

Giuseppe Nicolodi

# IL DISAGIO EDUCATIVO AL NIDO E ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA

S  
F



SCIENZE DELLA FORMAZIONE

FrancoAngeli





Giuseppe Nicolodi

**IL DISAGIO EDUCATIVO  
AL NIDO E ALLA SCUOLA  
DELL'INFANZIA**

FrancoAngeli

copyright © 2008 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

## Indice

<b>Introduzione. Il disagio che non fa rumore</b>	pag. 9
<b>1. Scelta di campo</b>	» 19
1. Il disagio educativo nella prima infanzia	» 19
2. Scelta di campo	» 22
2.1. Modello sociologico	» 22
2.2. Modello diagnostico	» 25
2.3. Modello semiotico	» 28
3. Alcune precisazioni epistemologiche	» 31
4. Pedagogia dell'accoglienza	» 34
<b>2. Alcuni elementi teorici</b>	» 38
1. I "motori energetici" dello star bene a scuola	» 38
1.1. Istinto di attaccamento	» 39
1.2. Istinto epistemofilo	» 40
1.3. Istinto di socializzazione	» 40
2. I "Contenitori Educativi"	» 43
2.1. I Contenitori Istituzionali	» 46
2.2. I Contenitori Didattici	» 48
2.3. I Contenitori Liberi	» 51
3. Gli elementi corporei della relazione educativa	» 53
3.1. Lo scudo di Atena	» 57
4. L'ordito e la trama: i fili dell'accoglimento educativo	» 59
4.1. Gestione dello spazio	» 60

4.2. Gestione del tempo	pag. 61
4.3. Gestione del materiale	» 61
4.4. Gestione del proprio corpo	» 62
4.5. Gestione dei rapporti con gli altri	» 63
5. Conclusione	» 63
<b>3. Il disagio educativo alla scuola dell'infanzia</b>	» 65
1. I segni di disagio nei Contenitori Istituzionali	» 65
1.1. Difficoltà di separazione dai familiari e di entrata alla scuola dell'infanzia	» 67
1.2. Vissuto di lutto permanente	» 68
1.3. Sintomi psicosomatici	» 73
1.4. Attraversamento iperattivo o blocco motorio	» 75
1.5. Rifiuto del cibo	» 78
1.6. Difficoltà di addormentamento	» 85
1.7. Difficoltà nell'utilizzo del gabinetto	» 86
1.8. Ricongiungimento difficoltoso	» 88
2. I segni di disagio nei Contenitori Didattici	» 91
2.1. Rifiuto della consegna	» 91
2.2. "Non sono capace"	» 98
2.3. Esigenza di rapporto privilegiato	» 101
2.4. Reazione esagerata di fronte all'insuccesso o al rimprovero da parte dell'insegnante	» 107
2.5. Difficoltà obiettive di tipo disprassico	» 111
2.6. Difficoltà di tipo linguistico	» 114
3. I segni di disagio nei Contenitori Liberi	» 115
3.1. Gioco disorganizzato	» 118
3.2. Gioco esplosivo	» 121
3.3. Gioco frammentato	» 124
3.4. Inibizioni	» 127
4. Problemi connessi al rapporto scuola-famiglia	» 131
4.1. Contrasti scuola famiglia	» 131
4.2. Altro	» 135
5. Griglie riassuntive	» 143
5.1. Secondo il criterio dei Contenitori Educativi	» 143
5.2. Secondo il criterio di raggruppamenti sintomatici	» 144

<b>4. Il disagio educativo al nido</b>	pag. 147
1. Particolarità istituzionali del nido	» 147
2. I segni di disagio nei contenitori istituzionali	» 152
2.1. Difficoltà di separazione dai familiari e di entrata all'asilo nido	» 152
2.2. Sintomi psicosomatici	» 154
2.3. Attraversamento iperattivo o blocco motorio	» 156
2.4. Rifiuto del cibo	» 156
2.5. Difficoltà di addormentamento	» 157
2.6. Difficoltà nell'utilizzo del gabinetto	» 157
2.7. Ricongiungimento molto difficoltoso	» 159
3. I segni di disagio nei Contenitori Didattici	» 160
3.1. Rifiuto della consegna	» 160
3.2. Difficoltà a ricevere e mantenere la consegna	» 162
3.3. Difficoltà di tipo motorio	» 165
3.4. Difficoltà di tipo linguistico	» 166
4. I segni di disagio nei Contenitori Liberi	» 167
4.1. Gioco disorganizzato o frammentato	» 167
4.2. Inibizioni	» 168
5. Comportamenti trasversali ai singoli Contenitori Educativi	» 168
5.1. Aggressività "senza senso"	» 168
5.2. Reazioni esagerate al rimprovero	» 172
5.3. Modalità relazionale eccessivamente corporea	» 172
6. Problemi connessi al rapporto nido-famiglia	» 173
6.1. Contrasti famiglia-nido	» 173
6.2. Altro	» 174
7. Griglie riassuntive	» 174
7.1. Griglia secondo l'ipotesi dei Contenitori Educativi	» 174
7.2. Griglia secondo l'ipotesi sintomatica	» 175
<b>5. I numeri del disagio</b>	» 176
1. Una griglia di rilevazione del disagio alla scuola dell'infanzia	» 176
1.1. La formazione degli insegnanti	» 179



2. Analisi quantitativa	pag. 180
2.1. Variazione tra la prima e la seconda rilevazione	» 180
2.2. Classificazione dei sintomi di disagio	» 184
3. Analisi qualitativa	» 188
3.1. Classificazione secondo l'ipotesi dei Contenitori Educativi	» 188
3.2. Classificazione secondo gruppi sintomatici	» 191
3.3. Raggruppamento per aree aggregate.	» 196
4. Importanza delle problematiche rilevate	» 197
5. Fattibilità delle strategie educative	» 198
6 Conclusione	» 199
<b>6. La prevenzione del disagio</b>	» 204
1. La prevenzione nei confronti dei principali sintomi di disagio	» 204
1.1. L'autonomia	» 204
1.2. La regolazione emotiva	» 213
2. La psicomotricità	» 215
2.1. Alcuni principi teorici	» 216
2.2. Alcuni principi metodologici	» 218
2.3. Scelta istituzionale	» 221
3. Il setting psicomotorio come un nuovo "Contenitore"	» 224
<b>Bibliografia</b>	» 229
Testi di riferimento	» 229
Bibliografia specifica sul disagio	» 230
Bibliografia sulla psicomotricità e le tecniche corporee	» 231

## **Introduzione. Il disagio che non fa rumore**

Si sente spesso parlare, in questi ultimi tempi, di “disagio” con particolare riferimento al mondo adolescenziale, giovanile, infantile, familiare, scolastico o educativo in genere. Ma cosa si intende esattamente con questa parola? Esistono vari tipi di disagio, e con tal espressione si tende a volte a identificare e uniformare situazioni molto diverse ed eterogenee tra loro.

Esiste un tipo di disagio che ha delle forme espressive molto evidenti e visibili, che “fa rumore”, e la cui eco esce velocemente dalle strette mura familiari e scolastiche e invade con prepotenza il mondo sociale, istituzionale e politico in genere: è il disagio adolescenziale e giovanile tipico delle nostre società occidentali. A livello scolastico ed educativo è il fenomeno che riguarda in modo particolare le scuole medie inferiori e superiori e le scuole professionali. Questo aspetto del fenomeno s’impone in modo evidente, quasi violento, con un impatto notevole a livello sociale, e di conseguenza è un fenomeno largamente amplificato a livello pubblico. Esso è stato studiato in varie forme, è stato indagato sotto varie angolature, ed è stato fatto oggetto di attenzioni, di curiosità e di investimenti culturali e sociali di varia natura. Le tracce di tali attenzioni sono facilmente riscontrabili sia nella letteratura specialistica del settore sia nei comuni mezzi d’informazione di massa.

Esiste poi una forma di disagio che investe l’età immediatamente inferiore e che riguarda la scuola primaria. Qui certo il fenomeno è meno impattante a livello sociale e di conseguenza lo si trova meno sui giornali, alla televisione o nel dibattito sociale o politico, mentre è molto vivo, sentito e dibattuto nello stretto campo educativo e scolastico. In effetti, anche questo aspetto del fenomeno è sufficientemente indagato e studiato, e di esso esistono abbondanti tracce nella letteratura specialistica del settore.

L’indagine però riguarda prevalentemente un aspetto peculiare e speci-

fico della scuola primaria: i processi di apprendimento, ivi comprese le capacità di attenzione e concentrazione, meno gli altri aspetti di carattere più psicologico ed emotivo. In effetti, anche a livello scientifico in questi ultimi decenni è stata portata un'attenzione del tutto particolare sui meccanismi neurofisiologici e neuropsicologici che sottendono i processi cognitivi alla base dei principali apprendimenti e dei fondamentali comportamenti della scuola primaria, e le ripercussioni educative e didattiche di queste ricerche sono spesso importanti e rilevanti. Il disagio alla scuola primaria in definitiva non ha un gran rilievo a livello sociale, politico e istituzionale, ma nondimeno trova molta attenzione da parte del mondo scientifico e culturale in campo educativo e formativo, anche se a volte tale attenzione è piuttosto settoriale.

Esiste infine una forma di disagio più nascosta e silenziosa, che “non fa rumore” e le cui tracce sono difficilmente rintracciabili sia nella letteratura specialistica del settore educativo che presso i mezzi di comunicazione abituale: è il disagio nella prima infanzia, quello riscontrabile nelle famiglie o presso le istituzioni educative dell'asilo nido e della scuola dell'infanzia. Difficilmente se ne sente parlare e poco è stato scritto su di esso. Sembra un fenomeno da nascondere e tenere nell'ombra come se creasse un certo imbarazzo nella società, forse in nome di un'ipotetica “felicità” intrinseca attribuita all'età infantile. In ogni caso si tratta di un fenomeno che resta confinato nello stretto ambito in cui nasce e si manifesta, e che trova difficoltà a uscire dal privato per assumere una veste più visibile e percettibile da parte del mondo sociale, culturale e istituzionale in genere.

Eppure esiste, e a volte con una forza e una consistenza notevole. È sufficiente dare la parola ai diretti interessati, genitori o operatori professionalmente impegnati nel processo educativo della prima infanzia, ed esso apparirà subito nella sua evidenza e consistenza.

Varie cause rendono ragione di questo fenomeno, non ultime il fatto che nella prima infanzia è quasi tutto ridotto al privato, come se si trattasse di un fatto di pertinenza esclusiva del rapporto famiglia-scuola.

Non che il mondo della prima infanzia sia del tutto sconosciuto e inesplorato a livello scientifico, ma le indagini e le ricerche nei suoi confronti sono quasi esclusivamente di tipo clinico. Il mondo della clinica ha capito da molto tempo il valore preventivo della diagnosi e dell'intervento terapeutico e riabilitativo precoce. Le varie forme di patologia infantile sia nei versanti psicopatologici e relazionali sia in quelli connessi al corretto e armonioso decorso delle principali tappe dello sviluppo infantile sono molto attente a questa fascia di età. Basti pensare a tutti i contributi conoscitivi dell'Infant Research di questi ultimi decenni, contributi che

hanno coadiuvato l'impostazione della moderna e ancora sperimentale, ma molto promettente, ricerca diagnostica denominata "Classificazione diagnostica 0-3"<sup>1</sup>.

In questo senso la letteratura specialistica è certamente molto ricca e attenta sia per quanto riguarda l'attribuzione al bambino di molte competenze psicologiche, relazionali e comunicative che non gli erano prima riconosciute, sia per quanto riguarda l'attenzione ai sottili e ai delicati meccanismi biologici, relazionali e neuropsicologici che governano e influenzano le principali tappe evolutive del bambino in questa delicata fascia d'età.

Ma si tratta per l'appunto di una ricerca a carattere clinico. Certamente essa ha molto cambiato anche l'attenzione della società verso il bambino (basti pensare ai cambiamenti avvenuti nei moderni reparti di pediatria in questi ultimi decenni) e ha profondamente influenzato anche le modalità terapeutiche e riabilitative nei confronti del bambino piccolo, ma ha offerto un contributo notevole anche al mondo educativo dal momento che anch'esso è intimamente coinvolto in questa ricerca.

Però gli studi e le conoscenze epidemiologiche a proposito della prima infanzia riguardano perlopiù i rischi psicopatologici o gli effetti negativi di un alterato o ritardato sviluppo delle singole funzioni, come i ritardi dello sviluppo motorio, quelli del linguaggio o i disturbi comportamentali e relazionali connessi alle varie forme della polimorfa sindrome autistica.

Sappiamo però che non sono queste le forme di disagio infantile che mettono maggiormente in difficoltà il mondo educativo della prima infanzia, non sono le sindromi che derivano da una patologia con chiara connotazione clinica il vero problema che il mondo delle istituzioni educative della prima infanzia incontra al giorno d'oggi. Il vero problema che mette in difficoltà le sue capacità educative e formative sono le forme di disagio di tipo comportamentale derivate da un "malessere" emotivo difficilmente identificabile esclusivamente nelle classiche sindromi psicopatologiche. Si tratta in definitiva di problemi d'ordine comportamentale che non hanno necessariamente un fondamento clinicamente o socialmente rilevante alle loro spalle.

Eppure di questo fenomeno molto comune nella prima infanzia non esiste quasi traccia nella letteratura educativa, esso è quasi assente nei dati statistici conosciuti. Gli stessi programmi universitari delle moderne facoltà di scienze della formazione che dovrebbero formare gli operatori che pro-

<sup>1</sup> Zero-to-three: National Center for Clinical Infant Programs. "Classificazione diagnostica 0-3, Classificazione diagnostica della salute mentale e dei disturbi di sviluppo nell'infanzia", Masson, Milano, 1997. La nuova revisione (la forma "R") è del 2005.

fessionalmente si devono occupare della prima infanzia sono a volte piuttosto vaghi e indefiniti su tale preciso argomento.

Questo è appunto il campo specifico che si prefigge di esplorare questo libro. Il disagio “che non fa rumore” di cui tratteremo in queste pagine si riferisce esattamente ai problemi educativi che pongono alle normali istituzioni della prima infanzia alcune modalità comportamentali “particolari” dei bambini comuni e “normali”, non necessariamente di quelli con specifiche e conclamate patologie alle loro spalle.

Ma si impone un'altra precisazione per spiegare bene il titolo del presente lavoro, perché è esplicitamente dichiarato che ci si occupa di disagio “educativo”.

Che cosa si intende con tale espressione?

Per *disagio infantile* s'intende in generale un problema che colpisce il bambino nella sua naturale dinamica evolutiva. Può trattarsi di un problema d'origine biologica (neuropsicologica, neurologica, genetica, o d'altra natura) e che colpisce una o più funzioni dello sviluppo infantile (funzione motoria, linguistica, mentale, dei processi cognitivi, di quelli relazionali ecc.), o può trattarsi di un problema d'origine psicologica con conseguenze più o meno importanti sia sugli aspetti cognitivi sia su quelli comportamentali, oppure ancora può trattarsi di problemi relazionali d'origine socio-parentale con altrettanti più o meno importanti conseguenze sia sul piano degli apprendimenti che dei rapporti sociali con adulti e bambini. A un livello particolarmente severo il disagio infantile può raggiungere il limite della patologia con una chiara definizione clinica.

Il disagio infantile nel venire in contatto con il mondo scolastico può diventare *disagio scolastico*. Per esempio: un bambino colpito da dislessia ha certo un disagio infantile d'ordine neuropsicologico alla base del suo problema, ma esso diventa un vero e proprio “disagio scolastico”, nel senso di causare un vero e proprio “star male” del bambino a scuola, perché il suo disagio incontra o si scontra con il mondo scolastico e i suoi obiettivi legati ai processi d'apprendimento. Se per ipotesi il bambino dislessico non andasse a scuola (come succedeva alla maggior parte dei bambini nei secoli precedenti) il suo problema infantile non diventerebbe un vero e proprio “disagio scolastico”. In un certo senso si potrebbe dire che è la scuola con i suoi specifici obiettivi d'apprendimento che fa diventare il problema del bambino un disagio per lui e per sé.

In modo analogo un bambino con un disagio infantile riguardante un problema d'attaccamento e che non riesce a staccarsi dalla madre o lo fa con estrema sofferenza, ha un problema che diventa un importante disagio scolastico nell'incontro del bambino con l'asilo nido o con la scuola del-

l'infanzia e le loro esigenze di "separazione" dalle figure familiari di riferimento. Anche in questo caso, paradossalmente, se il bambino non andasse al nido o alla scuola dell'infanzia non rivelerebbe il suo problema. In un certo senso è allora l'istituzione educativa che "crea", o meglio che "rivela" il disagio del bambino che ora diventa appunto disagio scolastico.

Per *disagio educativo* invece s'intende il problema degli insegnanti o degli educatori con i loro obiettivi formativi ed educativi di fronte al problema del bambino nel mondo scolastico o educativo. Per un'insegnante molto preparato sul problema della dislessia il disagio del bambino dislessico potrebbe non presentare un reale disagio educativo, mentre lo potrebbe essere in modo molto forte per un'insegnante che non conoscesse il tema della dislessia e non sapesse come comportarsi di fronte a un bambino dislessico.

Parimenti un'insegnante o un'educatrice che sapesse comprendere e accogliere bene il disagio di un bambino che avesse difficoltà a separarsi dai suoi genitori, potrebbe non vivere il problema come un serio disagio educativo, mentre lo vivrebbe come tale un'insegnante o un'educatrice che non fosse preparata a saper ricevere tale problema o se l'istituzione educativa non la mettesse in grado di poter gestire nel migliore dei modi il problema che il bambino le porta.

Molto spesso i tre modi diversi con cui si presenta il problema nelle istituzioni educative della prima infanzia possono coincidere e sovrapporsi l'uno sull'altro, perché è facile che un problema evolutivo del bambino diventi un problema scolastico (sia in rapporto agli obiettivi specifici di apprendimento del mondo della scuola sia in rapporto ai suoi obiettivi educativi costituiti dalle normali regole di convivenza sociale) ed è altrettanto facile che il tutto diventi poi un problema educativo dal momento che, inevitabilmente, esso mette in difficoltà il mondo delle istituzioni educative alle prese con i suoi obiettivi professionali. Ma in linea generale sarebbe bene che tali concetti fossero tenuti distinti almeno a livello teorico, perché possono diventare molto utili in seguito per chiarire i reali obiettivi di un intervento mirato sul disagio all'interno delle istituzioni scolastiche.

Ora noi abbiamo dichiarato che ci occupiamo in modo esplicito di disagio "educativo".

In pratica il vero oggetto della nostra indagine non è (o non è solo) il bambino e i suoi problemi, ma è l'adulto impegnato professionalmente nel rapporto educativo con lui. In altre parole: il nostro punto d'osservazione privilegiato non è la situazione infantile nel suo complesso, ma la situazione delle strutture educative della prima infanzia che devono ricevere il bambino con gli eventuali suoi problemi. In pratica più che sul disagio del

bambino noi intendiamo focalizzare l'attenzione sul disagio delle figure educative a diretto contatto con il disagio del bambino.

La precisazione è giustificata in parte anche dalla particolare specificità dell'infanzia.

La stessa ricerca clinica ha dimostrato che nell'infanzia è ancora tutto molto labile: le capacità plastiche della maturazione del sistema nervoso sono notevoli, le capacità d'adattamento e di modificazione dei vari sintomi sono molto dipendenti dalle capacità d'accoglimento degli stessi da parte degli adulti, e quindi la stessa evoluzione infantile è ancora troppo dipendente dalle risposte che il bambino riceve dal mondo degli adulti intorno a lui e che sono importanti per la sua crescita. Per questi motivi e per specifica scelta di campo, in questo lavoro si vuole mettere l'accento non tanto o non solo sul bambino e sui perché (biologici, clinici, relazionali, sociali) alla base o all'origine dei suoi comportamenti, ma piuttosto sulle capacità e sulle risorse educative di chi è personalmente o istituzionalmente preposto a riceverli.

In pratica la nostra ricerca non ha un senso clinico, statistico o epidemiologico, non va a indagare esclusivamente la natura dei problemi dei bambini e la quantità degli stessi, ma in modo più preciso analizza l'impatto che essi hanno sul mondo educativo e cerca di far leva sulle risorse che gli adulti hanno per rispondervi dentro le istituzioni educative della prima infanzia.

L'obiettivo del libro, in definitiva, è quello di aiutare chi professionalmente riceve i bambini all'interno delle istituzioni educative a capire cosa vogliono significare le variegate forme comportamentali con le quali concretamente si manifestano le principali forme di disagio dei bambini, e contestualmente di analizzare attraverso quali strategie educative di tipo istituzionale, professionale o personale esse possono essere accolte nelle singole istituzioni.

Le varie strategie educative a cui si accenna nel libro non richiedono strumenti o metodologie personali, professionali o istituzionali particolari o in qualche modo estranee alle singole istituzioni, ma esse fanno affidamento unicamente a modalità o strumenti pedagogici ed educativi che sono comunemente a disposizione delle figure professionali nelle varie istituzioni. Quindi non si fa affidamento a nulla che sia estraneo al normale "fare scuola". Si forniscono solo strumenti conosciuti in più, in modo che le singole professionalità implicate nel processo educativo trovino attraverso essi un ulteriore strumento di crescita personale e professionale.

Tali strumenti conosciuti riguardano da una parte la ricerca del senso delle varie forme di comportamento attraverso le quali si manifesta il disagio

del bambino, dall'altra l'inventario e la rilevazione dell'enorme ricchezza costituita dalle varie forme espressive e comunicative a disposizione dell'adulto implicato nel processo educativo stesso. Modalità comunicative che concernono soprattutto il linguaggio corporeo, dal momento che all'età che prendiamo in considerazione esso è ancora molto spesso la forma di comunicazione privilegiata o in ogni caso quella più importante per il bambino, in modo particolare se esso è in una qualche forma di difficoltà evolutiva.

In questo riteniamo consista la novità principale del presente libro.

Per tutte queste ragioni di proposito nella ricerca delle strategie educative non si parla e non si prende in considerazione tutto ciò che dovrebbe essere fatto da "altri" al di fuori del contesto scolastico: famiglia, istituzioni sanitarie, sociali o di altra natura. Certamente si parlerà dei rapporti tra le varie istituzioni educative e la famiglia come si accennerà alla collaborazione con le altre istituzioni coinvolte nel programma educativo della prima infanzia, ma non essendo strumento e risorsa pedagogica la recriminazione di ciò che dovrebbero fare gli altri, tutto ciò non è contemplato tra le strategie direttamente spendibili dalle istituzioni educative che formano l'oggetto specifico della nostra attenzione.

In modo parallelo le strategie educative illustrate non si propongono di affrontare le cause del disagio dei bambini. È evidente e scontato che le principali ragioni delle più comuni forme di disagio possono avere origine o in una qualche difficoltà evolutiva connessa alle varie tappe dello sviluppo del bambino, o nelle varie dinamiche familiari, o ancora in cause sociali, economiche, culturali o di altra natura. Ma dal momento che la gestione di tutte queste cause di disagio non rientra negli specifici scopi delle istituzioni educative che formano l'oggetto della nostra ricerca, non si può contare sull'eliminazione delle cause di disagio che spesso hanno radici fuori del mondo della scuola per affrontare efficacemente il problema che ci prefiggiamo di indagare. Di conseguenza le forme di disagio sono descritte e affrontate così come loro si presentano dentro l'istituzione educativa, e, per farvi fronte, sono analizzate e prese in considerazione unicamente le risorse che le stesse strutture educative possiedono al loro interno.

Nel capitolo 1 viene esplicitata la scelta di campo teorico ed epistemologico alla base dell'indagine del disagio educativo della prima infanzia. Si tratta, in effetti, di una materia molto varia, suscettibile d'interpretazioni con chiavi di lettura molto diverse non solo a livello teorico, ma soprattutto a livello ideologico ed epistemologico e di conseguenza metodologico. Qui è appunto dichiarata ed esplicitata la scelta di campo effettuata, in modo che sia ben chiaro e definito il contesto teorico e metodologico all'interno del quale si intende operare.



Nel capitolo 2 saranno illustrate alcune ipotesi teoriche che faranno da guida e da canovaccio generale nella lettura e nell'interpretazione delle varie forme del disagio dei bambini. Esse saranno riprese poi nei capitoli inerenti le singole istituzioni scolastiche. Però, dal momento che tali ipotesi teoriche si riferiscono direttamente alle varie tappe dello sviluppo infantile, non avranno lo stesso valore in tutte le istituzioni perché l'età del bambino preso in considerazione (0-6 anni) varia molto secondo l'istituzione di riferimento. Come, in modo parallelo, cambia anche l'obiettivo principale delle singole istituzioni educative.

Di conseguenza le varie forme d'espressione del disagio saranno descritte prima in modo dettagliato per la scuola dell'infanzia (nel capitolo 3) dove le ipotesi teoriche alla base dell'intero percorso sono più evidenti, attuali e precise. In modo parallelo alle singole forme di disagio saranno descritte anche le principali strategie educative riferite alla scuola dell'infanzia. Alcune saranno accompagnate da esempi concreti che ne espliciteranno meglio il significato e il percorso.

A questo proposito va subito precisato che le varie strategie illustrate in modo settoriale a seguito dell'analisi delle varie forme di disagio hanno solo un carattere didattico generale. È molto riduttivo e parziale descriverle in modo settoriale, perché al contrario esse risultano sempre da una lettura globale della situazione. La forma settoriale con la quale sono descritte ha solo lo scopo didattico di dare un ordine all'intero libro, ma risulterà evidente che il senso generale che esse esprimono sarà rilevato sempre da una lettura comparata di tutto l'insieme. In definitiva le strategie educative non sono delle ricette esportabili in modo ingenuo in ogni situazione simile, ma derivano dalla lettura e dalla comprensione dell'insieme del quadro generale che presenta ogni singolo bambino. Gli esempi concreti avranno proprio questo scopo: orientare e rimandare sempre a una visione globale nella lettura delle varie forme di disagio.

Il capitolo 4 descrive la situazione al nido.

Qui, rispetto alla scuola dell'infanzia, saranno analizzate solo le differenze fondamentali dovute alla diversa età dei bambini, alle peculiarità dell'istituzione nido e, di conseguenza, alle diverse strategie educative a disposizione delle due strutture. Quindi quando la descrizione di una situazione fosse analoga sia per il nido che per la scuola dell'infanzia, si fa riferimento a quanto già descritto nel capitolo 3 relativo alla scuola dell'infanzia. Ne risulta che la lettura del capitolo 3 relativo alla scuola dell'infanzia sarà preliminare e propedeutico anche per il capitolo 4 relativo al nido.

Nel capitolo 5 sono analizzati in modo quantitativo alcuni dati concer-

nenti la rilevazione del disagio nella scuola dell'infanzia, in modo da estendere la conoscenza anche quantitativa di questo fenomeno e per approfondire l'importanza delle varie forme di supporto e di aggiornamento che la scuola necessita per poter meglio rispondere ai compiti educativi che l'accoglimento del disagio dei bambini le pone. Anche in questo caso però l'analisi di alcuni dati quantitativi sarà solo lo spunto e il pretesto, perché il vero obiettivo saranno sempre gli aspetti educativi che i dati forniscono più che quelli sociologici o numerici in sé. Soprattutto perché i dati che presentiamo sono molto esigui e poco significativi da un punto di vista statistico in senso stretto, mentre possono risultare molto interessanti da un punto di vista educativo e formativo.

Il capitolo 6 infine affronta l'argomento della prevenzione del disagio nelle istituzioni della prima infanzia sia attraverso delle riflessioni teoriche su alcuni temi che concentrano la maggior parte delle forme di espressione del disagio dei bambini, sia attraverso una indicazione operativa concreta. In particolare è proposta la psicomotricità come prassi curriculare per la prima infanzia sia come importante forma di contrasto nei confronti del disagio infantile, sia come preziosa risorsa per il processo di formazione nei confronti della prevenzione del disagio educativo.

Tali proposte hanno lo scopo di rendere più preparate e pronte le persone e le istituzioni che si occupano dei bambini, in modo che esse sappiano rispondere in modo sempre più competente a livello professionale e istituzionale alle sollecitazioni pedagogiche ed educative che la situazione attuale richiede loro.



## **1. Scelta di campo**

### **1. Il disagio educativo nella prima infanzia**

Il mondo educativo e scolastico italiano, in questi ultimi decenni, si è particolarmente distinto nel panorama educativo mondiale per quanto riguarda il problema dell'accoglienza e dell'integrazione dei "diversamente abili", resi tali da malattie di ordine fisico, sensoriale, mentale, sociale o psicologico. Esso può andare giustamente fiero dei principi sociali e ideologici che hanno fatto maturare e che hanno accompagnato tale fenomeno, come può essere altrettanto fiero delle innovazioni e delle strategie pedagogiche, didattiche e culturali che lo hanno reso possibile e attualizzabile. Ma il mondo educativo e scolastico italiano, come d'altra parte quello di tutti i Paesi occidentali, si trova impegnato al giorno d'oggi su un altro fronte non meno importante e non meno impegnativo: quello di far fronte al fenomeno del disagio.

Le differenze tra la situazione di malattia e quella di disagio appaiono molto nette. Mentre l'una è di chiara origine clinica e riguarda la specificità della malattia, l'altro colpisce soprattutto l'aspetto psicologico ed emotivo e riguarda la sofferenza indotta da cause diverse: fisiche, psicologiche o sociali. Mentre l'una richiede al mondo della scuola un ripensamento culturale dei propri obiettivi e un aggiornamento tecnico delle proprie proposte metodologiche, pedagogiche, didattiche e perfino architettoniche, ma lo coinvolge meno direttamente nei suoi aspetti relazionali, emotivi e personali, il disagio al contrario lo colpisce soprattutto su questi aspetti.

Anche perché le forme di disagio nella prima infanzia si presentano spesso in modo subdolo, con modalità espressive che spesso cambiano di forma e di struttura, senza vistose o definitive caratterizzazioni fisiche, sociali o cliniche. Si tratta di bambini che si presentano sani sotto l'aspetto