



PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO

DIPARTIMENTO DELLA CONOSCENZA
SERVIZIO INFANZIA E ISTRUZIONE DEL PRIMO GRADO
UFFICIO INFANZIA

Stare bene a scuola

SOSTENERE STRATEGIE DI REGOLAZIONE
NELLA SCUOLA DELL'INFANZIA



Maria Rita Colucci - Giuseppe Disnan

ITINERARI
Strumenti e riflessioni pedagogiche

ITINERARI
Strumenti e riflessioni pedagogiche

Maria Rita Colucci - Giuseppe Disnan

Stare bene a scuola

**Sostenere strategie di regolazione
nella scuola dell'infanzia**

GIUNTA DELLA PROVINCIA AUTONOMA DI TRENTO
Trento - 2016

© Provincia autonoma di Trento - 2016

Assessorato all'istruzione

Dipartimento della conoscenza

Servizio infanzia e istruzione del primo grado

Ufficio infanzia

Direttore *Miriam Pintarelli*

Editing e progetto grafico

Anna Tava

Collaborazione

Caterina Fruet

Autori

Maria Rita Colucci

Giuseppe Disnan

Immagini: fotografie fornite dagli autori, altre provenienti dalla scuola dell'infanzia provinciale di Meano di Trento e di Rallo di Ville d'Anaunia, altre riferite a libri.

Impaginazione e stampa

Litotipografia Alcione - Lavis

ISBN 978-88-7702-423-7

COLUCCI, Maria Rita

Stare bene a scuola : sostenere strategie di regolazione nella scuola dell'infanzia / Maria Rita Colucci, Giuseppe Disnan.

– Trento : Provincia autonoma di Trento. Giunta, 2016. – 158 p. : ill. ; 24 cm. – (Itinerari : strumenti e riflessioni pedagogiche ; 16)

ISBN 978-88-7702-423-7

1. Psicologia infantile 2. Bambini - Educazione - Scuole materne I. Disnan, Giuseppe

155.42

Indice

Premessa	5
Presentazione	7
Introduzione	9
I PARTE	
1. La regolazione: caratteristiche e funzioni	13
2. Genitorialità e attaccamento	19
3. Lo sviluppo della relazione e le basi della regolazione	33
4. I sensi del sé e l'intersoggettività	42
5. Modelli di relazione sé-altro	49
6. Le aree della regolazione	51
7. Memoria e attaccamento	54
8. Il gioco	57
9. Relazione e comunicazione	72
10. Tempo e spazio	77
II PARTE	
1. Aspetti affettivo-relazionali nell'educazione	89
2. L'intervento con i bambini difficili	92
- Bambini con disturbo generalizzato dello sviluppo: l'adattamento dell'ambiente al bambino	92
- bambini traumatizzati e deprivati: l'educazione riparativa	101
- Bambini con comportamenti oppositivo-provocatori: contenere e mediare	109
- bambini con problematiche di disregolazione: funzione omeostatica della relazione	121
3. Le complessità della normalità	127
4. Il gruppo dei pari	132
5. Famiglia e scuola	140
6. L'insegnante e la scuola	152
Conclusioni	154
Bibliografia	157
- Sitografia	158

PREMESSA

Le azioni formative che vanno a sostenere la professionalità degli insegnanti della scuola dell'infanzia provinciale sono molteplici e si pongono come uno dei fattori che danno qualità al sistema scolastico trentino. Una di queste iniziative formative è la produzione di libri a tema pedagogico, che arrivano nelle mani di tutti gli insegnanti portando argomentazioni di ampio interesse. Ogni anno viene scelto un argomento fra quelli esplorati nei percorsi formativi e viene ripreso, approfondito e divulgato per diventare uno strumento di supporto alla professione di educatori e insegnanti.

La produzione diretta di questi libri è un impegno editoriale che la Provincia sostiene per più motivi: dare visibilità ai processi di miglioramento continuo messi in atto nelle scuole, valorizzare l'impegno degli insegnanti e rafforzare le loro competenze fornendo materiale specifico. Riteniamo pertanto saggia questa scelta, che aprendo a riflessioni intorno ad un tema comune permette uno scambio di opinioni fra docenti e favorisce processi di cambiamento e innovazione.

Queste pubblicazioni hanno la caratteristica di abbinare le più avanzate teorie psico-pedagogiche al fare quotidiano, trattando di situazioni concrete, di problematiche reali, di attività sperimentate con successo e riproponibili. Questo sedicesimo libro della collana porta un titolo che nella sua apparente semplicità contiene una grande finalità: la volontà, l'impegno, la capacità di capire ogni bambino e bambina per poter costruire per ognuno una bella storia di crescita.

Si parla di stare bene, non come un'immagine di relax, ma come la condizione emotiva che permette di esprimersi al meglio, di aprirsi agli altri con fiducia, di esplorare il mondo senza barriere, sereni e curiosi verso l'oggi per dar forma al domani.

Ugo Rossi

Presidente della Provincia autonoma di Trento
e Assessore all'Istruzione

PRESENTAZIONE

Chi si occupa di scuola conosce bene quanto sia importante stare bene nei contesti in cui si trascorre la giornata educativa.

Lo star bene a scuola non dipende soltanto da spazi gradevoli e ben organizzati e da materiali di qualità appositamente pensati per le età dei bambini, quanto piuttosto dalle relazioni interpersonali che vi intercorrono. La relazione adulto/bambino e quella fra pari sono i fattori primari che danno sostanza al sentirsi bene.

Questa possibilità di benessere, costituita da ambienti e persone sensibili, competenti, disponibili, a volte è messa alla prova da bambini oppositivi, che non sanno regolare le proprie emozioni e comportamenti, che sono conflittuali, meno capaci di giocare sia da soli che con gli altri. Sono bambini che hanno bisogno di aiuto, ma i loro atteggiamenti non sono sempre facili da interpretare, né è facile soddisfare i loro bisogni più profondi nei tempi e spazi condivisi da più bambini. A volte non si trova la chiave di alcuni loro comportamenti e, davanti a situazioni che si ripetono senza intravedere soluzioni, gli educatori possono andare in crisi e sviluppare loro stessi frustrazione e malessere.

A sostenere gli insegnanti nel loro quotidiano lavoro educativo di accompagnamento alla crescita dei diversi bambini vengono messe in campo numerose azioni formative per avere accesso alle più recenti ricerche psico-pedagogiche e a conoscere metodologie e strategie di intervento.

Questo libro nasce da uno di questi percorsi formativi e diviene uno strumento di supporto agli insegnanti e agli educatori dei servizi per la prima infanzia che possono trovarvi approfondimenti teorici e indicazioni pratiche da condividere con i colleghi e le persone interessate, per dare sempre più forma e speranza a quell'orizzonte di serenità a cui tutti i bambini e le bambine hanno diritto.

Miriam Pintarelli
Direttore Ufficio infanzia

Introduzione

Questo libro nasce da due anni di incontri formativi con insegnanti e coordinatrici di scuole dell'infanzia della Provincia di Trento. Due anni di confronto e pensiero sul grande tema della regolazione, e sui bambini con difficoltà, appunto, nel regolarsi, che oggi sono sempre di più.

Bambini che non gestiscono il corpo, il movimento, l'attenzione, le emozioni, le relazioni di gruppo, le frustrazioni, le autonomie... bambini che per questo vanno incontro a crisi nervose o a comportamenti dirompenti, o viceversa a forme di ritiro e riduzione della partecipazione. Abbiamo dunque riflettuto sui fattori in gioco e sulle risposte pedagogiche più opportune, non tanto per controllare il loro comportamento e rendere possibile l'apprendimento, quanto per aiutarli a "costruire" le risorse psichiche necessarie per uno sviluppo equilibrato.

I bambini nell'età della scuola dell'infanzia non stanno solo immagazzinando competenze specifiche e contenuti dell'apparato cognitivo, ma stanno costruendo l'apparato cognitivo stesso, e l'intera mente che lo contiene, o meglio l'intera psiche, con i suoi affetti e le sue emozioni.

Sappiamo dagli studi dell'Infant Research che la psiche si sviluppa nella relazione; prima è la relazione e poi è l'individuo; le emozioni sono un fatto sociale, e senza una condivisione e un contenimento che diano loro un senso implodono o si spengono.

La fascia 3-6 anni è cruciale per lo sviluppo, il bambino è ancora in tempo per completare o armonizzare questi processi, cioè le capacità di organizzare l'esperienza interpersonale e sensoriale, di stare con gli altri, di stare nella realtà in una reciprocità di adattamenti bambino-ambiente. Certi bambini devono ancor maturare perfino il primo nucleo del sé e dell'intersoggettività, e per loro l'azione pedagogica non può scindersi da quella terapeutica.

Oggi sono in aumento i disturbi della regolazione, o meglio sono aumentate sia le discronie e le dissintonie tra ambiente sociale e culturale e bambini piccoli, sia le difficoltà di accettazione delle differenze individuali e delle complessità della normalità, sia certe alterazioni neurali di



bambini vulnerabili che hanno bisogni speciali, in assenza di una risposta ai quali possono sviluppare patologie neuroevolutive gravi. Troppi stimoli, troppa velocità, troppa pressione, ma anche una carenza di risposte ai loro reali bisogni.

La scuola dell'infanzia è chiamata a fornire un ambiente equilibrato, che rimetta ordine nella mente dei bambini, conosca i bisogni speciali dei più fragili fra loro, e li renda capaci di affrontare le sfide delle tappe successive dello sviluppo.

Parlare di discipline e di programmi, di attività, di “profitto” e “prodotto”, significa parlare di utili e necessari mezzi dell'azione educativa, ma i fini sono il benessere lo sviluppo armonioso di ogni bambino.

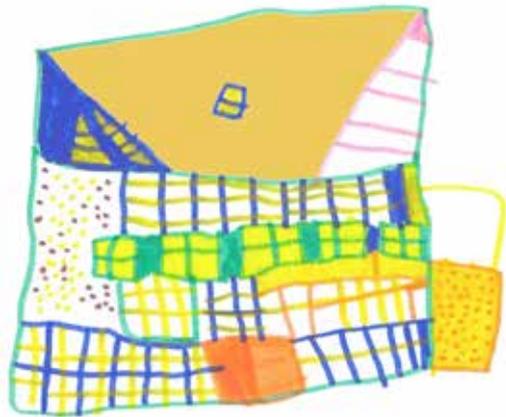
Per questo abbiamo scelto il titolo “Stare bene a scuola”, che si addice ai servizi per la prima infanzia e alle scuole dell'infanzia, che condividono con le famiglie il compito di formare le prime relazioni sé-ambiente, e che hanno una funzione “ecologica” fondamentale.

Il testo si compone di due parti. La prima affronta le basi teoriche necessarie per comprendere i principi dell'intervento: la regolazione, il suo sviluppo all'interno delle relazioni, l'attaccamento, il gioco, le coordinate all'interno delle quali si dipana il processo educativo. La seconda parte applica questi concetti all'intervento con i bambini più problematici.

Infine, una nota linguistica. Spesso, riferendoci agli insegnanti, abbiamo declinato le parole al femminile, il motivo è che nel corso di formazione al quale questo testo si collega, il personale era composto interamente di donne; quando invece ci riferivamo agli insegnanti in senso generale abbiamo utilizzato il plurale maschile. Sappiamo bene che nelle scuole dell'infanzia lavorano anche insegnanti maschi, figure non numerose ma importanti perché forniscono quella presenza maschile che tanto aiuta la crescita dei bambini.

PRIMA PARTE

ASPETTI TEORICI SULLO SVILUPPO DEL BAMBINO



1. LA REGOLAZIONE: CARATTERISTICHE E FUNZIONI

Ogni essere vivente nasce con una certa capacità di mantenere o riportare il proprio livello di funzionamento attorno ad un punto di equilibrio, che può essere diverso da soggetto a soggetto e da specie a specie, ma protegge l'organismo, permette alle funzioni vitali di svilupparsi, ottimizza gli scambi con l'ambiente.

L'essere umano, a differenza di tutte le altre specie viventi, è caratterizzato da ciò che viene chiamato "neotenia", cioè dopo la nascita egli presenta un lunghissimo tempo di immaturità, e ha bisogno per anni del *caregiver* per sopravvivere. Questa caratteristica rende il piccolo umano vulnerabile, ma gli permette, grazie al lungo periodo di sviluppo del sistema nervoso centrale fuori dall'utero, e quindi in stretta relazione con l'ambiente, di raggiungere le straordinarie competenze intellettive, le acquisizioni culturali e la ricchezza delle differenze tra un individuo e l'altro. Se fosse solo per il patrimonio genetico, non vi sarebbero troppe variazioni tra una persona e l'altra; lo sviluppo post-natale invece è diverso per ciascuno di noi e ci rende unici e irripetibili.

Assieme al concetto di neotenia, vi è quello di "epigenesi", cioè l'espressività dei nostri geni si attua in modi differenziati nell'interazione con l'ambiente. Immaginiamo che un bambino nasca con una predisposizione genetica all'essere più aggressivo della media dei bambini; questo gene si esprimerà appieno solo se il bambino incontrerà partner poco contenitivi, poco pazienti, o contro-aggressivi, altrimenti la predisposizione resterà tale ed il bambino diventerà normalmente capace di sana e dosata aggressività, entro i limiti del benessere delle relazioni. Lo stesso si può dire di certe malattie fisiche, come i dismetabolismi, che portano alla piena espressione della malattia solo quando l'organismo del bambino incontra i principi alimentari che non sa metabolizzare.

Tutte le funzioni, a parte certe puramente fisiche come respirare, succhiare, o certi comportamentali come aggrapparsi, e poche altre, non sono autonome per alcuni anni, o lo sono solo in parte. Tra queste, la regolazione.



Il bambino possiede l'attitudine a regolarsi, cioè certe capacità autonome di organizzazione, che si possono chiamare "agentività dell'organismo": ha ritmi di vigilanza e riposo; se è stanco attua difese para-eccitatorie, come l'abbassamento delle palpebre, il guardarsi le manine, il ritiro rispetto agli stimoli, l'abituazione (se uno stimolo si ripete sempre uguale, non lo percepisce più), la soglia percettiva, ecc.; se ha fame piange; inizia a poco a poco ad allucinare la soddisfazione del bisogno (ciò che poi diventerà pensiero); ma soprattutto ha uno straordinario sviluppo della capacità sociale, cioè la tendenza istintiva a mettere in atto il repertorio di comportamenti e affetti di attaccamento, come seguire, aggrapparsi, ecc. Questo repertorio elicitava nell'adulto comportamenti di cura e protezione, attivando il sistema motivazionale corrispondente e complementare a quello del bambino.

L'istinto dà una mano alla vita. Ma nell'essere umano anche gli istinti, per quanto abbiano una base biologica, non si realizzano senza l'"esperienza attivatrice": senza l'amore e le cure, le capacità di attaccamento non si sviluppano.

Così per la regolazione: in parte è "istintiva", ma senza il polo adulto e la capacità matura di regolazione di quest'ultimo nel sistema relazionale essa non si sviluppa, e il bambino va incontro a una disregolazione che può essere pericolosa per la sopravvivenza.

Conosciamo gli studi di Spitz sui bambini ospiti degli istituti di una volta, dove, a parte il nutrimento, venivano lasciati a se stessi: subentrava nei piccoli uno stato di "marasma" psicofisico, cui nel 70% dei casi seguiva la morte, negli altri casi uno stato di depressione anaclitica che comprometteva le capacità psichiche (Spitz 1973).

Madre e bambino formano una diade con un funzionamento omeostatico comune, nel quale l'adulto fornisce il polo psichico più evoluto, interpreta i bisogni, trasforma gli stati e i segnali del bambino in comportamenti pensati e capiti. Questa capacità materna si chiama "funzione alfa vicariante" e avviene attraverso un tipo di pensiero che è denominato "reverie", cioè uno stato mentale nel quale la madre è pervasa da ciò che immagina senta il bambino, accoglie, comprende ed elabora le sue comunicazioni affettive trasformandole in rappresentazioni pensabili, ne

modifica l'intensità, in modo che il bambino impari a gestire meglio se stesso; è dunque un sintonizzarsi con la mente primitiva del bebè, in un'area di mutualità profonda ed empatica.

Il sistema adulto-bambino è un tutto di cui il bambino non è che una parte. Vi è un reciproco adattamento tra il bambino e il sistema delle cure, nel quale all'inizio è in gran parte l'adulto ad adattarsi al bambino, e solo a poco a poco vi sarà maggiore reciprocità, e il bambino affinerà i propri adattamenti e organizzerà la "coscienza".

A mano a mano, la morfologia del cervello passa dal 30% del suo sviluppo al 70% solo nei primi 3 anni di vita, sviluppando significati, intenzioni, direzione, in mutua connessione con l'ambiente. Perché questo avvenga, occorrono dei *caregiver* dotati di sensibilità, flessibilità, coerenza, continuità e pienezza.

Cosa significa pienezza? Un pasto non può essere solo l'appagamento di un bisogno fisico, deve essere "pieno" di piacere e amore; così l'addormentarsi, o l'igiene personale, un godimento, e in certi momenti un'esperienza vicina all'estasi. Questi momenti sono i precursori dell'intersoggettività, di cui parleremo in seguito.

Cos'è dunque la regolazione? È il mantenersi costante, pur nelle oscillazioni, di un parametro vitale, grazie al meccanismo dell'omeostasi, parola che significa appunto equilibrio; o, detto in altri termini, è l'operazione intesa a mantenere entro limiti stabiliti i valori di una determinata grandezza, come può essere per esempio l'eccitazione. Nel caso dei bambini, è la capacità di saper regolare i propri stati emotivi nonché saper organizzare le esperienze e le risposte comportamentali in modo adeguato, capacità innata che si sviluppa grazie all'intreccio con le interazioni con i *caregiver*.

Certi macchinari o apparecchi tecnologici imitano la natura e forniscono esempi semplici di regolazione, come ad esempio il termostato di un impianto di riscaldamento, o una ventola che si accende e si spegne a seconda delle informazioni provenienti dal motore. L'omeostasi si serve di un'azione, cui segue una retroazione, in base all'informazione ricevuta, cioè al feed-back. Un buon guidatore regola i movimenti delle mani al volante in base all'informazione visiva che ottiene circa il per-



corso e la carreggiata: gira, poi raddrizza, tenendo il volante a destra o a sinistra, attorno ad un punto centrale. Il cervello usa l'esperienza passata per compiere l'azione presente anticipando la prossima mossa: così anche tempo, memoria e pensiero divengono parte di un sistema di regolazione del nostro agire quotidiano.

La regolazione è necessaria alla vita fisica, psichica, sociale. Ogni scarto rispetto allo stato ottimale viene dopo un po' corretto da azioni di aggiustamento. L'adulto psicologicamente sano si regola in parte da solo, se si altera sa poi ritornare alla calma, se ha lavorato troppo sa fermarsi, se è "su di giri" sa riportarsi alla normalità. È giusto che vi siano le giornate di euforia, i momenti di iperattività, le cadute nella disperazione e nell'apatia, ma questi non dovrebbero essere stati permanenti, altrimenti si cadrebbe nella patologia.

A poco a poco, vi è un ritorno all'equilibrio, spesso dopo un'oscillazione tra stati opposti. Chi fa uso incontrollato, eccessivo e continuativo di sostanze psico-stimolanti rischia la vita. Gli psicofarmaci dovrebbero essere prescritti dal medico proprio a scopo di regolazione, laddove l'individuo non ce la fa nell'autoregolazione: poter dormire, potersi calmare, potersi risollevare dalla depressione. I farmaci più usati sono appunto detti regolatori, e oggi se ne fa un grande uso perché molte persone nella nostra società stanno perdendo questa qualità preziosa che si chiama regolazione, o non l'hanno mai acquisita.

I sistemi ormonali, il sistema nervoso autonomo, e i neurotrasmettitori, garantiscono questo funzionamento, in un sistema mente-corpo nel quale gli affetti sono i direttori d'orchestra.

La regolazione è la base dello "stare bene".

Anche l'autonomia dell'adulto è comunque relativa: per tutta la vita abbiamo bisogno degli altri per stare bene. Se siamo tristi abbiamo bisogno di ricevere conforto, se siamo spaventati rassicurazione o aiuto, se siamo arrabbiati cerchiamo una pacificazione o una giustizia riequilibratrice. Per sentirci rilassati, abbiamo bisogno di sapere che siamo importanti per qualcuno. Il contatto fisico, gli affetti, forniscono le endorfine necessarie al benessere. Anche il sistema immunitario è legato a questa capacità di reciproca regolazione: in stati di disregolazione

ci ammaliamo più facilmente anche nel corpo, e facciamo più fatica a guarire.

Abbiamo chiamato “funzione termostato” questa capacità che abbiamo gli uni per gli altri, ma soprattutto i *caregiver* adulti per i bambini, di favorire la direzione di un sistema relazionale dinamico.

Scrive Sander: “Gli eventi che si costruiscono nei primi anni di vita divengono condizioni iniziali che formano la traiettoria di sistema presa da adulto e bambino nel negoziare la sequenza dei compiti adattivi che affrontano” (Sander, 2000).

La direzione può essere verso il benessere, verso l’equilibrio, o verso una reciproca disregolazione, con la creazione di circoli viziosi, per cui ad esempio più l’uno si agita e più l’altro si agita a sua volta, in un crescendo che esita in cronicizzazione di pattern disadattivi. Il sistema disfunzionale può essere dovuto ad un bambino particolarmente difficile per quella particolare coppia di genitori, o a dei genitori, ad esempio, depressi o instabili.

Questi pattern, come vedremo in seguito, tendono a riprodursi con ogni nuovo *caregiver*, per un effetto di induzione molto potente.

Quali sono le azioni attraverso le quali gli adulti regolano e favoriscono l’autoregolazione dei bambini?

Toccare e coccolare, guardare il bambino, cullarlo, fargli il bagnetto, cantare canzoncine e filastrocche, vocalizzare e parlare, mostrare, guardare ciò che il bambino ci mostra e nominarlo, stimolare il movimento, portare a passeggio, guardare negli occhi sostenendo l’attenzione, consolare, incoraggiare le autonomie e le competenze, conversare col bambino, proteggerlo dai pericoli, porgere o mostrare oggetti, dare la mano, fare giochi condivisi come il cucù, il riempire e svuotare, l’esplorare, i primi giochi con regole, il ripetere gesti e suoni (ecoprassie ed ecolalie dell’adulto verso il bambino), i limiti e la disciplina, e molte altre.

Nel caso degli insegnanti, fare gruppo, fare giochi di cerchio, raccontare una fiaba, fornire materiali per la creatività, far nascere un interesse e farlo sviluppare in forma grafo-pittorica...



Si tratta di un repertorio innato e nel contempo acquisito, poiché gli adulti che compiono queste azioni le hanno sperimentate nell'infanzia da parte dei propri adulti di riferimento. È stato dimostrato che gli adulti che non hanno ricevuto normali cure materne non compiono con la stessa frequenza queste azioni, non lo fanno spontaneamente, hanno bisogno che qualcuno li aiuti a “svegliare” queste potenzialità.

Come si può capire, i contenuti di queste azioni, e perciò ad esempio i programmi pedagogico-didattici, sono mezzi, sono la materia con cui ci si relaziona (quale canzone, quale gioco, quale attività, quale regola), ma il fine è la crescita del senso di sé e della personalità del bambino come essere sociale, è lo stare bene, è il costruire gli schemi di relazione presenti ma anche quelli futuri, è il correggere e riparare le storture relazionali eventualmente sviluppatasi fino a questo momento. È qualcosa di trasversale agli obiettivi didattici e alle attività.

Ciò che più conta, dunque, è il modo, il “come”.

2. GENITORIALITÀ E ATTACCAMENTO

La genitorialità

Il termine genitorialità è entrato nell'uso comune del linguaggio psicologico per indicare le diverse componenti che accompagnano la funzione biologica dell'essere genitori, ma non coincide esclusivamente con la maternità e la paternità biologiche, bensì si estrinseca nella 'capacità di prendersi cura' in tutte le sue diverse articolazioni.

Ne parliamo quindi in una accezione estesa, che ricomprende contesti e professioni, ma anche semplici relazioni interpersonali, che possono andare dal sanitario, al sociale, all'assistenziale, al puramente amicale. Certamente la professione di insegnante, a tutti i livelli, è inevitabilmente parte di questo importante e complesso ruolo.

Poiché la genitorialità si definisce anche come processuale, per questo suo essere in continua evoluzione, più o meno intensa a seconda del periodo della vita e delle esperienze di un individuo, sarebbe errato circoscriverne le caratteristiche in una forma puramente descrittiva e statica; la dinamica del suo procedere nel tempo può portare a cambiamenti radicali, e va quindi letta sempre in chiave di sviluppo (storia) e di strutturazione e contesto.

Come si sviluppa

La funzione genitoriale ha un suo percorso che inizia per certi aspetti prima ancora che l'individuo sia nato, e concorre a determinare il modo in cui noi saremo genitori, quello in cui svolgeremo le funzioni genitoriali e quale rappresentazione avremo di cos'è un bambino e di come ci si relaziona con lui. Inoltre è da intendersi come funzione parzialmente autonoma, che cioè non coincide necessariamente con la personalità tout court. Ciò significa che può accadere che persone che dal punto di vista del loro funzionamento sociale, lavorativo, relazionale sono molto capaci, non lo siano nel loro ruolo genitoriale, o al contrario.



È una sottolineatura molto importante perché spesso procediamo per pregiudizi o per letture un po' troppo sincretiche, per effetto delle quali pensiamo che delle persone che hanno delle disabilità sociali o delle carenze significative dal punto di vista del loro ruolo, non possano essere adeguate dal punto di genitoriale.

La funzione genitoriale quindi comincia a organizzarsi nell'individuo fin da quanto è ancora molto piccolo; possiamo dire che il bambino delinea al proprio interno una propria funzione genitoriale, in termini di relazioni e rappresentazioni, nel momento in cui si pone quale bambino di fronte a un genitore, o a un altro adulto (ma potrebbero essere anche un fratello o una sorella non molto più grandi...), anche se in questo processo non esiste alcuna causalità lineare o automatismo. Vi è cioè sempre uno spazio di reinterpretazione e integrazione soggettiva delle esperienze, anche perché, come detto nella premessa, sono diverse le figure che concorrono a favorire nell'individuo lo strutturarsi di una propria forma di genitorialità.

Nelle ricerche che abbiamo svolto sullo sviluppo dei bambini con genitori con disturbi psichiatrici, abbiamo verificato come l'evoluzione dei figli non dipende dalla patologia del genitore ma dalle caratteristiche della intera organizzazione familiare da un lato, e dalle funzioni genitoriali e relazioni più allargate che il bambino ha sperimentato, e che possono portarlo a una buona evoluzione, nonostante la presenza di qualcuno di molto problematico all'interno della famiglia. (Fava Vizziello, Disnan, Colucci 1991)

Funzioni della genitorialità

All'interno di quella che abbiamo definito "genitorialità", esiste una articolazione di esperienze, dimensioni, compiti, proposte, suggestioni, pressoché infinite e indefinibili, connotate nei modi più diversi. Volarle circoscrivere e definire sarebbe penalizzante oltre che improprio; ciò non di meno possiamo identificare alcune funzioni che sono importanti da ricordare quando ci occupiamo di questa area dell'esperienza umana.

Tutte queste funzioni sono collegate tra loro, non sono distinte, ma ognuna ha le sue particolarità. Inoltre, ognuna è sempre attiva in qualche misura e viene interpretata, a seconda degli individui, in modo diverso.

Funzione protettiva

In una dimensione genitoriale, un adulto deve occuparsi di proteggere qualcuno che rispetto a lui è considerato meno abile, meno provvisto di risorse, meno completo, meno maturo, meno adeguato. Prendersi cura vuol dire garantire un benessere fisico alla persona, una protezione nell'ambiente, un posto dove vivere, dove dormire, dove mangiare, ecc., e già da questo punto di vista ci troviamo di fronte a degli universi simbolici, immaginari e reali molto diversi, con le diverse culture che si incontrano, con le diverse esperienze e le diverse storie.

Accanto a questo si tratta di garantire un benessere psicologico, relazionale e sociale: l'ambiente umano contiene elementi positivi e negativi come quello fisico, e come tale va filtrato dal *caregiver* dosando e mediando a seconda delle situazioni. Erikson parla in particolare di una fase precoce come di un momento cruciale per stabilire la "fiducia di base", quella che permetterà poi all'individuo di percepire la realtà (interna ed esterna) come buona ed affidabile (Erikson 1966).

Tutti questi aspetti fanno parte di una funzione primitiva, elementare, originale, che quotidianamente svolgiamo con i bambini quando li vestiamo per uscire, li accompagniamo al bagno, diamo loro da mangiare, ecc. E su ognuna di queste pratiche, apparentemente scontate, semplici e teoricamente istintive, vi sono comunque opinioni, prassi, vissuti, conflitti, abitudini estremamente varie e variegate.

Funzione affettiva

Consiste fondamentalmente nella disponibilità a uno scambio di tipo appunto affettivo col bambino, importantissimo nel garantire una crescita equilibrata, e che ha le sue basi, il suo fondamento e la sua garanzia di benessere per il bambino nella misura in cui l'adulto è in grado di farlo



in una “sintonizzazione affettiva”, così come l’ha definita Stern (Stern 1998). Ciò significa che l’adulto è capace di mettersi in sintonia, come si fa con una radio: se sbagliamo sintonizzazione, la radio sarà su un’altra frequenza oppure gracchierà. In questo caso c’è una dissintonia che, se letta sul piano affettivo, comporta che il bambino non riceva dal punto di vista emozionale delle sollecitazioni e delle risposte che sono congruenti con i suoi stati.

Ovviamente è impossibile essere sempre in grado di cogliere e rispondere correttamente ai bisogni di un bambino, in particolare quando il linguaggio non è ancora presente o quando nemmeno lui sa di cosa ha bisogno.

È importante che questa forma di sintonizzazione affettiva si sviluppi soprattutto in un contesto positivo perché un bambino che viene sottoposto a relazioni la cui valenza è prevalentemente negativa è un bambino che, altrettanto evidentemente, cresce in un universo di significati affettivi che sono distorsioni della sua esperienza. Negativa significa ad esempio che il bambino non trova sufficiente calore e accoglienza nell’altra persona; che il bambino trova una forma di discredito, di non approvazione nell’altro e quindi non trova quel calore positivo che rinforza la sua autostima e il suo narcisismo; che il bambino proponendosi nella sua crescita e quindi in un’affettività positiva incontra da parte dell’ambiente una risposta che gli fa intravedere delle potenziali minacce, ad esempio un vissuto di tipo paranoide (stai attento, c’è pericolo, difenditi, ecc.).

Tornando al punto precedente, quando parliamo di funzione protettiva crediamo sia assolutamente chiaro che quella funzione protettiva, insieme con questa affettiva e con altre, è la base fondante di quella che Bowlby chiama la “base sicura”, cioè la base per sviluppare degli attaccamenti di tipo sicuro (Bowlby1989). Non è un caso che quando siamo in presenza di bambini con patologie molto gravi, come ad esempio quella autistica, dobbiamo garantire dei luoghi certi e prevedibili in cui possano ritrovare continuamente la sicurezza dei loro oggetti, del loro mondo e della loro esperienza.

Funzione regolativa

Un'altra funzione propria della dimensione genitoriale è la funzione regolativa, che non vuol dire funzione del dare regole ma consiste nel regolarsi sul piano emozionale, che ha ancora una volta a che fare con il trovare una forma di sintonizzazione col bambino. Poiché su questa si organizza tutta la nostra trattazione, ci limitiamo in questa fase a citarla tra le altre.

Funzione normativa

Consiste appunto nel dare delle norme, porre al bambino dei limiti e stabilire le regole del vivere sociale che, prima di tutto, è un vivere relazionale; un microcosmo come quello della famiglia e della scuola dell'infanzia, ma che è fondativo di tutta la sua esperienza di vita sociale. La funzione normativa è una di quelle che generalmente gli insegnanti denunciano come più carenti nelle famiglie in questo momento, o comunque più confuse, incerte, modificate. Oltre che con le variabili personali dell'adulto, questo è un campo fortemente dipendente dai cambiamenti culturali e sociali, che anche in brevi periodi possono scardinare riferimenti ritenuti fino ad allora certi, e introdurre cambiamenti che richiedono tempi prolungati di assimilazione.

Aspetti fortemente in gioco in questo processo (collegati a quanto appena detto) sono la tranquillità e la sicurezza personale dei genitori, il sentirsi a posto con se stessi, psicologicamente ed emotivamente in grado di sopportare quello che è un atto di aggressività. Il "no" è infatti un atto di aggressività, lo è il limite che noi opponiamo a un bisogno/domanda dell'altro, ma l'aggressività è qualcosa di indispensabile per poter riaffermare le differenze di ruolo, il senso delle regole, il necessario progressivo adattamento al conflitto e alla frustrazione.

Funzione predittiva

È il compito che ha l'adulto di prevedere quali passi sta per fare il bambino nelle sue prossime tappe di sviluppo; immaginarsi e aspettarsi



dove stia andando il bambino, quali siano i passaggi successivi e come accompagnarlo in questo con una temporizzazione e con richieste e proposte adeguate. La capacità predittiva è una capacità di proporgli una cosa perché lui è pronto per farla, positiva nella misura in cui non è troppo avanti rispetto a quello che può fare ma non è nemmeno troppo indietro.

La capacità predittiva dal punto di vista dello sviluppo, quindi, significa poter accompagnare il bambino passo passo nei giusti modi e nei giusti tempi con riferimenti diversi anche dal punto di vista culturale, sociale, ecc., ma riuscire in qualche modo ad avere delle aspettative adeguate sui tempi di crescita del bambino stesso. Anche in questo caso torna il tema della giusta sintonizzazione rispetto ai passaggi che il bambino deve compiere.

Funzione rappresentativa

È stata descritta soprattutto da Stern come “schemi di essere con”, intendendo con questo quel processo per cui il ripetersi di esperienze singole interattive deposita memorie che costruiscono rappresentazioni generalizzate, che diventano modelli di relazione. Questi schemi diventano poi una guida alle interazioni future.

La funzione rappresentativa è continuamente arricchita da nuove rappresentazioni di “essere con” che allargano il mondo interattivo del bambino e dei suoi genitori. Per funzione rappresentativa va intesa proprio questa capacità di modificare continuamente le proprie rappresentazioni in base alla crescita del bambino e dell’evolvere delle sue interazioni, facendo nuove proposte o sapendo cogliere dal bambino i suoi nuovi segnali evolutivi.

Funzione significativa

Per certi aspetti è vicina alla funzione regolativa. La funzione significativa è quella per cui l’adulto riesce a dare significati alle esperienze del bambino. Nel momento in cui il bambino ha esperienze che per lui non sono riconoscibili o comprensibili, noi assumiamo soprattutto le sue

emozioni e gli restituiamo qualcosa di pensabile e quindi più contenibile e controllabile. Quando parliamo al bambino e diciamo “è successo questo”, “stai sentendo questo” ecc., facciamo un lavoro di significazione che è di un’importanza straordinaria, perché dare nomi e significati alle cose che succedono, dire “questa è rabbia”, “questa è paura”, dire “quando fai così qualche volta ti succede che non riesci a fare quest’altra cosa”, consente al bambino di vivere le proprie esperienze come pensabili e organizzabili, oltre che contenibili emotivamente.

Funzione proiettiva

Nella mutualità psichica presente tra bambino e genitore, il gioco della proiezione è sempre presente e gioca un ruolo essenziale.

La proiezione è un meccanismo di difesa che, come tutti i meccanismi di difesa, ha una sua funzione, un suo senso; è abbastanza primitivo nel senso che è molto presente sia nel bambino e nella persona più immatura o più patologica, sia normalmente in ognuno di noi, ma deve esserlo in una forma costruttiva. Ciò che fa la differenza è non solo la qualità di ciò che è in gioco, il contenuto di ciò che si proietta di proprio nell’altro, ma anche la quantità, l’intensità di questo. È la differenza tra un’aspettativa, un desiderio, un legittimo bisogno di ritrovarsi nel figlio, e il narcisismo maligno, per cui prevalgono i bisogni dell’adulto che vengono “imposti” e non semplicemente proposti, spesso con più o meno sottili ricatti e minacce. Ed è anche la differenza tra la proiezione nel bambino di aspetti amati, e l’espulsione in lui di aspetti intollerabili di noi stessi o, ad esempio, di un nostro genitore che ci ha maltrattati (per cui al primo segno di espressione di rabbia del bambino vediamo in lui qualcosa di molto cattivo e odioso).

Funzione triadica

È il fenomeno per cui si fa triangolo, e la triangolazione permette al bambino di lavorare sulle differenziazioni dal punto di vista delle immagini che lui ha di se stesso e di come è visto dall’altro. Questa funzione è



fondamentale perché permette la fuoriuscita, l'emergenza da, o comunque l'evitamento del rischio simbiotico, ovvero di un rapporto a due nel quale c'è fusione e confusione.

Questa funzione triadica ha a che fare anche con un'altra funzione, quella differenziale, che richiama delle modalità diverse di relazione col bambino che abitualmente definiamo come modalità paterna e materna, una differenziazione dal punto di vista dell'identità e dal punto di vista del tipo di relazione. Ci sono padri che svolgono benissimo funzioni materne e madri che svolgono benissimo funzioni paterne: ad esempio, nella separazione molto spesso il carico di funzione paterna va tutto sulla madre perché col papà si va a giocare il fine settimana, non si fanno i compiti, mentre la mamma deve dettare le regole, ecc. Quindi, questa è una funzione distribuita in modo non necessariamente legato al genere.

Il triangolo è molto importante e ci sono bambini che fanno difficoltà a triangolare. Quando sono in un rapporto a due funzionano, se arriva un terzo no. Non è solo un problema di gelosia ma di non riuscire a integrare il terzo nella relazione. La triangolazione dal punto di vista evolutivo è fondamentale perché apre alle relazioni sociali: si esce dalla relazione simbiotica a due, esclusiva, per entrare nella relazione sociale, quando viene accolto il terzo.

Funzione transgenerazionale

A livello reale, ma soprattutto a livello simbolico, un bambino si colloca dentro una transgenerazionalità, cioè fa parte di una storia di generazioni, e il compito dell'adulto è di trasmettergli questo e di farlo in un modo che per lui sia positivo. Ci sono delle culture nelle quali la storia delle generazioni è fondamentale: ad esempio, in alcune case ci sono le foto dei nonni e dei bisnonni, pensiamo come l'albero genealogico sia fondamentale nelle grandi famiglie o nelle famiglie reali che vantano i loro antenati. Questo può derivare da una soddisfazione narcisistica (un nonno che ha realizzato un'impresa eroica) oppure dal desiderio di capire la propria storia (come mai ho questa passione per la musica).

Ci sono però anche delle problematiche transgenerazionali che possono essere estremamente conflittuali nell'economia di un bambino: un nonno che si è ucciso, uno zio che era matto, un bisnonno che è finito in prigione. Questa transgenerazionalità può avere su alcune famiglie un peso enorme nel senso che viene vissuta come una minaccia, a volte come un destino, a volte come un rischio, a volte come una colpa da espiare. Questa funzione, quindi, è estremamente importante da un punto di vista soprattutto simbolico.

Come dicevamo, queste funzioni appartengono ad un repertorio di comportamenti e affetti che è sia innato che appreso: ciò che è innato in ogni essere, umano o animale, è la predisposizione a sviluppare queste capacità (l'"istinto materno"); ma perché questo repertorio si attualizzi sono necessarie le "esperienze attivatrici", che sono le cure che noi abbiamo ricevuto. Senza l'essere stati, o l'essere adesso, accuditi, amati, curati, non si sviluppano capacità genitoriali normali. Un figlio neonato è per noi un attivatore di ricordi inconsci, che risalgono alla nostra prima infanzia, che si trasformano in competenze, senza che ce ne accorgiamo.

Una considerazione/consapevolezza è fondamentale nell'occuparci della genitorialità: nessuno di noi è passato indenne attraverso le tempeste dello sviluppo, tutti siamo più o meno danneggiati.

Il nostro percorso di crescita passa attraverso una serie di appuntamenti, l'alimentazione, il sonno, la sessualità, la separazione, l'aggressività, ecc., e ogni momento del nostro sviluppo si confronta in modo significativo con questi appuntamenti. Ci sono fasi in cui alcuni aspetti sono in maggior evidenza: il problema dell'alimentazione c'è per tutta la vita ma ci sono dei momenti in cui è più significativo, come ad esempio quello dello svezzamento; il problema dell'aggressività, del "no", della separazione è più significativo a 2 anni però lo possiamo incontrare anche a 30 anni con il nostro capufficio o con il nostro partner; il problema della sessualità si sviluppa soprattutto durante l'età edipica con la differenziazione di genere, ma torna imperiosamente nell'adolescenza, e in fondo non ci abbandonerà più.



Aver attraversato e affrontato in un certo modo queste tempeste condizionerà il nostro modo di affrontarle con qualcuno di cui ci occuperemo in termini genitoriali.

Una donna, ora mamma, era stata portata dallo psicologo quando aveva 9-10 anni perché aveva difficoltà di sviluppo ma soprattutto un problema di anoressia importante; è tornata quando è diventata mamma e ha detto: “Adesso io sono mamma di questo bambino, ricordo che quando non mangiavo i miei mi cacciavano a forza in bocca da mangiare e io non riuscivo a mandar giù e sono venuta da Lei. Vorrei che mi aiutasse con questo bambino a cui devo dar da mangiare perché penso che potrei avere problemi ed è il caso che non rifaccia quello che facevano i miei genitori”. Lei aveva capito che lì c’era un buco nel quale poteva cadere, non necessariamente, però aveva la consapevolezza che i rischi che ciò accadesse erano per lei notevoli.

Se ho avuto un problema con la mia sessualità, se ho avuto problemi di impotenza, di frigidity, di promiscuità, come farò quando mio figlio avrà 13-14 anni a mettermi in relazione riguardo a questi temi in modo sufficientemente tranquillo?

Una mamma che viene a confrontarsi con uno psicologo sulle regole da dare alla sua bambina, e che era venuta da adolescente anche con problemi di tossicodipendenza, nel momento in cui le si fa notare l’estrema rigidità delle sue richieste alla piccola, si rende consapevole del meccanismo perverso di cui è vittima. Dice allora di essere così spaventata all’idea che la sua bambina possa andare incontro a problemi simili a quelli che ha avuto lei, da diventare intransigente su qualsiasi piccola trasgressione.

Questi sono i meccanismi con i quali operiamo nella nostra genitorialità, per cui se abbiamo elaborato delle esperienze che ci permettono di viverle in modo sufficientemente tranquillo, allora possiamo trasformarle in uno scambio di esperienza sufficientemente tranquillo con qualcun altro.

Nel lavoro di insegnante o educatore si esprime una genitorialità professionale.

La domanda che dobbiamo porci quando facciamo il nostro lavoro, noi che ci occupiamo di persone, è: cosa mi crea problemi, cosa mi dà fastidio, qual è il tipo di situazione con cui non riesco a fare i conti, in quali occasioni mi trovo particolarmente inadeguato, arrabbiato, deluso, annoiato, infastidito? Lo stesso bambino per un insegnante è sveglio e creativo e per un altro non sta mai fermo, continua a voler fare le cose a modo suo. La stessa cosa avviene per una madre e per un padre. Questo è il gioco di relazioni che avviene a livello normale e immaginario nella gestione della genitorialità tra la scuola e la famiglia.

I genitori di fronte a dei comportamenti del figlio hanno dei limiti nel gestire certe situazioni che, come abbiamo visto, nascono o possono essere nati da esperienze di vita che si sono fortemente consolidate dentro di loro. Quando parliamo di modificare sostanzialmente atteggiamenti educativi per i genitori, dobbiamo renderci conto che tocchiamo questi aspetti. Non è come consigliare di comprare una lavatrice di una o dell'altra marca, non è un tipo di scelta razionale, non è un tipo di decisione che può basarsi semplicemente su delle indicazioni che uno ci dà. È un comportamento che ci coinvolge più o meno profondamente nel nostro assetto emotivo.

L'area educativa è idonea per scambiarsi opinioni e indicazioni, anche molto importanti, e produrre un cambiamento; in altre situazioni i consigli non hanno efficacia perché vanno a toccare nuclei molto profondi, spesso inconsci, conflittuali, traumatici, alcuni non elaborati e non elaborabili. Quando chiediamo a un genitore un atteggiamento più "aggressivo" nei confronti del bambino, in senso buono, egli può non essere in grado di farlo, non per superficialità o noncuranza, o sfiducia in chi glielo propone, ma perché non siamo tutti capaci di fare le stesse cose.

Dobbiamo trovare un modo di fare i conti con dei comportamenti, degli atteggiamenti e delle reazioni che fanno parte dei vissuti profondi. Potrei benissimo dare da leggere a una persona fobica un articolo sulle fobie, ma il punto è che le persone sono perfettamente consapevoli di qual è la reazione, qual è il meccanismo, come lo fanno e perché lo fanno, ma non riescono a cambiare perché c'è qualcos'altro che dentro ha prodotto una difficoltà di reazione.



L'attaccamento

Insiti nelle capacità genitoriali, vi sono gli stili attraverso cui genitori e bambini creano tra di loro il legame di attaccamento.

L'attaccamento è un sistema motivazionale innato complesso, che ha lo scopo di garantire il senso di sicurezza e protezione del bambino: vi è un repertorio di comportamenti (seguire, aggrapparsi, piangere), detti "comportamenti a base sicura", che si attiva in situazione di pericolo o stress e che si disattiva in situazioni non stressanti per lasciare il posto a comportamenti di esplorazione.

Possiamo vedere i comportamenti di attaccamento tipicamente nei momenti in cui il bambino si separa dal genitore, o si ricongiunge a lui la sera, o durante le ore di scuola quando si fa male, o si impaurisce. In questi casi è normale che si rivolga all'adulto chiedendo aiuto, con la fiducia di riceverlo. Ma non sempre è così.

Si può dire che la teoria dell'attaccamento è una teoria della regolazione affettiva: il bambino segnala, l'adulto risponde. Ma alle volte il bambino ha imparato a segnalare in modo "difensivo": per dire "Ho bisogno" dice "Non ho bisogno", per dire "Sì" dice "No". Questo perché dai 6 mesi ai due anni il bambino costruisce una sua aspettativa sui modi per ricevere aiuto e protezione, sulla base delle risposte ricevute (è quanto si diceva a proposito degli "schemi di essere con"). Se la sua aspettativa è la non soddisfazione del bisogno, il bambino maschererà la domanda, per non venir deluso.

L'adulto e il bambino in relazione plasmano lo stile di attaccamento e al senso di sicurezza/insicurezza del bambino, anche sulla base di quelle che sono state le esperienze di attaccamento dell'adulto nell'infanzia. È così che l'attaccamento diventa una delle massime manifestazioni di intergenerazionalità.

Sono noti i **tre stili di attaccamento**: sicuro, insicuro evitante, insicuro preoccupato (o ambivalente) e con la disorganizzazione dell'attaccamento. Li riprendiamo qui per la loro rilevanza ai fini della regolazione: il senso di sicurezza di poter contare sulla figura di attac-

camento è una delle principali risorse per la costruzione di una buona auto-regolazione.

Il **bambino sicuro** chiede, reclama, si rassicura subito. Sa che l'adulto è disponibile, sensibile, e sa che può segnalare i suoi bisogni per recuperare la prossimità. Ha una buona regolazione perché ha accesso libero ai propri bisogni e sentimenti, se ha paura può essere rassicurato, se ha dolore può essere consolato, e apprende questi schemi, che diventano un patrimonio interno. Inoltre il suo senso di sicurezza, e la certezza che in caso di bisogno l'adulto c'è, gli permettono di mantenere attivi altri sistemi, come il gioco esplorativo e l'apprendimento, senza dover rimanere in allerta.

Il **bambino insicuro evitante** ha imparato che per mantenere il legame non bisogna chiedere, altrimenti l'adulto reagisce allontanandolo da sé, oppure semplicemente non si accorge del suo richiamo, non lo comprende; impara perciò ad arrangiarsi. Quel genitore fin dall'infanzia ha appreso, tramite le esperienze coi propri genitori, a evitare di percepire i propri stati di bisogno, per non rimanere deluso dalla mancata risposta. Le stesse difese, oggi, gli impediscono di percepire i segnali del bambino e di rispondervi.

Il **bambino preoccupato o ambivalente**, invece, pur se soccorso è inconsolabile, perché ha sperimentato pattern di risposta incoerenti.

Lo stile si disorganizza in situazioni gravi, dove è lo stesso adulto, che dovrebbe proteggere, invece ad impaurire, o in modi diretti (spaventando con gesti aggressivi o minacce), o in modi indiretti (essendo lui stesso spaventato, e trasmettendo quindi paura al bambino). A quel punto il bambino si trova a doversi avvicinare e allontanare nel contempo dalla figura di riferimento, andando incontro a crisi dell'intero sistema dell'attaccamento.

L'insegnante contribuisce alla formazione del senso di attaccamento, di fiducia e sicurezza, poiché, quando il bambino è a scuola, è lei la "base sicura", e il suo comportamento può modificare la capacità del bambino di rivolgersi all'adulto per acquisire maggiore sicurezza.



Le relazioni ripetute nel tempo si interiorizzano, e diventano degli schemi rappresentativi sempre più generali, i “modelli operativi interni” (MOI, o IWM in inglese). “Operativi” perché lavorano in noi per plasmare le nostre relazioni future sulla falsariga di quelle passate. Tendiamo ad aspettarci, e a indurre, relazioni simili a quelle che conosciamo. Ma di questi schemi di relazione parleremo in seguito.

3. LO SVILUPPO DELLA RELAZIONE E LE BASI DELLA REGOLAZIONE

Di che cosa ha bisogno un bambino per imparare a regolarsi?

Ha bisogno di acquisire la fiducia di base e il senso di sicurezza, di ricevere una soddisfazione graduata dei bisogni fisici, affettivi ed emotivi, di una certa regolarità e coerenza non rigide, di essere stimolato, ma anche di protezione e riparo dagli stimoli eccessivi; di esperienze appropriate al grado di sviluppo e alla propria individualità, di limiti, ma anche di sentirsi un po' padrone di sé e autonomo.

In questa parte affronteremo le prime relazioni e i primi passi dello sviluppo, poiché il bambino di 3 anni che la scuola dell'infanzia incontra è un bambino che ha appena percorso questo cammino, è dunque il risultato di queste tappe; il bebè che è stato è ancora presente in lui, egli profuma ancora del latte materno; e può essere, a volte, che non abbia raggiunto le prime basi del senso di fiducia e sicurezza, o addirittura del senso di sé, e che debba acquisirle adesso, con l'aiuto della scuola dell'infanzia.

Dobbiamo dunque conoscere gli albori della vita psichica, per poter incontrare il bambino lì dove egli si trova, ed aiutarlo a crescere.

Parliamo di sviluppo della relazione, prima che di sviluppo psicologico del bambino, perché viene prima la relazione, e poi si ha la nascita psicologica del bambino come individuo a se stante. Il bambino percepisce prima il "sé con l'altro", e poi arriva al sé. Il bebè scopre l'altro, e poi scopre se stesso come agente della percezione e della scoperta dell'altro. Il cammino dall'interpersonale all'intrapsichico, dall'intersoggettività alla soggettivazione, è un cammino lungo e meraviglioso, costellato di momenti di intensa relazionalità primaria, e di momenti di emergenza di se stesso.

Senza buone relazioni primarie, la psiche non perviene al suo divenire. Per questo Winnicott ha scritto la famosa frase: "Un bambino non esiste senza la madre" (Winnicott 1975).

La relazione, come detto, è un sistema dinamico vivente.



Vi è una lunga “gravidanza” fuori dall’utero, cioè una specie di marsupio psichico, nel quale avvengono i primi scambi.

Abbiamo già parlato della funzione psichica del *caregiver* di accogliere gli stati primitivi del bebè e di darvi un nome e una risposta appropriata.

Ma un’altra funzione importante dell’adulto che fornisce le cure è anche quella che Stern chiama “sintonizzazione affettiva”: si tratta di comportamenti attraverso i quali l’adulto esprime lo stesso sentimento che sta provando in quel momento il bambino, ma in un altro modo, attraverso un altro canale sensoriale; ne rispecchia il ritmo, la tonalità, ma non imita l’espressione del bambino; in questo modo, l’adulto esprime una condivisione non di un comportamento esteriore, ma di uno stato interno; così facendo, aiuta il bambino ad acquisire consapevolezza di sé in quanto essere mentale, e anche della mente dell’altro. È una prima forma di percezione sociale. Il bambino capisce come viene percepito, attraverso l’altro conosce se stesso, e sente la partecipazione dell’altro ai propri stati d’animo. La corrispondenza, come dicevamo, è “transmodale”, cioè in un canale sensoriale diverso, in una diversa forma.

Il rispecchiamento non è mai uguale nemmeno nell’intensità: se il bambino esprime paura, la buona mamma, o maestra, fa un’espressione che richiama la paura, come dire: “Ho capito, sei spaventato”, ma nel contempo la attenua, come dire: “Stai tranquillo, non è niente”; lo stesso per il dolore: il bambino si è fatto male e strilla, l’adulto fa un viso addolorato ma non troppo, ha compassione, condivide il dispiacere, ma nello stesso tempo fa capire che è una bua piccola, e che presto passerà. Non sminuisce il sentimento del bambino, non lo trascura, ma unisce alla condivisione e all’accoglienza anche la rassicurazione.

Sono comportamenti immediati, automatici, fatti di vocalizzi, mimica, gesti; simili all’empatia, ma meno consapevoli; sono importantissimi, poiché plasmano la vita affettiva e la sua regolazione.



Figura 1 - I giochi dell'adulto sul corpo del bambino danno interezza all'io e nel contempo definiscono l'essere "due".



Figura 2 - Consolazione: corpo, tono, voce.



A poco a poco, il bambino costruisce schemi del sé, dell'altro, di sé con l'altro: dapprima isole di coerenza, poi "copioni", che solo più tardi diventeranno rappresentazioni. Ad esempio, il ripetersi di azioni complementari (io faccio questo e la mamma fa quest'altro), di trasformazione di stati (mi sentivo bagnato e la mamma mi ha cambiato), di condivisioni (mi sentivo arrabbiato e la mamma mi ha capito).

Poi questi copioni di piccole sequenze diventano "scenari", cioè sequenze molto più grandi, come un bagnetto, una passeggiata, una visita al parco giochi.

La comunicazione non verbale è prevalente in questa fase, la parola accompagna queste interazioni, ma non è l'aspetto prevalente.

Nei primi due mesi di vita la relazione è più prossimale, e gli organi di senso come il tatto, la propriocezione e la cenestesi prevalgono su quelli distali. Il corpo è il primo protagonista, tutti gli affetti sono ancora vissuti nel corpo e attraverso il corpo (Figura 1). L'interazione con l'adulto si basa soprattutto sulla regolazione dei cicli fisiologici e di attivazione, e sulla gestione del pianto (Figura 2).

Già nel terzo mese di vita inizia a diventare prevalente l'interazione faccia a faccia: i primi vocalizzi, le smorfie, i sorrisi. Lo sguardo è una finestra dell'anima nel vero senso della parola: guardare negli occhi un bambino piccolo è fondamentale, lo fa diventare, da semplice corporeità, persona. Si sviluppano così le capacità sociali e affettive reciproche, cioè la "regolazione sociale" (Figura 3).

Dal sesto al nono mese si assiste al rapido sviluppo del gioco comune con oggetti.

La finestra 9-12 mesi è la più importante ai fini della regolazione: si sviluppa, come dicevamo, l'attaccamento, con tutto il suo repertorio motivazionale e comportamentale; il bambino inizia a elaborare il problema delle separazioni dal *caregiver* grazie alla permanenza nella sua mente della rappresentazione dell'altra persona e all'anticipazione del suo ritorno (Figura 3).



Figura 3 - Sguardo che comunica e definisce l'“io-tu”.



Foto 4 - Il gioco del cucù è un'importante esperienza su assenza/presenza, che cementa la fiducia nella figura di riferimento ad ogni sua ricomparsa agli occhi del bambino.



Questa importante tappa, che chiamiamo la costruzione del simbolo, è accompagnata dal fiorire di giochi come il cucù (Figura 4), il nascondere e far ricomparire, il gettare per farsi riportare le cose, vi sono i primi “argomenti”, cioè condivisioni di interesse su una stessa cosa, che l’uno indica, e l’altro guarda, e commenta con grandi “Oh!”, e le due menti convergono, si parlano, dicono: “Guarda!”. Tutto questo si può definire “negoiazione dell’intersoggettività”, cioè della relazione tra un soggetto e un soggetto, e il sentire di essere “due” (Figura 3).

Si sviluppa in questo periodo la Teoria della mente, cioè il saper “leggere” la mente propria e altrui, le intenzioni, i sentimenti. E, parallelamente a questo, la massima conquista in ordine alla regolazione: il pensiero riflessivo, o mentalizzazione, cioè il leggere il comportamento proprio e altrui in termini di stati mentali: detto in parole povere, il “capi-re” il comportamento. La sintonizzazione, di cui abbiamo parlato prima, ha in questa fase il suo massimo sviluppo (Figura 5).

Un’altra conquista è il “riferimento sociale”, cioè il bambino guarda l’adulto e ne trae guida e sicurezza. Compaiono i “ruoli” conversazionali, ludici, operativi (Figura 6).

La finestra evolutiva successiva è la relazione fondata sul linguaggio, relazione che presuppone e garantisce una certa differenziazione e distanza. Il linguaggio è l’espressione più evoluta di intersoggettività, in quanto la parola comunica alla mente dell’altro ciò che è presente nella propria, e lo fa in modo simbolico.

Parallelamente, con lo sviluppo della deambulazione autonoma, si istituisce la possibilità/capacità di staccarsi, allontanarsi e ritornare. Il pensiero, che all’inizio è prestato dall’adulto al bambino, diventa un patrimonio di entrambi; prima il bambino, grazie all’holding materno, deve aver costruito i contenitori (uno spazio tridimensionale contenente la temporalità, e gli schemi cognitivi), poi può mettersi dentro i pensieri. La mente aiuta il bambino a regolarsi, ripara le discontinuità della giornata, anticipa gli eventi, grazie alla regolarità dei macro-ritmi che l’ambiente assicura al bambino, e contribuisce a rafforzare il senso di esistere e della propria continuità nel tempo.

Il pensiero nasce dall’esperienza concreta.



Figura 5 - Il bambino gioca tranquillamente da solo perché ha interiorizzato la presenza dei genitori.



Figura 6 - Condividere azioni ed emozioni dà significato al fare e all'essere insieme.



Da quando adulto e bambino possono parlarsi, il linguaggio diventa un elemento di regolazione potentissimo, permettendo una relazione più distale.

Queste tappe di sviluppo della relazione si accompagnano alle tappe del processo di separazione-individuazione (Mahler, Pine, Bergman 1978), attraverso le quali il bambino passa da una relativa indifferenziazione tra sé e l'altro (o per lo meno dalla benefica illusione di essere una cosa sola) alla nascita psicologica; percorso lungo tre anni, e spesso non ancora completato all'ingresso nella scuola dell'infanzia.

I fase: differenziazione e sviluppo dell'immagine corporea (4-8 mesi):

- il sorriso automatico del primo trimestre cede il passo ad un sorriso destinato proprio alle figure di riferimento, inaugurando un legame sociale specifico;
- il bambino tenuto in braccio inizia a "scostarsi" dal corpo del genitore, e questo momento è denominato dalla Mahler "emergenza";
- compaiono i fenomeni transizionali e i comportamenti autoerotici (succhiotto, orsetto, lenzuolino, giochi auto-consolatori), ponti fra sé e l'altro;
- verso gli 8 mesi il bambino si sposta carponi, o "gattona", con controllo ripetuto all'indietro;
- compare l'"angoscia dell'estraneo".

II fase: sperimentazione (8-18 mesi):

- 8-12 mesi: il bambino, dopo essersi allontanato per l'esplorazione, torna dal genitore per fare "rifornimento affettivo"; si manifesta così l'alternarsi del sistema comportamentale esplorativo e di quello di attaccamento, dipendendo il primo dal secondo;
- alla separazione dal *caregiver* il bambino può manifestare angoscia acuta;
- compaiono i già descritti giochi sociali (come il buttare, il cucù e quello descritto da Freud come "il gioco del rocchetto");
- tra i 12 e i 18 mesi il bambino conquista la marcia eretta;
- sperimenta un senso di onnipotenza, autonomia e controllo.

III fase: riavvicinamento (18-24 mesi):

- tra i 18 e i 20 mesi compare una crisi con regressione a comportamenti di insicurezza e ricerca della prossimità del *caregiver*; se questi bisogni verranno accolti, il bambino potrà superare la crisi e proseguire il proprio sviluppo verso l'autonomia e l'individuazione;
- sono ancora molto importanti, e più evoluti, i giochi sociali;
- il bambino manifesta difficoltà di sonno e ricerca attiva di mantenimento della relazione;
- vi è un grande sviluppo del linguaggio e dei significati condivisi.

IV fase: consolidamento (24-36 mesi):

- si sviluppa il senso di identità ("Io");
- inizia a svilupparsi il senso morale, che nel triennio successivo porterà alla creazione del Super-io;
- si sviluppa il pensiero;
- aumenta la tolleranza alla frustrazione, conseguentemente allo sviluppo della rappresentazione mentale (se posso pensare che la mamma mi darà ciò che desidero, posso aspettare);
- si inaugura la "costanza dell'oggetto affettivo", cioè la consapevolezza che la persona amata c'è anche quando non la si percepisce.



4. I SENSI DEL SÉ E L'INTERSOGGETTIVITÀ

Che tipo di esperienza soggettiva fanno i bambini di se stessi e degli altri?

Il senso del sé, che è un'organizzazione psichica fondamentale che ci accompagna per tutta la vita, si costruisce per gradi fin dalla nascita ed è uno dei principali elementi regolatori delle emozioni e del comportamento: se il bambino ha costruito un senso di sé forte, stabile e in relazione con gli altri, avrà un centro di equilibrio, come la zavorra per una nave, qualcosa che lo mantiene al riparo dalle cadute. I vari sensi del sé che egli costruisce via via non spariscono all'avvento del successivo, ma rimangono dentro di lui per tutta la vita, l'uno nell'altro, come il nocciolino, la polpa e la buccia nel frutto.

1. Il senso di un sé emergente

Fin dall'inizio della vita, da zero a due mesi, il bambino ha un senso di se stesso, che non è certo una consapevolezza mentale, piuttosto un avvio di organizzazione. A poco a poco il bambino collega le esperienze, avverte delle isole di coerenza, tra cui il corpo, e la variazione dei suoi stati, la veglia e il sonno in tutte le loro gradazioni, le percezioni, accoppiate e integrate tra i vari canali sensoriali (vedo e tocco il mio piede, produco vocalizzi e li sento, annuso, vedo e succhio il seno della mamma), gli affetti vitali (i modi dell'essere insieme).

2. Il senso di un sé nucleare

Tra i due e i sei mesi il bambino acquisisce delle costanti del sé: un senso di se stesso come **agente** (appaiono le prime condotte volontarie e il senso del controllo sui propri movimenti), **coeso** (intero, tutt'uno nello spazio e nella pelle), **continuo** (sempre lo stesso nel susseguirsi nel tempo dei diversi momenti, unito dall'emergere della memoria), e **dotato di affettività**.

Questo nucleo è indispensabile per la salute psicologica dell'adulto; sembrerebbe scontato, ma in molti bambini vi è una carenza significativa di esso, un difetto di "personazione", che in età successive porta a crolli con senso di frammentazione o perdita di se stessi, fino alla psicosi. Il non sentirsi è tipico, ad esempio, dei bambini con "falso Sé", come dice

Winnicott, bambini che si conformano a ciò che gli altri si aspettano da loro, e vivono come piccoli automi, magari perfetti, ma non autentici; essi non attingono alle sorgenti interne di sé, rinunciano ad essere se stessi.

Un altro caso di difetto del sé nucleare è quello dei bambini che disperdono le proprie sensazioni, le esperienze di sé, in un caleidoscopio agitato e non possono mettere insieme “i propri pezzi”.

Oppure ci sono esperienze traumatiche che rompono il senso del “continuare ad esistere essendo sempre gli stessi”.

In questo periodo si formano anche un senso nucleare dell'altro e l'esperienza soggettiva della relazione.

3. Il senso di un sé soggettivo

Questo senso del sé ha il culmine tra i 7 e i 12 mesi, quando il bambino si rende conto di avere una mente, e scopre che anche gli altri ce l'hanno, e che le proprie esperienze mentali si possono condividere con gli altri. La soggettività e l'intersoggettività vanno di pari passo. “Se tu mi confermi ciò che sento, la mia sensazione di me stesso diventa più forte!”.

Grazie a queste importanti conquiste, come già detto, il bambino può costruire forme di organizzazione come la teoria della mente (la capacità di leggere gli stati mentali propri e altrui, di capire i sentimenti, le intenzioni, i pensieri), l'attenzione condivisa (guardare assieme la stessa cosa, avere un “argomento”, come quando il bambino punta il dito per indicare all'adulto qualcosa, e l'adulto guarda questa cosa e sorride), la reciprocità, l'interintenzionalità (io ho intenzione di fare questo perché tu abbia intenzione di fare quello), l'imitazione reciproca, la reciprocità. Vi sono azioni complementari, in cui all'inizio è il *caregiver* a fare la parte principale, attribuendo al bambino stati mentali, imprestandogli i pensieri, leggendo i suoi segnali in termini “alfa”, cioè traducendoli in qualcosa di pensabile.

Guardiamo questo bambino col nonno (Figure 7, 8, 9, 10):

- A. *“Uhm, però, buona questa bistecca!”*
- B. *“Non trovi anche tu che sia interessante?”*
- C. *“Sì, a tutti e due piace moltissimo!”*
- D. *“Adesso è proprio davvero una buona bistecca!”*



Figure 7, 8, 9, 10 - L'intersoggettività.

Guardiamo il sorriso appagato del bambino dopo la condivisione. Sguardo e mimica, senza bisogno di parole, dicono tutto. Anche noi adulti godiamo meglio un bel film se lo vediamo con qualcuno che prova qualcosa di simile a quello che proviamo noi! Per tutta la vita l'intersoggettività rende più vera e più viva ogni esperienza.

È in questa fase che la sintonizzazione degli affetti ha il suo culmine, nell'accezione che abbiamo descritto, cioè il veder rispecchiati non un'espressione mimica, o un gesto, ma uno stato interno; il bambino sorride con gli occhi e la bocca, il nonno fa un buffo verso, differente da quello del bambino, ma che esprime la stessa cosa, cioè "Gnam gnam che buona!". Non è imitazione, ma è un sintonizzarsi sulla stessa lunghezza d'onda.

Quante depressioni gravi hanno alla base un mancato rispecchiamento! La solitudine del bambino, che non può "sentire assieme all'altro" le cose, è un'esperienza drammatica, che lo porta ad alzare il tiro per farsi guardare, perché ci si accorga di ciò che prova, oppure a diventare apatico e inespressivo.

L'esperimento della "*Still face*", o della "Faccia immobile" (Figura 11), inventato da Ed Tronick nel 1978, mostra una mamma che per un minuto ha la consegna di rimanere inespressiva, amimica, di fronte alla propria bambina; vediamo la bambina che a poco a poco, dopo averle provate tutte, si dispera; l'esperimento viene immediatamente fatto cessare, per ovvi motivi; ma se nella realtà l'interazione col viso immobile continuasse a lungo, il bambino smetterebbe di strillare e si distaccherebbe da se stesso oltre che dall'altro, diventando come un involucro vuoto, un corpo scollegato dalla mente, come talvolta succede con i bambini gravemente trascurati.

Quando osserviamo un altro si attivano in noi dei neuroni che ci spingono a evocare l'azione che stiamo osservando. Si tratta dei "neuroni specchio", che sono la base della nostra capacità di empatia, e che nella Figura 12 sono rappresentati dal bambino che apre la bocca mentre sta imboccando l'adulto. (Rizzolati, Sinigaglia)



Figura 11 - L'esperimento "Still face" è visibile su Youtube www.youtube.com/watch?v=ap-zXGEbZht0



Figura 12 - L'attivazione dei neuroni specchio.

4. Il senso di un sé verbale auto-riflessivo

La comparsa del linguaggio dà al bambino un nuovo mezzo di scambio e una nuova competenza, quella rappresentativa, che fornisce al senso di sé uno spessore nuovo e duplice: il vissuto e il rappresentato. Il sé diventa una categoria oggettiva, oltre che soggettiva: qualcuno di cui si parla. Si crea una relazione tra sé e sé, il bambino può pensarsi. La mentalizzazione, cioè l'esperienza di sé e dell'altro in termini di stati mentali, permette di elaborare le esperienze: posso capire che la mamma sia stanca, e che per questo non giochi con me.

Questa capacità è un caposaldo della regolazione, perché aiuta il bambino a comprendere e a governare se stesso e le relazioni con gli altri. Il bambino sviluppa la mente e la mente lo aiuta a regolarsi. La mente ripara la discontinuità (una cosa che sparisce dalla vista rimane presente nella mente), apprende la regolarità dei macro-ritmi e la prevedibilità della realtà, mette ordine nel caos degli stimoli ponendoli in contenitori psichici, tridimensionali, come lo spazio e il tempo. Assieme a questo, compare il gioco di "fare finta" (Figura 13). In questo momento possono comparire anche le bugie. Il bambino ha nuovi mezzi mentali, coi quali può affrontare le separazioni, le frustrazioni, le perdite: ha qualcosa nella mente che può stare al posto delle cose reali.

Il rapporto educativo acquisisce i suoi strumenti più importanti: le parole, i significati; i limiti possono venir impartiti attraverso canali mentali, e non solo fisici. La realtà, oltre che venir sperimentata, viene interiorizzata, e la memoria si organizza in schemi sempre più ricchi e complessi: interazioni generalizzate (il bagnetto, la buona notte), copioni (una festa, una gita), scenari (le vacanze). A 3 anni questo senso del sé diventa narrativo: il bambino può costruire un senso storico di sé e un'anticipazione del dopo. Il presente, una volta così prevalente, diventa solo una delle dimensioni del tempo. Le regole diventano un patrimonio interno (Figura 14), ma prima che siano organizzate in un'istanza dotata di forza propria e autonoma (il Super-ego) bisogna aspettare i 6 anni. Il sé è per tutta la vita ciò che la persona deve proteggere, preservare. Sono le minacce, o le offese, al sé fragile a provocare certi accessi di violenza o di caduta depressiva. Il bambino della scuola dell'infanzia sta completando lo sviluppo del sé, e da questo sviluppo dipenderà il suo benessere.



Figura 13 - Gioco simbolico: fingere di fare la pappa, fingere di essere la mamma che racconta una fiaba al suo bambino-bambola.



Figura 14 - Bambini che si autoregolano giocando vicini in cose diverse, rispettando gli altri, i materiali e accettando tempi, limiti e organizzazione della scuola.

5. MODELLI DI RELAZIONE SÉ-ALTRO

Oggi sempre più la psicologia dello sviluppo, e la psicopatologia dello sviluppo, leggono gli eventi psichici in termini di relazione. Una delle componenti della personalità individuale è un certo modo di essere con gli altri, basato su rappresentazioni interne sé-oggetto, che si ripropongono come uno schema. Ogni interlocutore è chiamato a interpretare un ruolo nello schema del soggetto con cui interagisce. In tal senso le relazioni attuali possono così essere capite solo alla luce di quelle passate; i primi pattern si fissano, tendono a ripetersi con ogni nuova persona con cui ci si relaziona. Lo specchio per capire un bambino è la relazione che sviluppiamo con lui, i sentimenti che ci fa provare, le reazioni che induce in noi, che naturalmente si possono modificare, se comprendiamo quello che succede.

Ognuno di noi ha delle rappresentazioni di sé e dell'altro, buone e cattive, ma solo se integrate tra loro possono generare relazioni sane: la maestra che mi sgrida è la stessa che mi vuole bene, il me che ha fatto male al compagno è lo stesso che sa essere un bravo bambino. Perciò le malefatte e le arrabbiate possono essere riparate, gli incidenti relazionali superati. Se invece le immagini buone e cattive sono scisse, le reazioni saranno estreme: in quel momento il mondo è assolutamente cattivo, persecutorio, e io sono solo pieno di cose negative.

L'esperienza interpersonale ha una sua continuità, i meccanismi cognitivi che abbiamo costruito continuano a farci interpretare la realtà e le relazioni con degli "occhiali" che ce le fanno vedere in un certo modo.

I "Modelli Operativi Interni", di cui abbiamo parlato prima, sono appunto schemi emotivo-cognitivi, come ad esempio: "Io sono indegno e tu mi rifiuti". È molto difficile convincere un bambino del contrario! È piuttosto lui a convincerci della verità del suo schema, perché lo riproduce con noi, lo ripete. Nel suo palcoscenico, noi ci caliamo nella parte. Anche se doloroso, il bambino preferisce il noto rispetto al nuovo.

Una volta, quando c'erano gli Istituti che avevano la scuola al loro interno (sembrano secoli fa), uno di noi era andato a parlare durante l'orario scolastico con un'insegnante di un bambino rifiutato ed espulso dalla famiglia perché nato da una relazione adulterina. Ebbene, bambi-



no, sedia e banco erano in corridoio, espulsi dall'aula! Il bambino aveva ricreato con la maestra la relazione rifiutante!

Queste rappresentazioni sono archiviate in una memoria implicita, automatica, fatta di generalizzazioni di esperienze ripetute, dove gli affetti giocano il ruolo centrale.

Inutile ribadire l'importanza di questi modelli per la regolazione. Un sé-oggetto sufficientemente buono riporta al benessere e alla calma gli stati emotivi negativi, ricomprendendoli all'interno di una realtà benevola e di una buona autostima. Bernard Golse, uno dei più importanti psichiatri infantili contemporanei, in un recente convegno diceva: "Non vi è vera socializzazione con i pari se prima non si è costruita una solida relazione primaria con l'adulto".

La relazione precoce è un sistema dinamico vivente omeostatico reciproco, un cantiere, fondato su momenti di interazione faccia a faccia, gioco condiviso, riferimento sociale (il bambino si riferisce all'adulto per decodificare gli eventi), lettura degli stati mentali.

Le sue caratteristiche per una buona regolazione sono:

- la comunicazione non verbale
- la contingenza (l'adattamento reciproco)
- la sensibilità
- la pienezza
- la flessibilità
- la responsività
- la disponibilità
- la sintonia
- il contenimento (holding)
- la para-eccitazione (proteggere il bambino dall'eccesso di stimoli facendogli da schermo)
- la reverie (pensiero inconscio che dà significati)
- la reciprocità
- il contatto (non troppo, non troppo poco)
- la riflessività
- l'handling (maneggiare la corporeità in modo adeguato)
- l'object presenting (porgere al bambino la realtà esterna, sociale, guardarla con lui)
- la modulazione.

6. LE AREE DELLA REGOLAZIONE

Diverse sono le aree di funzionamento in cui l'essere umano deve sviluppare capacità di regolazione in reciprocità con l'ambiente:

- **Sensoriale:** la capacità di regolare gli stimoli, in modo passivo (riceverli), o attivo (mettere o distogliere l'attenzione, spostarsi), è fondamentale per l'organizzazione dell'esperienza; un eccesso sommerge e disorganizza, una carenza crea privazione, con ricerca di surrogati.
- **Fisiologica:** tutte le funzioni dell'organismo acquisiscono un ritmo e un'omeostasi, dalla temperatura (coprirsi o tremare se è freddo, spogliarsi o sudare se è caldo, per mantenere i parametri entro limiti ottimali), al nutrimento/digestione, al sonno/veglia, all'attivazione neurovegetativa (livelli ormonali, gestione dello stress).
- **Psico-motoria:** sia la motricità globale che le prassie fini si adattano progressivamente all'ambiente per raggiungere gli scopi, in quantità, intensità e modo, e in coordinazione nel tempo e nello spazio.
- **Comportamentale:** l'adattamento alle richieste dell'ambiente, in rapporto ai propri impulsi e desideri, è uno dei sistemi di regolazione che richiede un lavoro di co-costruzione più lungo: dai micro-adattamenti in reciprocità, fino all'internalizzazione della coscienza morale, la strada è lunga!
- **Emozionale:** questa area sta dentro e alla base di tutte le altre, è il perno centrale che organizza tutte le regolazioni. Tra il benessere e il disagio vi è un ventaglio normale di variazioni emozionali e di affetti che grazie alla sensibilità e disponibilità dell'altra persona ritorna ad uno stato di equilibrio; il tono, la gamma, la modulazione e l'espressione comunicativa delle emozioni sono parte di un delicato sistema di "regolazione a *feed-back*". Pensiamo agli accessi di rabbia, paura o dolore, che talvolta il bambino risolve da sé,



ma talvolta si sviluppano in un crescendo che coinvolge le altre persone, spesso sproporzionato alla causa scatenante. Questa area di regolazione è quella che coinvolge di più l'altro, in quanto lo sollecita sul piano delle emozioni. Sono importanti la connessione tra emozioni e cognizioni, e l'integrazione nella mente di stati emotivi scissi (se rabbia e amore sono separati nel cervello del bambino, bisogna cercare di ricollegarli: "Sei arrabbiato con la tua compagna, ma le vuoi anche tanto bene"). I bambini che non accettano di essere piccoli, e che si sforzano di funzionare come piccoli adulti, hanno necessariamente un deficit di regolazione emozionale perché il sistema emotivo non può che essere a livello della loro età reale, ma essi negano le proprie vere emozioni per sembrare grandi.

- **Sociale:** tra comportamenti di comunicazione e contatto, e momenti di ritiro in cui il bambino sta per conto proprio, vi è una normale oscillazione, diversa fra bambino e bambino, anche in rapporto alle risposte dell'entourage. Il bambino apprende a gestire i conflitti con i pari regolando le proprie reazioni e richieste al fine di mantenere sia la soddisfazione delle proprie esigenze sia la relazione di gioco e amicizia con l'altro. Ci sono bambini più arrendevoli e bambini più prepotenti, ma è solo la regolazione che permette la continuità delle relazioni; sia il singolo bambino, sia il gruppo nel suo insieme, si regolano, con l'aiuto dell'educatore.
- **Attentiva, cognitiva, linguistica:** tutte le capacità della mente si modulano in relazione alla realtà, in base al livello evolutivo e alle potenzialità e attitudini personali. Anche i bambini superdotati intellettualmente possono avere difficoltà di regolazione, per il carico cognitivo che il loro sistema emozionale non è pronto a sopportare. In questo senso ogni disarmonia di sviluppo, quando è troppo accentuata, mina gli equilibri dell'adattamento.
- **Nascita della soggettività propria e altrui, e dell'intersoggettività:** andrebbe messa al primo posto fra tutte queste aree di

regolazione. Attraverso gli scambi precocissimi tra realtà interna ed esterna, il bambino arriva a poco a poco a percepire se stesso e l'altro come soggetti, e nasce una comunicazione tra "il dentro" del bambino e "il dentro" dell'altro (condivisione, rispecchiamento, teoria della mente, ecc.). Questa è l'area in cui si manifestano i disturbi dello spettro autistico (non è un caso se il sintomo principale dei bambini con tale disturbo è il non guardare l'altra persona negli occhi).



7. MEMORIA E ATTACCAMENTO

Esistono diversi tipi di memoria:

- **Procedurale** (memoria implicita di sequenze automatizzate);
- **Episodica** (ricordi specifici);
- **Semantica** (ricordi generalizzati, astrazione di sintesi di episodi ripetuti e anche difensivamente interpretati);
- **Meta-memoria** (riflessione sul proprio processo mnemonico);
- **Memoria traumatica**: vedremo nel paragrafo sui bambini traumatizzati come si archiviano nella loro mente i ricordi.

Dai 3 anni la memoria si organizza in legami sequenziali-temporali e causali.

Si crea uno scarto tra il vissuto e il racconto del vissuto. Sono presenti i pronomi, il bambino parla di sé contemporaneamente come soggetto e oggetto del discorso. Sa immaginare se stesso in relazione con l'altro, e sa fare un gioco di finzione. Sa rappresentare paure, desideri, significati. Sa recitare il gioco dei ruoli. Usa il linguaggio come sistema simbolico condiviso, la comunione di due menti.

Questo avviene attraverso una negoziazione emotiva dei significati, in un rapporto reciprocamente responsivo; nei primi dialoghi, l'adulto sostiene e co-costruisce col bambino le competenze narrative, nella struttura e nella sintassi; c'è anche una sintassi delle emozioni.

A 3 anni il bambino è capace di far capire una linea coerente di eventi anche a una persona diversa dal genitore.

La memoria subisce processi di interiorizzazione e organizzazione in script e copioni, o schemi, i quali sono una sintesi delle informazioni relative agli eventi ripetuti o cruciali, e servono ad anticipare, prevedere le esperienze future. Hanno una funzione adattiva, provvedono a una rappresentazione adeguata di sé, delle figure di attaccamento e dell'ambiente.

Mano a mano che la vita procede, si ha una continua ristrutturazione della memoria in copioni, in un'integrazione coerente tra loro, o in un groviglio.

Come già detto, ogni bambino induce l'altro a entrare nei propri schemi, a confermarli, ma se l'altra persona non si lascia trasportare nello scenario relazionale provocato dal bambino, e risponde in modo nuovo, a poco a poco il bambino cambierà i propri schemi.

Schemi e script sono modelli narrativi, rappresentazioni generalizzate che il bambino si è formato sulle relazioni.

Ripariamo qui dei Modelli Operativi Interni, per le loro implicazioni col tema della memoria.

Essi sono gli schemi più importanti per la regolazione.

Consistono in rappresentazioni di sé con l'altro; hanno lo scopo di dare significato alle esperienze, e una volta costruiti, indirizzano percezioni e comportamenti interattivi futuri.

Sono schemi cognitivi che innescano percezione, attenzione e memoria selettive; sono filtri, mappe che influiscono sulle relazioni future, finendo per generare conferme agli schemi pregressi stessi.

La sequenza dello sviluppo degli schemi di relazione è la seguente:

1. esperienze ripetute di interazione;
2. MOI;
3. regole che guidano l'interazione sociale.

Un MOI disfunzionale, o insicuro, può essere dovuto a esperienze negative ripetute.

Possono essere presenti contemporaneamente diversi schemi relazionali: "l'adulto è debole e io vinco", e poi "io sono cattivo e l'adulto se ne va via da me".

Allo scopo di non soffrire, il bambino organizza questo schema e si prepara anticipatamente ai futuri abbandoni (o maltrattamenti, o trionfi su un adulto debole), attraverso l'esclusione difensiva di percezioni e memorie che possano contraddire questo MOI. Sviluppa strategie rappresentative, mnemoniche, mentali, di evitamento e in tal modo non entra più in contatto con emozioni, proprie e altrui, che lo esporrebbero a nuove impreviste delusioni.

Se l'adulto è disponibile il bambino non se ne accorge, mentre percepisce benissimo, ad esempio, una sgridata, e la interpreta secondo i propri schemi: "ecco, l'adulto ce l'ha con me e io lo rifiuto".



Il bambino si relaziona non solo con la maestra reale, ma anche con la propria maestra interna, e tende a indurre la maestra reale a conformarsi alla sua maestra interna.

È importante non confermare gli schemi negativi dei bambini, e questo si può ottenere spiazzandoli con risposte diverse da quelle che ci indurrebbero a dare, oppure, se sono capaci di parlarne, ragionando con loro su questo.

Anche i giochi simbolici e i disegni dei bambini riflettono questi loro “paesaggi narrativi”, dove i personaggi possono tra loro agire comportamenti protettivi, o aggressivi, dove improvvisamente tutto va in pezzi o i mostri vincono, dove è possibile o meno la riparazione degli errori, o dove l’angoscia fa collassare il gioco.

Il pensiero narrativo dei bambini riflette il loro stile di attaccamento e la loro rappresentazione delle relazioni. I giochi possono essere coerenti, o frammentari, o bizzarri. Vedremo meglio questo nel capitolo sul gioco, ma accenniamo qui soltanto a come attraverso il gioco condiviso si possa aiutarli a risolvere i loro conflitti affettivi: è l’orsetto che ha coraggio, o paura, e noi giocando col bambino possiamo dar voce ai suoi sentimenti e interpretare i suoi vissuti.

8. IL GIOCO

*A quattro anni dipingevo come Raffaello,
poi ho impiegato una vita
per imparare a dipingere come un bambino.*

Pablo Picasso

Il tema del gioco non può che essere centrale in qualsiasi prospettiva da cui si prende in esame la relazione con il bambino, e ciò perché è insieme l'elemento che contraddistingue in modo più specifico il mondo infantile, e nello stesso tempo il canale più diretto e aperto attraverso cui esso ci invia una comunicazione efficace.

Conviene partire dalla definizione stessa di gioco, per coglierne l'essenza e l'importanza; il vocabolario Treccani, che non si distingue nella sostanza dagli altri, così descrive questo termine: "Qualsiasi attività liberamente scelta a cui si dedichino, singolarmente o in gruppo, bambini o adulti senza altri fini immediati che la ricreazione e lo svago, sviluppando ed esercitando nello stesso tempo capacità fisiche, manuali e intellettive".

Di questa definizione sottolineiamo alcuni passaggi:

- "liberamente scelta", in cui si pone in rilievo la corrispondenza di questa attività con bisogni, desideri, aspirazioni e aspettative che nascono dal mondo interno del bambino, e quindi da una sua precisa opzione;
- "senza altri fini immediati che non siano ricreazione o svago", passaggio fondamentale per collocare il gioco in un'area di libertà, di autonomia, una specie di porto franco, di città aperta, immune da contaminazioni con il dover essere o il dover fare. L'avverbio "immediati" indica che in un secondo tempo quanto emerso dal gioco stesso può ovviamente essere riportato ad altre finalità, educative, didattiche, terapeutiche, ma anche il "gioco didattico" per non essere un imbroglio deve rispettare questi criteri;
- "sviluppando ed esercitando..." e qui si fa riferimento, (con un "nello stesso tempo" che significa coincidenza temporale e non



appunto finalizzazione primaria) a tutto ciò che sul piano dello sviluppo trae benefici da questo tipo di esperienza.

Il significato e il valore assegnati a questo tipo di esperienza non potrebbe essere meglio testimoniato di quanto faccia la Convenzione Internazionale sui Diritti del Fanciullo delle Nazioni Unite 1989 art 31: *«Gli Stati parti riconoscono al fanciullo il diritto al riposo ed al tempo libero, di dedicarsi al gioco e ad attività ricreative proprie della sua età e di partecipare liberamente alla vita culturale ed artistica. Gli Stati parti rispettano e favoriscono il diritto del fanciullo di partecipare pienamente alla vita culturale ed artistica ed incoraggiano l'organizzazione, in condizioni di uguaglianza, di mezzi appropriati di divertimento e di attività ricreative, artistiche e culturali».*

Non è questa la sede per riproporre una disamina delle tappe dello sviluppo del gioco, reperibili facilmente in un qualsiasi sito che faccia riferimento a questo tema. Ci sembra piuttosto interessante esplorare quali funzioni proprie dello sviluppo vengano sollecitate quando il bambino attiva le sue componenti ludiche, il che ci consentirà di valutare meglio come possano essere utilizzate in relazione ad un tema come quello della regolazione.

In questa analisi si intrecciano prospettive diverse e intercorrelate, come è inevitabile che sia da quanto abbiamo detto delle peculiarità del gioco e del suo ruolo nella vita del bambino: dalla sua forma spontanea di espressione a ogni livello di vita quotidiana, alle sue valenze educative, nell'ottica genitoriale, ai risvolti didattici, spazio precipuo di competenza dell'insegnante, al suo utilizzo in sede terapeutica quale strumento elettivo di interazione e trattamento. E questo non solo con i bambini, ma in molte proposte rivolte agli adulti per favorirne la crescita come persone e/o come genitori, basti pensare ai giochi di ruolo e alle loro diverse applicazioni.

Poiché il tema della regolazione spazia in molti campi dell'esperienza, dall'identità, alle emozioni, alle relazioni, ai ruoli, è facilmente intuibile come in ognuno di questi campi vi sia una contiguità con esperienze di gioco che diventano quindi canali privilegiati di lettura e intervento.

I primi tipi di gioco che Piaget descrive, sono quelli sensomotori, che se da un lato appaiono ancora inevitabilmente primitivi, grezzi e poco

elaborati, dall'altro sono comunque base ed espressione di esperienze di primaria importanza per il bambino (Piaget 2000). (Figura 13)

Già in questa fase ad esempio sono evidenti le modalità con cui il piccolo si confronta con una realtà che sollecita primariamente la sensorialità e il movimento, e quindi quello che è il "tono" con cui si relaziona con l'ambiente. Quando raccogliamo la storia di bambini che presentano problemi di regolazione, non di rado il genitore ci parla di presenza precoce di ipertono, di eccessiva agitazione, di motilità disordinata e instabile fin dai primi momenti dopo la nascita, e persino di una forma di agitazione percepibile ancora in gravidanza.

Queste prime forme di gioco aprono al bambino un duplice binario di esperienza e conoscenza, quello relativo alla crescente "abilità" di dominare i propri movimenti e l'assetto corporeo nel suo insieme, e quello di avere efficacia nei cambiamenti che produce sull'ambiente. Sono i primi passi di un percorso di esplorazione e conoscenza che andrà via via articolandosi e diventando sempre più raffinato e complesso. (Figura 15)

Percorso nel quale un sufficiente grado di stabilità, di concentrazione, di programmazione, sono indispensabili per garantire buoni risultati, e in questo stiamo già parlando dei livelli di regolazione necessari per potersi disporre in modo adeguato di fronte a un qualsiasi compito. Iporegolazione significa rallentamento, tempi troppo lunghi che fanno perdere appuntamenti importanti con l'esperienza in atto; iperegolazione, ipertono, significano instabilità, superficialità, fuga precipitosa attraverso i diversi scenari del gioco.

Il gioco sensomotorio evolverà in giochi di costruzione, che sono un campo in cui tutti i bambini trovano uno dei maggiori spazi di piacere, e in cui l'offerta di mercato è più ricca.

Tutto ciò è collegato a una funzione essenziale che il gioco svolge nel soddisfare uno specifico bisogno che il bambino incontra in modo imperioso nel corso del suo sviluppo, in particolare nel secondo anno di vita, quello legato al controllo. Si tratta di una esperienza indispensabile alla crescita, che viene vissuta in modo stressato, rigido, insistito, per poi gradualmente estinguersi quando avrà svolto la sua funzione di garantire la sensazione di una padronanza sull'ambiente. (Figura 16)



Figura 15 - Gioco senso-motorio per scoprire le potenzialità del proprio corpo e per mettere in scena l'immaginario.



Figura 16 - Esplorazione in vari ambienti per fare scoperte provando un senso di padronanza e di piacere nelle azioni.

Il bambino gioca con rituali che ripropongono sequenze conosciute e alle quali l'adulto deve adattarsi, diventando lui stesso parte e strumento di gioco. Il bambino sente se stesso e il contesto regolati nella misura in cui la certezza della ripetizione identica gli assicura la sicurezza dell'anticipazione, della previsione degli eventi, in qualche modo di un controllo sulla realtà. Se questo non avviene, se non si delinea in modo compiuto, il bambino porterà in sé la sensazione e rappresentazione di una realtà che non è sicura, in quanto non assimilabile alle proprie aspettative, e di un sé più o meno impotente nell'ottenere questo dominio sulle cose.

Sono tipici i giochi del gettare le cose affinché l'adulto magicamente le riporti al bambino, o del nascondere e ritrovare.

Ovviamente, crescendo ci sarà sempre lo spazio per fare i conti con l'imprevedibilità della vita, ma in queste fasi la sensazione di mancata regolazione, interna ed esterna, espone il bambino a esperienze anche forti di ansia, disagio, frustrazione, rabbia. Di converso l'adulto, a confronto con comportamenti che non rispondono agli abituali criteri di contenimento, reagisce con fastidio, a volte con punizioni insistenti e inefficaci a questa ottusa, rigida e irrazionale determinazione del bambino, percepita non come un disagio di cui è vittima, ma come una forma di provocazione scelta e perseguita attivamente.

Il versante opposto, ma complementare, in cui il gioco esprime una delle sue massime potenzialità è costituito dalla esplorazione, inventiva, creatività. Un buon controllo di base deve garantire sicurezza nell'esplorare territori sconosciuti, nel mettersi alla prova. (Figura 14)

L'equilibrio tra queste diverse componenti stabilisce la differenza tra il bambino statico, ripetitivo, inautentico, e quello bizzarro, privo di limiti e di regole, che spazia senza contorni certi e si espone a situazioni di fallimento e di pericolo; in mezzo troviamo il bambino autenticamente creativo, che racchiude in forme concluse, parzialmente aperte ma non troppo permeabili, la ricchezza delle sue proposte ed esperienze.

Anche qui la regolazione svolge intuitivamente un ruolo essenziale nel garantire la qualità di un gioco creativo e produttivo, laddove la



carezza di autocontrollo è premessa per confusione, superficialità e disordine interno/esterno.

Siamo già dentro quello che chiamiamo gioco simbolico, un campo di esperienza che dovremo custodire e curare gelosamente a lungo, in quanto una ricchezza in questo campo nel bambino è in genere premessa per altrettanta ricchezza nell'apprendimento, nel lavoro, nell'insieme della nostra vita.

Il gioco si colloca in quello che chiamiamo “spazio transizionale” (Winnicott 2005), in quanto assume una posizione intermedia tra realtà e fantasia, facendo da collante e da ponte tra le due. Il suo “luogo di residenza” è costituito dal preconcio, a sua volta uno spazio intermedio tra il conscio e l'inconscio, sede di esperienze fondamentali per il nostro benessere psichico. In questo condominio della mente la pulsantiera è fitta di campanelli che aprono ad appartamenti altrettanto suggestivi; vi abitano fianco a fianco il sogno, le memorie in parziale oblio, le fantasie, i desideri accessibili nei momenti di regressione, la creatività, l'ispirazione artistica. Tutti questi condòmini, alla stregua del gioco, hanno la caratteristica di staccarsi più o meno temporaneamente dal reale per esplorare territori che sono al di fuori della razionalità, e che come tali possono spaventare. Saperle e poterle più o meno accettare, condividere, trasformare in risorse, fa la differenza tra l'artista, il creativo e la persona rigida e difesa di fronte a quanto non coincide con i dettami di una regola definita.

Il *brainstorming*, letteralmente “tempesta della mente”, è un metodo che molte aziende utilizzano per cercare di rinnovare il proprio prodotto: intorno a un tavolo ci si dispone con la libertà di proporre qualsiasi cosa venga in mente, senza porsi alcun limite, che solo in un secondo momento verrà vagliata alla luce della concreta fattibilità.

Anche il concetto di “pensiero laterale”, nella sua formulazione così iconica fa riferimento a una modalità di affrontare i problemi che aggira la strettoia delle abitudini consolidate, esplorando “elementi, idee, intuizioni, spunti fuori dal dominio di conoscenza e dalla rigida catena logica” come ci suggerisce l'ineludibile Wikipedia.

Nel gioco simbolico quindi si coniugano esperienze vissute, spazi di libertà interiore, opportunità che l'ambiente propone, o che il bambino attivamente ricerca.

Se le esperienze vissute possono essere un bagaglio di contenuti più o meno ampio e articolato, il concetto di libertà costituisce un riferimento chiave per leggere questi concetti.

La libertà in questo caso è il prodotto di tanti fattori, esperienze e risorse proprie del bambino, ma sul piano evolutivo è la risultante di relazioni positive, che attraverso ripetuti incontri in cui c'è stata empatia e sintonizzazione, il bambino ha potuto sperimentare e consolidare come fiducia di base. Da qui il suo esercizio di controllo sull'ambiente lo può traghettare verso un vissuto di un mondo esterno buono e affidabile, e un sé capace di utilizzarlo al meglio. Queste sono le basi per la libertà di esplorazione ed espressione: avere la sensazione di poter cercare dentro e fuori di sé con piacere, di essere riconosciuti e accettati, apprezzati e sostenuti in questo, e di ricevere aiuto in caso di bisogno.

In tale prospettiva, che è quella della grande maggioranza, i bambini possono "lasciarsi andare" in modo controllato ma sufficientemente libero, e provare piacere in questo.

Là dove la regolazione è problematica i margini di libertà si restringono, sia perché il bambino avverte in modo più o meno consapevole la precarietà del proprio agire, e quindi l'efficacia parziale, se non negativa di questo, sia perché il contesto degli adulti e dei pari difficilmente può rispondere con messaggi di approvazione. Ciò può dare luogo a circuiti viziosi in cui il gioco non produce alcun piacere, ma diventa l'ennesimo spazio di contrattazione, opposizione, provocazione, delusione, fallimento.

Una ulteriore, fondamentale, dimensione del gioco è costituita dal suo delinarsi in uno spazio collettivo, e quindi a confronto con l'ambito delle regole sociali, dei ruoli, delle gerarchie più o meno formalizzate.

Nella scuola in particolare tutto si delinea in un contesto grupppale, dove l'intersecarsi dei diversi sottogruppi, formali o spontanei, rende indispensabile per il bambino una sufficiente competenza nella negoziazione interpersonale, oltre che il rispetto delle regole di ingaggio (Figure 17 e 18).



Figura 17 – Nella scuola si gioca in vari modi e con diversi materiali, da soli e in gruppo, su proposte dell'adultto o su iniziativa propria.



Figura 18 – Giocando con i pari, si concordano le regole e gli obiettivi comuni.

La difficoltà in questo tipo di spazi, laddove la regolazione problematica del mondo interno, non può non investire tutte le dimensioni dell'esperienza, spinge il bambino a soluzioni temporanee, instabili, più o meno precarie, ma inevitabilmente disfunzionali. Una certa consapevolezza del proprio disagio relazionale può allora orientare al ritiro, alla ricerca del gioco solitario, più o meno associato a fantasie di espulsione e rifiuto da parte dei coetanei, spesso renitente alle sollecitazioni dell'adulto, in genere povero sul piano della sua espressione ludica, non significativo in termini di piacere e soddisfazione.

La mancata consapevolezza delle proprie disabilità sociali, e/o la negazione reattiva delle stesse, spinge invece altri bambini a "invadere" il gioco altrui, in forme non necessariamente aggressive/provocatorie, ma più semplicemente inopportune e improprie, ma non per questo meno dirompenti in termini relazionali. La risposta del singolo o del gruppo, inevitabilmente di fastidio, rabbia, comunque di rifiuto, sollecita, amplifica o attiva i circuiti perversi persecutore/perseguitato. A partire da un vissuto più o meno conscio di esclusione, il bambino "utilizza" queste esperienze ripetute per darsi una conferma del rifiuto dei coetanei nei suoi riguardi, con una inevitabile coda di frustrazione, rabbia, vendicatività ecc.

Si apre qui un altro importante aspetto relativo al gioco e alle funzioni psicologiche che svolge, cioè quello di prestarsi ad esternalizzare il proprio mondo interno, in una specie di teatro. Il gioco permette anche di elaborare esperienze spiacevoli: è tipico a questo proposito il gioco dell'ospedale, o dell'incidente, o perfino del morire, quando un bambino abbia vissuto esperienze dolorose.

Lo abbiamo assimilato al sogno, alla fantasia, alla creatività, tutti spazi del pensiero fortemente collegati all'emozionale e alla proiettività, cioè alla nostra attitudine a collocare fuori di noi, in forma più o meno consapevole e mascherata, vissuti che ci sono propri.

Anche il gioco, come questi altri, è un luogo di espressione ed elaborazione del nostro mondo interno, sia nel suo versante positivo, di desiderio, aspirazione, progetto, sia in quello negativo di paura, senso di colpa, conflitto.



Figura 19 - Rappresentazione del proprio mondo interiore attraverso la messa in scena di simbolizzazioni del dolore, della malattia, della paura, della morte, ecc.



Figura 20 - Espressione di sé attraverso il disegno.

La bambina che una volta a casa si ritira nella propria camera e dispone i suoi immaginari allievi interpretando la parte della maestra, non fa che dare vita simbolicamente a un mondo di fantasie il cui rapporto con l'immaginario può essere estremamente vario. Fare la maestra severa non significa necessariamente imitarne una incontrata nella realtà, sgridare i bambini può non essere la ripercussione di eventi vissuti, quanto l'esternalizzazione di parti del suo mondo interno, in cui sia chi sgrida che chi è sgridato sono dentro il suo universo emozionale, allo stesso modo in cui sognare una trasgressione non significa necessariamente averla vissuta, ma magari difendersi dalla fantasia di agirla.

Se quello clinico/psicoterapeutico è il contesto in cui per eccellenza il gioco (come il sogno...) assurge a canale di contatto con il mondo inconscio del bambino, anche quello educativo è un luogo privilegiato per esplorare attraverso contenuti e dinamiche di tipo ludico i riferimenti emozionali e simbolici del bambino (Figure 19 e 20).

Nei bambini con disturbo di regolazione è la forma stessa, prima ancora del contenuto, che traduce una non integrazione del mondo interno, un universo rappresentativo e pulsionale che a volte è traumatico, altre volte fortemente conflittuale, in genere confuso e contraddittorio, lacunoso e incostante, superficiale o sfuggente. Ed è altrettanto significativo e rivelatore l'atteggiamento dei coetanei, che avvertendo in modo intuitivo tali incongruenze reagiscono difensivamente rispetto a strategie di relazione che avvertono come inadeguate, inconciliabili con le proprie, se non addirittura pericolose.

Se abbiamo esplorato alcuni aspetti del gioco e del giocare dal punto di vista del bambino e dei pari, non meno importante è guardarlo dalla prospettiva dell'adulto, specie quando questi sia nel ruolo educativo proprio dell'insegnante.

Il bambino è estremamente sensibile e reattivo all'ambiente che lo circonda, in particolare a quello umano, e di conseguenza il carattere, gli umori, le attitudini, gli interessi, l'intenzionalità, la disposizione dell'adulto costituiscono una componente fondamentale dell'universo del gioco. Si presume che la scelta, se tale è stata, di intraprendere un lavoro come quello dell'insegnamento, con tutto lo specifico del mondo



della scuola dell'infanzia, sottintenda, presupponga e comporti una disposizione particolare da parte di chi tale scelta ha operato, sia che ci si voglia orientare verso un tipo di opzione razionale, sia che si invochi la legittima presenza della "vocazione".

Ragioni e vocazioni che inevitabilmente si incontrano e si scontrano con la realtà di un lavoro impegnativo e faticoso, che si lamenta essere sempre più complesso e disagiata su vari versanti. Motivo per cui le cose cambiano e si trasformano nel tempo in modo anche sostanziale, con ripercussioni inevitabili sul terreno del fare quotidiano.

Il gioco, per sua stessa natura, non può, per essere autentico, che essere piacevole, quindi la giocosità dell'adulto è una componente indispensabile.

Ciò non significa che dal punto di vista dell'adulto il gioco non debba essere visto primariamente entro la cornice contenitiva del lavoro, e quindi con la fatica che comporta programmare, organizzare, gestire qualcosa di tutt'altro che banale.

Allo stesso modo un'escursione in montagna può comportare la preparazione dell'attrezzatura, una levataccia alle prime luci dell'alba, una lunga e faticosa camminata con un carico sulle spalle, il tutto con e per il piacere di raggiungere una meta e godersi un paesaggio. La fatica è mescolata col piacere e non può prescindere, anche se a monte della passeggiata c'è un'opzione, che è quella di una libera scelta.

Nel gioco col bambino è fondamentale la serenità dell'adulto, ma perché la situazione sia compiuta è indispensabile che, al di là delle fatiche, degli impegni, del contesto, l'adulto stesso possa ritagliarsi uno spazio di giocosità. Se cerchiamo una definizione puramente nominalistica del termine, ne troviamo soltanto di tautologiche; ancora il Treccani: "l'essere e il mostrarsi giocoso". Se scendiamo di un grado, quel giocoso risulta "che ama lo scherzo e la facezia, allegro, festevole", e nel dizionario dei sinonimi "allegro, burlone, divertente, faceto, scherzoso, spassoso, spiritoso".

Da un punto di vista psicologico però vorremmo sottolineare una disposizione più legata al concetto di piacere (e quindi cassando im-

mediatamente quel “mostrarsi” che rischia di sapere tanto di falsità), di autenticità e di attitudine a una condivisione fatta di rispetto della libertà, divertimento di fronte alla creatività, apertura alla fantasia e alla sperimentazione, temporanea sospensione di tutti quelli che sono i normali bisogni che ostacolano il gioco: le troppe regole, i vincoli rigidi, l’ordine a priori, la pulizia. Senza per questo cadere nell’anarchia e nel caos.

In un esperimento di psicologia sociale, Kurt Lewin mise a confronto tre tipi di leadership, con gruppi di bambini di 5/6 anni, a cui venivano proposti giochi strutturati con il pongo. La leadership autoritaria inibiva la creatività, congelando il gruppo in un fare senza alcun piacere. Quella *laissez faire*, che appunto lasciava il gruppo a se stesso, scatenava un caos ingestibile che disorganizzava alcuni e spaventava altri, con un fallimento nell’obiettivo del gioco. Quella democratica, basata sulla condivisione del compito, sul sostegno reciproco e sul clima collaborativo risultava gradita ed efficace.

I bambini, intervistati dopo l’esperienza, segnalavano in quest’ultimo caso il piacere provato nel fare qualcosa in cui erano sostenuti e approvati, con un adulto gentile e disponibile, autenticamente in alleanza con loro.

Il bambino con difficoltà di regolazione, per le sue condotte spesso inadeguate e/o oppositive entra in conflitto diretto con l’adulto che si sia già posto nella situazione in un atteggiamento di scarsa motivazione, se non di stanchezza e fastidio. Essere giocosi non significa fare finta di godere come il bambino, non vuol dire divertirsi con lo stesso tipo di giochi, cosa che per un adulto può risultare anche estremamente difficile.

È col bambino che dobbiamo sintonizzarci, non con il gioco. La nostra giocosità è uno spazio di condivisione del suo piacere, è essere con lui in un momento ludico e partecipare indirettamente di un’esperienza che ha un significato sia nell’*hic et nunc*, sia nella logica complessiva dello sviluppo.

Il piccolo che lancia gli oggetti dal seggiolone per farseli riportare, può essere alla lunga faticoso da assecondare, così come quando ripropone il gioco del cucù, o più tardi l’ennesima versione di una sequenza sempre uguale. Non ci viene chiesto di goderne come lui, ma di essere in sintonia col suo bisogno di essere fiducioso in un adulto che gli riporterà



il peluche lanciato, di avere l'illusione di un controllo su chi esegue i suoi dettami. Questo perché siamo allineati su una dimensione piacevole di relazione, al di là dei suoi contenuti, avvertiamo il valore di quello che sta avvenendo per la crescita armonica di quel bambino, siamo giocosi perché dentro di noi è rimasto quello spazio transizionale che ci fa godere delle cose stupide, assurde, inutili, irrazionali, o apparentemente tali. Abbiamo insomma ancora dentro il nostro essere stati bambini.

Ci siamo soffermati su questi aspetti del funzionamento adulto in quanto il canale del gioco è fondamentale per affrontare le problematiche della regolazione, e lo è in più sensi e in più forme.

In primo luogo, come abbiamo visto, il gioco è un testimone privilegiato del mondo interno del bambino: in esso il piccolo riversa fantasie, desideri, paure, conflitti e quindi per l'educatore costituisce un elemento di conoscenza imprescindibile. Elemento non da leggersi in modo lineare: non sempre chi spara con la pistola giocattolo è più violento di chi non lo fa, può essere che questa sua libertà di interpretare le fantasie violente e di scaricarle nel simbolico costituisca una protezione contro il rischio di agirle. Nella storia personale di efferati serial killer troviamo bambini buoni e gentili, fin troppo bravi... Robert Simon, uno dei più affermati studiosi del fenomeno, ha intitolato significativamente il suo libro su psicopatici, stupratori e serial killer: "I buoni lo sognano i cattivi lo fanno".

Quanto si desume dal gioco, come da ogni altro contesto, va quindi affiancato e messo in relazione con tutti gli altri elementi di conoscenza che abbiamo, e la semplificazione, laddove siamo in difficoltà per causa della complessità, oltre che essere una soluzione stupida è anche fonte di cattivi consigli.

In secondo luogo la dimensione del gioco può essere quella in cui meglio possiamo confrontarci con il bambino con difficoltà di regolazione. In genere per lui la giornata è spesso costellata di regole non osservate, di richiami, di rabbie e insoddisfazioni. Nel gioco si può in parte uscire da questo contesto che gli sta così stretto: siamo in uno spazio in cui eccezioni e trasgressioni sono più autorizzate, a volte per-

sino auspicate, le regole meno vincolanti, le possibilità di negoziazione più ampie. Lì il rapporto con l'adulto può essere recuperato in modo più disteso, per la minor presenza di richiami e squalifiche.

In terzo luogo possiamo trasferire all'interno di un gioco, o rendere giocose alcune situazioni che, se prese in modo troppo diretto e serio, ci porterebbero all'ennesimo circuito di richiamo, punizione, rabbia, frustrazione, ecc.

Vi sono occasioni in cui un episodio, un conflitto possono essere trasferiti in gioco di ruolo, invertendo le parti, alleggerendo il peso di alcuni comportamenti, amplificandone degli aspetti sino a renderli paradossali. Il mondo delle favole contiene tanti esempi di violenza sublimata o di considerazioni, precetti, esempi trasmessi attraverso apologhi (Fedro).

Questo può anche servire a filtrare attraverso una forma di mascheramento scherzoso l'effetto dirompente che alcuni atteggiamenti del bambino possono produrre sui suoi compagni, compromettendo sempre più le possibilità di un recupero nel gruppo.

Facciamo solo un accenno ai giochi tecnologici che sono onnipresenti nella vita dei bambini di oggi già dal primo anno di vita. Questo rapporto col virtuale viene letto in modo diverso e a volte contraddittorio dagli stessi studiosi, che oscillano tra posizioni opposte nel valutarne le ricadute sullo sviluppo. Come sempre, la verità sta nel mezzo. Ci limitiamo a segnalare come spesso bambini con difficoltà di attenzione e/o regolazione siano contenuti proprio da questi strumenti, ovviamente con il costante rischio di dipendenza e abuso.



9. RELAZIONE E COMUNICAZIONE

Facciamo qualche premessa sulla relazione:

A. **In ogni relazione vi è sempre comunicazione**; non è possibile non comunicare, anche quando ci proponiamo di non dire niente stiamo in realtà dicendo qualcosa, che può essere letto come indifferenza, negazione, ecc.

La consapevolezza di questo principio della comunicazione, che sembra ormai consolidato nel comune sapere dei professionisti della relazione, non sempre si traduce però in quelle che dovrebbero esserne delle ricadute virtuose, con conseguenze significativamente negative.

Potremmo iniziare dal semplice linguaggio verbale che viene utilizzato per descrivere una situazione, linguaggio che vede ancora molto diffuse espressioni come “quel bambino non comunica”, “quel genitore è assente”. Il fatto è che a un certo tipo di espressione corrispondono poi dei comportamenti che ne sono la naturale conseguenza: se non comunica, non ci sta dicendo nulla, non vale la pena che ci sforziamo di ascoltarlo e capirlo, la nostra comunicazione diventa a sua volta vuota di senso. Se invece siamo consapevoli che in ogni relazione è sempre comunque presente una qualche comunicazione, sposteremo il livello della nostra lettura, e cercheremo di valutare se quel tipo di comunicazione è più o meno implicita, esplicita, chiara, ambigua, coerente, ecc.

Se inoltre abbiamo presente il fatto che siamo sempre in una relazione anche sul piano rappresentativo, quel genitore “assente” è invece estremamente “presente” e comunicativo proprio per non esserci, e in questo trasferisce appunto un qualche tipo di messaggio (che potrà essere “ho avuto un impedimento”, “non mi interessava proprio presenziare”, “ho paura ad esserci”, “siete tutti dei nemici, degli stupidi, degli incapaci”, ecc.).

Comunichiamo attraverso canali verbali e non-verbali (meta-comunicazione), e i due livelli possono essere congruenti o contraddittori fra loro (come quando con le parole diciamo che non siamo arrabbiati, ma con la mimica esprimiamo collera), ma sono comunque in continua reciproca interrelazione.



Figure 21, 22, 23, 24: Approcci relazionali.



Più una persona è in difficoltà, più è immatura, carente di strumenti adattivi, più sarà sensibile alle nostre comunicazioni non verbali, alla nostra postura, all'espressione verbale, al tono della voce, ecc. La modulazione di questi elementi la fa da padrona nelle transazioni più complesse e delicate, con il problema che in questi canali passano molti elementi di cui non siamo consapevoli e che non riusciamo quindi a regolare. Qualcuno potrà dirci "Ma eri proprio arrabbiata con quel bambino" o "Ti ha dato proprio fastidio quello che ti ha detto", e noi ci potremo trovare sorpresi e spiazzati per aver vissuto questa comunicazione in tutt'altro modo.

B. Nella relazione sono presenti due livelli: la relazione reale, e la rappresentazione della relazione, con i suoi aspetti consci e inconsci; entrambi i livelli vanno nei due sensi, sia il bambino che l'insegnante si relazionano a livello reale e fantasmatico, portandovi le proprie letture, aspettative, emozioni, memorie, la propria storia, le esperienze passate, gli schemi relazionali, gli scenari, ecc.

Nella relazione come evento psichico sono presenti più personaggi, oltre al bambino e alla maestra: i genitori, le altre maestre, l'istituzione, le figure del passato di ciascuno dei soggetti coinvolti nella relazione. Sono molto presenti, e condizionano la relazione in modo molto forte, nel bene, di solito, o nel male, soprattutto se non ne siamo consapevoli e lasciamo che come ombre coprano quello che sta accadendo.

Non possiamo pensare di tenere sotto controllo tutti questi livelli di esperienza, ma è buona cosa ogni tanto fermarsi e lasciarsi trasportare dalle immagini mentali, dalle fantasie e dalle emozioni: potremmo scoprire che quel bambino ci fa venire in mente il nostro nipotino, che quella mamma ha atteggiamenti che ci ricordano quelli della nostra odiata cognata, o che quella collega è la sorella cui vorremmo poterci appoggiare.

Dobbiamo poi considerare che quando programiamo e mettiamo in atto un intervento educativo nei confronti di un certo bambino, sebbene siano sempre in gioco sia gli aspetti di realtà (cosa facciamo e come, e dove, ecc.) sia quelli rappresentativi (come lo percepiamo, come lui ci percepisce), a seconda dei casi uno dei due livelli può costituire un

canale privilegiato. In alcuni casi è più importante quello che diciamo commentando quel che accade, in altri è come ci comportiamo concretamente, perché alla lunga cambierà la rappresentazione negativa che il bambino potrebbe avere in quel momento.

C. La relazione non è tra soggetto e oggetto, ma tra soggetto e soggetto, da “dentro” a “dentro”; ci si rapporta con un mondo interno, con tutto il suo immaginario e i suoi sentimenti, con una persona che ha una storia e vive in una rete di relazioni. L’apertura principale tra questi due mondi interni sono gli occhi, lo sguardo: non per niente gli antichi li chiamavano “la finestra dell’anima”!

D. Un ulteriore, importante elemento della comunicazione è costituito da quella che chiamiamo **componente pragmatica**. Si intende con questo il fatto che una comunicazione ha anche il fine di produrre dei concreti cambiamenti nell’altro. Anche in questo caso non sempre il messaggio è chiaro ed esplicito, a volte può essere confuso, ambiguo, ambivalente o contraddittorio. Un bambino che si ritira in un angolo può aspettarsi che noi lo leggiamo come richiesta di essere consolato, o come un gesto di rifiuto che pretende da noi una distanza incolmabile. “Che bella la tua penna” è un messaggio che sul piano pragmatico può essere un banale apprezzamento o aspettarsi di essere tradotto in “Me la regali?”.

E. La relazione non va letta in senso lineare (causa-effetto), ma in senso dinamico e circolare, come un campo di forze che vanno nei due sensi, a spirale, a circuiti (“virtuosi” o “viziosi”, come si suol dire).

Questo aspetto è di fondamentale importanza sia per l’analisi e la lettura, sia per le nostre scelte di intervento. Per la nostra mente, che tende al risparmio e alla semplificazione, è più facile assumere su una situazione un giudizio lineare: “questo accade a causa di quello”. Schema che possiamo riempire in mille modi, sia che riguardino il bambino e la famiglia: “questa bambina è oppositiva perché i genitori non le danno regole”, “questo bambino è immaturo perché i genitori non lo hanno sollecitato adeguatamente”, sia se applicato a colleghe o a qualsiasi elemento del contesto.



Queste formulazioni tranquillizzano il nostro bisogno di sicurezza, ci danno l'illusione di aver "chiuso il cerchio", come non a caso si usa dire, quando in realtà il cerchio non ha inizio o fine.

Una lettura delle relazioni che definiamo "circolare" è invece un fare un passo oltre o al di sopra della relazione stessa, e pensarla come un sistema in cui ogni cosa condiziona l'altra, e ne viene a sua volta condizionata. Un cerchio non chiuso e non chiudibile, con soste, accelerazioni, rallentamenti, colpi e contraccolpi.

Avremo allora bambini sregolati che i genitori fanno fatica a regolare, e genitori sereni e capaci anche perché hanno figli tranquilli e sereni. Ciò non significa omettere di analizzare il peso specifico di ogni componente della relazione, insegnante compreso, ma di pensare comunque tutto in un interspazio che non è solo dentro un individuo ma in ciò che ci collega gli uni agli altri.

Ciò ci aiuta a sfuggire al rischio del moralismo, della colpevolizzazione, oltre naturalmente che del semplicismo, che in estremo si traduce in autentica ottusità mentale e relazionale.

10. TEMPO E SPAZIO

Tempo e spazio non sono soltanto degli elementi correlati o accessori della relazione, ma oltre a costituire la cornice entro cui questa si sviluppa, sono a loro volta elementi di per sé essenziali di significazione e di senso.

A qualsiasi livello, in qualsivoglia contesto o attività, il riferimento a queste dimensioni base dell'esperienza è obbligato, e la differenza consiste esclusivamente nel livello di consapevolezza che ne abbiamo, e conseguentemente, nel modo in cui ne facciamo un utilizzo adeguato alla situazione.

E quando ce ne occupiamo, ancora una volta non ci riferiamo soltanto a dei parametri di realtà esterna all'individuo, ma a qualcosa che è in continua dialettica tra il suo mondo interno e quello esterno, carico o meno di rappresentazioni personali, di valenze simboliche, di ripercussioni emozionali, di significati sociali.

Vi sono luoghi simbolo, spazi ritenuti sacri, magici o all'inverso diabolici, tempi vissuti come negativi, insopportabili, esaltanti, ecc...

Lo spazio è una dimensione dell'esperienza che conferisce senso alle cose che facciamo, le condiziona, le connota e trasferisce di per sé messaggi di grande importanza.

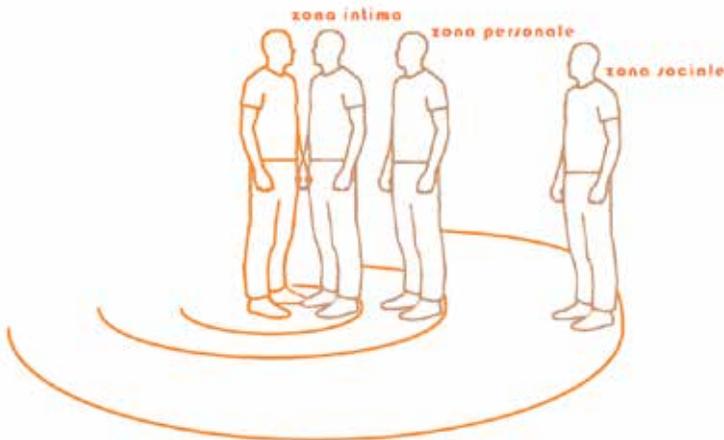


Figura 25 - Zone spaziali di relazione.



Già nelle differenze culturali possiamo intuire come questa dimensione giochi un ruolo fondamentale: l'etologia e l'antropologia culturale hanno definito i diversi tipi di distanza che gli individui avvertono come significativa, distinguendone tra personale, sociale e pubblica (Figura 25).

La prima di queste definisce una misura fisica di spazio che l'individuo ha bisogno di porre tra sé e gli altri per sentirsi al sicuro, protetto, rispettato, per garantirsi quell'intimità e quella riservatezza che hanno tanto valore per molte persone. Violare questi spazi significa invadere l'altro, fino al punto da spaventarlo e angosciarlo, scatenando a volte reazioni di difesa anche violente. Si pensi ai passi cauti del domatore intorno al felino, ben attento a non superare una linea immaginaria che segna il limite di tolleranza dell'animale.

Ma basta che noi pensiamo a un inglese e a un arabo, e ci rendiamo conto come tali "misure" siano totalmente diverse, creando forme di relazione e criteri di lettura spesso tra loro inconciliabili. La stessa architettura delle città traduce questo tipo di rappresentazione: la casa inglese con il proprio giardinetto recintato e le rigide divisioni tra gli spazi abitativi interni ed esterni, e la casbah, espressione di una spazialità in cui la promiscuità è assunta a stile di vita, e al posto delle pareti vi può essere una tenda.

Inevitabilmente nelle relazioni personali questo si presta a potenziali equivoci e incomprensioni, dove un modo culturalmente accettato e "naturale" di porsi, può venir sentito come intrusivo, scorretto, sconveniente o addirittura offensivo.

Ma ancor di più lo spazio ci "struttura", organizza le nostre stesse relazioni, in quanto ci consente, ci predispone, o spesso ci costringe, a occupare posizioni che sono delle vere e proprie direttrici di comportamento.

Ognuno di noi quando deve disporsi a prendere il posto in una lunga tavolata, fa anticipatamente dei calcoli su dove collocarsi, non solo perché vi è la ricerca della vicinanza di persone gradite (che già di per sé è fattore che predispone a una buona condivisione), ma anche perché una postazione è più o meno favorevole allo sviluppo di relazioni e conversazioni. È diverso trovarsi a capotavola, a metà della tavolata, in un angolo: le direttrici per una comunicazione efficace e più o meno estesa risultano molto diverse.

Nelle ultime file della sala conferenze (Figura 26) non finiscono soltanto i ritardatari, ma anche chi anticipa per accaparrarsele, e lo stesso per la prima fila. Nessuno andrà a sedersi dietro il tavolo, al posto dei relatori, regola non detta, non esplicita, ma assolutamente scontata per chiunque abbia un minimo di competenze sociali.

Gli studi sulla prossemica, la scienza che si occupa appunto dello spazio, ci hanno insegnato che disporre le tavole e le sedie in un certo modo, in una sala d'aspetto o negli spazi collettivi di una comunità, può agevolare o inibire la quantità e qualità di comunicazione che si sviluppa tra i presenti. Le immagini che seguono sono esempi esplicativi al riguardo.

Nella Figura 27 abbiamo uno spazio destinato a una relazione diretta e collettiva, in cui le persone sono chiamate a uno scambio; la connotazione è paritetica, le poltrone sono tutte uguali, i due versanti apicali lo sono solo perché legati alla forma del tavolo, anche se poi chi vi si siede potrà così affermare una propria specificità di ruolo. Chi è ammesso a quello spazio è in una situazione riservata, privata, abbastanza esclusiva, non deve affermarsi per avere una posizione in quanto gli è garantita a priori.

Nella Figura 28 abbiamo uno spazio pubblico, con un accesso libero ma regolato. I ruoli sono definiti da una separazione, chi è da una parte o dall'altra svolge funzioni diverse. La presenza di sedie per chi vi accede segnala la possibilità di una relazione prolungata, in cui ci si è occupati di un sufficiente benessere per la persona, ma il tutto avviene in uno spazio aperto, esposto ad essere scarsamente garantito sul piano della privacy.

Nella Figura 29 la predisposizione degli spazi comunica in modo chiaro che quello non è un luogo in cui ci si fermi, né vi è alcuna garanzia di tutela dei bisogni di spazio personale. La stessa forma del bancone, una specie di scia che dà quasi il senso del movimento, senza alcun punto in cui ci si appoggi in modo stabile, perché si è sempre su un punto di curvatura, propone e favorisce una escursione possibilmente veloce, superficiale, interlocutoria.



Figura 26 - Spazio conferenza con ruoli distinti: chi parla, chi ascolta.



Figura 27 - Spazio che prevede una relazione di scambio.



Figura 28 - Spazio per una relazione con ruoli distinti.



Figura 29 - Lo spazio dà indicazioni: qui induce a non fermarsi.



L'insegnante è fortemente allertato su questi aspetti, sa che uno spazio ampio, meno strutturato, ha effetti diversi sui diversi bambini, stimolandone positivamente alcuni, disorganizzandone altri, fungendo comunque in genere da sollecitazione ad un utilizzo più elevato delle proprie autonomie sociali.

Così come uno spazio angusto, ristretto, riservato, risulta per alcuni bambini asfittico, penalizzante, mentre per altri, magari accompagnato da una relazione altrettanto esclusiva e circoscritta, può rappresentare, come vedremo, una risorsa a volte unica di contenimento e rassicurazione per il piccolo in ansia o in fase disorganizzativa.

Il mondo interno di ognuno di noi percepisce, vive, interpreta lo spazio in modo del tutto personale, da qui le sindromi agorafobiche, claustrofobiche, acrofobiche, a seconda che spaventino i luoghi aperti, chiusi o elevati.

Se quindi lo spazio ha una funzione di strutturare o all'inverso disorganizzare, per il bambino con problemi di regolazione l'attenzione a questo aspetto assume un'importanza primaria: grande o piccolo gruppo, attività libera o strutturata, momento della mensa o della passeggiata, sono indicatori e variabili nelle quali sistematicamente vediamo emergere una problematica di questo tipo.

In stretta e diretta correlazione con lo spazio, anche la dimensione del tempo rappresenta un parametro di lettura, di intervento e di progettazione di primaria importanza.

Anche in questo ambito gli studi antropologici e sociologici hanno messo in rilievo la sostanziale differenza tra le diverse culture, nella rappresentazione e percezione di un qualcosa che ci potrebbe sembrare del tutto "naturale".

Un semplice confronto tra nord e sud del nostro paese, mostra come l'organizzazione e l'interpretazione del tempo sia molto diversa, legata anche a fattori ambientali che ne regolano le leggi: è la differenza tra emisfero nord ed emisfero sud del mondo, dove si contrappongono modelli culturali e stili di vita radicalmente diversi.

Chi abbia rapporti con persone provenienti dall'America del Sud, vi troverà in genere tracce, più o meno spiccate, di quell'immaginario che costituisce la componente più affascinante della letteratura di quei paesi, a cominciare dai "Cent'anni di solitudine", di Marquez, in cui il tempo è dilatato e liquefatto.

Per converso, lo stesso italiano medio di fronte a un forte richiamo alla puntualità e all'ordine in genere si lascia andare ad un "Ma sei tedesco, o austriaco", non a caso riferendosi a stili di vita in cui l'immaginario temporale è quello per cui gli abitanti di Konisberg erano soliti regolare i loro orologi sugli orari di passeggiata di Kant.

Il tempo psicologico quindi è qualcosa di soggettivo, legato come detto a fattori culturali, a esperienze personali, a attitudini soggettive. In psicopatologia troviamo questo elemento intrecciato in modo significativo con degli "stili" di funzionamento caratteristici e precipui di un certo tipo di struttura: il rallentamento del depresso, la rigidità e ripetitività dell'ossessivo, l'instabilità e sregolazione del maniacale, l'atemporalità psicotica.

Anche nei diversi momenti della vita, il tempo psicologico ha un valore e una "velocità" diverse: dai tempi-non tempi dei bambini, all'adolescente che ha davanti la percezione di un tempo infinito e spesso indefinito, all'adulto che è chiamato a organizzare un tempo sempre più vissuto come cogente e incalzante, all'anziano che può avere la percezione di un tempo che è volato via in un attimo, e che anche in questa fase corre troppo.

La regolazione passa anche attraverso una capacità di organizzarsi nei tempi, e nelle disponibilità ad accettare i tempi altrui. La scansione temporale è fondamentale ad esempio in tutta quella parte della comunicazione che chiamiamo connotativa, il non verbale che però spesso comunica più dei contenuti cui si collega e per cui il bambino ha una spiccatissima sensibilità. Il tempo di una risposta, la distribuzione delle pause, la velocità dell'eloquio, la fretta nel pretendere una risposta, l'assegnazione di tempi più o meno rigidi per le attività, sono tutti fattori e strumenti di intervento relazionale, e quindi educativo, che vanno modulati a seconda del contesto, del compito, del bambino, del momento.



Daniel Stern (op. cit.), nel descrivere le interazioni precoci madre bambino, si sofferma sui pattern comunicativi, descrive il ruolo delle pause, condivise dalla diade e poi interrotte da uno dei due con una produzione verbale; una scansione comunicativa che prevede una raffinata capacità da parte dell'adulto, nel dosare, aumentare, diminuire i tempi dell'attesa, per sollecitare nel bambino un'attenzione sempre viva e partecipe. Sono gli stessi tempi che l'attore e l'oratore padroneggiano per creare quei momenti di sospensione che favoriscono un'attesa nel pubblico che darà maggior spessore e rilevanza a quello che segue della comunicazione.

In ogni momento delle nostre relazioni il *"timing"* e il *"turn taking"* costituiscono un elemento di arricchimento o di fallimento, di eccitazione o delusione, a seconda di come vengano utilizzati.

Il concetto di attesa (attesa del regalo, dell'incontro, della gratificazione) è uno di quei valori relazionali che fanno sì che l'individuo, non solo il bambino, possa godere pienamente di qualcosa, qualcosa che è prezioso perché viene dopo un'assenza, un vuoto, una pausa.

Attraverso una buona gestione dei tempi si risponde in breve al bambino che piange in modo da non fargli vivere un'eccessiva frustrazione, che, se ripetuta potrebbe compromettere la possibilità di costruire un'esperienza positiva del mondo circostante. Altrettanto importante dosare i tempi di vuoto, per aiutare il bambino a costruirsi un'attrezzatura che gli consenta di sopportare la frustrazione, dilazionare la soddisfazione, a volte rinunciare tout court. Winnicott (op.cit.) segnala la fondamentale importanza per il bambino dell'esperienza di "stare da solo in presenza dell'altro".

Chi ha fatto delle prove o dei concorsi con domande a tempo sa come il solo sapere di avere un limite temporale – in genere vissuto come troppo limitato e comunque opprimente – può condizionare la capacità della persona di elaborare un prodotto adeguato.

All'inverso la mancanza di tempi definiti, il rinvio, la possibilità di dilazionare, l'ormai paradigmatico *"magnana"* degli spagnoli, può favorire il disimpegno e ridurre l'efficacia.

In psicoterapia si è vista l'utilità di fissare in anticipo dei tempi, in un percorso di trattamento, in quanto ciò attiva diversamente e positivamente la persona.

La relazione educativa è fortemente legata alla variabile tempo: a cominciare dai genitori che sembrano non avere più tempo per insegnare ai bambini a superare il biberon, a tenersi puliti, ad infilarsi le scarpe, cui fanno da specchio i tempi spesso contingentati della scuola.

Va sottolineato che questo è uno dei campi nei quali l'esperienza dell'adulto può risultare più lontana dalla sensibilità del bambino. È sempre presente, secondo noi, il rischio di applicare al mondo infantile categorie, giudizi e misure che sono proprie di quello adulto, con il rischio concreto di voler fare coincidere elementi di per sé inconciliabili e di entrare in netta dissonanza con il bambino stesso.

Qual è per il bambino il tempo "giusto" per un gioco, per un cartone animato, per un bagno in mare? Spesso è un tempo definito dalla stanchezza o dagli impegni dell'adulto. È per altro evidente che non possiamo assecondare i tempi psicologici dei bambini, o finiremmo anche noi nel Paese delle Meraviglie o sull'Isola che non c'è, luoghi, per tornare allo spazio, troppo lontani dai vincoli posti dal nostro ruolo genitoriale o professionale.

Ma dobbiamo sapere che quando operiamo con i nostri tempi – che spesso sono quelli dell'istituzione – è facile che andiamo a confliggere con quelli del bambino e quindi possiamo aspettarci delle resistenze, e siamo pertanto chiamati a spiegare e motivare.

Queste resistenze nei bambini con difficoltà di regolazione sono per definizione molto difficili da gestire, altrettanto da contrattare, e pongo l'adulto di fronte a uno dei ripetuti dilemmi sul "lascio perdere o mi impongo".

Riprenderemo nella seconda parte questa tematica, basti qui pensare quanto tempo e spazio siano cruciali nel loro definire, circoscrivere, strutturare, stringere e costringere, supportare e favorire ogni momento e aspetto delle nostre relazioni, e richiedano quindi un pensiero e una riflessione approfondite e costanti.



Ciò senza perdere il gusto della spontaneità, dell'improvvisazione, dell'eccezione, in quella specie di *Jam session* che il nostro ruolo dovrebbe favorire: uno spazio e un tempo in cui i diversi strumenti improvvisano, ma dandosi dei turni, lanciandosi segnali d'intesa, lasciando spazio o prendendosi un po' più a lungo, sull'onda del piacere, ma garantendo un prodotto finale che è armonico e che ha soddisfatto tutti, musicisti e pubblico pagante.

SECONDA PARTE

ASPETTI OPERATIVI



1. ASPETTI AFFETTIVO-RELAZIONALI NELL'EDUCAZIONE

In questa seconda parte cercheremo di trasferire tutto quanto fin qui detto circa lo sviluppo dei bambini sul piano dell'intervento, a cominciare dall'aspetto più generale e trasversale: la relazione.

Quando lavoriamo con i bambini, svolgiamo delle attività, che sono la sostanza del fare; ma l'obiettivo comune a tutte le attività e i programmi, e prioritario, è la forma affettiva che li accompagna e li contiene.

Lavorare attraverso la relazione non significa solo voler bene ai bambini ed essere premurosi (ciò che comunque con la maggioranza dei bambini è più che sufficiente), ma, con i bambini difficili, è qualcosa di più complesso.

Come abbiamo detto più volte, la relazione è dunque un sistema vivente omeostatico (cioè tendente all'equilibrio) e dinamico (cioè, dotato di forze, energie).

È come una danza, che è armoniosa se i due danzatori si muovono in sintonia, in sincronia, in reciproca regolazione, adattandosi tra loro in modo ottimale.

È come un flusso continuo all'interno delle cornici di gruppi, spazi, tempi e ritmi, oggetti e attività, che sono la materia, ciò che abbiamo concretamente a disposizione per realizzare una relazione affettiva ed educativa.

Siamo inseriti in un contesto sociale, culturale e istituzionale che fornisce gli elementi per la macro-regolazione; abbiamo le abitudini e le routines, che costituiscono gli aspetti di mini-regolazione; abbiamo infine gli scambi momento per momento, nei quali avviene una micro-regolazione continua.

Nella relazione educativa siamo chiamati a rispondere ai bisogni dei bambini, secondo una gerarchia: prima i bisogni primari (essere nutriti, puliti, potersi riposare, essere protetti dal pericolo, ecc.), poi quelli secondari: progredire nell'apprendimento, nelle competenze, ecc.

Come premesso, gli aspetti affettivo-relazionali che mettiamo in gioco nel nostro lavoro sono complessi, e non sempre ciò che ci viene naturale e spontaneo fare è la cosa giusta: anzi, con i bambini difficili subiamo una spinta potente a fare la cosa sbagliata!



I bambini con problemi di regolazione mascherano i loro veri bisogni sotto una coltre di difese, schemi, modelli relazionali, che ci portano nella direzione verso cui sono avviati, che è disfunzionale e produce sofferenza. Rispondere ai veri bisogni vuol dire decodificare, **ri-significare**.

È automatico e istintivo reagire verso di loro in un modo inappropriato. Il bambino maltrattato sollecita aggressività, il bambino trascurato si fa dimenticare o disturba in modo da farsi respingere, il bambino rigido ci fa contro-irrigidire, ecc.

I bambini scatenano in ogni nuovo adulto vissuti che spingono a colludere con gli schemi cui sono abituati, producendo ripetizione.

Non possiamo leggere la relazione in termini di “vittoria” o “sconfitta” dell’uno o dell’altro partner. “Bisogna dargli una bella lezione”, diciamo a proposito di un bambino difficile. Ma cos’è una “bella lezione”? Non è “sconfiggerlo”, è invece dargli una risposta nuova, inaspettata, che spiazza le sue attese negative, che se riproposta con costanza e continuità a poco a poco potrà cambiare la rappresentazione del mondo che quel bambino porta dentro di sé.

Non necessariamente questa risposta nuova deve essere “buona” nel senso comune del termine: se lo schema di un bambino è: “io ti seduco, e tu non mi darai mai alcun limite”, tener duro nel “no” è la risposta migliore, anche se la più faticosa per noi e frustrante per quel bambino.

È necessario dunque darsi un tempo e un passo oltre ciò che il bambino ci sollecita nell’immediato. Produrre cambiamento è molto difficile; la vera competenza educativa consiste nella capacità di utilizzare livelli “altri” di lettura e di conseguenza di comportamento; ciò che nei prossimi paragrafi descriveremo a proposito dei diversi tipi di difficoltà che i bambini ci propongono.

I bambini con difficoltà di regolazione tendono a sregolarsi sempre più, anche con il contributo dell’ambiente, che entra in una spirale crescente nei loro confronti. Per questo è importante la **relazione complementare, e non simmetrica**: cioè, se il bambino strilla non dobbiamo sovrastarlo con una voce ancora più alta, ma abbassarla; se è aggressivo, non è efficace la contro-aggressività, ma la reazione pacata e tranquillizzante.

Questo lo vedremo meglio nel capitolo sui disturbi della regolazione, a proposito della “**funzione termostato**”.

Ma qui ci preme anticipare che la relazione complementare va bene rispetto al MODO, non rispetto al RUOLO.

Il ruolo, nel caso dei bambini con disturbo della relazione, non deve essere né complementare né simmetrico, ma un “**cambio di gioco**”: se ad esempio il modello è “persecutore-vittima”, o “dominatore-dominato”, non giocheremo il ruolo complementare a quello del bambino (ad esempio quello del persecutore, o del dominato), né quello simmetrico, ma dovremo uscire da quello scenario, per inventarne un altro. Ne vedremo degli esempi nei capitoli seguenti.

Un altro elemento importante dal punto di vista affettivo-relazionale è il grado di **adattamento reciproco** tra ambiente e bambino.

Se uno degli scopi dell'educazione è portare il bambino alle capacità adattive richieste dall'ambiente, per ogni bambino è diverso il grado di adattamento che egli è in grado di raggiungere, e quello che richiede a noi e all'ambiente nei suoi confronti. Vedremo i diversi quadri, e il ventaglio degli adattamenti della scuola al bambino, e del bambino alla scuola.

Vedremo altresì il punto in cui porre il limite, la regola. Questo richiede una conoscenza del bambino e dei suoi problemi, ma anche una sensibilità molto personale, perché lo stesso bambino un giorno può essere capace di adattamenti anche molto complessi, e un altro giorno totalmente bisognoso di un ambiente che si adatti a lui, a causa di una sofferenza transitoria.

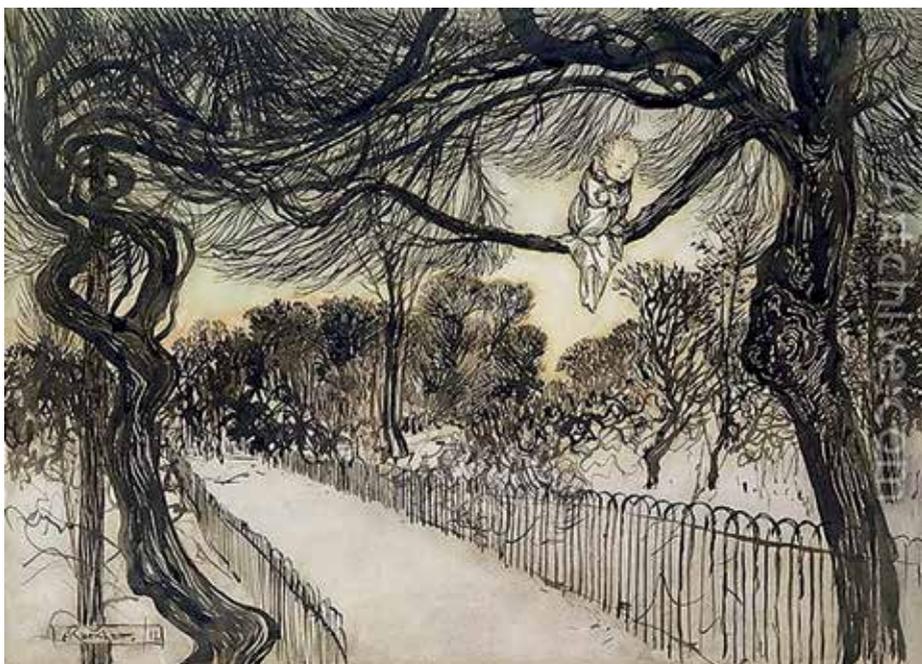
Questa sensibilità particolare ha a che fare con quello che abbiamo detto riguardo alla nostra genitorialità professionale.



12. L'INTERVENTO CON I BAMBINI DIFFICILI

Bambini con disturbo generalizzato dello sviluppo: l'adattamento dell'ambiente al bambino

Educazione Integrativa: l'intervento si propone di riportare a unità e coesione un mondo interno che in questi bambini si presenta frammentato e disorganizzato.



Peter Pan nei giardini di Kensington è il bambino che ha perduto la sua ombra, che ha perduto il legame con la realtà uscendo dalla finestra e rimanendo chiuso fuori; è il bambino sospeso in un'isola che non c'è, senza tempo, senza vera crescita.¹

¹ Immagine tratta dall'edizione Bur Deluxe del dittico, *Peter Pan nei Giardini di Kensington - Peter e Wendy*, di James M. Barrie, illustrazioni di A. Rackham e di F. D. Bedford (trad. A. Scorsone, Milano, 2015).

Per “disturbo generalizzato dello sviluppo” si intende un’alterazione evolutiva non di singole funzioni, ma globale; non si tratta di un ritardo intellettuale, questi bambini possono essere anche molto intelligenti, anche se sempre disarmonici. Le loro anomalie sono qualitative, e riguardano soprattutto le relazioni e la comunicazione. Il loro comportamento spesso è bizzarro, essi cercano momenti di isolamento e ripetitività, si perdono in un mondo tutto loro. Sfuggono proprio il contatto intersoggettivo, sintonizzandosi piuttosto col mondo non umano: oggetti inanimati, stimoli vuoti di significato simbolico.

Esiste un ventaglio molto ampio di questi disturbi: dal bambino solo “strano e poco socializzato”, con attacchi apparentemente immotivati di angoscia, al bambino “intermittente”, con cadute del senso di esistenza, al bambino autistico. I manuali di classificazione dei disturbi dell’età evolutiva chiamano questo ventaglio “spettro autistico”, e già la parola “spettro” evoca la presenza di una gamma molto ampia di espressioni: si passa infatti da bambini in cui sono presenti alcuni sintomi, in genere in rapida e spesso completa risoluzione, ad altri in cui parliamo di disturbo vero e proprio in quanto la pervasività, intensità e rigidità dei sintomi stessi concorrono a determinare una vera e propria sindrome. Sono bambini con un disturbo del nucleo del sé, e con un fallimento dell’intersoggettività.

Quello che abbiamo esposto nei capitoli precedenti ci può aiutare a capire la loro situazione: la fragilità del senso di esistere, la paura di entrare in relazione, la carenza delle capacità di gestire gli stimoli ambientali. È come se il loro organismo somato-psichico non avesse la pelle né la coesione, è come se non vi fosse uno spazio interno del sé e dell’altro in cui tenere e condividere i pensieri, e ogni cosa rischiasse di mandarli in pezzi. Essi si aggrappano allora alla ripetitività, all’immutabilità, all’evitamento estremo delle relazioni umane, che tra tutti gli stimoli sono i più emozionanti e per loro sconvolgenti, come un’inondazione.

In un incontro con insegnanti e coordinatrice di una scuola dell’infanzia abbiamo visto un video impressionante, che le maestre hanno girato per presentare le loro difficoltà con una bambina. Dalle urla emesse dalla piccola quando la si avvicinava al gruppo rumoroso e gioioso dei pari, si



capiva che obbligarla ad adattarsi alla vita della sezione in quel momento era una specie di violenza. La bambina si calmava solo se portata in una situazione quasi neonatale; solo da lì poteva ripartire per iniziare dei timidi scambi, delle aperture di relazionalità e di sensorialità distale. Poi a poco a poco si avvicinava al gruppo, nei momenti più calmi.

Un'altra bambina che aveva avuto una diagnosi di autismo e che negli anni successivi ha avuto una ripresa insperata - e che attualmente è maturanda presso un liceo delle scienze sociali - ha ricevuto numerose cure, ma dobbiamo riconoscere che il più significativo percorso verso l'uscita dall'autismo, l'apporto più terapeutico, quello che ha dato l'impulso a crederci, ai sanitari prima e alla famiglia poi (la più coinvolta e la più in difficoltà nel riaprirsi alla speranza), è stato quello compiuto all'interno della scuola dell'infanzia: un primo anno quasi totalmente adattato a lei, con un'insegnante supplementare molto sensibile, un secondo anno con un progressivo ingresso nella vita del suo gruppo e un terzo anno di quasi totale inclusione nelle attività della scuola.

I bambini con sintomi o tratti di autismo non sono distaccati e "zero-empatici affettivi", come scrive Baron-Cohen, ma anzi sono così sensibili che se non erigono difese quasi impenetrabili vanno continuamente in stato di shock (Baron-Cohen 2012). Superare a piccolissime dosi la loro barriera, esporli a minime emozioni e riuscire ad aiutarli a contenerle è la nostra speranza.

La dinamica relazionale propria di ogni meccanismo di regolazione, anche in questo caso chiama in causa in modo decisivo l'impatto che questo tipo di problematiche di sviluppo ha sull'immaginario e sul vissuto dell'adulto che è a contatto col bambino e anche dei pari.

Vi sono alcuni elementi che risultano primari e decisivi nel determinare le nostre reazioni, in primis, il fatto che siamo appunto in sintonia con l'altro, con il suo modo di percepire le cose, di condividere le emozioni, di rispondere agli stimoli. Qui entrano in gioco le variabili proprie degli esseri umani, per cui essere simili non significa coincidere ma condividere almeno in gran parte le esperienze, o comunque tendenzialmente avere degli elementi per accettare le diversità.

Una cosa che mi piace può non piacere ad altri, un evento che io attendo con ansia può non avere nessuna ripercussione su un altro, un ricordo che mi emoziona può trovare altri del tutto indifferenti. Tutto ciò mi è comunque accettabile in quanto comprensibile.

Nell'etimologia del con-prendere è chiara la connotazione del "con", traducibile in "insieme", un legame non solo cognitivo, ma fatto di condivisione di memorie, storie ed esperienze, di vissuti, emozioni e affetti. La mamma che comprende il pianto del suo bambino, e sa capirne il bisogno sottostante, è immersa in questo profondissimo legame tra esperienze emozionali profonde e fortemente indifferenziate, ancora incapaci di tradursi in pensiero e parola significante. Il tifoso che mi comprende quando la mia squadra ha perso, la donna che comprende il mio dispiacere di fronte alla menopausa, il compagno che comprende il mio pianto per aver perso il giocattolo, tutto ciò implica dei canali di relazione e di scambio in cui scorrono dei percorsi di senso condivisi.

L'esperienza a cui ci espone il bambino con un disturbo generalizzato è proprio quella di intaccare questi canali di scambio, in modo tanto più forte quanto maggiore è la compromissione presente. Non a caso un'altra definizione della stessa problematica parla di disturbo "pervasivo", evocando un qualcosa che ha invaso, occupato, neutralizzato parti importanti del Sé.

L'adulto di fronte a questo si può sentire di volta in volta escluso, impotente, inadeguato, incapace.

"Non lo capisco", "Non so cosa vuole", "Non risponde", sono espressioni che hanno un senso completamente diverso rispetto a quelle destinate al bambino piccolo che non ha strumenti di comunicazione più evoluti. Qui è lo scarto tra il possibile e il reale, tra rappresentazioni conflittuali, il bambino atteso "per la sua età" e quello che nella realtà ci si prospetta davanti.

E l'ambito di tale scarto non è quello dell'esperienza del razionale, non è il bambino con ritardo cognitivo che non capisce o capisce di meno, è quella di uno scarto qualitativo tra realtà condivisibili, in cui le sequenze relazionali attese sono disconfermate.



Alla proposta di affetto e di apertura risponde una chiusura, al calore di una offerta risponde il freddo di una distanza, alla ricerca di un contatto visivo l'evitamento sistematico.

Queste esperienze ci trasportano su un piano che non ci è proprio ed abituale, dove l'imprevedibilità e la precarietà la fanno da padrone: quello che ci attendiamo nei nostri "scenari" rappresentativi, quello che consideriamo proprio delle relazioni tra persone risulta più o meno radicalmente inattuabile, costringendoci a rivedere continuamente le nostre aspettative.

Si dice che il bambino propriamente autistico ci faccia sentire come se non esistessimo, esperienza estrema che produce in molti angoscia e sofferenza.

L'adulto è chiamato a sopportare queste esperienze, anche estreme, a continuare a vedere oltre la barriera dell'indifferenza, della chiusura e della continua disconferma. È uno sforzo enorme che viene richiesto, e che sconsiglia la strutturazione di relazioni troppo prolungate ed esclusive col bambino. Se da un lato questi deve costruire spazi di relazione sempre più profonda e sicura con una persona di riferimento, per entrare in quella simbiosi che dischiude alla differenziazione sé/altro, dall'altra parte anche il *caregiver* deve essere tutelato nella sua capacità di "sopportare" un'esperienza tanto piena di richieste così impegnative sul piano emotivo.

In questi casi il compito della regolazione è messo in forte scacco dal fatto che è estremamente carente la sensibilità di uno dei poli: è come se agissimo sulla manopola di una radio che quando cerchiamo di ruotarla non risponda alla nostra azione. Siamo frustrati, a volte arrabbiati, delusi, stanchi.

Ciò che rende tutto ciò particolarmente impegnativo è l'incomprensibilità di quello che il bambino ci mostra. Noi siamo molto disponibili in genere tanto più quanto maggiore è la nostra capacità di dare un senso a quello che ci accade, un senso che ce lo renda comprensibile e accettabile. Qui ci troviamo di fronte a un mondo che ci è estraneo e incomprensibile, in cui il nostro sforzo empatico di identificazione viene quasi combattuto dal bambino e neutralizzato. Perché continua con

quelle estenuanti stereotipie, che senso hanno, perché non risponde quando lo chiamo, perché non gli piace nulla di quello che gli propongo, perché non mi guarda, perché...?

Tutte queste domande senza risposta ci proiettano in un universo altro, in cui ci viene richiesto in modo totale di rinunciare ai nostri abituali percorsi di pensiero e di giudizio per entrare a pieno titolo in quelli del bambino, così lontani, estranei, strani.

Incomprensibilità, imprevedibilità, chiusura, freddezza, bizzarria non devono farci perdere di vista che, dietro tutto questo, il nucleo vitale del bambino attende i nostri segnali di presenza e di affetto; è come un disperso nel pack polare che non possiede strumenti per segnalare la propria presenza ai soccorritori che stanno trasvolando la zona e cede sistematicamente alla tentazione di ripiegarsi al gelo della sua tenda. Spetta a noi insistere nella ricerca, regolare meglio, in modo sempre più accurato, raffinato e preciso i nostri precari strumenti alla ricerca di un contatto, qualunque esso sia, un suono, una luce, una macchia di colore diversa dal bianco omogeneo che fino a quel momento abbiamo avuto davanti ai nostri occhi.

Gli insegnanti della scuola dell'infanzia con i bambini difficili sono poste di fronte a tipi di sfide opposti: da una parte riuscire a far adattare certi bambini renitenti all'obbedienza alle regole, alle routines, ai tempi, agli spazi e alle relazioni dell'ambiente scuola, e dall'altra, adattare l'intero ambiente umano e materiale della scuola ai bambini che hanno una fragilità tale che la realtà – coi suoi stimoli, le emozioni che suscita, le attività, i colori, i suoni, i cambiamenti – li devasta e li obbliga al ritiro più estremo.

Questi bambini hanno bisogno di una regolazione iniziale, dunque, molto specifica, che tenga su livelli minimi l'eccitazione e le stimolazioni, che non scotti la loro "pelle" priva di anticorpi per il contatto, che li rassicuri e li tranquillizzi quando hanno le loro violente crisi.

Aiutare gli insegnanti a non spaventarsi, ad attuare una pedagogia "materna", resistente, non invasiva e riparativa, sostenerli, far capire loro il senso di ciò che pare non averne: questo è parte integrante del lavoro di formazione.



Naturalmente per i più gravi tra questi bambini sono necessarie risorse aggiuntive, e la messa in essere da parte della famiglia di altre cure oltre a quelle educative. Ma i disturbi generalizzati dello sviluppo sono in forte aumento, e per i casi più lievi, o per i bambini i cui genitori non riconoscono il problema, la scuola deve arrangiarsi coi normali mezzi a sua disposizione.

Ecco che adattare gli spazi, i tempi, le attività, gli oggetti, i gruppi, diventa necessario, con beneficio di tutti, perché anche gli altri bambini hanno già a casa loro un'iperstimolazione, perciò un contenimento su livelli minimi, almeno su parte della giornata di scuola, non fa loro altro che bene.

La regolarità e la prevedibilità delle routines è rassicurante per i bambini con disturbo generalizzato; rallentare i ritmi, fare poche attività in un clima calmo e contenitivo, assisterli più da vicino nei momenti della nanna, del pasto e del wc (le funzioni corporee possono essere terribilmente angoscianti per loro), aiutarli nel distacco del mattino e nel ricongiungimento del pomeriggio, sono tutte strategie che a poco a poco riducono le difese, gli schermi, le corazze, che essi oppongono all'ambiente esterno. L'ambiente in questo modo non vuole penetrarli a forza, non si impone coi suoi valori di riferimento, non li manda in pezzi, bensì rispetta la loro distanza di sicurezza, il bisogno primario appunto di sicurezza, sopra ogni altro bisogno (come l'apprendimento o il gioco).

L'adulto deve mediare il loro rapporto col gruppo, che è bruciante per loro, e inquietante per gli altri bambini, i quali non capiscono questo compagno un po' "marziano".

Scrivono delle insegnanti in una relazione su un bambino: "L. cade dalla sedia, rotola e striscia, spesso leccando ciò che incontra durante il percorso; morde e sputa, lecca i compagni e, se ripreso dall'insegnante, la guarda con sguardo stupito e meravigliato".

Quasi scollegato dal corpo, L. pareva "senza scheletro", e non manteneva una corretta percezione della realtà, per cui alle volte le sue fantasie prendevano il sopravvento, e L. sembrava reagire ai suoi fantasmi come fossero stati reali.

Un'altra osservazione portata in gruppo riguardava S., un bambino che si comportava come un robot, giocava da solo, in modo ripetitivo e scollegato dal contesto, era ecolalico, aveva momenti di totale estraneazione, crisi di nervi che sembravano iniziare e finire con un interruttore, era adesivo e nel contempo sfuggente.

È evidente che non si tratta di dare premi e punizioni per insegnare il comportamento corretto, ma di favorire lo sviluppo delle pre-condizioni per l'adattamento alla realtà: la formazione dei confini del sé, del proprio spazio interno, del "tu", del reale.

Occorre trovare piccoli significati condivisi (qualcosa che significa molto per noi), creare momenti cooperativi o di condivisione, sia pur brevi, fare una scatola con i ricordi per costruire il tempo, costruire narrazioni.

Tornando al nostro tema, che come un filo rosso accompagna tutte le nostre osservazioni, cioè la regolazione, è evidente che questi bambini hanno la difficoltà più estrema a regolarsi, ma anche a lasciarsi regolare. Infatti il loro guscio protettivo è per loro un'autoregolazione "di sopravvivenza", una pseudo-autoregolazione. Si difendono con ogni mezzo dal lasciarsi modificare. È come se pensassero di essere al Polo Nord e qualcuno volesse togliere loro la tuta termica, o meglio ancora, è come se fossero nel fuoco e si volesse imporre loro di togliersi la protezione. Alternano rigidità e crolli improvvisi, nel corso dei quali bisogna rimettere assieme la loro psiche. Ti chiedono allo stesso tempo due cose opposte: "stammi vicino/stammi lontano", perché per loro l'adulto ha una doppia faccia, e bisogna trovare perciò la giusta distanza.

Il lavoro di sostegno alla regolazione deve svolgersi nel tempo lungo, su livelli minimali, accontentandoci a volte di piccoli progressi, perché alcuni di questi bambini non riescono a migliorare molto, sono troppo fragili. È importante fornire loro la realtà esterna a piccole dosi. Sarà importante evitare il rimpallo della frustrazione tra genitori e scuola, ma creare un contesto di condivisione della fatica e del senso di impotenza, ma anche dello sforzo di "far stare bene a scuola" questi bambini.

Modelli di relazione sé-altro: non si può parlare di modelli stabili e organizzati di relazione, poiché il sé e l'altro non sono costituiti come



entità completamente distinte ed esistenti continuativamente; il bambino oscilla entro livelli diversi di relazione indifferenziata. È importante risvegliare in loro il senso di sé e dell'altro.

Aree della regolazione più significative:

- **sensoriale**: pochi stimoli, rumori e luci soft;
- **fisiologica**: aiuto ad affrontare cibi nuovi, addormentamento, evacuazione; aiuto a sentire le percezioni tattili e propriocettive;
- **psicomotoria**: attraverso il movimento, aiutare il bambino ad avere coscienza di sé e del proprio corpo;
- **emozionale**: sostenere il bambino nei momenti emozionanti, come quando vi è una novità; dare un nome alle emozioni; contenerlo durante le crisi;
- **sociale**: aiutare il bambino negli scambi in piccolo gruppo, e nel capire gli stati mentali dell'altro.

Per le aree comportamentale, attentiva, cognitiva e linguistica, si rimanda a quando il bambino sarà in grado di compiere adattamenti più complessi.

Memoria e attaccamento: è importante aiutare il bambino a costruire un senso narrativo di se stesso, attraverso il rievocare, l'anticipare, l'accompagnare le esperienze con la verbalizzazione.

Gioco: introdurre nei giochi ripetitivi qualche piccolo elemento nuovo, aiutare il bambino a passare dal gioco solitario al gioco sociale in piccole sequenze guidate.

Relazione e comunicazione: l'adulto deve porsi a contatto con stati primitivi della vita psichica, e aiutare gli altri bambini a capire che il loro compagno ha bisogni specifici, così come ognuno di noi è diverso dagli altri; perseguire la comunicazione "da dentro a dentro", aiutando il bambino a divenire "soggetto", e cercando di sintonizzarsi con lui e di tradurre in parole i segnali che egli ci dà.

Tempo e spazio: tempo più rallentato, con pause; spazi più contenuti e con meno oggetti; angolo morbido in cui il bambino possa isolarsi e sentirsi "tenuto" da confini e oggetti personalizzati.

Bambini traumatizzati o deprivati: l'educazione riparativa

Educazione riparativa: l'intervento mira a correggere delle distorsioni affettivo relazionali; si tratta in qualche modo di "aggiustare" le rappresentazioni e i legami.



La fantasia di Stephen King ci rappresenta il trauma sotto forma di un pagliaccio che terrorizza i bambini e impersona i drammi delle loro vite: la morte di un fratellino, la malattia, i maltrattamenti in famiglia. Da grandi, i protagonisti dovranno lottare contro il mostro per esorcizzare i fantasmi che tuttora condizionano le loro vite.²

La parola "trauma" sta a significare un evento improvviso, terrorizzante che rompe le barriere di protezione della mente, e genera un "traumatismo", cioè qualcosa nella psiche che non si riesce a integrare, e che resta come un corpo estraneo che ogni tanto irrompe nella coscienza, senza controllo. Ma anche tanti micro-traumi continuativi possono portare a questi stati di non integrazione, come se il soggetto

² L'illustrazione è una delle copertine del thriller *IT*, di Stephen King, pubblicato nel 1986 e seguito da numerose riedizioni.



avesse diverse parti di sé, non in comunicazione tra di loro. Infatti, le insegnanti che avevano osservato certi bambini durante le loro crisi affermavano: “Non era più lui, sembrava un altro”. Cambia lo sguardo, la voce. Come se il bambino non fosse lì, ma fosse nel suo brutto sogno.

Per “deprivazione” si intende una perdita affettiva importante, non compensata da cure sostitutive adeguate. Anche i bambini deprivati spesso si distaccano dall’esperienza dolorosa, creando delle scissioni nella loro mente e nel loro comportamento.

Per parlare dei bambini traumatizzati o deprivati, facciamo un altro passaggio nella letteratura, che spesso ci permette di capire verità umane profonde.

Nel romanzo “Il signore delle mosche”, di William Golding, un gruppo di bambini, senza alcun adulto, in seguito a un disastro aereo si ritrova in un’isola deserta. Il sentimento di abbandono crea nei più vulnerabili tra loro un vissuto di angoscia pronto a esplodere, ma è solo la paura, scatenata dall’aver visto qualcosa che i bambini scambiano per la materializzazione dei mostri della loro fantasia, a provocare la trasformazione di educati bambini inglesi in selvaggi omicidi. Il passo dal dolore o dal panico alla violenza può essere breve.

Le esperienze traumatiche, e i relativi ricordi, sono archiviati nel cervello in modo diverso dalle altre memorie, hanno sede nella parte primitiva, sottocorticale, autonoma, del sistema nervoso centrale, quella deputata alla sopravvivenza; è una parte grezza, veloce, non integrata, che porta all’atto senza passare attraverso il pensiero. Molti agiti dei bambini si possono spiegare se li si collega ad un’emozione che ha debordato il loro sistema di protezione della mente da stimoli eccessivi.

I bambini con problemi comportamentali che hanno alla base problemi emozionali di questo tipo sono molto vulnerabili, possono avere una fragilità di base per la quale vivono come un trauma ogni piccolo urto, o possono aver effettivamente subito gravi carenze, un grave trauma, o traumi cumulativi.

Sono per questo impulsivi, scattano in modo apparentemente immotivato, hanno crisi nervose, picchiano i compagni. Non sanno aspettare,

perdere al gioco, essere secondi nella fila: ogni frustrazione è da loro scambiata per violenza e persecuzione. Le loro reazioni sono catastrofiche e sproporzionate alla causa. Sono diversi dai bambini che si comportano male consapevolmente: i loro comportamenti difficili sono dissociati perché sono collegati alle esperienze paurose, che, come abbiamo scritto nel capitolo della memoria, si trovano in una parte del cervello separata dalla coscienza. Non significa che siano “pazzi”: la dissociazione dei ricordi troppo difficili e delle emozioni ad essi collegati è una difesa cui ricorriamo tutti, magari temporaneamente; questi bambini vi ricorrono stabilmente.

Il loro comportamento sarebbe adattivo in una situazione di effettivo pericolo: se ci fosse un animale feroce, scattare velocemente contro di esso potrebbe salvare loro la vita. Ma in realtà il loro cervello scambia continuamente per pericoloso ogni suono un po' acuto, ogni movimento un po' brusco, ogni avvicinamento veloce, e vi reagiscono di conseguenza. La paura invade la loro psiche.

Può essere utile con loro mentalizzare questo sentimento attraverso giochi simbolici di gruppo, storie, drammatizzazioni.

Altri hanno dissociato non tanto la paura ma il dolore, e per non soffrire assumono un atteggiamento duro, indifferente, oppure rovesciano la relazione, e provocano il dolore nell'altra persona, sembrando cattivi e malevoli. Rovesciano ciò che temono di subire: sono loro che abbandonano, maltrattano, offendono, illudendosi in questo modo di proteggersi dalla sofferenza.

Queste premesse ci fanno capire perché sia così complesso l'intervento educativo. È difficile raggiungere la loro sofferenza, la loro paura, che sono così ben nascoste nella loro psiche. L'intervento educativo tradizionale, quello che va bene per gli altri bambini, con loro ottiene l'effetto opposto: quello di confermare la negatività del mondo e la mancanza di speranza.

Abbiamo parlato nella prima parte del libro dei modelli relazionali, e della tendenza dei bambini a riprodurli con ogni nuova figura: è fortissima la tendenza dei bambini traumatizzati a rifiutare gli scambi amorevoli, e a indurre reazioni rifiutanti, punitive, o addirittura aggressive.



Per questo abbiamo chiamato “**riparativa**” l’educazione di cui hanno bisogno. Perché è come se in loro si fosse rotto il legame umano, e andasse aggiustato. Non si aspettano niente di buono e preferiscono non smentire questo modello, perché è ciò cui sono abituati. Non solo: preferiscono essere cattivi, così diventa giustificato il trauma (o i traumi) che hanno subito. Il sé è ferito; è maturo dal punto di vista evolutivo, ma distorto. La loro autostima è danneggiata. Se pensano di essere cattivi si comporteranno come tali, e otterranno a ripetizione delle conferme alla loro negatività. Il sistema dell’attaccamento si è disorganizzato: non sanno più distinguere amore e rifiuto. Talvolta reagiscono in modo aggressivo di fronte ai cambiamenti, non reggono la colpa, e la attribuiscono sempre agli altri, negano l’evidenza: anche quando li trovi con le mani nella marmellata diranno: “Non sono stato io”. Non hanno il senso del tempo, per loro la parola “dopo” vuol dire “mai”. Il loro “io” crolla in continuazione.

I bambini deprivati o traumatizzati ci preoccupano molto per il loro futuro, oltre che per le difficoltà che provocano nel presente. Se la frattura rispetto alle vere emozioni, ben nascoste nella loro psiche, e ai loro veri bisogni, si fa sempre più strutturata, diventerà impossibile modificare questi pattern.

Ma nell’età della scuola dell’infanzia la mente è ancora in costruzione, le emozioni e i bisogni affettivi sono nella maggior parte dei casi ancora accessibili, anche se in misura diversa da bambino a bambino. È necessario sapersi rapportare a loro in modo, come dice il titolo di questo paragrafo, riparativo. È più facile farlo in ambienti terapeutici, dove non ci siano altri bambini senza questi problemi, che a scuola.

A scuola in primo luogo bisogna proteggere gli altri bambini dai comportamenti dirompenti. In secondo luogo, è importante aiutare gli altri bambini a capire le risposte educative differenziate.

Ricordiamo il caso di un bambino presentato nel corso di formazione: all’invito ripetuto della maestra a mettere il bavaglino per la merenda, F. opponeva un sistematico negativismo. Quando poi tutto il gruppo, eccetto F., si è messo a tavola per mangiare, F. si è messo a piangere disperatamente, battendo la testa sul pavimento. Ad un bambino

“normale” si direbbe: “Un’altra volta impara a obbedire, adesso per castigo resti senza merenda”. Ma con F., che finalmente in quel momento smette la maschera del duro e piange, dobbiamo agire diversamente: dobbiamo prenderlo in braccio, e dargli il bavaglino più bello e la merenda. Altrimenti avrebbe vinto lo schema patologico: “Io sono cattivo e nessuno mi vuole bene”.

Citiamo un’altra insegnante, che in un incontro di formazione ha fatto un intervento molto significativo: “Quando il bambino mi provoca, dentro di me mi ripeto: eh no, non mi porterai nel tuo giardino dove ci sono solo ortiche, sarò io a portarti nel mio giardino fiorito!”. Così, con questo suo monito interiore, riusciva a resistere agli attacchi del bambino.

Winnicott, nel suo libro “Il bambino deprivato” (1986), ci ricorda che spesso i bambini che hanno subito una grave perdita affettiva commettono dei piccoli furti, proprio nei confronti delle persone che li amano. Questi furti hanno un significato di richiesta, “vorrei qualcosa di tuo per me”, ma la richiesta non segue il linguaggio del bambino sicuro, bensì quello del bambino che non si aspetta niente e che resiste all’affezionarsi.

Un bambino di prima elementare picchiava con violenza la compagna che più di ogni altra lo capiva e lo aiutava. Nella letterina che riportiamo nella Figura 16 si vede che i suoi atti aggressivi erano un modo per chiedere a quella bambina di giocare con lui.

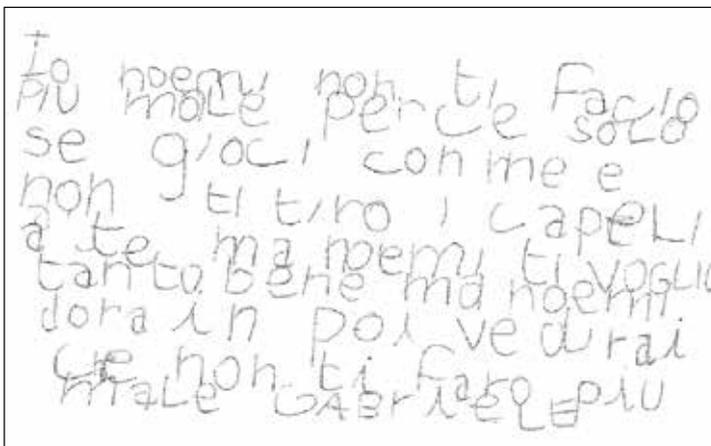


Figura 16 - Letterina.



Appare in tutta evidenza come il suo fosse un modo distorto di chiedere affetto e attenzioni, l'unico che conoscesse!

Per instaurare un legame con questi bambini, e indurli a fidarsi, bisogna per certi versi combattere contro di loro, contrastare il loro modo di esprimere i bisogni, e avere pazienza. Quando si impara a conoscerli, si impara perfino a prevedere i loro comportamenti dirompenti, e a prevenirli fermandoli e tranquillizzandoli.

Non è importante il lavoro sul **fare**, ma sull'**essere**, sul senso di esistere, sul senso della realtà e dell'alterità, sul collegamento mente-corpo.

Cosa vuol dire dunque "educazione riparativa"?

1. L'educazione riparativa vuol dire **resistere ai tentativi del bambino di distruggere la relazione**, non avverare i traumi che lui si aspetta, non lasciarsi guidare nel suo schema, ma far prevalere uno schema nuovo. Spiazzare, dunque, le aspettative del bambino. Per questo le punizioni non sortiscono l'effetto di aiutarli a imparare i comportamenti corretti: le punizioni confermano che lui è cattivo, che la maestra è cattiva, e pertanto portano al fallimento educativo. Non stiamo proponendo di premiare il comportamento negativo, ma di essere neutri, aspettando che si riveli il sentimento sottostante, e ad esso rispondere. Se ad esempio sotto un attacco aggressivo c'è un attacco di panico, appena il bambino è avvicinabile lo rassicurerò che va tutto bene, e poi, a freddo, gli spiegherò che il suo precedente comportamento non è adeguato, che se è spaventato può imparare a dirlo; lo aiuterò così a integrare la paura nel sistema cosciente, anziché dissociarla come una scheggia impazzita.
2. L'educazione riparativa vuol dire **costruire il senso di sicurezza**: non spaventare ulteriormente il bambino con voce forte, movimenti bruschi, contatto corporeo improvviso, ma assumere un comportamento lento, pacato, anticipare gli eventi, distogliere dal luogo del conflitto o della crisi, calmare, essere prevedibili, stabilizzare, tollerare. Redl e Wineman, nel loro libro "Bambini che

odiano” (1975), hanno parlato di “intervento asettico”, che vuol dire ripulito dalle nostre emozioni forti, dalla nostra rabbia, dal nostro spavento. Per questo bisogna lavorare su di sé: se l'adulto ha paura, questo accrescerà il vissuto traumatico del bambino, alimentando il fuoco, anziché spegnerlo.

Quindi, educazione riparativa vuol dire ***non reagire in prima battuta al comportamento manifesto, ma cercare di capire il sentimento e il bisogno sottostanti.***

- 1. Costruire il legame**, costruire il fidarsi, curare l'autostima del bambino mostrandogli sempre i suoi lati migliori, dargli rinforzi positivi valorizzando i suoi comportamenti migliori.
- 2. Aiutare il bambino a reggere le emozioni**, anche quelle positive, contenendolo e “abbassando” la temperatura emotiva.
- 3. Ri-connettere, restituire capito e pensato, bonificare**: abbiamo chiamato tutto questo “**risignificazione**”, cioè aiutare il bambino a dare il significato corretto alle esperienze, o cambiare la nostra lettura del suo comportamento (ad esempio: non “Mi rifiuta”, ma “Mi teme”, o non “È incapace”, ma “È insicuro”).

Questi bambini ci sregolano, abbiamo paura di perdere il controllo o di andare in pezzi; li sentiamo come pericolosi, per la nostra professionalità, per il gruppo, per l'incolumità fisica, e anche noi rispondiamo in forma psico-traumatica. I due poli della regolazione diventano simili, simmetrici, speculari, e si sviluppa la spirale, il “circolo vizioso”.

Ricordiamoci che sono solo bambini piccoli, e che sotto sotto i loro stati emotivi sono quelli universali legati alla sopravvivenza: l'angoscia di separazione, di perdita, di annientamento, di morte. Bisogna, nei limiti del possibile, cambiare gli schemi patologici, lavorando sulla propria autostima e sicurezza personali e professionali, evitando di cadere nel senso di rabbia e impotenza, e di contro-reagire come il bambino: è necessario, quindi, lavorare sulle proprie emozioni, miscelare i propri sentimenti.



Gli errori che si compiono più frequentemente sono la ricerca di un colpevole (il bambino stesso, i suoi genitori, le colleghe, o se stessi, col sentimento di essere inadeguati), e l'idea che il bambino sia irrimediabilmente così, e non si possa far niente. È diverso sapere di non possedere soluzioni risolutive e risposte certe, e pensare che nulla cambi qualsiasi cosa facciamo.

Ricordiamo che, nei casi di maltrattamento, non dobbiamo vedere i genitori come “cattivi” e “colpevoli”, ma come persone sofferenti che, proprio come i loro figli, non conoscono un altro modo per esprimere i sentimenti; anche il bambino contribuisce a far loro perdere il controllo, ma naturalmente neppure il bambino è colpevole. Saper leggere le relazioni in termini di sofferenza ci aiuta a collaborare con i genitori di questi bambini.

4. Modelli di relazione sé-altro: questi bambini hanno schemi disfunzionali, che si ripetono. (Ad esempio, nei casi più gravi: “Io sono onnipotente, e tu non esisti”, o “Io sono una cosa, tu sei una cosa”).

Aree della regolazione più significative:

- **comportamentale:** è importante aiutare il bambino a gestire i passaggi improvvisi dal comportamento adattivo a quello disadattivo; dare poche e chiare regole;
- **emozionale:** dare nome ai veri sentimenti del bambino (Es.: “Ti sei solo spaventato tanto”) e aiutarlo a gestirli;
- **sociale:** aiutare il gruppo a reggere i momenti difficili senza disorganizzarsi, e favorire l'empatia tra bambini;
- **tempo e spazio:** lentezza, regolarità dei ritmi, anticipazione dei cambiamenti; predisporre uno spazio morbido e contenitivo per i momenti in cui hanno bisogno di isolarsi.

Bambini con comportamenti oppositivo-provocatori: contenere e mediare

Educazione contenitiva – “mediativa”: di fronte all’irrompere di comportamenti o atteggiamenti distruttivi l’intervento mira a contenere le emozioni dirompenti e a favorire buoni adattamenti con il contesto.



Pinocchio interpreta nell’immaginario collettivo la fatica di crescere, e, da parte di Geppetto, del Grillo Parlante e della Fata Turchina, la fatica di educare; le vicende del burattino, che alla fine della storia diventerà un vero bambino, le difficoltà, i fallimenti, le disubbidienze, ci mostrano un processo, un percorso, che porta dal principio del piacere e dalla trasgressione permanente alla coscienza di sé e della propria responsabilità.³

³ Illustrazione da *Le avventure di Pinocchio, storia di un burattino*, di Carlo Collodi, con disegni e incisioni di C. Chiostrì e A. Bongini., Bemporad & figlio, Firenze 1902.



Poiché le dinamiche della regolazione si sviluppano entro delle relazioni, è importante conoscere gli elementi che sono in gioco per meglio comprendere come sia possibile intervenire per produrre eventuali cambiamenti.

Uno di questi elementi, oltre al contesto, alle regole, alla storia, ecc., è costituito dalle caratteristiche dei soggetti che partecipano di quel particolare processo, poiché in ogni individuo sono insiti potenziali di cambiamento e ostacoli allo stesso.

Nel bambino tutto è molto fluido e ancora instabile, precario e in genere evolutivamente poco prevedibile, se non per sommi capi; ciò nondimeno l'educatore è chiamato a leggere i segnali che gli arrivano dal piccolo, per cercare di interpretare al meglio i suoi bisogni e conseguentemente ciò che il suo ruolo adulto prevede in tali casi.

Nella relazione tra adulto e bambino intercorrono come detto tanti elementi, ma uno dei più importanti è costituito dalle rappresentazioni reciproche, e dalle reazioni emotive che queste comportano, anche ovviamente sulla base dei concreti comportamenti. Ciò si confronta per ciascuno di noi con sistemi di riferimento culturali, sociali, convinzioni ed esperienze, ma più immediatamente risulta collegato all'effetto che producono in noi quel determinato bambino e i suoi atteggiamenti e comportamenti. Assisteremo quindi a reazioni diverse da parte di adulti diversi a una stessa situazione, a letture, interpretazioni, valutazioni a volte molto difformi.

Vi sono però comportamenti e atteggiamenti da parte dei bambini che hanno in genere l'effetto di indispettire, infastidire, far arrabbiare, a volte offendere gli adulti. Si tratta di una gamma che si estende dal capriccio, quando sia ostinato ed insistito, fino alla sfida aperta, che arriva anche a un vero e proprio attacco fisico. Ciò è diverso da quanto accade con bambini che abbiano difficoltà anche rilevanti di concentrazione e limitazione, con la necessità costante per l'adulto di monitorarli per riportarli entro forme regolate di funzionamento; in questi casi vi può essere stanchezza, irritazione da parte dell'adulto, ma viene in genere percepita nel bambino un'immaturità di sviluppo che lo fa identificare come la prima vittima delle sue problematiche.

Ripetiamo che nell'assoluta maggioranza dei casi l'evoluzione fa il suo percorso e accompagna il soggetto a un superamento progressivo di queste problematiche, che solo in una parte minima di bambini si configura come vero e proprio disturbo.

Nel riquadro le caratteristiche considerate tipiche del disturbo oppositivo/provocatorio.

Disturbo Oppositivo Provocatorio (DOP)

Si tratta di un disturbo della condotta che si verifica nei bambini di età inferiore a 9 o 10 anni ed è caratterizzato da comportamento marcatamente provocatorio e disobbediente, che non include atti di delinquenza o manifestazioni aggressive o antisociali estreme.

Secondo il DSM V la diagnosi si basa sulla presenza di tre tipi di sintomi: rabbia e irritabilità; comportamenti provocatori e oppositività; vendicatività: essi devono avere intensità e frequenza tali da causare menomazioni nell'adattamento e nella funzionalità sociale.

Un bambino con disturbo oppositivo provocatorio si presenta quindi dispettoso e vendicativo, arrabbiato e rancoroso, facilmente irritabile dagli altri, accusa altre persone dei propri comportamenti, offende, sfida o rifiuta le richieste e le regole degli adulti.

Per chiarire come tutto questo venga classificato clinicamente, riportiamo i principali comportamenti inclusi nei criteri diagnostici:

Disturbo oppositivo provocatorio

- spesso va in collera;
- spesso litiga con gli adulti;
- spesso sfida attivamente o si rifiuta di rispettare la/le richieste o regole degli adulti;
- spesso irrita deliberatamente le persone;
- spesso accusa gli altri per i propri errori o il proprio cattivo comportamento;
- è spesso suscettibile o facilmente irritato dagli altri;
- è spesso arrabbiato e rancoroso;
- è spesso dispettoso e vendicativo.



Nei casi di cui parliamo ciò che entra in gioco nella dinamica relazionale dal punto di vista dell'adulto, sono in genere vissuti diversi:

- il bambino viene sentito come in competizione, in lotta "contro" l'adulto;
- il bambino non viene percepito come "vittima" di immaturità; lo si sente intelligente, in grado di capire le regole e quindi potenzialmente di rispondere alle sollecitazioni che gli sono rivolte;
- nel bambino si coglie una più o meno estesa incapacità di capire i bisogni degli altri, di immedesimarsi nei loro vissuti, di dividerne le emozioni;
- a volte la famiglia viene ricompresa in questa immagine, reputata quindi incapace di porre le giuste regole, o disinteressata a ciò, se non addirittura collusiva.

Un adulto che "sente" la situazione in questo modo, reagisce a sua volta con fatica, e viene facilmente orientato a emozioni negative, di rabbia e frustrazione, con l'effetto spesso di porsi simmetricamente nei confronti del bambino (e della famiglia) in un braccio di ferro su chi sarà più forte.

Prima dei sei anni, e spesso anche dopo, non è opportuno affibbiare etichette definitive a questi bambini. Ciò che sta loro accadendo nel percorso di crescita è ancora lontano dall'essersi compiuto, e nella quasi totalità dei casi quello che tanto allarma (giustamente) genitori ed educatori, si risolverà nel tempo, meglio se accompagnato, indirizzato e contenuto con i giusti interventi educativi (a volte con sostegni psicoterapeutici).

Certamente è compito dell'adulto, in particolar modo dell'educatore, saper leggere i segnali di fatica evolutiva che il bambino lancia: ne segnaliamo alcuni che si presentano spesso in associazione.

I segnali tipici sono:

- reattività eccessiva, che consiste nel non riuscire a modulare i vissuti e le reazioni comportamentali che ne conseguono;
- una forma di reazione connotata da negatività, per cui le esperienze vengono in genere vissute e interpretate in chiave appunto negativa;

- tendenza a proiettare sugli altri ogni tipo di responsabilità, evitando di assumersene anche quando sia palese il ruolo svolto dal soggetto;
- tendenza a non accettare le emozioni, a liberarsene al più presto, specie se sono tali da creare conflitto (come il senso di colpa) fino alla creazione di una specie di schermo alle stesse;
- frequenti atteggiamenti di rabbia, aggressività apparentemente gratuita, a volte anche agita fisicamente, collera esplosiva, difficilmente contenibili da parte dell'adulto;
- scarsa capacità di fronteggiare le frustrazioni, con conseguente perdita del controllo;
- difficoltà nel sopportare la rinuncia o la dilazione della soddisfazione;
- il bambino appare scarsamente permeabile sia al rinforzo positivo (premio) che a quello negativo (punizione) e può apparire insensibile;
- possono esservi comportamenti ripetuti di tipo provocatorio, che non si riducono anche con interventi correttivi dell'adulto.

Tutti questi elementi possono trovarsi diversamente mescolati con forme e intensità diverse, ed è questo l'aspetto che può dirci di più sul significato da attribuire loro, che sarà poi fondamentale per delineare le possibili strade di intervento.

Va detto a questo punto che uno degli ostacoli maggiori che incontriamo nell'affrontare queste problematiche nasce da un pensiero semplicistico, e come tale fuorviante, cui queste situazioni possono orientare: se questi bambini sono intelligenti, se capiscono, se sono in grado di giudicare tra giusto e sbagliato, la loro situazione non può che derivare da un qualche tipo di mancanza da parte della famiglia.

In realtà tutti gli studi concordano nel mettere in evidenza la presenza di una componente caratteriale innata, che ha a che fare con un certo tipo di tonalità dell'umore, che predispone il bambino a percepire la realtà in un certo modo. A questo si aggiungono poi gli aspetti relazionali e ambientali, che hanno un ruolo importante nell'orientare l'evoluzione del quadro di base.



Come detto, la maggior parte di queste problematiche si risolvono nel tempo, in modo anche veloce e sorprendente, ovviamente tanto più quanto maggiore è stato il contributo positivo dell'ambiente. In alcuni casi si organizzano come disturbo vero e proprio di tipo oppositivo-provocatorio, o di ADHD (iperattività e deficit dell'attenzione, di cui parleremo nel capitolo sulle problematiche di disregolazione), su un versante più di tipo instabile e disorganizzato. Casi molto limitati strutturano un vero e proprio disturbo della condotta (la pre-forma infantile del futuro disturbo antisociale, in cui si rompono i legami di umana condivisione in favore dell'indifferenza e della volontà di far male agli altri), che comunque è più spesso l'esito di gravi traumi o carenze, e può essere definito tale soltanto più avanti negli anni.

L'adulto è chiamato a fare una distinzione all'interno di situazioni che possono superficialmente apparire simili, perché si manifestano con comportamenti e atteggiamenti che sembrano appunto sovrapponibili, mentre in realtà ciò che vi è sottostante origina da punti di partenza radicalmente diversi.

Se si esce da un atteggiamento puramente giudicante e moralistico, il compito che ci spetta è di cercare di capire se non la causa, almeno le caratteristiche di quello che accade, per poter meglio individuare le possibili e opportune strade di intervento.

Il comportamento ostinatamente negativistico e/o provocatorio, la sfida aperta, il rifiuto aprioristico fanno parte della normale gamma di comportamenti di un bambino, particolarmente spiccati nella tipica "età del no", in cui hanno la funzione di favorire la differenziazione e sostenere i processi di individuazione che accompagnano il bambino nella costruzione di una identità solida.

Se questi atteggiamenti sono però rilevanti sia nella loro espressione sia nell'intensità e frequenza, ci troviamo di fronte a una fatica del piccolo a superare questa problematica di fase, e in questo caso la relazione con il bambino diventa difficile per l'adulto e motivo di frustrazione per entrambi. L'urgenza di ricevere conferme e rassicurazioni, quando il vissuto sia di paura e incertezza, spinge a percepire ogni condizione come un rifiuto definitivo: da qui l'intolleranza ad attendere, a dilazionare il

raggiungimento di uno scopo. Il bambino vuole tutto e subito, perché quel tutto rappresenta per lui una rassicurazione non solo sul suo potere di ottenere quanto desidera, ma anche la disconferma del suo timore di non essere amato ed accettato. È una vittoria più sulle proprie paure che sull'interlocutore, una battaglia che si svolge nel suo mondo interno, tra istanze diverse che vengono proiettate e impersonate di volta in volta dal genitore, dall'insegnante, dal compagno.

Si parla al riguardo di conflitti esternalizzati, portati cioè al di fuori, al contrario di quelli internalizzati, come le depressioni o le ansie che muovono all'interno del soggetto. L'epidemiologia dimostra come vi sia una differenza di genere in questo tipo di "gestione dei conflitti", tale per cui nei maschi vi è una maggior reattività agli stimoli e una tendenza a esprimere le proprie risposte in termini di agito, mentre le femmine elaborano maggiormente un eventuale conflitto nel loro mondo interno. Ciò consente a queste ultime di avere a disposizione strumenti di auto-regolazione più ampi ed efficaci.

Una linea importante di distinzione va fatta a questo punto tra i bambini che mostrano disagio, sofferenza, senso di colpa di fronte ai loro comportamenti problematici, e quelli che ci appaiono indifferenti, quasi impermeabili a ogni tipo di sollecitazione, sia che si tratti di offerte di alleanza, sia che si tratti di interventi punitivi. In genere il genitore parla di questi ultimi con un senso di sconfitta e di rabbiosa rassegnazione, utilizzando espressioni tipiche: "Non ascolta, tutto gli entra da un orecchio e gli esce dall'altro", "Quando succedono le cose, anche se ci arrabbiamo, va avanti come se niente fosse", "Non sembra dispiaciuto se gli togliamo i giochi o la tv".

Siamo qui di fronte alla sostanziale differenza tra il bambino che ha un accesso alle proprie emozioni, e le utilizza per regolarsi, e quello che si è come schermato di fronte a questa eventualità, e sembra aver come congelato il proprio mondo interno, con la conseguenza di espellere le emozioni stesse, risultando in tal modo quasi inaccessibile alle sollecitazioni dell'adulto, e tutto ciò in modo spesso molto rigido. Naturalmente non si tratta di un fenomeno on/off, tutto o niente, vi sono gradazioni che



passano da un estremo all'altro. E infatti all'estremo opposto ci sono i bambini, altrettanto impegnativi sul piano relazionale ed educativo, che questo schermo sembrano quasi non averlo, e sono esposti a qualsiasi esperienza senza una sufficiente capacità di filtro, vittime di emozioni dirompenti e pervasive.

La difficoltà più o meno importante a percepire le emozioni, si traduce sul piano relazionale in uno scacco di quella che chiamiamo "empatia", intesa come capacità di cogliere le emozioni, i vissuti, i bisogni dell'altro, di sintonizzarsi, di sentire l'altro come simile a sé, di mettere in atto quindi comportamenti che siano in linea con questo tipo di vissuti. Ovviamente l'egocentrismo infantile è spesso un ostacolo a una buona disponibilità alla condivisione e all'accettazione: i bambini possono essere gelosi delle proprie cose, opporsi a spartire persone e oggetti, irrigidirsi su posizioni in modo rilevante, ma nulla di ciò compromette il buon funzionamento del mondo affettivo ed emozionale.

A seconda della distanza posta nei confronti delle proprie emozioni, il bambino ci permetterà più o meno di entrare in contatto emotivo con lui, laddove ogni ragionamento logico, razionale, sul piano delle motivazioni e spiegazioni realistiche non può avere alcuna efficacia se non entra in risonanza con degli affetti che vi sono collegati. Capisco ciò che mi procura emozioni, accetto, condivido e perseguo ciò che è in linea con degli affetti che lo sostengono e lo rendono quasi obbligato, perché da questo nasce il mio benessere. Il senso di colpa, il disagio esistenziale, la sofferenza, il semplice fastidio per i nostri comportamenti originano da un conflitto tra qualcosa che sentiamo e pensiamo giusto e buono, e qualcos'altro che non è in sintonia con ciò.

Il bambino che si è allontanato troppo dalle proprie emozioni, spesso lo ha fatto per evitare questo conflitto, e senza conflitto non vi può essere disagio, sofferenza e conseguentemente esigenza di cambiamento.

Quello oppositivo è un bambino infelice e tormentato, e lo è in un duplice senso, preso come in una tenaglia che lo stringe in modo drammatico nella sua realtà di sofferenza. Da un lato infatti il suo malessere origina da un vissuto di estraneità, di non appartenenza, che gli

fa percepire ogni cosa come negativa e spiacevole; da qui la costante insoddisfazione, l'umore negativo, la critica pervicace e pretestuosa. Le regole non sono condivisibili, vengono percepite come costrizione piuttosto che come tutela, come modo per assicurarsi un contesto sicuro e protettivo. Da qui il secondo versante, quello costituito dal contesto umano con cui è in relazione, che non può che rischiare di reagire con una modalità rigidamente tesa a costruire barriere e ostacoli, rifiuti e colpevolizzazioni a quel modo di relazionarsi così inadeguato e penalizzante.

L'educatore è chiamato a sfuggire a questo rischio, a non rispondere a specchio, provocazione contro provocazione, rifiuto contro rifiuto, ma a modulare risposte sempre parzialmente autonome dal comportamento del bambino, in quanto mediate da una capacità di pensiero che nasce da emozioni filtrate e modulate.

Concretamente, si tratta certo di non accanirsi in un braccio di ferro col bambino, di non essere sistematicamente punitivi di fronte alle sue frequenti trasgressioni, di non sentire e quindi agire nella logica di una presa di potere fine a se stessa, se non di vera e propria vendicatività. Si tratta di negoziare, di fare dei patti educativi, di cercare un'alleanza educativa col bambino. Insistiamo su questi aspetti, in modo anche molto forte, perché la caratteristica della oppositività e provocatorietà è proprio di sollecitare reazioni profonde, primitive, istintive e rabbiose.

Dobbiamo fare un grosso sforzo per allontanarci dall'immagine del "bambino cattivo", e accedere a quella del "bambino intrappolato", intrappolato nei suoi meccanismi difensivi, che hanno la forza della coazione e la determinazione dell'irrazionalità.

In molti casi il piccolo ha dentro di sé immagini persecutorie, minacciose, angoscianti, degli scenari, come abbiamo precedentemente descritto, che delineano aspettative rigidamente prefissate: non si aspetta aiuto dall'altro, non spera nella comprensione, nell'alleanza, ma al contrario teme la punizione, la vendetta, il castigo immotivato.

È difficile, con un immaginario di questo tipo, avvicinarsi all'interlocutore in modo sereno e disponibile; l'attacco preventivo sembra poter



rappresentare la miglior arma di difesa. Si attacca l'altro non perché lo si odia o lo si rifiuta, ma perché si ha troppo bisogno della sua indulgenza, e contemporaneamente troppa paura/convinzione di esserne delusi. Il bambino non pensa e non decide, è come preso in una forma di ripetitività coatta, e sta a noi non entrare nella stessa dinamica quali attori scritturati per un ruolo già prescritto.

Non è possibile evidentemente in molti casi transigere dalle regole poste, ma queste possono essere riproposte con modalità nuove e con condizioni meno vincolanti, offrendo al bambino un aiuto ad affrontarle e quindi ponendosi come alleati nella sua difficoltà ad accettare le regole, piuttosto che come interpreti e sentinelle delle stesse.

Alcuni di questi bambini si sentono annientati se hanno l'impressione che l'ambiente li voglia dominare o costringere, non sopportano la rigidità altrui né la propria passività, hanno un esasperato bisogno di autonomia e padronanza su di sé: più l'ambiente li vuole controllare, più questi bambini lottano contro di esso, diventando, come si diceva, insensibili alle punizioni e alle minacce. Talvolta entrano a scuola con l'aspettativa di un'oppressione da cui devono difendersi, per salvaguardare la propria integrità, e vivono le regole in modo persecutorio. Sono caparbi, ascoltano e comprendono le richieste dell'ambiente, ma vi si oppongono a qualsiasi prezzo.

Altri invece non hanno il senso del limite, non ascoltano, si comportano come se le regole non esistessero.

Di fronte a questi problemi comportamentali, con tutte le loro differenze e sfaccettature, abbiamo parlato già nel titolo di due azioni educative: **contenere e mediare**.

La "mediazione educativa" consiste nel rappresentarsi il bambino come persona dotata di una sua volontà in sviluppo, con la quale dobbiamo tendere ad instaurare una collaborazione, una meta condivisibile, pur nei diversi ruoli nel rapporto educativo. La "porta" dell'ascolto e dell'accettazione delle regole si apre solo dall'interno: se il bambino non la vuole aprire a nulla serviranno le nostre azioni. Come quando un bambino non mangia, insistere non serve; fino a quando egli non VO-

GLIA accettare il nostro cibo, perché non ci viva come degli avversari o addirittura dei nemici.

“Contenere” significa in questo contesto che è l’adulto a fissare i paletti entro cui si può mediare; non “cede”, ma “concede” entro i limiti ragionevoli. È la stessa differenza che c’è tra “eccezione” e “trasgressione”.

Alle volte è risolutivo il fatto di riconoscere al bambino una sua parte di potere, di autodecisione, cosa che almeno parzialmente neutralizza una ambizione stressata di dominio nella relazione. Si possono allora rinegoziare alcune condizioni, mediare delle differenze, far capire insomma che l’adulto non mira a mortificare la sua autonomia, per la quale c’è spazio entro una chiara differenziazione di ruoli.

Recuperando quanto esposto in termini di comunicazione, ad una opposizione o provocazione segue sempre la ricerca degli effetti di questa sull’altro, e sarà quindi la “tonalità” della risposta che costituirà elemento cruciale per orientarsi nella situazione.

Un volto non corruciato, non ostile, non spaventato, non arrabbiato, una espressione tranquilla e serena, persino un accenno di sorriso, non irridente, comunicano non solo la tenuta dell’adulto (un potere non esibito, non mortificante e sfidante a sua volta, ma maturo e solido), ma soprattutto la predisposizione a un “dialogo” che si propone di capire e contrattare.

A volte delle situazioni potenzialmente critiche si possono reindirizzare utilizzando una benevola ironia, un ricorso al gioco, alla pantomima: “Beh, vediamo allora cosa potremmo fare per risolvere questa cosa”, “Perbacco, qui mi toccherà fare come i carabinieri, vediamo se sono capace”, “Bene, allora io adesso mi fermo un attimo e ci penso poi vediamo insieme se troviamo una soluzione”.

Con un commento si può cercare di “trascinare” il bambino riluttante in uno spazio di relazione e affetti che per lui sono difficili da frequentare: “Mi dispiace, mi sarebbe tanto piaciuto fare con te questa cosa”, “Vediamo se i tuoi compagni possono attendere un momento che tu ci pensi su, io credo che gli piacerebbe averti con loro in questa attività”.



Certe volte si tratta di offrire delle alternative tra due opzioni, in modo che il bambino non si senta messo di fronte a un aut aut autoritario, in qualche modo si tratta insomma di offrirgli una alternativa di fuga per uscire dall'impasse del suo negativismo, che lui stesso può inconsciamente pensare come una vera e propria trappola.

È evidente il valore preventivo di queste "risposte non aggressive all'aggressività del bambino", come intitolava un convegno svoltosi a Bassano nel 1993 (Berti, Comunello 1993).

Alla dinamica "contro", o "anti" sociale, contrapponiamo una dinamica di incontro tra bambino e realtà esterna. All'autorità nemica, contrapponiamo un'autorevolezza che comprende il punto di vista del bambino e lo aiuta a comprendere a sua volta il punto di vista degli altri.

Genitorialità e attaccamento: spesso i bambini che sfidano hanno un attaccamento evitante, relazioni con i genitori deboli o all'inverso troppo rigide, e sono iper-regolanti.

Modelli di relazione sé-altro: "Io domino e tu sei sottomesso", "Tu mi vuoi opprimere e io mi difendo", "Tu ti imponi e io mi oppongo", ecc.

Aree della regolazione più significative:

- **psicomotoria:** aiutare il bambino ad adattare il suo corpo e il movimento al contesto degli spazi e delle attività;
- **comportamentale:** questa, assieme a quella sociale, è l'area di regolazione più importante con questi bambini, per i quali piegare il proprio io alle richieste dell'altro è come subire una violenta offesa; alle parole "dominare o essere dominati" è bene aiutarli a sostituire la parola "autoregolarsi in sinergia con la realtà esterna";
- **emozionale:** ammorbidire la rabbia, la paura, il senso di minaccia alla libertà personale;
- **sociale:** passare dalla dinamica di lotta per il potere alla dinamica collaborativa nel gruppo dei pari.
- **il gioco:** condurre il bambino a poter vivere l'esperienza del gioco sociale, del gioco di squadra.

Bambini con problematiche di disregolazione

Educazione regolativa: l'intervento mira a riportare a omeostasi degli equilibri alterati a vario livello, per ricreare benessere nel sistema relazionale bambino-ambiente.



Il personaggio di Vamba incarna benissimo il bambino la cui simpatica vivacità mette in scacco il mondo adulto.⁴

Quando parliamo dei bambini con difficoltà di regolazione, pensiamo subito ai bambini “iperattivi”. In realtà, solo una minima parte dei bambini con problemi di regolazione presenta il disturbo detto ADHD (disturbo da deficit dell’attenzione e iperattività), che è piuttosto raro, e si può definire come tale solo dopo i 7 anni. La maggior parte dei bambini piccoli con difficoltà di regolazione ha problematiche di vario tipo, che possono

⁴ Illustrazione è la copertina de *Il giornalino di Gian Burrasca*, romanzo scritto da Vamba nel 1907 e pubblicato prima a puntate sul “Giornalino della Domenica”, tra il 1907 e il 1908, e poi in volume nel 1912. Il libro è scritto in forma di diario, quello di Giannino Stoppani, detto “Gian Burrasca”.



comportare un *iper* o un *ipo* in alcune delle aree di cui abbiamo parlato nel Capitolo 6.

Si parla di più dei bambini troppo vivaci, per i problemi che creano nella gestione educativa, ma non dobbiamo dimenticare i bambini “troppo poco vivaci”, dei quali dobbiamo occuparci per comprendere se si tratti di indole, o temperamento, o se vi siano una passività e un’inerzia di tipo, ad esempio, depressivo, o di tipo ipotonico.

Questo ci porta ad un’altra distinzione molto importante: tra le varianti della normalità, e le “perturbazioni, o turbe, o disturbi” (che sono le diverse gradazioni dei problemi dei bambini).

Rispettare e valorizzare le diversità è molto importante, e lo vedremo nel capitolo sulle complessità della normalità. I bambini vivacissimi, ma che hanno un loro equilibrio, oscillante su un livello di *arousal* più alto della media, oppure i bambini calmi e pensosi, ma appunto capaci di regolarsi alla loro maniera, sono normalissimi e contribuiscono alla ricchezza dei gruppi.

Sono i bambini che più si caricano e più si caricano, arrivando all’esaurimento, oppure quelli che meno reagiscono e più si “spengono”, andando sempre più giù nel loro stato di reattività, che hanno bisogno di aiuto.

Siamo proprio entrati nel tema principale di questo libro, affrontiamo cioè le difficoltà specifiche di certi bambini nel regolarsi e nel lasciarsi regolare: possono essere bambini nati prematuramente, o con un apparato sensoriale immaturo, o con un disagio emotivo che viene scaricato nel movimento o nella regolazione corporea; possono essere bambini con problemi ambientali, o con una predisposizione neurobiologica all’iperattività; in ognuno di questi casi, è come se il sistema omeostatico bambino-ambiente non funzionasse bene.

La regolazione, come abbiamo detto più volte, nell’infanzia non è funzione dell’individuo, ma delle relazioni, è un’inter-regolazione: abbiamo ripercorso la storia dello sviluppo, e il formarsi di meccanismi di regolazione, a partire dal temperamento del bambino e dalla sua famiglia.

Possiamo domandarci se il problema di regolazione sia causato primariamente da difficoltà del bambino o del suo ambiente, ma sappiamo

che il sistema bambino-ambiente è unitario, e il suo funzionamento è circolare. Se vi è un andamento disfunzionale, è in reciprocità. Perfino all'indagine con le tecniche di *neuro-imaging* si può vedere il sincronizzarsi del cervello del bambino con quello dell'adulto di riferimento, o il disorganizzarsi delle risposte reciproche.

A scuola, l'insegnante, il gruppo, le attività, gli stimoli, lo spazio e il tempo costituiscono l'ambiente rispetto al quale il bambino può disorganizzarsi e disorganizzare sempre più, oppure invertire la tendenza.

È a questo proposito che nei capitoli introduttivi abbiamo parlato di "**funzione termostato**", e di "**risposta complementare**".

Nella relazione, il bambino ha bisogno di trovare un polo che lo riporti verso l'equilibrio: se lui è troppo su, abbassi la "temperatura", se è troppo giù la alzi, se si disperde e si frammenta lo rimetta insieme come farebbe un magnete con particelle di ferro.

Anche con questi bambini l'adulto a volte subisce una pressione a fare la cosa sbagliata: di fronte a un bambino che urla o si scatena è portato ad alzare il tono di voce, di fronte a un bambino che non riesce a dormire è portato a stancarlo con un aumento di stimoli e attività, di fronte a un bambino evitante è portato a lasciarlo arrangiarsi da solo a smaltire le situazioni difficili.

Per fare un esempio di come alle volte sia opportuna una risposta apparentemente paradossale e contraria al buon senso, ricordiamo che il grande neuropsichiatra Giovanni Bollea dava ai bambini iperattivi, per calmarli: un cucchiaino di caffè! E ricordiamo anche che i miracolosi e discussi farmaci per l'iperattività, come il famoso *Ritalin*, sono in realtà degli eccitanti, delle anfetamine. Come si spiega? I bambini iperattivi non sono troppo "forti", ma hanno una debolezza del sistema nervoso centrale, per cui non riescono a inibire, a fermarsi. Infatti, ci vuole più energia per frenarsi che per agire. I bambini a rischio di diventare iperattivi sono troppo esauriti, e girano a vuoto, stancandosi sempre di più.

L'eccessiva stanchezza, a sua volta, non permette un buon sonno, per cui si risvegliano ancora più stanchi al mattino dopo. È ovvio che la vera soluzione, almeno finché sono piccoli, non sia il riempirli di caffè,



né di altre sostanze, ma di aiutarli a riposarsi e a riprendersi, a difendersi dagli stimoli in eccesso, a sentire i segnali del loro corpo.

Vediamo cosa significhi la funzione termostato, esaminando le varie aree della regolazione:

Area sensoriale: è una delle aree più frequentemente disturbate nei bambini dis-regolati: percepiscono, organizzano gli stimoli, e reagiscono ad essi, in eccesso o in carenza; per cui ne vengono sommersi, o restano in deprivazione. Spesso la loro soglia sensoriale è troppo bassa, per cui vengono “colpiti” anche da stimoli di fondo.

- **Per i bambini iper-:** meno cose, meno attività, meno velocità, rendere soft lo scambio educativo, mediare nelle relazioni coi pari; strutturare i tempi e gli spazi; fare giochi di regolazione e modulazione: con la voce, con il movimento, con la luce, con i suoni.
- **Per i bambini ipo-:** aumentare gradualmente lo stimolo, parlare loro vis a vis, coinvolgere, offrire esperienze sensoriali sui vari sensi, e aiutarli a coordinare gli apporti sensoriali visivi, uditivi, tattili, cenestesici, ecc.; se sono bambini depressi, favorire l’investimento degli stimoli, il piacere, l’interesse, cercando le chiavi di accesso, le cose che piacciono; applicare “tecniche di risveglio”, cercando ciò che amano, ad esempio grattare dolcemente sulla schiena, accarezzare il dorso della mano, ecc. Il contatto corporeo va dosato, a seconda del bambino: per certi è calmante e piacevole, per certi altri è vissuto come intrusivo. Anche la vicinanza o la lontananza sono soggettive. Così il tenere in braccio.

Area fisiologica: aiutare i bambini che non gestiscono il loro corpo a regolare gli stati di veglia, i ritmi del wc, i ritmi alimentari e l’investimento sui sapori, a coprirsi e scoprirsi in rapporto al clima, a gestire le reazioni fisiologiche alle emozioni.

Dell’attivazione: alternare attività gioiosa e relax in modi adattati a quello specifico gruppo di bambini, modulare fra questi stati, aiutare i bambini che si annoiano a inventare attività piacevoli; aiutare i bambini

che non sanno aspettare a rallentarsi, con piccoli giochi come il respiro, il canto, la filastrocca, ecc.

Psico-motoria: lavorare sull'armonizzazione dei movimenti in relazione agli spazi, alle attività, agli oggetti e al gruppo, sia nella qualità che nella quantità.

Comportamentale: vale a questo proposito quello che abbiamo detto sui problemi di comportamento dei bambini oppositivi: mediare, negoziare, limitare con regole chiare e sensate e segnali forti e condivisi; attuare strategie come quella che abbiamo definito "**tecnica del coach**": paragonarsi ad allenatori, *mister*, *personal trainer* (per usare termini cari ai bambini) verso coloro che fanno fatica a concentrarsi, "Ci alleniamo per quando andremo a scuola!", con spirito di squadra ma non competitivo (l'uso di strumenti come il cronometro è sempre controproducente perché mette ansia).

Emozionale: calmare la rabbia, accogliere il dolore e consolare, rassicurare dalla paura, prestando la propria mente adulta e capace al bambino che da solo si lascia trascinare dalla corrente delle emozioni fino a scoppiare.

Una volta abbiamo assistito nella sala d'attesa ad una scena: un bambino si disperava battendo la testa sul muro e urlando per una piccola scheggiatura del suo casco nuovo, e la sua mamma gridava che era colpa sua, che ben gli stava, e che il graffio non si poteva più riparare, il casco sarebbe rimasto per sempre rovinato. Abbiamo suggerito alla mamma che se era vero che non poteva riparare il casco, poteva riparare l'animo del figlio consolandolo. Questa mamma da allora ha iniziato a consolarlo quando aveva le sue crisi, e a poco a poco il bambino è migliorato, al punto che la scuola si è interrogata su cosa fosse successo. Quella mamma ci ha raccontato di non aver mai appreso l'arte di consolare, perché nessuno lo aveva mai fatto con lei.

Sociale: lavorare favorendo l'azione equilibratrice del gruppo sui singoli bambini; coinvolgere i bambini isolati, tenere separati i bambini che si accendono la miccia a vicenda, distogliere dai conflitti, insegnare i turni.



Attentiva: per favorire l'attenzione bisogna ridurre a rallentare. In momenti come l'ascolto delle storie, nei quali i bambini con difficoltà di regolazione si perdono e si mettono a disturbare, dare loro un ruolo attivo, ad esempio quando si arriva ad un certo punto della storia i bambini devono fare il verso dell'animale, o dire la frase pronunciata dall'eroe, o fare il gesto corrispondente, così non sperimentano la passività, che per loro è insopportabile.

Gli strumenti principali dell'inter-regolazione sono lo sguardo, la voce, la mimica, la parola, il tatto, la postura, la delicatezza e la decisione, oltre a tutti i contenuti della vita della scuola.

L'attività all'aria aperta ha un ruolo benefico, se alternata a momenti a tavolino.

Gli spazi interni troppo grandi, come una sala mensa comune a tutte le sezioni di una grande scuola dell'infanzia, sono devastanti per i bambini con difficoltà di regolazione: il chiasso, la confusione, la mancanza di intimità, disorganizza la loro mente. Spesso essi hanno più difficoltà in palestra che in sezione, a meno che l'attività in palestra non sia ben strutturata, con sotto-spazi dedicati ai vari giochi.

I momenti caldi della giornata, l'ingresso, l'uscita, la nanna, il bagno e il pasto, vanno accompagnati con piccole attenzioni personalizzate.

Spesso il problema della regolazione riguarda interi gruppi: ci sono sezioni dove la numerosità dei bambini, e la compresenza di più bambini difficili da contenere, crea un funzionamento disregolato dell'intero gruppo. Altre sezioni invece permettono la risoluzione spontanea di difficoltà del singolo bambino, per il clima composto e contenitivo dell'insieme dei suoi membri. A volte un cambio di gruppo, o la creazione di sottogruppi, o l'apertura tra le sezioni, può migliorare le cose.

Un bambino difficile non è mai un problema del singolo insegnante, piuttosto dell'intera scuola, che deve poter mettere in gioco tutte le proprie risorse, in collaborazione e con il sostegno reciproco tra colleghi, personale ausiliario e vertici istituzionali.

3. LA COMPLESSITÀ DELLA NORMALITÀ

*Dite:
è faticoso frequentare i bambini.
Avete ragione.
Poi aggiungete:
perché bisogna mettersi al loro livello,
abbassarsi, inclinarsi, curvarsi,
farsi piccoli.
Ora avete torto.
Non è questo che più stanca.
È piuttosto il fatto di essere
obbligati ad innalzarsi fino all'altezza
dei loro sentimenti.
Tirarsi, allungarsi,
alzarsi sulla punta dei piedi.
Per non ferirli.*

Janusz Korczak

Molti, leggendo il titolo di questo capitolo, se avessero trovato scritto “La complessità della normalità”, si sarebbero soffermati sul termine “normalità”, cercando di capire cosa voglia dire questa strana parola, altri avrebbero immediatamente intuito che sta per normalità, altri ancora, per effetto di meccanismi preconsoci che regolano la nostra parte razionale, avrebbero letto direttamente il termine corretto, compensando nella realtà un dato oggettivo con l’aspettativa presente nel lettore.

I diversi livelli di reazione segnano il rapporto di ognuno di noi con ciò che non è pienamente congruente con quello che ci aspettiamo sulla base delle nostre precedenti esperienze, ma neppure così distante da comportarne uno iato che lo rende inaccettabile, incomprensibile, inintegrabile.

La sfida che i bambini (e più tardi gli adolescenti) ci lanciano è quella di coniugare e rendere compatibili, senza penalizzarne uno, il diritto a una ragionevole diversità, e il bisogno di attente cure.



Il primo problema è che quella “ragionevole diversità”, altresì definita “variante della norma”, o comunque la si voglia chiamare, la possibilità cioè di esprimere fatiche e disagi senza che questi assumano agli occhi degli adulti dimensioni eccessive, è molto legata a come l’adulto stesso percepisce, si rappresenta e sopporta tutto questo.

La “normalità” è varia, non c’è un solo modo di essere bambino, tanto più oggi, che la compresenza di diverse culture all’interno della società e della scuola ci mette di fronte anche alle varianti culturali dei modi di relazionarsi, di regolarsi, di giocare e apprendere.

Il concetto di “normalità”, dunque, anziché riferirsi al concetto di “norma”, rimanda alle variabili del benessere individuale e sociale, e dell’apertura verso lo sviluppo.

Il concetto di età evolutiva rinvia nella sua stessa etimologia a un qualcosa di mobile e parzialmente indefinito, dove l’evoluitività non significa solo tempi e modi diversi all’interno di un percorso di sviluppo, ma anche inceppi, regressioni, disagi, fallimenti, sintomi, crisi. E comunque, ogni bambino è diverso da ogni altro, ed è importante che possa essere se stesso, senza conformarsi al “bambino ideale/normale” che gli adulti hanno in mente.

Per definizione il bambino è un essere immaturo, il suo apparato psichico è in via di costruzione. L’autonomia è un punto di arrivo lontano, all’orizzonte, con avanzamenti progressivi. Ogni passaggio verso un’organizzazione più evoluta mette in crisi l’assetto precedente, con temporanei squilibri del tutto normali.

Due genitori che hanno visto la propria figlia crescere “perfetta” fino ai tre anni e mezzo, si allarmano immediatamente non appena, tolto il ciuccio, la bambina inizia a manifestare dei segnali di fatica, nell’umore, nel comportamento, nelle funzioni. Sarà compito dell’insegnante, con cui si sono confrontati, spiegare che finalmente questa bambina, forse troppo matura, ha potuto esprimere il proprio essere piccola con maggior libertà.

E questo è il primo punto su cui possiamo riflettere, il fatto cioè che per gli adulti troppe volte il disagio del bambino viene percepito quando

incontra o coincide con un disagio adulto, perché interrompe un immaginario fatto solo di cose buone, o interferisce con i tempi e gli impegni del genitore o della scuola.

In realtà la normalità dei bambini è fatta di arresti ed accelerazioni, di ritorni indietro a recuperare un po' di forza per proseguire (si dicono regressioni al servizio dell'Io), di sintomi che scaricano nell'unico modo possibile, in quel momento e con quegli strumenti, ansie, tensioni e paure.

Periodi o episodi di enuresi, insonnie e incubi, balbuzie improvvise dopo apparenti acquisizioni di un linguaggio scorrevole, rabbie e opposizioni testarde, ritiro e masturbazione, fobie improvvise, così come tanti altri sintomi sono, in forma isolata e temporanea, non solo, presi singolarmente, appuntamenti quasi obbligati nel corso della crescita, ma strumenti utili alla stessa.

Possiamo far l'esempio delle fobie, che non solo in genere non sono considerate necessariamente segnali di un problema rilevante, ma anzi possono svolgere per il bambino una utile funzione di integrazione e difesa, in quanto nell'elemento fobico si focalizzano ansie che in tal modo liberano il restante campo di esperienza del bambino.

Allo stesso modo alcune regressioni, come il ritorno nel lettone, la richiesta di vicinanza al genitore, fatiche nell'alimentazione o nel sonno, segnalano bisogni di appoggio che non sono diversi da quelli che l'adulto si concede abbondantemente con la sigaretta, la siesta prolungata sul divano, il ricorso a varie forme di gioco e relax, senza per questo interrogarsi su quelle che è ben lungi dal considerare debolezze, iscrivendole anzi nel registro dei diritti.

I bambini piangono, i bambini fanno capricci, i bambini disobbediscono, semplicemente perché sono piccoli. Una mamma si preoccupava che il suo bambino a volte fosse infelice: ma le emozioni dolorose fanno parte della vita, vanno sperimentate per formarsi gli anticorpi, e per imparare che si può ricevere conforto, o confortarsi da soli quando se ne sono raggiunte le capacità.

Anche quando un bambino conosce le regole, spesso segue il principio del piacere e tenta di sottrarsi alle limitazioni imposte dalla realtà,



dato che il suo Super-ego non è ancora un'istanza interna dotata di energia e di capacità di autocontrollo. Anzi, il bambino sembra talvolta in lotta contro il mondo adulto.

A monte di ogni altra considerazione vi è il fatto che spesso gli adulti fanno fatica a identificarsi col modo di pensare e di percepire il mondo da parte di un bambino. È quello che chiamiamo atteggiamento adul-tomorfo. Ciò ha conseguenze anche molto gravi: a volte diamo per scontato che ciò che è importante e ragionevole per noi lo debba essere anche per un bambino, dal più banale lavarsi i denti fino al mettersi in serio pericolo. Se non comprendiamo che anche il pensiero nell'infanzia è immaturo non entreremo mai con lui, ad esempio, nel mondo di Alice, dove tutti sono pazzi ma proprio per questo possono convivere felicemente, e continueremo a pretendere che per lui debba essere ragionevole che studiare o mettere in ordine sia meglio che giocare. I bambini sono "egoisti" perché non hanno sviluppato appieno la capacità di mettersi nei panni dell'altro, madre natura li ha dotati di questo ego-centrismo perché, in un ipotetico ambiente difficile, esso li aiuta nella sopravvivenza.

Nell'educazione dunque il conflitto è inevitabile, fino a quando il bambino non avrà raggiunto una maturità sufficiente per autoregolarsi secondo il principio di realtà. L'importante è il modo in cui ci si relaziona, "come" giocare questo conflitto, e come favorire una maggiore alleanza tra adulto e bambino. La simpatia per ciò che di incompleto, immaturo, e fragile appartiene al mondo-bambino è la chiave vincente.

La normalità del bambino è quindi una normalità anomala, che ci richiede tolleranza e pazienza, adattamento e controllo dell'ansia, tutti elementi messi in serio scacco dal crescente affermarsi di un narcisismo genitoriale che proietta sul figlio aspettative di perfezione e di felicità. Ne fanno le spese inevitabilmente i bambini stessi per primi, i genitori che soccombono inconsciamente a metri di misura insostenibili sul piano di realtà, gli insegnanti che sono chiamati a essere tutori/tutrici di questo perfezionismo stressato.

Quanto detto non deve ovviamente contrastare la necessaria attenzione ai segnali che un bambino ci invia, che vanno presi in carico e ascoltati, dandoci il tempo di capire, con la responsabilità che è prerogativa dell'adulto.

È vero che non sempre è semplice e tanto meno automatico distinguere tra segnali di crescita più o meno rallentata, faticosa e comunque lineare nella sua apparente fragilità, e indicatori di un problema più serio, dove al contrario i tempi di intervento sono cruciali e possono determinare il successo o l'insuccesso dello stesso. Non lo è per il genitore, coinvolto in un legame pieno di ansie e di timori, non per l'insegnante, che si trova con la responsabilità di aver colto o meno, e di avere o meno segnalato; non di rado non lo è neppure per lo specialista, in fasi di sviluppo che, come la prima e seconda infanzia, sono così mobili e imprevedibili.

In genere l'intensità e il perdurare di un sintomo, e l'interferire dello stesso con le altre aree evolutive, fanno la differenza, ma ciò che è più importante è la capacità degli adulti di fermarsi e confrontarsi apertamente, ognuno nel suo ruolo, per individuare le giuste iniziative da intraprendere, che non di rado consistono nell'attendere e osservare i possibili cambiamenti spontanei, che nella maggior parte dei casi portano a "normalità" la situazione.

Certo le rappresentazioni che ognuno di noi ha di cosa sia positivo, normale, problematico, patologico sono anche molto diverse, e in questi casi ci arrestiamo di fronte alle reciproche responsabilità, in primis a quelle del genitore che ha il ruolo principale.

Quello su cui in particolare la scuola dovrebbe concordare, è che ci sono molte strade per crescere, anche radicalmente diverse tra loro, non necessariamente giuste o sbagliate, semplicemente diverse, che possono non incontrare la nostra sensibilità, ma non per questo vanno identificate come problematiche.

La ricerca del positivo in ogni bambino, lungi dallo scotomizzare eventuali lacune, è la via maestra per far rientrare in un quadro di evolutività, di cambiamento e di diversità ciò che invece rischieremmo di racchiudere frettolosamente in una cornice di criticità.



4. IL GRUPPO DEI PARI

La dimensione grupale è presente trasversalmente all'interno della scuola dell'infanzia nelle sue forme più diverse e articolate.

Pur non intendendo soffermarci in questa sede sulle considerazioni teoriche riguardo alla tematica ampia e complessa dei gruppi, non possiamo non fare riferimento alle differenze sostanziali tra gruppi aperti o chiusi, piccoli o grandi, occasionali o sistematici, formali o informali.

Piuttosto è opportuno richiamare il significato di questo termine, che se assunto dal punto di vista psicologico non designa soltanto una aggregazione di persone, come quelle alla fermata dell'autobus o al concerto, ma necessita di componenti che sono più specifiche. Si parla infatti in questo caso di appartenenza, per il fatto di riconoscersi uniti da qualcosa di comune, essere interdipendenti, e avere delle relazioni reciproche esplicite o implicite.

Nella scuola dell'infanzia i gruppi si intersecano e si ricompongono a vari livelli, tra insegnanti, personale ausiliario, genitori, bambini: ci soffermiamo solo su questi ultimi, per il loro ruolo all'interno della tematica che affrontiamo.

Il gruppo è dimensione quotidiana della vita dei bambini nella scuola, e questo è uno degli elementi che ne fa un'esperienza del tutto diversa rispetto alla famiglia, introducendo elementi nuovi con cui il bambino è chiamato a confrontarsi.

Se il termine "regolazione" nel suo significato etimologico ha quello di "regolare lo svolgimento di un processo", e rinvia intuitivamente al concetto di "regola", ciò cui si trova confrontato il bambino all'interno della scuola dell'infanzia è radicalmente diverso dalle sue esperienze precedenti (tranne, in parte, per chi ha frequentato il nido), non solo per "chi" e "come" pone le regole, ma anche e soprattutto per il contesto in cui questo si dispiega. Viene allora spontaneo pensare che chi ha incontrato, e tutt'ora incontra, difficoltà in questo campo con i genitori, non potrà che riproporre il suo comportamento in sezione.

In realtà non è così, per la non linearità dei processi cui abbiamo fatto già riferimento.

Vi sono infatti bambini che, pur mantenendo una fatica a regolarsi nel contesto familiare, riescono a farlo a scuola, e viceversa. La complessità di queste dinamiche non può essere ridotta a un fattore o a una causa univoca; sono in genere in gioco aspetti diversi del bambino, degli adulti e del contesto. In questa sede ci limitiamo al ruolo che svolge il gruppo dei pari.

Nel gruppo infatti vi è uno spazio privilegiato di imitazione e identificazione reciproca, che molte volte porta a smorzare o a modificare sostanzialmente attitudini, abitudini e stili soggettivi.

Se i principali fattori che caratterizzano il gruppo psicologico sono il senso di appartenenza e la coesione, queste sono sostenute dal bisogno di riconoscimento da parte degli altri, dal fatto di sentirsi accettati, di trovare sostegno e sicurezza nella condivisione. Ciò spinge a forme di adattamento che chiamiamo “conformismo”, assegnando in genere a questo termine una valenza negativa, come se in esso vi fosse solo la sottolineatura di una passività acquiescente e vuota di autonomie.

In realtà nessuno di noi può trovare un sufficiente benessere se non si percepisce con-forme a un gruppo di riferimento, ed è dentro questa prioritaria appartenenza che si svilupperanno le articolazioni personali, le originalità di ognuno, la possibilità di interpretare questa forma di dipendenza in modo più o meno libero.

La spinta di questi bisogni agisce sui bambini (ci occupiamo di loro, ma vale anche per gli adulti) inducendoli a cercare negli altri una conferma, un sostegno alla propria autonomia e identità, anche qui con differenze a volte rilevanti, che variano con l'età, con le caratteristiche di quel particolare bambino, con le situazioni in cui viene messo a confronto.

Un gruppo ha inoltre una storia, e ciò significa che in modo più o meno rigido e definito si sono delineati al suo interno dei ruoli, delle reti di comunicazione, dei sottogruppi. L'insegnante in genere sa riconoscere il leader positivo e, se c'è, quello negativo, i gregari, le alleanze, le intolleranze, i rifiuti, i conflitti. Molti di questi elementi sono mobili, le simpatie e antipatie, le alleanze, i sottogruppi in genere cambiano anche velocemente; alcuni ruoli invece sono spesso molto stabili, come quello del leader (Figura 30).



Figura 30 - Il senso, la storia, il piacere, le dinamiche dell'appartenere ad un gruppo.



Figura 31 - La capacità dell'adulto di sintonizzarsi sui bambini dà coesione al gruppo.

Vi sono alleanze, a volte con connotati di dominio/dipendenza, di atteggiamenti gregari, che richiedono attenzioni precise e interventi mirati, così come conflitti apparentemente insanabili, non di rado legati a dinamiche che rinviano alle storie delle rispettive famiglie.

È sufficiente la presenza di un bambino con particolari caratteristiche per condizionare pesantemente il funzionamento dell'intero gruppo, l'arrivo o la partenza di uno dei suoi componenti può modificarne radicalmente le dinamiche di funzionamento. Per contro vi sono bambini che "funzionano" bene in gruppi piccoli, ma si disorganizzano quando il numero supera un certo limite, altri che sono a loro agio solo con compiti e gruppi strutturati, altri ancora che danno il meglio di sé nel gioco libero, nell'informale, di fronte alla sfida della creatività e dell'autonomia.

Rinviamo ad altri contesti l'approfondimento del ruolo cruciale dell'adulto nel determinare e condizionare il funzionamento del gruppo stesso, dai già citati studi di Lewin sugli stili di leadership (in cui si dimostra, in uno dei primi esperimenti di psicologia, che la conduzione di un gruppo di bambini in stile "democratico", cioè cooperativo, porta a risultati incomparabilmente migliori rispetto al lassismo e all'autoritarismo), agli esperimenti sul cosiddetto "effetto Pigmalione" che indaga la differente risposta del gruppo alle diverse aspettative che l'adulto gli propone (Figura 31).

In effetti siamo in presenza di uno dei contesti più delicati e problematici in campo relazionale ed educativo: il gruppo è nel contempo luogo pieno di risorse positive, ma se mal gestito, se posto di fronte a situazioni stressanti o disorganizzanti è considerato francamente psicotico, per la potenzialità che ha di scatenare forme di reazione inconsulte.

Poiché l'appartenenza all'insieme comporta e implica una parziale rinuncia alla propria individualità, in favore dell'adesione a una specie di "mente e anima di gruppo", quando in questa dinamica i pesi si spostano troppo da un lato, l'assetto, come su una nave, si altera fino alle estreme conseguenze. Nel gruppo l'individuo viene spinto a reazioni e comportamenti che individualmente non avrebbe mai espresso.



I bambini si trovano a volte a non riuscire a spiegare il perché di certi loro atti che non sanno come giustificare, perché non nascono da un qualcosa di soggettivabile e motivabile, ma sono come un'onda collettiva che li ha spinti e trascinati. Un leader forte può ottenere dal suo seguito risposte impensabili per chi conosce ogni singolo membro, ma spiegabili con la rinuncia a uno spazio di pensiero proprio, fenomeno che ritroviamo anche ben evidenziato nei macrofenomeni sociali, nelle "psicologia delle masse" a cui tanti leader politici hanno attinto.

Un'insegnante, durante la formazione, ci ha presentato una strategia, maturata nella sua esperienza negli scout, su come affrontare un gruppo di cui si sono perse le redini; "Ad esempio, siamo in cerchio, parte un bambino a fare urletti, lo seguono altri venti, scoppia il caos: in quel momento i bambini fanno branco. Bisogna aver costruito un piccolo simbolo da capo branco (una parola d'ordine, una bandiera, un oggetto) e mostrarlo a tutti in quel momento, ed ecco che ridiventano un buon branco, cioè un gruppo".

Quanto fin qui detto ci serve a meglio inquadrare la tematica dei gruppi in relazione alle problematiche di regolazione, in termini sia di risorsa che di rischio.

Va premesso che nell'idea del gruppo come sistema aperto in cui le diverse componenti sono in continua reciproca interazione, qualsiasi movimento di una sua parte si riflette sulle altre. Vale a dire che, sebbene si differenzino in genere gli interventi "in" gruppo da quelli "sul" gruppo, ciò nonostante qualsiasi azione di un membro verso un altro, l'insegnante con un bambino, o viceversa, o un piccolo nei confronti di un compagno, viene percepita ed elaborata, ed ha quindi un qualche tipo di ricaduta sugli altri. Siamo in uno scenario in cui, come si è ampiamente illustrato in precedenza, il mondo rappresentativo ha una parte rilevante, almeno pari comunque a quella svolta dalla mera "realtà dei fatti". I bambini ne parlano poi con i genitori: "la maestra richiama sempre T.", "S. fa sempre i dispetti a G.", "A. piange sempre quando entra a scuola".

L'attenzione a verbalizzare e significare gli eventi deve essere quindi sempre molto presente all'adulto, specie di fronte a situazioni di criticità,

quali sono comportamenti problematici non immediatamente comprensibili al gruppo.

Con bambini che hanno difficoltà nella regolazione, di qualsiasi tipo essa sia, la ricaduta del loro agire, nel porsi in relazione con gli altri, necessita infatti spesso di un commento al gruppo, sia per far capire al bambino che è stato compreso/accettato, sia per consentire ai suoi compagni di collocare tutto ciò in uno schema di comprensibilità/accettazione.

Si opera cioè un intervento di legame laddove la dissintonia, l'irrazionalità, lo scarto, rischiano di sfilacciare ancora di più i già precari collegamenti di senso e di empatia. Il gruppo diventa luogo accogliente, possibile fonte di appoggio e condivisione, solo se l'adulto si fa garante della possibilità che questo avvenga, di fronte allo stupore o al vero e proprio timore che certi atteggiamenti inducono nei bambini.

In situazioni particolarmente critiche, difficili perché rigide e bloccate, richiamare il gruppo a un compito comune di positiva attivazione può diventare non solamente un'alternativa quasi obbligata al rischio di un'inopportuna prova di forza, ma un'indispensabile risorsa di ristrutturazione del clima emotivo, specie se accompagnata da una tonalità leggera e il più possibile accattivante: "Coraggio bambini, proviamo a pensare insieme come possiamo aiutare L. a convincersi a fare questa cosa", "Proviamo a vedere chi indovina perché F. è così arrabbiata/non vuole fare questo gioco che piace tanto a tutti", "Chi saprebbe trovare un'altra attività che va bene per G.?", "Chi conosce bene G. e sa dirci cosa gli piacerebbe fare?".

I cortocircuiti indotti dal bambino provocatorio e oppositivo, ma anche da quello più semplicemente instabile e disorganizzato, fanno sì che un possibile rifiuto nei suoi confronti da parte dei compagni, specie se reiterato e divenuto aprioristico, incardini la relazione sui binari di una sterile opposizione, che conferma sempre più il bambino sofferente nella convinzione inconscia di essere sbagliato e/o di essere rifiutato senza motivo. È solo un costante intervento sul gruppo che permette di evitare, o almeno allentare e ridurre questo rischio. Allo stesso modo l'esempio del gruppo, guidato e orientato a una inclusione del compagno



più problematico sul piano relazionale, predispone a forme di incontro parzialmente tutelate e garantite, e riduce il rischio di una eccessiva fatica in carico al singolo, in fase di negoziazione relazionale.

Parliamo insomma di quel compito di “mediazione educativa” che tanta parte ha nel lavoro educativo, e che in queste situazioni diventa essenziale proprio perché i legami e i contatti sono la parte da prendere in carico e gestire con particolare cura.

L'adulto nel gruppo è contemporaneamente un arbitro e una spugna, un vigile che direziona nei momenti di traffico caotico, quando il conflitto è sul punto di scatenarsi, e la spugna che assorbe proiezioni negative, attribuzioni malevole e sentimenti insopportabili. Deviando o ridirezionando le comunicazioni, le richieste, le aspettative, le rivendicazioni, l'insegnante protegge e si protegge, soprattutto è garanzia per il bambino che si trova come privo di validi strumenti davanti alla minaccia percepita dall'ambiente.

Non sempre è possibile intervenire in tempo, a volte si è chiamati a gestire conflitti già attivi, anche perché è impensabile che con un gruppo da monitorare si possa avere un'attenzione privilegiata verso questo o quel singolo.

È altresì vero che spesso l'insegnante coglie una serie di segnali di alterazione che il bambino invia, dando modo di prevenire o contenere meglio l'eventuale crisi: quando ad esempio già al momento dell'entrata sono i genitori stessi a segnalare che “oggi è una giornata no”, diventa indispensabile predisporre condizioni più idonee ad affrontare quel tipo di situazione.

Come sappiamo ci sono poche cose che, viste da una prospettiva psicologica, siano assolutamente buone, giuste, positive e opportune. Anche in questo ambito dobbiamo uscire dagli stereotipi del buon senso e degli slogan di facile effetto: non è vero che il gruppo sia sempre la cosa migliore per un bambino, non per tutti, non sempre, non ogni tipo di gruppo.

Ci sono bambini, come abbiamo detto, che non sopportano certe situazioni gruppalì, troppo numerose o rumorose, altri che hanno bisogno

di spazi e momenti di ritiro, altri che devono scegliere e male accettano di essere forzati. Il bambino con problemi di regolazione ancor di più ha bisogno di una misura più individualizzata, di scelte che tengano conto delle sue attitudini, del particolare momento, del tipo di contesto.

Nella scarsa regolazione l'eccezione, la variazione, la diversificazione, senza essere un'abdicazione, una rinuncia al ruolo insegnante, costituiscono strade obbligate: non si tratta mai di vedere chi la vince, ma di avere in mano come adulti le chiavi per accedere a strategie per un miglior benessere.



5. FAMIGLIA E SCUOLA

Sulla scorta di quanto si è detto sia riguardo ai bambini sia trattando le tematiche della genitorialità, risulta molto chiaro come il rapporto con la famiglia sia un elemento decisivo da curare nell'affrontare questo come qualsiasi altro tipo di problematica dell'età evolutiva.

Non possiamo mai parlare del bambino senza collocarlo entro una rete di relazioni che concorrono, in una complessa dinamica, a determinare sia il senso che l'efficacia di un qualsiasi intervento; tali relazioni comprendono sia l'ambiente fisico, concreto, sia il gruppo dei pari, gli insegnanti, il personale ausiliario della scuola e ovviamente i genitori e altre figure familiari che a vario titolo interagiscono col bambino.

L'elevatissima sensibilità di ogni bambino all'ambiente che lo circonda, la permeabilità al clima emotivo che è presente nell'ambiente di vita, l'attenzione alle reazioni degli adulti di riferimento, tutto ciò obbliga a prendersi cura di questi aspetti, per la ricaduta che hanno sul mondo interno.

I conflitti tra scuola e famiglia non possono rimanere circoscritti agli adulti che li interpretano, ma inevitabilmente si espandono a contaminare lo spazio condiviso, e in quello in primis il bambino che ne è soggetto e oggetto. Ritorna qui a pieno titolo, e nella sua trasfigurazione più autentica, quanto esposto in premessa sulle leggi della comunicazione, che rendono impossibile mascherare o omettere di occuparsi di elementi così determinanti nella relazione educativa.

Non sappiamo se si possa dire che è compito dell'insegnante "prendersi cura" anche della famiglia; rischia di essere una attribuzione di responsabilità eccessiva, ma certamente è suo compito professionale, costitutivo del suo ruolo, tenerne conto in ogni bilancio che riguardi questo patto educativo. E in questo di nuovo il bilancio comprende i vissuti dell'educatore, al di là della loro valenza, perché solo la consapevolezza e la conoscenza del proprio modo di vivere le cose ci consente di tentarne una gestione migliore.

Prima della regolazione con il bambino viene quella con i suoi genitori, due livelli inscindibili e spesso complessi, come vedremo.

Per questo è necessaria una particolare attenzione fin dal primo incontro con la famiglia, laddove possiamo cogliere richieste, aspettative e rappresentazioni che questa ha del figlio, della scuola, dell'insegnante, dell'educazione.

Il contenuto, la qualità di queste rappresentazioni, la loro congruenza sia con la realtà che condividiamo sia con le rappresentazioni che noi ci siamo fatti, costituiscono il terreno su cui si costruiranno tutti i successivi passaggi, con più o meno margini di cambiamento reciproco, con alleanze o contrapposizioni, ansie e timori o soddisfazioni e condivisione di momenti felici.

Dobbiamo sempre avere presente che ci presentiamo a questo appuntamento in condizioni molto diverse: loro, genitori portatori di un investimento affettivo su un figlio che in genere è pieno di emozioni parzialmente incontrollabili, carico di ansie che non hanno eguali in alcun altro tipo di relazione; noi, educatori con una diversa distanza, che non è un mancato coinvolgimento, ma un livello di relazione che deve consentirci una messa a fuoco propria del ruolo che siamo chiamati a svolgere.

L'eccessiva distanza emotiva è penalizzante allo stesso modo, sia pur in forma diversa, dell'eccessivo coinvolgimento, e quindi la ricerca di una misura "buona e giusta" deve essere una delle nostre attenzioni prevalenti.

Quanto abbiamo detto riguardo alla genitorialità ci deve aiutare a comprendere meglio certe reazioni che i genitori hanno di fronte a situazioni in cui la loro lettura risulta anche molto difforme da quella che facciamo noi, sulla base di sollecitazioni emotive che possono avere effetti anche fortemente distorcenti. Per altro non va dimenticato che anche l'educatore è portatore di vissuti che incidono sul modo in cui interpreta la realtà, e possono essere di ostacolo allo svolgimento del suo ruolo professionale.

Di fronte a dei comportamenti del figlio, i genitori hanno dei limiti nel gestire certe situazioni che, come abbiamo visto, nascono o possono essere nate da esperienze di vita che si sono fortemente consolidate dentro di noi. Quando parliamo di modificare sostanzialmente atteggiamenti educativi dei genitori, dobbiamo renderci conto che tocchiamo questi aspetti.



La situazione è particolarmente critica quando il bambino ha un qualche tipo di problema, oppure quando questo viene segnalato. Di fronte a un qualsiasi problema, sia che il genitore lo conosca già o meno, avviene uno scontro fra rappresentazioni ed emozioni da una parte e rappresentazioni ed emozioni diverse dall'altra, quindi una situazione di conflittualità. La conflittualità è normale ma quando riguarda certi ambiti e quando è eccessiva diventa molto problematica.

Se il genitore ha un figlio che presenta dei problemi, viene confrontato con un'esperienza normale nella vita di tutti noi, quotidiana, continua, fisiologica, ma che in questo caso ha un valore diverso, cioè l'esperienza del **lutto**: un bambino con problemi pone di fronte all'esperienza della rinuncia del bambino ideale, il lutto delle rappresentazioni che si erano fatte, il lutto delle proiezioni e delle aspettative che si erano sviluppate, quindi qualcosa di estremamente doloroso.

A quel punto scattano dei meccanismi di difesa che hanno lo scopo di difendere l'individuo dall'eccesso di angoscia. Infatti, tutti subiamo continuamente dei lutti. Molte donne (ma anche molti maschi) vivono un lutto quando appaiono le prime rughe o quando arriva la menopausa, che comporta la perdita della possibilità di generare. I maschi possono soffrire di non essere più così forti fisicamente, o per la cessazione del lavoro e la perdita di un ruolo.

L'adolescente fa il lutto del non essere più bambino, con tutte le rinunce che ciò comporta, e molto spesso i bambini dicono che non vogliono crescere perché sanno che quello che stanno per diventare non è più così piacevole, perdono troppo e guadagnano troppo poco.

L'esperienza del lutto è quotidiana e naturalmente ognuno può fare un lutto su qualsiasi cosa, apparentemente anche molto banale, come ad esempio non riuscire più a leggere a letto perché non ci si vede bene, non riuscire più a giocare a tennis perché si ha male a un polso. Non dimentichiamo che ogni esperienza di cambiamento, così come di scelta, comporta anche una parte di perdita, di rinuncia, e a volte la fatica in certi passaggi consiste più nell'accettare quello di cui si deve fare a meno, rispetto alla paura del nuovo.

Consideriamo quindi il vissuto di un genitore che ha un bambino con dei problemi: vi trovate con un bambino piccolo e al primo impatto notate che ha delle disabilità evidenti, inadeguato nelle autonomie, impacciato, chiuso, con delle carenze dal punto di vista cognitivo. Quando il genitore arriva ha già fatto un suo percorso sul lutto, cioè in genere ha già visto queste cose, anche se ci sono genitori che pur avendo visto cadono dalle nuvole perché non sono in grado di fare i conti con certe problematiche. Il genitore può reagire in tanti modi di fronte al problema, la cosa più sana è farsi carico del disagio, del lutto, soffrire, porsi di fronte al bambino reale mettendo da parte il bambino immaginario, quello desiderato, e relazionarsi rispetto ai bisogni di quel bambino, quindi incontrare con l'insegnante, sul piano della realtà e della rappresentazione, un bambino condivisibile.

A volte i genitori vengono a dirci anticipatamente che il bambino fa fatica a stare con gli altri, è chiuso, non è mai stato a suo agio con nessuno: è un segnale della capacità di sintonizzarsi col bambino, di svolgere una funzione genitoriale di presa in cura adeguata, di proiettare sul bambino delle aspettative realistiche e riuscire ad avere delle aspettative di sviluppo adeguate alla situazione.

Questo è un modo sano di affrontare un conflitto, ma ce ne sono anche di meno sani, ad esempio fare un diniego sostenendo che il bambino non ha problemi, e in qualche occasione anche una proiezione: il mio bambino non ha problemi, io non ho visto nessun problema nel bambino, siete voi che vedete problemi nel bambino e quindi siete voi i cattivi. I meccanismi della paranoia e della persecuzione sono meccanismi di diniego, nego la mia frustrazione e la proietto su di voi, non sono io che sono arrabbiato col bambino ma siete voi che siete cattivi con lui. Il genitore instaura una relazione di tipo conflittuale, percependo l'istituzione e gli insegnanti come qualcuno che vuole fargli vedere qualcosa che non c'è (e/o che non vuole vedere). Questa è una situazione difficile dal punto di vista relazionale, che lascia pochi spazi di gestione perché in questi casi dobbiamo renderci conto che c'è in azione un meccanismo di difesa patologico e rigido, e lo è perché si basa su una angoscia molto forte, e come tale non facile da affrontare e modificare.



Dobbiamo in qualche modo trovare un accomodamento per fare i conti con la realtà senza attaccare la rappresentazione, il che non è sempre facile.

Vi possono essere genitori che quando i bambini vanno a scuola dicono all'insegnante: "Il mio bambino non ha nessun problema, è uguale a tutti gli altri. Voi però dovrete fare un'attenzione particolare, dovrete aiutarlo, dovrete stargli dietro proprio in maniera specifica". Ci sono quindi due rappresentazioni totalmente scisse, totalmente incompatibili, e ciò per l'azione di processi primari, dei processi di pensiero che non subiscono l'impatto del principio di non contraddizione, cioè che se A è A non può essere B. Quando l'ansia agisce spingendoci verso l'irrazionale, noi riusciamo, per estrema difesa, a far coincidere rappresentazioni che sono in realtà incompatibili, per cui accade che A sia contemporaneamente A e non A.

Chiaramente l'insegnante si trova nella situazione in cui gli si chiede di accettare contemporaneamente due cose opposte: che il bambino sia normale ma che il bambino abbia problemi, e di non opporsi a questa dicotomia.

Un'altra modalità che il genitore può avere è la **reazione di tipo rabbioso**, ovvero il genitore che vive la frustrazione rispetto al bambino, che non può scaricarla direttamente nei confronti del bambino e la scarica nei confronti dell'insegnante. Vi è uno spostamento di affetti, in questo caso negativi, che trasloca da un punto all'altro, ancora una volta sulla base di una negazione difensiva. Con questi genitori assistiamo a una rabbia, una frustrazione, una sofferenza che scaricano su di noi perché alle volte in qualche modo si sentono responsabili del fatto che il loro bambino non riesca a crescere e non stia meglio.

Nell'atteggiamento prima descritto c'era un diniego del problema del bambino, qui invece i genitori vengono a dire che il bambino non è riuscito a venire fuori anche perché l'insegnante non era brava. In parte si tratta di una negazione del problema, ma in parte è uno scaricare una grossa quantità di rabbia sull'altro, così come è molto frequente purtroppo che nelle famiglie in cui c'è un bambino con difficoltà si possa attivare una forte litigiosità fra i coniugi, perché il bambino scatena delle situazioni di conflitto. Questa rabbia che è in circolo si gioca all'interno

della famiglia ma chiaramente, essendo l'insegnante anche una sorta di genitore supplementare, si giocano nei suoi confronti delle aspettative e delle competizioni, una sorta di sfida.

Un'altra reazione che può avere il genitore è la **depressione**, cioè l'abbandono delle aspettative nei confronti del figlio, dichiarandosi impotente e incapace di proporre qualcosa di utile e positivo. La capacità predittiva nei confronti del bambino è alterata, il genitore non riesce a pensare a qualcos'altro per il figlio, e quindi è un genitore che si appoggia. Il genitore con problemi di depressione ha una parte di aggressività e si aspetta aiuto dagli altri, non trovando mai la risposta che si aspetta, ma in larga misura si appoggia, chiede all'insegnante cosa debba fare, alle volte dice che il bambino lo ha deluso, in altre descrive il bambino come responsabile del suo star male.

In questi casi può scattare un meccanismo di **iper-riparazione**, ovvero un meccanismo psicologico attraverso il quale si cerca di "aggiustare" qualcosa che si è rotto. In genere, questo bisogno di riparazione porta ad agire, allora abbiamo delle situazioni in cui il genitore chiede continuamente cosa fare, e gli insegnanti spesso sono molto preoccupati, soprattutto quando il bimbo è a scuola primaria, perché oltre ai compiti prescritti il genitore gliene ha fatto fare altri, e ne richiede ancora di nuovi perché nulla venga omesso o trascurato, lo manda a ripetizioni, ecc.

Oppure il meccanismo di iper-riparazione può essere agito in ambito sanitario e diventa quell'accanimento che spinge a consultare numerosi sanitari alla ricerca di una risposta che soddisfi le attese. Leggiamo tutto ciò come una preoccupazione, come un tentativo di perseguire tutte le strade possibili, il che è comprensibile da un certo punto di vista, ma da un altro punto di vista sentiamo che c'è un qualcosa di "eccessivo". È un tentativo di risolvere il problema in modo quasi magico, mettendo in atto delle aspettative irrazionali attraverso cui si spera di risolvere qualcosa che non è realizzabile sul piano reale.

La riparazione in genere si traduce in un bisogno di fare, perché se io non faccio mi sento in colpa di non aver provato. Quali sono le conseguenze di un meccanismo di difesa sulla situazione su cui si applica?



In alcuni casi abbiamo visto che comporta una distorsione della percezione della realtà, per il bisogno di sedare l'ansia e di adattarla alle proprie esigenze, e l'insegnante si chiede come faccia il genitore a non vedere qualcosa che a lei pare palese. Tutti noi andiamo incontro a distorsioni di percezione: esperimenti sulla memoria ci dimostrano che anche in situazioni banali noi ricordiamo delle cose che non sono mai esistite e che non abbiamo mai visto. Tutti noi siamo quindi vittime di forme di travisamento della realtà e, all'estremo, questo travisamento porta a delle allucinazioni e al delirio.

Conseguenza inevitabile di molti meccanismi di difesa è una **distorsione** nella relazione con il figlio perché se non vedo il bambino reale ma sono ancorato a un bambino immaginario o comunque a un bambino che non ho chiaro nei suoi bisogni, ho una relazione col bambino che non è adeguata, non sono sintonizzato sui suoi bisogni, faccio delle richieste, ho delle aspettative che non sono quelle che dovrei avere. Una distorsione nelle aspettative anche nei confronti della scuola e dell'insegnante: se vedo in un certo modo il bambino, avrò delle aspettative nei confronti della scuola che sono parametrate a quelle del bambino che vedo, quindi anche nei confronti dell'insegnante ci si aspetterà qualcosa che in genere non è compatibile con la realtà. In qualche modo si sviluppa un eccesso di ambizione nella **futurizzazione**, cioè il bambino viene pensato con prospettive e potenzialità estreme e irraggiungibili, e non viene accettato nei suoi tempi di crescita.

C'è quindi un bisogno di agire soprattutto dove c'è un bisogno di riparazione, una ricerca dell'azione per tranquillizzarsi e la presenza di domande che sono assolutamente contraddittorie, che non stanno insieme una con l'altra perché sono basate su una visione settoriale e scissa del bambino.

A questo punto l'insegnante nel rapporto con famiglie che hanno problemi di varia natura deve innanzitutto fare i conti con la propria **genitorialità**, cioè con come si è strutturata, evoluta e organizzata attorno alla propria genitorialità, alla propria rappresentazione di adulto, alla propria rappresentazione di buon genitore, alla propria rappresentazione di insegnante e di bambino. Quindi, l'insegnante risponderà al genitore in base a queste rappresentazioni: ad esempio, nel suo immaginario un buon genitore

è un genitore che è molto rigido col bambino; allo stesso modo è un buon bambino quello che sta zitto, ascolta, risponde solo se chiamato, mentre è problematico quello che vuole sempre dire la sua, che ha sempre qualche idea diversa, che propone altre cose. Oppure viceversa. Quindi, la genitorialità di noi che lavoriamo con le persone è sempre in gioco.

La complessità di queste problematiche rende particolarmente necessario cercare un forte legame di alleanza con la famiglia, che spesso si trova nelle identiche difficoltà dell'insegnante. Non sempre questo obiettivo è facile da raggiungere, non sempre la famiglia si rende disponibile ad ascoltare, accogliere ed accettare i rilievi che la scuola propone, come abbiamo visto a volte si contrappone apertamente, altre volte è diffidente, scoraggiata, intimorita, rivendicativa... Scattano le difese più diverse che sono sollecitate da altrettanto diversi vissuti. Alcune indicazioni su come l'insegnante possa ricercare percorsi più idonei alla costruzione di un rapporto collaborativo.

Ascolto

I genitori vanno ascoltati, devono avere spazi e tempi per parlare del loro bambino, spazi e tempi che servono all'insegnante per avere informazioni sulla situazione, le rappresentazioni che la famiglia ha di se stessa, del bambino e della scuola, la storia del bambino, le richieste, i timori, e tutto quanto viene proposto al riguardo. L'insegnante da un lato ha la propria autonomia professionale, indispensabile per garantirgli una sana libertà nell'espletare il proprio compito. Dall'altro è una specie di protesi del genitore, e se non ha modo di cogliere e concordare i propri interventi crea una dissintonia di ruoli.

Vi sono genitori scarsamente capaci di rispettare i tempi dell'ascolto, che invadono spazi non idonei, come può essere al momento dell'entrata o dell'uscita; nel contempo a volte basta l'ascolto di una parola, o uno scambio minimo per rassicurare e dare tranquillità. Per alcuni è necessario riproporre con determinazione pacata il senso delle regole, i limiti e i confini legati ai compiti e agli impegni della scuola, per altri segnalare una disponibilità all'ascolto che resta comunque nella disponibilità della famiglia accettare e utilizzare.



Continuità di relazione

Il rapporto con la famiglia deve avere caratteristiche di continuità, vista la delicatezza della situazione non può avere carattere di occasionalità, va possibilmente regolato e programmato. È importante per i genitori che si sentano partecipi e coinvolti attivamente, per gli insegnanti che condividano la responsabilità e le informazioni, per il bambino che si senta entro dinamiche adulte coerenti e condivise.

Non tutti i genitori hanno comunque bisogno degli stessi tempi, alcuni sfuggono persino al “rischio” di essere incontrati, di dare o ricevere informazioni. Il dosaggio sapiente di questi elementi è uno dei compiti più importanti e delicati della scuola, a volte costruendo con pazienza e costanza una cornice entro cui il genitore ansioso o riluttante si senta sicuro, altre cercando di smentire nei fatti una percezione della scuola negativa se non autenticamente minacciosa. Nei tre anni di frequenza i bambini cambiano, a volte anche in modo clamoroso, e un accompagnamento costante con la famiglia consente di condividere questi passaggi che in alcuni casi, o perché non avvengono nei tempi e nei modi attesi o perché coinvolgono una diversa domanda nei confronti degli adulti, richiedono di essere guardati con un occhio più attento.

Entrambi i genitori

La presenza di entrambi i genitori è essenziale, laddove spesso le visioni sul bambino sono diverse, e il bambino stesso agisce diversamente nei confronti di figure differenti.

Non si tratta solo di una necessità di conoscenza reciproca e di coinvolgimento, che pure sono fattori importantissimi, ma alle volte solo con un contatto diretto si riesce a cogliere il senso di alcune dinamiche. Ciò è tanto più vero quando vi siano delle criticità, enunciate e sostenute dal genitore stesso, o quando vi sia da parte dell'insegnante una fatica a contrattare con il singolo genitore. Spesso in questi casi ci troviamo di fronte a sorprese inaspettate, con genitori descritti molto diversi da come poi li conosciamo, essi stessi deformati e/o equivocati dal partner a partire da problematiche di ansia o da conflittualità irrisolte.

Certe funzioni poi non sono indifferentemente nella disponibilità dell'uno o dell'altro, e in situazioni fino a quel momento bloccate, la "discesa in campo" dell'altro genitore apre la possibilità a nuovi scenari di intervento.

Non pregiudizi, critica o colpevolizzazione

Abbiamo avuto modo di vedere come una difficoltà incontrata col bambino rischia di ripercuotersi sulle relazioni tra gli adulti che se ne occupano, con scariche reciproche di colpevolizzazioni o rivendicazioni.

Non necessariamente un bambino che non rispetta le regole è "mal educato", non di rado i genitori sono imbarazzati dalla brutta figura che il figlio gli fa fare, sapendo di avere alle spalle forme di educazione assolutamente adeguate. L'insegnante, a sua volta, può pensare che molta della sua fatica sarebbe evitabile se quei genitori facessero bene il proprio compito.

Il pregiudizio basato su logiche semplicistiche (se è così sicuramente non è stato educato al rispetto delle regole), la critica e la colpevolizzazione come forma di difesa per le proprie frustrazioni sul piano professionale, sono rischi assai frequenti in questo tipo di contesti.

Ognuno di noi ha bisogno di preservarsi dai disagi, dalle colpe, dalle sofferenze, e la via più breve e facile è di esportarli e attribuire ad altri il carico indesiderato. Spesso partiamo con pregiudizi nei confronti degli altri, legati a idee preconcepite che abbiamo consolidato, a partire dalle nostre esperienze personali, ai codici culturali, alle influenze dell'ambiente.

Dovendo fare i conti con le diversità e avendo il compito di relazionarsi a lungo e in profondità, l'insegnante è chiamata a lavorare in modo molto specifico e approfondito su queste dinamiche, che sono drammaticamente distorsive delle relazioni e possono compromettere in modo determinante il progetto educativo rivolto al bambino.



Supporto attivo

In situazioni problematiche la famiglia necessita spesso di un supporto attivo, vale a dire che la scuola deve farsi appunto parte attiva per promuovere quel tipo di presenza e alleanza che risultano così indispensabili per l'intero progetto educativo. Non basta quindi essere a disposizione dei genitori, vanno delineate forme di collaborazione con tempi e modalità definite.

Vi sono famiglie che chiedono alla scuola un ruolo di appoggio, di indirizzo, a volte di sostegno e conforto. Non è possibile prescrivere le risposte a tutto ciò in quanto è discutibile se debbano far parte di un mansionario, o se siano in larga parte legate a disponibilità individuali. In tal senso è anche facile che il genitore indirizzi alcune richieste all'insegnante che avverte più sensibile e disponibile, in altri casi a quella percepita come più debole o accessibile.

All'interno del gruppo insegnanti possono esservi su questo sensibilità e opinioni diverse, che portano a volte a discussioni sull'opportunità o meno di assecondare certe richieste. Anche perché la risposta positiva di una persona può rischiare di mettere in cattiva luce l'indisponibilità di altre.

In questi casi solo una solida coesione di gruppo e una franca comunicazione e collaborazione può evitare che si sviluppino risposte improvvisate o incoerenti, piuttosto che scelte mirate e condivise tra professionisti.

Sottolineare i risultati positivi della collaborazione

Il lavoro di collaborazione va sostenuto con rinforzi altrettanto attivi: va restituito alla famiglia il senso di quanto di positivo sta producendo questa alleanza, per riaffermarne l'indispensabilità e l'efficacia.

La connotazione positiva del ruolo e degli interventi dei genitori, quando la situazione lo consenta, è una forma non di manipolazione del consenso ma di enfasi sugli elementi che rafforzano alleanze e sinergie.

Spesso professionisti di varia estrazione lamentano un mancato riconoscimento del loro impegno, che da solo sarebbe sufficiente a far

meglio sopportare le fatiche e a rimotivare al compito. Anche il genitore ha bisogno di sentirsi visto, riconosciuto e confermato dall'insegnante, che viene spesso percepita come la persona che ha migliori strumenti di valutazione e giudizio. Se poi l'enfasi viene posta non solo su quello che il genitore sta facendo, ma su quello spazio di collaborazione che si è creato tra scuola e famiglia, allora vi sono i presupposti per affrontare ogni situazione con un atteggiamento e una disponibilità che diventano regolatori efficaci di questa relazione educativa.

Inviare allo specialista

Il consiglio di rivolgersi a un servizio specialistico è sempre uno scoglio delicato e comporta tutti i rischi sopra elencati (negazione, rabbia, accusa, ecc.), col rischio di incrinare la relazione con la famiglia.

A questo proposito è utile scegliere di volta in volta la strategia più idonea che favorisca un'alleanza con la famiglia stessa. Ad esempio a volte può essere utile mettersi sullo stesso piano del genitore, come persona che non ha la verità in tasca e ha bisogno di aiuto e consiglio. In altri casi per superare le resistenze può essere opportuno enfatizzare il ruolo e la competenza professionale, con il coinvolgimento anche delle figure istituzionali di riferimento (in primis la coordinatrice pedagogica).



6. L'INSEGNANTE E LA SCUOLA

Nel trattare l'argomento della regolazione ci siamo focalizzati sulla figura dell'insegnante, in quanto è quella in primo piano, ma non per questo si possono omettere le altre figure coinvolte.

Il coordinatore pedagogico, con un compito di supervisione e indirizzo svolge una funzione cruciale, a sua volta "regolatrice" sia nella fase di lettura e interpretazione della situazione, sia negli indirizzi di intervento, sia nella mediazione con le famiglie ed eventualmente con altri servizi.

Il personale ausiliario, spesso chiamato a supporto proprio in momenti di particolare criticità, si trova a volte a gestire in prima persona a fianco degli insegnanti urgenze anche molto acute e impegnative. Gli organismi apicali, che sono i committenti di questo lavoro, per ciò stesso mostrano una sensibilità a queste problematiche favorendo la formazione e l'approfondimento da parte di chi è "sul campo".

Ma l'insegnante rimane ovviamente la figura cruciale di riferimento e per questo ci sembra utile suggerire alcune semplici linee di orientamento per meglio operare.

Anche perché, in questo tipo di lavoro, gli "strumenti" sono gli insegnanti stessi e, come in una fabbrica è essenziale garantire la manutenzione delle macchine, anche qui è bene preservare il benessere dell'insegnante, quindi la sua preparazione teorica, la sua tranquillità nell'operare, la sicurezza sul ruolo e sulle funzioni, ecc., risultano essenziali.

Ecco quindi alcuni punti di riflessione:

- **interrogarsi sulla propria genitorialità**, su quali siano i punti forti e i punti deboli, su quali siano le esperienze in cui ci si sente più attrezzate, e quelle che ci mettono a disagio;
- **ascoltare le proprie reazioni, emozioni, vissuti**, anche e soprattutto quando sono negativi: quello che gli altri ci sollecitano ci aiuta a capirli meglio, e omettere o scotomizzare questo ci preclude l'accesso a informazioni essenziali;

- **accettare i limiti e i fallimenti** del nostro intervento; quando questi fanno seguito a un nostro serio e responsabile impegno è opportuno che non siano solo motivo di frustrazione ma sollecitazione a una revisione critica del problema;
- **fare possibilmente riferimento a un gruppo**; la solitudine nell'affrontare situazioni difficili è uno dei fattori che maggiormente compromettono la nostra capacità di lavorare bene;
- **avere chiarezza sul proprio ruolo professionale**; che significa sapere cosa noi ci aspettiamo da noi stessi e cosa gli altri possono aspettarsi, in una sintesi che sia congruente con quella che è la nostra professionalità.



CONCLUSIONI

- *E come farò con la mia piccola barca ad attraversare questo mare?*
- *Prima di tutto devi aver preparato ogni cosa, dentro e fuori di te.*
- *L'ho fatto, ho studiato i venti e le correnti, le vele e i nodi, le rotte e le stagioni.*
- *E hai il necessario dentro alla tua barca? Acqua e cibo, una luce per la notte, un remo per la bonaccia, un segnale per chiedere aiuto?*
- *Ho tutto, ma quel che voglio sapere da te che hai navigato per tanti mari, per tanto tempo, per tante rotte, come farò se il mare mi tradisce?*
- *Siete tu e lui, e la tua barca che è parte di te, e in ogni momento non saprai con certezza cosa sarà il giorno dopo, o solo tra un'ora e l'altra.*
- *E se trovo la bonaccia, quando neppure un alito muove le vele?*
- *Allora dovrai attendere con pazienza, e aiutarti con speranza, spingere il tuo remo, ma senza finire spossato, perché non c'è remo che da solo possa risollevarle le onde del mare.*
- *E se il vento sarà forte, cosa hai fatto tu quando urlava così tanto da far gemere l'armatura e gonfiare allo spasimo le vele?*
- *Allora non combatterlo, non pensare di essere un vento a tua volta, inclina la tua barca ad assecondare la forza che ti contrasta, cerca dentro di te la saggezza di chi è capace di tollerare non una temporanea sconfitta ma un compromesso con la propria limitatezza.*

- *Ma non è una sfida questa, tu contro il mare, contro i venti, contro le onde che si alzano sulle fiancate della tua barca?*
- *Il mare non ti sfida, non ti provoca, segue la sua natura che è fatta di alterne inquietudini e calme improvvise; sei tu che sei entrato nel suo mondo, e sarà lui a dirti come uscirne.*
- *E le tempeste, come hai fatto tu con le tempeste? Quando è notte anche di giorno, o giorno anche di notte, buio e lampi, rumori che si accavallano e scuotono i legni della tua barca, frustate d'acqua che ti scaraventano dovunque, e devi legarti con una corda per non cadere in mare.*
- *Non resistere, non potresti. Opponi alla forza del mare la soggezione paziente di chi non può che aspettare e sperare, e assecondare l'onda verso la fine della tempesta. Calerai ogni vela, lascerai solo alberi spogli a non offrire al vento ostacoli che sarebbero solo una provocazione perdente. La tua barca diventi quasi una conchiglia che si abbandona al mare, in attesa di tornare a scegliere le proprie destinazioni e di ritrovare un mare con cui dividere una rotta e un approdo.*
- *E se dovessi perderla la mia rotta, se non potessi più governare la mia barca, come farò?*
- *Alle volte per arrivare bisogna fermarsi, fare dei tragitti trasversali, tornare un poco indietro. Il mare ti costringe a fare traiettorie inaspettate, ad aggirare il ciclone che arriva o il banco di scogli affioranti. A volte si rinuncia per ottenere, si perde una torre per conquistare una regina e fare scacco. Solo col mare calmo potrai decidere il tuo viaggio, se ti accanisci ad alzare vele più alte non avrai che più velatura da offrire ai venti nemici, se tieni ostinatamente il timone nella direzione scelta senza ascoltare le correnti sarai travolto dall'onda assassina.*



- *Ma allora ogni viaggio, ogni progetto, ogni obiettivo sono da pensare come delle illusioni, delle barche di carta lasciate andare sul torrente, senza guida e senza meta?*
- *Non essere così pessimista. Sono qui a raccontarti delle mie esperienze proprio perché sono passato indenne attraverso tante tempeste e tanti mari. Ma anche perché ho sempre avuto nella mente la mia rotta, anche quando gli occhi o il cuore mi dicevano che tutto sembrava perduto, che il mare era un nemico da sconfiggere e non un compagno di viaggio con cui trovare di volta in volta nuove sfide. Piuttosto tieni pronte le tue carte con le rotte segnate, e i punti da evitare per non incagliarti. Mantieni la tua barca come fosse te stesso, controlla il cordame, le vele, lucida e dai mordente ai legni, riponi i remi e le provviste.*
- *E se avrai regolato il tuo andare con uno spirito a sua volta regolato, niente potrà distrarti da un approdo sicuro.*



BIBLIOGRAFIA

- AMMANITI M. (A CURA DI) (2001) *Manuale di psicopatologia dell'infanzia*, Cortina, Milano.
- BARON-COHEN S. (2012) *La scienza del male*, Cortina, Milano.
- BERTIE., COMUNELLO F. (1993) *Risposte non aggressive all'aggressività del bambino*, Libreria TempoLibro Ed., Bassano del Grappa.
- BOWLBY J. (1989) *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Cortina, Milano.
- BRAZELTON T.B., GREENSPAN S.I. (2011), *I bisogni irrinunciabili dei bambini*, Cortina, Milano.
- ERIKSON E.H. (1966) *Infanzia e società*, Armando, Roma.
- FAVA VIZZIELLO G. (2003), *Psicopatologia dello sviluppo*, Il Mulino, Bologna.
- FAVA VIZZIELLO G., DISNAN G., COLUCCI M.R. (1991) *Genitori psicotici*, Bollati Boringhieri, Torino.
- GREENSPAN S.I., GREENSPAN J. (2011), *Il bambino iperattivo. Sconfiggere l'ADHD senza farmaci*, Cortina, Milano.
- MAHLER M., PINE F., BERGMAN A. (1978) *La nascita psicologica del bambino*, Boringhieri, Torino.
- MAZZONCINI B., MUSATTI L. (2012), *I disturbi dello sviluppo. Bambini, genitori, insegnanti*, Cortina, Milano.
- PIAGET J. (2000) *Lo sviluppo mentale del bambino*, Einaudi, Torino.
- REDL F., WINEMAN D. (1975) *Bambini che odiano*, Boringhieri.
- RIZZOLATTI G., SINIGAGLIA C. (2006), *So quel che fai, Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina, Milano.
- SAMEROFF A.J., EMDE R.N. (1991) *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia*, Bollati Boringhieri, Torino.



SANDER L.W. (2000) *Dove stiamo andando nel campo della salute mentale infantile?*, *Infant Mental Health Journal*, 21, 1-2, pag. 5-20.

SPITZ R. (1973) *Il primo anno di vita del bambino*, Armando, Roma.

STERN D.W. (1987) *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino.

STERN D.W. (1998) *Le interazioni madre-bambino*, Cortina, Milano.

WINNICOTT D.W. (1975) *Dalla pediatria alla psicoanalisi*, Martinelli, Firenze.

WINNICOTT D.W. (1986) *Il bambino deprivato*, Cortina, Milano.

WINNICOTT D.W. (2005) *Gioco e realtà*, Armando, Roma.

Sitografia

<https://www.youtube.com/watch?v=apzXGEbZht0>

Della stessa Collana ITINERARI - Strumenti e riflessioni pedagogiche

1. LO SPAZIO DEL GIOCO

Un percorso di ricerca nella scuola dell'infanzia
di Giusi Messetti - 2000

2. LARILLALLERO - Musica e scuola dell'infanzia

di Cecilia Pizzorno, Luisella Rosatti - 2000

3. MAESTRA NON SONO CAPACE...

L'arte e il linguaggio grafico-pittorico
di M.Teresa Fiorillo, Lorenza Nardelli, Morena Quardi - 2003

4. CONDIVIDERE L'ORIZZONTE

Scuola e famiglia: dall'esperienza ambientale alla costruzione
di un orizzonte pedagogico condiviso
di Delia Fontana - 2004

5. EDUCARE ALLA PLURALITÀ LINGUISTICA

L'inserimento della lingua straniera nella scuola dell'infanzia
di Miriam Pintarelli - Gianfranco Porcelli - Adriana Rosas - 2004

6. VARCARE LA SOGLIA

Spazi tempi attori dell'incontro fra culture nella scuola dell'infanzia
di Elena Besozzi - 2005

7. INTERCULTURANDO

Accogliere i bambini d'altrove nella scuola dell'infanzia
di Laura Mentasti - 2006

8. MANO MENTE CUORE

In due esperienze di laboratorio
di Lara Albanese, Claudia Bevilacqua - 2006

9. UN SALTO, UN PERCHÉ

Esperienze di laboratorio sul movimento
di Anna Tava, Beatrice Andalò - 2008

10. PENSIERI DI CIELO

L'educazione religiosa nella scuola dell'infanzia
di Enrico Delama, Padre Matteo Giuliani, Pina Tromellini,
Alessandro Martinelli - 2011

11. DENTRO IL DISEGNO

L'attività grafica nella scuola dell'infanzia
di Alessandra Negro - 2012

12. CARTOON IN TASCA

Una ricerca-azione sulla media education nella scuola dell'infanzia
di Alessia Rosa - 2012

13. STORIE PER CRESCERE

Storie per bambini, riflessioni per adulti
di Alessandra Negro, Anna Tava - 2013

14. LIBRI PER TANTI MOTIVI

La narrazione nella scuola dell'infanzia
di Alessandra Negro, Anna Tava - 2014

15. SVILUPPARE COMPETENZE

La programmazione modulare nella scuola dell'infanzia
di Berta Martini, Rossella D'Ugo - 2015

Maria Rita Colucci è psicologa psicoterapeuta e si è specializzata in psicologia clinica ad orientamento psicodinamico. Ha lavorato presso l'Azienda Sanitaria di Trento e attualmente opera presso il CERP (Centro di Ricerca di Psicoterapia) di Trento nel campo della psicologia clinica per l'età evolutiva. È stata docente al Corso di Perfezionamento sulla genitorialità presso l'Università di Padova, è docente alla scuola di specializzazione in Psicoterapia CERP di Trento e formatrice presso il Servizio Infanzia e Istruzione del primo grado della Provincia di Trento. Ha al suo attivo numerose pubblicazioni, tra cui, con G. Fava Vizziello e G. Disnan, "Genitori psicotici" (Bollati Boringhieri, 1991), ed ha collaborato alla produzione di testi universitari, fra i quali "Psicopatologia dello Sviluppo", a cura di G. Fava Vizziello (Il Mulino, 2003). I suoi campi di applicazione privilegiati sono la consultazione con genitori e bambini piccoli, l'intervento nelle problematiche legate all'apprendimento e alla tutela minorile.

Giuseppe Disnan è psicologo psicoterapeuta, ha lavorato presso l'Azienda Sanitaria di Trento e attualmente opera come libero professionista. Ha svolto attività di formazione per Iprase (Istituto provinciale per la ricerca, l'aggiornamento e la sperimentazione educativi), per operatori sanitari, educativi e assistenziali, ed ha insegnato presso le Università di Trento, Padova e Verona. È docente in azioni formative per il Servizio infanzia e istruzione del primo grado della Provincia di Trento e presso il polo di Rovereto dell'Università di Ferrara. Ha al suo attivo numerose pubblicazioni in ambito nazionale e internazionale; è autore, tra l'altro, di "Genitori psicotici", con G. Fava Vizziello e M.R. Colucci (Bollati Boringhieri), e di "La consulenza clinica psicologica", con G. Fava Vizziello (Biblioteca Medica Masson, Elsevier). A seguito di un percorso formativo per gli insegnanti della scuola dell'infanzia provinciale, ha scritto "I percorsi evolutivi dei bambini e indicatori di rischio".