

CAROLINA AMATO, PAOLA DI NATALE

LA PSICOLOGIA INDIVIDUALE NELLA SCUOLA: IL BAMBINO DIFFICILE, OVVERO L'INSEGNANTE IN DIFFICOLTÀ

«Il bambino è il Padre dell'uomo», ma spesso il bambino non è compreso dall'adulto.

Assistiamo talvolta nelle nostre scuole dell'obbligo, alla colpevolizzazione e alla emarginazione del bambino difficile.

Non comprendendolo nella sua individualità e nella sua finalità, non si sa come entrare in rapporto costruttivo con lui o come farsi carico dei suoi problemi.

L'insegnante è, in massima parte, impreparato a gestire il bambino difficile, gli mancano gli strumenti teorici e interpretativi per comprendere un comportamento che non si lascia facilmente riportare in schemi conosciuti.

La necessità di «etichettare» il bambino va di pari passo con l'affannosa ricerca delle cause che lo hanno condotto nella situazione attuale e che agiscono sul suo operato. Ma, individuate le cause, ancora sfugge la comprensione del suo agire, che diviene intellegibile solo in base a un esame della finalità: qual'è l'obiettivo a cui il bambino tende con le sue diverse forme di espressione? Da questo punto di vista la psicopedagogia adleriana può rappresentare per l'educatore un valido e agevole strumento di conoscenza e di intervento, un sicuro punto di riferimento nella osservazione e analisi del comportamento del bambino, nell'interpretazione e

comprensione del suo operato, nella definizione del modo più costruttivo per relazionarsi al bambino stesso.

Lo psicologo adleriano può operare nella realtà scolastica non solo e non tanto come psicoterapeuta, bensì, intervenendo nella formazione degli educatori e insegnanti. Può contribuire a sviluppare in loro la consapevolezza che, essendo l'individuo una unità psicosomatica, egli può essere realmente compreso solo cogliendo il suo stile di vita; poiché ogni suo gesto sarà espressione della finalità verso cui la sua vita tende.

Adler scrisse ben tre opere dedicate specificamente al problema dell'educazione e rivolte a insegnanti ed educatori in genere, (compresi i genitori): la «Psicologia dell'educazione», «Il bambino difficile», e la «Psicologia individuale nella scuola».

Principio base è quello che Dreikurs, uno tra i più illustri allievi e collaboratori di Adler, definisce OTTIMISMO TERAPEUTICO e secondo cui «Nessun bambino deve essere considerato senza speranza»: chiaro il riferimento alla concezione adleriana dell'uomo come PADRONE DEL SUO DESTINO.

La fiducia nelle capacità umane si riferisce quindi al fruitore dell'educazione, il bambino, ma si indirizza anche verso colui che guida il processo educativo.

La maggior parte dei bambini-problema sono, secondo Adler, bisognosi di guida e di educazione, non necessariamente di psicoterapia.

R. Dreikurs ritiene che l'insegnante debba circoscrivere la sua opera al trattamento delle manifestazioni attuali, cioè alle reazioni comportamentali immediate del bambino che si osservano in classe. Lo psicoterapeuta deve invece interve-

nire nei casi che implicano un'analisi più profonda della personalità e l'applicazione di tecniche più complesse. Questa distinzione è corretta a livello funzionale ma sottende necessariamente una collaborazione ad ogni livello tra lo psicologo e l'insegnante. Il ruolo dello psicologo viene infatti espletato principalmente nella funzione di **FORMATORE** degli insegnanti; deve fornire a essi le basi teoriche che consentano di comprendere *tutti gli allievi* e le conoscenze adeguate a promuovere un reale processo educativo; deve inoltre «addestrarli» all'utilizzazione di tali elementi.

La psicopedagogia clinica adleriana è infatti una branca della psicologia incentrata sulla **COMPRESIONE DELLA PERSONALITA' DEL FANCIULLO NEL SUO ASPETTO EMOTIVO**, più che cognitivo, **NELLE SUE MOTIVAZIONI PROFONDE** più che nelle sue manifestazioni esteriori. Comprende un **ASPETTO DIAGNOSTICO** e un **ASPETTO CORRETTIVO** perché fornisce un'**IPOTESI** per comprendere il comportamento e un **METODO** per «trattare» il bambino nel pieno riconoscimento della sua individualità, ma nell'ottica di inserimento efficace nel gruppo-classe.

«L'insegnante deve quindi conoscere la teoria e la pratica di un sistema psicopedagogico che insegni a «**COMPNDERE**» e a «**TRATTARE**» i fanciulli» (Adler, Psicologia dell'educazione, p. IX).

Comprendere il bambino significa muoversi in un'ottica di comunicazione affettiva, in un clima di fiducia nel quale l'allievo può esprimere la sua individualità.

In tale clima l'insegnante si muove verso la conoscenza di quelle che sono le finalità del comportamento del bambino, sino a giungere alla comprensione del suo **STILE DI VITA**.

All'insegnante viene richiesto non un semplice compito di osservatore non partecipe, bensì una funzione che coinvolge la sua capacità di identificarsi nel bambino, di «sentire con lui».

Ci preme qui sottolineare l'importanza del rapporto persona-persona che connota la relazione fra insegnante e allievo, che sottende il coinvolgimento emotivo come elemento determinante affinché abbia luogo il processo di apprendimento. Si vuole ricordare infatti, che **L'APPRENDIMENTO PASSA ATTRAVERSO L'AFFETTIVITA'**: il bambino cioè apprende nella misura in cui è affettivamente legato all'insegnante.

L'instaurarsi di questa relazione non avviene certo in modo automatico all'ingresso del bambino nella scuola, anzi questo è un momento assai delicato, in quanto rappresenta una **SITUAZIONE NUOVA** che rileverà fino a che punto egli è stato preparato ad affrontare tali situazioni e, soprattutto, se è stato abituato in modo corretto a incontrare persone sconosciute».

Questa capacità è intimamente correlata allo sviluppo del Sentimento Sociale. **IL SENTIMENTO SOCIALE E' IL BAROMETRO DELLA NORMALITA'** e su questo principio Adler ha fondato la sua psicopedagogia.

All'ingresso nella scuola primaria il bambino giunge con un bagaglio di esperienze che possono aver incentivato la sua apertura alla dimensione sociale o possono averla inibita, favorendo l'instaurarsi di comportamenti astensionistici o «disturbanti». L'insegnante ha quindi di fronte a sé o un bambino **FIDUCIOSO** o un bambino **SCORAGGIATO**.

L'iter scolastico, se non viene sorretto da opportuni interventi, accentuerà la condizione di scoraggiamento.

È compito dell'educatore aiutare l'allievo a comprendere quali siano le sue mete e quali alternative possa trovare ai comportamenti inadeguati: deve quindi conoscere e comprendere le forze e le abilità del bambino, che in lui sono presenti a livello latente ma che non si esprimono. Deve operare su quelle che, in linguaggio terapeutico, vengono denominate le PARTI SANE; deve applicare la TECNICA DELL'INCORAGGIAMENTO sottolineando i successi senza attribuire grande importanza agli errori. Questa metodologia implica un capovolgimento della concezione educativa classica tutta incentrata sulla rilevazione degli errori, mentre i piccoli successi non vengono neppure menzionati. A differenza della metodologia classica che presuppone una forte spinta competitiva, cioè un costante riferimento ai risultati migliori conseguiti dagli altri bambini, la metodologia adleriana non prevede riferimenti di questo genere che potrebbero risultare discrediti rispetto allo sviluppo del sentimento sociale e alla tecnica dell'incoraggiamento.

IL SENTIMENTO DI ESSERE SOTTOVALUTATO O SPREGIATO E LO STATO DI INCERTEZZA E INFERIORITA' DANNO SEMPRE ORIGINE AL DESIDERIO DI RAGGIUNGERE UN PIU' ALTO LIVELLO, ALLO SCOPO DI OTTENERE COMPENSAZIONE E PERFEZIONE.

Infatti la spinta dinamica per l'affermazione di se stessi è già presente nel bambino ed è strettamente collegata al sentimento di inferiorità.

Un corretto ed efficace atteggiamento educativo propone mete di realizzazione personale di tipo orizzontale: la verticalità del successo conseguito a scapito degli altri, «su» di essi, viene sostituita da forme di affermazione «con» gli altri, esprimendo nel gruppo la CAPACITA' DI DARE E DI RICEVERE che connota il sentimento sociale. È una EDUCAZIONE ALLO SFORZO dove i successi vengono

in funzione di un impiego prolungato e costante, sono gratificanti in sé e non certo per il riconoscimento. Tale impostazione riflette la *weltanschauung* adleriana secondo cui la scuola si inserisce come momento educativo di preparazione alla vita in un'ottica di sano principio di realtà. La scuola non può considerarsi come fine a se stessa, ma deve preparare l'individuo per la società e per la vita. Se oggi l'ideale dell'individuo adulto si indentifica con un modello di uomo e donna indipendente, autocontrollato e coraggioso, la scuola deve modificarsi in modo tale da preparare individui che si avvicinino a questo ideale.

Questo modello educativo propone METE SOCIALI, non ha come fine un astratto profilo scolastico, ma consente attività utili dove ciascuno possa trovare un suo personale e adeguato modo di esprimersi, accrescendo la fiducia in sé e il coraggio per affrontare nuove situazioni.

La SCUOLA E', quindi, «BANCO DI PROVA» DEL GRADO RAGGIUNTO DI SENTIMENTO SOCIALE E LUOGO DI CRESCITA E SPERIMENTAZIONE DELLE PROPRIE CAPACITA': capacità che non hanno nulla a che fare con le potenzialità strettamente intellettive ma implicano uno sviluppo armonioso della personalità orientato verso i TRE COMPITI VITALI.

Un'eccezionale riuscita scolastica si accompagna talvolta a un disequilibrio nelle altre sfere e spesso non consente una armoniosa crescita: un atteggiamento errato verso la scuola sarà domani un atteggiamento errato verso la vita in tutti i suoi aspetti in quanto espressione dell'UNITA' DI PERSONALITA'.

Lo psicologo adleriano può operare nella realtà scolastica come si diceva, non solo e non tanto come psicoterapeuta, bensì, intervenendo nella formazione degli educatori e insegnanti, può contribuire a sviluppare in loro la consa-

pevolezza che, essendo l'individuo una unità biopsichica, egli può essere realmente compreso solo cogliendo il suo stile di vita, poiché ogni suo gesto sarà espressione della finalità verso cui la sua vita tende.

Presentiamo come modello di intervento più volte applicato nell'ambito scolastico un momento concreto di collaborazione tra gli psicologi dell'Istituto Adler di Torino e gli insegnanti di una scuola elementare della stessa città, incentrato sull'applicazione delle teorie adleriane.

Alla prima fase di contatto, condotta dagli esperti e focalizzata sulle tematiche della professionalità degli insegnanti, ha fatto seguito la suddivisione degli stessi in gruppi di lavoro nei quali si sono discusse ed evidenziate alcune problematiche che, in parte, hanno costituito materiale per gli incontri successivi.

La scuola, oltre che una struttura formativa, è anche il catalizzatore attraverso cui avviene il collaudo dell'apprendimento. Quello degli insegnanti è un punto di vista privilegiato perché essi hanno la possibilità di rilevare e verificare, nella pratica educativa quotidiana, se il processo di socializzazione del bambino sia avvenuto secondo linee positive e costruttive o se, in qualche punto di tale sviluppo, sia intervenuta una frattura o un arresto che abbia impedito un'armonica evoluzione della personalità.

In questo caso, la scuola può e deve, in quanto struttura formativa, porsi come istituzione alternativa e integrativa rispetto alla famiglia per la formazione del fanciullo, anche se è opportuno e doveroso sottolineare che la scuola non potrà mai sostituire la famiglia completamente, in quanto dovrà comunque confrontarsi con quest'ultima, con la società e con la cultura.

Gli aspetti fondamentali della formazione dell'insegnante sono, com'è noto:

il sapere: è il momento informativo che generalmente si esaurisce con gli studi, si completa attraverso seminari e aggiornamenti e costituisce necessariamente solo un punto di partenza nel cammino della formazione.

il sapere fare: è il momento del confronto in gruppo.

Nel gruppo i singoli educatori si confrontano fra loro e, avvalendosi nell'aiuto di esperti, imparano a vivere meglio la loro attività in funzione degli obiettivi prescelti, misurandosi con la propria disponibilità a gestire bisogni personali e vissuti che comunque influenzano l'operatività.

Il saper essere: è un aspetto che riguarda globalmente la persona, lo stile di vita di ognuno (genitori, insegnanti, ...), le modalità di rapporto con l'altro, il modo di proporre se stesso e il proprio intervento educativo. Saper essere quindi è consapevolezza del proprio stile di vita, delle proprie capacità, attitudini di base e delle proprie potenzialità.

Lo psicologo opera con maggiore efficacia se finalizza il suo intervento sugli educatori.

Sarebbe inutile lavorare sui ragazzi singoli se e quando il clima della scuola risultasse ansiogeno.

È fondamentale, invece, poter esaminare e discutere insieme la situazione di ogni determinato allievo, in modo che tutti gli insegnanti siano informati, concordino sulle linee d'intervento e agiscano di concerto. Nulla, infatti, è più deleterio per l'equilibrio di un bambino che essere fatto oggetto di richieste e interventi contraddittori. Nel lavoro di formazione con gli insegnanti, uno degli obiettivi fondamentali che ci si prefigge è il conseguimento della coerenza degli interventi.

Sono corsi di *formazione* quelli in cui c'è coinvolgimento personale e modifica degli atteggiamenti.

Formazione dunque si ha quando il soggetto dichiara la propria disponibilità a un processo di crescita tecnica e culturale, a un cambiamento personale, a un revisione interna. Diversamente si è nel campo della «informazione», sia pure corretta. Il processo di formazione richiede la revisione interna dell'uomo attraverso strumenti che possono essere sia culturali che tecnici: stimola un processo di crescita personale e professionale, fornisce all'individuo strumenti idonei per migliorare la conoscenza di sé, fattore indispensabile per intraprendere un'attività professionale che sia non solo gratificante, bensì efficace. ⁽¹⁾ Questo impegno di formazione è precisamente ciò che qualifica il ruolo degli insegnanti al di là del ruolo «fiscale».

Non si vuole qui disconoscere la rilevanza del ruolo «fiscale» che è parte integrante della funzione del docente ed è talvolta determinante, in quanto, appunto attraverso questo, si riesce a coinvolgere la famiglia in un processo educativo o a responsabilizzarla rispetto a problematiche sia comportamentali sia disciplinari.

Questo ruolo va assunto in tutte le sue implicazioni, ma va elaborato, sviluppato, usato.

Si tratta di inserirlo nell'ottica della formazione, del saper essere, dell'incoraggiamento, per farne un ulteriore strumento di intervento in un processo educativo teso a promuovere sia l'apprendimento che la maturazione personale del fanciullo.

Indubbiamente gli insegnanti hanno tra le mani un «potere» il quale può essere usato in una duplice maniera: come *intransigenza* o come *potenzialità*.

(1) Citato da Epistemologia e formazione, a cura di L. G. Grandi, ed. Proing, Torino 1985, p. 66-67.

1) Quando l'insegnante propone il suo ruolo come intransigenza, come dovere, si rifà a un insieme di nozioni preformate e cristallizzate in un'ottica che non lascia spazio al dubbio.

Ciò è rassicurante per l'operatore, in quanto permette un riferimento alle conoscenze acquisite e il ricorso a metodologie operative già sperimentate. In questo modo però l'insegnante si propone come intransigente, manipolativo, prevaricatore, mantiene l'ordine e la disciplina, ottiene un buon rendimento scolastico, tuttavia non riesce a costituire un rapporto affettivo, e dunque significativo, con l'allievo.

2) Quando invece l'insegnante propone il suo ruolo come potenzialità, cioè come possibilità di «essere insieme con l'altro e con i suoi problemi», riconosce la realtà del bambino come problema comune e il disagio dell'uno diviene anche il disagio dell'altro; solo allora apre la via al cambiamento e dunque al processo di crescita individuale. Il primo uso del potere mantiene monolitica la struttura e certamente non la modifica.

Non vengono pertanto raggiunti gli obiettivi primari di consentire al bambino di elaborare l'aggressività, sviluppare la creatività, costruire rapporti gratificanti, affrontare la vita con coraggio ed entusiasmo. Il secondo uso del potere, nella prospettiva del cambiamento, del divenire, del potere essere, va edificato ogni giorno, ricercato e costruito attraverso il lavoro di gruppo, che risulta una volta di più essere fondamentale.

Il gruppo offre l'opportunità di soffermarsi sul ragazzo-problema e consente di comprendere, attraverso una visuale differenziata, le caratteristiche base del soggetto, di osservare le sue difficoltà, di trovare le eventuali parti sane, e su queste programmare un intervento.

A ulteriore chiarimento e completamento delle tematiche espresse, vorremmo presentare il caso di Peter T.

Peter risponde alla definizione di bambino difficile: Adler non parla per lo più di bambini devianti o nevrotici o psicotici, ma preferisce usare il termine «bambino difficile» per sottolineare le carenze e i problemi che connotano la relazione del soggetto con gli altri e con se stesso. All'interno della tipologia che la Psicologia Individuale propone, troviamo anche quella del bambino rifiutato, trascurato, oppure odiato.

Occorre sottolineare che non è importante che il bambino venga effettivamente rifiutato, ma che si percepisca come tale: determinante è il suo vissuto, al di là della realtà oggettiva. Scriveva Adler: «Un bambino, il quale abbia l'impressione che lo trascurino o lo odino, cerca di vendicarsi del suo sentimento di impotenza, dando al suo prossimo quante più seccature può. Un tale bambino sviluppa una concezione della vita secondo cui il mondo è cattivo e nessuno gli vuole bene. Da un mondo simile ci si difende o ritirandosi (vedasi il ritiro autistico in molte forme psicotiche) oppure affrontandolo in maniera altrettanto aggressiva: nella sua interazione con l'ambiente, quindi, il bambino proporrà un atteggiamento di rinuncia alla lotta o una modalità oppositiva, in chiave di vendetta per il rifiuto che egli ha vissuto o continua a vivere.

Peter è un bambino adottato all'età di 10 mesi, nel giugno 1981. Le sue condizioni psicofisiche evidenziavano un pesante stato di trascuratezza: iposviluppato, con peso inferiore alla norma, presentava uno stato di salute generale piuttosto precario e un ritardo psicomotorio (si muoveva assai poco, non reagiva agli stimoli). I dati in nostro possesso relativamente ai primi anni dell'infanzia sono alquanto scarsi: ricoveri ospedalieri e istituzionalizzazione hanno comunque lasciato inequivocabili tracce nel bambino e si ri-

propongono attualmente sotto forma di sintomi fobici e angosce ricorrenti.

I primi sei mesi trascorsi nella famiglia adottiva hanno prodotto un graduale miglioramento nelle condizioni generali. Anche il sonno ha via via assunto connotazione di normalità, mentre in precedenza era continuamente disturbato da incubi che si alternavano a lunghi periodi di insonnia.

Le forti carenze affettive che il bambino presentava hanno trovato, nella famiglia adottiva, una risposta insufficiente o comunque inadeguata.

Peter non è mai stato riconosciuto come bambino problematico all'interno della famiglia, che rispondeva ai suoi «capricci» con modalità oscillanti tra la permissività e il rigido autoritarismo, con ricorso a castighi e punizioni fisiche. Anche la frequenza della scuola materna non è stata utile ai fini del riconoscimento del disagio psicologico: apparentemente non vi erano problemi rilevanti. Peter era un bambino che «non dava fastidio, che stava in un angolo per conto suo». Il tentativo di approfondire la ricerca di dati ha condotto esclusivamente alla scoperta di una cartella che segnalava, all'età di circa tre anni, note di aggressività.

Si può dedurre quindi che il bambino abbia tentato inizialmente di opporsi all'ambiente, ma in seguito, scoraggiato, abbia scelto la via della fuga, del ritiro, dell'astensionismo.

L'ingresso nella scuola elementare è stato invece un'occasione per tentare di richiamare l'attenzione su di sé. A un primo momento di cauta scoperta dell'ambiente, ha fatto immediatamente seguito l'insorgere di comportamenti disturbanti a carattere fortemente aggressivo. È emersa quindi, da parte della scuola, la necessità di una specifica consulenza psicologica, richiesta agli esperti dell'Istituto Adler.

D'altronde già in precedenza, in occasione di un primo *dépistage*, gli psicologi avevano segnalato l'opportunità di ulteriori accertamenti, proprio alla luce di quanto emerso dal colloquio con i genitori, con le insegnanti della scuola materna e dall'osservazione del bambino.

A questi operatori, quindi, la scuola si è rivolta, con una ben precisa richiesta di aiuto.

Riportiamo brevemente quanto è emerso dagli accertamenti psicologici.

A livello diagnostico è stata rilevata un'accentuata sofferenza nevrotica con nuclei psicotici emergenti.

Dall'esame globale è emerso un livello di funzionamento intellettuale valutabile intorno ai tre anni.

Ciò vale, ovviamente, per quanto concerne le prestazioni che il soggetto forniva al momento della diagnosi: considerata infatti la pregnanza delle problematiche affettive, si poteva ipotizzare la presenza di un patrimonio intellettuale potenzialmente assai più ricco, ma inibito da immaturità affettiva.

Le carenze evidenziate riguardavano le capacità motorie, il linguaggio, i meccanismi logici di classificazione, seriazione e conservazione della quantità. Anche l'organizzazione percettiva era inadeguata, come pure la conoscenza dei colori. Buone apparivano invece le capacità mnestiche.

L'instabilità attentiva e motoria si esprimevano nella incapacità a soffermarsi su proposte di attività o situazioni, anche scelte dal soggetto stesso.

La conoscenza dello schema corporeo risultava riferita esclusivamente ad oggetti o figure: sul proprio corpo il bam-

bino non era in grado di riconoscere gli elementi principali. Le carenze inerenti la capacità di movimento coinvolgevano sia la motricità fine che quella globale. Non erano emersi danni di tipo organico, se non una generale immaturità neurologica.

È emersa una situazione di grossa sofferenza con cadute nell'angoscia e una capacità di tolleranza alla frustrazione minima.

Le angosce apparivano legate a tematiche di abbandono, separazione e morte e, unitamente all'ansia permanente, si esprimevano in forme di instabilità motoria ed esplosioni di aggressività distruttiva auto ed etero-diretta. Tali esplosioni erano all'apparenza slegate da cause riferibili ad aspetti reali, ma si accompagnavano ad elementi fobici, incentranti su temi ricorrenti (mucche, temporali, spade).

Frequenti i momenti regressivi con ricerca del contatto fisico.

L'azione sulla realtà era inibita e tale blocco si accompagnava a sentimenti di impotenza e incapacità di porsi adeguatamente nei confronti di qualunque situazione che richiedesse un tempo e uno spazio minimo per trovare una soluzione.

Per quanto riguarda il rapporto con le figure parentali l'affettività del bambino appariva polarizzata sul padre, che presentava caratteristiche di maggiore tenerezza, pazienza e capacità di risonanza emotiva rispetto al disagio espresso dal bambino.

La figura paterna presentava però connotazioni tali da renderla inadeguata e insufficiente all'elaborazione delle gravi problematiche di Peter: labilità affettiva e difficoltà a

mantenere atteggiamenti coerenti in risposta alle esigenze del bambino.

La figura materna è apparsa affettivamente coinvolta, ma con pesanti difficoltà di accettazione del bambino come è in realtà (e non come riflesso delle sue aspettative) e incapacità di contenere ed elaborare con lui l'ansia e l'angoscia.

Difesa e fortemente problematica, la madre, ancora attualmente, esprime nei confronti del figlio una pesante ambivalenza, modalità affettiva che peraltro connota anche il modo di porsi del bambino nei suoi confronti. Alla luce del quadro diagnostico, si ipotizza per Peter un intervento a due livelli: psicoterapico (con intervento diretto nei confronti del bambino) e psicopedagogico (con intervento centrato su un lavoro di chiarificazione e appoggio con i genitori e con gli insegnanti).

Si fa riferimento qui a una metodologia peculiarmente adleriana, caratterizzata dalla costituzione dell'ambiente terapeutico allargato.

La seguente relazione sarà centrata non sul livello psicoterapico di intervento, ma sul lavoro psicopedagogico, in particolare nell'ambito scolastico.

La situazione di Peter a scuola era fonte di grosse tensioni che coinvolgevano l'intero gruppo classe e l'insegnante: la sua instabilità motoria e gli improvvisi, imprevedibili scoppi di aggressività creavano risposte altrettanto aggressive da parte dei compagni e della maestra che, disorientata da una situazione che non riusciva assolutamente a gestire, ha fatto immediatamente ricorso al suo potere di insegnante usato come intransigenza. Ha tentato di isolare il bambino e utilizzare una serie di punizioni molto dure. Tale atteggiamento si è mostrato inefficace nell'inibire i comportamenti disturbanti di Peter, aumentandone per altro il disagio e la confusione.

Quello che l'insegnante coglieva era la forte aggressività del bambino che impediva un sereno lavoro con la classe: preoccupata da tali aspetti, la maestra non riusciva a vedere che Peter era spaventato dalla sua stessa aggressività e da tutto ciò che avveniva intorno a lui. Ogni cosa poteva infastidirlo, anche se non lo riguardava in prima persona: scattava improvvisamente, impossessandosi di oggetti vari che correva a nascondere o gettava dalla finestra, dalle scale, ecc... Dopo aver percosso un compagno, scoppiava immediatamente in lacrime, toccandosi nello stesso punto in cui aveva picchiato il compagno come se di fatto non differenziasse tra sé e l'altro, tra ciò che era dentro di sé e ciò che era fuori, tra le azioni che lui compiva e le azioni dell'altro. Anche la sistematica distruzione di oggetti riguardava indifferentemente cose altrui, come cose di sua proprietà. Dimostrava inoltre una tolleranza al dolore fisico assolutamente minima. Le attività scolastiche non lo interessavano: non disegnava e non conosceva i colori, non sembrava interessato a nessuna proposta di lavoro scolastico e disturbava continuamente l'attività in classe. Questo era quanto avveniva, dal punto di vista dell'adulto; nell'ottica del bambino, invece, il comportamento manifestato era coerente e finalizzato verso la meta ben precisa: egli non era in grado di affrontare alcuna parte del programma didattico, in quanto privo dei requisiti base.

Questo sentimento di incapacità lo estraniava ancor più dal gruppo, aumentava la sua confusione e si esprimeva in rabbia ed opposività.

Il disturbare le attività altrui era l'unica modalità conosciuta per segnalare la sua presenza, per affermarsi, per richiamare su di sé l'attenzione.

Un tale comportamento non viene certo abbandonato in seguito a punizioni: se il bambino non è aiutato a comprendere e cercare alternative, persevererà nei suoi atteggiamenti.

menti e il rifiuto dell'adulto non farà altro che rinforzare la sua ribellione.

La psicologia individuale, nell'indicare le mete del comportamento del bambino difficile, sottolinea, oltre al già citato richiamo di attenzione, la lotta per il potere: essa assume spesso un significato di autoaffermazione personale a danno dell'altro; è quindi un rapporto scarsamente dotato di sentimento sociale, di rispetto per gli altri. L'adulto che si pone, nei confronti del bambino difficile, in chiave di conflittualità non fa che esprimere un identico disagio, una analoga incapacità di dare e ricevere, in sintesi una carenza di sentimento sociale.

Alla base della lotta per il potere vi è nel bambino un pesante sentimento di inferiorità con vissuti di rifiuto: è per lui una specie di molla compensatoria cui ricorre quando ritiene di non ricevere abbastanza.

Il desiderio di vendetta viene messo in atto dal bambino che si sente rifiutato, che ha elaborato la convinzione secondo cui egli non ha più nulla da dire o da fare per nessuno perché nessuno lo accetterà più. Peter esprimeva tali problematiche in tutti i suoi comportamenti: era portato a interpretare come ostile tutto ciò che gli accadeva intorno, nel suo modo di porsi verso l'adulto evidenziava un ambivalente bisogno di contatto e di fuga e verso le persone nelle quali percepiva difficoltà di accettazione proponeva forte opposività, rifiuto e ribellione. Anche il rapporto con i compagni era caratterizzato da grosse difficoltà: incapace di «mettersi in relazione con l'altro», non riusciva quindi a essere accettato neppure come compagno di gioco. L'ambiente aula era per lui ostile, pieno di limiti, confini e norme che non era in grado di rispettare; d'altra parte, gli spazi aperti destinati al gioco proponevano confusione e rumore, elementi che acuivano il suo disagio e quindi la sua instabilità motoria. I suoi comportamenti aggressivi erano di tipo fortemente di-

struttivo, anche perché non sorretti dalla capacità di discernere la pericolosità per sé e per gli altri.

Si evidenziavano dunque particolari problemi di gestione del disagio di Peter all'interno della classe, anche, e soprattutto, nei momenti del gioco e del pasto in cui era seguito da un'altra figura che proponeva caratteristiche di rigidità e conflittualità, forse ancora maggiormente accentuate rispetto all'insegnante. Soprattutto Peter metteva in crisi il ruolo dell'insegnante come persona didatticamente preparata, ma assolutamente priva di mezzi tecnici per affrontare tali problematiche.

Ambedue le figure educative hanno alle spalle un lungo periodo di attività scolastica, competenza e capacità che hanno permesso loro di raggiungere coi bambini ottimi risultati. Un aspetto però ha impedito la ricerca della soluzione, almeno inizialmente: pur operando da tempo nella stessa struttura e occupandosi degli stessi bambini, entrambe non hanno mai considerato determinante il lavoro di gruppo. Non hanno ricercato, se non sporadicamente il dialogo e il confronto per giungere a una coerenza di interventi, dimenticando che il lavoro squisitamente didattico e il momento ludico sono aspetti che si susseguono nella giornata del bambino e soprattutto che quest'ultimo, in quanto unità biopsichica, esprime un suo stile di vita unitario. Il bambino ha bisogno di punti di riferimento ben precisi e coerenti. Inoltre il lavoro dell'educatore non può essere che facilitato e arricchito dalle osservazioni e dagli spunti che un altro operatore propone.

Lavorare insieme è garanzia di successo nel difficile compito dell'educatore; ma è importante ricordare ancora che occorre lavorare insieme *per il bambino*.

Difficilmente un bambino fallisce quando viene seguito e incoraggiato, quando vengono sottolineati i suoi successi

e quando l'educatore comprende le sue mete e lo aiuta a trovare alternative a eventuali comportamenti inadeguati. Talvolta è assai difficile per l'insegnante intervenire correttamente perché è lui stesso scoraggiato o perché non ha chiara consapevolezza del proprio stile di vita: o ancora perché non comprende il bambino nella sua individualità e nelle sue finalità, non sa come entrare in rapporto costruttivo con lui o come farsi carico del suo problema.

Il bambino difficile è fonte di ansia in quanto scardina precostituite sicurezze personali. Ma soprattutto e più di ogni altro bambino, impegna l'adulto totalmente, facendo spesso sorgere ansie o riaffiorare antiche problematiche personali non completamente o non sufficientemente rielaborate: il bambino difficile coinvolge la persona dell'insegnante e non solo il suo ruolo.

In questa dimensione, più che mai, il SAPER ESSERE è determinante perché viene messa in gioco la personalità nel suo aspetto globale: è l'incontro di due stili di vita.

Innegabilmente tale compito è per l'insegnante fonte di grosse difficoltà: implica, come già detto in precedenza, la disponibilità a «rischiare» mettendo in gioco tutto se stesso.

D'altronde questa è l'unica modalità per essere davvero educatore, per promuovere un cambiamento efficace, per dar vita a un processo di crescita. La formazione, in questo senso, deve coinvolgere non solo il soggetto problematico, ma l'intero gruppo classe: è indispensabile quindi che l'insegnante sia cosciente del fatto che, nel momento in cui si pone in rapporto con la classe, trasmette inevitabilmente una tematica di affettività: tale affettività può essere più o meno intensa e può produrre interpretazioni diverse da parte degli allievi.

Di fondamentale importanza è dunque prendere atto

della tematica affettiva proposta e operarne una elaborazione.

L'instaurazione di un rapporto affettivo è un primo, fondamentale momento anche nel trattamento psicoterapico e altrettanta pregnanza riveste nell'intervento psicopedagogico: nel processo educativo è *conditio sine qua non* per impostare tutto il lavoro successivo. Talvolta gli insegnanti non ne sono consapevoli o, per difficoltà personali, preferiscono mantenere una distanza emotiva dal bambino: nel soggetto non problematico tale modalità potrà tradursi in una passiva acquisizione di dati, ben diversa dal reale apprendimento; nel bambino difficile sarà fonte di difficoltà sempre maggiori, fino al rifiuto totale dell'ambiente scolastico. L'approccio nei confronti di Peter è stato emblematico. Riportiamo le parole dell'assistente: «All'inizio ha cercato di *arginare* tali manifestazioni e di dimostrare al bambino *dove fosse l'Autorità*, ma non è servito a molto! Ha tentato di mordere, dare calci ... Emotivamente sono stata per lungo tempo molto preoccupata per non saper capire *che cosa c'era dietro a questi atteggiamenti* di ribellione e perché, dopo anni di esperienze vicino ai bambini, *non riuscivo a trovare una mia linea di comportamento giusta*. Praticamente ogni giorno affrontavo a braccio la situazione che si proponeva, con la forza, la dolcezza, il ragionamento, l'affetto, rimanendone distrutta fisicamente e psicologicamente! ...».

In queste parole troviamo condensate tutte le difficoltà dell'insegnante di fronte al bambino difficile e nello stesso tempo vediamo emergere le linee fondamentali di intervento: vediamo l'approccio che, in quanto rigido e non connotato di sufficiente affettività, risulta inefficace; vediamo la ricerca delle mete di comportamento del bambino, ma soprattutto «sentiamo» quasi un vissuto di "invasione emotiva" nell'educatore da parte delle problematiche del bambino. Porsi in chiave conflittuale significa difendersi: ecco al-

lora il vissuto di invasione distruttiva. Porsi in chiave di affettività significa invece offrire, «sentire con», e costruire insieme.

Indubbiamente occorre tutto un lavoro con l'insegnante per affrontare insieme, sia tecnicamente che emotivamente, all'interno del cammino di formazione, un percorso a tre livelli:

- 1) comprensione dello stile di vita del bambino;
- 2) chiarificazione e comprensione dei vissuti emotivo-affettivi nei confronti del bambino;
- 3) individuazione delle strategie operative che, alla luce di quanto compreso, possono essere messe in atto all'interno della struttura scolastica.

È questo l'intervento che lo psicologo ha effettuato con gli insegnanti che si occupano di Peter. Oltre a quanto espresso in precedenza, i periodici incontri con le insegnanti sono stati allargati anche ad altre figure che man mano sono state inserite a fianco del bambino.

L'insegnante d'appoggio ha svolto un lavoro quotidiano con Peter, incentrato su attività didattiche ed educative.

Racconta l'insegnante: «Il mio intervento nei primi tempi è stato volto principalmente a dargli fiducia in se stesso e a dargli fiducia in me, lasciando molto spazio alla soddisfazione dei suoi desideri e al gioco spontaneo (soprattutto nelle ore in palestra) iniziando gradualmente a pretendere da lui un impegno e un'attenzione più costante nel lavoro scolastico.

Dal punto di vista educativo ha cercato di dare molto spazio alla sua espressione verbale, cercando di fargli distin-

guere la differenza tra mondo reale e mondo fantastico, ancora molto confusi in lui; ho cercato di fargli affrontare le paure vivendole nel gioco e sdrammatizzando la situazioni vissute più intensamente; ho insistito nel pretendere da lui, sempre, tutto ciò che può dare, responsabilizzandolo e avviandolo al lavoro autonomo, facendogli capire che alcune regole sono fondamentali per poter lavorare bene insieme.

L'effetto principale penso sia stato quello di far sentire Peter in qualche modo partecipe all'attività scolastica e non passivo spettatore; penso inoltre che sia senz'altro cresciuta la sua autostima».

Oltre all'insegnante di appoggio è stata affiancata a Peter una figura che ha svolto con lui attività incentrate prevalentemente sulla riscoperta delle sue potenzialità motorie ed espressive. Soprattutto il lavoro in palestra, con materiali predisposti per le attività psicomotorie, è stato fondamentale per aiutare Peter a ritrovare spazi e modalità attraverso cui liberare e rielaborare l'aggressività. Inizialmente l'educatrice ha svolto la funzione di «contenitore» delle valenze aggressive; il gioco impostato dal bambino, per lungo tempo, ha riprodotto quasi esclusivamente incidenti d'auto, con scontri fisici piuttosto violenti, ma mediati dal materiale (cuscini sagomati). Successivamente il bambino ha accettato di «accorciare la distanza» tra lui e l'adulto e ha inserito nel gioco il contatto fisico. Contemporaneamente è stato possibile indurlo a differire nel tempo i giochi violenti in situazione sociale (durante le ore scolastiche) mediante la possibilità di effettuarli in palestra.

Questa grossa opportunità è stata favorita anche dal fatto che l'educatrice è comunque presente, accanto al bambino, in vari momenti della sua giornata.

Ciò ha indubbiamente facilitato l'instaurazione di un rapporto affettivo piuttosto profondo che, nei momenti di

lavoro individuale, ha permesso l'espressione di atteggiamenti e comportamenti caratterizzati da grande affettuosità, dolcezza, e tenerezza: in altri termini, Peter ha lasciato emergere la sua «insaziabile fame d'affetto» e anche il suo bisogno di comportarsi da «bambino piccolo» e di essere trattato come tale (ricerca di compensazione a vissuti di carenza affettiva). Le frequenti cadute regressive sono state utilizzate per riprendere le tappe evolutive in cui il bambino aveva incontrato maggiori difficoltà.

Partendo dall'osservazione delle modalità di approccio fisico nel gioco coi compagni, è stato possibile rielaborare con Peter tali modalità e ricercare insieme nuove forme di espressione del suo bisogno di contatto fisico che non fossero pericolose e riuscissero gratificanti per lui e per i compagni coi quali voleva entrare in rapporto.

Il gioco in palestra si è gradualmente evoluto: dal gioco «contro» l'adulto si è passati al gioco «con» l'adulto.

Il bambino ha accettato di «fare cose insieme» e infine di sperimentare movimenti e situazioni che rivestivano per lui un carattere fortemente ansiogeno.

Da una costante stimolazione a livello verbale è stato possibile passare a forme di incoraggiamento più «sfumate» anche a livello di comunicazione non-verbale, in cui però lo sguardo riveste ancora un'importanza fondamentale.

Inoltre l'aggressività verso gli oggetti è stata canalizzata in forme di gioco sociale.

Tutti gli interventi su Peter sono stati costantemente coordinati dallo psicologo-psicoterapeuta.

Alle precedenti figure si è aggiunta recentemente un'istruttrice di nuoto.

Il lavoro di quest'ultima riveste particolare importanza anche perché legato alle specifiche fobie di Peter relativamente all'acqua.

Per ragioni di tempo non ci è possibile soffermarci su tutti gli aspetti dell'intervento globale incentrato su Peter: la presenza di più figure di riferimento che *lavorano insieme al bambino* gli ha garantito un ambiente affettivo in cui ritrovare il coraggio e la possibilità di sperimentare se stesso in situazione protetta ma ben finalizzata alla crescita e quindi all'autonomia.

Vorremmo concludere con le parole di una di queste operatrici: «Alla luce della mia esperienza l'unico consiglio che potrei fornire a una collega che debba affrontare una situazione analoga è di adottare tutti i mezzi, i metodi, gli strumenti atti a far riacquistare al bambino la *fiducia* negli altri, ma soprattutto in se stesso, dando l'opportunità di vivere molte esperienze positive ...

... Reputo che l'intervento globale possa arricchire il bambino a livello di esperienza e abituarlo a non essere esclusivo nei rapporti personali: in sintesi aiutarlo ad aprirsi al mondo. Allo stesso tempo sono però convinta che occorra la massima *coesione* di intenti onde evitare contraddizioni educative ... L'intervento psicologico è importantissimo per noi insegnanti per applicare, nella didattica e nei rapporti col bambino e con la famiglia, i suggerimenti di chi conosce bene i processi mentali del soggetto in esame, ma soprattutto possiede gli strumenti tecnici per aiutare veramente il bambino a crescere: quegli strumenti che noi insegnanti, da soli, spesso non siamo in grado di ricercare e utilizzare».