

Lo spazio mamma-bambino: un laboratorio dell'incontro

di Silvia Brunelli*

[Ricevuto il 25/04/2026
Accettato il 13/07/2026]

Riassunto

Il contributo presenta lo Spazio mamma-bambino, un laboratorio di gioco e ascolto realizzato in una Casa famiglia per nuclei mamma-bambino, finalizzato al sostegno della relazione precoce. Ispirato al modello del Tempo Speciale di orientamento psicoanalitico, lo spazio offre una cornice strutturata in cui bambini piccoli possono esprimere emozioni e sviluppare competenze relazionali attraverso il gioco, mentre le madri vengono sostenute nel processo di assunzione della responsabilità genitoriale. La presenza di adulti con funzioni di attenzione, osservazione e contenimento favorisce la sintonizzazione affettiva e la costruzione di legami più stabili e funzionali.

Parole chiave: Relazione madre-bambino, Prima infanzia, Gioco, Contenimento, Sostegno alla genitorialità.

Abstract. *The Mother-Child Space: a laboratory for encounter*

This paper presents the Mother-Child Space, a play and listening laboratory developed within a family-type residential community for mother-child units, aimed at supporting early relationships. Inspired by the psychoanalytically oriented Special

* Psicologa, psicoterapeuta, psicodrammatista. Psicoterapeuta responsabile dello Spazio mamma-bambino presso Casa della Mamma-ETS. Vive e lavora a Roma (via A. Borelli, 5, int. 5 – 00161 Roma); silviabrunelli74@gmail.com

Gruppi/Groups (ISSNe 1972-4837), 1/2025
DOI: 10.3280/GRUOA1-2025OA23412

TEMA

Time model, the setting provides a structured framework in which young children can express emotions and develop relational skills through play, while mothers are supported in the process of assuming parental responsibility. The presence of adults performing functions of attention, observation, and containment fosters affective attunement and the construction of more stable and functional bonds.

Keywords: Mother-child relationship, Early childhood, Play, Containment, Parenting support.

Introduzione

L'esperienza che riporto riguarda un lavoro di sostegno della relazione mamma-bambino attraverso uno spazio di gioco con bambini piccoli (0-4 anni) all'interno di una comunità che ospita nuclei mamma-bambino e fa parte della Rete delle Comunità di tipo Familiare per minori del Lazio. La Casa famiglia opera sul territorio di Roma in collaborazione con le istituzioni da più di cinquant'anni e, in particolare, si occupa dell'accoglienza di giovani madri, a volte ancora minorenni, e i loro bambini. Questa istituzione, nata per il desiderio della fondatrice di rispondere alla necessità di sostenere le madri sole che non trovavano sostegno e aiuto nella società di allora, si è via via trasformata tenendosi in ascolto e in dialogo con le trasformazioni sociali e culturali, cercando di tenere viva e aggiornata la lettura dei nuovi bisogni. In tanti cambiamenti, lo spazio mamma-bambino insieme alla riunione d'équipe rappresentano i luoghi di pensiero e confronto all'interno dell'istituzione in cui trasmettere ai nuovi educatori le conoscenze e competenze acquisite nel tempo, mettendole alla prova e in relazione con le richieste dei nuclei che incontriamo oggi. Lo spazio mamma-bambino offre quindi sia uno spazio fisico di incontro e relazione, ma è anche un momento di formazione per gli educatori e un'occasione di lettura e messa a fuoco della domanda, per costruire un progetto educativo sempre più individualizzato e misurato sulle esigenze di ciascun nucleo.

Fondazione e trasformazioni dell'istituzione

La Casa famiglia nasce nel 1969 a Roma dal desiderio della fondatrice di aiutare madri sole, un'emergenza sempre più diffusa che restava senza risposta: in quel tempo, infatti, la gravidanza fuori dal matrimonio rappresentava una vergogna e motivo di esclusione dal proprio nucleo familiare e, in un contesto sociale che non prevedeva un sostegno, il risultato era la povertà e l'emarginazione. Lei diede l'avvio con entusiasmo e intelligenza a questo

progetto di dare un luogo a questi nuclei mamma-bambino dove crescere e costruire la loro capacità di stare nel mondo come soggetti attivi e integrati nel tessuto sociale.

Da questo primo inizio negli anni il contesto sociale e culturale cambiò profondamente, e la direzione della Casa famiglia passò a un'altra direttrice che nel 1996 prese l'eredità della fondatrice dando una direzione peculiare alla struttura, dedicandosi in particolare all'accoglienza di madri adolescenti. Un'età particolare, dove il vissuto della maternità avviene in un tempo complesso, ancora alle prese con la definizione di sé e dove la maternità stessa spesso viene agita più che fondata su un desiderio.

Questa direzione rendeva ancora più delicato prendersi cura di questi nuclei, spesso animati più da bisogni impellenti che da un pensiero e un desiderio inserito in una progettualità. Fu così che iniziò un profondo processo di ristrutturazione che, con il supporto di un supervisore esterno, partì dall'analisi dei bisogni e delle criticità della struttura, per creare spazi di pensiero e accoglienza dedicati entro cui costruire il lavoro quotidiano. Una ristrutturazione nuova che iniziò dagli educatori come fondazione di un gruppo di lavoro, dandosi strumenti e definendo meglio spazi, tempi e ruoli per creare quella cornice pensata in cui accogliere e accompagnare ciascun nucleo mamma- bambino nel loro percorso in Casa famiglia.

Questa nuova direzione è stata poi ereditata dall'attuale direttrice che se ne è presa cura tenendo vivo e attuale il progetto educativo istituzionale, iniziando proprio dalla lettura delle nuove caratteristiche dei nuclei che arrivano oggi: non più ragazze cacciate di casa, ma allontanate dai servizi sociali dalle loro famiglie di origine per l'impossibilità di offrire loro un contesto di crescita sano e accudente. Ciò ha aperto alla nuova sfida di costruire progetti che si muovano tra la salvaguardia della mamma e del bambino e il mantenimento di un dialogo con le proprie origini, quando è possibile. Inoltre, i cambiamenti sociali e della famiglia che si sono avvicendati, il fenomeno della migrazione, l'impoverimento dello stato sociale sono solo alcune delle caratteristiche che definiscono ciò con cui ci troviamo a confrontarci oggi. Un tempo complesso quindi a cui non è possibile rispondere da soli ma che ha richiesto un'apertura all'esterno costruendo e promuovendo reti professionali e collaborazioni, legami con le istituzioni del territorio e la creazione di progetti che hanno rinforzato l'autonomia dell'istituzione dando alle mamme spazi di formazione e lavoro. Una tessitura di legami per condividere la complessità del progetto ma anche per tenere l'istituzione in dialogo con un punto di vista esterno, tenendo vivo uno sguardo critico rispetto al proprio fare.

Il lavoro educativo nella relazione mamma-bambino: dalle radici teoriche alla messa a punto di uno strumento

Con il processo di rivisitazione del progetto educativo dell'istituzione che si è svolto dal luglio del '99 a febbraio 2000, al lavoro educativo si è andato affiancando quello sulla relazione tra la madre e il bambino, intesa come spazio primario di costruzione del legame e dello sviluppo psichico precoce (Bowlby, 1969; 1989), declinandosi in tutte le attività del quotidiano, ma anche in momenti specificamente pensati come dispositivi di ascolto e osservazione. L'équipe degli educatori, infatti, grazie al contributo di un supervisore esterno che ha curato questo processo, ha analizzato i disagi e i bisogni delle mamme, dei bambini e degli educatori stessi. Questo approfondito lavoro ha fatto emergere la necessità di mettere a punto una modalità di ascolto individuale per le mamme e i bambini, portando ad arricchire di nuovi interventi il progetto educativo, tra cui l'allestimento di uno spazio definito "Spazio mamma-bambino". L'intento era di creare uno spazio in cui i bambini potessero esprimere le emozioni attraverso il gioco, linguaggio privilegiato dell'infanzia e possibilità di simbolizzazione dell'esperienza emotiva (Winnicott, 1971), sentendole accompagnate e rafforzate da un adulto attento e partecipe. Questo spazio, inoltre, accoglie e sostiene le mamme per rinforzarle nella costruzione della loro responsabilità materna, con un adulto che le affianca nell'esperienza e fa "da ponte" tra la mamma e il bambino; si costruisce così via via un percorso insieme in cui attraversare cambiamenti, passaggi e difficoltà per costruire quella sintonizzazione e comprensione mentale e affettiva che definisce l'incontro unico tra ogni madre e il proprio figlio (Stern, 1985; 1995). L'organizzazione di questo dispositivo trae ispirazione dal "Tempo Speciale", un particolare tipo di interazione terapeutica che si svolge in un tempo definito, volto a offrire al bambino o all'adolescente con difficoltà di natura emotiva, una possibilità di ascolto e un'esperienza di contenimento attraverso incontri individuali che hanno luogo in contesti educativi o assistenziali. Nato in Gran Bretagna agli inizi degli anni Ottanta all'interno di asili nido e centri per famiglie, si è poi diffuso in Italia negli anni Novanta grazie ai corsi osservativi del modello Tavistock. Lo schema di riferimento è psicoanalitico, tuttavia si differenzia dalla psicoterapia sia per gli obiettivi dell'intervento, sia per il ruolo dell'operatore che di solito è un educatore o un insegnante, che per la tecnica; infatti, non prevede interpretazioni di transfert.

Le funzioni che caratterizzano l'assetto mentale dell'operatore che svolge il Tempo Speciale sono tre: l'attenzione, la capacità di osservare e il contenimento. L'attenzione implica la capacità di concentrare la propria mente e di mantenerla disponibile all'ascolto dell'esperienza emotiva del bambino; tale assetto mentale richiama il modello dell'osservazione diretta a orientamento

psicoanalitico, come elaborato nel metodo Tavistock. Ha come aspetto importante la rigerosità del setting, cioè la cornice spazio-temporale degli incontri e la continuità nel tempo. Infine, la funzione del contenimento: concetto introdotto dallo psicoanalista W.R. Bion nel 1962 per descrivere aspetti della relazione tra la madre (caregiver) e il neonato. Secondo Bion la madre accoglie le sensazioni grezze del neonato grazie a uno stato mentale di ricettività che chiama *rêverie*, le elabora, restituendole in una forma più tollerabile al neonato che non introietta solo i contenuti mentali più digeriti, ma anche la funzione di contenimento dell'altro, e ciò promuove lo sviluppo della sua capacità di pensare. Il Tempo Speciale aiuta a modulare le difficoltà psichiche, riducendo il ricorso a meccanismi di difesa più arcaici e primitivi, quali la scissione e l'identificazione proiettiva, descritti dalla Klein nelle fasi più precoci dello sviluppo psichico. In questo senso, la funzione di contenimento dell'adulto consente una prima integrazione dell'esperienza emotiva, favorendo il passaggio verso modalità più evolute di pensiero (Klein, 1932). Riporto un frammento di un momento di gioco che lo descrive.

Nella stanza predisposta per il gioco siamo io, una mamma, l'educatrice e 3 bambini. Paola di 2 anni sta giocando concentrata con dei cerchietti che travasa da un cestino a un grande barattolo di latta. Arriva Enrico di 1 anno e 5 mesi, che si avvicina con un cucchiaino; lo sta battendo su vari oggetti sentendone il rumore, fino a che lo batte sul braccio di Paola. La bambina piange, guarda l'adulto come a chiedere aiuto, poi si muove per reagire fisicamente. L'educatrice interviene: "Cos'è successo? Ti ha fatto male? Dillo con le parole a Enrico: non si fa, mi hai fatto male". Paola allora smette di rincorrere Enrico che cercava di scappare e gli dice: "No, bua!" rinforzando il suo modo di dire facendo il gesto del no con il dito. Enrico la ascolta e ripete il gesto del no. Paola ora sembra appagata, torna al suo gioco guardando l'educatrice con soddisfazione. Quella sera anche a cena la bambina si è sforzata di più a chiedere le cose con le parole piuttosto che con le urla o con i gesti. Questo passaggio dal gesto all'uso della parola segnala un primo processo di simbolizzazione dell'esperienza emotiva, sostenuto dall'intervento dell'adulto che offre contenimento e significazione, favorendo l'emergere dei processi secondari (Bion, 1962).

L'allestimento dello Spazio mamma-bambino

I punti di contatto tra il Tempo Speciale e lo Spazio mamma-bambino sono molti e si ritrovano sia nell'allestimento dello spazio, nell'uso del tempo e nelle funzioni a cui fanno riferimento gli adulti che lo propongono. Infatti, lo Spazio mamma-bambino si svolge in una stanza della Casa famiglia opportunamente attrezzata con materiale selezionato e predisposto, in pomeriggi definiti, dove si incontrano per giocare un gruppo di bambini, una mamma e un educatore.

La mia presenza garantisce un contenimento all'esperienza, sostenendo l'educatore nei suoi interventi, valorizzando il comportamento dei bambini, segnalando alle mamme le conquiste dei figli e aiutandole a pensare alle risposte più adeguate da proporre nei momenti di difficoltà. L'educatore offre un modello educativo, creando occasioni di scoperta, coinvolgendo le mamme nel gioco, aiutandole a dirigere lo sguardo sul proprio figlio, facendo "da ponte" nella relazione con i loro figli. L'esperienza nel piccolo gruppo offre anche un'occasione per agevolare la relazione tra coetanei alla presenza di adulti attenti e partecipi che sollecitano momenti di collaborazione e soluzione di conflitti. Ecco a tal proposito un momento di un incontro di gioco.

Elena (3 anni) e Francesca (3 anni e mezzo) stanno giocando al gioco del cucinare; Elena prepara il caffè riproducendone il rumore usando della verdura di legno dentro una caraffa, mentre Francesca le cucina. Tutto sembra procedere fino a quando si ritrovano a scontrarsi: si contendono le verdure e non trovano soluzione. Interviene l'educatore: "Qual è il problema? Cosa volete fare?". Le bambine, grazie all'azione facilitante dell'adulto, riescono a parlare e a esporre il loro problema. Elena dice che vuole le verdure per poter fare il rumore caffè, mentre Francesca ne ha bisogno per cucinare. L'educatore chiede loro: "Come possiamo fare per far contente tutte e due?", questa richiesta le stimola nella co-costruzione di una soluzione, accompagnate dallo sguardo e dalla parola dell'adulto. Elena sceglie così di prendersi la verdura più grande da usare per fare il rumore del caffè, mentre Francesca prende le altre per cucinare.

La mediazione dell'adulto facilita l'emersione del pensiero accompagnando il passaggio dall'azione impulsiva alla rappresentazione mentale e verbale dell'esperienza, osservando il pensiero nascere all'interno della relazione (Vygotskij, 1990). Da un primo momento in cui le due bambine agiscono l'emozione nel gesto di strappare all'altra ciò che vogliono, riescono poi a esprimerla a parole, costruendo una rappresentazione più evoluta che differisce il desiderio e pone le basi per un possibile incontro, quello tra le bambine e le loro richieste divergenti. Questo passaggio, riconosciuto e sollecitato dall'adulto, le conduce verso una soluzione negoziale che scioglie il conflitto.

Laboratorio di pensiero e di relazioni: un ascolto costruito insieme

Questo spazio di lavoro sul campo è stato poi definito dal gruppo "laboratorio" proprio per la sollecitazione ad attivare pensieri e riflessioni, cercare insieme soluzioni alle questioni che emergono, grazie anche alla presenza degli adulti che si fanno garanti di questi momenti tra la mamma e il bambino. Anche le mamme partecipando ne scoprono l'utilità: infatti stando nell'espe-

rienza senza le distrazioni del quotidiano, riescono a vivere esperienze più intime con i propri figli. Di solito, dopo un po' di riluttanza e fatica nel partecipare o al contrario un'eccessiva esuberanza quasi a contendersi lo spazio di gioco con i bambini, con il tempo riescono ad accedere a una partecipazione diversa che non le vede né assentarsi nei loro pensieri né prendere tutta la scena. Quando accedono a questa posizione intermedia di attenta partecipazione, ecco che l'esperienza più comune è la sorpresa! Si sorprendono nel vedere il loro bambino fare nuove scoperte, scoprono le capacità che si affacciano in lui per diventare poi competenze acquisite, notano il tempo di riflessione e concentrazione che il bambino mette nell'esperienza che fa. Anche le emozioni che il figlio esprime, collocate in questa sequenza di eventi che portano un significato, acquistano più senso per la mamma che riesce in questo modo ad avere un atteggiamento di maggiore disponibilità ad accoglierlo e a cercare di comprenderlo. La "lettura" del contesto viene garantita e sostenuta dall'educatore che è nell'esperienza di gioco e dalla mia presenza che, con rimandi e suggerimenti, sollecita l'osservazione di ciò che accade per la costruzione di un nuovo punto di vista. Queste esperienze di gioco sono sempre coinvolgenti per tutti i partecipanti, ciascuno nel proprio ruolo; i giochi a volte servono a pensare emozioni o vissuti da elaborare, a maturare passaggi e cambiamenti in atto che riguardano la crescita del bambino, come togliere il pannolino o il ciuccio, o a maturare cambiamenti esterni come la conclusione del percorso insieme in Casa famiglia. In questi casi nascono giochi di viaggi e partenze, che permettono di pensare e costruire un saluto. Un po' prima della conclusione del laboratorio, i bambini vengono avvisati della fine del nostro tempo di gioco e invitati ad aiutare nel riordino e nella conservazione dei giochi nell'armadio, chiedendo loro di partecipare nel prendersi cura del materiale e quindi dell'esperienza fatta. Questo è un momento delicato, che a volte si carica di emozioni e della difficoltà di separarsi; sta all'adulto allora intervenire per accompagnare il bambino a concludere, rispettando i suoi tempi. L'impostazione del lavoro così concepita è risultata utile anche come risposta a un altro bisogno segnalato dagli educatori nell'iniziale lavoro di analisi del contesto: e cioè la necessità di approfondimento della formazione in merito all'intervento con i bambini nel qui e ora delle situazioni del quotidiano. Per questo si è pensato di dedicare un tempo dopo il laboratorio con l'educatore, e si è creato anche un tempo successivo con la mamma, per riflettere insieme sull'esperienza appena fatta, le difficoltà incontrate e le soluzioni trovate o ancora da costruire. In questo modo il vissuto si trasforma in esperienza e il fare diventa sapere, un processo di riflessione sull'azione che consente di attribuire senso all'esperienza e di interiorizzare apprendimenti emotivi e relazionali (Polacco Williams, 2023). In tale prospettiva, l'osservazione condivisa costituisce uno strumento essenziale per sviluppare capacità di comprensione e

pensiero attorno alle esperienze emotive dei bambini e delle loro madri, favorendo la costruzione di significati che orientano l'intervento educativo (Scotti, 2002). L'atteggiamento di ascolto attento e partecipe sperimentato nello spazio mamme-bambini con il tempo è diventato per l'équipe un modello di lavoro esportabile anche negli altri momenti della giornata, sollecitando uno sguardo attento ai bambini e alle loro mamme in qualunque aspetto del lavoro nella Casa famiglia. L'educatore così, assumendo una posizione di sostegno non giudicante, agevola la mamma che riesce meglio a comprendere e sintonizzarsi con le richieste e i bisogni del proprio bambino, divenendo lei stessa artefice di una risposta congrua e risolutiva rispetto al momento, o comunque ad attivare un pensiero, come in questa sequenza del quotidiano che riporto.

Sequenza di gioco: il pit-stop

Federica, l'educatrice, accompagna Anna a riprendere la figlia alla scuola dell'infanzia. L'incontro tra mamma e figlia in classe è caldo e affettuoso: Marta (3 anni) corre incontro alla mamma abbracciandola, e lei ricambia. Salutata la maestra, si incamminano verso casa. Marta è allegra ed energica, canta, parla con la mamma a cui chiede varie spiegazioni di ciò che vede lungo il cammino. Anna le risponde, sembra appagata di questi interessi della figlia. Strada facendo le energie piano piano vengono meno: Marta è stanca di camminare, chiede alla mamma di essere presa in braccio, poi si blocca e non vuole più andare avanti. In realtà manca poco all'arrivo ma Marta sembra non volerne sapere più di camminare e piange. Anna non vuole prenderla in braccio: "Sei pesante oramai!" e, indispettita da questa presa di posizione della figlia, comincia ad avere modi e parole brusche. Sembra che tra le due si sia interrotta quella buona comunicazione che le animava precedentemente. Federica allora propone a Marta di sedersi su uno scalino per riposarsi un po'; la bambina accetta ma ancora non si consola. Anna intanto è contrariata, dice che quelli sono solo capricci senza senso. Federica dice che Marta è ancora piccola e forse si è stancata dopo quel tragitto a piedi e che se può riposarsi un po', poi sarà più disponibile a riprendere il cammino. Anna è impaziente e vorrebbe accendersi una sigaretta per attendere quel tempo. Federica allora inizia il racconto (a entrambe direi) di una macchinina molto stanca che voleva riposarsi un po' e gonfiare le gomme prima di riprendere la strada, e si china verso le scarpe della bambina facendo un gesto. La bambina smette di piangere interessata, e osserva il gesto. Federica continua il racconto chiedendo alla mamma di aiutarla a rimettere in pista questa macchinina, facendo benzina e controllo delle gomme. Anna, dapprima un po' scocciata, nota l'attesa di Marta che non piange più e la guarda. La bambina le porge una scarpa come a farla "aggiustare" e Anna allora si china e fa un gesto prima frettoloso, poi via via più divertito. Ora le due stanno giocando e questa attesa non è più qualcosa che le divide, ma le unisce di nuovo. Marta ora si alza e dice che è pronta a continuare; dà la mano alla mamma e proseguono il cammino fino a casa. L'educatrice con il suo intervento coglie e dà parola al bisogno della bambina offrendo una lettura dell'accaduto alla mamma; fa poi "da ponte" tra le due, costruendo

un modo per rimetterle in connessione, rispettoso delle necessità della bimba ma anche di sostegno alla mamma.

Il lavoro sulla relazione mamma-bambino in adolescenza

Una delle caratteristiche dei nuclei mamma-bambino accolti in Casa famiglia è la giovane età delle madri, impegnate in una fase della vita in cui devono ancora definirsi, sospese tra un'infanzia spesso poco vissuta nei suoi aspetti di spensieratezza e accudimento e l'ingresso nell'età adulta. Diventare madre rappresenta un evento complesso da integrare nella propria storia personale, soprattutto durante una fase evolutiva ancora segnata dalla costruzione dell'identità. Erikson descrive infatti l'adolescenza come il periodo in cui si affronta il compito evolutivo della costruzione del senso di identità e della definizione di sé; l'arrivo di un figlio può quindi sovrapporsi e intrecciarsi a tale processo, introducendo ulteriori richieste di adattamento e ridefinizione del Sé (Erikson, 1968).

L'esperienza della maternità comporta una profonda riorganizzazione psichica che coinvolge il rapporto con se stessa e con l'altro. Tuttavia, quando la madre stessa è ancora impegnata nel proprio percorso di crescita, tale processo può risultare più complesso e discontinuo. Il percorso verso la maternità in adolescenza sembra spesso procedere per salti e riconessioni, alternando momenti di intensa vicinanza al bambino ad altri di forte distanza, nel tentativo di integrare la propria costruzione identitaria con un evento così coinvolgente e trasformativo. Diventare madre significa infatti assumersi la responsabilità di un'altra persona, accoglierla nella quotidianità e trovare per lei uno spazio nella propria mente. Questo tempo, per certi aspetti sospeso, mette a confronto due bisogni differenti: quelli dell'adolescente e quelli del bambino. All'inizio essi tendono spesso a collocarsi sullo stesso piano relazionale; il lavoro educativo consiste anche nel favorire la costruzione di una dimensione più differenziata e generativa, che permetta l'assunzione della funzione genitoriale, sostenendo il passaggio da una relazione simmetrica a una relazione complementare, nella quale i confini generazionali risultino più chiari (Minuchin, 1974). Talvolta la relazione tra mamma e bambino è ancora tutta da costruire, altre volte esiste già, ma si è sviluppata lungo traiettorie disfunzionali che richiedono cura e attenzione. L'obiettivo è restituire a entrambi il proprio posto, affinché possano procedere insieme nel loro percorso di crescita, affrontando ciascuno i propri compiti evolutivi e passaggi di vita.

Di seguito riporto il racconto di un nucleo mamma-bambino che, più di altri, si è confrontato con questo difficile compito.

Sequenza di gioco: cambio di sguardo

Alessia ed Erica entrano in Casa famiglia su indicazione del tribunale. Alessia si ritrova a mettersi alla prova come madre per la prima volta veramente in quanto, fino ad allora aveva vissuto con i propri genitori a cui aveva delegato la crescita di sua figlia, ora di 1 anno e mezzo. Una mamma con una figlia-sorella minore: Alessia ed Erica abitano in uno spazio fuso e confuso dove i ruoli sono indistinti, lo spavento ha la meglio e la domanda di assunzione della propria genitorialità è tutta da costruire. All'inizio il far posto a Erica è visto come un togliere a sé: tempo, energie, possibilità di fare. La bambina è un limite faticoso della libertà di Alessia che non ha ancora una motivazione per intraprendere il percorso di autonomia che l'aspetta. In fondo Alessia ed Erica non si conoscono così bene. Il primo passo è quindi quello di farle "incontrare" in uno spazio di gioco dove c'è tempo per fermarsi ad ascoltare e vedere l'altro sotto lo sguardo di chi sostiene questo incontro. In uno dei primi laboratori Erica ripropone il suo solito modo: è distratta e accelerata, cammina sui giochi sparsi sul tappeto, inciampa; fatica a stare ferma e si muove in modo frenetico nella stanza; si inserisce nei giochi degli altri distruggendo e si mostra impaziente non riuscendo a stare nell'attesa di un gioco che ha un altro bambino. Fatica a concentrarsi e quando è in difficoltà cade preda di una forte frustrazione che la porta a lanciare le cose e a urlare per la rabbia. Alessia di fronte alle reazioni di Erica interviene o sostituendosi alla bambina o cambiando il gioco con un altro, sperando così di lenire la frustrazione di Erica: una sostituzione continua. Alessia è molto tesa e la sua unica preoccupazione è che Erica non esploda in una delle sue forti reazioni di pianto, e così satura lo spazio di parole che inondano la bambina con l'effetto di stordirla e di tenerla lontana dagli altri per evitare contese. Viene meno la spontaneità del gioco e l'esperienza è appesantita dai timori di Alessia. Quanta paura fa una bimba di 1 anno e mezzo? Con le sue esplosioni di pianto tiene in scacco la madre e con fatica si accompagna Alessia a sperimentare la possibilità di dare un limite alla figlia, di vedere la capacità della bambina di sostenerlo, anzi di venirne anche alleggerita! Tutta questa responsabilità sembra essere troppa per Alessia che fatica ancora a tenere una regola con la figlia che la sfida aumentando sempre il tiro, mentre riconosce questo ruolo agli educatori e, se messa di fronte a un limite, va dalla madre che finisce con il consolarla. Diverso tempo dopo Alessia ed Erica si muovono meglio nella loro vita insieme: la ragazza si sente ogni giorno di più la mamma di Erica e la bambina finalmente può riconoscere in Alessia il suo punto di riferimento principale. Erica piano piano ha preso familiarità con questo spazio fisico e mentale del Laboratorio nel quale si muove con maggior lentezza perché il suo sguardo si posa sulle cose e si sofferma. Ora riesce a giocare e a concentrarsi sullo stesso gioco anche per un tempo più lungo: il suo sguardo sosta perché a sostare su Erica è lo sguardo di Alessia tenuta a sua volta dallo sguardo degli adulti che condividono con lei quell'esperienza, rendendo possibile una funzione di contenimento e di rispecchiamento che sostiene lo sviluppo emotivo della bambina e la costruzione del ruolo materno (Winnicott, 1970).

Alessia è sempre presa dalla tentazione di dirigere il gioco di Erica, di tenerla lontana dalle interazioni con gli altri bambini per lo spavento di non poterle con-

trollare, ma il sostegno che le diamo la fa provare a sperimentare una nuova posizione da cui osservare sua figlia, notare che anche nelle contese ha sviluppato maggiori capacità di mediare e là dove non riesce, se aiutata, conquista nuove soluzioni. Emblematica la scena di uno di questi momenti in cui Erica, concentrata a far camminare per la stanza il trenino urta su un mobile e il treno si “rompe”. Alessia è subito pronta ad andare a soccorrere la figlia che sta piangendo ma le faccio cenno di aspettare; l’educatrice, intanto, si avvicina alla bambina chiedendo cosa fosse successo, proponendo di aiutarla a rimontare il gioco. Erica abbassa il tono del suo pianto e ascolta; segue i gesti dell’educatrice e collabora alla ricostruzione. Questo intervento non spaventato né angosciato dell’adulto mette Erica nella possibilità di trovare una soluzione, riesce a rimontare i vagoni del trenino e soddisfatta lo muove per la stanza; una volta imparato, lo smonta e lo rimonta tutta contenta guardando sua madre che ricambia lo sguardo orgogliosa.

Nei tre anni trascorsi in Casa famiglia al di là degli alti e bassi, Alessia ed Erica si sono finalmente incontrate come madre e figlia imparando a conoscersi e costruendo un legame forte che non ha più le confusioni e le angosce del passato. Nel momento di dimissione dalla Casa famiglia, Alessia chiede di tornare con sua figlia a casa dei propri genitori, ma sceglie anche di aderire a un servizio di sostegno domiciliare per continuare a essere sostenuta e rinforzata nel suo ruolo materno da poco conquistato.

Conclusioni

La vita dell’istituzione si trasforma e si ridefinisce nel tempo e nello spazio, in una tensione continua tra la fedeltà alla propria storia e all’eredità costruita nel tempo e la necessità di rispondere ai bisogni emergenti del presente. Lo spazio mamma-bambino, nato come spazio di ascolto e di trasformazione della relazione, diventa così anche una lente attraverso cui mettere a fuoco i cambiamenti e a intervenire sulle criticità non solo dei nuclei accolti ma dell’istituzione stessa. Esso, insieme alla riunione di équipe, contribuisce a rafforzare il lavoro educativo quotidiano e a sostenere la tessitura della relazione madre-bambino che coinvolge e impegna tutto il gruppo dell’équipe che “a staffetta” se ne prende cura, ciascuno nel proprio ruolo. Il nome stesso attribuito a questo spazio, “laboratorio” richiama l’idea di una precarietà, di uno spazio insaturo caratterizzato da una dimensione di ricerca e di costruzione creativa che, in una cornice pensata, fa emergere aspetti nuovi della relazione, rendendo possibili percorsi inediti là dove si era creato un blocco o un’impasse. Possibili ma non attesi e già scritti. La posizione di chi garantisce questo spazio di scambio, infatti, non coincide con quella di chi insegna competenze o promuove abilità, piuttosto richiede di mantenersi in un assetto di ascolto aperto e ricettivo,

capace di entrare in contatto con ciò che accade nella relazione, sostenendo l'incontro tra la mamma e il bambino e favorendo la costruzione di uno scambio autentico. In questa prospettiva non vi è dunque una tensione verso un modello ideale o normativo di maternità, al contrario risulta fondamentale riconoscere e mettere in discussione le rappresentazioni inconsapevoli del “materno ideale” che possono condizionare lo sguardo degli educatori e ostacolarne l'ascolto. L'obiettivo non è conformare la madre a un'immagine prestabilita, ma accompagnarla nella scoperta della propria modalità di stare nella relazione con il figlio. Nel tempo, questo atteggiamento di ascolto attento e partecipe sperimentato nello spazio mamma-bambino è divenuto per l'équipe un vero e proprio modello di lavoro esportabile anche negli altri momenti della giornata. Esso sostiene il gruppo nel costante impegno di promuovere cambiamenti rispetto ai copioni relazionali rigidi che possono instaurarsi tra mamma e bambino, favorendo un cambio di sguardo che apre alla costruzione di significati nuovi e di nuove traiettorie evolutive.

Riferimenti bibliografici

- Bion W.R. (1962). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando, 2001.
- Bowlby J. (1969). *Attaccamento e perdita*. Vol. I. Roma: Bollati Boringhieri, 1999.
- Bowlby J. (1989). *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Milano: Raffaello Cortina.
- Erikson E.H. (1968). *Gioventù e crisi d'identità*. Roma: Armando, 1974.
- Klein M. (1932). *La psicoanalisi dei bambini*. Torino: Bollati Boringhieri, 2014.
- Minuchin S. (1974). *Famiglie e terapia della famiglia*. Roma: Astrolabio, 1976.
- Polacco Williams G. e Adamo S.M.G., a cura di (2023). *La calamita dell'attenzione. Il Tempo Speciale con bambini e adolescenti nelle scuole e in altri contesti*. Milano: Unicopli.
- Scotti F., a cura di (2002). *Osservare e comprendere*. Quaderni di Psicoterapia Infantile. Roma: Borla, 2002.
- Stern D.N. (1985). *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri, 1987.
- Stern D.N. (1995). *La costellazione materna. Il trattamento psicoterapeutico della coppia madre-bambino*. Torino: Bollati Boringhieri, 2005.
- Vygotskij Lev. S. (1990). *Pensiero e linguaggio*. Roma: Laterza, 2009.
- Winnicott D.W. (1970). *Sviluppo affettivo e ambiente. Studi sulla teoria dello sviluppo affettivo*. Roma: Armando, 1974.
- Winnicott D.W. (1971). *Gioco e realtà*. Roma: Armando, 1974.