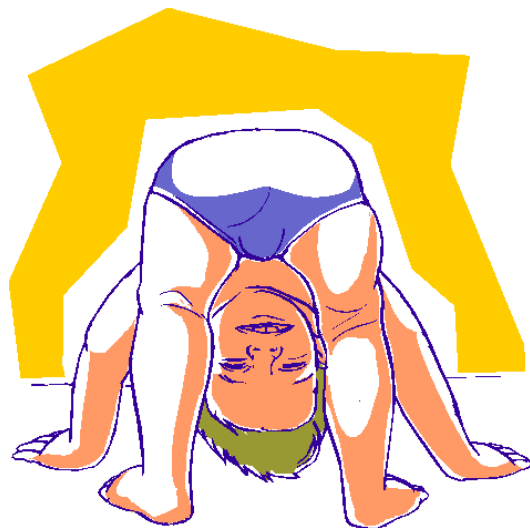


**IL DISAGIO
EDUCATIVO
NEI CONTENITORI
SCOLASTICI
3-6 ANNI**



UNA SINTESI DA G. NICOLODI

Dal testo:
G. Nicolodi, *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia*
Franco Angeli Editore

Per questa sintesi: © Franco Nanni 2011

IL DISAGIO EDUCATIVO NEI CONTENITORI SCOLASTICI 3-6 ANNI

UNA SINTESI DA G. NICOLODI

Dal testo: G. Nicolodi, *Il disagio educativo al nido e alla scuola dell'infanzia* – Franco Angeli Editore
Per questa sintesi: © Franco Nanni 2011

1

Il disagio del bambino appartiene “solo” a lui. Il disagio **educativo** invece riguarda **chi educa** di fronte al problema del bambino che **emerge** nel luogo scolastico.

2

Il bambino porta con sé a scuola aspetti del suo vissuto che, una volta a contatto con la struttura educativa, comportano qualche genere di problema. La scuola non può agire sulle **cause** di esso.

3

La scuola però funziona in modo molto diverso in base a quale capacità abbia di **ricevere** il problema del bambino.

4

Nella prima infanzia il bambino si aspetta che sia l'adulto per lui importante dentro l'istituzione educativa a “ricevere” ogni suo problema. Nessun altro può avere questo potere.

5

Da tale ruolo e dalla ricchezza e fecondità di tale fondamentale proiezione emotiva nessun adulto impegnato nel processo educativo potrà mai abdicare.
(G. Nicolodi)

6

Non ha mai funzionato la tecnica di predicare al bambino l'autocontrollo o l'autoregolazione, o rimproverare il bambino di non averla.

7

Da che mondo è mondo è sempre stato l'adulto a doverla fornire al bambino attraverso un'offerta psichica totale e gratuita.

G. Nicolodi

8

Il disagio del bambino è una richiesta di aiuto espressa in codice: è **comportamento**, ovvero un messaggio senza pensiero. Egli lo invia agli adulti per lui importanti. Non agli altri.

9

È compito dell'adulto "importante" integrare il pensiero mancante dal comportamento di disagio del bambino.

10

Sappiamo fin troppo bene che non esiste il bambino ideale, tuttavia i programmi e le pratiche educative oggi hanno in modo occulto proprio un bambino ideale (o almeno "medio") come unico orizzonte.

11

I "motori" dello star bene a scuola:

- Attaccamento
- Epistemofilia
- Socializzazione

12

Il comportamento del bambino a disagio può essere meglio osservato, capito e “ricevuto” suddividendo la vita a scuola in tre diversi **contenitori educativi.**

13

CONTENITORI ISTITUZIONALI

Comprendono i momenti di routine quotidiana: ingresso/uscita, pasti, bisogni fisiologici, eventualmente il sonno e altre routines abituali.

14

CONTENITORI DIDATTICI

Sono le attività direttamente proposte, organizzate e dirette dall'adulto attraverso consegne didattiche precise.

15

CONTENITORI LIBERI

Sono i momenti in cui i bambini sono liberi di organizzarsi da soli il gioco che prediligono, come vogliono e con chi vogliono.

16

Nei tre contenitori la **distanza** maestra-bambino varia:



È possibile comprendere la natura del disagio di un bambino attraverso il confronto fra i diversi comportamenti che manifesta nei tre contenitori.

18

Un bambino sta bene a scuola se ha nella mente una mamma

(Fig. di Attaccamento) nella cui mente lui sente di essere contenuto.

19



Autonomia per il bambino vuol dire saper integrare dentro di sé la presenza dell'adulto importante, non può voler dire vivere un "vuoto" di presenza dell'adulto.
G. Nicolodi

22

È in gran parte sul terreno delle "regole" che molte delle possibili forme di disagio si rendono immediatamente visibili. Ma...

23

... non possiamo dire: "*conosce le regole ma non le rispetta*"
I comportamenti del bambino a questa età **non** sono cognitivamente regolati ma "funzionano" solo dentro una relazione emotiva.

24

Quando la relazione non funziona, l'adulto accumula fatica e disagio e c'è il rischio di una esclusione reciproca tra l'adulto stesso e il bambino in difficoltà.

25

Occorre proteggersi da questo rischio stressogeno, ma ciò è possibile *non* per via *disciplinare* ma attraverso un consapevole atto di comprensione / riflessione dello stato del bambino.

26

“Riflessione” va inteso nel senso di *rispecchiamento*: lo stato di disagio che il bambino induce nell'adulto può essere visto come un “calco” dello stato di disagio del bambino stesso, espresso in linguaggio corporeo.

27

Occorre allora:
non respingere...
ma:
rendersi consapevoli
di questo rispecchiamento e utilizzarlo per un buon contatto col bambino.

28

CONTENITORI ISTITUZIONALI

Comprendono i momenti di routine quotidiana: ingresso/uscita, pasti, bisogni fisiologici, eventualmente il sonno e altre routines abituali.

29

In questi contenitori, e in special modo all'entrata, la funzione della maestra è nel punto più vicino a quella materna. Il motore principale qui è quindi quello dell'attaccamento.

30

Le difficoltà nei cont. istituzionali

- Ha difficoltà a separarsi dal genitore
- “Schizza” in sezione in modo iperattivo
- All’ingresso si immobilizza finché qualcuno non si occupa di lui/lei
- Ha sintomi psicosomatici
- Rifiuta il cibo
- Ha difficoltà di addormentamento
- Ha difficoltà nell’utilizzo del gabinetto
- Ha difficoltà nel ricongiungimento al genitore
- Appare in “lutto” permanente anche negli altri contenitori.

31

Difficoltà a separarsi dal genitore

Occorre ricevere la sofferenza del bambino con molta pazienza e senza forzature.

Usare i Cont. Didattici come strumento primario.

Accettare la gradualità del processo di inserimento.

32

Lutto permanente

Non ha altro da offrire che il suo dolore (da accogliere!) e *non si permette* altri contatti significativi.

Fa sentire impotenti, ma non serve sedurlo perché *dimentichi la mamma*; ci vuole molta empatia.

Evitare di vivere rivalità con la madre: non è lei la causa.

33

L’empatia va data verbalizzando al bambino il suo malessere lontano da mamma nel modo in cui si manifesta qui e ora. Poi si può ricordare la mamma, mandarle un pensiero, fare un disegno per lei magari con l’aiuto della maestra...

34

Schizza in sezione senza salutare

Non è contento di entrare a scuola! È solo un diverso modo di vivere male la separazione.

Occorre fermarlo e con dolcezza imporre un buon rito del saluto in modo che “senta” il passaggio.

Può essere inizialmente necessario farlo al suo posto, dando l’esempio.

35

Sintomi psicosomatici

Anche questo è collegato a difficoltà di separazione.

Il bambino *non sa* che i sintomi derivano da ciò, è la maestra che con empatia e tatto offre al bambino questa interpretazione, di quanto sia difficile stare lontano dalla mamma...

36

Entra, resta immobile finché...

Per non sentire il dolore della separazione il bambino inconsciamente annulla la capacità di sentire.

Occorre che l'adulto offra al bambino il pensiero e il sentire che manca, "scaldandolo" verso una relazione significativa.

37

Rifiuto del cibo /sonno/bagno...

Tutte le attività biologiche sono un terreno di scambio con la madre, e possono diventare un "oggetto pedagogico" solo se gli aspetti relazionali e affettivi ad esse connessi sono stati elaborati e risolti.

38

Se un bambino rifiuta il cibo o il sonno, è perché è ancora incagliato nel livello psicologico relazionale con la madre. **Inutile** presentare le regole di come si mangia o si dorme, in questa fase.

39

Il rifiuto del cibo/sonno va "ricevuto" senza forzature e rinviato dopo la costruzione di una buona relazione con la maestra in *altri* contenitori. *Non* andare in ansia di fronte al rifiuto, e evitare invasioni di quella dei familiari.

40

Se il bambino resta normopeso, le strategie qui esposte saranno sufficienti. Diversamente occorrerà mobilitare altre risorse, pediatra e altro ancora se necessario.

41

Rassicurate il bambino che se non vuole può tranquillamente non mangiare; dovrà però sedersi a tavola assieme agli altri. Lì troverà il suo piatto e il suo cibo. Potrà anche giocare col cibo, la maestra sorriderà con lui e avrà pazienza...

42

Non dimenticarsi di approfittare di momenti di gioco libero per avvicinare il bambino che non mangia e aiutarlo a “giocare il mangiare” ad esempio con animali o bambole...

43

Difficoltà col sonno

Anche in questo caso si verifica un blocco al livello psicologico-relazionale di questa importante attività biologica, per cui valgono le indicazioni generali sul cibo.

44

“Dev’essere stato impossibile da indovinare il cruccio del bambino che non vuole dormire: non io morivo nel buio ogni sera, ma tu. Allora sul bilico del sonno ti tenevo per nome stretta nei denti e nelle mani chiuse e tuffavo gli occhi all’indietro.”

Erri De Luca, *Non ora, non qui.*

45

Rigide richieste prima del sonno

Se il bambino ha bisogno di contatto per abituarsi a prendere sonno, la maestra lo offre, **ma** si sottrae dolcemente e gradualmente a richieste rigide dove è il bambino a “imprigionare” l’adulto.

46

Difficoltà di ricongiungimento

È un ingorgo emotivo del bambino dovuto all’energia specifica del legame col genitore, e anche alla compresenza tra questi e le maestre. Senza rimproveri, il bambino *va fermato e contenuto*. Però evitare lunghi colloqui in tale sede.

CONTENITORI DIDATTICI

Sono le attività direttamente proposte, organizzate e dirette dall’adulto attraverso consegne didattiche precise.

48

In questi contenitori vi è maggiore complessità:

- consegna della maestra (*attaccamento*)
 - conoscenza del mondo concreto esterno (*epistemofilia*)
 - rapporto coi compagni (*socialità*)
- quindi tutti e tre i “*motori*” sono coinvolti

49

Le difficoltà nei cont. didattici

- Rifiuto sistematico di eseguire le consegne
- Di fronte alla consegna esordisce con comportamenti che significano “non sono capace”
- Chiede continuamente l'intervento e/o l'attenzione della maestra
- Lavora più in fretta che può (ma male) per finire al più presto
- Si “perde” durante il lavoro e non chiede aiuto, resta come “incantato”
- Ha reazioni marcatamente esagerate di fronte all'insuccesso del lavoro o al rimprovero

50

Rifiuto sistematico delle consegne
È il motore *attaccamento* a causarlo. Implica una difficoltà interna che si riproduce con la maestra, vista come *figura di attaccamento*. La chiave per risolvere quindi è la *relazione*, non la disciplina né il lassismo.

51

Occorre *empatia* verso i segnali emotivi qui e ora, che possono essere di attacco al legame o di paura del legame.

Occorre poi *mantenere nel tempo* l'aspettativa di lavoro: “Noi ti aspettiamo, qui c'è il tuo lavoretto”, ecc, per dare un messaggio di fondo: *sei nei miei pensieri, in quelli del gruppo, il legame è sempre valido...*”

52

“Non sono capace”

È come se il bambino pensasse: “*ma se io imparo, se faccio come dici, se faccio da solo, tu sei ancora vicino a me?*” Qui vanno bilanciati i due ruoli della maestra, d'aiuto e di promozione cognitiva.

53

Non può permettere al bambino di *non fare* (= di non crescere) ma nemmeno può aspettarlo sul risultato senza offrire rassicurazione. (= crescere è una *perdita*)
La posta in gioco è una esperienza relazionale felice nell'apprendere.

54

Chiede continuamente l'attenzione

Ciò può avvenire in modo *diretto* con richieste di conferme o aiuto alla maestra, (*vedi "non sono capace"*)

o *indirettamente* mettendo in atto comportamenti fastidiosi, vandalici o disturbanti verso i compagni, vissuti come "rivali" verso la maestra.

55

Quando il bambino lavora in parallelo coi compagni, la qualità del rapporto con loro dipende da come il contenimento da parte dell'adulto è percepito dal bambino nel *suo* sistema di riferimento. Se risulta debole, egli non "regge" il confronto con i pari che diventano rivali, diviene impaziente, agitato e prepotente.

56

Occorre allora operare sul nucleo del problema e non sul sintomo: la maestra rinforzerà gli interventi contenitivi, farà sentire di più la sua presenza al bambino, per compensare la sua debole percezione, che può derivare sia da un difetto di attaccamento, sia da una evoluzione della relazione ancora acerba.

57

Lavora in fretta per finire prima...

...e correre dalla maestra dicendo "ho finito!"

Qui è più chiara l'ansia di relazione con la maestra che va a discapito dell'epistemofilia.

Imparare, creare, fare sono meno importanti dell'attaccamento alla figura materna mediata (maestra).

58

Anche in questo caso si deve mirare a una *esperienza relazionale felice nell'apprendere*, ossia mostrargli che si può lavorare bene e con calma senza "perdere" l'energia del motore dell'attaccamento, che evidentemente rappresenta per lui un punto critico. Quindi: incrementare la presenza della maestra per favorire un risultato migliore da lodare apertamente.

59

Si perde nel lavoro / non chiede aiuto

(va qui escluso un disturbo dell'attenzione: il bambino resta fermo, come incantato, *non* si distrae per nuovi stimoli, *non* si alza per andare in giro, ecc.)

È una modalità che riprende temi già visti di "ritiro" energetico dovuto a carenze nel motore "attaccamento."

La maestra quindi ancora una volta farà sentire di più la sua presenza...

60

...usando *tutti* i canali a disposizione: voce, sguardo, gestualità, corpo. È questa pluralità di mezzi che permette alla maestra di esser-**ci** per ogni singolo bambino. A Giovanni basta uno sguardo, a Lucia serve una parolina ogni tanto, Lorenzo riparte col lavoro se sente la mano della maestra sulla spalla...

61

L'attenzione della maestra è come una medicina per molti dei bambini poc'anzi descritti nei contenitori didattici: e la medicina non si dà a chi la merita, ma a chi ne ha più bisogno.

62

Digressione sulla regolazione emotiva

Nella fascia 3~6 anni il bambino non possiede compiute capacità di autoregolazione degli stati emotivi e *abbisogna certamente del contributo dell'adulto* in molte occasioni di intensa emotività.

63

Questo supporto regolatorio dell'adulto può essere *offerto* con empatia senza rinunciare alla fermezza...

o "sbattuto in faccia" con bruschi rimproveri verso azioni che il bambino nella *piena emotiva* ha scarse possibilità di controllare.

64

Ciò non significa che non si debba mai rimproverare un bambino per rimarcare azioni che dovrà imparare a identificare come negative o scorrette! Tuttavia nel rimprovero occorre porre attenzione a due importanti elementi:

- come il bambino *legge* il rimprovero
- le sue reazioni di fronte ad esso

65

Ciò che per l'adulto è ovvio, che il rimprovero *riguarda l'azione ma non mette in forse il legame con l'adulto*, per alcuni bambini può essere invece sentito come pericolo che provoca una notevole angoscia, poiché coinvolge il motore dell'attaccamento.

66

Reazioni eccessive di fronte al rimprovero

I bimbi più fragili possono paralizzarsi con lo sguardo fisso, ma assente, solo in apparenza di sfida.

In realtà l'angoscia ha fatto scattare una difesa estrema, la *sparizione dell'Io che riceve il rimprovero*.

67

Perfettamente inutile allora è proseguire il rimprovero, si sarebbe inascoltati e forse furiosi per la sua apparente indifferenza.

Occorre prima ristabilire il contatto (specie lo sguardo) e far calmare il bambino, dopo gli si parlerà di regole, di sì e di no...

68

Bambini più grandi o evoluti possono negare l'evidenza con altrettanta apparente arroganza.

Anche qui è l'angoscia alla base di comportamenti che appaiono illogici o di aperta sfida.

69

Per poter esercitare la funzione educativa occorre quindi *prima* far uscire il bambino da tale angoscia, ristabilendo il legame e il contatto la cui perdita ne costituisce l'origine.

70

Reazioni eccessive di fronte all'insuccesso

Alcuni bambini appaiono "troppo" angosciati quando non riescono in una consegna o credono di aver lavorato male in qualche aspetto. Ciò può essere dovuto sempre alla paura di frattura del legame.

71

Queste reazioni non vanno minimizzate ma comprese empaticamente, e in seguito *riparate* nell'aspetto che più sta a cuore al bambino, la continuità del legame.

72

La *riparazione* dovrebbe essere alla base anche delle punizioni che talvolta vengono inflitte: dopo il rimprovero occorre che il bambino ripari l'eventuale torto fatto (scusarsi con l'amico, fare pace...) ma soprattutto che venga riconfermato il legame.

73

CONTENITORI LIBERI
Sono i momenti in cui i bambini sono liberi di organizzarsi da soli il gioco che prediligono, come vogliono e con chi vogliono.

74

Le tre componenti del gioco:

1. il LOGOS (il contenuto, l'idea)
2. il TOPOS (la forma, il corpo)
3. il PATHOS (l'emozione)

75

Gioco disorganizzato

La difficoltà o l'impossibilità per il bambino di mantenere per tutto il periodo un senso valido e coerente nel suo gioco. Di solito l'intenzione iniziale è chiara e percepibile, ma sembra rapidamente andare smarrita nel tempo. *Attenzione: di norma il bambino con tendenza al gioco disorganizzato appare adeguato nei Contenitori Didattici.*

76

Gioco disorganizzato

Il LOGOS c'è ma non è mantenuto.
Il TOPOS ne risente
Il PATHOS è indefinito.

Il senso del gioco non viene mantenuto.

77

È la maestra che “rifornisce di senso” il gioco che ne è povero o privo. Non serve dare incarichi o lavoretti, ma rifornire di senso il *gioco libero* che tale deve rimanere. Questo vale anche nonostante gli “incidenti” in cui questo bambino può incorrere per sbadatezza.

78

Gioco esplosivo

Il bambino gioca con un senso chiaro e anche coerente, ma predilige giochi ad alta intensità emotiva e energetica, che tendono ad accrescersi sempre più fino a una esplosione che di norma provoca qualche danno a bambini, cose, o al soggetto stesso.

79

Gioco esplosivo

Il LOGOS è adeguato.
Il TOPOS lo resta fin quando...
...il PATHOS diventa eccessivo.

80

Qui la maestra deve regolare la sua presenza / distanza in modo da contenere l'eccesso di emozione e portare il bambino a una buona conclusione del gioco, resistendo alla tentazione del rimprovero o della mera richiesta di una (impossibile) autoregolazione.

81

Gioco frammentato

Qui manca anche l'ideazione iniziale: il bambino si muove in continuazione, tocca tutto, sembra dare inizio a giochi di qualche tipo ma di fatto non costruisce nulla che abbia un senso. La sua attenzione è rapida, sfuggente, breve. Di norma questo bambino manifesta problematiche simili anche negli altri Contenitori.

82

Gioco frammentato

Il LOGOS è assente o inadeguato.
Il TOPOS lo è di conseguenza
il PATHOS è irraggiungibile.

83

Qui l'adulto deve letteralmente sostenere il gioco, difenderne i confini, la struttura e il senso. Non si deve inseguire il bambino nei vari frammenti di gioco, ma *aspettarlo nel luogo del primo gioco, riportarlo e "conservare i pezzi" che man mano produce al fine di giungere a qualcosa di sensato.*

84

A seconda dell'entità della compromissione, l'intervento sarà più o meno intensivo e più o meno corredato di altri apporti extrascolastici.

85

Inibizioni

Si tratta di un blocco in cui il bambino si vieta la realizzazione di un desiderio (che a volte è anche ben intuibile) attraverso l'interdizione di una o più forme espressive: movimento, parola, uso di oggetti, relazioni con gli altri...

86

Inibizioni

Qui vale la regola generale del ***prestito psichico*** (da parte dell'adulto al bambino) delle funzioni che il bambino non riesce a produrre in proprio.

87

Il bambino che non gioca va accompagnato al gioco, fino a giocare *per* lui.

Il bambino che non parla va rassicurato sulla continuità della relazione fino a parlare *per* lui.

Il gioco senso-motorio aiuta il bambino "muto" a prendere fiducia e lo prepara a parlare.

88

Aggressività

Non possiamo parlare di "aggressività" come se fosse un insieme unitario e coerente di comportamenti.

89

Giada e Lorenzo vanno in giro sui loro tricicli; Lorenzo tiene in mano a mo' di trofeo una specie di chiodo di plastica. Appena Giada mi arriva vicino lo indica e dice più volte "me l'ha preso!" Mentre Lorenzo le passa vicino lei con un balzo riesce ad afferrarlo, e me lo mostra molto fiera. Lorenzo resta un attimo fermo poi prosegue il suo gioco senza fare obiezioni.

90

Lisa vuole tanto un triciclo su cui sta pedalando Giada. Glielo chiede ripetutamente, quasi piange di rabbia. Sembra volerglielo strappare, ma Giada non cede: anzi, non appena Lisa si avvicina cercando di conquistare il triciclo, lei la abbraccia e la bacia con trasporto, più volte, senza peraltro mai abbandonare il triciclo. Alla fine Lisa va a cercare un altro gioco.

91

Mentre è sulla scala dello scivolo Fabrizio sfiora Giorgio; questi però appena sente il contatto sussulta, grida di rabbia e si avventa su Fabrizio con graffi calci e spintoni. La maestra accorre, consola la vittima, poi prende Giorgio con sé, lo calma con pazienza, e quando lui sembra aver sbollito la rabbia, gli parla del brutto atto che ha compiuto e lo invita a fare un gesto di pacificazione verso Fabrizio.

92

Se l'adulto non interviene di continuo, nelle loro interazioni quotidiane i bambini sanno sviluppare diverse capacità di gestire i conflitti, di evitarli e risolverli. Alcuni ricercatori ritengono che *almeno le radici* di queste capacità siano innate, anche se poi occorre dare ai bimbi la possibilità di allenarle e rinforzarle con la pratica.

93

Mentre nell'adulto l'aggressività può essere volontà di annientare l'altro,
nel bambino l'atto aggressivo è sempre ricerca dell'altro
sia pur condotta con mezzi inadeguati a incontrarlo.

94

L'adulto non chiede al bambino "perché l'hai fatto?" ma al contrario è l'adulto a dover fornire al bambino senso e consapevolezza della sua ricerca dell'altro e, ove possibile, proseguirla con altri mezzi.

95

Masturbazione

Si tratta di un comportamento non sessuale ma regressivo e autoconsolatorio; va misurato in base alla frequenza e al tasso di compulsività

96

Masturbazione

- Il bambino non va “lasciato fare”
- Va detto chiaro che “non va bene”
- Va aiutato a riprendere azioni sensate e in sintonia con le attività del gruppo

97

**SEGNALARE IL DISAGIO
ALLA FAMIGLIA**

98

Di fronte a messaggi relativi a un presunto disagio la reazione più comune e naturale della famiglia è la **difesa**.

99

Il comportamento di “negazione” da parte della famiglia di fronte a messaggi relativi a un presunto disagio non è una “colpa” ma una forma estrema di questa difesa.

100