

# *Parlano i bambini*

## *Un'esperienza rogersiana di base in una scuola elementare "a rischio" di Roma*

**Maria Mirella D'Ippolito\***

Spesso si parla "sui" bambini o "dei" bambini. In questo articolo i bambini, protagonisti, parlano in prima persona, vivono, sentono. Gli adulti ascoltano, imparano.

"Io ho un segreto che non dico a nessuno. Ma siccome hai detto che aiuti i bambini, a te lo dico" dice una bimba della seconda elementare alla psicologa dello sportello di ascolto.

Nell'ambito del necessario e importante allineamento con l'Europa per quanto concerne la psicologia nelle scuole e sulla base della nuova autonomia scolastica, appare interessante l'esperienza da me condotta (negli anni scolastici 1999-2000, 2000-2001 e parte del 2001-2002), unitamente al prezioso supporto nel secondo anno di Marika Giovani e Laetitia Grau come tirocinanti del quadriennio Roma 7, presso la scuola elementare "Antonio Gramsci" di Roma e il suo plesso "Ada Tagliacozzo". Tale Istituto raccoglie 31 classi frequentate da più di 600 bambini dalla prima alla quinta elementare. Sorge in un'area a rischio, il cosiddetto "Laurentino 38", il cui tessuto abitativo è sezionato e imprigionato in "ponti": molti bambini nell'indicare il palazzo dove abitano parlano di 1°, 2°, 3° ponte, fino all'11°. Il contesto socio-economico della zona è fortemente disagiato con gravi problemi di alcoolismo, tossicodipendenza e criminalità.

L'esperienza è consistita in uno sportello di ascolto di 4 ore settimanali, gestito come collaborazione esterna, e rivolto prevalentemente ai bambini stessi, accolti individualmente, a coppie o a piccoli gruppi, oppure, a loro richiesta, facilitati in gruppi d'incontro a tema libero, spesso con la partecipazione delle stesse insegnanti (Francescato et al., 1986). Lo sportello è stato aperto anche ai genitori e agli insegnanti.

L'iniziativa è stata presentata ai bambini come l'opportunità di "stare con", "giocare con", ascoltare "cose belle o brutte, più belle o più brutte", disegnare

---

\* e-mail: [mmdippolito@tiscalinet.it](mailto:mmdippolito@tiscalinet.it)

e commentare i disegni eliminando qualsiasi concetto di patologia. In forma individuale e di piccoli gruppi nell'ambiente della ludoteca o in cerchio nei gruppi-classe, tutti i bambini hanno utilizzato questo spazio (vedi dati finali), alcuni anche più volte.

L'obiettivo era quello di sviluppare la psicologia della salute, la psicologia della vita, l'ambito preventivo, il sostegno ai piccoli, medi, grandi problemi di ogni giorno, in linea con l'etimologia della parola psico-"logia", studio dell'anima. Addirittura la parola "terapeuta", del resto, etimologicamente significa "aiutante del guerriero". I guerrieri sono loro, gli utenti, i bambini; noi siamo solo gli aiutanti.

Gli assunti di base sono stati da un lato la fiducia nella tendenza attualizzante (Rogers, 1951 e 1965), presente in ogni essere umano, quindi ancor più nei bambini, tendenza cioè alla realizzazione piena delle proprie potenzialità; dall'altro la particolare attenzione che va data ai sentimenti tutti dei bambini, i quali non provano affatto sentimenti di portata ridotta rispetto agli adulti (Marcoli, 1993 e 1994; Miller, 1979 e 1981), ma anzi hanno in più la difficoltà di contenimento a causa delle strutture meno evolute di pensiero e delle difese ancora in formazione (De Ajuriaguerra e Marcelli, 1982; Goleman, 1995).

Le competenze di aiuto utilizzate hanno fatto riferimento all'impostazione di C.R. Rogers e dei suoi allievi Thomas Gordon e Barbara Williams. Le tre condizioni necessarie e sufficienti per Rogers nella terapia, l'empatia e l'ascolto empatico, la congruenza, l'accettazione positiva incondizionata, sono state sviluppate dai suoi allievi in modalità di comunicazione il più possibile efficaci e funzionali, laddove ad esempio la congruenza, ossia la consapevolezza ed eventualmente la comunicazione in prima persona, con armonia tra messaggio verbale e non verbale, del proprio sentire e del proprio essere, è una condizione essenziale contro i doppi messaggi e i messaggi misti fortemente pericolosi (Watzlawick et al., 1967; Satir, 1988).

Queste tre condizioni individuate da Rogers sono tra l'altro, secondo Barbara Williams, presenti come caratteristiche innate nei bambini, ed i giochi e le fiabe dalla stessa creati mirano a rafforzarle, incrementando in tal modo l'autostima nei bambini.

Nella lettura del gioco libero e del disegno dei bambini è stata di grande utilità la simbologia di impostazione junghiana, con l'aiuto del sapere testologico (Crocetti, 1994). Ed anche questi momenti hanno avuto una valenza di aiuto, di insight. Un bambino della terza elementare, richiesto di disegnare una persona, disegna invece più persone, la sua famiglia, non disegna se stesso. Gli dico "E tu dove sei?". Il bambino si disegna "sotto". Poi colora e inizia a colorare se stesso. Il dialogo tra noi due è il seguente: Psicologa "Sono felice che prima ti sei disegnato per ultimo e ora ti sei colorato per primo". Bambino "È come dire che gli ultimi saranno i primi". Psicologa "Proprio così".

Nel sostegno alla soluzione dei problemi si è fatto riferimento da un lato al rimando empatico che da solo stimola un ascolto di se stessi più approfondito fino alla scoperta della soluzione dentro di sé, dall'altro al problem solving guidato, in cui l'approfondimento dei bisogni e dei sentimenti e la ricerca a ruota libera tramite brainstorming, "pazzia creativa",

cioè la condivisione delle fantasie più lontane dalla realtà, permettono spesso il sorgere improvviso di opportunità comportamentali diverse.

Il tutto con attenzione a non utilizzare le barriere alla comunicazione quali giudicare, rassicurare, offrire soluzioni, interrogare, investigare (con l'esclusione di domande aperte), e così via.

La collaborazione con le insegnanti è stata preziosa e ricca di spunti e suggerimenti, e anche il personale non docente è stato molto utile nel coordinamento dell'iniziativa. Agli insegnanti e ai genitori che si sono rivolti allo sportello è stata offerta una consulenza sulla base delle modalità di comunicazione sopra indicate. Soprattutto è importante ripetersi e ripetere: sinceramente chiediamo aiuto ai nostri figli, chiediamo aiuto ai bambini, "aiutami ad aiutarti".

In casi più complessi e difficili, il contatto con il territorio ha permesso di fare invii dei genitori presso le ASL di competenza, o presso comunità per il recupero dei tossicodipendenti o gruppi di mutuo aiuto per alcoolisti.

È comunque emerso in maniera evidente da tutta l'esperienza che la funzione dello sportello di ascolto, sia a livello di gruppi che a livello individuale, è essenzialmente di sostegno e di "drenaggio" delle emozioni.

In particolare, la presenza di emozioni troppo forti sia "positive" che soprattutto "negative" limita fortemente nel bambino la possibilità di utilizzare i processi superiori sia per la risoluzione di proprie problematiche, che per l'attività di apprendimento.

Drenare tali emozioni, e tale è soprattutto la funzione dell'ascolto, permette quindi l'utilizzazione più libera delle capacità intellettive a tutti i livelli.

Vorrei ora soffermarmi più in particolare sui temi emersi e sulle relazioni createsi nei due diversi momenti, quello individuale o di piccoli gruppi e quello dei gruppi d'incontro nelle classi.

Nel primo momento i temi usciti hanno fortemente spaziato.

Difficoltà di rapporto con i compagni di classe o di classi limitrofe con anche talvolta difficoltà di inserimento e, talvolta, lo scontro necessario a queste età "femmine contro maschi". Vari drammi nelle amicizie del cuore, con gelosie, senso di essere rifiutati, esclusi. Nei bambini più grandi la paura del giudizio, il bisogno di uniformarsi al gruppo dei pari e il desiderio di differenziarsi, la trasgressione con ciò che porta con sé: bisogno, timore, attrazione.

In tutti i bambini, dalla prima alla quinta, temi di amore spesso difficile o impossibile. Dice un bimbo B.: "Io non sono attraente". P. [psicologa] "Pensi di non piacere alle bambine". B. "No, sono innamorato dalla prima elementare di una bimba, non glielo ho mai detto e non so se le piaccio". P. "Mi domando se vuoi continuare a vivere con il dubbio". B. No, il dubbio no. Senti, siccome si è prenotata anche lei, glielo dici tu che mi piace e se le piaccio?". P. Non mi sembra utile per te". B. "Già, manca l'emozione. Non so cosa fare, ho paura che se le parlo ricevo uno schiaffo". P. "Hai paura di essere rifiutato". B. "Sì". P. "Cosa puoi fare? Non vuoi vivere con il dubbio e hai paura di essere rifiutato". B. "Ho anche paura che gli altri mi prendono in giro. Posso mandarle un biglietto". P. "Se va a buon fine, quando mi incontri

fammi l'occhietto". Pensavo che sarebbe passato qualche giorno. Alla fine della mattinata il bimbo mi chiama e mi strizza l'occhio. È strabiliante vedere il contatto con il sentire dei bambini, se si dà loro spazio in modo sano, è come se si librassero nell'aria, e sono anche velocissimi. Questo bimbo, 9 anni, ha proprio detto "manca l'emozione".

Il peso specifico dei vissuti familiari è grande. Dolore, sentirsi spaccati in due nel vedere i genitori litigare, fatica nel vivere realtà di genitori separati, con senso, spesso, di solitudine, come di essere monchi da una parte o dall'altra, vissuti drammatici di più figli di madri diverse con un unico padre e viceversa, genitori part-time, ricordi di infanzia specie se traumatici, problemi di alcool e tossicodipendenza e/o arresti domiciliari e non di parenti vicini o vicinissimi, morti anche violente.

Ancora, sentimenti terribilmente complessi verso fratelli o fratellastri, da alleanze forti per resistere insieme alle intemperie della famiglia a rivalità e gelosie, in qualsiasi ordine di rango, soprattutto però verso i più piccoli.

I bambini hanno le "antenne", sono sensibili a qualsiasi sfumatura dell'atmosfera emotiva, leggono al di là, sempre e comunque, soprattutto al di là delle parole. Una bimba [seconda elementare] mi dice: "Anche tu hai un problema. Perché quando ci abbracci tremi?" Sto passando un momento di grande difficoltà in un aspetto del mio lavoro, ma rispondo, e anche questo è vero, "Ho una ghiandola, la tiroide, che non funziona bene e devo prendere delle medicine che mi fanno tremare". La bimba mi guarda fisso negli occhi, mi dice "Anche tu hai un problema". Rispondo "Sì. Tutti abbiamo dei problemi".

E la morte di parenti stretti è stata portata, con dolore e forza, coraggio. La morte di nonni, con le conseguenze sugli equilibri della famiglia attuale "Ho un rapporto difficile con mia madre, dopo la morte di mia nonna ancora di più" dice una bimba. E una bimba inizia parlando del cane come membro della sua famiglia, poi dei fratelli, grandi, fratellastri, poi dei nonni... Ho rimandato alla bimba la famiglia numerosa che mi arrivava. Mi dice "Manca una persona, mio padre, è morto". Insieme ripercorriamo i ricordi, i momenti belli, i segni e i significati che questo padre ha lasciato, la spiaggia, una foto insieme, me la racconta. Le chiedo "Come ti senti ora?", "Avevo un rospo qui, nello stomaco".

E ancora, ancora, problemi di rapporto con i sentimenti propri, cose che non piacciono di sé, il rapporto con il pianto, con il segreto, con le paure, la paura. La lista sarebbe infinita.

Non ultimo il rapporto con le/gli insegnanti, con la scuola. Dal sentirsi sostenuti e capiti all'odio e al desiderio di distruggerli. Qui gli esercizi di "pazzia creativa" sono stati essenziali: "Pensa tutto quello che ti viene in mente, le cose più pazze, contro le maestre". La fantasia ha galoppato, la rabbia è stata drenata, in ultimo ha vinto la soluzione di invitare l'insegnante a casa a prendere un tè. "Grazie di aver parlato con noi" è stata la conclusione dell'incontro. Spesso gli incontri si concludevano con un "grazie" e venivano aperti con un mio grazie per la fiducia nel venire a parlare con me. Ancora... Bambini che ci chiamavano nei corridoi gridandoci che avevano trovato la soluzione, perché spesso le soluzioni rimanevano aperte; bambini che dicevano, alla fine di un ascolto empatico "Mi sento con più soluzioni".

B. "Io ho un problema. Studio le lezioni, le so, le ripeto a mia madre la mattina, poi quando mi interrogano non so rispondere, ricordo dei pezzi, o l'inizio o la fine...". P. "Ti succede questo e non sai perché". B. "Sì, forse è l'emozione". P. "Mi domando se ti succede così: ti emozionano, magari diventi rosso, magari ti trema la voce, ti vergogni, vuoi nascondere l'emozione e l'emozione ti colpisce alle spalle". B. "Sì, è così. Non so che fare". P. "Cosa potresti fare, che idee pazzesche ti vengono in mente, prova a dirle tutte e le più pazzesche che ci sono". B. "Non venire più a scuola... Chiedere alle maestre di non fare più le interrogazioni orali, nello scritto vado bene... Oppure... dire alle maestre la mia emozione, così sono io che la colpisco alle spalle. L'avevo detto a una maestra, ma se ne è andata... Ridirlo... Posso provare". P. "Se funziona, lanciami un segnale". B. "Il segnale di OK".

Per i bambini più chiusi, su segnalazione delle maestre con cui è stato possibile collaborare, si è utilizzato il gioco, libero e strutturato, e il disegno, libero e a tema, riuscendo a ricavare uno schizzo di personalità e di rapporti relazionali che poi, confrontati con le maestre stesse, ritornavano con le loro percezioni, ipotesi, intuizioni: le insegnanti si sono sentite rassicurate.

Nei gruppi d'incontro nelle classi, è importante che partecipino solo i bambini che vogliono partecipare e/o che hanno chiesto di parlare, cercando di risolvere eventuali problemi di compresenza. Le "defezioni" sono state pochissime.

Anche qui il ruolo è delicato, anche qui è quello di "facilitatore" della comunicazione. Con bambini così piccoli e inizialmente, sembra utile una comunicazione, con il rimando empatico, spazialmente centripeta, accogliendo qualsiasi cosa positiva o dolorosa viene portata, stimolando il gruppo e i compagni ad aiutare il bambino che in quel momento porta un problema e chiedendo, in caso di dinamiche di rapporto fra compagni, che sono spesso emerse, al bambino che esprime la difficoltà, se si sente, se può parlare in modo diretto al compagno/a o ai compagni/e interessati e chiamati in causa.

È fondamentale il senso di libertà nei temi e nei modi, e ciò ha permesso anche a molte cose belle e positive di essere condivise nel gruppo-classe. Due sole regole devono essere esplicitate all'inizio, oltre ai limiti di orario, e su entrambe va chiesto l'accordo unanime del gruppo: che tutto quello che esce in quello spazio-tempo rimanga segreto e che può essere detto tutto ma non fatto. Ad esempio se provo rabbia verso qualcuno, posso dirlo ma non alzarmi e dargli un pugno in testa: ciò è fondamentale per la differenziazione tra "sentire" e "agire". Entrambi questi punti sono sempre stati compresi e accettati dai bambini. I gruppi venivano aperti con la semplice frase "Il gruppo è aperto".

I temi emersi sono stati ancora, oltre alle dinamiche tra compagni, la morte di parenti vicini, la preoccupazione e il dolore per loro malattie, le rivalità fra fratelli e cugini, le liti tra genitori, con la condivisione, in questi casi, di tutta la tristezza. È difficilissimo ma è stato essenziale per far sentire comprensione vera anche il rimando puro della disperazione.

Anche le maestre hanno posto loro problemi come la difficoltà di essere ascoltate o il desiderio di conoscere il vissuto dei bambini nei loro confronti.

Mi sembra significativo riportare tre gruppi d'incontro particolari.

In una prima classe alcuni maschietti hanno parlato delle loro difficoltà con i padri nel gioco, nelle liti con loro, nella mancanza di tempo loro dedicato. Sono poi emerse difficoltà di rapporto con i fratelli più piccoli e con molto coraggio un bambino ha condiviso il suo essere lui fratello maggiore, il suo escludere il fratello più piccolo e il dispiacersi per questo.

È fondamentale ringraziare spesso i bambini per i regali che fanno al gruppo.

In una seconda classe il cerchio viene aperto da una bimba che regala al gruppo un suo sogno scritto che chiede venga letto. Emerge un vissuto di solitudine. Sollecitati all'aiuto i compagni offrono suggerimenti alla bimba che dice di essersi sentita aiutata, di ritenere utili per lei tali suggerimenti. Anche in un altro gruppo il tema dei sogni è stato portante, sogni brutti, paurosi, incubi. Oltre ai rimandi di vicinanza e condivisione della paura è stato lasciato uno spunto di riflessione: "Esistono sentimenti buoni e cattivi? Oppure esistono sentimenti e basta, come le dita delle mani e dei piedi?".

Infine in una quarta classe il gruppo si è aperto con il silenzio. Con i rimandi si è lavorato sul silenzio, dandogli diritto di cittadinanza. Sono emersi la vergogna e l'imbarazzo. Con i rimandi si è lavorato su questi sentimenti. È emerso il problema della fiducia. Si è lavorato sulla fiducia. Come un vulcano, sono emersi sentimenti faticosi e difficili verso i fratelli, e un pianto disperato e mozzato per le ambivalenze che i fratelli provocano. Il gruppo, il facilitatore, sono stati di sostegno.

Forse queste realtà che emergono dalla base dell'esperienza meglio di qualunque altra cosa possono illustrare i concetti teorici premessi, dimostrare quanto questi stessi concetti possono essere sentiti e possono vivere in un modo di essere.

## Alcuni dati

I bambini ascoltati individualmente o in piccoli gruppi sono stati 242 di cui 109 maschi e 133 femmine.

I gruppi d'incontro sono stati 58 di cui uno interrotto per mancanza di rispetto delle regole condivise. La distribuzione di tali gruppi è stata la seguente: 16 nelle prime, 13 nelle seconde, 9 nelle terze, 9 nelle quarte, 11 nelle quinte.

Sono stati effettuati anche alcuni gruppi a tema. Talvolta richiesti dagli stessi insegnanti: 5 gruppi si sono tenuti sul tema della motivazione rispetto alla scuola e allo studio; 4 gruppi si sono tenuti sulle difficoltà espresse dagli insegnanti nella gestione della classe e delle ore di apprendimento e in tali occasioni è stato espressamente chiesto aiuto ai bambini che si sono dimostrati collaborativi; 4 gruppi si sono tenuti sul tema del gioco della "carezza con le parole" in cui ogni bambino, ma anche gli adulti, esprimeva un aspetto positivo che lo colpiva di tutti gli altri e tale gioco ha creato un clima di coesione. È importante sottolineare che in 4 gruppi un bambino è inizialmente voluto rimanere all'esterno del cerchio. Tale richiesta è stata accolta e accettata dal gruppo, e ciò ha permesso il successivo inserimento spontaneo del bambino.

Si sono inoltre rivolti allo sportello 11 insegnanti e 16 genitori.

È stata possibile la collaborazione con 42 insegnanti.



## Bibliografia

- CROCETTI G., *Il bambino sotto la pioggia*, Roma, Armando Editore, 1994.
- DE AJURIAGUERRA J., MARCELLI D., (1982) *Psicopatologia del bambino*, Parigi, Masson, 1984.
- FRANCESCATO D, PUTTON A., CUDINI S., *Star bene insieme a scuola*, Roma, NIS, 1986.
- GOLEMAN D. (1995), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli, 1997.
- GORDON T. (1970), *Genitori efficaci*, Molfetta, La Meridiana, 1994.
- GORDON T. (1974), *Insegnanti efficaci*, Teramo, Giunti Lisciani, 1991.
- JUNG C.G., *Opere*, Torino, Boringhieri, 1983-1990.
- MARCOLI A., *Il bambino arrabbiato*, Milano, Mondadori, 1994.
- MARCOLI A., *Il bambino nascosto*, Milano, Mondadori, 1993.
- MILLER A. (1981), *Il bambino inascoltato*, Torino, Boringhieri, 1990.
- MILLER A. (1979), *Il dramma del bambino dotato*, Torino, Boringhieri, 1990.
- ROGERS C.R. (1970), *I gruppi di incontro*, Roma, Astrolabio, 1976.
- ROGERS C.R., *La terapia centrata sul cliente*, Firenze, Martinelli, 1970.
- ROGERS C.R., *Libertà nell'apprendimento*, Firenze, Giunti Barbera, 1973.
- ROGERS C.R. (1951), *Terapia centrata sul cliente*, Firenze, La Nuova Italia, 1997.
- ROGERS C.R., KINGET M. (1965), *Psicoterapia e relazioni umane*, Torino, Boringhieri, 1970.
- SATIR V. (1988), *In famiglia ... come va?*, Aqvi Terme, Impressioni Grafiche, 2000.
- WATZLAWICK P., BEAVIN G.H., JACKSON D.D. (1967), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio, 1971.
- WILLIAMS B., *Kids' Workshop - Guida del facilitatore*.