



Paola Nicolini
Alessandro Biondi

Genitori in divenire: affiancare la crescita dei bambini e delle bambine



Paola Nicolini e Alessandro Biondi

Genitori in divenire: affiancare la
crescita dei bambini e delle bambine

eum

Isbn 978-88-6056-512-9

Prima edizione: aprile 2017

©2017 eum edizioni università di macerata

Centro Direzionale, via Carducci snc – 62100 Macerata

info.ceum@unimc.it

<http://eum.unimc.it>

Impaginazione: Roberta Salvucci

Il presente volume è stato sottoposto a *peer review* secondo i criteri di scientificità previsti dal Regolamento delle eum (art. 8) e dal Protocollo UPI (Coordinamento delle University Press Italiane).

Indice

- Capitolo 1
- 9 Giocare con i propri figli
Definizione; I figli sono cambiati, i genitori anche; Proposte per i genitori; Educare al gioco; Filastrocca: *Il diritto al gioco*; Riferimenti bibliografici; Testi consigliati; Film consigliati; Siti utili
- Capitolo 2
- 19 L'esplorazione percettiva della realtà
Definizione; I bambini; gli esploratori del mondo; Proposte per i genitori; Educare all'esplorazione percettiva della realtà; Filastrocca: *I 5 sensi*; Riferimenti bibliografici; Testi consigliati; Siti utili
- Capitolo 3
- 27 "Farla" può essere un gioco: l'educazione degli sfinteri
Definizione; Proposte per i genitori; Educare al controllo degli sfinteri; Filastrocca; Riferimenti bibliografici; Testi consigliati; Film consigliati
- Capitolo 4
- 39 Finito il gioco, ora si va a nanna!
Definizione; Un sonno per ogni età; Proposte per i genitori; Educare alla nanna; Filastrocca: *Ninna nanna ninna ob*; Riferimenti bibliografici; Testi consigliati; Siti utili
- Capitolo 5
- 49 I primi formati di gioco e lo sviluppo del linguaggio
Definizione; Proposte per i genitori; Educare ai primi giochi e alle prime parole; Filastrocca delle parole; Filastrocca: *La casa delle parole*; Riferimenti bibliografici

Capitolo 6

61 Le fiabe e l'importanza del racconto

Definizione; Proposte per i genitori; Educare al racconto; Filastrocca delle fiabe; Riferimenti bibliografici; Testi consigliati; Siti utili

Capitolo 7

73 Mangiare giocando

Definizione; Proposte per i genitori; Educare a un buon comportamento alimentare; Filastrocca del mangiar sano; Poesia sul cibo; Riferimenti bibliografici; Siti utili

Capitolo 8

87 I giochi multimediali: rischi e opportunità

Definizione; *Edutainment*: quando la scuola diventa un gioco; Proposte per i genitori; Educare all'uso e alla scelta del gioco multimediale; Filastrocca: *Videogiochi*; Riferimenti bibliografici

Capitolo 9

101 Giocare da soli, giocare con gli altri

Definizione; Proposte per i genitori; Educare al gioco di gruppo; Filastrocca dell'amicizia; Filastrocca: *avere un amico*; Riferimenti bibliografici

Capitolo 10

115 Il gioco come formato per la costruzione della propria identità

Definizione; Proposte per i genitori; Filastrocca sull'identità; Riferimenti bibliografici

Capitolo 11

129 Le regole del gioco: un'opportunità per lo sviluppo

Definizione; Proposte per i genitori; Educare alle regole; Filastrocca delle regole; Riferimenti bibliografici

Capitolo 12

135 Le relazioni tra fratelli e sorelle

Definizione; Proposte per i genitori; Educare a una buona relazione tra fratelli e/o sorelle; Filastrocche del fratello; Riferimenti bibliografici

Capitolo 13

147 Disegnare fa bene?

Definizione; Proposte per i genitori; Educare al disegno; Filastrocca del disegno; Riferimenti bibliografici

- Capitolo 14
- 159 Il ruolo del corpo nell'educazione infantile
Definizione; Proposte per i genitori; Educare al gioco con il corpo; Filastrocca; Filastrocca delle dita; Riferimenti bibliografici
- Capitolo 15
- 173 Conoscere il proprio mondo interno: le parole per le emozioni
Definizione; Proposte per i genitori; Educare alla conoscenza emotiva: il vocabolario delle emozioni; Filastrocca; Riferimenti bibliografici
- Capitolo 16
- 191 Non piangere! Ora ti compro un gioco
Definizione; Proposte per i genitori; Educare a non fare capricci e a scegliere il gioco; Filastrocca: *Sono un bimbo buono*; Riferimenti bibliografici

Giocare con i propri figli

L'estate è il momento delle vacanze e di norma si ha più tempo libero da passare con i propri figli. Questo può essere un tempo privilegiato per dedicarsi a loro e quale modo migliore se non giocando? Ma come giocare con i propri figli? Padri e madri giocano allo stesso modo con i figli? Gioco e giocattolo sono equivalenti?

Definizione

Il gioco è un potente mezzo per conoscere il mondo e comunicare emozioni e bisogni, soprattutto nei primi anni di vita. Esso è, inoltre, un fondamentale fattore di sviluppo in quanto permette al bambino di sperimentare e consolidare nuove competenze, sia cognitive sia sociali e affettive (Baumgartner, 2002), sorreggendo al medesimo tempo il suo ingresso nel contesto culturale nel quale vive (Bruner, 1990).

Nell'accezione comune, il termine "gioco" si discosta completamente da una qualsiasi connotazione di "serietà", tuttavia è sinonimo di *azione seria* quando ci si riferisce al bambino. Attraverso il gioco, infatti, il bambino comincia a comprendere come funzionano le cose, così come che cosa si può e non si può fare con determinati oggetti; inoltre ha la possibilità di rendersi conto dell'esistenza delle leggi del caso e della probabilità, nonché di regole di comportamento che vanno rispettate (Inverso, 2007).

L'esperienza del gioco insegna al bambino a essere perseverante e ad avere fiducia nelle proprie capacità; è un processo attraverso il quale diventa consapevole del proprio mondo interiore e di quello esteriore, cominciando ad accettare le legittime

esigenze di queste due realtà (Searle, 1979). Le attività ludiche a cui i bambini si dedicano si modificano di pari passo con il loro sviluppo psicologico, ma rimangono un aspetto fondamentale della vita di ogni individuo, in tutte le fasce d'età, tanto da far definire l'essere umano come *ludens* (Morris, 1968), a differenza delle altre specie animali.

Il ruolo dell'adulto, in particolar modo del genitore, è fondamentale nell'accompagnare il gioco del bambino. Innanzitutto è bello e utile trovare il tempo da dedicare al gioco dei propri figli, per dare loro l'opportunità di misurare e sviluppare le proprie risorse e le proprie potenzialità. Del resto i bambini reagiscono con entusiasmo alla disponibilità dei genitori a giocare con loro: lo scoprire che possano mostrare interesse e che possano coinvolgersi in un'attività da loro considerata seria, sebbene piacevole, può di per sé essere motivo di grande felicità e un modo che consente di rafforzare il senso di sicurezza e protezione (Bettelheim, 1987). Attraverso il gioco tra genitori e figli, questi ultimi si portano a un livello in cui il rapporto è paritario, chiedono ai "grandi" di condividere il loro linguaggio, che conoscono bene e padroneggiano.

Nel momento del gioco i bambini esprimono molte potenzialità: provano i ruoli e si divertono a ribaltarli, emulano i grandi (Mead, 1925), si mettono alla prova in un'attività in cui se falliscono non subiscono gravi conseguenze. L'attività ludica diventa quindi un momento di scambio affettivo, cognitivo e anche culturale.

I figli sono cambiati, i genitori anche

Le profonde trasformazioni sociali e culturali del secolo scorso hanno condotto al declino dell'immagine paterna tradizionale, che per tanto tempo ha fornito stabilità espressiva al ruolo del padre: tramonta la figura autoritaria e normativa del padre padrone, che sancisce le regole, guida la famiglia e accompagna i figli severamente nel loro processo di socializzazione. A poco a poco si è venuto ad affermare un modello paterno di stampo "materno", rafforzato dalla presenza sempre più consistente delle donne in tutti gli ambiti della società, che

ha comportato indirettamente una riduzione significativa del tempo da dedicare ai figli e una maggiore parità dei ruoli e dei diritti/doveri a essi connessi, anche nell'ambito della famiglia. I padri d'oggi sono alla ricerca di un ruolo nuovo, adeguato al contesto familiare e sociale di cui fanno parte e sempre più spesso adempiono a compiti e mansioni in tempi precedenti considerati appalto specifico delle donne: cambiano pannolini, danno il biberon, portano i figli a spasso e giocano con loro.

Rispetto alle modalità interattive dei due genitori in situazioni di gioco emergono però ancor oggi importanti differenze (Bornstein, 1996; Venuti, Giusti, 1996), che non vanno sottovalutate in quanto garantiscono al bambino il riferimento a modalità e stili di interazione diversi e comunque importanti sotto diversi punti di vista. Le madri, in misura maggiore rispetto ai padri, tendono a coinvolgere il bambino in attività di tipo educativo, che si esplicano attraverso frequenti verbalizzazioni e sollecitazioni; propongono maggiormente attività pacate, tranquille e rassicuranti, preferendo una modalità ludica detta "distale", verbale, centrata sulle verbalizzazioni come ad esempio il gioco del "cucù settete", del "batti le manine", del "far finta di" cucinare o prendersi cura di una bambola o di essere un dottore in visita a un paziente. I padri invece, interagiscono in modo più energico rispetto alle madri, preferendo giochi fisici e motori, in cui è richiesta l'attivazione percettiva; si tratta spesso di giochi non convenzionali, in cui sono utilizzati modelli più variati ed eccitanti (ad esempio sollevare, far saltare in aria, rotolarsi, fare finta di far la lotta). In sintesi, nei suoi tratti distintivi, lo stile paterno sembra essere caratterizzato da un intenso orientamento all'azione e alla fisicità che si esplicitano in giochi motori e talvolta turbolenti e nell'esplorazione degli oggetti, come avviene con le costruzioni; lo stile materno, invece, sembra essere caratterizzato da un maggiore orientamento allo scambio linguistico e alla conversazione, al gioco simbolico e all'interazione didattica e educativa.

Un aspetto interessante, rispetto alle differenze di stile, è che i bambini, quando impauriti, disorientati o tristi, di norma scelgono il contatto materno rispetto a quello paterno, anche

quando il padre rappresenta una figura di forte presenza nell'accudimento. D'altro canto però, quando si sentono tranquilli e disponibili alla relazione, i bambini solitamente privilegiano il gioco con le figure maschili, più fisico, eccentrico ed emozionante rispetto ai giochi offerti dalle figure femminili (MacDonald, Parke, 1984).

Proposte per i genitori

Potreste trasformare alcune attività quotidiane, come ad esempio tagliare insieme le verdure per la cena o impastare la pizza, dividere i panni da caricare nella lavatrice, apparecchiare la tavola, fare la spesa, ecc. in attività di gioco creativo o fantastico, in modo che il bambino non le percepisca come un obbligo o una forzatura. Così facendo avrete anche l'occasione per insegnare delle parole nuove, per migliorare le abilità manuali dei più piccolini, di responsabilizzare e rendere più autonomi i figli già grandicelli; tutti così si sentiranno gratificati dell'essere stati oggetto delle vostre attenzioni, sperimenteranno formati di gioco condiviso, senza contare che anche agli adulti sgravarsi della serietà e della pesantezza, come il gioco permette, è di sicuro sollievo.

Nella frenetica vita familiare di oggi, fatta di molte attività e di ricorso a videogiochi, tablet o smartphone, tornare ogni tanto a passatempi che hanno segnato la propria infanzia, a sani giochi di società in cui è richiesto di interagire, dove le pedine o le costruzioni si possano ancora prendere in mano, farà senz'altro bene ai bimbi come ai loro genitori. Di seguito alcuni suggerimenti, riportati in una tabella (Tab. 1).

GIOCO	COME SI GIOCA	QUALI ABILITÀ SOSTIENE
CAMPANA	Si disegna uno schema sull'asfalto con un gesso. Si tira un sasso su ciascun numero dello schema, percorrere poi lo schema con salti di varia natura.	<p>Coordinazione occhio-mano</p> <p>Socializzazione</p> <p>Rispetto delle regole</p> <p>Consapevolezza del proprio corpo durante il movimento.</p> <p>Organizzazione motoria</p> <p>Organizzazione dello spazio</p>
UN DUE TRE STELLA	Un bambino conta e gli altri dietro si muovono verso di lui. Quando quello che conta si gira, tutti devono rimanere immobili, pena tornare all'inizio.	<p>Identificazione e riconoscimento del tempo</p> <p>Socializzazione</p> <p>Rispetto delle regole</p> <p>Organizzazione motoria</p>
REGINA REGINELLA	Una "regina" viene interrogata con la formula "Regina, reginella, quanti passi devo fare per arrivare al tuo castello, con la fede e con l'anello...?" e la regina risponde ad es. 4 da formica, 7 da elefante, ecc. I bambini devono modulare il passo a seconda dell'animale nominato. Vince chi arriva prima dalla regina.	<p>Stimolo per la fantasia</p> <p>Esplorazione e valutazione dello spazio attraverso misure immaginarie e non convenzionali</p> <p>Socializzazione</p>
LUPO MANGIA FRUTTA	Uno fa il lupo, gli altri pensano ad un frutto. Quando il lupo dichiara il frutto che vuole mangiare, quello che corrisponde al frutto pensato deve scappare.	<p>Strategie logiche</p> <p>Organizzazione motoria, prontezza di riflessi</p>
QUATTRO CANTONI	Quattro persone in quattro angoli si devono scambiare di posto senza che un quinto prenda possesso di uno dei cantoni.	<p>Organizzazione motoria</p> <p>Stimolo alla collaborazione e alla coordinazione in gruppo</p>
RUBA BANDIERA	Due squadre. Un arbitro tiene in mano un fazzoletto e chiama un numero. I due che hanno quel numero devono correre a conquistare la "bandiera". Vince la squadra con più catture.	<p>Coordinazione motoria, velocità e destrezza</p>
STREGA COMANDA COLORE	Una "strega" comanda un colore e tutti devono correre a cercare di toccare un oggetto di quel colore prima di essere catturati.	<p>Coordinazione motoria</p> <p>Identificazione e riconoscimento dei colori</p> <p>Esplorazione dello spazio</p>

Tab. 1. Giochi tradizionali: modalità di funzionamento e sollecitazioni psico-fisiche

Educare al gioco

Trovare il tempo, anche solo mezz'ora al giorno e soprattutto nel momento delle vacanze, da trascorrere con i figli *giocando* è molto importante nella relazione adulto-bambino. Questi momenti saranno utili nell'accettare più di buon grado quelli nei quali i genitori non riusciranno davvero a essere liberi per lui o per lei, come avviene spesso nella vita quotidiana. Fare attenzione a che il tempo trascorso col figlio possa essere di qualità, più che calcolarlo in quantità, significa disporsi anche al proprio divertimento e alla complicità, comporta non farlo per solo senso del dovere. I bambini si accorgono se, chi sta loro accanto, lo fa perché è costretto e magari pensa ad altro, spesso perdendo la voglia di giocare, innervosendosi e facendo capricci. Il genitore può lasciarsi guidare dai desideri del figlio e permettere che sia lui/lei a condurre il gioco, lasciandolo/la scegliere, per quanto possibile; è anche utile e bello permettere al bambino di sperimentare durante il gioco senza dirgli o dirle tutto quel che deve fare o non deve fare, come lo deve fare o qual è la soluzione giusta.

Richiamare in continuazione il proprio bimbo può renderlo insicuro e ostacolarne l'autonomia, in ogni caso; in quest'ottica, soprattutto mentre si sta giocando, è utile evitare di ripetere cose come "Stai attento!", "Fermo!", "Non così!", "Quello no!", "Non sporcarti!", "Non toccare!", ecc. Tutte queste espressioni e richieste tradiscono ansia e soddisfano spesso una necessità dei genitori (ad esempio che il bambino non si sporchi), rischiando di provocare paure e limitare il desiderio di esplorazione e movimento che consentono invece, per lo più, un sereno sviluppo psicofisico e motorio. Nel gioco, se c'è una competizione, non sempre è possibile nascondere palesemente il fatto che si è più capaci e competenti, in quanto adulti, è importante fare attenzione a non umiliare il bambino e a non competere in modo troppo prorompente, qualsiasi gioco si stia facendo (nascondino, un gioco da tavola, la palla, le carte, una caccia al tesoro, ecc.). Mostrarsi orgogliosi di lui/lei se compie un progresso e rinforzare positivamente, sottolineando quando l'impegno porta a compiere un'azione difficile, può

essere utile. Altresì vale la pena non commentare possibili insuccessi o fallimenti, per non dare a questi eccessivo valore. Il valore del gioco sta nella piacevolezza e nella possibilità di divertirsi, scegliendo di volta in volta come fare e cosa fare. Per quanto possibile è consigliabile, inoltre, eliminare altri elementi di disturbo della relazione giocosa, come ad esempio il telefono che squilla, la tv di sottofondo, le incombenze del quotidiano. Lasciare che il tempo del gioco sia un momento davvero privilegiato di interazione dedicata è altamente consigliabile.

Può capitare che, utilizzandolo, un gioco o un giocattolo si rompa: è utile valutare bene la situazione prima di sgridare il bambino, perché il rischio, come d'altro canto in altri momenti, è di bloccare la sua curiosità. Ci vorrà un po' di tempo per apprendere che, quando giochi e giocattoli si rompono, poi non funzionano più e quindi imparare a tenerli con cura. Per questo è anche importante non sostituirli subito e dedicare tempo alla comprensione dell'accaduto. Spesso nel gioco il bambino esprime fantasie e invenzioni: fare domande e incuriosirsi, stare all'interno del suo mondo possibile, lasciandosi guidare, farà contento il bambino e potrà essere d'aiuto a scoprirne dimensioni e pensieri finora ignoti.

Possono esserci genitori che hanno difficoltà a mettersi... in gioco. L'attività ludica è importante per i bambini e per i grandi, ma spesso gli adulti se ne dimenticano, troppo presi dal ritmo frenetico e dalla sensazione di perdere tempo, a volte troppo "seri" e incapaci di rilassarsi. Se l'assenza di gioco nei bambini è un segnale di disagio e malessere interiore, tornare a giocare da grandi può essere liberatorio. Perciò i genitori che fanno "fatica" a giocare con i figli possono provare a ricordare l'entusiasmo, le attività preferite e le persone con le quali giocavano quando erano piccoli; questo può aiutare a ritrovare la voglia di giocare con i propri figli e agevolare l'attenuazione delle proprie rigidità.

Lavorare tutto il giorno e dover lasciare il bambino in casa con la baby sitter, con i nonni o all'asilo, fa spesso scattare intensi sensi di colpa nella mamma o nel papà. Un piccolo regalino ogni tanto è un modo per far capire che si è pensato a loro, ma bastano un album da colorare o due pigne raccolte in un

sacchettino durante il passaggio in un giardinetto. È importante stimolare il bambino in maniera adeguata attraverso il gioco, perché se è vero che gli stimoli che il bimbo vive nell'ambiente sono fondamentali affinché sviluppi le sue potenzialità, è vero anche che una eccessiva quantità di stimoli non ha effetti positivi. Così se i doni diventano troppi, i giochi sono tanti, la confusione regna sovrana tra gli oggetti a disposizione del bambino per giocare, il formato ludico perde di sostanza. Ricordiamo che per un bambino anche una coperta sotto cui nascondersi o un aeroplano di carta possono diventare magici e divertenti, soprattutto se un adulto si dedica a giocareci insieme.

Filastrocca: Il diritto al gioco

Facciamo un gioco,
così, senza scopo,
solo per semplice e puro divertimento.
Se mi chiedi quando
oppure dove
ti dico che noi giocheremo alle nove
oppure se piove.
Se mi dici per quanto
ti rispondo soltanto
che sarà per poco oppure per tanto,
questo nostro bellissimo gioco.
E come per incanto,
giocando e rigiocando,
sarà girotondo
di tutti i bambini felici del mondo.

(Maria Rosaria Longobardi)

Riferimenti bibliografici

- Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci, 2002.
- Bertamini D., Iacchia E., Rinaldi S., Rezzonico G., *Gioco, socialità e attaccamento nell'esperienza infantile*, Milano, Franco Angeli, 2009.
- Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, Milano, Feltrinelli, 1987.
- Bornstein M.H., *La relazione madre bambino in una prospettiva cross-culturale*, in P. Venuti, F. Giusti, *Madre e Padre*, Firenze, Giunti, 1996.

- Bruner J., *Act of Meaning*, 1990, trad. it. *La ricerca del significato. Per una psicologia culturale*, Torino, Bollati Boringhieri, 1992.
- Inverso A.M., *Gioco, rito e psicoterapia. Lo spazio ed il tempo del cambiamento*, «Quaderni di Psicoterapia Cognitiva», 21 (2007), p. 12.
- Macdonald K., Parker E., *Bringing the gap: Parent-child play interaction and peer interactive competence*, «Child Development», 55 (1984), p. 4.
- Mead G.H., *The Genesis of the Self and Social Control*, «International Journal of Ethics», 35 (1925), pp. 251-277.
- Morris D., *La scimmia nuda. Studio zoologico sull'animale umano*, Milano, Bompiani, 1968.
- Novara D., *La scuola dei genitori. Come aiutare i figli a diventare grandi*, Piacenza, Berti, 2004.
- Searle J.R., *Expression and Meaning Studies in the Theory of the Speech Acts*, Cambridge, Cambridge University Press, 1979.
- Venuti P., Giusti F., *Madre e padre*, Firenze, Giunti, 1996.

Testi consigliati

- Cohen L.J., *Gioca con me. L'educazione giocosa: un nuovo, entusiasmante modo di essere genitori*, Milano, Urra, 2013.
- Macgregor C., *Mamma, stai un po con me; Papà, stai un po con me*, Milano, Red, 2014.
- Papa M.R., *Mamma giochi con me?*, Milano, Franco Angeli, 2001.
- Zermoglio A., *Genitori in gioco. 240 attività per crescere con i bambini da 0 a 6 anni senza la Tv*, Casale Monferrato, Sonda, 2012.

Film consigliati

- Mi chiamo Sam*, regia di Jessie Nelson, USA 2002.
- Senti chi parla*, regia di Amy Heckerling, USA 1989.
- Mrs Doubtfire*, regia di Chris Columbus, USA 1993.

Siti utili

www.infanziaweb.it/

L'esplorazione percettiva della realtà

L'estate è il periodo migliore da dedicare alla vita e al gioco all'aria aperta, un momento privilegiato per esplorare l'ambiente circostante. Che si resti in città o si lascino gli ambienti urbani alla ricerca di contesti naturali come il mare, la montagna, il lago o la collina, il momento è opportuno per essere accanto e guidare i propri figli alla scoperta. Quali elementi della natura possono aiutare a sollecitare e sostenere l'utilizzo dei 5 sensi dei bambini e non solo dei loro, ma anche degli adulti? Quali attività privilegiare per stimolare al meglio l'esplorazione percettiva della realtà? Come fare in modo che da queste esperienze sensoriali i bambini escano arricchiti e competenti?

Definizione

Il bambino, fin dai primi giorni di vita, osserva ed esplora gli oggetti e gli eventi dell'ambiente in cui vive, in tal modo apprendendo cosa può fare nel mondo: in pochi giorni percepisce facce a cui sorridere, dolori che lo fanno piangere, situazioni di benessere che stimolano la sua produzione vocale con l'emissione di gorgheggi e dei primi suoni. Bastano pochi mesi e le nuove possibilità date dallo sviluppo del corpo e della percezione permettono di avvertire oggetti da evitare, parole a cui rispondere, cose buone da mettere in bocca, materiali da odorare, ecc. Questa scoperta non è solo eccitante di per sé, ma è anche estremamente utile e necessaria per l'adattamento all'ambiente. I bambini vanno a caccia e raccolgono numerose informazioni durante queste esplorazioni, cercando di trovare le ricorrenze, di adottare soluzioni, di identificare differenze, con ciò adattandosi via via in un mondo pieno di stimoli di tutti i generi.

È grazie al movimento e alle percezioni sensoriali che, quando ascolta, vede, tocca, odora, assapora, sente il proprio corpo, il piccolo prende coscienza di se stesso, degli altri e della realtà che lo circonda. Comunemente si è abituati a pensare che le percezioni corrispondano agli stimoli della realtà e ne siano una fedele copia, in una perfetta corrispondenza tra realtà fisica e realtà percepita. Gli studi di psicologia hanno messo in evidenza che le cose non stanno come sembrano e, infatti, il mondo percepito non è una copia immediata e diretta dell'ambiente, bensì il risultato di rielaborazione e mediazioni svolte dall'organismo umano. L'attività percettiva non consiste in una registrazione passiva e frammentaria, ma implica un'organizzazione dinamica e significativa dei dati della realtà; consente di analizzare, selezionare, coordinare, in una parola, collegare in modo coerente i dati in modo che abbiano un senso. La percezione è quindi un processo attivo e dinamico di elaborazione degli stimoli sensoriali provenienti dall'olfatto, dal gusto, dall'udito, dalla vista, dal tatto e dalle sensazioni del corpo e del movimento (come ad esempio il dolore fisico o il senso dell'equilibrio e della sua momentanea perdita).

Nonostante fino alla metà del secolo scorso si sia ritenuto che il bambino fosse una sorta di *tabula rasa*, un contenitore da riempire, oggi le ricerche effettuate permettono di dire che i neonati sono dotati di capacità sensoriali e, fin dalla nascita, sono in grado di rispondere a stimoli luminosi e acustici, nonché di reagire a sollecitazioni tattili e gustative. Queste competenze di base non sono che il punto di partenza di un lungo processo di progressiva comprensione di sé e dell'ambiente. Grazie all'esplorazione e all'esperienza, il piccolo scopre sia le caratteristiche permanenti di ciò che lo circonda, sia le proprietà transitorie di oggetti e di persone. Sin dall'inizio il processo di esplorazione dell'ambiente non è casuale e col trascorrere del tempo diventa sempre più sistematico e mirato, permettendo di apprendere efficacemente come sia strutturato il mondo (Smith, Cowie, Blades, 1998).

I bambini: gli esploratori del mondo

I bambini sono predisposti per *natura* a imparare il mondo intorno a loro, proprio come sono predisposti a camminare, a parlare, a interagire con gli altri. Per questo sono esploratori nati e osservatori infaticabili. Sono spinti a capire come funziona il mondo che li circonda, per questo vogliono toccare tutto, sentire tutto, guardare tutto, mettere in bocca qualsiasi cosa, dirigere il naso ovunque. Via via che crescono, poi, fanno domande su ciò che osservano e che attrae la loro attenzione: si costruiscono teorie, si danno risposte, provando e riprovando, per stabilire cause ed effetti del loro interagire con gli oggetti e con le persone, attraverso le relazioni con gli adulti e con i pari.

La raccolta di dati tramite la percezione e la loro elaborazione permettono al bambino, fin dalla nascita, di creare un ponte tra il mondo dei sensi e il mondo delle astrazioni, dalle cose alle rappresentazioni delle cose, dalle azioni alla simbolizzazione: astrarre, rappresentare, simbolizzare sono capacità importantissime, sulle quali poggiano tutti i processi di apprendimento, in particolar modo richieste a scuola quando il bambino sarà introdotto ai sistemi astratti, rappresentativi e simbolici come quelli, ad esempio, della lettura e della scrittura. Per questi motivi è di fondamentale importanza incoraggiare la naturale curiosità del bambino, valorizzare e sostenere le sue capacità investigative, permettendo le azioni di sperimentazione diretta e talvolta anche proponendo spazi e tempi dedicati alla concentrazione su esperienze sensoriali.

All'inizio il bambino gioca con il suo stesso corpo e con il corpo della madre, poi con gli oggetti. Cerca di prenderli, tenerli, guardarli, portarli alla bocca, scuoterli, soppesarli, lasciarli cadere e osservare cosa accade. Molto presto è in grado di riconoscere il caldo e il freddo, il leggero e il pesante, il grande e il piccolo, il gustoso e il disgustante, l'acuto e il basso, l'arrotondato e lo spigoloso. L'esplorazione e la manipolazione fatte con il corpo permettono di individuare la qualità degli oggetti e, ripetendo l'esperienza, di assimilare nuovi schemi mentali. Il bambino esegue una serie interminabile di esperimenti fondamentali e di esplorazioni percettive che, un po' alla volta, insegnano le leggi

che governano il comportamento degli oggetti. Pur non essendo in grado di capire queste leggi, tuttavia il bambino le usa e le scopre. Ad esempio, quando lascia cadere un oggetto osserva che la traiettoria che questo compie nel tonfo è sempre verso il basso. Ovviamente non può comprendere il concetto di gravità, ma ne avverte gli effetti e la regolarità. Come diceva Galileo Galilei, “provando e riprovando” anche i bambini imparano le relazioni tra le cose.

Proposte per i genitori

Molte sono le attività da fare all'aria aperta, in mezzo alla natura, dove esplorare percettivamente la realtà, quando la stagione lo permette e il nostro corpo lo richiede. Il mare offre da sempre un'opportunità stimolante per scoprire gli elementi naturali come l'acqua e la sabbia e non c'è età per giocare con onde, sassi, conchiglie, pezzi di legno e altri materiali restituiti dal mare.

Nel silenzio della montagna ci si può concentrare sui suoni che la natura offre: il rumore delle foglie calpestate, il fruscio del vento, il verso degli uccelli, il suono del ruscello che scorre o di una cascatella di acqua.

Le colline sono tavolozze colorate, che permettono di comprendere che tipo di piante vi si trovano e sono coltivate: il verde intenso e argentato degli olivi, il giallo mutevole delle coltivazioni di girasole, gli effetti dorati dei cereali come grano e orzo, le rigature regolari degli aratri, le tessiture dei diversi elementi presenti a differenti altezze.

Anche le città in alcuni momenti dell'anno sono più percorribili e possono offrire interessanti occasioni e spunti per l'esplorazione percettiva della realtà: dal giardinetto al parco giochi, dal museo alla piazza, dalla fontanella al vicolo, non c'è limite a sorreggere l'esplorazione con tutti i sensi, da parte del bambino, di colori, forme, odori, sapori, suoni e rumori.

Si sono inoltre aperte recentemente nuove opportunità per favorire il contatto con gli ambienti più naturali, offrendo percorsi strutturati e favorendo una maggiore interazione conoscitiva, come avviene nelle fattorie didattiche, che offrono la

possibilità di vedere gli animali da cortile nel loro ambiente, di toccarli e di nutrirli; così come di mettere in terra un seme, farlo crescere fino a diventare pianta e scoprire così la provenienza dei cibi che si trovano in tavola e la loro stagionalità.

Il contatto diretto con gli animali offre un'esperienza percettivo-sensoriale fondamentale: accarezzare e prendersi cura di cavalli, cani, gatti, conigli, ecc. suscita emozioni indimenticabili; anche gli acquari offrono stimolazioni plurisensoriali grazie ai mille colori e forme del mondo marino.

Nel buio della grotta si può poi sentire l'odore di ambienti senza luce naturale, si può sperimentare la sensazione dell'umidità sulla pelle, ascoltare i suoni della montagna che si trasforma e della grotta che si sviluppa, fare esperienza della totale mancanza di luce e comprendere quante percezioni alternative alla vista possiamo attivare per comprendere dove ci troviamo.

Educare all'esplorazione percettiva della realtà

Il genitore può avere un ruolo significativo nel creare situazioni stimolanti, nel favorire l'esplorazione individuale e la sperimentazione, nel coordinare il lavoro del bambino impegnato nell'attività di scoperta e conoscenza, per aiutarlo a imparare direttamente dall'esperienza, sia lasciandolo libero di perlustrare sia predisponendo spazi investigativi.

Il genitore può ascoltare il bambino mentre “lavora giocando”, può osservare il suo agire, può seguire la sua curiosità e incoraggiare la concatenazione dei suoi tentativi, può dare le parole a ciò che il bambino non riesce a spiegarsi da solo, con l'attenzione a non suggerire troppo velocemente le risposte e ad accettare possibili errori, se il bambino procede con apparenti incoerenze. Infatti l'incoerenza è quel che coglie l'adulto, che già conosce molte cose, mentre il bambino di norma persegue una propria logica nel fare. È inoltre consigliabile che il genitore rispetti ogni ripetizione d'azione spontanea, perché ai bambini piace ripetere, vi trovano sicurezza o vi cercano soluzioni. Se si decide di far esplorare, esplorazione sia! In tutti e con tutti i sensi (Munari, 1995).

Filastrocca: I 5 sensi

Amaro, acido, salato, dolce, chi lo sa?
La mia bocca lo dirà,
indovina il sapore giusto
la lingua è il senso del gusto.
Due tonde finestre aperte sul mondo
È rosso, verde, grande, piccolo, quadrato o rotondo?
Usa i tuoi occhi con curiosità
Il senso della vista te lo illustrerà.
Liscio, ruvido, caldo, freddo, morbido o duro?
Con le mani e la pelle uso il tatto e son sicuro.
Profumato, puzzolente o inodore?
Col mio fiuto scopro ogni odore;
uso il naso come un matto
mi presento son l'olfatto!
Suoni e rumori in quantità
Le mie orecchie senton già.
Io tra i sensi son il più... sentito
Vi saluto son l'udito!

Riferimenti bibliografici

- Bruner J., *Saper fare, saper pensare, saper dire. Le prime abilità del bambino*, Roma, Armando editore, 1992.
- Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello sviluppo*, Bologna, il Mulino, 2002.
- Goldschmied E., *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*, Bergamo, Edizioni Junior, 1996.
- Katz L.G., *Contemporary perspectives on the roles of mothers and teachers*, «Aust. Journal of early childhood», 7, 1 (1982), pp. 4-14.
- Lanni R., Ugolini C., *Il gioco si fa scienza*, «Bambini», 10 (2010), pp. 38-42.
- Miller P.H., *Teorie dello sviluppo psicologico*, Bologna, Il mulino, 2002.
- Munari B., *Fantasia*, Roma-Bari, Laterza, 1995.
- Piaget J., *La costruzione del reale nel bambino*, Firenze, La Nuova Italia, 1973.
- Piaget J., *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbera, 1982.

Testi consigliati

Stacaglini C., *Marilù e i 5 sensi. Divertiamoci con la vista, l'udito, il tatto, l'olfatto e il gusto*, Trento, Erickson, 2008.

Siti utili

www.edueat.it

“Farla” può essere un gioco: l’educazione degli sfinteri

Nel periodo delle vacanze estive, grazie al clima e alla possibilità di dedicare maggior tempo ai propri figli, ci si può concentrare su precisi aspetti della loro educazione, avendo a disposizione le energie psichiche che di norma occupano la mente degli adulti quando sono al lavoro. L’estate è uno dei momenti migliori per dedicarsi al controllo degli sfinteri. Si può infatti lasciar sperimentare al bambino la sensazione di non avere il pannolino e di soffermarsi a conoscere, riconoscere e saper ascoltare i propri stati fisici interni, per apprendere ad accorgersi dei sintomi che precedono la fuoriuscita di cacca e pipì. Si può inoltre approfittare della essenzialità del vestiario estivo per rimediare senza troppi problemi in caso di insuccesso, soprattutto nei primi tentativi.

A quanti anni è consigliabile insegnare al bambino il controllo dei propri sfinteri? Quali condizioni sono favorevoli per accompagnarlo in questa nuova avventura? Quale atteggiamento può assumere il genitore per facilitare il difficile compito del proprio figlio? Come procedere in questa delicata fase di passaggio dal pannolino, al vasino fino all’uso dei sanitari? Come far capire al bambino l’importanza di “fare la cacca” come i grandi e di considerarla un prodotto indice di uno stato di salute?

Definizione

L’acquisizione del controllo sfinterico e il conseguente uso del vasino sono passi molto importanti nella crescita. Di norma la maggior parte dei bambini inizia a dar segni di essere pronta emotivamente e fisicamente tra i due e i tre anni di età, anche se alcuni vi arrivano prima e altri dopo. Come ogni momento della

crescita, anche questo va affrontato con calma e tranquillità da parte degli adulti, onde evitare che a volte la gestione del vasino possa divenire un problema relazionale, magari per la fretta di arrivare al risultato senza lasciare i tempi del provare, fallire e riprovare, evitando commenti frustranti e, peggio ancora, umilianti per il bambino.

La prima tappa importante nel percorso di sviluppo del controllo sfinterico è che il bambino possa essere sostenuto nel conquistare la consapevolezza della propria urina e delle proprie feci, cioè ad accorgersi di avere il pannolino bagnato o gonfio. In tal modo potrà apprendere a riconoscere lo stimolo, pur non essendo ancora in grado di controllarlo. Quando il bambino darà segni di riconoscere gli stimoli, ad esempio appartandosi in un angoletto, modificando l'espressione del viso o a parole, sarà il momento opportuno per invitarlo a provare a usare il vasino. Talvolta cacca e pipì vi finiranno dentro e talvolta no. In quest'ultimo caso si eviteranno commenti scoraggianti, provando al contrario a sostenere la fiducia nelle proprie capacità nel bambino, utilizzando espressioni come ad esempio "Sai, ci vuole un po' di tempo per imparare a farla nel vasino" o "Ci riproviamo la prossima volta" o "Qualche volta può succedere che cacca e pipì finiscano ancora nel pannolino, non c'è da preoccuparsi" o "Non sempre si arriva in tempo sul vasino, ora andiamo a cambiarci".

Nel processo di acquisizione di questa competenza c'è quindi un processo di integrazione tra percezione adeguata di stimoli sensoriali e controllo volontario del proprio corpo; ciò avviene sempre dentro la cornice della relazione del bambino con il genitore, che ha il compito di determinare continuamente anche quale valore dare a ciò che sta avvenendo. Segnali collaterali alla possibilità di avviare l'educazione degli sfinteri riguardano la consapevolezza di altri stati interni e la capacità anche di segnalarli da parte del bambino, come ad esempio la sensazione di dolore, di freddo o di caldo, di fame o di sete, di posizioni scomode per il proprio corpo (competenze che comunque vanno costruite e sostenute con il supporto degli adulti).

Nel corso dei primi due anni di vita, il bambino di norma ha acquisito sia autonomia motoria (cammina, sale e scende le

scaie, si arrampica), sia capacità di giocare con gli oggetti (li getta e li trascina, impugna un colore, impila dei cubi, costruisce), sia l'uso del linguaggio (usa il "no", racconta brevi storie, dialoga ad alta voce fra sé e sé, fa domande). Il periodo tra il secondo e il terzo anno di età è quello di consuetudine più indicato per l'educazione degli sfinteri, cioè degli orifizi anale e vescicale, dotati di un muscolo a forma di anello che, contraendosi e rilasciandosi, chiude o apre l'orifizio stesso. È infatti a questa età che, per lo più, lo sviluppo dell'apparato nervoso che controlla la muscolatura volontaria sfinterica si completa.

Il genitore in questo momento inizia a dare indicazioni sulle funzioni urinaria e fecale, ponendo regole più marcate all'interno di quei comportamenti che hanno a che fare con l'educazione alla pulizia (Trombini, 1969). L'educazione al controllo degli sfinteri è influenzata, quindi, oltre che dalla maturazione neurologica, anche dalla qualità dell'investimento emotivo e affettivo sulle funzioni sfinteriche a opera dei genitori e del bambino stesso, tanto da poter divenire sia fonte di piacere e soddisfazione sia fonte d'ansia e paure. Di pari passo allo sviluppo del controllo neurologico vi è un cambiamento psicologico nel bambino, infatti questi, educando i propri sfinteri, si impegna in un rapporto di scambio più attivo e coinvolgente col suo ambiente, in cui il potere di controllare e controllarsi è rappresentato anche dalla facoltà di lasciar andare e trattenere. Fino a ora il bambino svolgeva un ruolo passivo in quest'ambito, in quanto non era consapevole del proprio controllo sfinterico ed erano sostanzialmente gli adulti accudenti a occuparsi delle sue evacuazioni; ora il bambino può invece governare anche la sensazione di piacere che deriva dall'essere in grado di trattenere cacca e pipì fino al tempo necessario per farle nel vasino, dalla gradevole percezione dei visceri liberati e dalla gratificazione di essere riuscito nell'impresa.

In questa fase dello sviluppo, detta da Sigmund Freud fase anale (1905), il bambino è attratto per analogia da attività come riempire, svuotare, pasticciare, manipolare (ad esempio con pongo e pasta di sale, ma anche con la terra, il fango, la sabbia, i sassi e altri oggetti naturali che trova in giro) ed anche dal costruire per poi distruggere: tutte queste occupazioni hanno

una stretta analogia con i processi digestivi e di svuotamento dei visceri e ne costituiscono in qualche modo una rappresentazione simbolica. Il bambino prova lo stesso tipo di interesse e attrazione per tutti gli orifizi del corpo e per i loro prodotti, esplorando ad esempio le narici e il muco nasale, le orecchie e le secrezioni di cerume, tanto quanto feci e urina. Va sottolineato che il bambino non prova il ribrezzo che potrebbe provare un adulto e tratta tutte le produzioni del proprio corpo come un oggetto da esplorare, spesso portandole alla bocca e manipolandole. L'atteggiamento di repulsione è infatti un derivato tutto culturale e può assumere gradazioni diverse spostandosi da una parte all'altra del mondo. Nella nostra cultura i prodotti del corpo non godono di una buona fama e in particolare cacca e pipì vengono depositate e frettolosamente fatte sparire negli impianti sanitari, scollegando produttore e prodotto in men che non si dica. Eppure almeno una breve osservazione sarebbe utile per comprendere lo stato di salute, tanto che la conformazione di alcuni water nel nord Europa sono dotati di una piccola vaschetta di deposito, proprio per facilitare questa operazione prima del deflusso dell'acqua di scarico. Tornando al bambino, quindi, cacca e pipì sono spesso considerati oggetti molto preziosi, in quanto percepiti come propri prodotti di cui fare "dono", con molta gratificazione narcisistica, alla mamma e al papà o a nonni e fratelli. Da evitare quindi commenti riferiti allo sporco e allo sconvenevole, al cattivo odore e al senso di schifo, col bambino. Al contrario sono comportamenti consigliabili nella fase dell'educazione al controllo degli sfinteri raccontare storie o filastrocche di cacca e di pipì, lasciarne parlare, permettere l'indugio nell'osservazione, giocare sui temi, commentare costruttivamente la loro presenza e rinforzare positivamente tutti i tentativi di trattenere e lasciar andare da parte del bambino.

Proposte per i genitori

Il controllo sfinterico, come si può capire, non è dunque innato, ma si acquisisce a partire dalla fine del secondo anno di vita. Vi sono alcuni indicatori che segnalano quando un

bambino è pronto all'educazione degli sfinteri e che sono assai utili per non rischiare d'anticipare troppo l'uso del vasino:

- a) i pannolini del bambino rimangono asciutti per almeno due-tre ore durante l'arco della giornata o dopo il sonnellino e i movimenti del suo intestino stanno diventando regolari e prevedibili;
- b) le espressioni del viso o la postura indicano quando il bambino sta lasciando andare pipì o cacca;
- c) quando il bambino sente il pannolino pieno manifesta disagio, si agita o chiede di essere cambiato;
- d) quando è in bagno, si aiuta nel farsi svestire ed è pronto a seguire semplici istruzioni;
- e) nomina la pipì o la cacca e, anche solo per gioco, chiede di togliere il pannolino, di usare il vasino o di mettere le mutandine.

Se ci mettiamo nei panni del bambino, il comportamento dei grandi nei confronti delle sue produzioni corporee talvolta può creare confusione. Infatti gli adulti che si occupano dell'educazione sfinterica mostrano grande entusiasmo quando il bambino evacua, ma poi questo "dono", offerto con impegno e dedizione, viene gettato via in fretta e furia proprio da chi l'aveva tanto richiesto e atteso. La gioia e la soddisfazione dell'adulto, per il fatto che il bambino abbia fatto la cacca nel water o nel vasino, è poi contrastata dal buttarla via in quanto considerata puzzolente e sporca. È percepito come un'incoerenza, agli occhi del bambino, doversi sforzare per farla nel vasino e poi sentire gli adulti che magari lo mortificano perché non può vedere o mostrare la sua "produzione". Se prima lo si esorta a "produrre" e poi la sua creazione viene buttata velocemente nel water e fatta sparire, come si può aiutarlo a non essere disorientato? È necessario avere un po' di tatto e di delicatezza, lodare e permettere al bambino di mostrare il proprio "trofeo" ad esempio al papà o alla mamma o ai nonni e poi inventare un rito di saluto, quale può essere una canzoncina o una filastrocca o la storia della cacca che dalle tubature sotterranee arriva fino al mare, dove andrà a nutrire pesci e altri animali, valorizzandone così gli aspetti positivi e utili.

E per quelli più restii a usare il vasino? Provate a personalizzare con vostro figlio il suo vasino, ad esempio dipingendolo insieme con una faccia da clown o attaccandovi gli adesivi di personaggi preferiti. Il vasino diventa allora un alleato: è piccolo, adatto alle sue dimensioni, è un “seggiolino” comodo, in più spesso è colorato o possiede forme simpatiche (macchinina, cavalluccio, casetta, ecc.), ma soprattutto il bambino lo può raggiungere e prendere nel momento in cui sente di averne bisogno. Questo significa una maggiore autonomia: un altro importante significato dell’educazione al controllo degli sfinteri! Inoltre per le prime volte si può lasciar usare il vasino anche in altre stanze più familiari e magari frequentate, fuori dal bagno, per poi progressivamente portarlo nella zona adatta.

Può essere anche di aiuto affiancare al bambino un bambolotto o una bambola che simbolicamente imparano insieme a lui/lei e a cui insegnare ciò che sta imparando a fare a sua volta.

Se non si vuole usare il vasino, si possono adottare ciambelle da inserire nel water, che fungono da riduttori, ma questa soluzione può rendere più complicato per il bambino il poter agire in autonomia. Utile anche l’utilizzo di uno sgabello per appoggiare i piedi; alcuni bambini hanno paura di cadere nel “buco nero” del water e si sentono più sicuri e stabili con i piedi appoggiati.

Nel processo per abituare gradualmente all’uso del vasino o del water è possibile anche lasciare che il bambino ci si sieda vestito, incoraggiando in un secondo momento a sedersi senza pannolino o mutandine.

Per i bambini la regolarità e la ripetitività dei comportamenti è un mezzo necessario perché le abitudini si consolidino, quindi è importante far sedere il bambino sul vasino più o meno alla stessa ora ogni giorno in modo tale che si instauri una routine. È utile provare nelle ore in cui generalmente il bambino fa la pipì o la cacca, ad esempio dopo la colazione o alla fine degli altri pasti oppure dopo che avrà bevuto un pochino. Via via il bambino può essere incoraggiato a provare anche in altri “momenti chiave” della giornata, come prima e dopo il sonnellino, prima del bagnetto e prima di andare a dormire, prima di uscire di casa. Cercare di prenderlo in tempo, quando mostra segni che ha bisogno di fare la pipì o la cacca, è importante per

dare l'opportunità di constatare la differenza di sensazione tra farla nel pannolino e farla nel vasetto, potendolo anche gratificare quando riesce.

Sarebbe funzionale fare in modo che le sedute sul vasino non debbano essere brevi, consentendo di dare al bambino la possibilità di rilassarsi, almeno durante le prime prove. Non è possibile avere risultati positivi se non attraverso la sua collaborazione, quindi è meglio parlargli con un tono incoraggiante mentre si sta facendo qualcosa nei dintorni oppure leggergli un libro o giocare con una filastrocca sull'argomento nel frattempo.

Educare al controllo degli sfinteri

L'educazione al "vasino" richiede molta attenzione, pazienza e un certo grado d'empatia per non creare eccessivi conflitti ed estenuanti battaglie, spesso simili a quelle che si stabiliscono sul terreno dell'alimentazione. L'educazione al controllo sfinterico dovrebbe procedere "naturalmente", senza troppe forzature ed evitando l'insorgere di scontri a carattere emotivo-affettivo, per non determinare fissazioni o forti avversioni verso lo sporco che a quest'età potrebbero influire negativamente su molti aspetti dello sviluppo della personalità futura. Sentirsi sporco è infatti collegato a vissuti affettivo-emotivi e talvolta si concatena anche al senso di moralità, come quando si dice "brutto, sporco e cattivo", senza capire che tra queste dimensioni non c'è alcun collegamento e che si tratta di cose totalmente diverse. In quest'ottica il pannolino è percepito come una protezione, ugualmente la mutandina o la cerata. Per questo tali dispositivi non vanno eliminati troppo velocemente, in quanto possono ridurre il senso di frustrazione in caso di insuccesso, offrendo il tempo necessario ad acquisire sicurezza senza evidenziare troppo i potenziali danni.

È importante anche non iniziare il percorso di educazione all'uso del vasino in un periodo in cui vi siano altri cambiamenti in atto all'interno della famiglia, come ad esempio un trasloco, la nascita di un fratellino o di una sorellina, la perdita di un familiare, il passaggio a un altro asilo, una malattia o una separazione. Questi eventi comportano un certo grado di stress

e l'impiego di energie psichiche per la loro elaborazione che andrebbero a sommarsi a quelle richieste dal controllo sfinterico, rendendone difficile la padronanza. Non solo, ma tali tipologie di eventi possono comportare fasi di regressione proprio delle abilità di controllo sfinterico anche quando queste siano già consolidate.

Ci sono alcuni suggerimenti pratici che possono essere di aiuto ai genitori: quando si ritiene che il bambino sia pronto è importante incoraggiarlo allegramente ad affrontare questo passo e "a essere un bambino o una bambina grandi". È altrettanto importante non insistere troppo, ma chiedere la loro collaborazione, facendo capire che si è lì per aiutare. Lo stesso atteggiamento giocoso può essere seguito anche dalle altre persone dedite alla cura (ad esempio baby sitter, nonni, parenti, educatori). È necessario mostrarsi pazienti poiché i risultati non arriveranno subito, ogni successo andrà valorizzato e gratificato. L'insuccesso è normale, va messo in conto e in tal caso il bambino andrà rassicurato, mai sgridato o colpevolizzato. Se il piccolo si bagna o si sporca, ribadire eventualmente l'accaduto senza intaccare il valore del bambino come persona, non è infatti lui/lei a essere sbagliato o sporco, ma eventualmente la procedura adottata o l'azione messa in campo o il risultato ottenuto. Di certo va sottolineato che tutti possono sbagliare, grandi e piccini, anche indipendentemente dall'impegno profuso per fare le cose per bene. Importante è assicurarsi che il bambino comprenda ciò che diciamo e ciò che desideriamo faccia. L'esempio è molto importante per i nostri bambini, permettiamo quindi di osservare il fratello o la sorella mentre sono in bagno, ma ancor più è utile che i genitori mostrino come si possono fare cacca e pipì senza vergogna. È anche importante decidere quali parole usare per descrivere le parti del corpo, oppure come chiamare l'urina e le feci: meglio di norma usare i termini comuni e familiari ed evitare di associare termini connessi alle sensazioni di sporco, di negatività e di vergogna. Non sono infatti queste le azioni di cui vergognarsi! Andare in bagno è del tutto naturale, è un segnale di salute e di benessere fisico, non dovrebbe quindi essere vissuto con disagio.

Col tempo sarà importante insegnare al bambino a compiere tutti i passaggi che lo porteranno non solo al controllo sfinterico, ma all'autonomia in tutto il processo di evacuazione connesso: sentire lo stimolo, lasciare l'attività o il gioco che sta facendo, andare verso il vasino o il bagno, svestirsi nelle parti necessarie, sedersi sul vasino o sul water, fare la pipì e/o la cacca, strappare un pezzo di carta igienica, pulirsi il sederino partendo dalla parte anteriore e procedendo verso quella posteriore (soprattutto per le bambine, per prevenire le infezioni urinarie e vaginali), gettare la carta igienica nel water, alzarsi le mutandine e gli altri vestiti, azionare lo sciacquone, lavarsi e asciugarsi le mani.

Il controllo sfinterico è un processo che richiede tempo per essere raggiunto, perciò non scoraggiatevi e non sentitevi incapaci se il vostro bambino ha bisogno di un periodo più lungo rispetto ad altri coetanei.

Sempre più si sente parlare di casi di stitichezza nei bambini, con il connesso ricorso a supposte e a clisteri. Psicologicamente l'utilizzo di tali sistemi è molto invasivo e ha l'inconveniente collaterale di non abituare o di disabituare il bambino al controllo delle evacuazioni attraverso l'utilizzo delle sensazioni provenienti dal proprio corpo, togliendoglielo completamente dal suo controllo. Inoltre questo crea una coercizione per il bambino, passando il messaggio che non sarà mai in grado di provvedere da solo alle sue esigenze di base, con possibili esiti negativi sulla sua autonomia e autostima. Per quanto possibile, le situazioni di fisiologica stitichezza andrebbero regolate attraverso un'adeguata alimentazione, ricca di liquidi, di fibre, di cibi contenenti fermenti lattici, secondo quanto indicato anche dai pediatri.

Ci sono comunque situazioni in cui il processo di controllo degli sfinteri, che di norma si stabilizza intorno ai quattro anni, non si instaura affatto oppure, una volta acquisito, viene perduto. È la situazione che clinicamente viene definita "encopresi" per la cacca ed "enuresi" per la pipì. In questi casi è utile rivolgersi a uno specialista.

Filastrocca

E la cacca puzzolente
 dal sedere fa cucù
 se tu spingi forte forte
 piano piano verrà giù.
 Qualche volta è molla molla
 qualche volta è dura dura
 ma non c'è da aver paura
 prima o poi lei viene giù.
 Quando poi l'hai fatta tutta
 e hai pulito il sederino
 dentro al water bianco bianco
 l'acqua devi tirar giù.
 Far la cacca ogni mattina
 è una buona medicina
 non scordatevi bambini
 viva viva la pupù.

Riferimenti bibliografici

- Canestrari E., *Psicologia generale e dello sviluppo vol. 2*, Bologna, CLUEB, 1990.
- Freud S., *Tre saggi sulla teoria sessuale*, in *Opere Vol. 4*, Torino, Boringhieri, 1970.
- Josselyn I.M., *Lo sviluppo psico-sociale del fanciullo*, Firenze, Giunti-Barbena, 1976.
- Trombini G., *Introduzione alla clinica psicologica*, Milano, Zanichelli, 1998.
- Trombini G., *Sull'esistenza e comparsa della motivazione a fare da solo nel campo alimentare ed evacuatorio*, «Rivista di Psicologia», 2 (1969), pp. 111-131.

Testi consigliati

- Holzswartz W., Erlbruch W., *Chi me l'ha fatta in testa?*, Milano, Salani, 2006.
- Zanetello S., *Ha chiamato la cacchina... perché arriva domattina!*, *Filastrocche sulla cacca*, Firenze, Polistampa, 2012.
- Blake S., *Cacca pupù*, Milano, Babalibri, 2007.

Film consigliati

Senti chi parla 2, regia di Amy Heckerling, USA 1990.

Finito il gioco, ora si va a nanna!

Abbiamo parlato molto del bambino “di giorno” e ancora mai del bambino “di notte”. Alcuni genitori, spesso perché impegnati nel lavoro quotidiano, non hanno la possibilità di trascorrere molto tempo con i propri figli durante la giornata, per cui la sera cedono più o meno volentieri alle richieste del bambino sia di prolungare i momenti in comune sia di avere un contatto ravvicinato, ad esempio nel lettone dei genitori o con varie soluzioni intermedie. Queste concessioni possono rischiare di interferire con il naturale ciclo sonno-veglia del bambino, comportando talvolta l'adozione di orari e di attività più adeguati allo stile di vita dell'adulto che alle esigenze del piccolo.

A che ora è utile far coricare un bambino? È meglio che si addormenti da solo o nelle braccia di un genitore? È preferibile che dorma nella propria cameretta o nel letto dei genitori? E poi, con o senza fratelli e sorelle? Quando è il momento opportuno per instaurare un rituale del coricarsi? Che tipo di rituale può essere significativo e per quali motivi?

Definizione

“Un bambino che dorme è sempre bello. I suoi tratti sono distesi e calmi. Intenerisce perché è tranquillo. Il bambino dorme molto. Durante il suo sonno diventa grande, riflette, matura, sogna” (De Leersnyder, 1998).

L'addormentamento è la chiave di volta di una notte calma e senza risveglio notturno. Il sonno si organizza intorno a questo momento in cui il bambino accetta di partire per tale avventura quotidiana: la notte, con tutto il suo mistero carico di buio e di silenzio. Per poter coricarsi e addormentarsi, separandosi

per qualche ora dai propri genitori, è necessario che il bambino abbia innanzitutto fiducia nel proprio corpo, possa lasciarlo vivere senza il suo controllo e sia sufficientemente tranquillo per affrontare l'estraneità dei pensieri durante la notte. Star bene col proprio corpo o, come dice l'espressione più popolare, "star bene nella propria pelle", significa riconoscerla come una specie di involucro rassicurante: la preparazione del corpo per la nanna darà perciò al bambino la sua prima protezione per il sonno. Per dormire tutta una notte bisogna dare un nuovo statuto al proprio corpo: il corpo della notte, pronto al riposo e al piacere notturno, diverso dal corpo del giorno, vestito per agire; per coricarsi ci si sveste, ci si mette nudi e si indossano poche cose, essenziali e comode, quel tanto per non sentire freddo. In secondo luogo la notte è un tempo di assenza, perché le persone che di norma si prendono cura del bambino sono a loro volta addormentate. Il bambino percepisce la mancanza della vigilanza attiva e ha bisogno di far ricorso alla relazione di fiducia costruita nei momenti di veglia per essere sicuro che dopo la notte ci sarà un nuovo giorno, che se anche i genitori dormono sono in grado di fornire delle cure all'occasione, che comunque continueranno a esistere la mattina successiva, così come tutto il mondo che lo circonda. Bisogna infatti considerare che nei primi anni di vita la rappresentazione mentale delle cose e delle persone, che permette e garantisce di poterle trattenere psicologicamente dentro sé quando sono momentaneamente assenti, è in costruzione. Inoltre, non da meno, è utile ricordare che il senso del tempo nei primi anni di vita è legato a contesti e azioni, più che alla reale durata, oltre che alla sensazione di brevità o di lunghezza tra l'inizio e la fine di un'azione o di una situazione.

Per il neonato il bagno può essere un buon rituale prima dell'addormentamento, quasi a far rivivere la vita intrauterina dove era protetto e al sicuro: spesso bagno e sonno sono legati. Il bagno permette uno scambio pelle a pelle tra le mani del genitore e il corpo nudo del bambino. Il genitore accarezza il corpo del bebè, rassicurandolo e mettendolo in una situazione di calma. Il bagno è anche l'occasione della messa in gioco delle ultime energie, il momento di eccitazione tollerato o, al contrario, il

momento in cui il bambino si calma e si rilassa. Il contatto fisico, il massaggio, l'accarezzamento, il dondolamento sono modalità che predispongono all'allentamento dell'attenzione e all'abbandono necessari per poter dormire.

Man mano che il neonato cresce non è più solamente attraverso le cure dei genitori che si sente sicuro, in quanto via via sta investendo e amando il proprio corpo, riconoscendolo come proprio, distinto da quello della madre in cui è nato. Al momento di andare a dormire si sveste per comunicare al suo corpo che il suo stato sta per cambiare, si infila il pigiama, iniziando così il rituale della preparazione al sonno che lo accompagnerà nel corso di tutta la vita. Il letto ricopre una funzione molto importante nella fase del sonno; infatti, all'inizio è un nido, una culla ed è già un ambiente esterno al bambino. La culla è sempre molto personalizzata, porta con sé una carica affettiva molto forte. Posizionata spesso nella camera dei genitori nei primi mesi, la culla è uno spazio per il bebè a sua misura, dentro il quale può sentirsi rassicurato, dove non si sente lasciato in uno spazio troppo grande, molto simile alla pancia dalla quale è venuto ma dove però è già separato da sua madre. Il passaggio dalla culla al letto a sponde segna una tappa propedeutica; è uno spazio che il bambino occupa durante la veglia e il sonno. Quando il bambino lascia la culla e la camera matrimoniale, il letto a sponde viene collocato nella sua cameretta e diventa tutto suo, uno "spazio-camera" con alcuni dei suoi giochi e i suoi peluche, in modo da non correre il rischio che il letto perda la sua funzione di luogo del sonno per diventare un luogo di gioco.

Per il bambino più grande la camera è tutta la sua casa, con i genitori che assicurano protezione e sicurezza anche se sono in un'altra stanza. Nella sua camera il bambino sperimenta, esplora, gioca, dorme praticando prime forme di autonomia dallo sguardo vigile e controllante degli adulti.

Lasciare un piccola lucina accesa e la porta appena socchiusa sono un modo per non isolarlo nella sua solitudine notturna, aiutando a tranquillizzarsi e a riconoscere e riconoscersi in un ambiente familiare. La disposizione delle camere e dei suoi occupanti (fratelli, sorelle) dipende certamente dallo spazio dispo-

nibile, ma anche dalle abitudini culturali e dall'organizzazione familiare. Una volta decisa la disposizione logistica, il rispetto dell'individualità e dello spazio di ciascuno porta il bambino a sentirsi egli stesso rispettato come persona. L'organizzazione degli spazi di casa gioca un ruolo molto importante nei primi apprendimenti sociali. La famiglia, e l'appartamento che la ospita, è infatti la prima struttura sociale con cui il bambino si confronta e la sua strutturazione diventa un prototipo fondamentale a cui rifarsi nell'organizzare le relazioni successive.

Verso i 7-9 mesi, ma talvolta anche prima, il bambino spesso si appropria di un oggetto, un peluche o una bambola, un pezzo di tessuto, per farne la propria "coperta di Linus", quello che viene chiamato "oggetto transizionale". Questo momento segna una tappa nello sviluppo del bambino, perché tale oggetto è spesso creato e cercato dal bambino stesso, che lo investe di un potere di lotta contro l'ansia e contro la solitudine. L'oggetto transizionale, come esso viene chiamato nel gergo psicologico tecnico, generalmente aiuta a addormentarsi e corrisponde alla fase in cui il bambino comincia senza troppa preoccupazione a separarsi psicologicamente dalla madre, che lo ha contenuto in precedenza e lo ha fatto fisicamente venire al mondo.

Un sonno per ogni età

Fino a 2 o 3 anni il sonno del bambino è instabile e si interrompe di tanto in tanto durante la notte: ha perduto il succhiotto, ha male alla pancia, ha male ai denti, si sveglia per un brutto sogno o per un rumore insolito. Il bambino è ancora completamente dipendente dai genitori e la notte sembra lunga senza di loro. La relazione con l'adulto, siano essi genitori, parenti o babysitter, è duale e privilegiata. Quando tutti i punti di riferimento affettivo sono stabili, di norma il bambino ha costruito legami di fiducia e perciò non è troppo inquietato dalla notte. È opportuno quindi evitare cambiamenti troppo frequenti nelle persone di accudimento nei primi anni di vita, per quanto possibile, perché si può rischiare di far perdere al bambino i punti di riferimento rassicuranti. Riconoscere la sua camera, il suo letto

e i suoi giochi, altresì, è un modo utile per assicurare un sonno tranquillo.

Verso i 3 anni solitamente i bambini iniziano la frequenza alla scuola dell'infanzia. Si separano dai genitori, sebbene momentaneamente, socializzando all'interno di un diverso nucleo di relazioni, composto prevalentemente da coetanei. Nonostante abbiano ancora un forte bisogno dei genitori e i fondamenti della loro identità continuano a mantenere grosse radici nei legami familiari, a questa età i bambini possono senza troppa inquietudine passare alcune ore senza i genitori, di giorno come di notte. Il passaggio a un altro microsistema come quello della scuola è una tappa importante nella costruzione dei legami di fiducia e, una volta che si sia stabilizzato, contribuisce anche a migliorare l'abbandono fiducioso alla notte e al sonno. Talvolta il coricarsi è ancora difficile a questa età, ma di norma, una volta addormentato, il bambino si risveglia raramente e dorme bene.

A 5 o 6 anni il bambino comincia la scuola primaria: è pronto per nuovi investimenti scolastici e intellettivi, ha dei desideri, dei progetti, compie delle scelte, è curioso di tutto e ha amici più stabili. A questa età, se non ci sono particolari problemi, il bambino dorme molto bene durante la notte, anche grazie alla stanchezza derivante dall'impegno quotidiano a scuola e nell'extra-scuola. In questa fase divengono più evidenti le cosiddette tipologie circadiane: ci sono piccoli e grandi dormitori, i "mattinieri" e i "serotini". Questa particolarità sembra sia determinata geneticamente ed è importante imparare a osservare il proprio bambino per capire i suoi ritmi e i suoi bisogni di vita, cercando per quanto possibile di non contrastarli: ci sono bimbi a cui bastano poche ore di sonno per recuperare le energie spese durante il giorno e bambini che hanno bisogno di un tempo più lungo per sentirsi effettivamente riposati; ci sono alcuni che si svegliano e sono pronti per affrontare la giornata alle prime luci dell'alba, altri che esprimono se stessi al meglio durante le ore della sera, esattamente come avviene per gli adulti. Il benessere del dormire e la sicurezza del sonno sono assicurati anche dai sogni che aggiungono tanto al piacere, all'inquietudine e al

mistero della notte, provvedendo anche a rielaborare in modo inconsapevole le esperienze della vita diurna emotivamente più forti.

Proposte per i genitori

Il momento dell'addormentamento diventa a volte per le famiglie una fase difficile, carica di tensione; l'ora di dormire arriva, ma il bambino che gode del tempo e delle attenzioni speciali che il genitore finalmente a casa può dedicargli, si oppone al sonno, ancora carico di energie da spendere. Altre volte le difficoltà infantili del sonno derivano dal comportamento dei genitori e non da una problematica del bambino. Capita infatti in qualche caso che genitori impongano ai figli orari adeguati al proprio stile di vita, ma che non tengono in considerazione le esigenze dei bambini, nonché il loro orologio biologico interno che scandisce il regolare ciclo sonno-veglia. Questi genitori sono convinti che il sonno del bambino dipenda completamente dalla sua volontà e quindi attribuiscono alla mancanza di disciplina o alla pura e semplice ostinazione il fatto che non si addormenti alla loro richiesta.

Quando il bambino è restio a addormentarsi, si possono provare due strategie: "la visita cadenzata" e "il compagno di nanna", entrambi proposti da una psichiatra infantile inglese, Naomi Richman. Secondo il primo metodo, si mette il bambino nella culla o lettino rivolgendogli alcune parole tranquillizzanti e cullandolo un paio di volte, quando il bambino appare tranquillo il genitore si allontana per qualche istante per rientrare poco dopo e controllare che il bambino sia ancora tranquillo. Se lo trova in movimento, agitato o in piena protesta, lo aiuterà di nuovo a sdraiarsi, accarezzandolo e rivolgendo parole tranquillizzanti, a tono basso ed evitando di mostrare rabbia. Il tutto va ripetuto diverse volte, fino a quando il bambino si addormenta. Si può adottare lo stesso metodo anche se il bambino si sveglia nel cuore della notte. Secondo il metodo del "compagno di nanna", invece, per un certo numero di notti uno dei genitori si corica su una poltroncina, un dondolo o un materasso sistemato per terra, in camera del bambino, così che al bambino venga

garantita una presenza rassicurante nella fase di addormentamento, fino a che il bambino apparirà tranquillo e disponibile al sonno anche stando da solo. Via via questa presenza viene diminuita nel tempo.

Va sottolineato come entrambi i metodi richiedano decisione e costanza dei genitori, che avranno necessità di discutere dapprima insieme come voler affrontare la situazione e poi essere perseveranti nel continuare a seguire la linea adottata finché il bambino si addormenterà da solo e senza troppe proteste.

Educare alla nanna

L'ora di coricarsi è molto variabile da bambino a bambino, da una famiglia all'altra. Dipende dal ritmo di vita di ciascuno, dalla qualità del tempo passato insieme. Non è sempre necessario mettere a letto un bambino molto presto. Fisiologicamente, è soprattutto l'ora del risveglio che organizza i tempi e regola i ritmi circadiani. Il risveglio a un'ora regolare, spesso dettata dalle necessità sociali, faciliterà un coricarsi a un'ora ragionevole. Finché il bambino è piccolo, la siesta pomeridiana equilibra la giornata e prepara il sonno notturno, nel senso che il bambino può sperimentare l'abbandono nel sonno ma in una situazione diversa da quella della notte, per sua natura carica di mistero, di ombre, di adulti immersi a loro volta nel sonno.

Il rituale del coricarsi si organizza a poco a poco; è sempre esistito sotto forma di una piccola canzone, di una carezza, di un abbraccio o di rimboccare le coperte. Il carillon emana le sue note ritmate finché il genitore lascia la stanza, possibilmente in modo tranquillo e senza a sua volta l'agitazione di star lasciando solo il bambino o il pensiero che, ahimè, certamente si risveglierà. Quando il bambino entra in una fase più sociale del proprio sviluppo, ha bisogno, al momento di coricarsi, di tutta la calma dei genitori per rilassarsi e abbandonare, solo per la notte, i suoi progressi: l'attività quotidiana è attraente, costituisce un richiamo che tiene svegli e impedisce l'indispensabile regressione del momento in cui ci si addormenta. Per questi motivi attenuare i ritmi, i suoni, i colori, i rumori, instaurando

una routine di cadenze lente, gesti regolari, suoni attutiti, vicinanza fisica e sospensione del movimento, può essere importante.

Ci sono rituali tipici dell'addormentamento, un insieme di azioni che costituisce un rito, cioè l'organizzazione di un cerimoniale costante che caratterizza e scandisce dei momenti della famiglia così come di più vaste comunità. Tra i rituali del sonno c'è il cullare; dopo ogni poppata, la mamma guarda assopirsi il suo neonato stretto a lei. In ogni periodo il cullare è un mezzo per calmare, consolare, addormentare il bebè; pertanto il cullare è considerata un'operazione naturale e tenera. Dà al bambino i suoi primi ritmi, la prima musica della vita, la prima melodia della voce e delle parole. Ci sono poi filastrocche e canzoncine, ninna nanne che riaffiorano alla mente dei genitori come ricordi della propria infanzia. Alcuni bambini preferiscono le carezze e la vicinanza fisica, altri gli scambi cantati o parlati. Poco a poco, il bambino si rilascia nel sonno e la canzoncina può accompagnarlo e creare intimità e complicità, anche in mancanza di un contatto fisico diretto.

Quando il bambino diventa grande e cosciente del fatto che addormentarsi implica una separazione quotidiana e ineluttabile, il rituale del coricarsi assume un ruolo di contenimento rispetto alle possibili ansie notturne. Il rituale diventa un'azione di mediazione tra il bambino e i genitori: appartiene al bambino poiché gli è destinato, ma sono madre e padre che lo propongono: ad esempio abbracciare uno a uno tutti i peluche o le bambole, dicendo loro "buonanotte", è un gioco che illustra che ciò che si fa "per finta" con i giocattoli, avverrà poi davvero, tra qualche minuto. Anche la lettura ha un ruolo molto importante nel processo del coricarsi; a volte i genitori inventano o raccontano storie tradizionali o di loro fantasia, altri leggono storie avvalendosi dell'aiuto di libri. I bambini spesso sono abituarizzati e gradiscono la ripetizione delle stesse storie, con le stesse parole: la funzione di ripetizione è rassicurante, non esercita l'attenzione del bambino nel momento in cui deve ritirarsi dalla realtà quotidiana per entrare nel sonno e garantisce la certezza della conclusione. Il bambino sembra anche contento quando le variazioni della tonalità della voce si verificano sempre nello

stesso momento: quando la voce diventa grave per parlare del lupo o, al contrario, acuta quando Cappuccetto Rosso bussa alla porta della nonna. Il bambino impara molto presto a memoria le storie, ma poco importa, vuole sentirle raccontare ancora e ancora.

Il rituale del coricarsi ha il ruolo di passaggio dalla veglia al sonno, dalla presenza dei genitori alla loro assenza. Il rituale non costituisce invece il momento opportuno per colmare una mancanza di scambi, di giochi fatti insieme durante il giorno. Quando i genitori lavorano molto e sono assenti da casa si sentono in colpa per non riservare abbastanza tempo al bambino; la sera, al momento di coricarsi, possono essere frustrati da tutto ciò che non hanno fatto nella giornata e magari cercano di prolungare indefinitamente questo rituale, per recuperare il tempo perduto e a volte per cercare di colmare la ferita causata dal loro senso di colpa. Accompagnare il bambino in modo sicuro nel sonno significa invece aiutarlo a rilassarsi, rassicurarlo per non creare difficoltà di separazione supplementari: non è un tempo di gioco e di eccitazione, non serve a stare insieme ma, al contrario, è un tempo calmo, di benessere, di distacco e di ingresso nel mondo dei sogni. In alcune culture, e anche da noi, la preghiera della sera può rispondere a queste funzioni: si saluta il mondo invocando la protezione di un dio in cui i genitori credono e nella cui fede il bambino viene educato.

Filastrocca: Ninna nanna ninna oh

Ninna nanna ninna oh
 questo bel bimbo a chi lo do
 lo darò all'uomo nero
 che lo tiene un mese intero.
 Ninna nanna ninna oh
 questo bel bimbo a chi lo do
 lo darò alla befana
 che lo tiene una settimana.
 Ninna nanna ninna oh
 questo bel bimbo a chi lo do
 lo darò all'uomo bianco
 che lo tiene finché è stanco.

Ninna nanna ninna oh
questo bel bimbo a chi lo do
lo darò alla regina
che lo tiene una mattina.
Ninna nanna ninna oh
questo bel bimbo a chi lo do
lo darò alla sua mamma
che gli vuole tanto bene.

Riferimenti bibliografici

De Leersnyder H., *Il sonno del bambino*, Bologna, Pendragon, 2003.

Lavie P., *Il meraviglioso mondo del sonno*, Torino, Einaudi, 1999.

Salzarulo P., *Il primo sonno*, Torino, Bollati Boringhieri, 2003.

Testi consigliati

Cozza G., *La nanna è facile!*, Torino, Il leone verde, 2013.

Siti utili

www.filastrocche.it/nostalgici/ninne/ninna.htm

I primi formati di gioco e lo sviluppo del linguaggio

Quando il bambino inizia a giocare? Quali sono le prime forme di gioco del bambino? Che tipo di relazione si sviluppa tra genitori e figli nel momento del gioco? In quale contesto il bambino emette i primi suoni? E quando le prime parole? L'acquisizione del linguaggio avviene ugualmente in tutti i bambini? Possono i giocattoli aiutare il bambino a sviluppare il linguaggio?

Definizione

Il gioco è una delle attività umane in grado di generare soddisfazione e piacere. Tutti noi abbiamo scelto e scegliamo il “nostro gioco” sulla base del nostro interesse e del nostro piacere. I bambini, in particolare, fanno del gioco la loro occupazione principale: attraverso il gioco trovano, pur senza cercarle in modo consapevole, soluzioni nuove di adattamento alla realtà che li circonda.

Una questione interessante posta da Piaget (1945), riguarda la possibile collocazione dell'inizio del gioco. Una delle caratteristiche del gioco, per anni condivisa da molti studiosi dell'infanzia, è quella di essere un'attività disinteressata: ma se si utilizzasse in modo estensivo tale criterio, allora tutto o quasi nulla nel comportamento infantile, specialmente nei primi mesi e anni di vita, sarebbe gioco. A questo riguardo Piaget, nel suo studio del 1945 sulle origini del simbolo, opera una precisa delimitazione: il gioco è da intendersi come “assimilazione pura”, ovvero come un processo cognitivo attraverso il quale i dati dell'esperienza vengono inglobati, “assimilati” appunto, entro schemi mentali già acquisiti. Ad esempio, “dopo aver appreso ad afferrare, dondolare, lanciare, il bambino afferra per il piacere

di afferrare, dondola per il gusto di dondolare” (Bruner, 1983). Secondo Piaget, quindi, il criterio dell’attività disinteressata è troppo generico e non ci è di aiuto se vogliamo identificare gli inizi delle attività ludiche: il gioco comincia quando il comportamento del bambino non è più guidato dalla necessità di apprendere o di ricercare una soluzione ma soltanto dal piacere funzionale, cioè dal piacere di esercitare abilità già acquisite.

Il proprio corpo è il primo oggetto di cui il bambino dispone per non annoiarsi e per provare il piacere funzionale e la capacità di provocare eventi: il corpo costituisce la prima fonte di stimolazione per il bambino perché è permanente e sempre a disposizione, a differenza di tutti gli altri oggetti che vanno e vengono. Tra il secondo e il terzo mese di vita, il bambino mostra un interesse diverso nei confronti del proprio corpo e si osservano una serie di comportamenti che possono essere definiti ludici perché presentano una qualità nuova, evidente dalla presenza di alcune caratteristiche tipiche del gioco: il coinvolgimento attivo, l’attesa dell’effetto e i segnali di piacere, come il sorriso o il riso. In questo periodo osserviamo i bambini giocare con la testa, con le mani, con le gambe, con i piedi e con la voce.

Queste prime forme di attività fisica con un carattere ludico sono state definite “stereotipie ritmiche”, perché si tratta spesso di movimenti ripetuti in modo regolare, come calciare o dondolarsi: a 6 mesi, gli studi condotti su queste primitive forme di gioco motorio mostrano che, su un’ora di osservazione, il 40% delle attività di un bambino è impiegato in tale tipologia di azione, destinata a scomparire verso i 12 mesi.

Altra fonte di gioco per i più piccoli è la voce: i genitori spesso riferiscono che i loro figli “cantano”, intendendo con questa espressione l’evidente piacere, espresso attraverso il sorriso e il tempo considerevole dedicato a questa attività, che i bambini sembrano provare nell’emettere suoni e nel ripeterli variandoli. È frequente, infatti, ascoltare dei monologhi nel corso dei quali i piccoli sono intenti ad ascoltare la propria voce e sembrano voler giocare con la capacità di produrre e differenziare i suoni. Quest’attitudine infantile a giocare con le voci può essere incoraggiata dagli adulti attraverso giochi vocali. Il gioco vocale è una delle interazioni ludiche tra il bambino e la madre in cui

più evidente è l'alternanza dei turni: le madri, quando interagiscono con i loro piccoli, adottano un linguaggio "speciale" chiamato "motherese o baby talking", costituito da espressioni brevi, semplificate e ridondanti, con contorni prosodici esagerati. In risposta a tale linguaggio, il bambino produce vocalizzazioni particolari che consistono nel ripetere le stesse combinazioni di suoni, variandole nella durata, nell'altezza, nell'intensità ed esplorando quindi le diverse dimensioni delle proprie capacità vocali. Questi scambi verbali tra la madre e il bambino sono stati definiti proto-dialoghi perché presentano l'organizzazione in cicli di attività e pause e l'alternanza dei turni tipici del dialogo. Le prime esperienze con i suoni sono particolarmente interessanti perché ci indicano una precoce sensibilità dei bambini ad alcune caratteristiche temporali dell'interazione, in particolare alla durata e al ritmo, che avranno un ruolo importante nell'organizzare i giochi sociali che piccoli e adulti condividono nel primo anno di vita del bambino.

Nel primo semestre di vita, lo scambio sociale più frequente è rappresentato dall'interazione faccia a faccia tra adulto e bambino. Le interazioni faccia a faccia presentano una struttura temporale tipica, sono cicliche e ripetitive. Stern (1977) definisce "momenti ludici" gli eventi interpersonali più o meno lunghi, di maggiore o minore intensità durante i quali madre (o padre) e bambino polarizzano la loro attenzione esclusivamente l'uno sull'altro e interagiscono manifestando gioia ed eccitazione.

Le interazioni faccia a faccia presentano dunque una struttura temporale regolare e ripetitiva, alimentata da una limitata variabilità, che serve a tener viva l'attenzione: in tal modo il gioco condiviso tra l'adulto e il piccolo rispetta una delle più importanti e precoci disposizioni della vita mentale infantile, la tendenza a formulare ipotesi e a controllarle. Il ritmo, generalmente regolare e ridondante, consente la formazione di aspettative e lascia al bambino la possibilità di verificarle; la variabilità, contenuta entro certi limiti, per non sconfinare nell'imprevedibilità, mantiene invece attivo l'interesse e l'impegno cognitivo (Stern, 1977).

A questo periodo di intenso ed esclusivo coinvolgimento sociale segue una fase, a partire dal primo anno di vita, durante

la quale si osservano 3 importanti novità: il bambino tende a iniziare spontaneamente le interazioni con la madre o con il padre, a differenza di quanto accadeva nei mesi precedenti; gli oggetti entrano a far parte del gioco adulto-bambino e i genitori cambiano atteggiamento e il loro linguaggio inizia a contenere molte più informazioni riguardanti il mondo esterno. In aggiunta a ciò, i giochi assumono una forma più organizzata e stabile, all'interno della quale è possibile rintracciare specifici ruoli e regole precise. Queste situazioni sono state definite "giochi sociali" da Bruner (1981), che ha esaminato, in dettaglio, l'evoluzione del gioco del "cucù". Il gioco del cucù può essere considerato senza ombra di dubbio come una delle più universali forme di gioco tra adulti e bambini. Gli effetti che esso scatena sono veramente ricchi perché, di fatto, tutto il gioco dipende dalla capacità del bambino nel mettere insieme una sorprendente e ampia gamma di possibilità. Per alcuni, il vero aspetto ludico dipende dal grado di padronanza relativo alla permanenza dell'oggetto, la capacità cioè di riconoscere l'esistenza continuativa dell'oggetto anche quando non può essere visto (Piaget, 1954). Charlesworth (1966) ha dimostrato, però, che il successo esecutivo del gioco dipende anche in una qualche misura dall'abilità che ha il bambino di cogliere il momento giusto in cui il volto (di solito quello materno) è scomparso, e di fatto il bambino esprime effetti più persistenti quando la sua ricomparsa varia inaspettatamente rispetto a quella che era la precedente posizione. Greenfield (1970) ha anche fatto notare che l'effetto iniziale del gioco dipende dalla presenza non solo del volto che ricompare, ma anche dalle vocalizzazioni della madre che ne accompagnano la comparsa, anche se il ruolo della vocalizzazione diminuisce d'importanza col ripetersi del gioco. Greenfield ha anche visto che la voce aumentava d'importanza quanto meno familiare era il contesto nel quale il gioco veniva condotto. È evidente, allora, che le complesse aspettative del bambino si formano nel corso dell'espletamento del gioco, e che queste aspettative sono caratterizzate da una ricca componente di strutture spazio-temporali.

Un altro modo per valutare il gioco è quello di notare che il bambino diventa molto presto sensibile alle "regole del gioco"

nel momento stesso in cui lo esegue. Il che significa ch'egli si aspetta e localizza in certi punti e in certi tempi i momenti di comparizione e di scomparsa del volto, accompagnati come sono da un certo tipo di vocalizzazioni ed entro certi determinati contesti. L'insieme degli studi riportati dalla letteratura ci dicono che queste "convenzioni", anche se possono dipendere da una certa prontezza nel rispondere alla comparizione e alla scomparsa del volto, sono spesso trasformate in regole che definiscono lo schema del gioco. Se le cose stessero così, dovremmo aspettarci non solo che il bambino ne abbia appreso le procedure, ma che le abbia apprese nel modo che è tipico dell'apprendimento di regole, cioè in una forma generale, secondo ruoli assegnati, con sostituzione di azioni, ecc.

Non soltanto vi sono delle regole, ma le azioni tipiche di ciascun gioco sociale sono organizzate in sequenza così come avveniva nelle interazioni faccia a faccia: in tal modo il bambino può formarsi delle aspettative su ciò che accadrà e può anticipare le mosse successive, a partire dalla posizione che occupano nella sequenza. Secondo Bruner (1983) l'aspetto più importante dei giochi sociali consiste nel fatto che preparano il terreno al linguaggio perché, giocando, madre e bambino elaborano significati condivisi e costruiscono una referenza comune; inoltre, si tratta di giochi costituiti dal linguaggio, che offrono al bambino la "prima opportunità di esplorare come far fare delle cose con le parole".

L'acquisizione del linguaggio, difatti, comincia prima che il bambino emetta i suoi primi enunciati lessico-grammaticali. Essa comincia quando la madre e il bambino creano un "formato" prevedibile di interazione reciproca, che può servire come un microcosmo per comunicare e costruire una realtà comune. Le transazioni che hanno luogo in tali formati costituiscono "l'input" a partire dal quale il bambino impara poi la grammatica, a far riferimento, a significare e a realizzare in modo comunicativo le sue intenzioni.

Egli però non potrebbe realizzare tale prodigiosa acquisizione del linguaggio senza, al tempo stesso, possedere un insieme predisposto di capacità per l'apprendimento del linguaggio, qualcosa cioè di simile a ciò che Noam Chomsky (1965) ha

chiamato “Language Acquisition Device” (LAD) ovvero “disposizione innata per l’acquisizione del linguaggio”. Ma il dispositivo per l’acquisizione del linguaggio del bambino non potrebbe entrare in funzione senza l’aiuto fornito da un adulto che entri con lui in un formato transazionale. Tale formato, inizialmente sotto il controllo dell’adulto, fornisce un “Language Acquisition Support System” (LASS) ovvero un sistema di supporto per l’acquisizione del linguaggio. Esso modella o struttura l’input del linguaggio e l’interazione col “dispositivo di acquisizione del linguaggio” del bambino in modo da far funzionare il sistema. In poche parole è l’interazione tra il LAD e il LASS che consente al bambino piccolo di entrare nel mondo della comunità linguistica e, al tempo stesso, nella cultura a cui il linguaggio dà accesso.

L’età di comparsa delle prime parole varia considerevolmente ma in generale si colloca tra 11 e 13 mesi di età. I bambini tendono inizialmente a “parlare delle stesse cose”: le prime parole stanno a indicare persone (mamma, papà, nonni, fratelli o sorelle) e oggetti familiari (giocattoli, cibo, vestiario) oppure azioni che il bambino compie abitualmente (dormire, salutare, nascondere, affermare, negare). Tutte queste parole vengono usate in contesti specifici e spesso ritualizzati, sono cioè legate alle situazioni e agli eventi che servono a significare, ovvero contestualizzare. Nello sviluppo lessicale si distinguono due fasi durante il secondo anno di vita. Nella fase iniziale (12-16 mesi circa) l’ampiezza del vocabolario si attesta in media sulle 50 parole. La fase successiva (17-24 mesi circa) si caratterizza per una maggiore rapidità nell’acquisire nuove parole dopo le prime 50, e può assumere la forma di un’esplosione del vocabolario (Goldfield, Reznick, 1990). In questa fase il ritmo di espansione è di 5 fino a 40 nuove parole per settimana e ciascun bambino passa dalla prima alla seconda fase quando diventa capace di attribuire alle parole uno status propriamente simbolico ed è in grado di capire non soltanto che tutte le cose hanno un nome, ma anche che c’è un nome per qualsiasi cosa. Difatti, il significato delle parole riflette la categorizzazione della realtà che il bambino padroneggia a un dato momento del suo sviluppo, ovvero le categorie di oggetti, eventi e persone, e i concetti che

le rappresentano. Gli studiosi sono d'accordo sul fatto che il bambino associa al significato di una parola aspetti della realtà diversi da quelli che vi associa l'adulto.

In conclusione nell'imparare a parlare ogni bambino segue una propria strada ma condivide le tappe evolutive degli altri bambini; tuttavia ciascun bambino impara con un ritmo diverso e utilizza strategie differenti. L'età di comparsa delle prime parole, che in media si colloca tra 11 e 13 mesi, può in alcuni casi verificarsi assai precocemente (8 mesi) o ritardare fino a 18 mesi. Differenze analoghe si riscontrano nell'età di comparsa delle prime frasi e nel ritmo di sviluppo della grammatica.

Proposte per i genitori

Mettete in pratica quanto illustrato sopra servendovi di tutta la vostra fantasia e voglia di giocare. Riproponete i giochi della vostra infanzia che vi sono rimasti nel cuore e che suscitano in voi tenerezza e divertimento: può essere il gioco del cucù per i bambini dai 3 mesi in su.

La mamma si copre il viso con le mani, poi le sposta e sorride al piccolo, dicendo "cucù" o "bu-bu-settete". Per il bambino piccolo esiste solo ciò che vede: se un oggetto o una persona spariscono dal suo sguardo, non esistono più. Il gioco del cucù rassicura il piccolo e gli permette di sperimentare che una persona che non è più nel suo campo visivo non sparisce nel nulla, ma presto riapparirà.

Educare ai primi giochi e alle prime parole

Fin dalla nascita il bambino è impegnato a scoprire la realtà che lo circonda. Gli stimoli che riceve lo aiutano a sviluppare al meglio le sue potenzialità, allenando i sensi e ampliando abilità e conoscenze. Il gioco è il più potente mezzo di apprendimento; all'inizio il bambino esplora il proprio corpo e, solo in seguito, scopre gli oggetti. I suoi primi giochi consistono nella ripetizione di gesti e semplici azioni: gioca con le manine (le muove, le guarda), con i piedini (li tocca e li porta alla bocca) e con la voce

(facendo gorgheggi e vocalizzi). Queste attività risultano molto piacevoli per il piccolo, che mostra il suo gradimento sorridendo e ridendo. La presenza dei genitori durante il gioco è fondamentale: si crea fra loro un'interazione fatta di sguardi, voce e sorrisi. Il gioco, la relazione con i genitori, l'esplorazione della realtà servono al bambino per acquisire nuove abilità cognitive, sociali e affettive. Il compito del genitore sarebbe quello di offrirgli stimoli adeguati, senza anticipare le tappe, ma lasciandolo libero di sperimentare.

Giochi adeguati per i primi 3 mesi di vita possono riguardare il contatto, come ad esempio le coccole, difatti la tenerezza regala al bambino piccolo un intenso benessere psicofisico e, allo stesso tempo si rafforza l'intesa con la madre e il padre. Stampargli un bel bacione sul pancino, strofinare il naso con il suo o fargli il solletico sono ottime modalità per farlo ridere. Ancora, sdraiarlo a pancia in giù su un tappeto o una coperta, avrà così la possibilità di esercitare i muscoli del dorso e delle braccia (che gli permettono di sollevare il busto), di assumere diverse posizioni e di sperimentare vari punti di vista. Le diverse prospettive da cui può osservare l'ambiente circostante stimolano la sua curiosità e gli offrono nuove informazioni, permettendogli di ampliare le proprie conoscenze e la comprensione della realtà.

Dal quarto mese la partecipazione del bambino al gioco è migliore, si possono così iniziare giochi più motori: batti le manine ne è un buon esempio se si accompagna il gesto con una filastrocca. Un esempio classico è: "batti batti le manine che arriverà papà, porterà le caramelle e (il nome del bambino) le mangerà!" Il piccolo si diverte a osservare e ascoltare la mamma ed è molto soddisfatto quando riesce a ripeterne i gesti. Battendo le mani esercita la coordinazione e scopre nuove potenzialità del suo corpo.

A 6 mesi il bambino è pronto a svolgere altre attività con i genitori: il nascondino con gli oggetti. Si può prendere un sonaglio o un giochino del bambino e nascondere in sua presenza sotto una coperta. La madre potrà osservare lo sguardo sorpreso e divertito del bambino quando, dopo aver spostato la coperta, constaterà che l'oggetto che vi ha visto nascondere non è scomparso.

Mettere in un cestino alcuni oggetti di diversi materiali e consistenze (facendo attenzione che non abbiano spigoli o parti staccabili di piccole dimensioni): un cucchiaino, un gomitolino di lana, un sonaglio e così via; il bambino si diventerà a svuotare la cesta di tutto il suo contenuto per osservare, manipolare, buttare per terra e battere l'uno contro l'altro gli oggetti. Grazie a questo gioco, avrà la possibilità di sperimentare sensazioni tattili e uditive, che vanno a arricchire le informazioni ottenute tramite la vista.

Ancora, lasciate il bambino a pancia in giù sopra un tappeto o una coperta, con alcuni giochi a poca distanza da lui. Il bimbo tenterà i suoi primi spostamenti, inizialmente strisciando in avanti e, poi, gattonando. L'incoraggiamento della mamma, che accoglie con entusiasmo i suoi tentativi, serve allo stesso tempo da incentivo e rassicurazione.

Un altro gioco potrebbe essere quello di mostrargli un libro con le immagini di vari animali e, sfogliando le pagine, imitare i versi corrispondenti. Ai bambini piacciono molto i versi degli animali e si divertono dapprima ad ascoltare i genitori e poi, quando saranno più grandicelli, a ripetere i suoni. Osservando le pagine illustrate, il bambino comincerà a prendere confidenza con il mondo dei libri.

Un'altra possibilità, sempre gradita ai più piccoli, viene dalle filastrocche: potete scegliere quelle tradizionali oppure inventarne di originali. Le filastrocche sono semplici e ripetitive, l'ideale per aiutarlo ad apprendere il linguaggio.

Il bambino sarà poi pronto a scoprire il mondo dei giocattoli: i giocattoli selezionati devono rispondere ai bisogni di natura sensoriale, motoria e intellettuale. Essi devono richiamare e mantenere l'attenzione del bambino, favorire la ripetizione, e stimolare nuove forme di esplorazione. Da un punto di vista più specifico, essi devono possedere colori primari e secondari stimolanti, in modo che il bambino possa imparare a ripetere i loro nomi; devono anche avere varietà di grandezza perché egli possa apprendere il concetto di grande, medio e piccolo. I giocattoli devono poter essere analizzati anche dal punto di vista del loro suono forte e deciso o dolce e squillante, ad esempio, oltre che per il loro apparire al tatto: morbidi, duri, lisci, ruvidi.

Le possibilità che il bambino deve avere di tradurre in parole alcuni aspetti legati alla motricità, richiedono l'uso delle costruzioni (come i blocchi), dello spingere o del trainare (come nel caso dei veicoli o giocattoli dotati di ruote).

Apprendere il linguaggio attraverso le caratteristiche dei giocattoli servirà a sviluppare le sue capacità concettuali o, in altre parole, la sua capacità nel costruire concetti più complessi partendo da quelli più semplici, e quindi a correggere le sue vaghe nozioni sulla realtà che lo circonda. Imparerà, ad esempio, che il rosso, il marrone, il verde e il blu sono tutti colori e che non tutte le creature che hanno quattro zampe sono cani o mucche. I giocattoli devono anche sviluppare l'immaginazione del bambino, stimolando la fantasia e la finzione e offrendo la possibilità di inventare con essi nuove forme di gioco. Essi devono insomma sviluppare la sua creatività. Ogni tentativo del bambino di creare forme non convenzionali di gioco deve essere naturalmente incoraggiato e, come per tutte le altre attività ludiche, tradotto in parole dalla persona che gioca con lui, così da aiutarlo nell'apprendimento del linguaggio.

Come per i giocattoli, anche il contenuto delle illustrazioni dei libri deve essere adeguato alla sua età e ai suoi interessi e, nello stesso tempo, deve ampliare la sua esperienza e favorire il commento delle illustrazioni o degli eventi raccontati dalla storia. I libri devono essere di un buon livello letterario anche se la forma dovrebbe essere piana, semplice e ripetitiva. Ciascuna delle pagine deve avere la sua illustrazione e i disegni devono essere lineari, pieni di colore e molto dettagliati.

Le illustrazioni, oltre ad essere una buona fonte per consentire al bambino di etichettare e classificare le parole, devono anche condurre alla "competenza della rappresentazione" e cioè l'abilità a riconoscere la tridimensionalità degli oggetti nonostante la loro rappresentazione grafica a due dimensioni, aspetto questo di particolare importanza per il lavoro scolastico.

Un vecchio detto afferma che "il gioco è il lavoro dei bambini". La verità dell'affermazione è evidente se pensiamo che il lavoro del bambino è quello di imparare ad imparare. Lo strumento più importante per portare avanti questo compito è

il linguaggio e sono i giocattoli a fornire il materiale col quale i bambini compiono il loro lavoro.

Filastrocca delle parole

Filastrocca delle parole:
si faccia avanti chi ne vuole.
Di parole ho la testa piena,
con dentro “la luna” e “la balena”.
Ma le più belle che ho nel cuore,
le sento battere: “mamma”, “amore”.

(Gianni Rodari)

Filastrocca: La casa delle parole

C'è una casa piena di sole
dove abitano le parole.
Lunghe spezzate strane
tutte appese alle persiane.
Buffe parole scritte in dialetto
che fanno i salti sopra il letto.
Parole dette e sussurrate
parole nascoste, solo pensate
parole che valgono tutto un mondo
più alte, nel cielo
o nel mare profondo.
In quella casa vorrei abitare
per leggere e per pensare
per ascoltare e per raccontare,
con le parole vorrei giocare
e quando son stanca un po' riposare,
tenere strette accanto a me
quelle più belle, tenere, rare
in un angolo vorrei cacciare
quelle tristi, noiose, amare.
C'è una casa piena di sole
dove abitano le parole
dove abitano i pensieri
oggi domani ieri.

Riferimenti bibliografici

- Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci, 2002.
- Bruner J.S., Jolly A., Sylva K., *Il gioco. Gioco e realtà sociale*, Roma, Armando editore, 1981.
- Bruner J.S., *Child's talk. Learning to use language*, New York, Norton & Company Inc., 1983.
- Charlesworth W.R., *Persistence of orienting and attending behavior in infants as a function of stimulus-locus uncertainty*, «Child Development», 37 (1966), pp. 163-180.
- Chomsky N., *Aspect of the theory of syntax*, Cambridge, The MIT Press, 1965.
- Goldfield B.A., Reznick J.S., *Early Lexical Acquisition: rate, content and the vocabulary spurt*, «Journal of Child Language», 17, 1 (1990), pp. 171-183.
- Greenfield P.M., *Playing peekaboo with a four-month-old: a study of the role of speech and nonspeech sounds in the formation of a visual schema*, Unpublished manuscript, 1970.
- Piaget J., *La formation du symbol chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1945.
- Piaget J., *The construction of reality in the child*, New York, Basic Book, 1954.
- Stern D., *The first Relationship: Infant and Mother*, London, Fontana Open Books, 1977.

Le fiabe e l'importanza del racconto

Il racconto e la fiaba sono presenti, sotto diverse forme, in tutti i tempi, in tutti i luoghi, in tutte le società. Oggi, nel mondo degli adulti, il significato e l'importanza delle fiabe sono spesso fraintesi o sottovalutati, pertanto talvolta ci si limita a leggerle ai bambini, senza riservare troppo interesse ai messaggi che queste contengono. Tale atteggiamento è fortemente riduttivo nei confronti del loro contenuto, in quanto le narrazioni possono aiutare bambini e adulti a ragionare in modo utile ed efficace su molti dei problemi che si affrontano durante l'esistenza e a trovarne le soluzioni (Von Franz, 2004).

Quali importanti funzioni educative e di sviluppo può assolvere la fiaba o il racconto? Come meglio scegliere la fiaba da raccontare al proprio bambino? Quale fiaba individuare a seconda dell'età? Come poter fare per stimolare al meglio la fantasia e la creatività del proprio bambino? Può la fiaba supportare genitori e bambini nell'affrontare i normali problemi dello sviluppo infantile?

Definizione

Nella nostra epoca si è preso coscienza dell'importanza del gioco per lo sviluppo del bambino; attraverso il gioco il bambino è infatti in grado di sviluppare le proprie potenzialità, di capire e venire a conoscenza del mondo in cui vive. Anche il racconto ha una valenza ludica, soprattutto nelle prime fasi dello sviluppo infantile. Il libro dà la possibilità di imparare a utilizzare il pensiero logico, di comprendere i rapporti spazio-temporali, di esercitarsi nei passaggi visuali, interpretando le immagini, da quelle più semplici a quelle più complesse e particolareggiate, se

il libro è illustrato. Le fiabe sono nate come forme di narrazione fantastica incentrata su un racconto che, tramandato a voce di generazione in generazione, conserva però inalterata la sua struttura narrativa. Esse, a differenza dei miti e delle leggende, raccontano il quotidiano, parlano di matrimoni e di morti, di rapporti padri-figli o nonne-nipoti, di ricchezza e di povertà, di accidenti e di eroi quotidiani. Nelle fiabe il quotidiano si confonde con lo straordinario, creando un mondo di stupore e di magia. Bruno Bettelheim (1977), un geniale psicologo americano molto attento alla crescita dei bambini, insegna che la fiaba ha la capacità di assolvere importanti funzioni educative:

- a) è aderente al pensiero infantile in quanto è carica di valenze emozionali, animistiche e magiche;
- b) produce una continua sollecitazione, nei confronti del bambino, a entrare in azione, a esporre proprie riflessioni, sensazioni, storie di vita, ecc.;
- c) svolge una funzione catartica e compensatoria, in quanto il bambino, identificandosi di volta in volta con i personaggi, può essere l'eroe che supera paure, angosce, difficoltà, elabora molte delle sue tensioni interiori, acquista fiducia in se stesso e nel mondo, ma può immedesimarsi anche con l'animale rifiutato, il prigioniero liberato, la ragazza vittima di un incantesimo, il principe che dispensa baci, il malvagio che compie malefatte, la saggia vecchietta che elargisce consigli, la sorella gelosa e invidiosa.

L'esercizio astratto e fantastico di questi ruoli è importante per lo sviluppo dell'identità, per l'assunzione di ruoli sociali, per la scelta futura dei modi di vivere. L'elemento fantastico stimola notevolmente l'interesse dei bambini, li coinvolge emotivamente, li fa sentire partecipi di un'avventura da condividere e soprattutto crea uno spazio-tempo condiviso con i genitori o con gli altri amici della scuola.

Gianni Rodari (1973) afferma che il bambino, ascoltando una fiaba, contempla in un certo senso la struttura della propria immaginazione e si fabbrica, se così vogliamo dire, uno strumento che è indispensabile per conoscere il mondo e avere verso di esso un atteggiamento creativo. La fiaba, quindi, come tutto ciò che è in rapporto con l'immaginazione e la fantasia, ha una

funzione educativa insostituibile, persino per la formazione di un sano spirito scientifico. La fiaba può essere vista come un contenitore straordinario di fatti meravigliosi. È difficile trovare qualcosa di diverso dalla fiaba che racchiuda in sé così tanti significati, ruoli, sentimenti come la paura, l'avventura, l'amore, l'invidia, l'amicizia, soprattutto in modo accessibile a tutti, indipendentemente dall'età e dalla condizione culturale. Anche la psicoanalisi attribuisce alla fiaba il ruolo di portatrice di un patrimonio culturale, trasmesso dagli adulti, in modo che il bambino possa appropriarsene per avere chiarimenti relativi al mondo in cui vive in modo comprensibile, con un linguaggio accessibile. La fiaba ha infatti proprio il potere di saper parlare all'inconscio, in modo che il bambino possa vivere ed elaborare alcune esperienze attraverso i personaggi presenti nel racconto, indirettamente, senza doverle vivere effettivamente e senza doversi impegnare in uno sforzo cognitivo di astrazione.

Quando un autore scrive una fiaba, una favola o un racconto per bambini, immette nel lavoro il suo stato d'animo, le sue aspirazioni ma anche le sue angosce, le sue ansie e i suoi problemi. Inserisce cioè nella sua storia sia tutto quello che è noto alla sua coscienza, sia quei sentimenti e quelle note affettive che giacciono dentro di sé ma di cui non ha un'immediata percezione, sia le esperienze di cui è consapevole e che sa come ha affrontato. Usando un linguaggio psicologico, diciamo che l'autore introduce nel racconto, ma specialmente nella fiaba, sia gli elementi provenienti dalla sua sfera cosciente che quelli provenienti dal suo inconscio. Carl Gustav Jung (1977), che si è occupato della struttura delle fiabe, unitamente "all'inconscio personale" dovuto al rimosso quotidiano e sede dei "complessi" intesi come nuclei a forte tonalità affettiva, ipotizza l'esistenza di un "inconscio transpersonale o collettivo" cioè comune a tutti gli uomini. L'inconscio collettivo è costituito dagli "archetipi" che sono forme di funzionamento della psiche profonda: essi hanno una vita pressoché eterna o lungamente immutabile nel tempo, vengono ereditati geneticamente e influenzano notevolmente il concreto operare dell'uomo. Nella fiaba, sia che essa venga scritta da un determinato autore o soprattutto, che sia frutto di un sapere popolare che esprime e riporta la tradi-

zione di un popolo, vengono proiettati gli elementi dell'inconscio personale e gli archetipi dell'inconscio collettivo. La fiaba trova una sua vita all'interno della realtà storico-sociale, divenendo così parte del patrimonio collettivo della cultura stessa. È proprio nella fiaba, come nel sogno, che gli archetipi assumono forma e si manifestano in immagini e rappresentazioni. Ma la storia raccontata in una fiaba è qualcosa di ancora più importante: è la storia della psiche che, attraverso una serie di eventi, a volte pieni di rischi e pericoli, raggiunge una meta, un traguardo, un obiettivo. La fiaba diventa la metafora della storia della vita della psiche: narra le vicende, le peripezie, i tormenti, i dolori attraverso i quali la psiche giunge infine alla sua piena maturazione, liberandosi dai complessi che l'avvolgono e la mettono a dura prova, nutrendosi della forza degli archetipi che, invece di distruggerla, finiscono con il fortificarla, riportandola a vita autentica. Uno degli elementi principali della forma narrativa della fiaba è l'immedesimazione con il personaggio o l'eroe; il bambino vive le vicende del suo eroe o della sua eroina, soffre e gioisce con lui o con lei, traendo piacere dall'intreccio delle vicende, dai colpi di scena, senza troppo soffermarsi sulla sequenzialità della storia. Il bambino piccolo, le cui capacità astrattive non sono ancora pienamente sviluppate, coglie nella fiaba il significato primario e immediato della vicenda.

Altro elemento essenziale della fiaba è quel "C'era una volta..." che introduce in una dimensione fantastica, stimolando a compiere un viaggio, attraverso l'immaginario, nello spazio e nel tempo, che può risultare più attraente ed eccitante anche rispetto alla realtà virtuale proposta oggi da videogiochi, tv e cartoni, in quanto rielaborata in proprio e non già tutta predisposta da altri. La famiglia e la scuola cercano attraverso la loro opera educativa di recuperare i linguaggi verbali, allo scopo di costruire solide comunicazioni dirette tra le generazioni: in questa prospettiva la fiaba rappresenta uno degli strumenti classici, naturali, primordiali.

L'autentico significato e impatto di una fiaba possono essere apprezzati solo se la storia è nella sua forma originale. Riassumere una fiaba non permette di coglierne l'essenza, così come riassumere una poesia non permette di apprezzarne gli elementi

estetici, le sonorità, le immagini evocative. Le fiabe parlano simultaneamente a tutti i livelli della personalità umana, comunicando in modo tale da raggiungere sia la mente semplice del bambino sia quella del più “s sofisticato” adulto.

Da un certo punto di vista, attraverso i momenti dedicati alla fiaba, si rendono visibili tratti della personalità dei bambini che altrimenti sarebbero potuti sfuggire all'adulto: la sua capacità attentiva, l'interesse per il mondo narrativo, la comprensione del linguaggio verbale, le preferenze affettive, le paure, le emozioni prevalenti, le attitudini all'imitazione e al raccontare, la memoria... non esiste perciò una fiaba buona o cattiva, utile o inutile, perché essa è semplicemente uno strumento a disposizione dell'adulto, un grande magico canovaccio mediante il quale entrare nel mondo del bambino (Giuli, 1985) e far entrare il bambino nel suo mondo.

Proposte per i genitori

Viene il momento in cui alcuni bambini iniziano a creare e a raccontare le loro storie. In questi primi tentativi per lo più il racconto non possiede una vera e propria struttura grammaticale e temporale, per cui talvolta azioni e personaggi si accavallano. È importante sostenere questi primi tentativi, non correggendoli, quanto piuttosto incoraggiandoli e magari ampliandoli. Quando il bimbo inizia a prendere gusto al racconto, potreste inventare una fiaba con vostro/a figlio/a, giocando con la sua fantasia e lasciandolo libero di inventare personaggi, luoghi e tempi, aiutandolo via via a dare una strutturazione narrativa alla storia, tenendo conto dello schema “morfologico” elaborato da Propp (1928), che indica gli elementi essenziali della fiaba, presenti in tutto o in parte in ogni narrazione, in tutto il mondo, come indicato nella Tabella 2.

LE PARTI DELLA FIABA	LE CARATTERISTICHE	QUALCHE SUGGERIMENTO
Parte iniziale (esordio)	Tempo	C'era una volta... Un tempo... Tanto tempo fa...
	Luogo	Una foresta, un castello, un paesino...
	Protagonista	Un re, una regina, una principessa, un contadino, una cameriera... dotato/a di qualità positive
	Antagonista	Una persona, un oggetto, un elemento naturale... che si oppone al protagonista con cattiveria
Parte centrale (movente o complicazione)	Difficoltà del protagonista	A un certo punto succede che... l'antagonista crea un problema
	Sviluppo della vicenda	Improvvisamente, il giorno dopo... il protagonista deve affrontare le difficoltà
	Aiutante che fornisce un mezzo magico	Altro personaggio, animale o oggetto, di solito con poteri magici, che aiuta il protagonista
Parte finale (conclusione)	Lieto fine	Il protagonista risolve le difficoltà e riceve un premio

Tab. 2. La struttura della fiaba secondo Vladimir Propp (1928)

Educare al racconto

La fiaba svolge un'azione importantissima per i bambini poiché la descrizione dei personaggi di una fiaba e delle loro azioni può essere il sottile filo di Arianna che li accompagna nella comprensione di quello che accade loro attorno e che, giorno dopo giorno, può contribuire a favorire la loro crescita armonica, in tutti i suoi aspetti: emotivo, affettivo, cognitivo, linguistico e sociale. Propone una elaborazione psicologica degli eventi, stimolando la crescita, diversamente da quello che propone la televisione, la quale molto spesso offre prodotti prestabiliti con soluzioni finali già programmate, su cui il bambino non può intervenire con la sua fantasia. La fiaba è uno strumento per divertirsi, conoscere e apprendere in modo attivo e interattivo. La maggior parte delle fiabe ha un messaggio, che il bambino impara a cogliere; inoltre grazie alle fiabe arricchisce il proprio linguaggio, stimola la sua fantasia, trova supporto al pensiero astratto e sviluppa la capacità mnemonica in virtù della

ripetizione delle frasi del racconto. Ci sono storie delle quali il bambino non si stanca mai: sono quelle che giungono nel suo mondo interiore, quelle che identificano le sue paure, le sue emozioni del momento o che forse rispondono indirettamente e in modo comprensibile alle sue domande.

Il bambino, man mano che cresce, ha necessità di apprendere e di dare un significato a tutto ciò che lo circonda: deve capire se stesso e gli altri e deve inoltre imparare a stabilire rapporti e relazioni; per essere in grado di far ciò, giornalmente è necessario che superi i propri limiti, arrivando a pensare agli altri e a se stesso con il giusto equilibrio. Il bambino può trovare un aiuto nell'affrontare questi compiti di sviluppo proprio nelle fiabe. Spesso i genitori si interrogano sull'utilizzo di queste ultime nell'educazione dei propri figli, chiedendosi se è giusto esporre il proprio bambino a emozioni forti e contemporaneamente negative, come talvolta si trovano nelle fiabe; essi vorrebbero presentare ai propri figli solo racconti positivi, che vanno incontro ai loro desideri. In realtà è utile capire che il bambino non vivrà in una realtà immune dalle ingiustizie e dalle malignità, dovrà invece scontrarsi quotidianamente con difficoltà di fronte alle quali è meglio essere preparati, disponendo del più ampio numero di conoscenze con le quali poter fronteggiare le molteplici avversità della vita. Le fiabe presentano al bambino una realtà multi sfaccettata, in cui è presente sia il bene che il male, suggerendo al piccolo immagini attraverso le quali egli può strutturare i propri sogni a occhi aperti e con essi dare una migliore direzione alla propria esistenza.

È importante, quando si leggono le fiabe, fare in modo che il bambino si possa immedesimare pienamente nei personaggi, in modo che possa cogliere completamente la morale della storia. Bruno Bettelheim (1977) spiega molto bene perché le fiabe possano essere un valido aiuto alla crescita del bambino. Egli sostiene infatti che questi racconti permettono al fanciullo di lavorare con la propria fantasia e lo mettono nella posizione in cui egli stesso possa decidere se e come applicare a sé quanto viene rivelato dalla storia, circa la vita e la natura umana. La fiaba infatti ha un tipo di svolgimento ben preciso che si conforma al modo in cui un bambino pensa e percepisce il mondo, e proprio

per questo tali racconti sono molto convincenti. “Un bambino si fida di quanto detto dalla fiaba, perché la visione del mondo della fiaba concorda con la sua” (Bettelheim, 1977). I bambini fin da piccoli, data la loro grande incertezza sul significato della loro esistenza, provano a dare delle risposte ai primi ed eterni interrogativi della vita: Chi sono? Come devo comportarmi di fronte ai problemi? Cosa diventerò? E cercano quindi di trovare una soluzione attraverso la fiaba; basandosi sul proprio pensiero animista, che permette di credere che tutto quello che si muove è vivo, il bambino potrà quindi facilmente credere che il vento possa parlare e portare l'eroe dove deve andare. Da un punto di vista adulto, le risposte offerte dalle fiabe sono fantastiche anziché veritiere e quindi non meriterebbero di essere raccontate; invece la fiaba, facendo uso di elementi metaforici e fantastici, spesso legati al modo degli animali e della natura, rappresenta il modo più semplice per avvicinare i bambini alla realtà. Il racconto di una fiaba soddisfa il naturale desiderio che i bambini hanno di sentirsi narrare degli eventi, desiderio che si sviluppa già intorno al primo anno di vita. Ci sono fiabe per ogni età, difatti: i più piccoli possono prestare attenzione a semplici e brevi racconti; poi crescendo si noterà che i bambini sono in grado di seguire racconti via via sempre più complessi. Intorno ai 3-4 anni il loro interesse sarà focalizzato attorno a quelle storie che rimandano alle loro attività quotidiane come ad esempio mangiare, dormire, vestirsi, giocare, lavarsi i denti. Invece attorno ai 4-5 anni talvolta prediligono ascoltare e identificarsi con storie riguardanti fate, principesse, cavalieri, maghi e animali, fino a quando il bambino potrà leggere le fiabe autonomamente.

Gli argomenti della fiaba possono essere un valido aiuto per affrontare e normalizzare le criticità legate allo sviluppo, quali la gelosia nei confronti dei fratelli, i capricci, i rifiuti, le separazioni, gli abbandoni, ecc. senza affrontare il problema sul piano prettamente cognitivo e verbale. Secondo Jerome Bruner (1986) ascoltare le fiabe permette lo sviluppo di quello che egli definisce “pensiero narrativo”, che sarebbe la capacità cognitiva attraverso cui le persone strutturano la propria esistenza e le danno significato. La narrazione non è per Bruner solo un

piacevole passatempo legato al periodo dell'infanzia, ma è uno dei processi mentali fondamentali, non solo per l'individuo ma anche per i gruppi sociali e culturali, in quanto mezzo di trasmissione di valori e di ideali, nonché di scambio sociale in virtù delle sue valenze conoscitive ed emotive. L'essere umano ha una naturale predisposizione a strutturare le esperienze di vita secondo i criteri della narrazione e le sue caratteristiche spazio-temporali. Attraverso il pensiero narrativo l'uomo realizza una complessa tessitura di eventi e accadimenti utilizzando intrecci paralleli e complementari, mettendo in relazioni esperienze, situazioni presenti, passate e future in forma di racconto. La narrazione stimola così processi di elaborazione, interpretazione, comprensione, rievocazione di esperienze, per descrivere, raccontare, spiegare e dare senso e significato all'interno dei contesti socio-culturali. Le narrazioni introducono i bambini al mondo, trasmettono usanze e costumi dei propri gruppi di appartenenza, fanno incontrare personaggi ed esperienze che caratterizzano diversi popoli e territori.

Sempre Bruner afferma che, ascoltando una fiaba, i bambini iniziano ad attivare due modalità caratterizzanti l'attività mentale degli esseri umani: la realtà e la fantasia. All'interno di una fiaba, infatti, attraverso l'ascolto di elementi sia reali (caratterizzati da elementi logici, esatte sequenze temporali, rapporti di causa-effetto, ecc.) che irreali (in cui vengono presentati elementi che trasgrediscono la logica e la realtà), il bambino attiva contemporaneamente entrambe le funzioni (pensiero razionale e pensiero fantastico), e questo è essenziale per lo sviluppo e per il miglior funzionamento della sua attività mentale.

La fiaba realizza una compartecipazione comunicativa reale, che coinvolge gli apprendimenti, le motivazioni, le espressioni creative, senza contare il legame che crea tra la persona che racconta e il bimbo che ascolta. L'atmosfera di quando si racconta una fiaba è intensa, adulto e bambino sono racchiusi in un unico spazio-tempo comunicativo, concentrati sugli stessi temi, attratti da un unico oggetto di interesse sul quale condividere l'attenzione. Il "formato" della lettura congiunta è strutturato in modo stabile e ripetitivo, ed è importante che sia così! È caratterizzato dall'attenzione condivisa sulle immagini di un

libro, in cui l'attività di denominazione e commento dell'adulto sollecitano le competenze comunicative e linguistiche del bambino. Nella relazione narrativa che si instaura tra adulto e bambino-ascoltatore si generano proficui momenti di convergenza di affetti e di intenzioni, grazie all'attenzione congiunta o condivisa. L'adulto difatti, è spinto a dedicare ogni attenzione al bambino, a partecipare per intero al fatto narrativo perché non è ammessa la distrazione. Il bambino è giustamente esigente e difende questi momenti di possesso del genitore, approfittando dell'occasione per godere dei legittimi diritti di convivialità familiare. Narratore e ascoltatore così vivono la storia per intero, partecipando senza riserve: il bambino vi si abbandona fino allo smarrimento, l'adulto trascura o dimentica, per pochi momenti, problemi e pensieri. Questo formato di interazione è importantissimo sotto molteplici profili, ma soprattutto sembra essere un fattore di facilitazione nei futuri apprendimenti scolastici della lettura e della scrittura. Talvolta sarà bello che la fiaba venga letta o raccontata e non "mostrata", per far sì che il bambino si crei autonomamente le immagini mentali del fatto e dei personaggi narrati. Che volto potrà avere un nano? O che vestiti indosserà la principessa? Come sarà la casa della nonnina? E i colori della strega? Quando i bimbi non hanno ancora modelli a cui rifarsi, nei primi mesi di vita, la fiaba potrà stimolare la loro mente a immaginare in autonomia, attribuendo volti e caratteristiche alle parole che ascoltano. Per questo motivo ogni tanto va bene evitare di leggere ai bambini libri illustrati, che pur nella loro gradevolezza, talvolta limitano lo spazio della loro immaginazione con immagini preconfezionate.

Filastrocca delle fiabe

C'è la fiaba per Margherita,
c'è la fiaba che si scrive a matita,
c'è la fiaba che parla di streghe,
c'è la fiaba dalle mille leghe,
c'è la fiaba che parla di Carlo,
c'è la fiaba in cui si rosicchia un tarlo,
c'è la fiaba per Antonella,
c'è la fiaba per una bimba bella,

c'è la fiaba dai mille colori,
 c'è la fiaba per tutti i lettori,
 c'è la fiaba che parla del re,
 c'è la fiaba che parla di te.
 Tutte le fiabe ti portano via,
 in un mondo colorato di fantasia.
 Prendi la penna e scrivi anche tu,
 e le fiabe saranno mille e mille più.

Riferimenti bibliografici

- Bettelheim B., *Il mondo incantato: uso importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Milano, Feltrinelli, 1977.
- Bruner J.S., *Actual minds, possible worlds*, Cambridge, Harvard University Press, 1980; trad. it. *La mente a più dimensioni*, Roma-Bari, Laterza, 1988.
- Giuli M., *Quale analisi delle fiabe?*, «Psicologia Contemporanea», 70 (1985), pp. 40-45.
- Jung C.G., *Gli archetipi e l'inconscio collettivo*, Torino, Boringhieri, 1977.
- Monti F., Crudeli F., *Lo spazio narrativo: la fiaba e il gioco*, Cesena, Il Ponte Vecchio, 1999.
- Propp V., *Morfologia della fiaba* (1928), Torino, Einaudi, 2000.
- Rodari G., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Torino, Einaudi, 1973.
- Von Franz M.L., *Le fiabe del lieto fine*, Milano, Red, 2004.

Testi consigliati

- Ortner G., *Dimmelo con una fiaba*, Trento, Erickson, 2010.
- Verità R., *Con la testa fra le favole. Favole per bambini che pensano serenamente*, Trento, Erickson, 2002.

Siti utili

www.impariamoascrivere.it/giochi_flash.php?gioco=fiaba

Mangiare giocando

Si può giocare con il cibo? Se sì come? Come si può educare il proprio figlio ad una sana e corretta alimentazione? Può il gioco aiutare il bambino a conoscere ed apprezzare nuovi gusti e nuovi cibi?

Definizione

Nelle diverse epoche storiche l'alimentazione ha sempre rappresentato un aspetto dell'evoluzione umana legato all'ambiente naturale e sociale ed insieme è stata espressione delle trasformazioni che l'organizzazione della società, della famiglia, del lavoro hanno determinato nel rapporto con la nutrizione. Nell'ultimo secolo si sono forse verificati i maggiori mutamenti in questo ambito e se le carenze nutrizionali sono scomparse dalla società occidentale, ancora troppo poco è stato fatto affinché la produzione di cibo e la sua utilizzazione non resti limitata alla metà della popolazione del pianeta, mentre l'altra metà continua a soffrire la fame e la sete. Anche se nella popolazione occidentale è consuetudine che si mangi tutti i giorni e più volte al giorno, non sempre la quantità dei cibi e la tendenza a consumarne con maggior frequenza corrisponde ai bisogni alimentari dell'uomo, anzi in questo ambito le abitudini riflettono spesso cambiamenti che risultano scarsamente salutari o addirittura nocivi per le ripercussioni che squilibri ed abusi possono esercitare sulla salute.

Alcuni ricercatori hanno ipotizzato che il bambino abbia la capacità innata di autoregolazione nell'assunzione del cibo sulla base dei propri stimoli interni, e che siano invece quelli esterni a distruggere questa capacità attraverso le strategie scorrette

che vengono adottate dai genitori, ad esempio con l'influenza negativa da loro esercitata sull'attitudine a riconoscere la sazietà (Bruch, 1973), oppure tramite l'uso del cibo come strumento di ricompensa (Orrell-Valente, Hill, Brechwald *et al.*, 2007). La famiglia ricopre difatti, un ruolo importante in quanto, nel modellare il comportamento del bambino verso il cibo, essa esercita una funzione essenziale nel prevenire i rischi di sovrappeso o, viceversa, nel costituire un modello negativo di imitazione (Boutelle, Fulkerson, Neumark-Sztainer, 2007).

Le fasce d'età che vanno dall'infanzia all'adolescenza sono quelle su cui nell'ultimo decennio si sono concentrati gli interventi di educazione e di prevenzione alimentare in quanto tali età rappresentano da un lato i momenti del ciclo di vita più sensibili ai cambiamenti in favore di abitudini appropriate nei confronti degli alimenti, dall'altra esse risultano anche le più esposte alle sollecitazioni che la società dei consumi può esercitare nel rapporto con il cibo. Non a caso, quindi, le prime fasce di sviluppo sono al centro sia dei programmi di educazione alimentare sia in quello sociale e scolastico. In tali progetti la fase iniziale ha solitamente carattere informativo e viene dedicata agli aspetti nutrizionali degli alimenti, alle diete ed alle norme per una alimentazione equilibrata.

Il modello alimentare tipico dell'ambiente mediterraneo, che sempre più altri paesi prendono come esempio di una alimentazione equilibrata, viene riconosciuto come uno dei principali fattori protettivi dello stato di buona salute (Giacosa, 1990). Il progressivo modificarsi degli stili alimentari, per effetto dell'abbandono della dieta mediterranea e dell'assunzione di stili di vita più frenetici che sono tipici delle società industrializzate, ha portato in pochi decenni a mutare stili e modi di vita, e di conseguenza anche a trascurare in alcuni casi il corretto ed equilibrato rapporto con l'alimentazione per l'adozione a metà giornata di un modello di pasto veloce: tale pasto è tipico dei "fast food". Diventato il nuovo modello di consumo, il pasto veloce comporta tuttavia carenze sul piano nutrizionale in quanto propone di solito cibi ricchi di calorie e grassi (talvolta pari al 50%), ma poveri di proteine, fibre e vitamine, e soprattutto squilibrati per l'apporto calorico eccessivo (Giacosa, 1990).

La rivoluzione culturale che porta ai pasti veloci fuori casa sembra però inarrestabile e già nell'ultimo decennio si è assistito all'aumento quantitativo pro-capite e ad un'assunzione eccessiva di alimenti che comportano rilevanti squilibri tra i vari componenti della dieta per la riduzione qualitativa di elementi quali legumi, ortaggi, frutta e verdura, insieme ad altri ricchi di fibre (Gillman, Rifas-Shiman, Frazier, 2000).

Questo cambiamento dello stile di vita è associato al sensibile aumento di condizioni di sovrappeso e di obesità fin dall'infanzia e con l'incremento del rischio di malattie correlate quali diabete, ipertensione, cardiopatie e arterosclerosi, ecc. (Leino, Porkka, Raitakari, 1996). Viceversa, una diversificazione delle scelte e della combinazione di apporti nutritivi, quali quelli della dieta mediterranea, tende a normalizzare i rischi indotti da fattori alimentari.

L'azione del nutrirsi non rappresenta solo il seguire periodicamente e più volte al giorno il bisogno istintivo di mangiare per placare la sensazione di fame, è anche auto-gratificazione, socializzazione, espressione e comunicazione dei propri stati emotivi. Se quindi sul piano strettamente fisiologico gli stimoli della fame e della sete sono regolati nell'area dell'ipotalamo e rivestono una prima importante funzione nella ricerca ed assunzione di alimenti per soddisfare il fabbisogno dell'individuo e la sua sopravvivenza, sul piano psicologico notiamo che nell'uomo molteplici fattori influenzano il comportamento alimentare in ambito etnico-culturale, economico, socio-relazionale e psichico. Tali fattori possono esercitare un ruolo determinante nell'alimentazione e diventare il segnale con cui si esprime il rapporto con il cibo non solo sul piano fisiologico ma anche su quello psicosociale, così ad esempio il mangiare troppo o troppo poco oppure rifiutare il cibo rappresenta spesso una risposta a situazioni di sofferenza, ansia e stress, soprattutto nei più giovani. Fin dalla nascita e poi per tutte le fasi del ciclo di vita il comportamento alimentare rappresenta una delle più importanti attività che l'individuo deve mettere in atto per la propria sopravvivenza.

Dalla nascita e durante l'allattamento del bambino la bocca e il cibo costituiscono i principali strumenti sia di conoscenza e

sia di relazione con il mondo, anche tramite la reciprocità con la madre, che da subito è fonte di calore ed insieme di nutrimento e di significati che vanno oltre il semplice gesto di assunzione del cibo. Già Sigmund Freud (1905) aveva individuato nel processo dell'alimentazione il valore che esso svolge durante il primo anno di vita del bambino quando definisce nella "fase orale" il momento iniziale nell'evoluzione della libido infantile.

La denominazione della fase fa diretto riferimento alla parte del corpo del neonato che entra in un contatto significativo con il mondo esterno, in quanto è attraverso la bocca che egli può sperimentare e conoscere ciò che lo circonda, tramite l'attività di portare alla bocca, di mordere e di succhiare.

Nel corso della fase orale viene stabilita tramite la relazione con la madre una stretta connessione tra l'alimentazione e la sensazione di sazietà dopo la poppata; attraverso tali sensazioni corporee durante l'allattamento, il neonato supera infatti il disagio determinato dalla fame e prova un senso di benessere che lo porta a stabilire un profondo nesso emotivo tra l'essere nutrito e l'essere amato. Tale equivalenza tra cibo ed amore emergerà anche nell'adulto in relazione sia al tipo di rapporto con il cibo che ha vissuto, sia alle modalità con cui esprimerà i disagi psicoemotivi nell'ambito della sfera alimentare con l'incorporazione incontrollata del cibo o viceversa il suo rifiuto.

In base, quindi, al nesso emotivo tra cibo e amore, anche la madre esprime i suoi sentimenti e le attese che nutre nei confronti del figlio con comportamenti alimentari influenzati da stereotipi e simboli culturali legati al cibo, quali ad esempio gli alimenti caratteristici delle feste, che la induce a sentirsi una madre adeguata quando prepara gli alimenti per il pasto e quando i figli mangiano a sazietà, seguendo lo stereotipo "bambino grasso = bambino sano", e viceversa viverli come inadeguata in base a "quanto e come il figlio mangia" (Ammaniti, Cimino, Lucarelli, 2003).

In ambito antropologico, Levy-Strauss sostiene come l'alimentazione può essere paragonata ad un linguaggio con un ampio rimando ai significati simbolici. In questo senso esso corrisponde ad una cerniera tra natura e cultura, poiché in grado di rispondere contestualmente alle esigenze del corpo

(natura) ed alle necessità delle relazioni con il proprio gruppo di appartenenza (cultura), ossia, articola funzioni fisiologiche e significati storici e culturali (Levy-Strauss, 2008).

Ogni cibo e le svariate modalità di assunzione dicono molto quindi della condizione di chi lo assume e se appare esagerato ad al contempo riduttivo affermare che “siamo ciò che mangiamo” è pur vero che il cibo che assumiamo non corrisponde solo a pure esigenze nutrizionali ma riveste funzioni comunicative diverse di cui si è più o meno consapevoli. In tal senso l’assunzione di un cibo, quando esso sia scelto liberamente, ossia non vincolato dalla necessità (problemi di salute, condizioni economiche, ecc.) non pare casuale, per cui il cosiddetto “gusto” è pesantemente veicolato da fattori culturali ed esperienziali così come è orientato ad una comunicazione simbolizzata riferita al contesto di appartenenza.

Proposte per i genitori

Il cibo può essere un momento ludico, un momento in cui il bambino si sta nutrendo però in maniera piacevole, perché il divertimento rappresenta la più forte fonte di apprendimento e solo tramite questo assoceranno il cibo a qualcosa di piacevole. Le proposte che possiamo suggerire perché il momento della nutrizione sia oltre che necessario, anche gratificante, si diversificano a seconda che il bambino mangi poco o quasi nulla oppure che prediliga esclusivamente alcuni alimenti. Nel caso in cui il bambino, soprattutto nella prima infanzia, rifiuti l’atto del nutrirsi, un valido aiuto-gioco può essere quello di costruire un pupazzo (che lui stesso costruisce), cui offre del cibo (polpettine, frutta, ecc.) realizzato con pezzetti di pongo, mentre esclama: “che profumo... che fame!”. Dopo aver imitato personalmente un movimento di masticazione, esclama inoltre: “oh, che buono”. Si fanno poi scivolare i pezzetti di cibo lungo il corpo fissandoli sul ventre del pupazzo; tutto ciò è utile per farlo familiarizzare con alcuni alimenti e fargli comprendere il percorso del cibo che riempiendo la pancia, porta alla sensazione della sazietà. Nel caso in cui il bambino si nutra di pochi alimenti rifiutandone alcuni, un buon approccio è quello di presentarli

in modo divertente sotto forma di gioco, come ad esempio comporre i cibi formando volti, alberi, case, ecc. da smontare mangiando. I bambini più grandi possono essere coinvolti direttamente nelle attività in cucina; è un modo divertente ed efficace per far conoscere più da vicino tutti gli alimenti. Fate stendere al vostro bambino la pasta della pizza col mattarello e componete con lui forme di personaggi decorati con verdura, formaggio e pomodoro.

Educare a un buon comportamento alimentare

Il rapporto tra i bambini e il cibo è un argomento che può essere trattato da molteplici punti di vista: nutrizionali, psichici, emozionali, educativi e anche antropologici. L'atto del nutrirsi infatti investe molte sfere del nostro essere, così come il rapporto che abbiamo con il cibo o il modo in cui stiamo a tavola possono raccontare molto della nostra personalità e della nostra storia familiare.

Le ricerche che si sono occupate della relazione tra il comportamento alimentare e l'interazione familiare hanno rilevato come la frequenza del pasto in famiglia durante l'infanzia rappresenti un punto chiave per lo sviluppo della personalità del bambino e la sua socializzazione (Larson, Wiley, Branscomb, 2006): la consuetudine del momento del pranzare insieme agli altri componenti familiari si ripete di norma almeno una volta al giorno, ne stimola la reciprocità emotiva ed esercita effetti positivi in termini di coesione parentale anche nei successivi anni dell'adolescenza sia per le strategie di risoluzione dello stress di fronte ai problemi, sia per il mantenimento di abitudini salutari e la prevenzione delle problematiche alimentari (Franko, Thomson, Affenito *et al.*, 2008; O'Connor, Jones, Conner *et al.*, 2008).

Il comportamento alimentare durante i pasti rappresenta un aspetto fondamentale dell'educazione, in cui il ruolo genitoriale si esplica non solo nel favorire l'assunzione di determinati cibi, ma anche nell'instaurare adeguate abitudini verso gli alimenti per varietà, quantità e modalità di ingestione degli stessi: insieme al comportamento verso i fratelli e quello verso lo studio, quello

durante i pasti rappresenta un ambito classico di una funzione genitoriale che viene svolta giornalmente con sollecitazioni e punizioni per insegnare una sana e corretta alimentazione (Benedetto, Ingrassia, 2008).

Nel ruolo genitoriale una parte rilevante delle funzioni di stimolo e controllo viene svolta nell'ambito del comportamento alimentare, specie durante i pasti, attraverso una serie di interazioni, imposizioni e punizioni che riguardano la tipologia e la quantità di cibo (quali l'abuso di alcuni alimenti, specie i dolci, o il rifiuto di altri, quali frutta e verdura), le modalità di assunzione (quali ad esempio mangiare troppo velocemente o, al contrario, troppo piano) e infine i comportamenti ammessi a tavola quali leggere o guardare la TV, parlare con la bocca piena, ecc. (Benedetto, Ingrassia, 2008). Il rapporto verso il cibo costituisce un momento di rilevante intensità per le strategie educative attuate dai genitori per rinforzare le regole di galateo (Toselli, Rosai, 2007) o per insegnare ai figli norme nutrizionali importanti per la loro salute (Stanek, Abbott, Cramer, 1990).

Il pasto per il bambino costituisce quindi un momento importante della giornata che diviene occasione di scambi comunicativi con i genitori, ma anche quello in cui questi attuano le principali strategie per i diversi aspetti dell'educazione alimentare: essi mirano a rendere il bambino autonomo nell'assunzione del cibo, a valutare quello che non è adatto alla sua età o non è salutare, a regolarne l'ingestione in porzioni regolari distribuite nei vari pasti, ad educarne il gusto verso alimenti nuovi, a stabilire le norme di comportamento a tavola e le regole di nutrizione per orari, varietà, composizione e qualità dei cibi (Benedetto, Ingrassia, 2008; Hays, Power, Olvera, 2001). Il momento dei pasti può costituire un contesto piacevole di scambio comunicativo genitori-figli ma anche il terreno elettivo di confronto-scontro tra la funzione normativa genitoriale verso una progressiva autonomia che però rimanga spesso controllata da regole, e le istanze del bambino che mostri eccessivo consumo o al contrario avversione verso cibi specifici, oppure abitudini scorrette sul piano comportamentale o nutrizionale (Benedetto, Ingrassia, 2008).

Nell'ambito dei pasti l'educazione al rispetto delle regole inizia con l'allattamento: sia esso al seno o al biberon; il piacere del cibarsi nasce per il bambino tra le braccia amorevoli della madre, insieme all'odore del suo corpo e al battito del suo cuore, e l'allattamento è dunque uno dei momenti di massima intensità per la costruzione del legame tra mamma e il bambino; proprio l'allattamento è un importante momento di complicità in cui bisognerebbe avere la massima disponibilità a dedicarsi al bambino, senza lasciarsi distrarre da altre incombenze. Però già in questa fase è importante che la mamma guidi il bambino a vivere il momento del cibo come una risposta allo stimolo della fame, e quindi ad un bisogno fisiologico, e non altri bisogni (consolazione per qualsiasi motivo, coliche o altro).

Verso i 7-12 mesi il bambino è orientato alla scoperta di nuove consistenze e nuovi sapori grazie all'introduzione di pappe che rappresentano un importante tappa di crescita per il bambino. Per la prima volta può sedere nel seggiolone e guardare in viso chi gli offre del cibo, si tratta di un passaggio delicato: il primo incontro con i cibi solidi rappresenta infatti per il piccolo una grande novità e può non piacergli, abituato com'era all'assunzione del latte. Perciò è centrale il ruolo dell'adulto che trasmette fiducia al bambino che a poco a poco si abituerà a nuovi sapori e alle nuove consistenze, accettando i primi eventuali rifiuti e continuando con serenità a proporre i cibi solidi.

Se il bambino vuole toccare la pappa con le mani deve poterlo fare, così inizierà a familiarizzare con il cibo, giocandoci e sarà più propenso ad assaggiarlo. Sia che si tratti di pastina al pomodoro, di formaggi morbidi o di frutta, i bambini devono poter pasticciare con le mani e anche sporcarsi la faccia e la testa. Agli adulti è consigliabile avere pazienza e comprendere che attraverso questa manipolazione il bambino acquisisce sicurezza e dimostra di voler essere sempre più protagonista della sua crescita.

Verso i 9-10 mesi il bambino inizia a dimostrare interesse non solo per il cibo nel piatto ma anche per il cucchiaino con cui lo si imbecca e può succedere che rifiuti di essere imbeccato perché vuol farlo da solo. Non è ancora in grado, ma anche in questo caso la sua spinta ad essere autonomo va sostenuta, offrendo a lui un cucchiaino e un piatto con un po' di cibo

per conoscerlo e giocarci, ma nello stesso tempo continuando a imboccarlo con un altro cucchiaino e da un altro piatto. In questo modo il bambino mangerà ma non si sentirà frustrato nei suoi tentativi; anzi, è importante che per quanti pasticci faccia, noi ci mostriamo sempre incoraggianti nei suoi confronti. Naturalmente ci vuole pazienza, ma noi adulti dobbiamo essere consapevoli che solo permettendo al bambino di crescere anche a tavola, il suo rapporto con il cibo sarà sano.

Per agevolare la conquista della coordinazione motoria necessaria a portare il cucchiaino alla bocca, nei momenti di gioco possiamo proporgli cucchiaini e ciotole: la sua “mira” migliorerà e comincerà a fare un po’ meno “pasticci”. Quando proponiamo al bambino un nuovo cibo, è consigliabile metterne solo una piccola quantità, in modo che non si senta frustrato e inadeguato di fronte alla nuova proposta.

Dai 12 ai 18 mesi, i bambini sono in grado di mangiare quasi tutti gli alimenti; questi dunque vanno proposti, assaggiati per scoprire la novità in modo graduale perché ogni nuova proposta rappresenta per il bambino un incontro con una realtà sconosciuta.

L'accettazione o meno di nuovi cibi può dipendere anche dalle esperienze sociali e cognitive del bambino. Perciò ad esempio, un bambino che frequenta il nido e può esplorare tanti materiali, sarà probabilmente più disponibile all'incontro con il nuovo cibo.

A quest'età può capitare che il bambino voglia giocare con il cibo e sembri poco interessato a nutrirsi; in questi casi è importante che arrivi a tavola con un senso di fame e che l'adulto lo aiuti a riconoscere questa sensazione; dunque avere ritmi regolari nel proporre i pasti ai bambini facilita il loro desiderio di mangiare al momento giusto, che è quello in cui ci si siede a tavola.

È normale che un bambino anche fino ai 2 anni manipoli il cibo o giochi con l'acqua a tavola, ma è altrettanto importante che gli adulti gli spieghino che a tavola si mangia e che dopo gli verrà data la possibilità di manipolare, giocare, travasando acqua da un recipiente all'altro, impastare con la farina, creare disegni, collane ecc. con la pasta cruda o altri alimenti.

Il bambino va incoraggiato a mangiare da solo, anche con le mani, e gli va ritirato il piatto quando invece di mangiare il cibo lo utilizza a chiaro scopo ludico (tipo rovesciare il piatto o buttare pezzetti a terra). Se il bambino insiste nel rovesciare il piatto o nel giocare con il cibo, è suggeribile dirgli che probabilmente non ha più fame e si farà terminare il pasto. È opportuno parlargli senza rabbia né ansia, dicendogli con calma: “sembra proprio tu non abbia più fame, dunque ti porto via il piatto e ce ne andiamo di là a giocare”; in questo modo lo si aiuta anche a contestualizzare i momenti del pasto e quelli del gioco.

Tra i 18 e i 24 mesi il bambino mangia a tavola con gli adulti e la condivisione dei pasti con i “grandi” rappresenta per lui un importante riconoscimento della sua graduale affermazione e indipendenza. A quest’età si può pensare a un menù familiare, cioè uguale per tutti, adatto anche alle esigenze di crescita del bambino. È importante che il menù sia unico perché dare al bambino la possibilità di scegliere tra diverse pietanze gli attribuisce un potere che non ha ancora e lo autorizza a trasferire sul cibo altre richieste relazionali nei confronti del cibo. Che fare però quando non viene mangiato il cibo proposto? Un consiglio utile è quello di evitare il piatto unico e proporre gli alimenti separati, così tra il primo, secondo, contorno e frutta, sia più probabile che il bambino mangi qualcosa.

Tra i 2 e i 3 anni, il pasto diventa un momento di condivisione familiare, difatti il bambino ha acquisito notevoli abilità ed è bene che gli vengano riconosciute anche a casa; ora quindi può prendere i pasti principali con la famiglia e questi momenti rappresentano un’occasione per celebrare le consuetudini familiari e consolidare le relazioni. I pasti diventano sempre più un momento conviviale, la colazione per augurarsi buona giornata e la cena per raccontarsi come la si è trascorsa.

In questa età è fondamentale incoraggiare i bambini a diventare sempre più autonomi utilizzando le stoviglie che usa tutta la famiglia e dando loro la possibilità di servirsi da soli. Anche stimolare il bambino a riconoscere la giusta quantità del cibo da mettere nel suo piatto è infatti importante, perché significa che impara a valutare quanta fame ha, riconoscendo le sensazioni di pieno/vuoto e mangiando il giusto per sentirsi sazio; inoltre è educativo in senso

ecologico, perché impara a non sprecare il cibo.

Tra i 4 e i 5 anni, il bambino ormai è indipendente e autonomo, a quest'età è molto legato all'esperienza di condivisione del pasto alla scuola dell'infanzia, dove la sua autonomia viene promossa da giochi tipo del "cameriere" e da laboratori di cucina che lo rendono più consapevole della sua capacità di scegliere il cibo anche in base ai suoi gusti. Ormai stare a tavola è un fatto "normale" e, se il rapporto con il cibo è stato impostato in maniera corretta, difficilmente negli anni successivi ci sarà ancora da preoccuparsi di questo aspetto.

Perché il pasto sia un momento in cui il bambino si dedica con serenità al piacere di nutrirsi sono necessarie alcune condizioni, che vanno create e sostenute dagli adulti e che hanno poi per i bambini molteplici implicazioni. Per prima cosa è importante sedersi a tavola quando si ha fame, questo aiuta a riconoscere il senso di sazietà e aiuta a regolarizzare i 5 pasti. Mangiare a tavola per un bambino è fondamentale per aiutarlo a collocare la sua persona nello spazio e per dare significato alle sue esperienze: il pasto non dovrebbe essere consumato in giro per casa dove capita, poiché questo provoca un disordine interno al bambino in crescita. Ancora, si sta a tavola per un certo periodo di tempo, che è consigliabile essere circoscritto ed esplicitato dall'adulto. Perciò dire a un bambino "stai a tavola finché non hai finito", anche con le migliori intenzioni, non lo aiuta poiché può farlo sentire frustrato; viceversa passato un certo tempo, anche un po' prolungato per rispettare le differenze di velocità nel mangiare, è consigliabile ritirare il piatto. Infine il cibo non dovrebbe mai essere proposto per colmare altri bisogni. Spesso quando i genitori (o i nonni) vanno a prendere i bambini al nido dopo il pranzo o dopo la merenda propongono dell'altro cibo e si giustificano che il bambino lo divora. Forse il bambino sta chiedendo altro all'adulto e offrirgli del cibo al posto di gioco, coccole o attenzioni può indurlo nel tempo a utilizzare il cibo per colmare i propri vuoti.

In conclusione il cibo è in realtà lo specchio della relazione tra il bambino e l'adulto, a cui spetta il compito di ascoltare i bisogni di crescita del bambino e di dare risposte in senso affettivo e educativo.

Filastrocca del mangiar sano

Se a lungo tu vuoi campare
un po' di tutto devi mangiare.
Un po' di tutto, ma lentamente:
fa bene al tuo corpo,
fa bene alla mente.
Alla mattina non digiunare
la colazione hai proprio da fare:
senza benzina l'auto non va
e a stomaco vuoto che studio si fa?
A pranzo o a cena non ti abbuffare
la dose giusta devi mangiare,
la giusta dose di frutta e verdura
per dare ai nemici battaglia sicura.
Ricordati, infine, nessun alimento
preso da solo è un vero portento.
Di tutto un po', senza esclusione:
diventerai un vero campione!

Poesia sul cibo

Cerco cibi da mangiare
che mi aiutino a saltare
voglio avere più energia
per giocare in allegria
se lo sprint è il tuo mestiere
tanto zucchero è un dovere
se di forza vuoi dotarti
proteine vai a cercarti
e per tanta resistenza
qualche grasso alla partenza;
dosa giuste quantità
puoi variare la qualità.
Gran sportivo tu sarai
solo se ben mangerai.

Riferimenti bibliografici

- Ammaniti M., Cimino S., Lucarelli L., Speranza A.M., Vismara L., *Disturbi alimentari nella prima infanzia: pattern interattivi e modelli di attaccamento della relazione madre-bambino*, «Psichiatria dell'infanzia e dell'adolescenza», 70 (2003), pp. 219-232.
- Benedetto L., Ingrassia M., *Strategie materne di socializzazione durante i pasti in famiglia*, «Età Evolutiva», 89 (2008), pp. 28-39.
- Boutelle K.N., Fulkerson J.A., Neumark-Sztainer D., Story M., French S.A., *Fast food for family meals: relationships with parent and adolescent food intake, home food availability and weight status*, «Public Health Nutrition», 10, 1 (2007), pp. 16-23.
- Bruch H., *Patologia del comportamento alimentare*, Milano, Feltrinelli, 1973.
- Franko D.L., Thompson D., Affenito S.G. et al., *What mediates the relationship between family meals and adolescent health issues*, «Health Psychology», 27, 2 (2008), pp. 109-117.
- Freud S., *Tre saggi sulla teoria della sessualità*, Torino, Boringhieri, 1905.
- Giacosa A., *Alimentazione e salute*, Milano, Lega Italiana per la lotta contro i tumori, 1990.
- Gillman M.W., Rifas-Shiman S.L., Frazier A.L. et al., *Family dinner and diet quality among older children and adolescents*, «Archives of Family Medicine», 9, 3 (2000), pp. 235-240.
- Hays J., Power G.T., Olvera N., *Effects of maternal socialization strategies on children's nutrition knowledge and behavior*, «Applied Developmental Psychology», 22 (2001), pp. 421-437.
- Larson R.W., Wiley A.R., Branscomb K.R., *Family mealtime as a context of development and socialization*, San Francisco, Jossey-Bass, 2006.
- Leino M., Porkka K.V., Raitakari O.T., Laitiner S., Taimela S., Viikari J.S., *Influence of parental occupation on coronary heart disease risk factors in children. The cardiovascular risk in young finns study*, «International Journal of Epidemiology», 25(1996), pp. 1889-1895.
- Levy-Strass C., *Il crudo e il cotto*, Milano, Il saggiatore, 2008.
- Nuvoli G., *Rapporti con il cibo e comportamento alimentare. Ricerche psicologiche e socioeducative sul momento dei pasti in età evolutiva*, Milano, Franco Angeli, 2010.
- O'Connor D.B., Jones F., Conner M. et al., *Effect of daily hassles and eating style on eating behavior*, «Health Psychology», 27, 1 (2008), pp. 20-31.

- Orrel-Valente J.K., Hill L.G., Brechwald W.A. *et al.*, *Just three more bites: An observational analysis of parent's socialization of children's eating of mealtime*, «Appetite», vol. 48, 1 (2007), pp. 37-45.
- Stanek K., Abbott D., Cramer S., *Diet quality and the eating environment of preschool children*, «Journal of the American Dietetic Association», 90 (1990), pp. 1582-1584.
- Toselli M., Rosai S., *Come mangia il bambino*, «Psicologia Contemporanea», 203 (2007), pp. 26-31.
- Trombini E., *Il cibo rifiutato. I disturbi alimentari precoci e la Giocoterapia Focale con bambini e genitori*, Bologna, Pendragon, 2010.

Siti utili

www.edueat.it

www.uppa.it

www.autosvezzamento.it

I giochi multimediali: rischi e opportunità

Al giorno d'oggi per molti bambini i giochi multimediali, digitali o virtuali sono una presenza quotidiana. Che effetti può avere su di loro l'interazione col mondo virtuale? Quali le principali differenze con i giochi e i giocattoli del mondo reale? Sono più intelligenti dei bambini delle generazioni passate, sostengono alcuni; sono privati di esperienze importanti, affermano altri. I giochi multimediali non sono buoni né cattivi, come la gran parte degli artefatti umani: i loro effetti dipendono dall'uso e dal possibile abuso o cattivo uso che se ne fa, nonché dall'età del bambino. Come poter capire allora il miglior modo di utilizzo? Come poter valutare i tempi di esposizione e la qualità del gioco? Quali i possibili rischi? E che opportunità?

Definizione

La dimensione ludica da sempre rappresenta la forma più spontanea di relazione inter-umana: attraverso quest'interazione ci si misura con lo spazio e il tempo imparando a conddividerlo; come afferma il pediatra e psicoanalista Donald Winnicott (1971) “quel che importa innanzitutto è mostrare che il gioco è un'esperienza; e che è sempre un'esperienza creativa, un'esperienza che si situa nel continuo spazio-tempo, una forma fondamentale della vita”.

Se il gioco è il luogo ideale della simulazione e della libera sensorialità è quindi plausibile estendere questa potenzialità nell'ambiente artificiale dell'ipermedia, dove si inizia a dimensionarsi in un nuovo spazio-tempo, quello digitale. Qui entrano in gioco fattori specifici, come quelli generati dall'interattività e

quelli legati al “colpo d’occhio”, come accade per la velocità di rilevamento di un’immagine che produce informazione.

In questo senso alcuni videogame possono svolgere la funzione di palestra sia percettiva sia cognitiva, dalla Cyberfiction fino al cosiddetto “edutainment” cioè intrattenimento educativo, che si sta rivelando come il perno della nuova editoria multimediale.

Andando oltre il cd-rom e il dvd, il gioco si sta diffondendo nella rete telematica, nel web, ma anche in altre procedure di telecomunicazione, come le chat e in particolari sistemi di videoconferenza. In questo nuovo contesto i giochi online iniziano a rappresentare uno degli sviluppi potenziali della rete ed emergono particolari modalità, come il cosiddetto “role play”, il gioco di ruolo, dove si fa finta di essere qualcun altro, come nell’esperienza teatrale, e ci si immedesima nel suo ruolo. Come a teatro, si tratta di far finta per davvero, sebbene nel mondo virtuale il corpo non sia implicato nella performance.

Tra tutte le forme di gioco multimediale, attualmente il videogame rappresenta il più diffuso e include un’ampia tipologia di dispositivi: i giochi elettronici da computer, tablet o smartphone, le diverse consolle connesse alla televisione, fino alle macchine presenti nelle sale gioco. Dagli anni Novanta a oggi l’utilizzo dei videogiochi è in costante e continuo aumento: se tra il 1992 e il 1996 un’ampia indagine stimava in più di due ore settimanali il consumo medio di videogiochi tra ragazze e ragazzi (Buchman, Funk, 1996), negli ultimi anni il tempo dedicato ai videogiochi tra gli 8 e i 12 anni è stimato in 13 ore settimanali (Harris Interactive, 2007; Roberts, Foehr, Rideout, 2005). La presenza di tali media nella vita di bambini e di giovani è molto elevata: negli Stati Uniti l’83% della popolazione tra gli 8 e i 18 anni possiede una consolle-video e in ragione di tale successo l’industria dei videogame mira ad ampliare la propria platea di utenti, producendo videogiochi anche per bambini di più giovane età.

Nell’indagine ISTAT “Cittadini e tempo libero” del 2006 (pubblicata nel 2008) si legge che l’uso dei videogiochi riguarda il 21% circa della popolazione italiana al di sopra dei tre anni. Tale percentuale si distribuisce diversamente in rapporto all’età: riguarda il 25,9% dei bambini tra i 3 e i 5 anni, il 61,5% dei bambini tra i 6 e i 10 e raggiunge un picco del 75,5% dei ragazzi

tra gli 11 e i 14 anni. Da quel momento in poi inizia a decrescere regolarmente. I dati ISTAT indicano anche che i videogiochi interessano prevalentemente la popolazione maschile. Un dato molto interessante riguarda il dove si gioca: indipendentemente dall'età, si gioca a casa propria, il che conferma che si tratta più che altro di un'esperienza domestica e solitaria (soltanto il 34% dei ragazzi tra gli 11 e 14 anni riporta la pratica dei videogiochi a casa di amici). Non sorprende dunque che gli studiosi si siano ampiamente interrogati sull'impatto dei giochi multimediali nella vita di bambini e adolescenti.

Gli studi recenti sui vantaggi cognitivi derivanti dai videogiochi confermano le intuizioni di Patricia Greenfield (1984) che, con le sue ricerche pionieristiche, aveva documentato le potenzialità dei videogiochi in particolare per quanto concerne la specificità dei processi cognitivi attivati. Questi processi sono di natura diversa e sono essenzialmente quattro: il ragionamento induttivo, l'elaborazione delle informazioni in parallelo, la coordinazione delle prospettive e infine la pianificazione e l'uso di processi seriali.

Tutti i videogiochi sono costruiti su un sistema di ostacoli che devono essere superati: il compito induttivo che si presenta al giocatore è quello di individuare gli ostacoli e comprenderne la natura e i modelli comportamentali; in aggiunta a ciò, vi sono ulteriori difficoltà rappresentate dal tempo e dalle caratteristiche spaziali dei giochi. Nei videogiochi il tempo è una variabile molto importante: è necessario essere veloci, l'azione avviene in tempo reale e il tempo deve essere tenuto sotto controllo dal giocatore. Anche lo spazio pone problemi specifici a chi gioca: le possibilità di movimento non sono distribuite in modo uniforme lungo i vari percorsi ma, a seconda delle caratteristiche dei luoghi nei quali i personaggi e i loro antagonisti si vengono a trovare, essi possono muovere in una direzione o nell'altra, possono camminare, saltare, correre, nuotare o altro. Tramite l'induzione, quelli che appaiono al giocatore inesperto come eventi casuali o incontrollabili, diventano invece eventi prevedibili e ordinati.

Il secondo processo cognitivo necessario per giocare virtualmente è il processo in parallelo, che consiste nel saper utilizzare informazioni provenienti simultaneamente da più fonti.

La televisione e i videogiochi sono la palestra nella quale si esercita questa abilità, perché sullo schermo accadono molte cose contemporaneamente e le indicazioni sono veicolate dalle immagini, dai colori, dalle forme, dal movimento, dal suono, dalle parole, ecc.

Nei videogiochi bisogna concentrarsi su più aspetti nello stesso istante: il protagonista, i suoi avversari, il luogo in cui si trova, gli oggetti a disposizione, lo scenario, gli ostacoli da superare. Inoltre è necessario tener conto del fatto che il risultato atteso dipende dall'interazione tra le diverse variabili e quindi non si possono considerare separatamente i singoli elementi, facendo al contrario attenzione al loro insieme dinamico.

I giochi richiedono e sviluppano altre capacità cognitive altrettanto importanti, in particolare le capacità di integrazione spaziale: ad esempio, vi sono giochi bidimensionali o tridimensionali nei quali l'immagine si modifica continuamente e si deve procedere tenendo conto dei collegamenti tra le diverse prospettive spaziali. Come osserva la Greenfield sembra che, con la pratica dei giochi, la capacità di integrare diverse prospettive spaziali si automatizzi. Infine i videogiochi di fantasia o di strategia implicano l'attivazione di un altro processo mentale di notevole rilievo e cioè il processo seriale, con la pianificazione a esso collegata.

I giochi di strategia richiedono la programmazione e l'accorto impiego delle risorse a disposizione del giocatore, sono ambientati in epoche diverse e remote (quali l'Impero romano, il Medioevo o il futuro interplanetario) e prevedono personaggi, creati dal giocatore, che si imbattono in avversità e ostacoli di diversa natura, mentre si avventurano in territori nuovi e sconosciuti o mentre estendono il loro dominio.

Questi giochi sono generalmente molto complessi, sono governati da regole che devono essere identificate dal giocatore, e prevedono un numero molto ampio di possibilità, sebbene all'interno di una serie coerente: il potenziale di gioco è quindi esteso e la creatività del giocatore viene fortemente stimolata.

In questa categoria di giochi i personaggi e gli scenari dell'azione vengono costruiti passo dopo passo: si richiede pertanto un processo di pensiero di tipo seriale, caratterizzato dal fatto

che le informazioni provengono da una singola fonte e vengono processate una alla volta. In aggiunta a ciò il giocatore è invitato a predisporre un piano d'azione, a saper anticipare le mosse successive e a costruire difese contro i possibili avversari, la cui comparsa e le cui mosse sono inattese e imprevedibili. È necessaria, in altre parole, una buona capacità di pianificazione e la riflessione non è soggetta al ritmo serrato che è invece tipico delle altre categorie di videogiochi.

In conclusione, i videogiochi hanno punti di forza e punti di debolezza; i giochi di azione sviluppano i processi in parallelo e la velocità di reazione, ma deprimono la riflessione, a differenza dei giochi di strategia, che invece la rafforzano. Nella scelta vale la pena riflettere su quali dimensioni è utile esercitare il bambino e considerare che il gioco è tutt'altro che un semplice gioco, ma un potente motore di sviluppo e di adattamento, se ben selezionato e utilizzato.

Edutainment: quando la scuola diventa un gioco

Negli ultimi anni si sta verificando un'inversione nello stile di consumo dei giocattoli, grazie all'avvento dei giochi "educativi". La prospettiva pedagogica alla base dei giochi educativi è la teoria costruttivista secondo la quale la conoscenza si costruisce attraverso l'azione: un coinvolgimento attivo nell'apprendimento di nuovi contenuti ne faciliterebbe l'assimilazione. Questi giochi rappresentano benissimo il concetto di "edutainment", contrazione dell'inglese "educational entertainment", cioè "passatempo educativo". Il giocatore è immerso in una missione che richiede l'esecuzione di azioni appropriate per raggiungere il proprio obiettivo: questa è la componente ludica. La parte educativa consiste nell'aggiungere al gioco esercizi scolastici, come somme o sottrazioni, formulazione di frasi, risoluzione di problemi che spesso sono considerati noiosi dagli allievi. Per i genitori questa tipologia di giochi costituisce un aiuto: sanno che i loro figli hanno voglia di giocare, ma vogliono anche che imparino a leggere, a scrivere e a far di conto. Perciò tutti sono soddisfatti se un gioco fa divertire e permette al tempo stesso di imparare contenuti scolastici.

Ma l'apporto educativo di questi giochi è dimostrato? In uno studio condotto in Cile su 1274 allievi di diverse scuole primarie, Ricardo Rosas e i suoi colleghi (2003) hanno verificato l'influenza dei videogiochi educativi usati su una consolle portatile simile al "Gameboy" di Nintendo. I giochi mettono in scena un personaggio che, per portare a termine la propria missione, deve superare diversi ostacoli, come semplici problemi da risolvere o brevi frasi enigmatiche da comprendere. Questi giochi sono elaborati in modo da dirigere l'attenzione dei ragazzi sullo scenario del gioco, più che sulle cose che si vogliono insegnare. Il programma, inoltre, regola automaticamente il livello di difficoltà a seconda delle prestazioni del bambino e indica subito se la risposta è giusta o no. Infine, questi giochi propongono un'interfaccia dinamica e divertente simile a quella di molti videogiochi in commercio.

Gli allievi del gruppo sperimentale hanno usato questi giochi in classe per circa 30 ore, distribuite nell'arco di 3 mesi. In seguito sono state confrontate le loro prestazioni in matematica e in lettura con quelle di allievi delle stesse scuole, che non usavano i giochi. Benché i risultati non mostrino differenze significative fra i due gruppi, rivelano che l'uso dei videogiochi favorisce l'attenzione e la concentrazione, e ha un impatto positivo sulle componenti sociali e affettive legate al successo scolastico, come la stima di sé e la cooperazione fra pari.

Ma per motivare un bambino, un videogioco educativo deve essere divertente. Lavorando con bambini di 11-12 anni, gli psicologi greci Maria Virvou e George Kattsonis (2005) hanno confrontato l'uso, in classe e a casa, di un gioco educativo a tre dimensioni con un programma educativo privo della componente ludica ma che propone lo stesso contenuto scolastico, con un videogioco senza componente educativa.

Il videogioco educativo immerge il bambino in un mondo fantastico: per varcare una soglia sorvegliata da un drago, ad esempio, il bambino deve rispondere correttamente a una domanda di geografia. Nel software educativo privo della componente ludica, il bambino deve rispondere alle stesse domande, non integrate però in alcuno scenario. I risultati di questo studio mostrano che, nel contesto scolastico, i bambini

sono stati affascinati dall'uso del videogioco educativo assai più che dal software senza componente ludica. In ambito familiare, viceversa, il gioco commerciale rimane più attraente del software scolastico, tanto che i bambini lo usano spontaneamente.

Di contro, tutti i bambini preferiscono i videogiochi commerciali e questa preferenza è più marcata negli scolari esperti di videogiochi. Così il videogioco commerciale è il più attraente dei tre, grazie agli elaborati ambientali virtuali che promettono avventure accattivanti, ma senza alcun contenuto educativo. Il dato confortante è che l'84% dei bambini partecipanti alla ricerca ha detto che vorrebbe giocare con il videogioco educativo nel tempo libero. Nonostante le poche analisi a disposizione, i videogiochi educativi sembrano avere dunque un impatto positivo globale sulla motivazione degli allievi.

L'insieme di questi studi mostra che questi giochi hanno il vantaggio di dare senso alla fase di apprendimento, si adattano al livello di ciascuno e procurano una gratificazione immediata. Inoltre incoraggiano a superare i propri limiti e a praticare scambi, perché i giocatori amano condividere le personali strategie di gioco con i compagni.

Proposte per i genitori

I dati statistici mostrano che i giochi multimediali sono i più desiderati e gettonati. I vostri figli sono più attratti da questa tipologia di giochi rispetto a quelli più tradizionali. È opportuno che voi conosciate a fondo questi giochi, il loro contenuto, il modo in cui i vostri figli giocano e il significato che viene a loro attribuito.

Sedetevi perciò accanto ai vostri figli e osservateli, sarete stupiti dal loro coinvolgimento, dall'impegno che mettono e dalla loro abilità nel giocare. Fatevi spiegare le regole del gioco, la tipologia dei personaggi, l'ambientazione storica delle vicende, per verificare se hanno compreso le dinamiche insite nell'interazione ludica richiesta. Non abbiate paura o timore nel prendere il "Joystick" in mano, giocate con loro e fatevi guidare; i vostri figli saranno felici che voi vogliate condividere anche il momento del gioco e del relax, persino potranno stupirsi ed esservi grati. Inoltre solo giocando capirete in prima persona

i limiti e le opportunità offerte dal gioco; conoscendo vostro figlio, il suo modo di giocare, le sue paure e le eventuali sue difficoltà, saprete anche concretamente se quel gioco è idoneo a lei o lui e alla sua età. Anche nel gioco, infatti, il genitore dovrebbe mettere in campo un ruolo di guida e di supporto.

Educare all'uso e alla scelta del gioco multimediale

È evidente che se i giochi multimediali seducono tanti bambini e adolescenti, è perché ognuno vi trova quello che cerca: coloro che amano le sensazioni forti si immergono in avventure frenetiche ed eccitanti; quelli che amano la strategia manipolano personaggi per arrivare con la creatività e la fantasia a risolvere i loro problemi: gli spazi digitali e virtuali offrono diverse attività a diversi giocatori.

È così possibile suddividere i giocatori in quattro tipologie in relazione a cosa questi ricercano nel gioco:

- 1) i giocatori di tipo 1, innanzi tutto, ricercano prevalentemente l'eccitazione e di conseguenza, amano soprattutto i giochi in visione soggettiva come gli sparatutto o le corse in auto.
- 2) I giocatori di tipo 2, dal canto loro, amano manipolare le figurine di pixel che rappresentano diversi aspetti di se stessi o degli altri. Può trattarsi di giochi di guerra più o meno realistici, di giochi in cui bisogna costruire una città, ma anche di giochi in cui ci si deve prendere cura di una creatura come ad esempio un cane.
- 3) I giocatori che fanno parte del tipo 3 giocano per un'altra ragione: essere i migliori. Può trattarsi della ricerca di una compensazione a ferite narcisistiche precoci, ma anche di una reazione a un contesto poco gratificante ad altri livelli della propria crescita.
- 4) Infine, i giocatori di tipo 4 amano la compagnia: essi giocano per incontrarsi, intrecciare dei legami e prolungare eventualmente questi incontri virtuali nella realtà.

Questi diversi profili di giocatori convivono più o meno bene. Nei giochi in rete, i giocatori di tipo 2 e 4 temono spesso quelli di tipo 1. Questi ultimi, guidati soltanto dalla ricerca di eccitazione, si lanciano nelle mischie senza riflettere, colpiscono,

mitragliano o gettano il malocchio in tutte le direzioni approfittando del fatto che il loro “avatar” ritorna istantaneamente in vita non appena viene “ucciso”.

Che cosa possono fare i genitori? La risposta è abbastanza semplice: evitare che i bambini diventino giocatori di tipo 1 e permettere loro di essere giocatori di tipo 4. Questo si può ottenere in diversi modi. Ne citiamo un paio: inizialmente, preoccupandosi dei gusti e dei comportamenti dei compagni del piccolo giocatore. Per far questo si può chiedere, ad esempio: “anche i tuoi amici giocano a questo gioco?”, “ne preferiscono altri?”, “e quali?”... Tutto ciò che sollecita il bambino a organizzare la sua esperienza in rapporto ai suoi compagni, impedisce che egli si chiuda in una relazione solitaria con il “suo” gioco.

Ma i genitori possono svolgere un altro ruolo, persino più importante: si tratta di permettere al bambino di scoprire il piacere che si ricava dal dare un nome alle proprie emozioni e dal farle condividere, in altre parole dal “sentire insieme”. Per fare questo, è evidente che i genitori dovrebbero avere qualche conoscenza di questi giochi; infatti, a volte alcuni genitori si squalificano agli occhi dei loro figli facendo affermazioni del tutto inadeguate a questo riguardo. Per permettere a un bambino di dare un significato al suo gioco, si può chiedere, ad esempio: “che cosa ti ha divertito di più in questa partita?”, “che cosa è stato per te più difficile?”, “che cosa ti ha fatto più paura?”, “hai pensato, a un certo momento, che tutto era perduto?”, “che cosa avresti voluto fare e non hai potuto raggiungere?”, “quali dei mostri che hai combattuto sono stati più difficili da vincere?”, “quali delle armi che hai utilizzato si sono rivelate più efficaci?”, “le protezioni del tuo personaggio ti sono sembrate sufficienti?”, “hai sviluppato più le tue capacità nel combattere o le tue competenze di stregone?”, “perché hai scelto queste competenze piuttosto che altre?”, ecc.

Tutte queste domande hanno lo scopo di far capire al bambino che i genitori non sono dogmaticamente rinchiusi in un perentorio rifiuto di qualcosa che per il bimbo o la bimba costituisce invece un elemento di una qualche importanza. Permettere ai videogiochi di interrompere il flusso comunicativo tra genitori e figli è, difatti, il peggior rischio che si possa correre.

Essere accanto ai figli e discutere del loro utilizzo dei videogiochi assolve anche a un'altra funzione importante, vale a dire che parlando del gioco si può trovare un piacere altrettanto grande di quello che ottiene giocando. Infatti il dramma di alcuni bambini che si dedicano in maniera ripetitiva e stereotipata ai giochi deriva spesso dalla loro incapacità di riuscire a gestire lo stress emotivo della prima partita, diversamente da quanto avviene nell'impegnarsi in una seconda, e così via. Rinchiudersi nel videogioco obbedisce allora a un circolo vizioso senza fine: le eccitazioni che in esso si provano si trasformano in frustrazioni per il fatto che non possono essere condivise, e questa frustrazione provoca il desiderio di giocare di nuovo per mostrare a se stessi di essere capaci di gestire in modo soddisfacente un'eccitazione ancora maggiore. Tutte le nuove situazioni di eccitazione che si provano contengono infatti la loro parte di frustrazione: il giocatore non è mai completamente soddisfatto della sua prestazione e immagina sempre di poter fare meglio. Quando vince, può anche pensare di non averlo fatto abbastanza velocemente o nel modo più elegante. E quindi gioca ancora, ancora e ancora, per provare alla fine quella che dovrebbe essere una felicità senza controparte. Purtroppo, però, il suo crescente impegno è accompagnato il più delle volte da una crescente frustrazione.

È qui che i genitori possono svolgere un ruolo fondamentale: mostrando che la tensione emotiva provocata dal gioco può essere elaborata soltanto condividendola. Può trattarsi di parlare del gioco, ma anche, nel caso di bambini più piccoli, di fare dei disegni sul gioco, o meglio ancora, di mimare delle scene del gioco che li hanno colpiti particolarmente. Infine, i genitori possono interessarsi alle immagini che il bambino manipola in modo da socializzare il suo interesse per alcuni giochi, e possono anche apprezzare le sue performance in modo da portarli sulla strada dei giocatori di tipo 3, ma soddisfatti. Perché il motore principale di questi giochi di solito non è il piacere, ma la frustrazione! Il giocatore gioca e rigioca ancora perché è frustrato nelle sue aspettative e nelle sue aspirazioni, con il rischio di impegnarsi in partite che lo emarginano sempre più. Rompere questo circolo della frustrazione è possibile solo contrapponendo a esso una gratificazione sociale. La possibile via d'uscita al rischio di

emarginazione nei videogiochi è quindi quella di una socializzazione a partire dai videogiochi.

Per fortuna è qualcosa che i bambini il più delle volte fanno spontaneamente; quando non ci riescono, spetta ai genitori aiutarli. Questo ruolo è tanto più importante in quanto i videogiochi hanno tutto per sedurre! Propongono infatti delle gratificazioni graduate promettendo continuamente ulteriori performance esaltanti. Un bambino che ha, o ha avuto, problemi di interazione, di gratificazione sociale o anche di eccitazione, corre sempre il rischio di gettarvisi a corpo morto per tentare di compensare ciò che gli manca o che gli è mancato in una fase del suo sviluppo.

Altro ruolo fondamentale del genitore è la sua supervisione sulla scelta del videogioco da dare al proprio figlio e fungere così da guida per una scelta consapevole e “sana”, specifica per il livello di sviluppo. Dalle analisi di contenuto effettuate, risulta che nei videogiochi presenti sul mercato nel 2001 l'incidenza dei temi violenti era di circa il 60%: tale percentuale raggiungeva il 90% nei giochi riservati agli adolescenti (Haninger, Thompson, 2004). Più in particolare, la presenza di temi violenti significa aggressioni intenzionali, la necessità di atti violenti per avanzare nel gioco, premi ai killer. Il contenuto violento dei giochi può infatti agire sui comportamenti aggressivi, attraverso la mediazione di tre processi psicologici: l'evocazione di pensieri aggressivi, l'attivazione di sentimenti ostili e l'induzione di uno stato di eccitazione (Ivory, 2008).

Sono stati evidenziati effetti di desensibilizzazione associati alla diminuzione di azioni prosociali, come se il prolungato coinvolgimento in atti violenti comportasse un indebolimento dei processi empatici verso le vittime. Per quanto riguarda la percezione della realtà, interpersonale e individuale, sono stati identificati effetti di alterazione analoghi a quelli osservati nei soggetti a elevato consumo televisivo: questi ultimi hanno una visione distorta della realtà sociale e tendono a sovrastimare la frequenza di atti criminali, molto probabilmente in funzione della sovraesposizione del criminale nei programmi televisivi. Un'altra preoccupazione non da poco, sulla percezione alterata della realtà, è relativa alla rappresentazione stereotipata del

genere femminile, spesso offerto come semplice oggetto sessuale.

Nella direzione opposta sono stati esaminati anche gli effetti benefici dei videogiochi: sono stati documentati nei giocatori tempi di reazione più rapidi, capacità di anticipazione e pianificazione, una migliore coordinazione occhio-mano, abilità elevate di elaborazione delle informazioni visive.

Filastrocca: Videogiochi

Videogiochi, che passione! Sono sempre qui a giocare,
 più ci provo e più mi alleno, meno rischio di sbagliare!
 Sono un ninjia ora e combatto, con in mano uno spadone,
 ora invece sono un drago e mi mangio in un boccone
 i cavalli e i cavalieri di un villaggio medioevale,
 stando attento che i compagni non si possano far male.
 D'altra parte, anche chi muore, torna in vita in un momento,
 è per questo che ogni volta di rischiare non mi pento.
 Sono adesso un gran soldato e poi dopo un pesciolino,
 e ora un grillo che in un prato sta giocando a rimpiazzino
 con un grosso formichiere che mi cerca in qua e in là
 e che dove son nascosto mai scoprire non potrà.
 Ora muoio e poi rinasco, e poi dopo muoio ancora,
 e così sto continuando certo ormai da più di un'ora.
 Poi però, ad un certo punto, io mi sento frastornato,
 non so più neanche chi sono, poi son morto o son rinato?
 E di fuori adesso è giorno o è di già scesa la sera,
 ed è estate, inverno, autunno, od è forse primavera?
 Certo è meglio che mi fermi e rimanga un po' a pensare,
 forse ho proprio esagerato nel restare qui a giocare
 chiuso in casa ai video-giochi! Credo che dovrei sapere
 che c'è un mondo là, di fuori, tante cose da vedere:
 c'è la vita, quella vera, tutta da scoprire,
 più importante che in un gioco stare a nascere e morire!

(Marina Zaoli)

Riferimenti bibliografici

- Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci, 2002.
- Buchman D.D., Funk J.B., *Video and Computer Games in the '90s: Children's time commitment and game preference*, «Children Today», 24 (1996), pp. 5-12.
- Greenfield P., *Mente e Media: gli effetti di televisione, computer e videogiochi*, Aylesbury, Fontana, 1984.
- Haninger K., Thomson K.M., *Content and Ratings of Teen-Rated Video games*, «Journal of American Medical Association», 291 (2004), pp. 856-865.
- Harris Interactive, *Video Game Addiction. Is it real?*, April 2, Retrieved July 15, 2007.
- Hodent-Villaman C., *Giocando si impara?*, «Mente & Cervello», 60 (2009), pp. 52-57.
- Infante C., *Imparare giocando. Interattività fra teatro e ipermedia*, Torino, Bollati Boringhieri, 2000.
- ISTAT, *Cittadini e tempo libero – L'uso dei media e del cellulare in Italia (Anno 2006)*, Roma, ISTAT, 2008.
- Ivory J.D., *The Games, they are a-a-changin'*, in *The changing Portrayal of Adolescent in the media since 1950*, Oxford, Oxford University Press, 2008.
- Roberts D.F., Foehr U.G., Rideout V., *Generation M: Media in the lives of 8-18 year olds*, Menlo Park California, Kaiser Family Foundation, 2005.
- Rosas R. et al., *Beyond Nintendo: design and assessment of educational video game for first and second grade students*, «Computers and Educational», 40 (2003), pp. 71-94.
- Tisseron S., Missonnier S., Stora M., *L'enfant au risque du virtuel*, Paris, Dunod, 2006; trad. it. *Il bambino e il rischio del virtuale*, Roma, Borla, 2009.
- Virvou M., Katsionis G., Manos K., *Combining Software Games with Education: evaluation of its educational effectiveness*, «Educational Technology & Society», 8 (2005), pp. 54-65.
- Winnicott D., *Gioco e realtà*, London, Tavistock, 1971.

Giocare da soli, giocare con gli altri

Quando un bambino inizia a giocare? Che tipo di giochi svolge? Quando un bambino inizia a giocare con gli altri? Che tipo di giochi svolgono insieme? Giocare con gli altri può facilitare la socializzazione? Come possono i genitori giocare con i propri figli? Come si può aiutare il bambino a giocare da solo o con altri bambini?

Definizione

Osservando i bambini nel corso dei primi anni di vita ci rendiamo conto che gran parte del loro tempo è occupata da diverse forme di gioco. A casa, a scuola, ai giardini, nei negozi, dovunque si trovino e non appena è possibile, i bambini giocano sia da soli che tra di loro o con gli adulti: il gioco non è soltanto un modo per conoscere il mondo ma è anche una forma di comunicazione, di esperienza emotiva, di azione trasformativa sulla realtà.

Nel corso del primo anno di vita il gioco, nelle sue varie forme, serve ai bambini per orientarsi nel mondo che li circonda: attraverso l'esplorazione del proprio corpo e delle proprie capacità di agire, attraverso l'interazione ludica con le persone che si prendono cura di loro e mediante la manipolazione degli oggetti, i bambini acquisiscono una buona conoscenza della realtà circostante, fisica e sociale, che servirà loro nei complessi giochi simbolici, più tipici del secondo anno di vita.

Il proprio corpo è il primo oggetto di cui il bambino dispone per giocare, per procurarsi il piacere funzionale e sperimentare la capacità di provocare eventi: il corpo costituisce la prima fonte di stimolazione per il bambino perché è permanente e

sempre a disposizione, a differenza di tutti gli altri oggetti che vanno e vengono. Piaget (1945) afferma che il bambino fin dalla nascita ha un rapporto attivo con il mondo, che viene esplorato e assimilato allo scopo di formarsi degli schemi della realtà: il gioco è una delle vie attraverso cui il bambino sembra crearsi tali schemi procurandosi stimolazioni con un livello adeguato di eccitazione. Alle origini il gioco è puro esercizio di schemi, che non si rassegnano a sparire e vengono messi in atto per il piacere funzionale connesso a questo esercizio.

Nel corso del secondo mese di vita avviene un cambiamento riguardante le capacità sociali del bambino: egli riesce a sostenere lo sguardo, a sorridere e a vocalizzare in risposta alle stimolazioni degli adulti. Non solo si modificano le abilità sociali del piccolo ma anche i ritmi si regolarizzano, l'attenzione si fa prolungata e aumenta il controllo motorio. Conseguentemente, anche la qualità dell'interazione tra il bambino e le persone che si prendono cura di lui o di lei si trasforma in misura considerevole. Nel primo semestre di vita, lo scambio sociale più frequente è rappresentato dall'interazione faccia a faccia tra adulto e bambino. A questo periodo di intenso ed esclusivo coinvolgimento sociale segue una fase, a partire da 5-6 mesi, durante la quale si osservano due importanti novità: il bambino tende a iniziare spontaneamente le interazioni con gli adulti familiari, a differenza di quanto accadeva nei mesi precedenti, e gli oggetti entrano a far parte del gioco adulto-bambino.

Nelle interazioni faccia a faccia l'attenzione del bambino era focalizzata quasi soltanto sull'adulto, mentre, intorno alla metà del primo anno di vita, il suo interesse si divide tra l'oggetto e il partner di gioco: anche i genitori cambiano atteggiamento e il loro linguaggio inizia a contenere molte più informazioni riguardanti il mondo esterno. In aggiunta a ciò, i giochi assumono una forma più organizzata e stabile, all'interno della quale è possibile rintracciare specifici ruoli e regole precise.

I giochi sociali sono così definiti perché coinvolgono due persone e sono caratterizzati da una struttura convenzionale tipica che consiste nella presenza di una regola, evidente nella ripetizione delle azioni. Non soltanto vi sono delle regole, ma le azioni tipiche di ciascun gioco sociale sono organizzate in

sequenza così come avveniva nelle interazioni faccia a faccia: in tal modo il bambino può formarsi delle aspettative su ciò che accadrà e può anticipare le mosse successive a partire dalla posizione che occupano nella sequenza. Quando il bambino è ancora molto piccolo, vive una fase detta “egocentrica”: la madre ha un ruolo quasi esclusivo nel costruire il gioco, il bambino esercita soltanto una funzione regolatoria attraverso la direzione dello sguardo, distogliendolo o dirigendolo verso la madre, sollecitandola così a limitare o mantenere costante il livello di stimolazione. Tuttavia, rapidamente, il ruolo del bambino si modifica, egli da spettatore diventa protagonista e la sua partecipazione non si limita all’imitazione delle azioni materne, ma comprende anche iniziative autonome.

Le interazioni ludiche tra bambini sono state oggetto di numerose ricerche tra gli anni settanta e ottanta del Novecento: l’immagine che questi studi ci hanno consegnato delle modalità di gioco tra bambini nei primi tre anni di vita contraddice la valutazione negativa dell’interazione tra bambini piccoli, vista come povera e scarsamente stimolante, a fronte dell’interazione adulto-bambino, intesa come fonte di sviluppo prioritaria rispetto alle altre. È ormai acquisito che le relazioni tra pari costituiscono uno dei compiti di sviluppo più importanti dell’età infantile e che il successo o l’insuccesso nell’affrontare tale compito abbia conseguenze durature sullo sviluppo nelle età successive.

Da queste ricerche è emerso che già nel corso del primo anno di vita i bambini sono aperti al contatto sociale con un coetaneo, mostrano interesse reciproco e interagiscono tra loro prevalentemente attraverso gli oggetti, imitandosi l’uno con l’altro. Ad esempio, scelgono lo stesso giocattolo oppure ripetono le medesime azioni, sia nello stesso momento sia in rapida successione. Nel corso del secondo anno di vita alla modalità imitativa si aggiunge la modalità complementare, ovvero i bambini sono in grado di rispondere alle iniziative del compagno con un’iniziativa diversa ma coerente: ad esempio, se un bambino porge un gioco al partner, quest’ultimo lo prenderà in mano. Turni e ruoli vengono quindi alternati e le azioni di ciascuno diventano contingenti, cioè interdipendenti le une dalle altre.

La capacità di rendere le proprie azioni dipendenti da quelle del partner, definita “contingenza interpersonale”, costituisce la premessa necessaria per complesse e coordinate interazioni ludiche, i giochi sociali, simili nella struttura ai giochi tra adulti e bambini. I giochi più frequenti sono dare e prendere, nascondersi e farsi trovare, indicare e nominare, il gioco del no, leggere un libro, i giochi di parole.

I giochi sociali tra coetanei pongono ai bambini un problema supplementare, che non si presenta nel caso della relazione con l'adulto, costituito dalla necessità di condividere il significato delle azioni ludiche per più turni di interazione. Gli studi condotti sui giochi sociali tra bambini nel secondo e nel terzo anno di vita mostrano un aumento consistente della capacità dei bambini di condividere un tema di gioco e di coordinare le loro azioni in modo coerente. Il gioco sociale di finzione è la dimostrazione della capacità dei bambini di costruire insieme situazioni immaginarie. Questa capacità viene sempre più affinata grazie allo sviluppo della mentalizzazione.

Com'è noto il concetto di “Teoria della Mente”, proposto da Premack e Woodruff nel 1978, definisce la capacità di interpretare in termini mentalistici il comportamento umano, cioè attribuire stati mentali, quali credenze, desideri, emozioni..., a se stessi e agli altri e ritenerli causa del comportamento.

L'origine evolutivista della teoria della Mente non comporta che quest'ultima sia presente in forma compiuta nel singolo individuo a partire dalla nascita, bensì essa si sviluppa fondamentalmente nei primi 7-8 anni di vita di ciascuno. Molto brevemente, entro i due anni circa d'età emergono i precursori della mentalizzazione, come ad esempio, il gioco di finzione (Leslie, 1987), ovvero manifestazioni precoci della mentalizzazione che preparano alle successive acquisizioni del pensiero metarappresentazionale considerato l'espressione chiave della teoria. Verso i due anni e mezzo si presenta la comprensione del legame tra desiderio ed azione (Wellman, Bartsh, 1994).

A quattro anni circa compare il pensiero meta-rappresentazionale, principalmente inteso come capacità di comprendere la falsa credenza che richiede all'individuo: di sapersi rappresentare le credenze, cioè le raffigurazioni di realtà che una persona

si forma; di capire che le credenze sono soggettive, potendo differire da un individuo all'altro e nello stesso individuo nel corso del tempo; di comprendere che esse possono non corrispondere a come effettivamente è la realtà (essere false). Al riguardo sono molto note le prove di misura per i due livelli di meta rappresentazione: il compito sulla falsa credenza di primo ordine (Y pensa che X...), superato intorno ai 4 anni (Wimmer, Perner, 1983) e quello sulla falsa credenza di secondo ordine (Y pensa che Z pensi che...) padroneggiato verso i 6-7 anni di età (Perner, Wimmer, 1985). La comprensione di forme di Teoria della Mente di terzo e quarto ordine di ricorsività è più tardiva risultando non ancora padroneggiata a 10-11 anni (Liddle, Nettle, 2006).

La ricerca complessivamente mostra che le acquisizioni mentalistiche possono avere implicazioni positive, neutrali o anche negative nelle relazioni sociali del bambino, dove per implicazioni negative si intendono esiti comportamentali del bambino quali bullismo, lo scherno dell'altro e l'accrescimento della sensibilità alle critiche che si ricevono (Hughes, Leekam, 2004).

Con la comprensione della falsa credenza di primo ordine, a quattro-cinque anni, e a partire dai sei-sette quella di secondo ordine, il bambino entra in possesso di uno strumento potente per capire e governare il suo comportamento interpersonale come pure per risolvere i problemi d'interazione sociale che incontra, dal momento che diventa in grado di cogliere la soggettività delle credenze e degli stati mentali sottostanti al comportamento proprio e altrui. La benefica influenza della comprensione mentalistica sulla vita interattiva del bambino è riconosciuta anche da prospettive teoriche e da studi empirici comparsi in questi ultimi anni. Ad esempio nel modello evolutivo delle relazioni tra pari di Hay, Payne, Chadwick (2004) la comprensione sociale, quale quella dei desideri e delle credenze, è collocata tra i processi che contribuiscono alla buona riuscita nell'interazione con i compagni. Dal canto loro i lavori empirici mostrano che in età prescolare la comprensione della falsa credenza si associa positivamente sia con il saper risolvere costruttivamente i conflitti nelle relazioni fraterne, cioè tramite negoziazioni

che tengono conto dei punti di vista dell'altro o di entrambi i partner, invece di trattative in difesa solo del proprio interesse oppure senza negoziazioni (Foote, Holmes-Lonergan, 2003), sia con la maturità sociale (ad esempio nel modo di giocare con i pari e nel coping nei confronti dei compagni che vanificano o interferiscono con gli obiettivi del gruppo) così come valutata dall'insegnante (Peterson, Slaughter, Paynter, 2007). E, ancora, la raggiunta capacità di capire le credenze di secondo ordine si associa positivamente con il saper riconoscere che la valutazione morale di un'azione da parte delle persone dipende da come esse la interpretano (Shiverick, Moore, 2007). Infine, nei bambini di 10-11 anni la comprensione della ricorsività degli stati mentali, come la credenza di secondo ordine, è correlata positivamente con la competenza sociale, così come valutata dall'insegnante (Liddle, Nittle, 2006).

In sintesi, la bontà del legame tra teoria della mente e comportamento sociale dei bambini si traduce in una maggiore capacità da parte di questi di elaborare ed articolare il rapporto con l'altro. Con riferimento ai compiti evolutivi psicosociali più comunemente presi in considerazione per l'età infantile (Masten, Coatsworth, 1998) si può dire che la teoria della mente appare un mezzo a disposizione del bambino per adempiere a compiti evolutivi di tipo relazionale propri della sua età: il controllo della condotta e il "saperci fare" con gli altri. Nei confronti del primo compito, le ricerche riportate mostrano che la Teoria della Mente contribuisce alla regolazione dell'emozione, nello specifico quella negativa, e all'acquisizione di regole socio-morali; rispetto al secondo, la comprensione sociale è d'ausilio alle capacità di cooperazione, di pro-socialità, di gioco collettivo, di costruzione condivisa di significati e di coping positivo nei confronti di interferenze e conflitti sopravvenuti nell'interazione con i pari.

Proposte per i genitori

A volte i vostri bambini invitano i propri compagni a casa, nel tempo libero da impegni scolastici e dopo un po' esauriscono giochi ed idee; capita anche che si mettano a guardare la televi-

sione o giochino singolarmente con smartphone o tablet. Aiutateli senza sovrapporvi a loro, stimolateli e guidateli nel gioco, proponendo loro alcune attività, giocattoli, giochi di gruppo, ed anche quelli che voi facevate da piccoli.

I giochi di gruppo o collettivi, richiedono ai giocatori una partecipazione a livello personale ma al tempo stesso coinvolgono il gruppo e più bambini. Creano un clima di collaborazione e di allegria. I giochi di gruppo si caratterizzano inoltre per il divertimento che generano, ogni bambino si sente un elemento vivo e determinante per il successo del proprio gruppo o squadra. Questi giochi collettivi si possono svolgere in spazi aperti o al chiuso, possono essere in alcuni casi adatti anche a feste per bambini. Il numero dei bambini e partecipanti può variare.

Uno dei giochi che si possono proporre a bambini dai 3 anni in su, sono “le belle statuine”: un bambino si volta verso il muro cantando: “le belle statuine d’oro e d’argento del 1500, eccole qua”. Gli altri devono assumere la posizione che preferiscono e rimanere immobili. Il bambino voltato verso il muro, dopo aver chiesto se sono pronti, si gira verso gli altri bambini e colui che non è perfettamente immobile come una statua deve uscire dal gioco.

Ai più grandicelli potere proporre il gioco del “se fosse”: il gruppo di bambini sceglie uno tra i giocatori, senza che un altro di loro lo sappia. Questo giocatore dovrà indovinare chi è stato scelto. Per scoprire chi è il compagno scelto, il giocatore dovrà fare delle domande, paragonando il personaggio sconosciuto a vari elementi, per esempio: “Se fosse un animale, che animale sarebbe?” Gli altri bambini risponderanno considerando l’apparenza fisica, la personalità, i gusti e le caratteristiche dell’amico. Chi deve indovinare può fare tutte le domande che vuole ma ha una sola opportunità di risposta.

Educare al gioco di gruppo

Con il gioco il bambino impara a collocarsi nel mondo, a porvi la propria impronta personale, le proprie intenzioni ed azioni, come segno del suo essere persona, fonte di significati e

di valori che arricchiscono la realtà, fonte di intese, di accordi e di regole che costruiscono le basi della convivenza civile.

Il gioco sociale coinvolge l'identità, il ruolo, le abilità, la libertà stessa del bambino; si tratta di una sequenza di azioni libere, ma non prive di ordine e di regole, nella quale il giocatore è totalmente coinvolto. Esperienza fondamentale, questa, che è comune alla vita dell'infanzia e a quella dell'adulto; il gioco sociale coinvolge l'identità personale e la colloca oltre l'angusto orizzonte delle capacità, dei desideri, delle pulsioni individuali: il gioco sociale educa a giocare nella vita.

È importante educare a giocare, molto più che educare giocando o educare attraverso il gioco. Educare giocando può essere semplicemente una strategia didattica, spesso utile, ma di limitata portata educativa. Educare attraverso il gioco è importante per promuovere la crescita delle capacità percettive, mentali e creative del bambino ed anche per far maturare le sue disposizioni relazionali e sociali. Educare a giocare vuol dire far nascere il gusto di coinvolgersi in quello che si fa, di spenderci la propria identità, di esprimersi in un modo che sia funzionale al gioco e non soltanto al proprio appagamento.

Il gioco sociale consente di educare al gioco perché insegna al bambino ad essere pienamente se stesso fra gli altri ed a costruire, insieme al proprio gioco, quello comune. Il gioco sociale può assumere molte forme. Nel gioco di movimento, la squadra deve conseguire delle mete ed ogni bambino concorre con la propria abilità e con la propria prontezza, qualche volta con lo sforzo fisico o di autocontrollo, comunque con l'impegno nell'azione individuale e con la partecipazione all'azione degli altri. Questa esperienza prelude alla consapevolezza che la convivenza civile è il risultato del concorso di tutti.

Il gioco di costruzione, che richiede impegno più mentale che fisico, anche se coinvolge alcune forme di motricità fine o attitudini particolari, la percezione dei colori, delle forme, dell'equilibrio, dei nessi logici, è comunque un gioco sociale, in cui la propria capacità concorre all'opera di tutti ed ogni bambino si confronta, si spende, si offre, anche singolarmente, ma sempre in una logica di azione finalizzata condivisa e partecipata, e questo aiuta a comprendere che nella vita le grandi opere, anche

se pensate da uno, non possono essere realizzate se non con il concorso di molti.

I giochi di esplorazione, la ricognizione d'ambiente, la ricostruzione storica, l'individuazione di fenomeni ricorrenti e delle loro cause, possono assumere anch'essi i caratteri del gioco sociale in cui il concorso di ognuno costituisce un tassello per la costruzione d'insieme, dove i reperti di diversi bambini concorrono alla classificazione comune, le varie osservazioni alla ricostruzione del tutto; dove la collaborazione, la costanza, la capacità di riportare ad ordine e a senso i vari contributi delle osservazioni occasionali o sparse, consentono di scoprire l'importanza dell'agire insieme e il valore di ciascun contributo per l'interesse comune che viene ad assumere. Già da bambini è possibile avvertire che il sapere non si costruisce da soli, ma è il risultato dell'esperienza di molti.

I giochi di drammatizzazione, in cui i bambini esprimono insieme i propri vissuti e le esperienze di altri, in cui la significatività personale dell'azione si colloca in una dimensione di senso convenuta, condivisa e partecipata, in cui ognuno, pur nel vincolo della parte assegnatagli, impara a comunicare se stesso agli altri e lo fa tanto più efficacemente quanto più sente ed esprime, insieme, il pathos comune e le proprie emozioni, la sensibilità del personaggio assunto e quella soggettiva, il dramma della storia narrata e l'eco della propria vita interiore. Occorre imparare sin da bambini che la vita sociale, anche se fatta di ruoli predefiniti, è spazio di libera espressione personale.

Le forme sociali del gioco sono moltissime, anche i giochi linguistici possono diventare giochi sociali, capaci di coinvolgere la prontezza, l'intuizione, la ricchezza lessicale, la fantasia narrativa dei vari bambini.

I giochi cooperativi hanno come finalità il piacere di giocare insieme per sconfiggere le proprie ansie, l'insicurezza, la timidezza, anziché un avversario. Nei giochi cooperativi non ci sono né vincitori, né vinti, né tanto meno esclusi, ma la riuscita del gioco consiste nel trovare la strada per riuscire a vincere tutti insieme, attraverso la cooperazione e l'aiuto reciproco.

Nei giochi competitivi, dove si gioca per vincere, l'obiettivo di essere giudicato migliore degli altri prevale sul piacere e il

divertimento di giocare insieme. Il gioco cooperativo è basato sull'accettazione e il riconoscimento del valore dell'altro e non sull'esclusione e sul giudizio. In questo modo ciascun giocatore può trovare il proprio valore e ruolo all'interno del gruppo e il gruppo può trovare sempre nuovi obiettivi comuni da raggiungere. I giochi cooperativi sono vecchi come il mondo: in tutte le culture del nostro pianeta possiamo trovare giochi che si basano sulla cooperazione piuttosto che sulla competizione.

Molte culture ancora oggi non conoscono affatto la competizione nel gioco oltre che nel comportamento sociale, e non comprendono per quale motivo un gruppo dovrebbe vincere sull'altro. Per loro l'ideale nei giochi di squadra è raggiungere il pareggio. Anche molti degli antichi giochi europei, soprattutto quelli riservati alle bambine, avevano un carattere cooperativo.

I giochi competitivi che oggi hanno preso il sopravvento nascono dalla necessità che le società militaristiche hanno avuto di preparare i maschi all'atteggiamento di difesa e attacco per renderli atti alla guerra.

Nei giochi cooperativi i partecipanti, insieme o divisi in coppie, squadre o piccoli gruppi, non giocano uno contro l'altro ma mettono insieme le loro abilità, creatività, e fantasia, destrezza, intelligenza, per raggiungere un obiettivo comune.

Il gruppo gioca insieme per aguzzare i suoi sensi, per costruire un prodotto collettivo (immagini, storia, scenetta), per rincorrersi, per trovare un tesoro, ma soprattutto per divertirsi e stare bene insieme. La cosa più importante non è il risultato finale della partita ma il processo del gioco stesso. L'obiettivo del gioco diventa un pretesto per condividere e cooperare.

I giochi cooperativi hanno come obiettivi generali: favorire la conoscenza reciproca e l'affiatamento, creare nel gruppo un sentimento comunitario basato sul riconoscimento del valore di ciascuno, creare un clima di fiducia e rispetto reciproco nel quale crescere l'autostima di ognuno.

I giochi cooperativi spesso non richiedono alcun materiale o solamente qualche foglio di carta, matite colorate, palloncini e palle gonfiabili, mollette da bucato, foulard, barattoli di fagioli secchi e poche altre cose del genere. In questa prospettiva un altro degli obiettivi dei giochi cooperativi è lo sviluppo del senti-

mento ecologico che nasce dalla possibilità di giocare in modo sostenibile.

Alcuni degli obiettivi specifici dei giochi cooperativi sono: sfogare, scaricare o ricaricare l'energia, migliorare la coordinazione corporea, migliorare la comunicazione verbale e non verbale, sviluppare la percezione sensoriale, aumentare la consapevolezza dell'ambiente in cui viviamo, sviluppare la fantasia e la creatività.

Molte persone sono convinte che l'agonismo sia un sano e necessario principio di educazione. Ma poiché il gioco prepara il bambino alla vita da adulto, è importante avere la massima cura riguardo al tipo di gioco che offriamo ai nostri figli. Se vogliamo promuovere e contribuire a una società fondata sui valori della cooperazione, del rispetto reciproco e della pace, è importante guidare i bambini a giocare con modalità che facciano fiorire in loro questi valori, sviluppino atteggiamenti affettivi e li abituino praticare la cooperazione.

I giochi cooperativi non sono rivolti soltanto ai bambini, ma sono ottimi strumenti per sviluppare la conoscenza reciproca, la fiducia, l'affettività, la cooperazione anche in gruppi di adulti.

Filastrocca dell'amicizia

Dice un proverbio dei tempi andati:

“Meglio soli ma che mal accompagnati”.

Io ne so uno più bello assai:

“In compagnia lontano vai”.

Dice un proverbio, chissà perché,

“Chi fa da sè, fa per tre”.

Da questo orecchio io non ci sento:

“Chi ha cento amici, fa per cento”.

Dice un proverbio con la muffa:

“Chi sta da solo non fa baruffa”.

Questa io dico, è una bugia:

“Se siamo in tanti, si fa allegria”.

(G. Rodari)

Filastrocca: avere un amico

È tanto bello quando si è amici,
giocare insieme,
sentirsi felici.
Col mio amico è bello parlare
aver mille segreti da raccontare
e ridere insieme
ridere assai
i motivi per ridere non mancano mai.
Certo, a volte può capitare
di ritrovarsi a litigare
e in quei momenti dirsi: Addio,
tu non sei più amico mio!
Presto però lo vai ad abbracciare
Senza di lui non sai proprio stare.
E ancor per mano contenti e felici
Camminano insieme i veri amici.

(G. Fujikawa)

Riferimenti bibliografici

- Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci, 2002.
- Foote R.C., Holmes-Lonergan H.A., *Sibling conflict and theory of mind*, «British journal of Developmental Psychology», 21 (2003), pp. 45-58.
- Hay D.F., Payne A., Chadwick A., *Peer relations in childhood*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 45, 1 (2004), pp. 84-108.
- Hughes C., Leekman S., *What are the links between theory of mind and social relations? Review, reflections and new directions for studies of typical and atypical development*, «Social Development», 13, 4 (2004), pp. 590-618.
- Leslie A.M., *Pretence and Representation: the origins of "Theory of Mind"*, «Psychological Review», 94 (1987), pp. 412-426.
- Liddle B., Nettle D., *Higher-order theory of mind and social competence in school-age children*, «Journal of Cultural and Evolutionary Psychology», 4, 3-4, (2006), pp. 231-246.
- Masten A.S., Coatsworth J.D., *The development of competence in favorable and unfavorable environments*, «American Psychologist», 53, 2 (1998), pp. 205-220.

- Nicolini P. (a cura di), *L'interazione tra pari nei processi di apprendimento*, Bergamo, Junior, 2009.
- Perner J., Wimmer H., "John thinks that Mary think that..." *Attribution of second order beliefs by 5 to 10 year old children*, «Journal of Experimental Child Psychology», 39 (1985), pp. 437-471.
- Perucca A., De Canale B., *L'Educazione dell'infanzia e il futuro del mondo*, Roma, Armando editore, 2012.
- Peterson C., Slaughter V.P., Paynter J., *Social maturity and theory of mind in typically developing children and those on the autism spectrum*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 48, 12 (2007), pp. 1243-1250.
- Piaget J., *La formation du symbole chez l'enfant: imitation, jeu et rêve, image et représentation*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1945.
- Premack D., Woodruff G., *Does the chimpanzee have a theory of mind?*, «Behavioral and Brain Sciences», 4 (1978), pp. 515-526.
- Shiverick S.M., Moore C.F., *Second-order beliefs about intention and children's attributions of sociomoral judgment*, «Journal of Experimental Child Psychology», 97, (2007), pp. 44-60.
- Wellman H.M., Bartsch K., *Prima della credenza: la teoria psicologica precoce*, in *Il pensiero dell'altro. Contesto, conoscenza e teorie della mente*, a cura di O. Liverta Sempio, A. Marchetti, Milano, Raffaello Cortina, 1994.
- Wimmer H., Perner J., *Beliefs about beliefs: Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception*, «Cognition», 13 (1983), pp. 103-128.

Il gioco come formato per la costruzione della propria identità

Quando il bambino inizia ad avere la percezione distinta del sé e degli altri? Quando il bambino inizia ad avere una consapevolezza di sé? Quali sono le variabili che rendono il bambino capace di riconoscere la propria e altrui identità di genere? Possono il giocattolo e il gioco avere una funzione nella tipizzazione di genere? Quale può essere il ruolo del gioco nell'assunzione di stereotipi culturali? Esistono giochi tipicamente maschili o femminili? A quale età è possibile osservare percorsi ludici differenziati?

Definizione

L'individuo vive immerso nei rapporti sociali e, fin da subito, è a contatto con gli altri, con le regole di comportamento prescritte dal suo gruppo di riferimento, con sistemi di norme che è necessario imparare a conoscere. Qualunque aspetto della vita infantile, affettivo o cognitivo, può essere considerato in una prospettiva sociale (Emiliani e Carugati, 1985). Per diventare competente sul piano sociale il bambino ha necessità di sviluppare la capacità di comprendere che le persone (e se stesso) sono dotate di stati interni, come emozioni, pensieri, intenzioni, scopi, che orientano il comportamento e le relazioni con gli altri e con il sistema di norme e di valori socio-culturali. La comprensione degli altri e di sé è un requisito indispensabile alla socialità, intesa come scambio tra individualità percepite come separate e distinte una dall'altra. Non è ancora chiaro se compaia prima la conoscenza di sé o quella degli altri, ma è certo che la comprensione sociale subisce un'importante svolta nel momento in cui il bambino sviluppa la distinzione tra sé e gli

altri. La coscienza di possedere un'identità separata si basa sul processo di differenziazione e sulla rappresentazione del sé come un'entità oggettiva che, oltre ad essere sentita come interna, può essere anche pensata come esterna (Stern, 1985), ad esempio come identità fisica, con un certo corpo e tratti definiti. Dal processo di oggettivazione del sé ha origine l'autoconsapevolezza e la conoscenza sociale. Infatti all'inizio della vita il piccolo non possiede ancora la consapevolezza emotiva e cognitiva di sé e degli altri, in quanto la prima formazione avviene all'interno del corpo materno, con il quale per un lungo tempo, anche dopo la nascita, il bambino si sente con-fuso e fuso-con.

L'uso di termini verbali (ad esempio me, tu, noi, il nome proprio e degli altri, ecc.), con i quali esplicitamente il bambino si riferisce a se stesso e agli altri come entità distinte, sono indicatori attendibili del processo di decentramento mentale e di oggettivazione. Non si può, tuttavia, escludere una conoscenza di sé che avvenga prima di essere verbalizzata e che si esprime attraverso il comportamento. I ricercatori concordano che un buon segnale della conoscenza di sé consiste nell'abilità di identificare e riconoscere visivamente la propria immagine. L'autoriconoscimento allo specchio richiede competenze mentali complesse e simboliche, per certi versi analoghe a quelle necessarie per produrre le parole. Il bambino deve comprendere che l'immagine riflessa non solo rappresenta un essere umano, ma anche che non rappresenta una persona estranea, ma l'oggettivazione di se stesso.

Ma come reagiscono i bambini di diversa età quando si trovano davanti alla propria immagine riflessa da uno specchio? Dixon (1957), in una delle prime ricerche osservative su questo tema, ha notato che fino a 4-5 mesi i piccoli sono fortemente attratti dall'immagine della madre riflessa dallo specchio ma non della propria, mentre nei mesi successivi cominciano a comprendere che esiste un rapporto tra sé e ciò che vedono, ad esempio segnalato dalla sincronia dei movimenti e dall'analogia con le parti del corpo che si muovono, fino a raggiungere tra i 12 e i 18 mesi la capacità di riconoscere se stessi nell'immagine riflessa.

Per parlare di autoriconoscimento vero e proprio, come indice di conoscenza di sé, è necessario che il bambino percepisca la propria immagine fisica e la riconosca come stabile e continua nel tempo e nello spazio. Lewin e Brooks-Gunn (1979) hanno usato un paradigma di ricerca, già impiegato con gli scimpanzé (Gallup, 1970) e divenuto ormai standard, che consiste nell'applicare una macchia rossa sul naso del bambino senza che egli se ne accorga e nel controllare come reagisce alla sua immagine allo specchio. Se tocca il proprio naso e cerca di cancellare la macchia, vuol dire che è consapevole non solo che il viso nello specchio è suo, ma anche che la macchia contravviene allo schema mentalmente rappresentato che si è costruito del proprio viso. I risultati hanno permesso di constatare notevoli differenze dovute alla età. Mentre tra i nove e i dodici mesi, pur guardando con interesse la propria immagine allo specchio, i bambini non si toccavano il naso né cercavano di cancellare la macchia rossa, tra i 15 e i 18 mesi cominciano a farlo in una percentuale oscillante tra il 19% e il 25% e, tra i 21 e i 24 mesi, portano la mano al proprio naso nella gran parte dei casi. La consapevolezza di sé, in breve, comincia ad apparire intorno ai 15 mesi e accomuna gran parte dei bambini in età compresa tra i 21 e i 24 mesi. Questa abilità, verificata ulteriormente non solo dal vivo ma anche attraverso filmati e fotografie, conferma che, intorno al secondo anno di vita, l'autoriconoscimento avviene in base a segnali legati alla percezione stabile della propria identità fisica.

Possiamo supporre che il bambino, divenuto consapevole di sé, o meglio della distinzione tra sé e gli altri, sia anche in grado di comprendere che gli altri hanno caratteristiche specifiche, diverse dalle proprie e che utilizzi ciò che conosce su di sé per comprendere cosa sentono e pensano gli altri (Baldwin, 1985).

Le elaborazioni sul sé e sugli altri non sono statiche, ma soggette a continue ristrutturazioni e rielaborazioni, come esito delle esperienze sociali e di una diversa comprensione della realtà, fornita dai nuovi strumenti concettuali che si affermano nell'infanzia. Le rappresentazioni mentali sono aspetti dinamici che permettono di dare un senso personale alle percezioni e alle immagini degli oggetti e delle persone.

Dopo la prima infanzia, il bambino tende a sviluppare azioni e a svolgere attività autonome, prende gusto alla competizione, desidera imparare e dimostrare la propria competenza, teme il giudizio degli altri ed è impegnato a superare la vergogna che scaturisce dall'errore o dal fallimento, percependo anche il senso di colpa che deriva, ad esempio, dall'aver "fatto un torto" a qualcuno. In questa fase i bambini sono estremamente sensibili alle opinioni degli altri, che imitano e con cui tendono a identificarsi, prestando attenzione ai ruoli e al modo in cui le persone li svolgono. Osservando i giochi liberi, si può infatti notare che i bambini spesso assumono il ruolo degli adulti ed elaborano una finzione collettiva, dove ciascun partecipante assume le vesti di un personaggio diverso. In tal modo imparano a comprendere e a padroneggiare diverse opzioni dell'identità personale, a utilizzarle per esprimere e anche per capire ciò che provano.

Verso i 7-8 anni compare il gioco con regole o gioco sociale (Piaget, 1932), che indica come si vada sviluppando anche l'attenzione alle norme e al loro significato interpersonale.

Un altro aspetto che determina il modo di percepire se stesso e gli altri deriva dall'abilità di cogliere la prospettiva dell'altro e di metterla in relazione alla propria. Le ricerche in questo campo non sono tutte univoche nel datare il momento in cui il bambino può comprendere che l'altro è separato e distinto da sé, e che quindi è portatore di desideri, intenzioni, bisogni diversi dai propri. È certo che fino a circa 3 anni il bambino sia ancora impegnato nella identificazione di sé e che, quindi, faccia fatica a adottare il punto di vista dell'altro. Nella costruzione di questa competenza, gioca un ruolo fondamentale la capacità di riflettere sul proprio comportamento che genitori e insegnanti possono stimolare ad esempio nei momenti di "crisi", nei "litigi" tra fratelli, nella composizione di conflitti sulla proprietà di giocattoli.

Un altro strumento per comprendere come i bambini vedano se stessi e gli altri è fornito dalle descrizioni verbali con cui essi valutano le caratteristiche fisiche e psicologiche delle persone. Tali descrizioni rivelano un'iniziale attenzione agli aspetti fisici e concreti, che progressivamente si orienta verso la considerazione di aspetti astratti. Fino a sei-sette anni, il bambino privi-

legia l'uso di riferimenti alle caratteristiche fisiche ed esteriori delle persone (Miller, Aloise, 1989) ed effettua confronti sulla base di indicatori comportamentali più che psicologici (Barenboim, 1981). Non riesce a comprendere la complessità dell'altro nelle sue dimensioni sia esteriori sia interiori, e non è in grado di rappresentarsi e descrivere con precisione il mondo interno, proprio o altrui. Solo successivamente, a partire dai sette anni, si riferirà alle qualità interiori, personali e psicologiche non immediatamente visibili o identificabili degli altri. Anche nella descrizione di sé si osserva uno sviluppo analogo e, fin circa a sette anni, i bambini dedicano maggiore attenzione agli aspetti esteriori e visibili quali il colore degli occhi e dei capelli, oppure indicano ciò che possiedono, mentre successivamente iniziano a descrivere le preferenze, le qualità, i tratti del carattere. Nella preadolescenza e nell'adolescenza, la consapevolezza di sé si accompagna alla revisione della propria identità sia in funzione dei cambiamenti puberali sia in relazione alla dimensione temporale che proietta l'immagine di sé nel futuro.

Man mano che il bambino cresce, si rende conto che le persone sono distinguibili in base ad alcune categorie a cui egli stesso appartiene e con cui si identifica. Quella relativa al genere sessuale, insieme all'età, è una delle più evidenti. Già a 9-10 mesi i bambini capiscono che le persone si suddividono in maschi e femmine e, infatti, reagiscono in modo diverso a fotografie di individui noti o sconosciuti, in base alle loro differenze sessuali (Brooks-Gunn, Lewis, 1981). A un anno, prestano più attenzione a coetanei dello stesso sesso. Bower (1989) ha mostrato a bambini di un anno diversi filmati con immagini di coetanei maschi e femmine, vestiti con calzoncini corti o con un vestitino e con in mano una bambola o un tamburello e ha notato la spiccata capacità dei piccoli di identificare i bambini e le bambine. Ha poi selezionato due filmati che differivano l'uno dall'altro solo per il sesso del protagonista e non per il giocattolo o l'abbigliamento, verificando un orientamento delle femmine e dei maschi a guardare soprattutto i coetanei dello stesso sesso.

A cosa si può attribuire l'identificazione così precoce del sesso biologico? I bambini identificano inizialmente alcune caratteristiche fisiche simili a sé e alle persone familiari e cominciano

così a organizzare categorie mentali con le quali orientarsi nella distinzione tra maschi e femmine. Su questa base sono in grado di imparare a riconoscere anche la propria identità sessuale e, successivamente, a capire quali siano i comportamenti che in determinate culture sono attribuiti ai ruoli maschile e femminile. Un quesito a cui non si riesce a dare una risposta soddisfacente è se esistano differenze nel comportamento, nelle preferenze, nelle strategie cognitive o nei tratti di personalità legate al genere sessuale e, almeno in parte, indipendenti dai processi di socializzazione e dalle aspettative culturali, in quanto è praticamente impossibile studiare un ciclo di sviluppo al di fuori di una specifica cultura.

Nei decenni passati alcuni lavori sembrano prefigurare nelle bambine competenze linguistiche superiori rispetto ai bambini e, in questi, competenze spaziali più sviluppate. In realtà, gli studi sulle differenze sessuali sono stati fortemente influenzati dagli stereotipi sociali che hanno guidato i ricercatori sia nella scelta di metodologie non sempre adeguate sia nella interpretazione dei risultati.

Da studi più recenti, basati su metodologie più rigorose, emerge che le somiglianze sessuali sono decisamente più forti delle differenze sessuali. Queste ultime si manifestano soprattutto in tre aree: la preferenza nella scelta dei giocattoli, nella scelta dei compagni di gioco e nello stile relazionale. Non si tratta di differenze biologicamente determinate, ma di preferenze che indicano un orientamento congruo con gli stereotipi di genere. Gli studi sulla tipizzazione sessuale si sono preoccupati di comprendere quale peso abbiano i fattori di natura biologica, sociale, educativa e cognitiva, che concorrono a determinare le differenze di genere.

Gli studi sull'effetto delle variabili biologiche, oltre alle incontestabili differenze genetiche e anatomiche, sottolineano una certa influenza degli ormoni sessuali maschili nel produrre un elevato livello di attività fisica, ma tale variabile solo in parte può essere responsabile della preferenza che i bambini più delle bambine hanno per i giochi di movimento e per l'aggressività fisica (Collaer, Hines, 1995). La dimensione biologica è sempre

modulata dal modo in cui vengono esercitate le influenze educative e dalla esposizione a modelli di comportamento sociale.

Al ruolo socializzante degli adulti viene attribuita una notevole importanza e infatti le due teorie di riferimento, vale a dire la psicoanalisi e la teoria dell'apprendimento sociale, ritengono che l'identità sessuale e l'assunzione del ruolo sessuale dipendano dall'interazione con i modelli trasmessi dal mondo degli adulti, soprattutto dai genitori. Gli adulti infatti, nelle pratiche educative, fanno sistematicamente riferimento a scelte, a comportamenti e ad aspettative che rinforzano gli stereotipi sociali legati alle differenze di genere (Casey, 1996). Fin dalla nascita i bambini e le bambine vengono trattati in modo diverso e, ad esempio, mentre le femmine sono stimolate in misura maggiore sul piano verbale, i bambini vengono indotti a esplorare e a essere attivi all'interno del loro ambiente (Crick, 1996). Gli stessi modelli trasmessi dai mass media, e in particolare dalla televisione, sono fortemente stereotipati e concorrono a rafforzare le aspettative di genere (Calvert, Huston, 1987).

Proposte per i genitori

Bambine e bambini, come si può facilmente constatare, nel corso del tempo acquisiscono modi diversi di giocare che progressivamente diventano congruenti con gli stereotipi di ruolo sessuale. Intorno ai 4 anni più del 65% delle preferenze per attività, oggetti e giochi manifestate da maschi e femmine è sessualmente tipizzato (Camaioni, 1996). Ad esempio, nei maschi notiamo maggiori livelli di attività fisica, in generale una modalità di gioco più vigorosa: numerosi dati empirici documentano la preferenza dei bambini per attività che richiedono un impegno fisico, come i giochi motori della prima infanzia, la lotta per finta in età prescolare o il calcio nelle età successive. D'altro canto, le bambine sembrano invece preferire attività e giochi meno coinvolgenti sul piano fisico e più indirizzati alla riproduzione delle routine familiari. Naturalmente queste osservazioni sono di carattere generale e non rappresentano certo una regola; vi sono infatti bambine più vivaci e attive che prediligono giochi che richiedono un forte impegno fisico e, viceversa,

bambini più quieti che preferiscono attività sedentarie e scenari domestici. Tuttavia, queste bambine e questi bambini “atipici” sembrano violare in qualche modo le aspettative sociali e di loro si sente dire che preferiscono rispettivamente “giochi da maschi” o “giochi da femmine” o che si comportano come “maschiacci” o da “femminucce”.

Nella cultura occidentale la lotta per finta è un gioco dell’infanzia considerato maschile. Studi condotti in Italia, Inghilterra, Germania, India, Messico e Stati Uniti dimostrano che la lotta per finta è una prerogativa quasi esclusivamente dei bambini e dei ragazzi. Vi sono invece altre culture nelle quali non sono state riscontrate differenze di genere e anzi sono stati documentati casi in cui è più frequente tra le femmine che non tra maschi. Lo scopo della lotta per finta è quello di stabilire una posizione di superiorità; la lotta per finta, o gioco turbolento, si basa sulla simulazione, un carattere del gioco per molti versi paradossale, che accomuna gli esseri umani e diverse specie animali. I bambini, soprattutto i più piccoli, lottano, si inseguono, si danno spinte e calci, senza tuttavia aver alcuna intenzione di arrecare danno al compagno. Secondo gli etologi, che per primi hanno scoperto e descritto la lotta per finta dei bambini, dopo averla rilevata nei mammiferi, vi sono importanti differenze morfologiche e contestuali tra i comportamenti aggressivi e lo stile turbolento nel gioco. L’aggressività comprende espressioni corruciate e fisse, spinte e strattoni, morsi, mentre nel caso del gioco notiamo espressioni sorridenti, corsa, saltelli e simulazioni della lotta. Un’ipotesi di spiegazioni della lotta per finta, che potrebbe apparire come un comportamento immotivato e quindi inutile dal punto di vista evolutivo, è che in realtà serva proprio ad acquisire il controllo sulla propria aggressività incanalandola entro comportamenti socialmente accettabili perché ritualizzati e inoffensivi. Il gioco crea quindi uno “spazio sperimentale” nel quale si possono mettere alla prova i comportamenti, sospendendone le conseguenze. Non a caso questo genere di gioco diminuisce con l’età: è particolarmente frequente fra i 3 e i 5 anni ma perde di interesse agli occhi dei bambini nel periodo scolare per scomparire poi del tutto, solitamente, nell’adolescenza.

Fin da piccolissimi i bambini sembrano avere delle idee sul genere: già nel corso del primo anno di vita è stata rilevata la capacità di distinguere voci e volti maschili e femminili mentre nel corso del secondo anno si osservano preferenze per giocattoli sessualmente tipizzati, congruenti con il proprio sesso di appartenenza. Se si osservano non soltanto i giochi preferiti ma anche i giochi evitati, si fanno scoperte interessanti: le bambine effettuano scelte meno rigide e sono più attratte dai cosiddetti “giochi da maschi” mentre i bambini, soprattutto a partire dalla scuola elementare, evitano accuratamente i “giochi da femmine”.

I bambini e le bambine sono più facilmente accettati dai loro compagni e dalle loro compagne se giocano con giocattoli “adeguati” al loro sesso: fra i 5 e i 6 anni questa percezione di adeguatezza dipende dall’aver osservato compagni o compagne giocare con uno specifico oggetto o materiale, che viene così contrassegnato con una marca di genere. Il desiderio di essere accettato dai pari, di giocare ancora con loro e la volontà di evitare reazioni negative da parte del gruppo rappresentano fattori motivazionali che contribuiscono a determinare la scelta di un gioco piuttosto che di un altro.

La spinta a comportarsi in modi congruenti con il proprio sesso e a scegliere, pertanto, attività e giochi diversi per bambini e bambine, dipende dalla concomitanza di una serie di fattori, tra cui i più forti sembrano essere le aspettative degli adulti, la pressione dei pari e le influenze dei media. Questi ultimi, essenzialmente televisione e pubblicità, agiscono suggerendo i personaggi di fantasia nei quali i bambini si identificano e i modelli di comportamento ai quali conformarsi.

La televisione influenza la visione che i bambini hanno della realtà sociale: non solo alimenta immagini stereotipate ma le rinforza laddove sono già formate. Diversi studi condotti negli Stati Uniti segnalano una differenza tra i bambini esposti a diverse “diete televisive”: già a 3 anni i bambini che guardano molto la televisione hanno concezioni dei ruoli sessuali più tradizionali rispetto ai loro coetanei che la guardano di meno. Anche la pubblicità è responsabile dell’induzione di stereotipi sessuali. Ancora, attuali sono gli studi condotti già negli anni Ottanta da ricercatori dell’Università del Kansas che hanno

analizzato i messaggi pubblicitari prodotti per reclamizzare giocattoli maschili e femminili. La pubblicità dei giocattoli per le bambine utilizzava maggiormente le dissolvenze e le musiche di sottofondo, mentre le réclame dei giocattoli per bambini erano caratterizzate da tagli frequenti, musica ad alto volume, maggior dinamismo nelle azioni. I ricercatori associarono messaggi pubblicitari con queste caratteristiche a oggetti neutri e li mostrarono a bambini di diverse età: inequivocabilmente i bambini identificarono gli oggetti come maschili o femminili a seconda del tipo di pubblicità che li accompagnava e tale classificazione tendeva a rafforzarsi con l'età. L'immagine del mondo sociale veicolata dalla pubblicità può essere contrastata utilizzando la stessa televisione, come dimostrano diversi programmi sperimentali di successo, che hanno proposto ai bambini ruoli sessuali meno tradizionali; tuttavia, l'esperienza ha dimostrato che è possibile contrastare efficacemente gli stereotipi sessuali solo in età precoce perché, coll'andare del tempo, gli atteggiamenti si consolidano e la possibilità di modificare i pregiudizi legati ai ruoli sessuali si fa più complessa.

“L'ecologia della strada”, secondo Goodwin (1990), a differenza di altre situazioni, favorisce l'incontro tra i sessi, attraverso un'estesa varietà di strategie comunicative quali gli scherzi, il racconto di storie o di episodi realmente avvenuti, la discussione, lo scambio rituale di insulti.

I risultati della ricerca suggeriscono quindi una lettura multidimensionale del fenomeno della costruzione dell'identità di genere, all'interno della quale il contesto, inteso come luogo fisico e sociale, acquista un notevole rilievo.

Filastrocca sull'identità

“CHI SONO IO?”

Chi sono io? Io sono Gianni
ho compiuto già i cinqu'anni
non distingo l'I dall'O
ma più tardi imparerò
tanto a leggere che a scrivere ...
e per ora imparo a vivere.

Io respiro e i miei polmoni
so gonfiar come palloni.
Senza smorfie mangio e bevo
volentier fo quel che devo.
L'acqua fresca e l'aria pura
non mi fanno mai paura;
tutto il giorno faccio il chiasso
cresco sano, forte e grasso.
Desto appena spunta il giorno
me ne vo girando attorno
osservando i miei tesori
sassi e piante, bestie e fiori;
tutto ancora ho da esplorare
tutto ancora da imparare.
Anche a leggere ed a scrivere
ma per ora imparo a vivere.

“DI CHI SONO IO?”

Volete sapere di chi sono io?
Sono di babbo e di mamma mia!
La vedete questa manina?
È tutta, tutta della mia mammina,
invece l'altra, eccola qua,
è tutta, tutta del mio papà!
Così le braccia,
così gli occhietti,
le paroline,
i sorrisetti,
sono divisi tutti a metà,
tra la mia mamma e il mio papà!
Nessuno può portarmi via:
sono di babbo e di mamma mia!

(L. Schwarz)

Riferimenti bibliografici

- Bandura A., *Social Cognitive Theory of Self-regulation*, «Organizational behavior and Human Decision Processes», 50 (1991), pp. 248-287.
- Barenboim C., *The development of person perception in childhood and adolescence: from behavioral comparisons to psychological constructs to psychological comparison*, «Child Development», 52, 1 (1981), pp. 129-144.

- Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci, 2002.
- Bower G.H., Gilligan S., *Remembering information related to one's self*, «Journal of Research in Personality», 13 (1989), pp. 420-432.
- Brooks-Gunn J., Lewis M., *Infant social perception: Responses to pictures of parents and strangers*, «Developmental Psychology», 17 (1981), pp. 647-649.
- Calvert S.L., Huston A.C., *Television and children's schemata*, «New Directions for Child and Adolescent Development», 38 (1987), pp. 75-88.
- Camaioni L., Attili G., *Cooperazione e non-cooperazione: differenze sessuali nell'interazione tra coetanei*, «Età Evolutiva», 1, 1 (1978), pp. 33-46.
- Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello Sviluppo*, Bologna, il Mulino, 2002.
- Camaioni L., *La prima infanzia. Lo sviluppo psicologico nei primi tre anni di vita*, Bologna, il Mulino, 1996.
- Carugati F., Emiliani F., *Il mondo sociale dei bambini*, Bologna, il Mulino, 1985.
- Casey R.J., *How infant appearance informs: Child care providers' responses to babies varying in appearance of age and attractiveness*, «Journal of Applied Developmental Psychology», 17, 4 (1996), pp. 495-518.
- Collaer M.L., Hines M., *Human behavior sex differences: A role for gonadal hormones during early development?*, «Psychological Bulletin», 118, 1 (1995), pp. 55-107.
- Crick N.R., *Relational and overt aggression in preschool*, «Developmental Psychology», 33, 3 (1996), pp. 579-588.
- Erikson E.H., *Identity: Youth and Crisis*, New York, Norton & Company Inc., 1968.
- Gallup G.G., *Chimpanzees: Self-Recognition*, «Science», 167, 3914 (1970), pp. 86-87.
- Goodwin M.H., *He-said-she-said: Talk as social organization among black children*, Bloomington, Indiana University Press, 1990.
- James W., *Psychology: the briefer course*, New York, Holt, 1893.
- Kelley H.H., *Kurt Lewin Memorial Award*, «Journal of social issues», 47, 2 (1990), pp. 207-209.
- Killen M., Stangor C., *Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts*, «Child Development», 72 (2001), pp. 174-186.

- Kohlberg L., *Die Psychologie der Moralentwicklung*, Frankfurt am Main, Suhrkamp, 1996.
- Lewis M., Brooks-Gunn J., *Social cognition and the acquisition of self*, New York, Plenum, 1979.
- Maccoby E., *Gender and Relationships*, «American Psychologist», 45, 4 (1990), pp. 513-520.
- Maccoby E.E., Jacklin C.N., *The Psychology of Sex Differences*, Stanford, Stanford University Press, 1974.
- Miller P.H., Aloise P.A., *Young children's understanding of the psychological causes of behavior: a review*, «Child Development», 60 (1989), pp. 257-285.
- O'Brien M., Huston A.C., *Activity level and sex stereotyped toy choice in toddler boys and girls*, «Journal of Genetic Psychology», 146 (1985), pp. 527-534.
- Piaget J., *The Moral Judgment of the Child*, London, Routledge & Kegan, 1932.
- Pojaghi B., Nicolini P. (a cura di), *Contributi di psicologia sociale in contesti socio-educativi*, Milano, Franco Angeli, 2003.
- Schaffer H.R., *Social Development*, Oxford, Blackwell, 1996.
- Selman R.L., *The Growth of interpersonal understanding*, New York, Academic Press, 1980.
- Stern D., *The Interpersonal World of the Infant*, New York, Basic Books, 1985.

Le regole del gioco: un'opportunità per lo sviluppo

Qual è la reazione che di norma hai alla presenza di regole? Quali regole proponi ai tuoi figli/alle tue figlie? Fanne un elenco e prova a metterle insieme per categorie (ad esempio regole che riguardano l'igiene, i rapporti con gli altri, la "buona educazione", l'uso delle cose, ecc.).

Definizione

Le regole nascono con la fondamentale funzione di unificare e armonizzare le condotte e gli atteggiamenti degli esseri umani, di fornire dei punti di riferimento e anche di ridurre le incertezze, le differenze e i conflitti (Haller, 2000).

In generale è possibile dire che come le norme nella società hanno lo scopo di regolare la convivenza sociale, così le regole per il bambino sono necessarie affinché egli stesso impari a entrare in relazione con gli altri.

La prima regola che viene richiesta dall'adulto a un neonato è quella di una regolazione biologica, infatti dalla nascita e fino al secondo mese di vita compito della persona che dà le cure, sia un genitore, un familiare o un adulto significativo, è quello di, come dice Shaffer (1964), regolare i processi biologici di base del bambino – sonno e alimentazione – e stabilizzarli definendo i tempi reciprocamente convenienti. Se nella fase dell'infanzia il bambino entra a contatto quasi esclusivamente con chi fornisce le cure e risponde ai bisogni primari, con l'età prescolare entra in microsistemi sempre più numerosi dove è necessario che impari le regole a cui attenersi (ad esempio il nido o il gruppo dei pari).

Tra i 2 e i 5 anni il bambino acquisisce via via una maggiore capacità di autocontrollo, come avviene ad esempio per gli sfin-

teri; la competenza di trattenere la cacca e la pipì, per farli nel momento e nel luogo giusto, è fondamentale per poi imparare a rispettare le regole e sapere come comportarsi, anche in contesti diversi.

Se inizialmente la funzione del genitore è quella di garantire al piccolo la protezione e la sopravvivenza attraverso il riconoscimento e il soddisfacimento dei bisogni primari, in seguito il compito dell'adulto è di incoraggiare verso comportamenti sociali positivi e insegnare le regole utili alla convivenza e all'acquisizione di condotte adattive. Queste passano attraverso la costruzione di routine domestiche, ad esempio "come si fa il bagno", "come si va a letto", "come si mangia". Attraverso la routine il bambino acquisisce sicurezza perché questa crea un contesto di attese e di prevedibilità; ad esempio il bambino impara che dopo cena ci si lava le mani, poi i denti, poi si va a dormire. Tale sequenza comporta la consapevolezza che esiste innanzitutto una regolarità e che al suo interno si devono seguire delle regole per farla funzionare.

Proposte per i genitori

Qualsiasi gioco da tavola, gioco di carte o gioco strutturato di gruppo può funzionare come attività di stimolo per riflettere sul tema delle regole.

Individua (anche insieme a tuo figlio, se possibile) delle situazioni in cui le regole sono d'aiuto: traffico, giochi strutturati, routine quotidiane, preparazione di cibi, montaggio di giocattoli, montaggio di mobili, sport di squadra...

Costruire un gioco dell'oca in cui i bambini devono inventare le regole affinché i giocatori possano progredire lungo il percorso.

Costruire una città ideale con le costruzioni o con altro materiale e pensare a un sistema di regole per organizzare la convivenza dei suoi abitanti.

Giocare con materiali impilabili o incastri, giochi logici che rispondono a regole astratte la cui scoperta permette di vincere.

Educare alle regole

I genitori sono spesso combattuti tra il desiderio di non far provare una frustrazione al bambino dicendo dei no che provocano dolore e la consapevolezza che sarebbe meglio impedire di fare sempre ciò che desidera (Phillips, 2003). Quando i bambini vengono abituati, anche se gradualmente, al fatto che non tutti i loro desideri possono essere soddisfatti, certamente provano disagio e frustrazione, ma sono anche spinti a usare le proprie risorse e a trovare strategie per uscire dalle situazioni di difficoltà. La scoperta delle proprie risorse e l'esplorazione autonoma di strategie per uscire dalle situazioni frustranti rende più sicuri; al contrario non avere dei limiti rischia di far sentire come travolgenti e incontrollabili le situazioni dolorose.

Nella proposta delle regole è fondamentale avere un atteggiamento costante, poiché la confusione generata da un percorso educativo non coerente, con comportamenti contraddittori da parte del medesimo adulto che propone regole e anche i loro contrari, può essere causa di una alterazione della percezione delle regole e dei valori a esse sottesi. Il che non significa, invece, che le regole non possano cambiare o che tutti gli adulti le debbano applicare, indipendentemente dal loro ruolo e dal contesto. Spesso le regole rispondono infatti a esigenze del contesto (se c'è il babbo si può salire sull'albero, perché il babbo può aiutare a scendere, essendo alto, se invece c'è la nonna, no, perché non ce la fa; se siamo al mare o in campagna, si può giocare con l'acqua e spruzzarla in tutte le direzioni, se siamo in casa no; se siamo in un prato in un luogo naturale si può strappare l'erba, se siamo nel giardino degli amici no; ecc.).

Ci sono pochi principi fondamentali e non negoziabili per l'educazione dei figli, che discendono dall'assunto "Non fare male a te stesso" e "Non fare male agli altri". Regola come "Non si mettono le dita nelle prese della corrente", "Non si gioca con i coltelli", "Non si tocca il fuoco" o "Non si tirano oggetti (perché possono colpire qualcuno)", "Non si picchia il fratellino o la sorellina", "Non si danno calci" vanno asserite con fermezza e chiarezza, il bambino va fermato con determinazione e con la giusta forza che trasmette inequivocabilmente

che l'adulto non permetterà quel tipo di comportamento. Il tono della voce non deve perciò implorare o quasi chiedere scusa, ma essere limpidamente interpretabile come un no senza eccezioni, che dà la protezione dal farsi del male e dalla responsabilità di farne ad altri.

Altre regole sono invece contestuali e vanno decise in base alle proprie necessità e capacità: "Si mangia a tavola", "Si dà un bacio alle persone per salutarle", "Si va a letto a un'ora stabilita" sono relative alla buona educazione, alla funzionalità, all'organizzazione familiare, non hanno una immediata ricaduta sulla crescita psicologica del bambino. Una volta che però vengano date, è utile che si faccia il possibile per farle rispettare. È tuttavia consigliabile non eccedere nei "no" e nel dare regole di questo genere, sia perché richiedono impegno nel farle rispettare e soprattutto perché si finirebbe per svalutare e mettere tutti i comportamenti su uno stesso piano "Non gridare", "Non sporcare", "Non chiedere regali in continuazione", "Non sudare", "Non strappare le pagine", "Non buttare le cose per terra", e così via.

È importante che il figlio percepisca che la regola non è un'imposizione di volontà arbitraria, ma un limite definito e necessario al benessere comune. Per cui la contrattazione non deve avere un carattere ricattatorio, ma un riconoscimento delle ragioni offerte dal bambino: è possibile cioè modificare momentaneamente o stabilmente la regola stessa, purché non comporti la compromissione di valori ritenuti fondamentali (come ad esempio il rispetto dell'altro, l'onestà, ecc.). La trasgressione sistematica delle regole da parte del bambino va intesa come una provocazione e un segnale di richiesta di attenzione. Per questo è importante dare spazio all'ascolto e alle motivazioni prima di intervenire con rimproveri e colpevolizzazioni. Quando c'è una costante difficoltà a far rispettare le regole occorre che si trovi un momento sereno di colloquio tra genitori e figli, lontano dal momento del conflitto, in cui si possa riflettere sui fatti accaduti e sul perché sono accaduti.

Infine spesso le regole sono offerte al negativo, come negli esempi precedenti: non fare questo, non dire quest'altro. Il bambino non sa, in questo modo, quale sarebbe il modo giusto

di comportarsi, sa solo cosa non dovrebbe fare. Maggiormente efficace è una comunicazione di tipo assertivo, che offre il modo in cui il comportamento andrebbe realizzato, perché in questo modo si offre il modello a cui far riferimento e si supporta il bambino nella conquista della propria autonomia: “Finché si mangia si sta seduti a tavola” (non: “Non ti alzare dalla sedia”), “I giochi si rimettono a posto, dopo che li si è usati” (non: “Non lasciare in disordine”), “Si dice grazie se ricevi un regalo” (non: “Non essere maleducato”), “Si chiede scusa se hai fatto male a qualcuno” (non: “Non si fa così!”), “Si guarda da tutte e due le direzioni, prima di attraversare la strada o la strada si attraversa solo se c'è una persona grande con te” (non: “Non attraversare la strada”).

Filastrocca delle regole

Regole regole per stare insieme
 che rispettare a tutti conviene,
 una alla volta le impariamo
 e tutti quanti le rispettiamo!
 Alza la mano per parlare,
 sforzati sempre di ascoltare.
 Butta la carta nel cestino,
 non sbriciolare col panino.
 Tieni pulito il tuo banco,
 porta pazienza se sei un po' stanco.
 Quando ti capita di sbagliare
 chiedi scusa senza sbuffare!

Riferimenti bibliografici

- Haller S., *La norma*, in Quadrio A., Clerici A.M., Simionato M. (a cura di), *Psicologia e problemi giuridici*, Milano, Giuffrè, 2000.
- Mason L., *Psicologia dell'apprendimento e dell'istruzione*, Bologna, il Mulino, 2006.
- Shaffer H.R. (a cura di), *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento*, Milano, Franco Angeli, 1984.

Le relazioni tra fratelli e sorelle

“Ha sempre più di me”; “a lei fai i regali più belli”; “perché lui può stare alzato fino a tardi e io no?”. Lamentele di questo tipo sono all’ordine del giorno nelle famiglie in cui c’è più di un figlio. I fratelli competono tra di loro e sono sensibili alle preferenze; i confronti sono la norma. Il legame fraterno è contrassegnato da affetto e solidarietà, ma anche da rivalità e gelosie. Come si relazionano fratelli e sorelle tra di loro? È normale provare gelosia nei confronti dei fratelli? Come può il genitore ridurre i conflitti e costruire un rapporto sereno e collaborativo all’interno della famiglia?

Definizione

Frequentando la scuola, giocando in gruppo, confrontandosi con i fratelli e le sorelle i bambini imparano a collocarsi all’interno di ruoli diversi e a capire che cosa gli altri si attendono da loro nelle diverse situazioni. La posizione che ognuno occupa all’interno del gruppo familiare ha una certa importanza nell’infanzia, molti sono i fattori che influiscono sullo sviluppo, sull’immagine di sé, sulle attese nei confronti degli altri.

Non è la stessa cosa essere primogenito, mediano o ultimogenito, così come non è la stessa cosa essere figlio unico, gemello o far parte di una famiglia numerosa.

Il primogenito, ad esempio, tende ad essere coscienzioso, a ricercare l’approvazione dei genitori, ma può anche soffrire di gelosia nei riguardi degli altri fratelli, soprattutto del secondogenito, colpevole di aver posto fine al rapporto esclusivo con i genitori. La gelosia può esprimersi in comportamenti aggressivi oppure in atteggiamenti di distaccata superiorità; a volte però

l'inclinazione a proteggere i fratelli e il piacere di divertirsi con loro prende il sopravvento. Se, infatti, il passaggio dalla posizione di figlio unico a quella di primogenito comporta qualche delusione e richiede un riaggiustamento della relazione con i genitori, la nuova posizione non è però priva di vantaggi. Essere primogenito significa anche sentirsi più grandi, più forti e più competenti: una sensazione che può mantenersi inalterata negli anni.

Per il secondogenito l'atmosfera è diversa e varia a seconda del clima che regna in casa. In genere si può dire che i sentimenti del secondo nei confronti del primo sono spesso ambivalenti: in certi momenti ammira il fratello o la sorella e vorrebbe essere come lui/lei (vorrebbe avere gli stessi giocattoli, le stesse opportunità, gli stessi successi), in altri invece lo sfida nel tentativo di ribaltare le posizioni.

Prima di rassegnarsi alla posizione di "minore" il secondogenito può scegliere almeno due atteggiamenti: o competere sullo stesso terreno del primogenito e tentare così di eguagliarlo (riuscendovi però di rado, a causa dell'età) oppure affermare la propria individualità sviluppando interessi differenti e cimentandosi in settori diversi da quelli in cui si muove il fratello maggiore.

Particolarmente interessante è la posizione del secondo di tre. Chi si trova in questa posizione ha spesso la sensazione di avere minori vantaggi dei fratelli: i genitori lo considerano meno capace del primo, cui chiedono di essere "giudizioso", e lo trattano con meno indulgenza del terzo, "il piccolino". Per questa ragione il figlio di mezzo è a volte più disobbediente e ribelle degli altri, più propenso a protestare, a cercare i propri spazi al di fuori del nucleo familiare.

Chi invece per anni è vissuto nella posizione di ultimogenito resta, a volte, confinato nella posizione di "piccolino": una posizione che lo esenta da alcune responsabilità e compiti.

Sebbene i fratelli possano essere molto cooperativi ed aiutarsi ogni qual volta uno di loro si trovi in difficoltà, un certo grado di rivalità e di aggressività è comune tra i bambini che vivono nella stessa famiglia.

Le lotte tra fratelli possono assumere forme diverse: esprimere risentimento, rabbia, ostilità oppure avere una componente giocosa il cui scopo è quello di provare le proprie forze, di capire fin dove possono spingersi, quali sono i limiti. I litigi servono per confrontarsi, ma anche per chiarire il proprio punto di vista, per imparare a difendersi e a fare pace. I conflitti tra fratelli possono essere positivi perché aiutano il bambino a conquistare la propria autonomia e le emozioni provate sono un aspetto comune e normale dello sviluppo.

Naturalmente l'atteggiamento dei genitori, la loro capacità o incapacità di fronteggiare i conflitti dei figli, le loro preferenze per l'uno o per l'altro, i paragoni favorevoli o sfavorevoli che possono fare o non fare, sono tutte condizioni che influiscono sul rapporto fraterno, mitigandone o esasperandone alcuni aspetti.

I fratelli sono molto sensibili alle "preferenze" e sentirsi svalutati o trattati peggio di un fratello o di una sorella dai genitori crea generalmente un forte disagio, a volte sentimenti di vendetta.

I conflitti tra i fratelli sono al primo posto nella lista dei problemi che i genitori sottopongono agli specialisti (Baskett, Johnson, 1982). I risultati di studi sistematici confermano l'idea di una grande variabilità a livello delle diverse dimensioni proprie delle relazioni tra fratelli. Per ogni aspetto valutato relativo alle interazioni o relazioni, le ricerche riportano un'ampia gamma di differenze individuali (Boer, Dunn, 1992). Differenze così accentuate pongono una serie di interrogativi ai genitori che si chiedono con preoccupazione se sia per colpa loro che i figli non vanno d'accordo e cosa questo faccia presagire per il loro futuro.

La rivalità tra fratelli è forse l'aspetto della relazione che storicamente ha ricevuto maggiore attenzione perché si è supposto che potesse rappresentare una chiave per comprendere le successive differenze di personalità (Freud, 1938). Ovviamente la rivalità è una dimensione reale e importante in molte relazioni fraterne. Molti genitori identificano elementi di rivalità nelle relazioni dei loro figli e le osservazioni sui fratelli molto piccoli confermano come i bambini reagiscano prontamente a ogni attenzione che

un fratello riceve dai genitori (Kendrick, Dunn, 1982). Tuttavia, ricerche recenti indicano che la rivalità non deve essere pensata semplicemente come una polarità di un'unica dimensione, in cui si collocano la cooperazione amichevole ad una estremità e la rivalità all'altra. Invece, molti studi individuano due dimensioni, relativamente indipendenti, una positiva e l'altra negativa, sia che la fonte di informazione siano le interviste alle madri o ai bambini stessi, sia l'osservazione diretta. L'indipendenza di queste dimensioni è evidente nelle diverse combinazioni di ostilità e amichevolezza riscontrate in varie coppie di fratelli. Alcuni fratelli litigano, ma giocano anche spesso insieme, per altri la dimensione ostile e quella amichevole sono scarsamente presenti, mentre per altre coppie ancora, una dimensione prevale sull'altra.

Studi su bambini di età scolare suggeriscono, andando ancora oltre, che possiamo distinguere dimensioni separate di "rivalità, conflitto, controllo e amichevolezza" (Furman, Buhrmester, 1985).

Qualche dubbio rimane, tuttavia, se sia possibile distinguere in maniera attendibile come dimensioni indipendenti la rivalità e il conflitto nei bambini più piccoli, sebbene l'estensione del conflitto tra due fratelli non sia strettamente collegata all'affetto tra loro, alla cooperazione e al sostegno reciproco. In verità, tra i fratelli di età prescolare, si è verificato che i bambini che frequentemente entrano in conflitto con i loro fratelli sono anche gli stessi che, con più probabilità, cercano anche di sostenersi, di aiutarsi, di cooperare tra loro (Dunn, Munn, 1986).

L'aspetto relativo all'affetto reciproco, in alcune relazioni tra fratelli, è evidente molto precocemente: le madri riferiscono che i bambini sentono la mancanza del fratello o della sorella quando sono assenti e si trasformano per la felicità ed il piacere quando questi riappare; inoltre usano il fratello come una base sicura da cui partire per esplorare serenamente nuovi luoghi (Dunn, Kendrick, 1982).

I fratelli sono stati studiati anche in presenza di un estraneo e in questa condizione i bambini dai 4 anni possono rappresentare una fonte di sicurezza per un fratellino più piccolo (Teti, Ablard, 1989).

Per alcuni bambini più piccoli, ma non per tutti, la relazione con un fratello più grande sembra includere la dimensione della sicurezza dell'accudimento (del prendersi cura), denotando che quest'ultima potrebbe non essere condizione esclusiva della madre o del caregiver, ma che può essere ricoperta anche dal fratello.

Si consideri poi la dimensione della coesione, ovvero della coerenza della comunicazione: in alcune coppie di fratelli, la coesione nel loro modo di comunicare è davvero accentuata, in altre, invece, i due bambini raramente conversano e giocano in modo coeso.

Anche nella condivisione dell'umorismo ritroviamo ampie differenze (McGhee, 1989): tali differenze sono particolarmente spiccate, perché gli scherzi condivisi dai fratelli tendono a focalizzarsi su argomenti abbastanza diversi rispetto a quelli tra genitori e figli. Per alcuni fratelli il dire parolacce e il divertirsi per le trasgressioni dal comportamento appropriato o educato rappresentano una continua fonte di piacere condiviso.

Anche la dimensione della reciproca espressione di sé e della discussione sui propri sentimenti, che rappresenta un motivo ricorrente in molte relazioni genitore-bambino, è presente in alcune coppie di fratelli, ma è molto rara in altre. Queste conversazioni sui sentimenti tra fratelli differiscono da quelle tra genitori e figli per un aspetto importante: i bambini parlano dei sentimenti dei fratelli molto di più di quanto non facciano dei sentimenti dei loro genitori: la frequenza con cui ciò accade è di tre volte superiore (Brown, Dunn, 1991).

Altre caratteristiche della relazione tra fratelli sono state riscontrate invece meno frequentemente che nelle relazioni genitore-bambino. Un aspetto che colpisce in modo particolare in alcune relazioni fraterne è la condivisione della fantasia. A differenza dei giochi di finzione nei quali madri e figli giocano insieme (giochi in cui generalmente le madri si comportano come spettatori che danno istruzioni, spiegando ai figli cosa accade nel mondo reale), nei giochi di fantasia tra fratelli, entrambi i bambini di solito agiscono come partner interamente presi dal mondo della fantasia che condividono. Avendo bisogno di poche istruzioni o "definizioni" di contesto del gioco, di solito

entrambi i bambini si lasciano andare nel mondo della fantasia e contrattano tra di loro l'andamento del gioco. La capacità di controllare una tale condivisione della fantasia richiede una comprensione abbastanza complessa del mondo del far finta insieme, una capacità di condivisione intellettuale che è considerevole per i bambini di 2 o 3 anni.

I fratelli che partecipano frequentemente a giochi di fantasia in comune, presentano una probabilità più alta di mostrare reciproco interesse e amichevolezza anche in altri modi (Youngblade, Dunn, 1993). La condivisione di azioni fittizie dipende dalla stretta corrispondenza di interessi e dalla sintonia reciproca che a quanto pare raramente si raggiunge se non vi è affetto tra i fratelli.

Altri fattori contribuiscono a creare le differenze nella relazione tra fratelli: innanzitutto, così come accade nella relazione genitore-bambino, è importante la tipologia di temperamento di entrambi gli individui. Ad esempio, si è riscontrato più volte che il conflitto tra fratelli è in rapporto al temperamento dei due bambini. I bambini che hanno un carattere attivo, intenso o poco adattabile hanno una relazione conflittuale con i fratelli (Boer, 1990). Il temperamento di entrambi i fratelli è importante nelle relazioni di coppia e la somiglianza (o la non somiglianza) di carattere rappresenta una spiegazione del loro modo di andare d'accordo. E inoltre questa osservazione ci ricorda che l'influenza genetica può avere un ruolo nella relazione tra fratelli, condizionando la qualità della loro relazione.

Meno chiaro è l'effetto del sesso e della differenza di età. Con i bambini più piccoli, i risultati delle ricerche non sono coerenti e mostrano relativamente pochi legami tra queste variabili e l'ostilità o amichevolezza dei fratelli. Al contrario, le variabili relative alla costellazione familiare sembrano influenzare le relazioni tra fratelli nella fanciullezza in modo complesso (Buhrmester, 1992). Non è chiaro se tali differenze di risultato possano significare che il sesso, l'ordine di nascita e le differenze di età acquistino via via maggiore importanza quando i fratelli crescono.

Ciò che è fuori questione è che le differenze individuali presenti nella relazione fraterna sono strettamente connesse alle

differenti modalità con cui si sviluppano le relazioni genitore-figlio, genitore-fratello e moglie-marito.

Proposte per i genitori

Troppo spesso i genitori si trovano a dover mediare i litigi dei loro figli; è difficile intervenire in modo equilibrato, senza privilegiare uno dei due o risolvendo la situazione con una duplice punizione. Il ruolo del genitore non deve essere quello di giudice ma di spettatore attivo, che aiuta e fornisce gli strumenti atti a risolvere il conflitto. Proponete sotto forma di gioco, delle attività che possano aiutarli a capire il problema insorto, le emozioni provate ed i propri stati interni.

Chiedete ad esempio di darvi il loro punto di vista, magari disegnandolo così da stemperare le emozioni più forti. Fornite loro un dado così da regolare i turni per parlare e riferire il loro punto di vista. Invitateli a trovare insieme una soluzione equa e condivisa, così da insegnare loro un metodo pacifico per affrontare i conflitti in maniera autonoma (Novara, Di Chio, 2013).

Educare a una buona relazione tra fratelli e/o sorelle

Per una coppia non c'è niente di più normale che avere dei figli. Il primo nato rassicura la madre, che prova così la sua fertilità e afferma la sua capacità di procreazione, anche se qualche volta la sfortuna bussa alla porta. L'uomo, dal canto suo, riceve quella che è probabilmente la più grande testimonianza d'amore da parte della sua compagna: diventa padre perché lei ha scelto proprio lui per realizzare il suo desiderio di avere un bambino. È l'accettazione di questo ruolo passivo che gli permetterà di diventare un padre psicologicamente attivo, sia al momento della gravidanza, sia nella fase successiva. Le sue attenzioni costanti e la solidità dei suoi progetti danno alla futura madre la serenità di cui ha bisogno. Un ruolo, questo, che il padre conserva anche dopo la nascita del bambino, quando, per il bene di tutti, costruirà un rapporto a tre.

La prima nascita autorizza tutte le seguenti. È così che si costruiscono le relazioni tra fratelli. Non conta tanto il numero di figli quanto la capacità di ciascuno di loro, in base alle circostanze della sua nascita e al suo carattere, di dare ai genitori l'occasione di riesercitare il proprio ruolo. Raramente sarà la stessa cosa da un figlio all'altro; in effetti, ogni genitore nutre la segreta speranza di migliorare con l'esperienza.

La decisione di avere un secondo figlio è molto più ponderata e mediata di quella di avere il primo, spesso concepito nello slancio amoroso e talvolta incaricato di salvare una coppia in procinto di sciogliersi. Questo nuovo figlio non può dunque che essere buono e perfetto. Spontaneamente e senza accorgersene, i genitori gettano le fondamenta della rivalità tra fratelli, che può diventare, a seconda dei casi, un muro o una vera e propria muraglia di gelosia.

La nascita di altri figli, quindi, comporta ulteriori adattamenti; ogni presenza più o in meno richiede, infatti, una riorganizzazione della vita domestica. Alla nascita del secondo bisogna occuparsi anche del primo, prepararlo all'evento e, in più, dargli attenzione, onde evitare che l'immane gelosia diventi esagerata.

Tutti i primogeniti sono gelosi dei secondi che rubano loro la scena e li privano di quella centralità di cui hanno goduto sino ad allora, ma questo sconvolgimento può essere tollerato e man mano assimilato se il primogenito viene coinvolto nell'evento, preparato, responsabilizzato e se gli si trasmette l'orgoglio di essere "il maggiore".

Un momento critico per un primogenito è quello del parto, quando la mamma se ne va di casa, lo "lascia" ed entra in ospedale. Altri momenti critici saranno le poppate e le attenzioni che vengono rivolte al piccolino. Il dubbio che aleggia nella mente dei primogeniti già durante la gravidanza è: "se hanno voluto un altro bambino vuol dire che io non piaccio?". Un altro dubbio è: "il fratellino (o sorellina) prenderà i miei giocattoli?". La mamma può coinvolgere il primo chiedendo il "suo aiuto" in alcuni momenti come quello del bagnetto e incoraggiando la sua presenza in altri momenti per intrattenere il piccolino.

Ci sono delle espressioni che è meglio usare soltanto quando sono veramente necessarie: “non ti avvicinare!”, “non toccare!”, “attento che gli fai male!”. Noi vogliamo soltanto allontanarlo, ma lui si sente escluso. Genitori bene intenzionati, abusano, a volte, di queste raccomandazioni che però possono, man mano, trasformare i sentimenti fraterni in ostilità. È consigliabile, invece, consentirgli di prendere qualche piccola iniziativa sia pure standogli accanto e sorvegliando che non faccia del male al piccolo.

Non serve sgridarlo o punirlo perché è geloso; la gelosia in questo caso è una reazione naturale: va riconosciuta come tale e “normalizzata”, spiegando cioè che si tratta di un sentimento diffuso, così diffuso che persino i genitori (o i nonni) a suo tempo sono stati gelosi di un fratellino o di una sorellina. Si tratta però di reazioni temporanee che si superano, soprattutto quando il fratellino o la sorellina diventerà un compagno di giochi. Nei limiti del possibile, è bene, all’inizio, non ridurre gli spazi del primo a favore del secondo; bisogna lasciare agire il tempo. Dopo vari mesi di notti turbate dai risvegli notturni del piccolino e dalle incursioni del maggiore nella stanza dei genitori, se gli si propone di accogliere il fratellino nella sua stanza, si ottiene spesso un assenso entusiasta. È l’inizio di una solidarietà tra fratelli che d’ora in poi saranno “i bambini”, ossia un’unità distinta e diversa dalla coppia dei genitori.

Soprattutto nei primi tempi, quando la mamma è impegnata con il neonato, il padre ha un ruolo importante nell’aiutare il primo a superare il risentimento che prova nei confronti “dell’intruso”.

Anche un nonno, una nonna o una zia possono svolgere questo ruolo, i bambini però sono molto orgogliosi quando possono trascorrere un po’ di tempo con papà parlando di vari argomenti tra cui anche di come cambierà la loro vita quando mamma e neonato torneranno dall’ospedale e il neonato sarà cresciuto.

La naturale gelosia che un bambino prova per il neonato che viene a modificare gli equilibri familiari può essere molto ridotta dal piacere e dal senso di orgoglio che nascono dal constatare che papà ha piacere di stare insieme a lui/lei. Tra il primogenito

e papà, in questa occasione, può nascere anche una complicità nuova fatta di attesa, preparativi, piccoli acquisti in vista del ritorno di mamma e dell'entrata in casa del neonato. Ma questo "feeling" tra figlio (o figlia) e padre si può creare anche senza entrare nello specifico, è sufficiente che papà coinvolga il primogenito in qualche attività, lo porti con sé, condivida un gioco.

Non si può impedire che fratelli e sorelle provino gelosia e/o ostilità, ma si può cercare di attenuarla, quando è eccessiva, con qualche accorgimento.

Dedicare un po' di tempo singolarmente ad ogni figlio è uno dei metodi consigliati per ridurre la gelosia ed i conflitti. Una passeggiata insieme, la spesa al supermercato, la storia letta prima di addormentarsi o semplicemente parlare a tu per tu di tanto in tanto.

Incentivare le differenze, eliminando le preferenze; ciò non significa non riconoscere le differenze individuali, ma spiegarle, i figli capiscono che non sono tutti uguali e che in momenti diversi uno può avere esigenze che l'altro non ha e viceversa. Trattamenti differenziati e trattamenti preferenziali non sono la stessa cosa. I favoritismi però creano risentimento: Caino uccise Abele per gelosia, perché era preferito dai genitori.

È bene insegnare ai figli i valori fondamentali della cooperazione, del condividere, della coesione familiare, e premiare gli sforzi che vanno in questa direzione. Paragonare la famiglia ad una squadra sportiva e sottolineare che i risultati migliori si ottengono quando ci si impegna per raggiungere un obiettivo comune (soli si vince la partita, in squadra si vince il campionato). Gli esempi che si danno attraverso i comportamenti sono più importanti e duraturi delle parole.

Non si fa un buon servizio all'ultimogenito se lo si iperprotegge: anche lui deve imparare a rispettare i diritti degli altri e a dividere con loro le attenzioni dei genitori.

È bene favorire le amicizie, incoraggiando esperienze passate. Vivere in stretta prossimità per lunghi periodi porta a scontri, litigi e conflitti. È consigliabile che ogni figlio abbia amici, hobby e orari differenti; è buona norma evitare di chiedere al più grande di accollarsi il fratello o la sorella minore quando esce con gli amici, perché ognuno possa sviluppare una identità

propria e sentirsi se stesso nel gruppo dei pari, senza fare da “baby sitter” al fratello o alla sorella minore.

I conflitti e le crisi di gelosia tra fratelli, in viaggio ed in vacanza, possono essere ridotte portando con sé un amico dei figli. È sorprendente come questa soluzione diminuisca la tensione e riduca i bisticci tra fratelli.

Filastrocche del fratello

“Benvenuto fratellino”

Osservo la mamma preoccupata
la sua pancia si è gonfiata.
Sotto il vestito cosa nasconde?
Un nuovo bimbo, mi si risponde.
Vedo la pancia di nuovo piatta,
vedo la mamma di là che allatta.
Ora mi sento molto orgogliosa
perché la famiglia è più numerosa.

(C. Albaut)

“Fratelli”

Dice la mamma: “Guarda com’è bello!
Amalo tanto tanto: è tuo fratello!”
“Sì, ma se tutti siamo figli di Dio,
ogni bambino è un fratellino mio”.

(L. Schwarz)

Riferimenti bibliografici

- Baskett L.M., Johnson S.M., *The young child's interactions with parents versus siblings: a behavioral analysis*, «Child Development», 53 (1982), pp. 643-650.
- Boer F., Dunn J. (eds.), *Children's relationships with siblings: developmental and clinical issues*, Hillsdale, Erlbaum, 1992.
- Boer F., *Sibling relationships in middle childhood*, Leiden, DSWO University of Leiden Press, 1990.
- Brown G.W., Dunn J., *You can cry, mom: the social and developmental implication of talk about internal states*, «The British Journal of Developmental Psychology», 9 (1991), pp. 237-256.

- Buhrmester D., *The developmental courses of sibling and peer relationships*, «Children's sibling relationships: Developmental and clinical issues», (1992), pp. 19-40.
- Dunn J., Munn P., *Sibling and prosocial development*, «International Journal of Behavioral Development», 9 (1986), pp. 265-284.
- Dunn J., *Affetti profondi. Bambini, genitori, fratelli, amici*, Bologna, il Mulino, 1998.
- Freud S., *Abriss der Psychoanalyse* (1938), in *Gesammelte Werke*, Frankfurt, Fischer, 1990.
- Furman W., Buhrmester D., *Children's perception of the personal relationships in their social networks*, «Developmental Psychology», 21 (1985), pp. 1016-1024.
- Kendrick C., Dunn J., *Protest or pleasure? The response of firstborn children to interactions between their mothers and infant siblings*, «Journal of Child Psychology and Psychiatry», 23 (1982), pp. 117-129.
- McGhee S.A., *Humor and social interaction: A study of children's use and appreciation of humor in everyday situations*, Unpublished master thesis, Pennsylvania State University, University Park, 1989.
- Novara D., Di Chio C., *Litigare con metodo. Gestire i litigi dei bambini a scuola*, Trento, Erickson, 2013.
- Oliverio Ferraris A., *Gelosie tra fratelli*, «Mente & Cervello», 35 (2007), pp. 66-71.
- Oliverio Ferraris A., *Non solo amore. I bisogni psicologici dei bambini*, Firenze, Giunti, 2005.
- Rufo M., *Fratelli e sorelle. Una malattia d'amore*, Milano, Feltrinelli, 2004.
- Teti D.M., Ablard K.E., *Security of attachment and infant-sibling relationships: a laboratory study*, «Child Development», 60 (1989), pp. 1519-1528.
- Youngblade L.M., Dunn J., *Individual differences in young children's pretend play with mother and sibling: Links to relationship quality and understanding of other peoples feelings and beliefs*, «Child Development», 66, 5 (1995), pp. 1472-1492.

Disegnare fa bene?

Disegnare fa bene? Perché il bambino inizia a disegnare? Come cambia il suo modo di disegnare? E perché cambia? Cosa disegna il bambino: ciò che sente o ciò che sa? Come poter stimolare la capacità artistico-creativa del proprio figlio? E la capacità estetica?

Definizione

Il disegno infantile si è progressivamente caricato di molti significati: ad ogni modo, al di là del suo valore espressivo, creativo, proiettivo, artistico, affettivo, l'attività grafica per il bambino è, ad ogni sua fase, un'espressione ludica. Un bambino che disegna è, in primo luogo, un bambino che gioca e che, pertanto, sta facendo attività creativa. Creare è l'attività più naturale dell'uomo, un'attitudine primordiale della vita.

Inoltre, il disegno è certamente l'espressione più autentica ed originale della personalità infantile; è un mezzo di comunicazione e, come il linguaggio, è capace di esprimere, oltre al livello di maturazione, anche i problemi, i sentimenti, le emozioni ed i conflitti del bambino. Quindi l'attività grafica, oltre ad essere uno dei mezzi che il bambino possiede per analizzare, descrivere e narrare gli avvenimenti e le cose, è anche uno strumento d'espressione della propria vita emotiva.

I primi tentativi grafici si collocano intorno ai 18-20 mesi, i segni della matita sul foglio, o sulle mura di casa, detti "scarabocchi" non vanno intesi come rappresentazione grafica o disegno infantile, ma come conclusione di una tappa evolutiva: sono una forma della gradevole attività motoria con la quale il bambino esercita gli arti, con il piacere addizionale di

produrre tracce visibili attraverso i gesti vigorosi delle braccia avanti ed indietro. Rudolf Arnheim (1956) riconosce l'esistenza di un movimento espressivo, collegandolo allo stato d'animo e ai tratti temperamentali del disegnatore, ma non integra tale movimento con l'attività dei primi scarabocchi. Una concezione sull'origine e sul valore, di ordine prevalentemente motorio, dei primi tracciati, non è mai stata svelata. Al principio dell'espressione grafica resta dunque prioritario "l'incontro fortuito di un gesto con una superficie che lo registra (Widlocher, 1968).

Tuttavia, accanto ai primi scarabocchi intesi come scarica di energia, si è progressivamente affiancata una visione ludica del grafismo, seppure inserita in un'attività di piacere essenzialmente motorio.

Per Georges-Henri Luquet (1927) il bambino inizia a disegnare mediante il gioco. Puro gioco d'esercizio al principio, l'attività grafica evolverebbe successivamente in un gioco impegnato. La posizione dell'autore, tuttavia, resta alquanto confusa: da un lato egli riconosce che, sotto la spinta ludica, anche il bambino "completamente isolato" potrebbe pervenire a produrre tracciati; dall'altro lato, invece, riconosce che quasi tutti i bambini scoprono il disegno imitando gli adulti. In questo modo Luquet carica di significati nuovi l'atto dello scarabocchiare e assegna un ruolo non secondario ai fattori ambientali. Inoltre, il bambino proverebbe sì piacere a creare delle linee, ma i movimenti che egli compie con la mano sarebbero generati da "una sovrabbondanza di energia neuro-muscolare". Il piacere dunque è ricondotto sia ad una liberazione energetica, sia alla scoperta, da parte del bambino, "di possedere un potere creativo". Il disegno in Luquet diviene così un insieme di attività sia istintive sia creative.

Anna Oliverio Ferraris (1973) riassume il significato di questi primi tracciati in una frase che ricapitola il pensiero dominante a tale riguardo: lo scarabocchio sarebbe dunque all'inizio un evento cinetico che provoca piacere motorio e visivo, un'espressione dei movimenti della mano e del braccio sostenuti da un'attività globale di tutto o parte del corpo in cui non interviene altro fattore intellettuale se non l'intenzione di lasciare una traccia.

Generalmente si pone l'inizio dell'attività grafica intorno ai 18 mesi e, superata la fase della "macchia" e dello "scarabocchio sfrenato e senza limiti" (Naville, 1950), si entra nella fase dello scarabocchio vero e proprio. Una tale fase è inaugurata soprattutto dalla coordinazione che si instaura tra occhio e controllo motorio, che consente al bambino di piegare la linea alla sua volontà. Il bambino è ormai consapevole, non solo del rapporto tra i suoi movimenti e i segni lasciati su una superficie, ma anche di essere colui che decide lo stile della linea, la quale può essere obliqua, continua, spezzata, oppure può andare in varie direzioni. L'occhio acquista potere sulla mano, controllandola. Gli scarabocchi sono comunque considerati privi di un'intenzionalità rappresentativa e privi, quindi, di un contenuto.

Il gesto grafico nel suo aspetto esecutivo dipende secondo Liliane Lurcat (1961) soprattutto dall'asse del corpo. Le variazioni del tema grafico sono considerate con riferimento ai progressi percettivi e motori che avvengono nel bambino, in particolar modo alla motilità della mano-avambraccio, dall'evoluzione del controllo visivo. La maturazione biologica e le condizioni neurologiche assolverebbero, in questo caso, un ruolo importante nello sviluppo del disegno, in quanto il bambino può misurare l'ampiezza del suo gesto, può limitare il movimento della mano controllando il pollice, può tornare al punto di partenza in virtù della posizione di perno che il gomito assume. L'intera fase dello scarabocchio è compresa, quindi, tra il momento in cui l'occhio comincia a seguire la mano e il momento in cui la mano è guidata dall'occhio e la linea, progressivamente, si trasforma in una linea di contorno.

Il passaggio dallo scarabocchio "informe e vuoto" allo scarabocchio "controllato ed elaborato" e, infine, allo scarabocchio-disegno, nel quale è possibile individuare gli inizi dell'intento rappresentativo, sembra avvenire spontaneamente. Apparentemente, lo scarabocchio non subisce alcuna trasformazione a livello formale, tuttavia è ipotizzabile che un cambiamento sia avvenuto nel modo di "pensare" del bambino. Quest'ultimo, infatti, nel suo scarabocchio non scorge più soltanto delle linee "che passeggiano", ma inizia a vedere una figura, attribuendo un nome al suo groviglio di linee.

La comparsa dell'intenzionalità rappresentativa si verificherebbe in modo immediato. Il bambino che si divertiva ad intrecciare le linee tra loro e che all'adulto, che gli chiedeva cosa disegnasse, rispondeva "nulla, è un disegno e basta", inizia in modo repentino ad attribuire un nome a tutte le sue produzioni grafiche. Gli scarabocchi possono, così, rappresentare un qualunque oggetto oppure un'intera situazione o avvenimenti diversi con più protagonisti.

Superata la fase dello scarabocchio e quindi del piacere motorio, subentra nel bambino il piacere di disegnare gli oggetti del suo mondo, mediante una "rappresentazione esatta".

Uno dei concetti fondamentali di Luquet (1927) e presupposto di tutto l'orientamento intellettuale è che, per il bambino, il disegno riveste sempre "il ruolo essenziale di dover rappresentare qualcosa". Il disegno è pertanto realistico sia per la scelta dei "motivi" sia per gli aspetti "esecutivi". Il bambino, dunque, mosso da un'intenzione realistica, sarebbe interessato unicamente ai disegni figurativi. Al contrario, i disegni non figurativi non eserciterebbero alcuna attrazione. Ora, per disegno figurativo si deve intendere la rappresentazione grafica delle proprietà visibili degli oggetti raffigurati.

Lo sviluppo del disegno per Luquet è concepito per fasi, a seconda dell'età, ed ogni fase presenta un suo proprio tipo di realismo.

La prima forma di realismo è definita "fortuito", perché in modo fortuito il bambino, disegnando, nota una qualche somiglianza tra la forma di un suo prodotto grafico e un oggetto noto. Queste immagini fortuite di oggetti si impongono all'attenzione del bambino, senza che vi sia stato un intento rappresentativo. Il bambino desidera, secondo Luquet, dare un significato ai suoi tracciati anche in assenza di una qualsiasi rassomiglianza; può pertanto attribuire al suo tracciato il nome del primo oggetto che gli viene in mente. Gradualmente il bambino cercherà di rendere le immagini prodotte rassomiglianti al loro modello reale. La rassomiglianza, dapprima fortuita e successivamente rafforzata con l'aggiunta di dettagli, viene così completata. Nel momento in cui al tracciato e quindi alla rassomiglianza occasionale si sostituisce l'intento di riprodurre un oggetto grafica-

mente identificabile, il tracciato infantile acquista, per Luquet, tutti gli elementi che qualificano un disegno: l'intenzione, l'esecuzione, la rassomiglianza.

La seconda fase dell'evoluzione del disegno, situabile approssimativamente tra i tre e i cinque anni, è segnata dal "realismo mancato". In questa fase, il bambino è completamente teso alla rappresentazione realistica, ma sovente manca l'obbiettivo ed esegue disegni la cui interpretazione non è corrispondente all'intenzione iniziale. A rendere difficile la rappresentazione della realtà è, per Luquet, l'incapacità del bambino di controllare perfettamente i movimenti della mano. Inoltre, interverrebbero ostacoli di ordine psichico, quale un'attenzione fluttuante e facilmente esauribile. Infine a rendere imperfetto il disegno è l'incapacità di sintesi, per cui si verificherebbero sproporzioni tra le parti o esagerazioni di alcuni elementi del disegno. A mano a mano che l'attenzione diviene continua e si rafforza la capacità di sintesi si può notare che tutti i difetti spariscono e il disegno procede verso il "realismo intellettuale".

L'età compresa tra i cinque e gli otto anni segna l'età d'oro del disegno infantile. Superati gli ostacoli che impedivano di rappresentare la realtà e di collocare i dettagli al posto giusto e nel modo più corretto, i disegni divengono rassomiglianti alla realtà, sono, cioè, compiutamente realistici, ma non secondo un realismo in cui il disegno risulti essere simile alla realtà, come una copia identica al modello reale. Il bambino definisce rassomigliante un oggetto della realtà in modo diverso dall'adulto: è rassomigliante, infatti, un disegno che contiene tutti gli elementi essenziali a identificare l'oggetto.

Quello del bambino è un "realismo intellettuale", quello dell'adulto un "realismo visivo": per l'adulto un disegno, perché sia rassomigliante, deve essere una specie di fotografia dell'oggetto visto in prospettiva con dettagli visibili soltanto dalla parte da cui l'oggetto si osserva, riprodotti nella forma che assumono guardati da quel punto di vista. Nella concezione infantile invece un disegno, per essere rassomigliante, deve contenere tutti gli elementi reali dell'oggetto, anche se non visibili dalla parte da cui viene guardata e senza preoccupazioni dei punti di vista, ciascun dettaglio inoltre deve conservare la sua forma

caratteristica seguendo il concetto di esemplarità e non quello di prospettiva.

Sono molte le contraddizioni, tra il disegno e la realtà, di cui il bambino non si rende conto. I personaggi sono visibili all'interno delle case, come se le pareti fossero trasparenti, e le case e gli alberi appaiono coricati lungo le strade, in una mescolanza di prospettive. Eppure sono questi gli "errori" a caratterizzare il disegno infantile e a dargli fascino. Infatti fino ai 9 anni circa il disegno infantile è caratterizzato da questa serie di errori universali, come ad esempio il fenomeno della trasparenza o il fenomeno del ribaltamento, che testimoniano la progressiva maturazione e riorganizzazione sul piano cognitivo ed emotivo.

Per Luquet, il realismo intellettuale può indurre il bambino a rappresentare persino particolari presenti soltanto nella sua mente. Il disegnare particolari che non dovrebbero apparire nel disegno, in quanto elementi non visibili, ha trovato una spiegazione nella ormai celebre frase: "il bambino disegna ciò che sa e non ciò che vede".

Al realismo intellettuale si sostituisce gradualmente il "realismo visivo". Il realismo intellettuale è stato caratterizzato da una serie di espedienti mediante i quali il bambino è riuscito a rendere socialmente interpretabili i suoi disegni. Un'altra preoccupazione ora emerge nel bambino: non basta rappresentare tutti gli elementi costitutivi di un oggetto, è necessario anche che gli elementi appaiano in relazione tra loro e ciò induce il disegnatore ad eleggere un suo punto di vista.

Luquet (1927), considerando la raffigurazione di un solo occhio in un omino rappresentato di profilo, osserva un tale avvicendamento intorno agli 8-9 anni. A questa età, infatti, il bambino sarebbe in grado di giustificare l'omissione di alcuni particolari essenziali, invocando appunto le leggi prospettive.

In questo passaggio, alcuni cambiamenti si verificano nel bambino: innanzi tutto il progredire della sua capacità di attenzione, che lo costringe a misurarsi con la realtà e a rendersi conto della contraddittorietà delle sue raffigurazioni, che costituivano delle "assurdità empiriche".

Inoltre, il bambino diventa meno "maldestro" nell'esecuzione dei disegni e meno "negligente" nell'osservazione della

realtà. Un simile progresso lo mette in grado di valutare criticamente i suoi prodotti grafici. Avverte le sue ingenuità e condanna il realismo intellettuale per la sua insufficienza a rappresentare adeguatamente la realtà.

La conquista del “realismo visivo” non è immediata e neppure avviene in modo definitivo. Realismo intellettuale e realismo visivo possono alternarsi e convivere per molto tempo. A ritardare un pieno raggiungimento di una prospettiva convenzionale è la non conoscenza da parte del bambino delle regole della prospettiva e, inoltre, il modello ancora mnemonico e non dal vero. La prospettiva che informa il realismo visivo è basata sui ricordi, non è frutto dell’osservazione del bambino e neppure di una formazione scientifica. Ad ogni modo, il disegno infantile perde i suoi tratti caratteristici per adeguarsi e confondersi con il disegno dell’adulto.

Proposte per i genitori

Generalmente il genitore offre al bambino fogli e colori suggerendo di disegnare ciò che vuole, per tenerlo impegnato in un tipo di attività tranquilla. Perché non far diventare il disegno momento di gioco condiviso ed al tempo stesso aiutare il bambino a conoscere meglio il proprio corpo, rappresentandolo? Disegnamoci! Prendete un rotolo di carta sufficientemente grande da contenere il corpo del bambino, ponetelo in terra, fate sdraiare vostro figlio sopra il foglio e disegnatene la sagoma, il contorno del suo corpo. Quando appenderete il foglio su una parete, lui/lei vi si riconoscerà e vedrete che stupore. A questo punto tocca al bambino divertirsi: invitatelo a disegnarsi, aggiungendo i dettagli del viso, il colore dei suoi occhi e capelli, del corpo, dei vestiti e gli accessori che indossa. Con questa attività creativa potrete migliorare la sua capacità psicomotoria, in quanto insegna al bambino a riconoscere le varie parti del corpo, le sue forme, i nomi e le funzioni che ricoprono. Avrete così aiutato i vostri figli a prendere consapevolezza di sé e del proprio corpo, nonché a vedersi da un’altra prospettiva.

Educare al disegno

Giocare è il compito che la vita ha assegnato al bambino: scarabocchiare, colorare, disegnare sono espressioni ludiche che, più di altre, ci introducono nel suo mondo in formazione. Disegnando il bambino lascia le tracce della realtà che scopre e ne organizza le impressioni in forme suggerite dalla sua emotività. Assieme al gioco, infatti, il disegno è il modo più naturale che il bambino ha per mettere in scena ed elaborare i suoi conflitti interni, rappresentare e anche soddisfare i suoi desideri, rappresentare ed elaborare le sue paure e le sue ansie. Con il disegno il bambino non solo rappresenta il suo mondo di conoscenze ma anche il suo mondo affettivo e relazionale. Che ruolo possono assumere i genitori nei confronti dei loro figli “artisti”?

Il genitore può incentivare la creatività del proprio figlio stimolando al meglio la sue capacità espressive, lasciandogli sempre la possibilità di metterle su carta, disegnando e colorando ogni qual volta lo richieda. Molti si pongono la domanda se è giusto che al bambino si proponga una tipologia di disegno già strutturata, come ad esempio colorare un disegno già pronto, o se è meglio che il bambino realizzi in autonomia un disegno libero. Ovviamente al bambino ogni stimolazione è di aiuto nel suo processo di sviluppo; sia il disegno da colorare che il disegno libero, sono vissuti come una forma di gioco. È buona cosa che vengano stimolate entrambe le modalità di disegno, sia le strutturate, sia le libere; se il bambino è stanco è consigliabile un disegno da colorare, molto meno impegnativo del disegno libero, se il bambino lo desidera lasciamolo libero di esprimersi nella modalità da lui scelta.

E se il bambino colora fuori dai bordi o disegna in modo sproporzionato ed inesatto? È sempre bene tener presente l'età e le tappe dello sviluppo motorio, contemplando la possibilità di errori di colore, di campitura, di prospettiva, di grandezza, ecc.

Altro ruolo del genitore nell'attività artistico-ludica è chiedere il resoconto verbale del disegno prodotto. È un'ottima occasione di relazione genitori-figli: farsi narrare i personaggi disegnati, la storia, le tecniche di disegno e il perché dell'uso di

certi colori e non di altri, aiuta a capire meglio il loro mondo interiore.

Gardner (1980), nel tentativo di comprendere il significato dei disegni e delle comunicazioni che il bambino vi associa, ha messo in luce due modalità di comportamento. Alcuni bambini appaiono interessati soprattutto all'esecuzione dei loro disegni e raccontano di quel che hanno disegnato. Si soffermano sui colori adoperati, sulle forme e sulla grandezza del loro disegno e anche sui motivi che li hanno spinti a disegnare. Questi bambini sono stati definiti da Gardner "grafici" e mostrerebbero grande curiosità esplorativa, ma poco interesse per i contatti sociali. Contrapposti a questi, troviamo i "narratori", interessati al racconto che vivacizzano con avventure impossibili e spettacolari. Anche a questi bambini piace disegnare, ma diversamente dai "grafici", i quali commentano poco i loro disegni e rispondono forzatamente all'insistenza degli adulti, i "narratori" si divertono sia a disegnare, sia a raccontare quel che presumibilmente disegnano. Ad ogni modo, non si tratterebbe di due "stili" grafici, ma di due caratteri temperamentali. È bene quindi che i genitori non forzino il racconto ma che si limitino a stimolarli ed ad ascoltarli.

Diversamente, nell'approccio artistico del disegno infantile si sposta l'attenzione dal "cosa" il bambino disegna, cioè dall'intenzionalità rappresentativa, al "come" il bambino disegna, cioè alle risorse elaborate nel processo creativo, per arrivare infine a comprendere "come pensa, come sente e come vede" (Lowenfeld, Brittain, 1967). Pertanto, conoscere l'espressione artistica del bambino porta inevitabilmente all'acquisizione di un valido indicatore dello sviluppo mentale, sociale ed emotivo.

Per Lowenfeld (1967) la creatività è un istinto che tutti possediamo, un istinto col quale siamo nati; è l'istinto che usiamo in primo luogo per esprimere e risolvere i problemi della vita. Quindi, compito del genitore è motivare il bambino alle attività artistiche o all'espressione creativa in genere, cosicché queste diventino un mezzo per favorire un maggior equilibrio "fra sviluppo emotivo e sviluppo dell'intelligenza" promuovendo, in tal modo, una personalità più integrata.

Lo sviluppo estetico, secondo H. Read (1958), è essenziale perché vi sia integrazione ed organizzazione tra percezione, cognizione ed emozione. Il processo creativo è il risultato di un'avvenuta integrazione della nostra personalità, mentre il prodotto dell'arte, in tutte le forme artistiche, è espressione di un'equilibrata organizzazione delle "parti" dello sviluppo totale dell'individuo.

In conclusione il disegno è un mezzo di comunicazione, ma anche uno strumento di espressione artistica, quindi, è un indicatore dello sviluppo cognitivo, ma anche un rivelatore della creatività e della dimensione affettiva. Dunque in esso confluiscono contemporaneamente le conoscenze, le emozioni, l'affettività, le abilità, la dotazione artistica del bambino.

Filastrocca del disegno

Prendi un pastello:
disegna un castello;
il castello è solo soletto
disegna un boschetto;
il boschetto ha tanti alberelli:
disegna gli uccelli;
gli uccelli cinguettano sui tetti:
disegna i funghetti;
i funghetti hanno un largo cappello:
disegna un ruscello;
il ruscello corre nei fossi:
disegna i papaveri rossi;
i papaveri stanno nel grano:
disegna un aereo;
l'aereo vola leggero:
disegna il mare e il veliero;
il veliero ritorna al porto:
disegna il sole appena sorto;
il sole è giallo, caldo e rotondo
e tu hai disegnato il mondo.

Riferimenti bibliografici

- Arnheim R., *Art and visual perception: a Psychology of the Creative Eye*, London, Faber & Faber, 1956.
- Gardner H., *Artful Scribbles: the significance of children's drawing*, New York, Basic Books, 1980.
- Lowenfeld V., Brittain W.L., *Creatività e sviluppo mentale*, Firenze, Giunti, 1967.
- Luquet G.H., *Le dessin enfantin*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1927.
- Lurcat L., *Rôle de l'axe du corps dans le départ du mouvement*, «Psychologie française», 6 (1961).
- Naville P., *Èlements d'une bibliographie critique relative au graphisme enfantin jusqu' en 1949*, «Enfance», 3-4 (1950) pp. 310-403.
- Oliverio Ferraris A., *Il significato del disegno infantile*, Torino, Boringhieri, 1973.
- Quaglia R., *Manuale del disegno infantile. Storia, sviluppo e significati*, Torino, UTET, 2003.
- Read H., *Education through Art*, New York, Pantheon Books, 1958.
- Widlocher D., *L'interpretazione dei disegni infantile*, Roma, Armando editore, 1968.

Il ruolo del corpo nell'educazione infantile

Come si sviluppa il corpo del bambino? Le tappe di sviluppo motorio sono uguali per tutti i bambini? Che ruolo ha il corpo nello sviluppo infantile? Come possono i genitori educare, attraverso il gioco, ad utilizzare il proprio corpo, le sue sensazioni e i suoi movimenti? Che ruolo hanno i giochi motori nello sviluppo del bambino?

Definizione

Nella prima infanzia si verifica un rapido sviluppo delle capacità motorie. Nello spazio di alcuni mesi il bambino passa da una quasi completa dipendenza dall'adulto ad una relativa autonomia: egli diventa capace di manipolare oggetti, muoversi nell'ambiente ed esplorarlo. Lo sviluppo di queste abilità è senza dubbio collegato ai cambiamenti che avvengono nel sistema nervoso e in particolare nella corteccia cerebrale.

Con il termine "crescita" ci si riferisce a due tipi di fenomeni, distinti ma collegati fra loro. L'uno è rappresentato dalla crescita vera e propria, legata alla moltiplicazione cellulare che determina l'aumento di volume dell'organismo; l'altro consiste nel processo di differenziazione e sviluppo delle diverse funzioni corporee e psichiche, in senso sia funzionale che biochimico. La crescita è un processo continuo che tuttavia presenta ritmi e velocità diverse nelle diverse epoche dello sviluppo. Un'altra caratteristica della crescita è rappresentata dalla asimmetria, nel senso che i tessuti e gli organi non si sviluppano tutti nello stesso momento e con la stessa velocità. I processi di crescita e di sviluppo risultano più rapidi in alcuni periodi della vita e più lenti in altri. L'età del lattante e la pubertà rappresentano, ad

esempio, due epoche in cui la crescita avviene con una velocità superiore alla media. Distinguiamo inoltre un periodo pre e uno postnatale di crescita.

Nel corso dei primi due anni di vita il bambino conquista le principali abilità motorie. Analizzando questa conquista più in dettaglio, possiamo individuare due linee di sviluppo. La prima è la tendenza del bambino a raggiungere una sempre maggiore mobilità: essa permette di ampliare il proprio raggio di azione, esplorare un ambiente progressivamente più vasto, vedere cose nuove e raggiungere qualsiasi oggetto attragga la sua attenzione. La seconda linea di sviluppo consiste nella tendenza a conquistare la posizione eretta, in modo da avere le mani libere per fare cose interessanti piuttosto che usarle come appoggio o per camminare. Talvolta queste due linee possono trovarsi in conflitto e l'una può prevalere sull'altra. Ad esempio, un bambino estremamente abile nel muoversi carponi sarà più impegnato in questa attività per dedicare tempo alla conquista della posizione eretta. Probabilmente imparerà a camminare sui piedi più tardi di un bambino meno abile nel muoversi "a quattro zampe", per il quale conquistare la posizione eretta è una condizione necessaria se vuole diventare autonomo nell'esplorare l'ambiente.

La tappa per la quale il bambino acquisisce la posizione eretta viene chiamata sviluppo posturale. Il neonato, alla nascita, presenta una ipertonìa dei muscoli flessori degli arti (braccia e gambe piegate), mentre il tono dell'asse del corpo, dal quale dipende la postura, è quasi inesistente. La prima tappa riguarda il sostenimento della testa, che nei primi giorni è ciondolante; quando è coricato sul ventre, il bambino prima solleva il mento (primo mese), poi solleva la testa e le spalle (secondo mese) e infine si appoggia sugli avambracci (terzo mese). La tappa successiva è la conquista della posizione seduta nel secondo trimestre di vita. Verso i 4-5 mesi il bambino sta seduto con un appoggio minimo, anche se l'ipotonia del tronco gli fa assumere una posizione curva, come ripiegato su di sé. A sei mesi è in grado di mantenere questa posizione abbastanza a lungo: la schiena è ormai dritta ma il tronco è ancora inclinato in avanti. A 7 mesi il bambino riesce a stare seduto per

un momento da solo, ma la posizione seduta senza appoggio è raggiunta completamente verso i 9 mesi. Verso gli 11-12 mesi riesce a stare in piedi da solo, ciò è preceduto dalla capacità di tenersi in piedi sorretto o appoggiandosi ad un sostegno. Poi il bambino impara a camminare carponi raggiungendo così una coordinazione dei movimenti della braccia e delle gambe. Non tutti i bambini utilizzano l'andare carponi; alcuni raggiungono la deambulazione eretta senza passare attraverso questa fase. Lo sviluppo della deambulazione procede parallelamente a quello posturale, ma ha inizio più tardi.

Verso i 13-14 mesi il bambino cammina da solo; i primi passi sono incerti ed esitanti, il piede viene sollevato più del necessario, il corpo è piegato in avanti, le braccia sono tenute lontano dal corpo per bilanciarlo. Spesso cade, tuttavia egli affronta questo compito con entusiasmo, nonostante le difficoltà e gli incidenti, e trae grande soddisfazione dai successi che ottiene. Ben presto diventa abbastanza efficiente per provare nuove abilità: sale le scale, corre, si bilancia su un solo piede. La conquista della deambulazione rappresenta senza dubbio una pietra miliare nella vita del bambino. Essa gli consente di ampliare enormemente il proprio ambiente e, liberandogli le mani per la manipolazione, rende pressoché illimitate le sue possibilità esplorative. Facilita la possibilità di rappresentarsi il proprio corpo come indipendente nello spazio, contribuisce alla individuazione e alla rappresentazione di sé e dà un forte impulso alla conquista dell'autonomia.

Nel corso del primo anno e mezzo di vita si sviluppa un'altra abilità motoria, la manipolazione, il cui progresso dipende sia dalla maturazione neuromuscolare sia dall'esercizio. Nello sviluppo di questa capacità si individuano alcune fasi che riguardano sia il movimento del braccio verso l'oggetto (avvicinamento) sia il gesto della prensione vera e propria. Si distinguono tre tipi di avvicinamento, che corrispondono alla progressiva utilizzazione delle tre articolazioni interessate: spalla, gomito e polso.

Il gesto della prensione attraversa un'evoluzione progressiva: all'inizio l'oggetto viene afferrato dalla parte cubitale della mano (sotto il mignolo), senza utilizzare il pollice (prensione

cubito-palmare). In seguito esso viene condotto verso il palmo e afferrato utilizzando tre dita insieme, pollice, indice e medio (prensione digito-palmare). Infine l'oggetto viene posto sotto l'indice e la prensione implica l'opposizione fra pollice e indice (prensione radio-digitale).

Anche in un compito motorio apparentemente semplice come quello di raggiungere e prendere un oggetto, la percezione visiva svolge un ruolo fondamentale di guida all'azione della mano. L'abilità di utilizzare l'informazione "direzione" per guidare la prensione dell'oggetto diventa sempre più precisa nei mesi successivi, insieme alla capacità di controllare la postura e l'orientamento del corpo. Alla fine del primo anno di vita il bambino è così abile da programmare la direzione del movimento anticipando la futura posizione di un oggetto che si muove davanti a lui così da poterlo "prendere al volo".

Dopo che ha imparato non soltanto ad afferrare, ma anche a trattenere in mano l'oggetto per guardarlo, manipolarlo o portarlo alla bocca, il bambino deve imparare a "lasciarlo andare". All'inizio egli prende semplicemente l'oggetto, perché la mano si apre involontariamente quando la sua attenzione e le sue energie si volgono altrove. Tuttavia, già tra i 6 e gli 8 mesi, il bambino impara a lasciar andare l'oggetto volontariamente e spesso questa nuova abilità viene esercitata in un gioco assai comune, nel quale il bambino lascia andare il suo giocattolo preferito soltanto affinché qualcuno glielo riporti indietro ed egli possa lasciarlo andare di nuovo. È evidente che, soprattutto nel primo semestre di vita, durante il quale il bambino è ancora incapace di muoversi in modo autonomo, la prensione e la manipolazione rappresentano la principale modalità per entrare attivamente in contatto con l'ambiente circostante. Grazie a questa abilità il bambino è in grado di provare delle trasformazioni anziché limitarsi a contemplare visivamente oggetti o eventi senza intervenire su di essi. Oltre a consentire una modalità attiva di rapporto con l'ambiente, la prensione presenta una particolarità cognitiva, soprattutto nella misura in cui si coordina ad altre capacità quali la vista e la suzione. Tali coordinazioni, tra la vista e la prensione e tra la suzione e la prensione,

sono state analizzate da Piaget all'interno della sua concezione dello stadio senso motorio.

Le tappe di sviluppo motorio indicano una progressione che in realtà non è così lineare né identica in tutti i bambini. Si possono riscontrare ampie differenze individuali per quanto riguarda non soltanto i tempi ma anche i modi e le strategie con cui ciascun bambino conquista specifiche abilità motorie, ad esempio la posizione seduta o il cammino indipendente.

Ogni bambino ha il proprio ritmo di sviluppo e impara le diverse abilità scegliendo i tempi e i modi che meglio si adattano al suo stile di movimento e agli obiettivi che di volta in volta si pone. Vi sono bambini rapidi nell'imparare a stare in piedi e altri che ci arrivano con calma, bambini che si "buttano" a camminare mentre altri eseguono i primi passi con estrema prudenza. Può capitare che si salti una determinata tappa motoria oppure che si dimentichi una tappa motoria già acquisita, per riscoprirla poi nuovamente dopo periodi di tempo più o meno lunghi.

La presenza di una consistente variabilità nello sviluppo motorio mette in crisi il tradizionale modello maturativo e l'idea di una sequenza invariante di tappe di sviluppo. Accanto alla maturazione neurologica altri fattori vengono chiamati in causa per spiegare i tempi e i modi di acquisizione di una nuova abilità motoria; in particolare fattori fisici e meccanici, come le modifiche di ossa e muscoli, e fattori ambientali come le esperienze del bambino, la sua motivazione e le sollecitazioni ambientali (Thelen, Ulrich, 1991).

La variabilità tra individui è maggiore al momento dell'emergere di una nuova abilità mentre si riduce via via che vengono selezionate le strategie più efficaci e mature, le quali tendono ad essere le stesse in tutti i bambini. Ci sono appuntamenti importanti da rispettare e alcune abitudini motorie suscitano preoccupazioni o dubbi nei genitori o negli educatori.

Proposte per i genitori

Non necessariamente si deve disporre di uno spazio aperto per stimolare i figli nei giochi motori: per favorire il controllo del corpo e la produzione di nuove idee di movimento potete

proporre loro “il gioco dello specchio”. Dite al bambino che farà il gioco dello specchio in coppia con voi, ciò ha l’obiettivo di imparare a isolare le parti del corpo cercando di riprodurre i movimenti di un’altra persona il più precisamente possibile. Spiegate che il bambino sarà lo specchio, riflettendo esattamente ogni gesto eseguito da voi. Rimanete ad una distanza di circa un braccio, uno di fronte l’altro; chiedete al bambino di fare esattamente quello che fate voi, nello stesso momento. La sua mossa dovrebbe riflettere le vostre. Muovetevi liberamente, una parte del corpo alla volta: ad esempio, girate i polsi, scuotete le dita, portate le mani dalla testa alle spalle, alla vita, alle ginocchia e così via. Dopo diversi tipi di movimenti, invertite i ruoli; chiedete a lui di eseguire i movimenti mentre voi agite come uno specchio. Potete utilizzare il gioco dello specchio per esplorare le varie componenti del movimento. Ad esempio: per fare un esperimento sull’uso dello spazio (accasciarsi, camminare indietro, stendersi) o sull’espressività e sulla qualità del movimento (eseguire movimenti fluidi e poi discontinui). Inoltre potete usare la musica e il suo ritmo per dare un tempo e coordinazione ai movimenti. Una variante divertente del gioco dello specchio prevede la riproduzione del movimento tipico di un animale accompagnato dal suo verso e dal suo riconoscimento.

Un gioco educativo, molto importante per individuare i propri battiti naturali e per la consapevolezza corporea, è quello del battito cardiaco. Mostrate al bambino come trovare le pulsazioni sul collo o sul polso; spiegate, con quanti più dettagli desiderate, in che modo il cuore ci dà il nostro vero battito. È come aver un piccolo tamburo nel corpo. Mentre il bambino cerca le sue pulsazioni, fate battere un piede al ritmo del battito. Spiegate che possiamo capire quanto veloce o lento sia il ritmo del battito cardiaco. Servitevi di un orologio o di un cronometro e fate sì che conti le sue pulsazioni per 15 secondi.

Fate poi esercitare il bambino ad attività aerobiche sempre più intense: fatelo camminare, poi saltare, saltare velocemente, fare dei saltelli e così via. Se siete all’aperto, preparate un percorso e ad ogni giro potete calcolare il tempo dei battiti cardiaci. Il bambino poi potrà fare un grafico che mostri quanto velocemente batte il suo cuore durante le diverse attività. Ricordate al

termine dell'attività fisica di fare gli esercizi di raffreddamento.

Ancora, si possono proporre giochi in cui si usa il corpo per imitare differenti azioni, persone e cose. Ad esempio, come si muoverebbe se fosse un pop-corn scoppiettante o se stesse camminando in mezzo al fango? Spiegategli così il movimento del corpo in termini di qualità (com'è un movimento leggero? Uno pesante? Uno elastico? Uno discontinuo?); velocità (che cosa si muove lentamente? Molto lentamente? Velocemente?); orientamento nello spazio (quali cose si muovono sulla terra? E in alto nel cielo?).

Chiedete al bambino come si muoverebbe se fosse una preda inseguita da una tigre, un pesce in acquario, una foglia agitata dal vento. Invitatelo a imitare queste immagini.

Per fargli migliorare la coordinazione e consapevolezza corporea potete giocare al "rallentatore". Questo gioco mette l'accento sul controllo del corpo e sulla capacità di ricordare i movimenti. Potete osservare anche la capacità del bambino di pianificare una serie di mosse e ad eseguirle. Chiedete a vostro figlio di chiudere gli occhi e di pensare a qualcuno che sta correndo per un lungo tratto. Il bambino dovrebbe raffigurare la persona che sta correndo al rallentatore. Come appaiono le gambe del corridore? Le braccia? Il viso? Le dita? Ora fategli aprire gli occhi e chiedetegli di immaginare di correre al rallentatore. Poi lasciate che il bambino faccia finta di essere un lanciatore, un ciclista, un pianista, un camionista o qualsiasi altra persona che esegua attività fisica. Ricordategli di prestare attenzione a tutte le parti del corpo in modo che l'azione sembri reale.

Tutti questi giochi / attività che è possibile praticare anche in ambienti chiusi, servono al bambino per stimolare una buona rappresentazione corporeo-motoria-cinestesica, ma in una bella giornata di sole, giochi come un percorso ad ostacoli, un corsa in spiaggia, arrampicarsi su un albero, non faranno altro che far sentire bene il bambino con il suo corpo in movimento (e non solo a lui!).

Educare al gioco con il corpo

L'essere umano esprime la sua unità psicofisica non solo attraverso le forme pensiero ma anche per mezzo di un corpo che il pensiero stesso "abita" e modella. "Pensare con il corpo" è quello che fa un bambino quando inala il primo respiro fuori dall'utero materno, quando cerca il seno della madre al primo stimolo della fame, quando esplora con gli occhi o ascolta, quando muove i primi passi, in una scala evolutiva che gli consente di acquisire specifiche funzioni che lui stesso identifica con parti diverse del proprio corpo.

Nella primissima fase la capacità di un neonato di "donare" il suo peso, di abbandonarsi tra le braccia della madre, di farsi nutrire, lo renderà abile a sfruttare la gravità per farsi sostenere dalla terra anche in posizione eretta da adulto. La qualità della nostra capacità di abbandonarci, di affidarci, di lasciar andare, ci mostra la qualità di appoggio della nostra postura, del nostro radicamento, della nostra sicurezza: siamo ancora sul piano orizzontale del movimento. La fiducia è intimamente connessa alla corrispondenza tra le nostre percezioni e la realtà. Nella fase successiva di differenziazione, il movimento del bambino sarà caratterizzato dallo spingere per portarsi in piedi (piano verticale) e porre un limite all'appoggio totale con la terra; fino ad arrivare alla fase di affermazione che si esprimerà andando verso qualcosa o qualcuno (piano sagittale) usando sia gli arti inferiori che superiori. Ognuna di queste tappe ha come premessa la precedente e, se tutto l'iter si è svolto senza intoppi, l'ultima tappa ci permetterà di scegliere, di prendere ciò che ci interessa e di integrarlo. Tutte queste fasi psicologiche si riflettono inevitabilmente sul corpo e lo portano ad organizzarsi in modalità dinamiche e posturali totalmente diverse. Ogni intervento sul corpo in educazione avrà quindi l'obiettivo di riorganizzare e reintegrare il/i movimento/i mancanti comportando una conseguente riorganizzazione sul piano psichico. In un contesto educativo non si tratta tanto di lavorare con il corpo affinando una tecnica che ci permetta un'esecuzione perfetta di una determinata posizione o di un movimento, quanto di lavorare sul simbolo che la forma corporea assunta rappresenta. Il corpo si esprime in tante

differenti forme che sperimenta, che rivive attraverso il simbolo, diviene ciò che rappresenta (come il bambino che gioca ad interpretare un animale, un elemento naturale, un oggetto). In questa prospettiva si cambia modalità di comunicazione, si abbandona la parola per ritrovare il linguaggio antico con tutta la forza che il simbolo ha di esprimere e rievocare emozioni (Campanini, Ciabotti 2012). Infine, non si può parlare di educare alla corporeità senza un'attenzione particolare alla respirazione: espressione immediata dell'emozione, così vicina a quest'ultima che risulta molto difficile distinguerla dall'emozione. Il nostro modo di respirare influisce sul nostro comportamento e sulle funzioni fisiche: è un movimento interno che stabilisce il movimento del corpo nello spazio esterno. Inalando ed esalando definiamo il nostro re-stare nel mondo: accogliamo, prendiamo, portiamo il mondo all'interno o lasciamo andare, doniamo, portiamo il nostro essere all'esterno ad ogni respiro. Ogni situazione della vita, ogni persona, ogni ambiente con il quale ci troviamo ad interagire ci costringe ad adattare il nostro respiro, il nostro personale modo di essere, a ridefinire il nostro confine o ad espanderlo. Per questi motivi è necessario che il corpo vesta il respiro come un abito. L'uso del corpo in educazione ci permette di ascoltare dall'interno come ci muoviamo nell'ambiente che ci circonda, di trovare nuovi linguaggi per interagire, di reintegrare movimenti e organizzazioni spaziali.

L'attività fisica ricopre un ruolo importante nello sviluppo dei bambini. Questi usano il corpo per esprimere emozioni e idee, per esplorare le loro abilità atletiche e per verificare i limiti delle proprie capacità fisiche. Le attività motorie, che ogni bambino sperimenta nel corso dello sviluppo, forniscono ai bambini alcune opportunità per fare esperimenti con stili di movimento creativo e atletico. Le attività motorie, svolte a casa con i genitori, a scuola con gli educatori e poi con gli insegnanti ed infine in palestra, hanno lo scopo di educare nei bambini le abilità di controllo del corpo, di risposta al ritmo, di creazione di idee di movimento e di uso del corpo per esprimere sensazioni, emozioni e pensieri.

La consapevolezza corporeo-cinestesica, nei bambini, appare generalmente in fasi sequenziali: innanzitutto è necessario il

riconoscimento del proprio Io fisico; ciò è seguito dall'esecuzione di una serie di movimenti e schemi di movimento, dal semplice al complesso; infine il movimento diviene una fonte di espressione creativa come ad esempio il gioco attraverso il corpo. Una comprensione di queste fasi e delle differenti velocità con le quali i bambini procedono attraverso esse, può essere di aiuto nella pianificazione delle sessioni di movimento.

È bene presentare al bambino le attività motorie secondo un'organizzazione delle abilità chiave, in un ordine che riflette gli stadi di sviluppo. È preferibile iniziare ogni sezione di gioco con un'attività introduttiva di base, seguita poi da altre più complesse.

In primis, il bambino si specializza nel controllo del proprio corpo: per far ciò mostra consapevolezza e abilità nell'isolare e usare le diverse parti del corpo; programma, mette in sequenza ed esegue movimenti in modo efficiente, i movimenti non appaiono casuali o disarticolati ma organizzati verso un obiettivo. Infine, il bambino è capace di ripetere i propri movimenti e quelli degli altri: molti dei movimenti che sa compiere derivano dall'osservazione dei genitori, educatori o gruppo dei pari.

Altra abilità chiave propedeutica per una buona educazione corporeo-motoria è la sensibilità al ritmo: ciò si prefigura grazie al fatto che il bambino si muove in sincronia con ritmi costanti o variabili, particolarmente quelli musicali (ad esempio il bambino tenta di muoversi seguendo il ritmo, invece di mostrarsi indifferente ai cambiamenti. Inoltre è in grado di creare il proprio ritmo e di regolarlo per raggiungere l'effetto desiderato. Altra abilità chiave per promuovere una buona educazione corporea, è l'armoniosità e l'espressività: ciò sta ad indicare la capacità del bambino ad evocare stati d'animo e immagini, attraverso il movimento, usando gesti e posizioni del corpo; gli stimoli possono essere rappresentati da un'immagine verbale, da uno spunto o da una musica. Ancora, è capace di rispondere ad uno stato d'animo, alla qualità del tono di uno strumento o a una selezione musicale (ad esempio segue movimenti leggeri e fluidi con musica lirica, movimenti forti e a scatti con una marcia). Una volta che il bambino ha acquisito la coordinazione e i principali movimenti di base, è in grado di creare nuove idee

di movimento e di usarle con lo scopo di socializzare con gli altri; è così capace di inventare movimenti interessanti e originali, verbalmente e/o fisicamente oppure propone degli ampliamenti delle idee (ad esempio suggerisce ai bambini di sollevare le braccia per sembrare delle nuvole che fluttuano nel cielo). Può quindi rispondere immediatamente a idee e immagini con movimenti originali e inventare la coreografia di una semplice danza, magari insegnandola ad altri. In conclusione, l'uso della musica nel contesto dell'educazione corporea è un ottimo strumento per il controllo del corpo, la coordinazione, produzione di idee di movimento e sensibilità al ritmo. È bene quindi che il bambino risponda in modo diverso a differenti generi musicali, che mostri sensibilità al ritmo ed espressività, che esplori lo spazio disponibile comodamente, sfruttando diversi livelli, muovendosi facilmente e fluidamente nello spazio circostante. Inoltre può anticipare gli altri nello spazio condiviso e fare esperimenti muovendo il corpo nello spazio (ad esempio girando e ruotando).

Il gioco motorio ha importanti funzioni psicologiche e non contribuisce soltanto allo sviluppo fisico ma, come vedremo, anche allo sviluppo sociale e cognitivo.

Se si considera il trend evolutivo, si nota che il gioco motorio inizia nella prima infanzia, ha un picco in età scolare, declina nell'adolescenza. Le prime manifestazioni sono i giochi di esercizio con il proprio corpo, che implicano la manipolazione; successivamente, quando il bambino ha acquisito la locomozione autonoma, il gioco motorio diventa correre, saltare, inseguire, arrampicarsi e può essere solitario o condiviso con altri bambini o con un adulto.

Fra i due e i quattro anni circa il 15% delle attività ludiche è di questa natura: nella scuola dell'infanzia e primaria, il 60% del tempo di intervallo tra le varie attività scolastiche è occupato dai bambini con giochi motori. A fronte di un impegno prolungato in attività sedentarie, i bambini ricorrono al gioco motorio non appena hanno l'opportunità di muoversi liberamente, come se all'attività fisica fosse assegnata una funzione compensatoria.

Il gioco motorio svolge diverse funzioni: in età prescolare, in corrispondenza dell'allungamento delle ossa e dei muscoli delle braccia e delle gambe, il gioco motorio non soltanto dà

ai bambini forza e vigore, ma serve ad acquisire destrezza, controllo di movimenti, consapevolezza e uso accorto delle proprie energie. Vi sono altri due vantaggi, meno diretti ma non meno importanti: i bambini più impegnati in attività fisiche giocose sono più protetti dal rischio di obesità e diventano più capaci di termoregolazione autonoma. Quando la temperatura esterna è fredda, i bambini sono più attivi dal punto di vista motorio, perché usano l'energia accumulata per aumentare la temperatura corporea. Non a caso, livelli più elevati di gioco motorio sono stati rilevati nei paesi più freddi sia nelle scuole dell'infanzia sia nelle scuole primarie, a fronte di livelli più contenuti di attività fisica osservati invece nei climi più caldi.

Il gioco motorio ha effetti positivi anche sulle performance cognitive. Brevi interruzioni, nei casi in cui sia richiesto un notevole carico attentivo, favoriscono le capacità di concentrazione e aumentano la motivazione. Studi condotti con gli adulti ma anche ricerche svolte in Canada, Stati Uniti e Giappone con bambini in età scolare dimostrano che l'attenzione al compito migliora se è ben distribuita nel tempo e se è inframmezzata da pause nella quale è consentita attività fisica, mentre si deteriora se è temporalmente compressa (Pellegrini, Smith, 1998).

Naturalmente fattori individuali come la distraibilità o il livello di attività influenzano l'efficacia delle diverse pratiche: inoltre non è chiaro se nel caso dei bambini l'effetto benefico sia dovuto alla semplice interruzione del compito o all'esercizio fisico. Sembrerebbe che per i bambini più piccoli una difesa efficace contro il sovraccarico cognitivo sia rappresentata dai cambiamenti frequenti di attività: il gioco motorio è efficace perché introduce un drastico cambiamento, rappresenta un'attività controllata dal bambino invece che dall'insegnante, dà piacere e contribuisce al senso di autoefficacia.

Inoltre si tratta in genere di giochi condivisi con altri bambini e bambine e la natura sociale di questo tipo di gioco costituisce un ulteriore elemento da considerare ai fini del benessere.

Filastrocca

Questa filastrocca è molto famosa e diffusa in Italia, magari con qualche variante territoriale che non ne muta il ritmo o l'efficacia:

Questo è l'occhio bello,
 Questo è suo fratello,
 Questa è la casina,
 Questo è il campanello,
 Drin Drin Drin!

Mentre si recita la filastrocca, si toccano di volta in volta le parti del viso menzionate: i due occhi, la bocca (la casina) e il naso (campanello). Al "Drin Drin Drin" si prende delicatamente il nasino tra due dita. Se il bimbo è più grandicello, man mano che imparerà la filastrocca, potrà essere lui a indicare, spontaneamente, gli occhi, la bocca e il naso dell'adulto.

Filastrocca delle dita

Il pollice dice: Ho fame!
 L'indice dice: Non c'è più pane!
 Il medio dice: Lo comprenderemo!
 L'anulare dice: Ce n'è ancora un pezzettino!
 Il mignolo dice: Datemelo a me che son il più piccolino!

Riferimenti bibliografici

- Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci, 2002.
- Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello Sviluppo*, Bologna, il Mulino, 2002.
- Camaioni L., *La prima infanzia. Lo sviluppo psicologico nei primi tre anni di vita*, Bologna, il Mulino, 1996.
- Campanini P., Ciabotti P., *Yoga pratico e potenza dei simboli*, Torino, Magnanelli, 2012.
- Gardner H., Feldam D.H., Krechevsky M., *Project Spectrum: Early Learning Activities*, New York, Teacher's College, 1998, trad. it. a cura di P. Nicolini, B. Pojaghi, Bergamo, Junior, 2002.

- Pellegrini A.D., Smith P.K., *Physical Activity Play: the nature and function of a neglected aspect of play*, «Child Development», 69 (1998), pp. 577-598.
- Piaget J., *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Torino, Einaudi, 1967.
- Thelen E., Ulrich B.D., *Hidden skills: A dynamical systems analysis of treadmill stepping during the first year*, «Monographs of the Society for Research Child Development», 56 (1991), pp. 1-98.

Conoscere il proprio mondo interno: le parole per le emozioni

Che cosa sono le emozioni? Quali sono le emozioni di base? Quali emozioni sono presenti alla nascita? E come emergono le emozioni complesse? Come ampliare il vocabolario emotivo di vostro figlio? Come educare il bambino ad una giusta regolazione e modulazione emotiva?

Definizione

Con l'espressione "abilità emozionali" ci si riferisce alla capacità del bambino di comprendere e gestire le proprie emozioni. Un'altra locuzione talvolta utilizzata è quella di "competenza emotiva" o "intelligenza emotiva". Le abilità emozionali sono una componente molto importante dell'adattamento socio-affettivo del bambino, in quanto apprendendo strategie per fronteggiare le frustrazioni, la collera, le paure, lo sconforto, egli avrà maggiori risorse per reagire alle avversità e stabilire relazioni positive con altre persone. Si ritiene, abitualmente, che esistano alcune emozioni fondamentali, concepite come forme di base che preparano all'azione o come modalità prototipiche anticipatrici delle emozioni vere e proprie, oppure come configurazioni facciali innate e universali (Anolli, Ciceri, 1992).

Alcuni autori (Ekman, 1972) attribuiscono il carattere di emozioni fondamentali alla gioia, alla tristezza, alla rabbia e alla paura, altri (Johnson-Laird, Oatley, 1987) vi aggiungono il disgusto, altri ancora (Campos, Barrett, 1984) ne descrivono sette, incorporando alla gioia, alla tristezza, alla rabbia, alla paura e al disgusto, anche le emozioni di interesse e sorpresa. Non manca chi ritiene fondamentale la vergogna (Izard, 1991), emozione che in realtà è complessa. Izard (1991) chiarisce che,

per essere considerata primaria o di base, un'emozione deve possedere uno specifico substrato neurale, esprimersi attraverso una specifica e distinta configurazione facciale, essere collegata ad una precisa esperienza emotiva che raggiunga la consapevolezza, derivare da un processo biologico, evolutivistico e possedere proprietà motivazionali e organizzative finalizzate all'adattamento.

Gli studi sulle espressioni facciali dei neonati, all'interno della psicologia dello sviluppo, sono di una certa rilevanza e riguardano l'esistenza o meno delle emozioni fondamentali. Infatti, il criterio abitualmente adottato per definire le emozioni come fondamentali, vale a dire per sostenere il carattere innato, si fonda sulla universalità e invarianza delle espressioni facciali nel ciclo di vita. Le espressioni emotive del volto, nelle ricerche condotte su adulti e bambini, spesso con metodi cross-culturali, hanno offerto svariate conferme empiriche alla tesi della universalità delle manifestazioni emotive, tesi per altro anticipata da Darwin (1872). Emozioni quali la tristezza, la felicità, la sorpresa, la paura, la collera e il disgusto vengono espresse nello stesso modo da membri appartenenti a gruppi e a società diverse e, quindi, riconosciute e identificate in modo pressoché universale (Ekman, 1972).

Si può facilmente comprendere l'importanza e il vantaggio che da ciò ricava la specie umana dato che, in ogni interazione sociale, diventa possibile sia comunicare sia inferire e comprendere lo stato d'animo dei partecipanti. Tuttavia, sulla universalità e istintività delle singole espressioni facciali nel neonato sono emersi dubbi e perplessità che non confermano pienamente la tesi secondo cui ciò che esprime il piccolo sia definibile nei termini di singole emozioni differenziate e chiaramente identificabili attraverso indici facciali.

Le emozioni, pur presenti fin dalla nascita, si modificano passando da un livello poco articolato a livelli sempre più sofisticati. Un primo periodo è caratterizzato dalle reazioni emotive presenti alla nascita che sono regolate da processi biologici fondamentali per la sopravvivenza.

Il sistema edonico, grazie alle sensazioni di piacere e di disgusto, ha lo scopo di sollecitare il sistema gustativo, le

reazioni di trasalimento hanno lo scopo di proteggere da stimoli luminosi o acustici troppo intensi, le risposte di sconforto segnalano disagio alle stimolazioni dolorose e quelle di interesse l'attenzione per gli stimoli nuovi.

Sebbene queste risposte siano congruenti, appropriate al contesto e facilmente riconoscibili da parte dell'adulto, non possono essere considerate ancora forme intenzionali di comunicazione.

Il secondo periodo, che inizia verso il secondo mese e si conclude attorno al primo anno, comporta grandi scoperte e cambiamenti poiché, grazie alle interazioni sociali, un bambino inizia a comunicare le proprie intenzioni e ad attuare le prime forme di controllo emozionale. In questa fase compare sia il sorriso sociale non selettivo in risposta alla voce umana (tra le cinque e le otto settimane) e alle persone familiari (intorno al terzo mese), sia il sorriso sociale selettivo (dopo il terzo mese), tendenzialmente rivolto alla madre: manifestazioni che segnalano la presenza di emozioni positive nell'interazione sociale e, in particolare, nel contatto con il caregiver. Tra le sei e le dieci settimane si fanno più evidenti le emozioni della sorpresa di fronte a stimoli nuovi e verso i 3-4 mesi diventa chiara l'espressione di tre distinte emozioni di base: quella di tristezza, della collera e della gioia. Nei mesi successivi (5-7 mesi) il bambino sviluppa l'emozione della paura e della circospezione in relazione ai progressi nelle capacità di locomozione e al sorgere di esigenze esplorative. Al termine di questo periodo (8-9 mesi) compare anche la paura dell'estraneo, che si manifesta nel contatto con persone sconosciute e che indica la presenza di un legame affettivo di cura e protezione tra il bambino e la persona che si occupa di lui.

Dopo il primo anno, abbiamo un terzo periodo, nel quale appaiono le emozioni complesse, quali la timidezza, la colpa, la vergogna, l'orgoglio e l'invidia, il cui sviluppo può dirsi completo intorno ai tre anni. Sono emozioni apprese, non immediatamente riconoscibili e identificabili attraverso indicatori minimi specifici, e che possono manifestarsi attraverso segnali comuni anche ad altre emozioni. A differenza di quelle fondamentali che vengono attivate da stimolazioni fisiche dirette, le emozioni complesse hanno origine da forme di autoriflessione

o di associazione mentale e richiedono un'autoconsapevolezza che consenta di valutare il proprio sé e le proprie azioni in relazione alle norme sociali e agli standard condivisi dalla cultura di appartenenza.

Lewis (1995) sottolinea come i bambini non ancora consapevoli di se stessi non siano in grado di reagire appropriatamente alle situazioni imbarazzanti (l'emozione dell'imbarazzo viene considerata precursore della vergogna e dell'orgoglio) mentre a 18 mesi, in coincidenza dell'emergere di un iniziale senso di sé, diventano evidenti prima le reazioni di imbarazzo e, successivamente, quelle di colpa e di vergogna.

Le emozioni complesse sono, quindi, dipendenti dalla cultura, dalle aspettative e dalle norme di comportamento socialmente prescritte e, per essere identificate e manifestate, richiedono una certa competenza sociale.

All'interno del complesso sistema emotivo è bene distinguere la capacità di esprimere le emozioni da quella di riconoscerle.

Circa l'espressione delle emozioni nel neonato, si tratta di capire se le configurazioni mimico-espressive che appaiono sul suo viso quando piange, sorride o fa una smorfia, corrispondono alle tipiche configurazioni mimiche delle emozioni di dolore, di gioia, di disgusto, di sorpresa dell'adulto, oppure se segnalino un generico stato di piacere e di disagio. I ricercatori che aderiscono alla teoria differenziale delle emozioni, ritengono che le emozioni primarie sono facilmente riconoscibili in virtù del loro carattere universale e per il fatto che vengono espresse attraverso un insieme di segnali specifici e distinti per ogni singola emozione e, in modo simile, all'interno della stessa specie.

Molte ricerche hanno dimostrato che in popolazioni diverse, sia letterate sia preletterate, adulti e bambini hanno espressioni emotive analoghe e facilmente riconoscibili e questo accredita la tesi di una sostanziale universalità delle emozioni (Malatesta *et al.*, 1989).

Secondo una concezione molto restrittiva, gli unici pattern mimici in grado di comunicare in modo universale e invariante uno stato emotivo facilmente riconoscibile sarebbero quelli di piacere-dispiacere, che segnalano un tono edonico positivo o negativo espresso (ma non sempre) dai segnali di sorriso e di

pianto (Poole, Craig, 1992). Le altre espressioni emotive non sono specifiche e distintive fin da subito, ma lo diventano grazie alle occasioni prolungate di contatto e di relazione. La ricerca sulle emozioni nei bambini è ancora agli esordi e l'ingente mole di risultati sugli adulti non sempre è sovrapponibile alla specificità delle risposte infantili.

Si può concludere osservando che i bambini, sin dai primi giorni, sono in grado di emettere segnali comunicativi sul loro stato emotivo che vengono interpretati dagli adulti che si prendono cura di loro come risposte emotive specifiche di gioia, disgusto, interesse, sorpresa, ecc., sebbene non sia pienamente condivisa l'idea che, effettivamente, si tratti di emozioni discrete, distinte e caratterizzate da configurazioni universalmente riconosciute. Secondo la accezione di Izard e della teoria differenziale, sebbene appaia più appropriato concepirli come stati edonici positivi o negativi, non vi è dubbio che le espressioni emotive del neonato siano riconoscibili, spesso congrue e, quindi, funzionali e finalizzate alla relazione con il genitore.

Circa il riconoscimento e la comprensione delle emozioni durante il primo anno, il bambino impara a riconoscere gli stati emotivi degli altri ed è capace di reagirvi in modo appropriato. Tuttavia, affinché possa comprendere il significato delle emozioni devono trascorrere alcuni anni e attendere che maturino più ampie competenze cognitive e sociali. Per queste ragioni, appare opportuno distinguere tra riconoscimento delle espressioni altrui che si realizza in tempi relativamente rapidi, e comprensione psicologica delle emozioni proprie e altrui che richiede competenze e capacità più affinate.

Il riconoscimento delle emozioni richiede la capacità di distinguere e differenziare le espressioni emotive altrui. Il neonato, già dopo pochi mesi è attratto dal volto, in particolare da quello della madre, per una predisposizione precoce che si esprime in un'attenzione preferenziale e in una vivace attività di esplorazione. Questo interesse per il volto, consente al piccolo di appropriarsi e di differenziare le espressioni emotive.

Haviland e Lelwica (1987) hanno osservato che bambini di dieci settimane sono in grado di reagire a tre espressioni facciali e vocali: quella di gioia, di tristezza e di collera, rispondendo

alle mimiche della madre in modo appropriato, vale a dire con un sorriso agli stimoli gioiosi, con segni di disagio nel caso di tristezza e con immobilità o aggrottamento delle sopracciglia in caso di collera. Bambini tra i quattro e i sette mesi riescono a distinguere le variazioni di espressioni emotive in fotografie che ritraggono i medesimi volti che, inizialmente, manifestano sorpresa e poi esibiscono atteggiamenti di gioia (Caron, Caron, Myers, 1985).

Sempre alla stessa età comincia ad apparire una certa sensibilità ai cambiamenti espressivi nel volto della madre, la risposta è coerente se l'espressione di disagio e le sequenze interattive sono sfasate o incongrue col ritmo dell'interazione che si era venuto organizzando tra madre e bambino (Murray, Trevarthen, 1983). Queste evidenze empiriche dimostrano che il riconoscimento delle emozioni è alquanto precoce.

Il passaggio dal riconoscimento o identificazione delle espressioni emotive altrui alla comprensione del loro significato non è altrettanto rapido. Alcuni precursori di natura essenzialmente sociale e relazionale ne scandiscono l'evoluzione.

Con lo sviluppo, emergono modi più raffinati di interpretare le espressioni della madre che diventano indizi di cui servirsi per affrontare situazioni di paura o nelle quali vi siano ostacoli da superare.

L'espressione emotiva della madre assume un carattere comunicativo e diventa un segnale che trasmette sicurezza o paura e che orienta il comportamento del bambino. Questo fenomeno, conosciuto come "riferimento sociale" e che richiede la capacità di avvalersi delle emozioni altrui per orientare il proprio comportamento, appare con maggior frequenza dopo il primo anno. La situazione di riferimento sociale consiste nel fatto che il bambino si volge verso la persona significativa, ne coglie lo stato emotivo e lo utilizza per interpretare ciò che ha di fronte e per organizzare la propria risposta. Prima dei 9-10 mesi, non è in grado di realizzare questa complessa operazione e reagisce, al contatto con un oggetto o con una persona, in base al semplice effetto che tali stimoli esercitano su di lui. La ricerca di riferimento sociale comporta, invece, che il bambino di fronte ad uno stimolo, ad esempio un giocattolo, prima di agire non solo

guardi il gioco, ma anche la persona di riferimento dalla quale ottiene segnali che possano aiutarlo a valutare la situazione. Questo meccanismo agisce soprattutto nelle situazioni ambigue o di fronte ad eventi nuovi e sconosciuti. Klinnert (1984) ha verificato l'influenza delle reazioni emotive della madre sul comportamento di bambini di età compresa tra 12 e 18 mesi, posti di fronte a tre nuovi giocattoli.

Alle madri viene chiesto, nel momento in cui il bambino volgeva verso di loro lo sguardo dopo la presentazione del giocattolo, di mostrare emozioni diverse (un sorriso, paura o un'emozione neutra).

Le reazioni delle madri hanno rappresentato un'importante fonte di comunicazione per i bambini che si avvicinavano, si allontanavano o mostravano una reazione intermedia, in base alle espressioni di gioia, di paura o neutra. Il fenomeno del riferimento sociale agisce anche nel contatto con persone estranee. Se le madri non sono amichevoli con l'estraneo, ma si mostrano indifferenti o lo ignorano, i bambini di 15 mesi hanno reazioni più negative (Feiring, Lewis, Starr, 1984). Il riferimento sociale ha infine un carattere selettivo, nel senso che solo gli adulti affettivamente significativi costituiscono per il bambino una risorsa per comprendere come reagire emotivamente ai segnali dell'ambiente.

Oltre all'adulto nella sua funzione di riferimento sociale, la capacità di comprendere le emozioni è mediata dai "comportamenti empatici", che sottendono la presenza di processi di risonanza emotiva, grazie ai quali il bambino può sentire e provare le emozioni degli altri. Precocemente, compare quello che Eisenberg (1986) ha definito "contagio emotivo" che consiste nel sentire la stessa emozione dell'altro e nel rifletterla ma in forma ancora indifferenziata e non cognitiva. Ben presto, i bambini sono in grado di regolare il proprio comportamento in accordo a ciò che sentono e percepiscono negli altri. Numerosi lavori mostrano come, a 14 mesi, i bambini siano capaci di chiedere e dare conforto ai fratelli in difficoltà e, nel secondo anno di vita, nel prevedere le reazioni emotive altrui sia per attivare comportamenti di consolazione e di aiuto sia per comprendere cosa possa indispettare o provocare fastidio sia per decidere circa

l'opportunità o meno di chiedere l'intervento o l'aiuto dell'adulto (Dunn, Kendrick, 1982).

Verso la fine del secondo anno, appare la capacità di far finta, di comprendere il "come se" e di padroneggiare l'ambiguità delle espressioni emotive che appaiono negli altri. Così, mentre a due anni i bambini sono colpiti negativamente dagli adulti che si presentano con una faccia seria fingendo di essere "cattivi", a tre anni capiscono immediatamente la differenza tra realtà e finzione e si divertono moltissimo al gioco (Rutter, Rutter, 1992).

Il bambino impara anche a modificare deliberatamente le proprie emozioni, adeguandosi alle circostanze sociali e mostrando, così, di aver appreso quelle che Ekman (1972) ha chiamato "regole di ostentazione" delle emozioni. Si tratta di modi tipicamente appresi, in base ai quali si sceglie di aumentare o diminuire l'entità dell'emozione oppure di simulare, nascondere o fingere ciò che realmente si prova. Intorno ai quattro anni, i bambini comprendono bene le regole di ostentazione delle emozioni e sono in grado di modificare ciò che sentono in relazione alle circostanze e alle regole di comportamento sociale. In una ricerca sono state videoregistrate le espressioni emotive e facciali di bambine che, inaspettatamente ricevono in regalo un giocattolo rotto. Nell'aprire il pacco in assenza dello sperimentatore, le bambine mostrano chiari segni di delusione prontamente celati attraverso espressioni positive, al rientro dello sperimentatore (Cole, 1986).

Un ultimo e importante progresso concerne, infine, la consapevolezza che possono essere provate sia emozioni diverse nello stesso tempo sia la combinazione emotiva di valenza opposta che caratterizza l'ambivalenza. Capire che è possibile provare, nello stesso momento e nei confronti delle stesse persone o delle stesse situazioni, emozioni e sentimenti opposti, non si manifesta prima dei 7-8 anni. A questo punto egli sarà in grado, non solo di sentire, ma anche di comprendere che contemporaneamente può, ad esempio, provare affetto e gelosia verso la sorellina minore che cattura tutta l'attenzione dei genitori.

Proposte per i genitori

Le emozioni sono reazioni alle cose che succedono intorno a noi e dentro di noi. Possiamo riconoscere le emozioni nel viso delle persone e nel loro corpo. A volte non è facile capire quali emozioni si stiano provando: sono così tante e spesso mescolate tra loro per cui non è sempre facile distinguerle, figuriamoci per i bambini piccoli. Per questo è importante che l'adulto guidi il bambino a saper dare un nome alle sue emozioni, a riconoscerle e a comportarsi in modo coerente.

Se il bambino comunica adeguatamente le sue emozioni, gli altri potranno facilmente reagire ai suoi sentimenti, capirlo, aiutarlo e condividere ciò che sente dentro di sé. È bello quando gli altri capiscono ciò che sentiamo dentro di noi.

Proponiamo ai bambini sotto forma di gioco delle attività per implementare il loro vocabolario emotivo.

Utilizziamo gli emoticon, ormai reperibili in internet o negli smartphone, oppure chiediamo ai bambini di fare dei disegni con le facce con le emozioni che già conoscono e con l'aiuto del genitore disegnare quelle che non conoscono.

Un primo gioco che potete fare con i vostri bambini è: “un sacchetto pieno di emozioni”. Collocare le “faccette emotive” ritagliate dentro un sacco o una scatola. A turno voi e i vostri bambini estrarrete una carta e riferirete di che emozioni si tratta e di un episodio ad esso collegato; sarà bene che siate voi ad iniziare in modo da fornire un esempio su come procedere. Qualora al bambino non venga in mente alcun episodio da lui vissuto, possiamo invitarlo a riferire un episodio che riguarda un amico, un familiare, un personaggio di qualche racconto o fiaba o di un cartone animato.

Altro gioco che potete proporre è il “memory delle emozioni”. Prendete una doppia copia di tutte le faccette emotive; potete numerarle per facilitare il confronto. Disponete tutte le “carte emotive” con il disegno coperto e seguite le regole del gioco memory. Vince il gioco chi riesce a trovare più combinazioni. Potete invitare il bambino a mimare le emozioni accoppiate e a riferire un episodio a esse collegato.

Infine come ultimo gioco, potete proporre “cambiamo le facce”. Fate ritagliare le sagome delle bocche e delle sopracciglia, mentre voi disegnerete su un cartoncino l’ovale di un viso con solo gli occhi e il naso. Chiedete al bambino di collocare bocca e sopracciglia per rappresentare: una faccia felice, triste, arrabbiata, timida, sorpresa, disgustata, ecc.

Spiegate nel frattempo al bambino che per cambiare l’espressione del viso, dovrà cambiare la forma della bocca, mentre per dare espressione alle sopracciglia dovrà cambiare la loro inclinazione.

Educare alla conoscenza emotiva: il vocabolario delle emozioni

Proviamo ad immaginare come sarebbe la nostra vita se fossimo incapaci di dare un nome alle emozioni che proviamo. Sarebbe arduo cercare di risolvere i problemi in cui ci imbattiamo nella vita di ogni giorno se non sapessimo identificare sentimenti di tristezza, rabbia, paura. Non solo sarebbe difficile scegliere la migliore linea d’azione di fronte alle difficoltà, ma sarebbe anche molto difficoltoso ottenere l’aiuto di altre persone. Al fine di far apprendere al bambino come essere consapevole delle proprie emozioni e di quelle degli altri, la prima cosa da fare è insegnargli come denominare tali emozioni, quindi espandere il suo vocabolario emotivo. Molti bambini riferiscono di sentirsi o felici o arrabbiati, perdendo tutte le sottili gradazioni emotive comprese tra i due estremi, in quanto non possiedono una terminologia adatta a indicare varie sfumature emozionali. Un lessico emotivo più ampio e complesso consente al bambino di discriminare in modo più sottile i propri stati d’animo e comunicare agli altri ciò che sente, discutendo delle proprie esperienze. Gli adulti possono incrementare il vocabolario emotivo del bambino insegnandogli i termini che indicano varie emozioni e spiegando il loro significato sia incidentalmente, nel corso di una conversazione o di un gioco, sia attraverso particolari attività strutturate. Una semplice procedura di base consiste nell’appaiare una foto o un disegno che esprime uno stato d’animo a fianco al termine che lo indica. Con bambini più piccoli il vocabolo che esprime l’emozione sarà pronunciato dall’adulto, nel caso invece di

bambini oltre i 7 anni, l'appaiamento potrà avvenire utilizzando anche parole scritte. Con i bambini più piccoli si potranno dapprima utilizzare disegni di volti che esprimono stati d'animo, per poi procedere con l'utilizzo di fotografie. Un altro modo per ampliare il lessico emozionale del bambino consiste nel verbalizzare il suo stato d'animo quando questi ne fa esperienza. Se ad esempio il bambino dà chiari segni di gioia, l'adulto potrebbe dirgli "mi sembri proprio felice"; se mostra di essere addolorato, l'adulto potrebbe rivolgersi al bambino dicendogli "vedo che sei molto dispiaciuto". Saper attribuire un nome alle proprie emozioni consentirà al bambino di riconoscere e comunicare i propri stati d'animo. Questo è un passaggio molto importante per apprendere come regolare le proprie reazioni emotive: se un bambino è arrabbiato o spaventato, potrà applicare una procedura che lo aiuti a calmarsi solo se prima ha saputo identificare qual è l'emozione all'origine del suo turbamento.

Oltre all'identificazione delle proprie emozioni, un'adeguata competenza emotiva richiede la capacità di riconoscere le emozioni di altre persone. Questo implica essere attenti all'espressione del viso e al linguaggio del corpo di coloro con cui si interagisce, oltre a notare il loro tono di voce e saper cogliere gli aspetti rilevanti della situazione.

Anche i bambini più piccoli possono essere aiutati ad apprendere come rilevare le caratteristiche fisiche salienti dello stato d'animo di una persona. Attraverso vari esempi, l'adulto fornirà al bambino suggerimenti su come individuare gli indizi fisici e paraverbali che aiutano a identificare l'emozione.

L'adulto potrà anche allenare il bambino a riconoscere in quale modo è probabile che una persona si senta in una data situazione. A tal fine alcune fiabe possono essere molto utili. Un genitore leggerà un racconto al bambino e, soffermandosi su alcuni episodi salienti, gli chiederà come si sarà sentito il personaggio in questione. Spesso questo tipo di domanda conduce ad ampliare la conversazione su vari aspetti dell'emozione coinvolta e sul comportamento del personaggio, preparando il terreno per una successiva discussione sulla gestione delle emozioni.

Analizzando nello specifico le reazioni alle singole emozioni, si può notare che la maggior parte dei bambini durante la

crescita apprende spontaneamente a controllare la propria rabbia. Sebbene le manifestazioni fisiche della collera solitamente diminuiscono fra i 3 e i 5 anni, per alcuni bambini le difficoltà a contenere le proprie reazioni colleriche persistono durante la frequenza della scuola primaria, determinando problemi nella relazione con i pari. In questi casi possono essere applicate alcune tecniche per insegnare la gestione della rabbia. Il primo passo è riconoscere i segnali fisici che arrivano dal proprio corpo e che indicano la probabilità di un'esplosione di collera. Un modo per aiutare il bambino a riconoscere questi segnali consiste nell'insegnargli a monitorare l'intensità della rabbia lungo una scala da 1 a 10: dove il livello 1-3 indica una lieve irritazione, mentre il livello 8-10 indica uno stato di intenso furore. L'intensità della collera può essere avvertita attraverso sintomi fisici quali un senso di calore nel viso e nello stomaco, rigidità delle mascelle, tremore agli arti. Per alcuni bambini estremamente impulsivi può essere molto difficile monitorare la propria rabbia, in quanto raggiungono in un attimo il punto di esplosione. Per costoro può essere utile imparare la respirazione addominale controllata. Fare dei respiri lenti e profondi ha un effetto calmante sulle emozioni, ma per applicare efficacemente questa tecnica il bambino necessita di un periodo di allenamento con la guida di un adulto. È importante accertarsi che il bambino inspiri lentamente attraverso il naso, altrimenti un respiro veloce attraverso la bocca potrebbe indurre iperventilazione accentuando sintomi di tensione emotiva.

Ancora nel vasto mondo dei sentimenti, è importante differenziare uno stato di tristezza dalla depressione vera e propria. Anche un bambino può essere affetto da depressione. La tristezza è di per sé una reazione sana e adattiva di fronte ad una delusione, a una perdita o altre esperienze negative. La depressione, sebbene talvolta sia usata in modo improprio per riferirsi ad un umore negativo, è un grave disturbo emotivo caratterizzato da intensi sentimenti di disperazione, colpa, senso di impotenza, perdita di capacità di provare piacere e interesse nelle cose.

Una prima cosa da fare nel caso sia presente una certa tristezza nel bambino è cercare di indurlo a parlare. Se non vuole comunicare con i genitori di ciò che gli accade, si può creare la

condizione affinché il bambino si confidi con una persona che può ascoltarlo e sostenerlo, ad esempio un altro parente o un insegnante.

Un bambino che ritiene non ci sia nessuno con cui può confidarsi è a rischio. È necessario comunicare al bambino che non c'è niente di male a sentirsi tristi, capita a tutti ogni tanto di sentirsi giù, ma poi anche la tristezza passa.

Una delle più importanti risorse che un bambino può avere a disposizione è il gioco. I bambini hanno spesso un'innata creatività che può essere di grande aiuto a superare sentimenti di tristezza. È bene quindi dare loro la possibilità di disegnare, dipingere, cantare, ballare, recitare. Quando si sente scoraggiato, spesso il bambino tende a trascurare i contatti sociali e molte cose piacevoli in cui era solito impegnarsi. È bene evitare che questo accada, bisogna sollecitare il bambino, senza essere pressanti, a farsi coinvolgere il più possibile in attività per lui gradevoli e a frequentare i coetanei con cui sta più volentieri.

Bisogna inoltre ricordare che l'attività fisica è un antidepressivo naturale. Quando ci impegniamo per un tempo che va dai trenta minuti a un'ora in qualche sport o semplicemente a correre o a nuotare o a fare una camminata veloce, il nostro corpo inizia a produrre endorfine, considerate "l'ormone della felicità", che sono in grado di favorire uno stato di benessere fisico e mentale.

Infine, è da tener presente che pensieri negativi e pessimistici possono precedere e seguire uno stato di tristezza. È bene quindi cercare di sintonizzarsi sul "dialogo interno del bambino" per aiutarlo a cambiare quei pensieri che tendono a consolidare un umore nero. Se il bambino è solito pensare "mi va sempre tutto storto" può essere amorevolmente guidato a sostituire quel pensiero pessimista con un pensiero più realistico e positivo, ad esempio, "ogni tanto qualcosa mi va male, ma ci sono molte cose che mi vanno bene". È importante trasmettere al bambino accettazione e comprensione verso ciò che prova, evitando che possa svalutarsi ulteriormente per il fatto che non riesce neanche a pensare in modo positivo.

Per quanto riguarda la timidezza, il livello di socialità ed estroversione può variare da persona a persona. Alcuni adulti

e bambini sono costituzionalmente timidi e fin tanto che questo non limita fortemente la possibilità di fare esperienze sociali positive, non c'è niente di male nel possedere questa caratteristica. Non tutti gli introversi sono comunque timidi. La persona introversa è solo una persona che sente meno il bisogno di stimolazioni esterne e di cambiamenti, preferisce situazioni tranquille e sa trovare soddisfazione impegnandosi in varie attività anche da sola.

Molti bambini sono timidi, ma alcuni possono manifestare una timidezza eccessiva con persone con cui non hanno familiarità e in questo caso si parla di ansia sociale. I bambini che presentano questo problema tendono ad avere un concetto di sé più negativo e difficoltà a fare nuove amicizie, per questo l'ansia sociale costituisce un problema di rilevanza clinica che andrebbe affrontato con l'aiuto di uno psicologo.

Bisogna tener presente che etichettare un bambino come timido può indurlo a definirsi tale e quindi si può consolidare in lui la sensazione di essere in qualche modo "sbagliato". È meglio considerare il bambino "riservato", se proprio lo si vuol definire in qualche modo.

I genitori sono spesso tentati di proteggere il bambino timido da situazioni che per lui sono fonte di ansia. Tuttavia questo è un errore, in quanto tende a rafforzare ulteriormente la timidezza e a limitare ulteriormente lo sviluppo sociale. I genitori dovrebbero continuare ad avere aspettative ragionevoli e incoraggiare il loro bambino ad affrontare gradualmente situazioni che per lui sono fonte di ansia. Individuare piccoli obiettivi comportamentali da far raggiungere può aiutarlo a superare un po' alla volta la sua timidezza. Se da un lato è importante spingere il bambino a uscire gradualmente dalla sua zona di sicurezza al fine di apprendere abilità sociali, bisogna tenere presente che forzare troppo il bambino può farlo sentire sopraffatto dall'ansia e ancora più timoroso in situazioni sociali. Senza tener conto che un'eccessiva pressione da parte dei genitori può determinare una certa conflittualità tra il bambino e i genitori.

Analogamente alla timidezza, l'ansia e le paure rientrano in una vasta gamma di problematiche che vanno dal timore di

sbagliare, di essere preso in giro, di essere rifiutato, alla paura di farsi male. Le paure fanno parte del normale processo di crescita del bambino. Quando la paura è eccessiva e porta all'evitamento nei confronti di un evento esterno o di una situazione che obiettivamente non sono pericolosi (anche se a volte potrebbero potenzialmente esserlo) allora si parla di fobia. Tipiche fobie del bambino sono quella del buio, di alcuni animali, dei temporali, dell'acqua o di interventi medici. Affinché possa essere considerata una fobia, la paura deve perdurare oltre l'età in cui una data paura sia parte del naturale sviluppo emotivo del bambino. Per le normali paure del bambino possono essere applicate alcune strategie che sono di aiuto per favorire in lui un comportamento più sicuro e coraggioso. È utile spiegare al bambino il concetto di coraggio portandolo a comprendere chiaramente che essere coraggiosi significa riuscire a fare cose che sono necessarie, anche se si prova timore nel farle. Ma non è per niente segno di coraggio fare cose che sono stupide o pericolose solo perché qualcuno ci può sfidare a farle. Non è segno di coraggio assumere un atteggiamento da bullo o da duro. Spesso invece può richiedere molto coraggio fare cose che gli altri considerano segno di debolezza o che implicano l'andare contro corrente per seguire una giusta causa.

Ancora, il clima di paura creato dai frequenti atti di terrorismo o violenza trasmessi dai media crea nuove sfide per il benessere emotivo, soprattutto se i bambini sono esposti a immagini come quelle che vengono continuamente trasmesse in televisione, da quando sono diventate ricorrenti ad esempio le stragi dovute ad attentati collegati a fanatismo religioso o politico.

Di seguito sono riportati alcuni suggerimenti per aiutare i bambini a gestire la loro ansia di fronte a eventi mondiali o locali, spaventosi o traumatici. Per quanto non sia sempre facile, bisognerebbe cercare di limitare l'esposizione del bambino a immagini raccapriccianti riguardanti traumi e sofferenza a seguito di attacchi terroristici. I bambini, come gli adulti, possono provare una curiosità coatta a vedere tali immagini, nonostante ne vengano turbati. Ma se tale esposizione è ripetuta o prolungata si possono avere gravi ripercussioni emotive.

È bene spiegare razionalmente gli eventi al bambino tenendo conto della sua età e del suo livello di comprensione, lasciandogli il tempo di porre domande ed esprimere le proprie reazioni emotive.

Qualora il bambino abbia assistito direttamente a un evento traumatico bisognerà monitorare i suoi livelli di ansia, compresi i segnali quali incubi, insonnia, disturbi di stomaco, pianto e fobie. Talvolta come reazione al trauma possono manifestarsi anche depressione e rabbia. Se i segni di ansia sono gravi o non scompaiono abbastanza rapidamente dopo l'evento, bisognerà cercare l'aiuto di un professionista. Si tenga presente che in molti casi i segni di una reazione traumatica possono comparire anche diversi mesi dopo l'evento scatenante.

Il bambino può essere aiutato a sentirsi al sicuro mantenendo una normale routine e rassicurandolo sulla bassissima probabilità che certi eventi possono verificarsi nei luoghi che la famiglia frequenta. A causa della natura drammatica degli episodi di terrorismo e violenza domestica è facile dimenticare che in realtà ci sono ad esempio milioni di aerei che volano senza problemi e migliaia di città e case dove non è mai successo niente di tragico. La normalità non ha mai fatto notizia.

Filastrocca

Filastrocca delle emozioni
Per bambini allegri o musoni.
Se son triste una lacrima scende,
ma se esce il sole il sorriso splende.
Braccia conserte se son arrabbiato,
me se ho paura trattengo il fiato.
Spalanco gli occhi sorpreso mi sento,
poi con gli amici gioco contento.
Le provan tutti queste emozioni,
adulti, bambini, allegri o musoni.
E per finire la filastrocca,
Fare un giro ora mi tocca.
Batto le mani,
faccio un saltino,
e qui concludo con un inchino.

Riferimenti bibliografici

- Anolli L., Ciceri R., *La voce delle emozioni*, Milano, Franco Angeli, 1992.
- Camaioni L., Di Blasio P., *Psicologia dello Sviluppo*, Bologna, il Mulino, 2002.
- Campos J.J., Barrett K.C., *Toward a new understanding of emotions and their development*, in C.E. Izard, J. Kagan, R. Zajonc (eds.), *Emotions, cognitions and behavior*, New York, Cambridge University Press, 1984, pp. 229-263.
- Caron R.F., Caron A.J., Myers R.S., *Do infants see emotional expressions in static faces?*, «Child development», 56, 6 (1985), pp. 1552-1560.
- Cole P.M., *Children's spontaneous control of facial expression*, «Child Development», 57, 6 (1986), pp. 1309-1321.
- Darwin C., *L'espressione delle emozioni nell'uomo e negli animali*, London, John Murray, 1872.
- Dunn J., Kendrick C., *Siblings. Love, Envy and Understanding*, Cambridge, Harvard University Press, 1982.
- Eisenberg N., Shell R., *The relation of prosocial moral judgment and behavior in children: The mediating role of cost*, «Personality and Social Psychology Bulletin», 12 (1986), pp. 426-433.
- Ekman P., *Universal and cultural differences in facial expressions of emotion*, in J. Cole, *Nebraska Symposium on Motivation*, Lincoln, University of Nebraska Press, 1972.
- Feiring C., Lewis M., Starr M.D., *Indirect effect and infant's reaction to strangers*, «Developmental Psychology», 20, 3 (1984), pp. 485-491.
- Haviland J.M., Lelwica M., *The induced affect response: Ten-week-old infant's responses three emotion expressions*, «Developmental Psychology», 23 (1987), pp. 97-104.
- Izard C.E., *The psychology of emotions*, New York, Plenum, 1991.
- Johnson-Laird P.N., Oatley K., *Toward a cognitive theory of emotion*, «Cognition and emotion», 1, 1 (1987), pp. 29-50.
- Klinnert M.D., *The regulation of infant behavior by maternal facial expression*, «Infant Behavior and Development», 7 (1984), pp. 447-465.
- Lewis M.D., *Cognition-emotion feedback and the self organization of developmental paths*, «Human Development», 38 (1995), pp. 71-102.

- Malatesta C., Culver C., Tesman J., Shepard B., *The development of emotional expression during the first two years of life*, «Monographs of society for research in child development», 54, 1-2 (1989), pp. 1-104.
- Murray L., Traverthen C., *Emotional regulation of interaction between two-month-olds and their mothers*, in T. Fields, N. Fox (eds.), *Social Perception in infants*, Norwood, Ablex, 1983.
- Poole G.D., Craig K.D., *Judgement of genuine, suppressed and faked facial expression of pain*, «Journal of personality and social psychology», 63 (1992), pp. 797-805.
- Rutter M., Rutter M., *Developing Minds: Challenge and Continuity across the lifespan*, Harmondsworth, Penguin, 1992.

Non piangere! Ora ti compro un gioco

Si avvicinano le feste natalizie e il bambino comincia a formulare delle richieste relative ai doni desiderati. Uno dei modi per lunghi anni usato, è stato e lo è tuttora, la letterina a Babbo Natale. Ecco però che a volte un gioco atteso può diventare fonte di capricci e pianti quando le richieste diventano esagerate, diseducative, se non impossibili da concretizzare. Come poter fronteggiare questi pianti e manifestazioni di ostinazione del bambino? È normale che il bambino pianga o protesti rabbiosamente, buttandosi per terra ad un rifiuto del genitore? Come può il gioco contribuire a migliorare il buon e sano sviluppo psicofisico del vostro bambino? Come meglio scegliere un gioco da donare, che sia educativo e divertente?

Definizione

Il pianto segna le tappe della nostra vita fin dal primo vagito e ci accompagna, segnando tanti momenti fondamentali della vita, nascita, dolori, esami scolastici, matrimoni, funerali.

Secondo William Frey (1985), biochimico dell'Università del Minnesota, è probabile che le lacrime si siano evolute nell'uomo come mezzo per alleviare lo stress emotivo; sostiene infatti l'ipotesi omeostatica secondo cui le lacrime servono, e sono state selezionate dalla natura, per eliminare alcune sostanze chimiche che si accumulano nell'organismo in corrispondenza di stati di particolare tensione psicofisica.

Molti scienziati però, sono convinti che la funzione principale delle lacrime non sia quella omeostatica ipotizzata da Frey ma, più importante, sarebbe quella comunicativa che a un certo

punto della storia evolutiva dell'essere umano potrebbe essersi aggiunta alla prima.

John Bowlby (1969) psichiatra e psicoanalista americano, ha sviluppato la “teoria dell’attaccamento”: la stretta relazione che si crea fra mamma e bambino a partire dai primissimi attimi di vita del neonato è un prerequisito fondamentale per il corretto sviluppo psicofisico di ogni essere umano. Secondo questa teoria, il pianto svolge un ruolo fondamentale per stimolare la presenza fisica e le cure del genitore. Molti studi hanno infatti dimostrato che i bambini piangono quando provano dolore o altri bisogni, ma in particolar modo quando percepiscono l’assenza della madre. Alcune differenze si possono notare a seconda dell’età del bambino: quando il bambino ha 3 mesi e prova dolore, piange in relazione a quel dolore; il bambino di 2 anni, invece, piange per richiamare la mamma affinché mitighi il dolore. Il bambino piccolo non è in grado di anticipare il risultato del comportamento della mamma; il più grande riesce ad intuirne il risultato e quindi piangerà intenzionalmente per ottenere aiuto. Inoltre il bambino di 2 anni è capace di adattare il pianto alle circostanze: più la mamma è lontana, più piangerà forte. Se il pianto non ha successo, egli è in grado di utilizzare altre strategie, come gridare o seguire la persona, per raggiungere lo stesso obiettivo.

Al contempo, i bambini iniziano a comprendere gli obiettivi e i sentimenti altrui e a prenderli in considerazione per pianificare il loro comportamento. In breve, i bambini diventano sempre più abili nel programmare le loro azioni alla luce degli obiettivi, sia propri sia di altre persone, e a prendere parte a quelle che Bowlby ha definito “relazioni in funzione dell’obiettivo”; e il pianto, nei più piccoli, è uno dei mezzi comunicativi più consoni al raggiungimento dell’obiettivo.

Studi cross-culturali confermano l’ipotesi che il pianto nei bambini serva per promuovere la vicinanza fisica del genitore: gli antropologi hanno infatti osservato che nelle popolazioni in cui le mamme mantengono un più stretto contatto corporeo con il piccolo, ad esempio lo tengono continuamente addosso avvolto in una fascia (paesi Africani), i neonati piangono significativamente di meno rispetto a quelli cresciuti nelle società occidentali, dove vengono presto staccati fisicamente dai genitori e

passano molto tempo in stanze separate e passeggini. Oltre a funzionare come richiamo, la componente vocale, soprattutto nei bambini più piccoli ancora incapaci di parlare, riveste una grande importanza sullo stato di salute: certe caratteristiche acustiche negli strilli dei neonati sani differiscono da quelle dei bimbi ammalati, che tendono a lamentarsi in una tonalità più alta. Come conseguenza i genitori sono inclini a rispondere più velocemente al pianto dei bambini sani.

Questo tipo di pianto è “conservativo” con una funzione evolucionistica legata alla sopravvivenza dell'individuo; il pianto però può essere connesso non solo al raggiungimento di obiettivi primari quali il sonno, il cibo e la vicinanza materna o paterna, ma può essere presente anche sotto forma di capriccio in manifestazioni di ostinazione nei confronti di obblighi o divieti imposti dai genitori, di fronte ad esempio all'impossibilità di comprare un gioco richiesto.

Capita a volte che durante questi pianti e capricci, i genitori promettano di comprare un gioco per attenuare la crisi; questo meccanismo, in realtà, serve solo a rinforzare il comportamento del bambino, perché si sente premiato ed assocerà il pianto al regalo. Il gioco, invece, svolge una funzione assai più elitaria e indispensabile alla crescita bambino.

Difatti, occasionali manifestazioni di ostinazione in bambini di età compresa fra i 15 mesi e i 3 anni appartengono al normale processo di maturazione. In questa fase iniziano a sviluppare la propria volontà e cercano di imporla sugli altri. La delusione può condurli a reazioni violente, perché non sono ancora in grado di gestire i sentimenti connessi allo sconforto o al rifiuto. Secondo Cierpka (2007) protestare rabbiosamente, piangere, buttarsi per terra strillando e tutte le manifestazioni di ostinata ribellione o rifiuto di regole, sono comportamenti normali, e fanno parte dello sviluppo naturale. Ma per imparare a non farsi dominare da sentimenti come la rabbia e la delusione i “piccoli ribelli” hanno bisogno del sostegno dei genitori. Come afferma René Spitz (1975) “l'ostinazione e il pianto sono manifestazioni della volontà del bambino”.

Non sempre è giusto assecondare la volontà del bambino che spesso si serve del pianto o della “lagna” per ottenere un

permesso, un gioco; è importante che i genitori si interrogino a prescindere, sul valore educativo del gioco richiesto, senza però dimenticare mai l'importanza del gioco per qualunque bambino di ogni ambiente, tempo, cultura e società.

Studi neurofisiologici hanno evidenziato come nel corso dello sviluppo il gioco aumenti progressivamente, per poi diminuire altrettanto progressivamente, così come avviene nel processo di crescita cerebrale. Le due curve, quella del gioco e quella dello sviluppo cerebrale, coincidono e toccano il culmine nella fase che precede l'adolescenza, un periodo di grande turbolenza in termini di cambiamenti cerebrali. È in questa fase, ossia negli anni della seconda infanzia e in quelli che precedono lo sviluppo sessuale, che si forma un gran numero di contatti sinaptici tra i neuroni e che "prende forma" il cervello, grazie a una stabilizzazione dei circuiti nervosi che svolgeranno un ruolo essenziale negli anni successivi.

Studi scientifici effettuati da Jaak Panksepp e Steve Siviy (1984), indicano come nella corteccia cerebrale degli animali che giocano aumenti fortemente una proteina, la cosiddetta c-FOS, una spia della stimolazione e della crescita delle cellule nervose: cosicché quando il gioco dei piccoli (ad esempio primati non umani) viene artificialmente ridotto, risulta ridotto anche lo sviluppo della corteccia frontale e, con esso, anche le competenze sociali necessarie alla comprensione dell'altro. Un dato, questo, che fa riflettere sulle possibili conseguenze legate all'assenza di gioco nell'infanzia o a una sua forte limitazione, come di fatto purtroppo sta accadendo a molti bambini delle ultime generazioni.

L'attività ludica è quindi essenziale allo sviluppo affettivo e cognitivo del bambino; è dunque educativa in sé e i giocattoli facilitano quindi l'apprendimento.

Da un punto di vista evolucionistico Karl Groos (1896) sostiene che nella selezione naturale il gioco è un mezzo per assicurare che gli animali allenino le capacità di cui hanno bisogno per sopravvivere e riprodursi. Gross estende le sue intuizioni sul gioco degli animali, agli esseri umani. Gli esseri umani, avendo molto più da imparare rispetto alle altre specie, sono i più giocosi tra tutti gli animali. I bambini, rispetto ai cuccioli,

devono apprendere varie abilità a seconda della cultura in cui crescono, quindi la selezione naturale negli esseri umani ha sviluppato una forte iniziativa nei bambini ad osservare le attività dei più grandi, per poi incorporarle nelle loro attività di gioco. Gross afferma che in ogni cultura i bambini, quando hanno il permesso di giocare liberamente, non lo fanno solamente per sviluppare le abilità che sono importanti per qualunque popolo (come correre e camminare), ma anche per sviluppare le abilità adatte alla propria cultura specifica di appartenenza (tipo tirare con l'arco e la freccia o radunare il bestiame).

In conclusione l'universalità del gioco e la centralità che esso assume nell'infanzia dell'uomo, come in quella degli animali, ci lascia intuire che deve trattarsi di un'attività essenziale al buon funzionamento psicofisico.

I giochi consentono, quindi, di avvicinarsi al mondo in modo lieve, di esplorarlo senza fatica e senza paura, di calarsi in molti ruoli, di socializzare ed imparare. Ogni tipo di gioco corrisponde a una gamma particolare di attitudini e competenze.

Proposte per i genitori

Quando si avvicina il Natale non si pensa ad altro che ai regali da comperare, soprattutto se si hanno i bambini in casa. Guidate i vostri figli a scegliere il gioco giusto ed appropriato da richiedere nella letterina che in genere amano scrivere a Babbo Natale; scegliete il regalo consapevolmente e non semplicemente seguendo la moda del momento come spesso accade. Poiché i bambini sono dei "grandi esploratori", ogni occasione è buona per scoprire, imparare cose nuove e migliorare le loro capacità; è quindi fondamentale fornirgli gli strumenti adatti che possano stuzzicare la loro curiosità e attirare la loro attenzione. Divertimento ed apprendimento se coniugati possono portare notevoli vantaggi per il loro sviluppo.

Tra le tante idee sui regali di Natale, possiamo suggerire i puzzle che favoriscono le abilità manuali, l'orientamento spaziale e le capacità di attenzione e concentrazione, i giochi di società per favorire la relazione con i pari e con gli adulti, per far sperimentare la competizione ed il confronto nel rispetto di

regole condivise, le costruzioni che potenziano l'abilità manuale, l'abilità di problem solving e le capacità visuo-spaziali. Possiamo scegliere tra strumenti musicali o giochi creativi, che favoriscono le capacità di espressione, libri per stimolare immaginazione e fantasia aiutando ad accrescere lessico e nuove parole, giochi didattici interattivi o giochi scientifici per far apprendere diverse discipline in maniera divertente e creativa, per aiutare nella formazione di interessi e gusti propri.

Educare al non fare capricci e a scegliere il gioco

Se il bambino piange o fa i capricci troppo spesso e in modo irritante, il suo comportamento può mettere in difficoltà i genitori, soprattutto quando le scenate si consumano fuori di casa e davanti ad un pubblico di estranei. In questo caso è importante soprattutto mantenere la calma e la lucidità: i genitori si renderanno conto che gli attacchi non sono diretti personalmente contro di loro, ma che rappresentano innanzitutto il tentativo del bambino di conquistare un po' di autonomia.

Per far fronte a questi episodi è consigliabile che i genitori sviluppino strategie comuni, anzitutto devono avere lo stesso concetto di educazione dei figli. Le regole di comportamento, come quelle di un gioco, devono essere espresse davanti al bambino in modo chiaro ed amichevole, ma devono essere messe in pratica con fermezza. Nel caso di attacchi di ostinata ribellione e di infrazione delle regole e di divieti, vale la pena di costruire alternative per il bambino, per dargli la possibilità di abbandonare la sua posizione di intransigenza senza che si senta umiliato, e di piegarsi dunque più serenamente alla volontà dei genitori. Offrire al bambino un giocattolo, può distogliere la sua attenzione; il pupazzo preferito dispensa conforto e aiuta il "piccolo ribelle" a calmarsi.

Se nei genitori stressati si sono già consolidati modelli di rifiuto, come reazioni negative e sfavorevoli, questi modelli dovrebbero essere smontati sistematicamente. Se i genitori si accorgono che i continui attacchi di ostinata ribellione del bambino provocano in loro un'irritazione troppo forte, può essere sensato allontanarsi un po' dalla scena durante lo scontro.

Queste piccole pause di riflessione sono infatti molto utili per impedire un'ulteriore escalation della situazione.

Come afferma Selma Fraiberg (1959), psicanalista infantile americana: "l'ostinazione è una dichiarazione d'indipendenza dei bambini, un atto di autoaffermazione, non una congiura contro il governo dei genitori".

Quindi anche quando i bambini piangono o manifestano sentimenti negativi come la rabbia, i genitori dovrebbero trattarli con comprensione, per trasmettere loro il messaggio "ti amiamo anche se piangi o sei arrabbiato" prendendo consapevolezza che il pianto e i capricci fanno parte delle emozioni nel normale processo di sviluppo.

Non bisogna quindi sopprimere o compensare le emozioni considerate negative offrendo un regalo o un gioco per ridurre le tensioni ed i capricci. Il gioco non deve essere sminuito in tale funzione, ha invece un suo valore autonomo ed aggiunto. È compito dei genitori guidare il bambino nella scelta del giocattolo, considerando il valore educativo come fattore prioritario.

Il dibattito sui giocattoli "buoni" o "cattivi" ha origini molto antiche. Il filosofo Locke verso la fine del Settecento raccomandava ai genitori di non comprare troppi giocattoli perché la sovrabbondanza genera insoddisfazione nei bambini: affermava inoltre che i giocattoli costruiti dai bambini stessi, con materiali naturali, erano da preferire a quelli comprati perché stimolavano l'apprendimento e la fantasia. Troviamo idee simili nelle opere di pedagogisti illustri quali Froebel, Steiner, Montessori. Il dibattito sui benefici e sull'importanza del gioco ha accompagnato la riflessione educativa nel corso dei secoli fino ad arrivare alla situazione odierna, nella quale il gioco viene considerato una componente dello sviluppo infantile e pertanto materiali e spazi destinati ad esso sono presenti anche nelle scuole e sono stati incorporati nei curricula scolastici, adattandoli ovviamente alle diverse età.

Il fenomeno dell'industria e del mercato dei giocattoli è relativamente recente: ancora fino al secolo scorso i bambini si divertivano e giocavano anche senza di essi e soltanto verso la fine dell'Ottocento si è iniziato a pensare che l'infanzia potesse rappresentare un mercato potenziale.

In Europa l'industria dei giocattoli cominciò ad espandersi tra il 1880 e il 1890: venivano prodotti carri dei pompieri, trenini, soldatini, bambole e case di bambole, anche se all'epoca, l'acquisto dei giocattoli era riservato alle famiglie di benestanti ed era diffuso invece l'intervento di genitori nel costruire giocattoli per i loro figli.

Negli Stati Uniti, proprio all'inizio del Novecento, l'American Toy Manufacturers Association associa le teorie educative alla promozione dei giocattoli, sottolineandone la funzione evolutiva: cominciano a diffondersi reparti speciali nei grandi magazzini, mostre di giocattoli, offerte speciali per il Natale (Kline, 1995). Gli anni del baby-boom, nel secondo dopoguerra, sono caratterizzati da maggiore attenzione nei confronti dei bisogni dell'infanzia e i produttori di giocattoli sono bene accorti nello sfruttare a loro favore lo spirito del tempo: un'industria leader del settore, la Mattel, scopre il potere promozionale della televisione, che agisce sia sul piacere intrinseco procurato dal giocattolo sia sul modellamento e sulla pressione dei pari. La Mattel esplora il potenziale rappresentato dalla televisione verificando che gli oggetti passati in TV sono più eccitanti di altri agli occhi dei bambini e acquistano un valore aggiunto rappresentato proprio dal fatto che i bambini li riconoscono come "oggetti visti in televisione" (Kline, 1995).

Il rapporto tra televisione, pubblicità e scelta dei giocattoli è molto stretto, come dimostrano numerose ricerche condotte in Canada, Olanda, Norvegia, Stati Uniti. Uno studio condotto in Canada da Stephen Kline (1995) su un gruppo di bambini dai 6 ai 9 anni di età evidenzia il collegamento tra i programmi televisivi favoriti dai bambini, la pubblicità e i temi di gioco: televisione e gioco occupano il 75% del tempo libero trascorso a casa dal campione, le preferenze dei programmi sono differenziate per genere e vi è una correlazione altamente significativa tra i personaggi dei programmi televisivi, i giocattoli e i temi di fantasia dei bambini. In alcuni casi, i bambini del campione, nel giocare, fanno esplicito riferimento al programma televisivo per spiegare le regole del gioco, in altri invece gli elementi osservati in televisione vengono adattati alla situazione ludica: nell'insieme, osserva l'autore, il gioco dei bambini è imitativo

in quanto essi riproducono nella situazione simbolica in modo abbastanza convenzionale quanto hanno osservato in televisione (Kline, 1995). Un risultato analogo è emerso anche dalla ricerca sui giochi dei bambini e delle bambine osservati nel contesto della scuola dell'infanzia: infatti, i ruoli caratteristici assunti dai bambini nei giochi di fantasia erano, tra gli altri, i Gargoyles, Sailor Moon, i cagnolini della carica dei 101, tutti personaggi televisivi o cinematografici che, al momento delle osservazioni, erano molto popolari tra i bambini. La questione di cosa si esprime nel gioco ci porta nel cuore della controversia sugli effetti psicologici, sociali e fisici di media e giocattoli, controversia che ancor oggi non trova alcuna risposta conclusiva.

Negli ultimi anni si sta verificando un'inversione sullo stile di consumo dei giocattoli grazie all'avvento dei giochi "educativi" (Nicolini, De Chiro, Clementini, 2014). La prospettiva pedagogica alla base dei giochi educativi è la teoria costruttivista secondo la quale la conoscenza si costruisce attraverso l'azione: un coinvolgimento attivo nell'apprendimento ne faciliterebbe l'assimilazione. Questi giochi rappresentano benissimo il concetto di "edutainment", contrazione dell'inglese "educational entertainment", cioè "divertimento educativo". Il giocatore è immerso in una missione che richiede l'esecuzione di azioni appropriate per raggiungere il proprio obiettivo: questa è la componente ludica. La parte educativa consiste nell'aggiungere al gioco esercizi scolastici, come somme o sottrazioni, che spesso sono considerate noiose dagli allievi. Per i genitori è un aiuto: sanno che i loro figli hanno voglia di giocare, ma vogliono che imparino anche le tabelline. Perciò tutti sono soddisfatti se un gioco fa divertire ma permette al tempo stesso di imparare la matematica.

I giochi educativi non si rivolgono più soltanto ai bambini: anche gli adulti sono sempre più spesso invitati a migliorare le proprie prestazioni intellettuali attraverso i cosiddetti "giochi seri", che si propongono di insegnare i rudimenti di alcune materie, di ritardare l'effetto dell'invecchiamento o di perfezionare la conoscenza di una lingua straniera. In ogni caso, il gioco educativo deve rendere divertente l'apprendimento e in nessun caso deve far diventare noioso il gioco.

Non dobbiamo comunque dimenticare i giocattoli classici e tutte le attività da praticare all'aria aperta, che hanno da sempre dimostrato di avere un ruolo essenziale per lo sviluppo motorio, affettivo e cognitivo del bambino.

Filastrocca: Sono un bimbo buono

Non ho tirato le trecce a mia sorella
niente dispetti, nessuna marachella.
Non ho disturbato né il nonno né papà
che guardavano tranquilli la tele sul sofà.
Ho aiutato la mamma e la nonnina
a sparecchiare e pulire la cucina.
Ho fatto i compiti, recitato le preghiere
non ho detto bugie, ma solo cose vere!
Insomma, voglio dire, son stato molto buono
mi merito di certo qualche splendido dono;
non sono, vi assicuro, tra i bimbi più monelli
e a Natale mi merito i regali più belli!

Riferimenti bibliografici

- Baumgartner E., *Il gioco dei bambini*, Roma, Carocci, 2002.
- Bowlby J., *Attachment and loss* (1969), trad. it. *Attaccamento e perdita*, vol. 1: *L'attaccamento alla madre*, Torino, Boringhieri, 1972.
- Carugo G., *Lasciateli giocare*, «Bambini», 6 (2014), pp. 10-12.
- Cierpka M., *Faustlos. Insegnare ai bambini come risolvere i conflitti senza violenza*, Roma, Koiné, 2007.
- Fraiberg S.H., *Gli anni magici. Come affrontare i problemi dell'infanzia da zero a sei anni*, New York, Charles Scribner's Sons, 1959.
- Frey W.H., *Crying: The Mystery of Tears*, Minneapolis, Winston Press, 1985.
- Groos K., *Die Spiele der Tiere*, Jena, Fisher, 1896.
- Hodent-Villaman C., *Giocando si impara?*, «Mente & Cervello», 60 (2009), pp. 52-57.
- Kline S., *The promotion and marketing of toys: time to rethink the paradox?*, in *The Future of the Play Theory*, New York, State University of New York Press, 1995.

- Nicolini P., Clementoni P. (a cura di), *50 anni di gioco in gioco per imparare divertendosi. Catalogo storico e guida scientifica alla scelta del gioco*, Macerata, eum, 2014.
- Oliverio Ferraris A., *Crescere per gioco*, «Mente & Cervello», 31 (2007), pp. 66-73.
- Panksepp J., Siviy S., *The psychobiology of play: Theoretical and methodological considerations*, «Neuroscienze Biobehavioral Review», 8 (1984), pp. 456-492.
- Reinberger S., *Piccoli seccatori*, «Mente & Cervello», 47 (2008), pp. 96-101.
- Sgorbissa F., *Psicologia del pianto*, «Mente & Cervello», 53 (2009), pp. 82-89.
- Spitz R., *Il no e il si: saggio sulla genesi della comunicazione umana*, Roma, Armando editore, 1975.

Finito di stampare nel mese di giugno 2017
presso Global Print (Gorgonzola - MI)

Genitori in divenire: affiancare la crescita dei bambini e delle bambine

Viviamo un momento di passaggio nell'educazione dei bambini e delle bambine: la rapidità dei cambiamenti a tutti i livelli della società non ha avuto pari in alcun altro momento della storia dell'umanità, i modelli tradizionali di famiglia si vanno aprendo e diversificando in nuove forme, i flussi di persone da un capo all'altro del mondo assumono dimensioni mai viste in precedenza, i sistemi di comunicazione aumentano le possibilità di scambio e le nuove tecnologie offrono potenzialità inimmaginabili fino a solo qualche anno fa.

In tanta rapida trasformazione, l'educazione fa fatica ad appellarsi ai tradizionali modelli di interazione tra genitori e figli. La normale conseguenza è un certo disorientamento degli adulti nel rapportarsi con i bambini in modi efficaci e funzionali a far crescere le nuove generazioni. L'educazione è sospesa tra un non più e un non ancora, rendendo difficile alle madri e ai padri trovare esempi stabili a cui riferirsi e di conseguenza spesso inducendo un ondeggiamento tra modalità differenti, talvolta trasportati da mode del momento che spesso offrono proposte contraddittorie e prive di fondamento.

Questo libro è perciò rivolto a tutti quanti si occupano di educazione, genitori e educatori, intendendo costruire ponti sia tra le più aggiornate teorie scientifiche che riguardano lo sviluppo nei primi anni di vita e il loro agire quotidiano con i bambini, sia con alcuni prodotti culturali come giochi e filastrocche appartenenti alle precedenti generazioni. In questa saldatura intendiamo offrire una riflessione sui principi ai quali attenersi, per riportare l'educazione al ruolo di guida e di orientamento che le compete nei confronti dei più piccoli.

Paola Nicolini è psicologa e psicoterapeuta, docente di Psicologia dello sviluppo e Psicologia dell'educazione all'Università di Macerata.

Alessandro Biondi è psicologo, laureato in Psicologia Cognitiva Applicata all'Università di Bologna.

In copertina:

"Genitori in divenire" dal mondo di Mata.

Disegno originale di Mariangela Romanelli



eum edizioni università di macerata

€ 14,00

ISBN 978-88-6056-512-9



9 788860 565129