

IPRASE del Trentino

SEMINARIO

“OLTRE L’ANTICIPO: QUALE SCUOLA PER QUALE BAMBINO?”

Trento 22 novembre 2003

Dott. Giuseppe Disnan  
Psicologo Psicoterapeuta. APSS Trento  
Professore a Contratto “Psicopatologia dello sviluppo” Università di Padova

“A SCUOLA A CINQUE ANNI: LE RAGIONI DI UNA SCELTA”

Se in un certo momento del suo percorso un’istituzione si pone il problema di un cambiamento riguardo ad aspetti che hanno una lunga tradizione e una consolidata credibilità, significa che si è di fronte a dei mutamenti che, se non riguardano dei veri e propri paradigmi, come nel modello delle rivoluzioni scientifiche, incidono in ogni modo su livelli profondi dell’immaginario e del reale. E pur mettendo in conto il timore di fronte ai cambiamenti e/o il ruolo delle istituzioni, produttrici attive di trasformazioni e non pure e semplici esecutrici passive di una domanda percepita perché ormai matura a livello sociale, ciò nondimeno quando questi processi si innestano su aspetti molto delicati (lo sviluppo del bambino) e su un immaginario altrettanto sensibile ( l’impatto con la scuola) diventa necessario prendere in considerazione la cosa da diversi punti di vista.

Il possibile anticipo dell’inizio scolastico è un tema che ha scosso e fatto dibattere insegnanti e famiglie, esperti e profani, proprio in quanto altera un equilibrio di pensiero e una tradizione consolidata.

Se la prospettiva del legislatore è chiara, cercheremo di vedere da quali altri punti di vista il tema può essere affrontato per risultare il più possibile esaurienti nella sua analisi.

Nessuna di queste parti può essere assunta ovviamente in modo isolato, ma è solo dalla risultante delle diverse prospettive che si può assumere una possibilità di sintesi utile ad orientarsi su scelte che rimangono comunque complesse e difficili.

## DALLA PARTE DEL BAMBINO

L'età di inizio della scuola ai sei anni è correlata alla comparsa nel bambino di processi evolutivi che hanno un ruolo determinante nel consentirgli di accedere a quelle richieste che il sistema educativo/didattico con cui si incontra gli porrà.

Possiamo riassumere questi appuntamenti tenendo presente la profonda coincidenza che, non solo nel bambino, ma in particolare a questa età, vi è tra mente e corpo, da intendersi come unità inscindibile e continuamente intercorrelata:

- lo stabilizzarsi del passaggio ad una forma di pensiero operatorio concreto, che consente di operare con strutture mentali che lo mettono in condizione di trattare operatorialmente i dati della realtà;
- il consolidarsi della rimozione, intesa come processo che facilita il delinearli di meccanismi di difesa come razionalizzazione, sublimazione, identificazione, basilari ai fini di una funzione egoica sufficientemente strutturata, e tale quindi da garantire un pensiero libero da conflitti e capace di adattamenti che si basano sulla presenza di un adeguato test di realtà;
- la progressiva trasformazione del corpo da corpo vissuto in corpo usato, strumento finalizzato al raggiungimento di scopi, programmabile entro limiti realistici per eseguire, trasformare, proporre;
- l'interiorizzazione della funzione normativa, base per una crescente capacità di sopportare la frustrazione, dilazionare la soddisfazione, riconoscere e rispettare la regola;
- l'assunzione di schemi corporei legati al controllo e alla programmazione, in senso globale e specifico, che si traduce in controllo del comportamento/movimento e in utilizzazione di prassi sempre più raffinate;
- la collocazione entro parametri di spazio/tempo regolati e regolabili, che presiedono alla possibilità di collocarsi in luoghi definiti per tempi adeguati, in relazione ai compiti richiesti;
- l'appartenenza al gruppo e ad un contesto sociale e relazionale con fini comuni e regolazioni autonome che si confrontano con quelle collettive.

Quanto questi processi e queste acquisizioni abbiano valore strutturale, e quindi legato a cambiamenti profondi dell'organizzazione interna della personalità, da collegarsi a linee obbligate di sviluppo, o quanto siano sensibili e quindi variabili in relazione a fattori di contesto, è uno dei problemi cui ci sollecita questa problematica. Un cambiamento di proposta istituzionale come quello di cui ci occupiamo sembra comunque presupporre che tali modificazioni nei tempi e nei modi siano possibili e anzi attuali.

Il vantaggio per il bambino di una tale opzione consiste nella possibilità che gli viene offerta di allineare le proprie anticipate risorse al contesto di vita, e di poter quindi meglio dispiegare le proprie potenzialità; oggi molti ritengono infatti che l'organizzazione sociale mutata fornisca al bambino strumenti interni ed esterni nuovi e diversi, tali da accelerare lo sviluppo di competenze e l'acquisizione di conoscenze, con la conseguenza di necessitare di offerte diverse da parte dell'ambiente. Altri, in particolare proprio gli insegnanti, sottolineano spesso come queste conoscenze non si traducano generalmente in competenze e/o autonomie, restando superficiali o periferiche, scisse in qualche modo dalla personalità in sviluppo, dando luogo a fenomeni di scarto tra aspetti del bambino che appare competente e immaturo nello stesso momento, sapiente ma non autonomo, intellettualmente brillante ma socialmente sprovveduto.

I rischi di questa operazione sono quindi molteplici se guardati dalla parte del bambino:

- il rischio di una “precocizzazione” sotto vari punti di vista, che significa chiedergli di anticipare i tempi e i modi dello sviluppo, con un'anticipazione anche del lutto parziale della componente ludica;
- il rischio di una induzione di disarmonie, nel selezionare e privilegiare troppo in anticipo aspetti cognitivi rispetto ad altri, sacrificando inevitabilmente parti di esperienza e di crescita.

## DALLA PARTE DELLA SCUOLA

Questo aspetto della riforma, insieme agli altri che lo accompagnano, giunge in una fase in cui la scuola pare travolta dalle trasformazioni sociali che fanno inevitabilmente sentire tutte le loro conseguenze anche al suo interno.

Da un lato un problema di accumulo, nella misura in cui nei riguardi della scuola si sono concentrate aspettative e richieste riguardo ad una vasta gamma di competenze personali e sociali del bambino; nell'attuale organizzazione sociale diminuiscono tempi e spazi di ascolto del bambino e di accompagnamento ai suoi bisogni anche primari. Nella scuola dell'infanzia biberon e pannoloni sono spesso indicatori di stress famigliari, di difficoltà comunicative, di inadeguatezze della dimensione genitoriale che vengono traslocare in un luogo che, nell'immaginario collettivo, è ancora prevalentemente “materno” e conserva parametri di relazione che rendono possibile affrontare tali tematiche. Ma questi aspetti sono spesso collegati a problematiche di sviluppo più

allargate, che proiettano la loro ombra in termini di autonomie sociali e personali fin nella scuola primaria.

Accumulo anche nel senso che alla scuola viene ormai chiesto di educare a tutto, dal sesso, al comportamento sulle strisce pedonali, all'uso di raccoglitori differenziati per i rifiuti, alla pace e al commercio solidale..... Queste attribuzioni sono il segnale preoccupante di un tessuto familiare che non riesce più a contenere aspetti fondamentali dell'esperienza, che non ha capacità di elaborazione sufficiente per fronteggiare le domande e le sfide che una società sempre più complessa gli propone.

Dall'altro il problema dell'eterogeneità, non più e non solo come variante di una normalità che non è mai esistita se non come illusione statistica, ma come emergenza costante di fronte a un frantumarsi delle identità etniche, culturali e sociali. Questa eterogeneità orizzontale mette a confronto stili di vita ma anche di apprendimento sostanzialmente diversi, che si trovano a confronto su un terreno che pretende di essere comune quando non lo può essere, e che aumenta le richieste di anticipare acquisizioni di competenze ( la lingua straniera, l'informatica) rivolgendosi all'ideale bambino di una media borghesia colta.

L'anticipo sovrappone a questa dimensione di eterogeneità orizzontale quella verticale, spalmando una classe sull'arco potenziale di venti mesi, con distanze in termini di competenze strutturali che pongono al docente un compito di integrazione che richiama un utilizzo dei tempi, degli spazi, degli strumenti, degli approcci relazionali, individuali e di gruppo, di una complessità rilevante.

Anche perché il disposto legislativo riconferma pienamente la finalità, nel primo anno della scuola primaria, di raggiungere l'acquisizione delle strumentalità di base, il che rinvia alla presenza di prerequisiti precisi nel bambino e di obiettivi altrettanto vincolanti per l'insegnante.

In buona sostanza il "possono iscriversi" pare alludere principalmente a una richiesta al bambino di essere pronto per tale passaggio, piuttosto che alla scuola di attrezzarsi per allargare le proprie maglie di accoglienza.

Decisivo appare quindi il processo della continuità tra scuola dell'infanzia e scuola primaria, filtro indispensabile ma non necessariamente sufficiente per saturare l'opzione di valutazioni e indicazioni mirate.

## DALLA PARTE DELLA FAMIGLIA

La scelta è per il bambino, nell'intenzione esplicita della famiglia, mai del bambino.

Questa assunzione che vorremmo non rigida e definitiva ma che ci appare invece assiomatica carica sulle famiglie il peso di una responsabilità che non sempre può essere sostenuta e accompagnata, e non solo per scelta o volontà delle istituzioni educative.

Entrano in gioco in questo campo

- una forte pressione sociale, vissuta non di rado dalla famiglia in modo ambivalente, con richieste contraddittorie di garantire al figlio uno spazio di crescita a connotazione ancora fortemente ludica, e dall'altra parte un bagaglio precoce di strumenti per il raggiungimento certo di una realizzazione personale che coincide con una scolarizzazione elevata;
- un immaginario confuso, che è alla base di tali richieste ambivalenti, fatto di coccole e computer, inglese e scarpe senza lacci, tra rimpianto di un bambino che non ha tempo per giocare e recriminazione verso il figlio che vorrebbe giocare sempre. Dietro questo conflitto spesso non consapevole vi è uno scarto intergenerazionale che ha creato un abisso come poche altre volte era accaduto. Il genitore è per la prima volta del tutto sprovvisto di strumenti di fronte a esperienze che figli anche molto piccoli sono in grado di svolgere. Il fenomeno del role reversal si sviluppa in questo caso come conseguenza reale e concreta di una capacità del bambino di dominare processi che l'adulto non ha mai esperito. Salvo che, non di rado, si tratta di capacità settoriali, disarmoniche, non integrate in una più ampia dinamica di sviluppo, che risulta ingannevole per l'adulto il quale vede un bambino competente dove lui stesso è incapace, ma non può misurare i limiti e l'estensione di tale competenza.

Ne deriva che spesso il genitore si muove su una dimensione fortemente proiettiva, e come tale difficilmente controllabile, dove il gioco delle aspettative diventa fattore essenziale, e si è posti di fronte al conflitto di cosa chiedere/offrire al figlio in termini di compito/opportunità.

In buona sostanza si è anticipato il tempo di scelte che sembravano precoci anche quando erano collocate nella preadolescenza (nell'ambito dell'orientamento), e che ora si pongono come opzioni globali che anticipano l'intero percorso scolastico di un figlio.

La possibilità che la legge apre, come tutte le possibilità, rinvia quindi all'ansia di una scelta, e al rischio che prevalgano i bisogni, le aspettative, le proiezioni adulte, sui bisogni reali del bambino; gli elementi di carattere narcisistico che sono coinvolti in questo tipo di problematica sono rilevanti e colludono con processi decisionali carichi di valenze difensive.

Intorno a questo spazio importante che si apre, piuttosto che indulgere in uno sterile manicheismo conviene quindi approntare gli strumenti per renderlo il più possibile proficuo per quei bambini per i quali una opzione di questo genere può risultare indicata.

## **DALLA PARTE DI UNA BUONA SCELTA**

Una buona scelta è quella che garantisce al bambino una risposta ai suoi bisogni, in linea con le sue risorse, nei tempi e nei modi che sono compatibili col suo sviluppo.

Una buona scelta è quella che nasce dall'attenzione consapevole e responsabile di adulti che non sovrappongono al bambino le proprie esigenze e aspettative, accettando di problematizzare, scegliere, rinunciare.

Una buona scelta è quella che fa i conti con la complessità, evitando la semplificazione difensiva e sopportando l'ansia connessa con il conflitto.

Una buona scelta è quella che accetta di non poter essere sicura, certa, definitiva, univoca: scegliere dovrebbe essere predisporre a mantenere un margine sopportabile di dubbio e di critica sulla scelta stessa.

Possiamo derivare, da quanto fino ad ora affermato, alcune proposte sui fattori da tenere in considerazione e sugli aspetti da curare di fronte a questa opzione:

- CI VUOLE UN BAMBINO PRONTO A 5 ANNI PER AFFRONTARE COMPITI EVOLUTIVI FINO AD ORA ASSEGNATI A 6
- CI VUOLE UN BAMBINO IN GRADO DI RINUNCIARE PRECOCEMENTE A QUELLA PARTE DELLA SUA DIMENSIONE LUDICO ESPRESSIVA CHE LA SCUOLA NON È IN GRADO DI OFFRIRE NÉ ORGANIZZATIVAMENTE NÉ ISTITUZIONALMENTE
- SE LA OFFRISSE CONTRASTEREBBE L'INTENZIONALITÀ DEL PROGETTO CHE È LEGATO AD ANTICIPARE I TEMPI NON A FARE COSE ANALOGHE IN CONTESTI DIVERSI ( ALLA SCUOLA PRIMARIA CIÒ CHE SI FA ALLA SCUOLA DELL'INFANZIA)
- CI VUOLE UNA SCUOLA CHE SI ORGANIZZA CON UN'AMPIA DIFFERENZIAZIONE DELLE OFFERTE E DEGLI INTERVENTI
- CI VUOLE UNA FAMIGLIA MOLTO CONSAPEVOLE DELLA SITUAZIONE DEL PROPRIO FIGLIO PER OPERARE UNA SCELTA OPPORTUNA.

- CI VUOLE UNA FAMIGLIA CON FORTE AUTONOMIA VALORIALE, CAPACE DI OPERARE SCELTE DI PRIORITÀ, ANCHE INDIPENDENTEMENTE DALLE EFFETTIVE RISORSE POSSEDUTE DAL FIGLIO. CIÒ CHE DA OBBBLIGATO DIVENTA OPZIONALE COSTRIGE A SCELTE E IMPLICA LA MESSA IN CAMPO NELL'ADULTO DI RISORSE IMPORTANTI
- CI VUOLE UN LAVORO SULLA CONTINUITÀ APPROFONDITO E CONDIVISO TRA SCUOLA DELL'INFANZIA, SCUOLA PRIMARIA E FAMIGLIA