

Formazione relazionale e *shock da realtà*: l'Università dialoga con il contesto educante

Paola Bastianoni

Università di Ferrara

Abstract

In questo articolo viene analizzato il fenomeno del *washing up*, un meccanismo in base al quale le conoscenze consolidate durante gli anni di studio verrebbero letteralmente spazzate via, fin dal periodo di tirocinio, a causa della mancata corrispondenza tra quanto studiato e analizzato in aula e quanto rilevato sul campo professionale. In coerenza con l'approccio metodologico, lo sfondo epistemologico che fa da cornice alle nostre argomentazioni è di tipo ermeneutico, ovvero fa riferimento ad una Pedagogia Interpretativa. In questo ambito di significazione, assumono rilievo le teorie costruzioniste considerando la conoscenza un processo di costruzione degli strumenti che consentono al soggetto di interpretare efficacemente il mondo a partire dalla determinazione di un sé cognitivo. A questo fine, la narrazione - ed in particolare l'autonarrazione - viene individuata come strategia educativa principale perché consente un'ermeneutica in grado di coniugare nella cognizione l'elemento logico con quello emozionale. Pertanto, si fa riferimento ad un concetto di educazione come processo trasformativo multi-relazionale, multi-componenziale e multi-direzionale. Con queste poche pagine è nostra intenzione partecipare al dibattito scientifico intorno a questi temi di cruciale importanza e divulgarne, in ambito pedagogico, le criticità al fine di contribuire alla loro disamina.

The article analyzes the washing up phenomenon. In line with the methodological approach, the epistemological background is of a hermeneutic type and refers to an Interpretative Pedagogy. In this theoretical context, narration - and in particular self-narration - is identified as the main educational strategy allowing to integrate cognition and emotion. Therefore, reference is made to a concept of education as a multi-relational, multi-component and multi-directional transformative process.

Parole chiave: relazione educativa; analisi dei contesti; narrazione; dialogo; riflessione educativa

Keywords: educational relationship; context analysis; narrative; dialogue; educational reflection

1. Introduzione

Nel numero di ottobre 2019 dell'*American Research Educational Journal* si evidenzia quanto spesso, nella fase di passaggio dalla fine degli studi universitari all'ingresso nella scuola come docenti di prima nomina (*induction*), si verifichi il fenomeno del cosiddetto *washing up* (letteralmente "sciacquare via"). Esso consiste nel rimuovere la propria preparazione universitaria, come risposta ad uno *shock da realtà*, espressione coniata da Simon Veenman (1984) per definire il processo secondo il quale i neo-insegnanti, una volta sul campo, abbandonano quanto hanno imparato nella loro precedente esperienza di formazione, non trovando riscontro in ciò che vivono. Questo articolo nasce dal desiderio di presentare e condividere una modalità formativa che ci sembra promettente per contrastare il rischio di *washing up*, a partire dall'esperienza universitaria con gli studenti di Scienze dell'Educazione che si apprestano ad affrontare il tirocinio. Quest'ultimo può, infatti, costituire un primo contesto in cui si manifesta l'impatto tra il bagaglio di conoscenze acquisite ed il terreno in cui si devono maturare le prassi, comportando un primo processo di accomodamento dei costrutti assimilati in maniera pregressa, per affrontare le richieste di un ambiente che richiede risposte competenti in condizioni e consuetudini situate, con una specificità sovente interpretata come uno scollamento rispetto a quanto interiorizzato a livello teorico, il quale rappresenta, nell'immaginario, il modello perfetto da replicare (Silva, 2016). Tale impatto può costituire un vero e proprio *shock* se i giovani tirocinanti non vengono accompagnati e sostenuti nel contesto universitario con una modalità formativa integrata alla supervisione della loro esperienza sul campo, che possa agire come necessario processo protettivo al rischio, altamente pervasivo, del fenomeno del *washing up*. L'intervento formativo nasce dalla consapevolezza che per raggiungere un adeguato livello di *expertise* non è sufficiente coniare e calare una serie di regole dall'alto, ma occorre piuttosto maturare una graduale consapevolezza individuale e collettiva, caratterizzata da riflessività e responsabilità. Pertanto, la necessità di creare un valido e strutturato impianto formativo a supporto degli studenti diviene un obiettivo pedagogico, oltre che sociale e professionale (Striano, 2017). La conoscenza necessaria a sostenere un percorso di costruzione di una professionalità, in modo particolare quella educativa, è un processo che nasce saldamente ancorato ad un substrato scientifico, fatto di teorie e costrutti, il quale deve però divenire in grado di effettuare un rilancio verso i contesti concreti, i quali necessariamente richiedono una rilettura ed un adattamento, con la finalità ultima di co-costruire una conoscenza nuova, a favore di un contesto sociale più allargato, quello dell'utenza alla quale la professione si rivolge e, in generale, la comunità umana che, nel qui ed ora e nel divenire, potrà beneficiare di un'educazione analiticamente rielaborata. Gli studenti in formazione vanno sostenuti nel costante esercizio di realizzare una dialettica non rinunciataria tra conoscenza e realtà, allenandosi ad interiorizzare e ad elaborare i valori dell'educazione, facendoli emergere in maniera adeguata, a volte persino creativa, laddove la modalità più funzionale per il loro personale benessere sembrerebbe risiedere nel rapido e acritico adattamento al contesto reale. Durante il percorso formativo e di tirocinio, pertanto, le competenze emergenti andranno adeguatamente *contestualizzate*, ovvero analizzate non alla luce di un'aprioristica bontà ma del contesto all'interno del quale vengono impiegate, rese *intenzionali*, quindi consapevolmente replicabili in situazioni simili, interiorizzate come frutto di processi *ri-flessivi* ed, infine, adeguatamente *situate* in base al campo d'azione (Striano, 2012). L'acquisizione di conoscenze teoriche si riflette sulla costruzione delle competenze e contribuisce a delineare la propria storia di apprendimento, in termini di ricongiungimento, e di riappacificazione per certi versi, tra il proprio passato di discenti, il

presente di giovani che fanno il loro ingresso nel mondo del lavoro, proponendo un'analisi critica della realtà, ed il futuro di professionisti che agiscono una competenza consapevole e adeguatamente orientata a livello educativo. Questa storia, nella sua portata dinamica e circolare, necessita di essere analizzata da un punto di vista esistenziale, attraverso un approccio riflessivo e di rilettura profonda, tipico delle metodologie narrative. È necessario, in quanto riformulare e rileggere le proprie storie, in termini di comprensione dei conflitti, dell'analisi di una loro risoluzione positiva e di trasferimento e ricontestualizzazione dei significati profondi ad un livello interiore, costituisce un passo decisivo verso la strutturazione di una modalità riflessiva che accompagnerà la persona lungo tutto il suo cammino lavorativo ed umano. La professionalità educativa, pertanto, si riflette su un contesto densamente impregnato di transazioni tra vari elementi in gioco (insegnanti, studenti, famiglie) che esercitano il loro potenziale in situazioni concrete, costituite da un preciso assetto di eventi, i quali necessitano di essere collettivamente compresi, direzionati ed elaborati per poi divenire definitivamente patrimonio individuale (Bertolini, 2005).

1.1 Il modello relazionale di supporto rivolto ai tirocinanti

Il modello formativo si fonda su una matrice educativa di tipo interattivo-costruzionista, coniugata ad un orientamento riflessivo di tipo psicodinamico che favorisce la lettura della continuità e dell'interazione tra il proprio mondo interno, derivante dalla propria storia personale, e le azioni nei confronti dell'altro sul piano del setting esterno, con una metodologica apertura al sistematico ritorno euristico sulle pratiche ed azioni realizzate, la cui condivisione nel grande gruppo è funzionale e propedeutica alla produzione di nuovi elementi di conoscenza. L'approccio impiegato è di tipo riflessivo, a garanzia di un miglioramento esterno ed interno delle condizioni che influiscono sull'agire individuale: questo consente di rendere gli studenti, e futuri professionisti, attivi costruttori dei processi educativi, nonché interpreti consapevoli delle loro conoscenze, fautori e promotori di metodologie dialogiche e narrative, quali assiomi della ricerca educativa, individui riflessivi, capaci di ricreare intorno a loro i presupposti culturali di una professione che si delinea sempre più come un crocevia di saperi e pratiche co-costruite (Mezirow, 2003). Entrando nello specifico, se la dimensione *esterna* e tangibile è definibile come il contesto nel quale si realizza l'azione educativa, quella simbolica e pertinente al sé, ovvero *interna*, è costituita dallo spazio simbolico-dinamico definito dai vissuti emotivi, dai modelli culturali, dalle rappresentazioni mentali dei soggetti che entrano in relazione con l'altro nei contesti educativi e che devono divenire esplicito oggetto di processi di riflessività condivisa e guidata. Tali sistemi rappresentazionali indirizzano e orientano, in maniera più o meno consapevole, il modo stesso con cui ci si pone in relazione all'altro, si organizza l'intervento educativo, si forniscono risposte più o meno empatiche e sintoniche, si qualifica l'ascolto, proprio perché queste dimensioni dipendono dalla capacità di riconoscere, accogliere e tollerare temi specifici e vissuti emotivi che riguardano la persona. Essi si situano a pieno diritto non solo in un processo formativo che si realizza nel *hic et nunc*, ma che è capace di operare un rilancio pedagogico nel futuro, nella *lifelong education*, con un'attenzione alla crescita complessiva degli individui, in termini di consapevolezza, impegno e responsabilità civile ed umana (Striano, 2017). Alla luce di queste considerazioni, si comprende come la qualità della risposta educativa non possa realizzarsi solo attraverso una dimensione pratica, esterna ed operativa, ma richieda la consapevolezza e il

riconoscimento delle parti di sé più fragili e il monitoraggio dei vissuti emotivi critici che rischiano di riattivarsi nelle relazioni educative.

Il modello proposto, caratterizzato da uno spiccato orientamento relazionale, che si poggia su una metodologia narrativa, viene già applicato da alcuni anni nel nostro contesto universitario, in coerenza con quanto già sperimentato e consolidato negli ultimi decenni con diversi gruppi, di professionisti e non, coinvolti in relazioni educative e di aiuto: insegnanti, educatori di comunità e volontari (Bastianoni et al., 2016). Ciò che viene posto al centro è, innanzitutto, la conoscenza di Sé, dei propri vissuti relazionali, dei meccanismi proiettivi e dei modelli della relazione educativa inconsapevolmente interiorizzati nel proprio percorso di vita, come alunni e studenti, e delle conseguenti rappresentazioni implicite dell'educazione e dell'agire educativo le quali, però, in quanto frutto di processi psicodinamici, non sempre rispecchiano le esigenze e le caratteristiche della realtà lavorativa e professionale. Proprio per questo, la riflessione sulla propria esperienza è propedeutica alla condivisione dei principali modelli educativi impliciti rintracciabili nella realtà. La finalità perseguita è quella di potenziare le competenze emotive, narrative e riflessive dei futuri educatori perché siano in grado di comprendere la struttura relazionale alla base di ogni intervento educativo fondato su metodologie cooperative e partecipative (Lipani, 2015), rispettose dei bisogni individuali e delle singole soggettività. La convinzione di fondo è che si possa giungere ad una percezione soddisfacente e fundamentalmente autodeterminata del proprio agire professionale imparando ad apprendere dalla propria esperienza in maniera intelligente, trovando concrete soluzioni alle difficoltà incontrate (Baldacci, 2014), realizzando un costante dialogo interiore tra ciò che nel passato si era apprezzato nella relazione educativa vissuta e ciò che nel presente si è divenuti in grado di comprendere e di fare, come educatore e insegnante ed, infine, contribuendo a costruire una comunità di pratiche narrative, come modalità elettiva per lasciarsi attraversare dalla riflessività che deriva dalla risonanza del proprio e dell'altrui raccontare. La narrazione, infatti, è qualcosa che va oltre i processi cognitivi di attenzione e di comprensione, in quanto impatta sulla sfera emotiva, divenendo un'esperienza capace di abbassare la percezione di ansia e di solitudine e incrementare il senso di autoefficacia (Chen, 2016). Il modello formativo relazionale di supporto ha una durata complessiva di almeno sei mesi ed è così ripartito: a) 50 ore iniziali di formazione in gruppo, prima dell'inizio del tirocinio, di cui 20 ore rivolte alla conoscenza di Sé e alla progressiva acquisizione di una maggiore consapevolezza sui modelli educativi relazionali interiorizzati da bambino/adolescente, 20 ore rivolte alla costruzione di una rappresentazione condivisa delle competenze e delle funzioni educative all'interno di un contesto che le traduce in orientamento relazionale quotidiano, a partire dalla strutturazione delle routine fino alla restituzione di modalità comunicative partecipative, inclusive e non autoritarie, e 10 ore rivolte alla conoscenza e all'incontro con i contesti educativi presenti nel territorio; b) alcune ore, almeno quattro, di supervisione in gruppo con il docente universitario durante il percorso di tirocinio pratico, che si estende per 175 ore nell'arco di un periodo compreso tra i tre e i sei mesi; c) la stesura individuale di una relazione finale sul tirocinio completato, improntata alla rilevazione dei modelli culturali attivi, in maniera consapevole o meno, nel contesto educativo frequentato. Nello specifico si chiede al tirocinante di confrontare il modello educativo presentato nella carta dei servizi e nella progettazione redatta dall'ente presso cui svolge il tirocinio con la pratica quotidiana osservata, rilevando gli eventuali episodi dissonanti, ovvero gli *eventi critici educativi*, i quali rispondono ad una particolare domanda: sulla base della formazione ricevuta, che mette al centro di ogni azione educativa la comprensione dei bisogni del bambino/adolescente/anziano e la conseguente risposta relazionale volta a ridurre il

malessere/disagio, incrementando così il benessere del soggetto, quali esempi quotidiani puoi riportare a dimostrazione che ciò a cui hai partecipato non risponde ai criteri enunciati? E, nel caso non ci fossero criticità rilevate, quali sono, tra quelli vissuti, i migliori esempi di interventi educativi che rispondono ai criteri relazionali condivisi nella formazione?

1.1.1 Contenuti e processualità della formazione/supervisione

La formazione iniziale consiste nell'attivazione di un percorso riflessivo autobiografico (Bruner, 2015; Demetrio, 1996) che consiste nella disponibilità richiesta a ciascuno studente di costruire una propria narrazione caratterizzata dalla rievocazione delle esperienze favorevoli e sfavorevoli vissute nel passato nei contesti educativi e scolastici. Il racconto biografico apre, su adesione spontanea, alla condivisione in gruppo delle narrazioni individuali e alla costruzione collettiva di un *vademecum* per tirocinanti/educatori che contenga le caratteristiche ritenute necessarie per porre al centro della propria professione le competenze relazionali, in quanto, alla base dell'approccio, vi è la consapevolezza che lo strumento autobiografico possa supportare in maniera determinante l'acquisizione della competenza riflessiva (Catarsi, 2008). Questo prodotto consente di rendere esplicite le rappresentazioni relative al modello educativo relazionale che, proprio attraverso la formazione e supervisione, intendiamo plasmare e sostenere perché diventi lo schema interiorizzato sul quale gli studenti, e futuri professionisti, faranno leva durante gli *eventi critici*. I prodotti di ciascun gruppo vengono resi disponibili sullo spazio collettivo e condiviso di una *classroom* virtuale digitale. Dopo l'avvio del tirocinio pratico, gli studenti partecipano ad almeno due incontri di supervisione collettiva, in cui vengono discusse le criticità educative incontrate. Esse rispondono alla domanda: quello che ho visto fare/dire dall'educatore/insegnante in quella specifica situazione era davvero ciò che andava fatto/detto per quel bambino/adolescente/adulto/anziano? Gli incontri di supervisione sono preceduti dall'invio al docente, da parte di ciascun partecipante, della descrizione dell'episodio critico scelto, accompagnata da riflessioni personali sulla base delle seguenti domande-stimolo: qual è la criticità educativa evidenziata? A carico di chi è, prevalentemente, il problema rilevato? Quale intervento alternativo a quello osservato avresti realizzato? Il file contenente tutte narrazioni, rispettando le norme della privacy, viene condiviso almeno 3 giorni prima dell'incontro di gruppo in modo che ciascuno possa leggerlo e rifletterci apportando il proprio personale contributo riflessivo nello spazio della supervisione.

1.1.1.2 Le narrazioni descrivono gli eventi educativi critici

Le narrazioni aiutano a descrivere i contesti nei quali gli eventi critici si realizzano, ad essere riconosciuti e ad autoriconoscersi come persone, professionisti, in grado di attivare adeguate strategie di coping, quando necessario, ma anche di stimolare diverse forme e potenzialità di pensiero che, di per sé stesse, possono dimostrarsi potenti nella co-costruzione di significati e buone prassi (Baldacci, 2008). Delineare le dinamiche e la giusta sequenzialità permette a chi le legge, ed intende sviluppare una riflessione, di immedesimarsi e comprendere quali siano stati gli elementi disfunzionali delle dinamiche messe in atto (Riva, 2021). Nei contesti educativi che accolgono bambini appartenenti alla fascia 0-3 anni, nello specifico, è necessario prestare un'adeguata osservazione alle dinamiche relazionali, non occupandosi di sviscerare in maniera analitica le competenze dell'individuo a prescindere da esse, in quanto in questa delicata fase dello sviluppo è centrale l'*essere-con*, quale condizione imprescindibile per la crescita. Troppo spesso viene confuso il saper fare in modo autonomo con un generico

apprendimento in solitudine il quale, in qualsiasi situazione venga proposto, viola il principio pedagogico fondamentale in base al quale lo sviluppo avviene all'interno della zona di sviluppo prossimale attraverso un'accurata operazione di *scaffolding* sia nei momenti strutturati che in quelli non strutturati (Bruner, 2015).

1.2 Il dialogo con le famiglie

Cecilia descrive Alice «una bambina di due anni perfettamente inserita nel contesto, che gioca ed interagisce con i suoi compagni» (Report del 12 maggio 2021, classroom tirocinio anno accademico 2020/2021), alla quale la madre da poche settimane ha deciso di togliere il pannolino.

«Al rientro dal week-end, dopo aver portato in bagno tutti i bimbi, iniziamo l'attività programmata per la mattina, ovvero spremere le arance per fare la spremuta. Alice si è dimostrata molto partecipe ed interessata, però ad un tratto è scoppiata a piangere; l'educatrice si è avvicinata a lei per capire il motivo di quel pianto improvviso e Alice ha esclamato *c'è tutto bagnato, pipì addosso*. L'educatrice, con tono tranquillo, le ha detto: *Non ti preoccupare, può succedere, adesso ci andiamo a cambiare e poi torniamo a fare la spremuta*. Alice ha così smesso di piangere, ribadendo *però tate la mamma si arrabbia*. A questa preoccupazione l'educatrice ha risposto *lo diciamo noi alla mamma e vedrai che non si arrabbia perché sono cose che possono succedere*. Una volta cambiata, Alice è tornata a svolgere l'attività serenamente» (Report del 12 maggio 2021, classroom tirocinio anno accademico 2020/2021).

In questa narrazione, l'evento critico è rappresentato dal dialogo con la madre della bambina, al momento della dimissione, quando le è stato spiegato che la figlia si era bagnata.

«*Non ti sarai mica fatta la pipì addosso? Ormai sono due settimane che sei senza pannolino*. Di fronte a questa esclamazione Alice si è incupita subito, rendendo necessario l'intervento dell'educatrice, la quale ha spiegato alla mamma che due settimane sono poche per raggiungere il completo controllo sfinterico, di avere fiducia che, con il tempo, le cose sarebbero migliorate. Nonostante questo, il giorno successivo Alice è tornata a scuola senza ciuccio né pupazzo per dormire, poiché in punizione per aver bagnato il letto durante la notte».

Questo evento critico, descritto nella sua portata emotiva, costituisce un pratico esempio di riflessione, per una tirocinante che si ponga una fondamentale domanda: come aiutare quella bambina a ritrovare la sua serenità? Come dialogare con la madre senza che si senta giudicata per il suo comportamento? Il dialogo con le famiglie è tanto complesso quanto fondamentale (Arnkil & Seikkula, 2013), per avere accesso al loro mondo interiore, per co-costruire modelli relazionali ed educativi, senza che alcuno si senta prevaricato in quanto detentore di uno specifico sapere. Nel lavoro educativo è importante dimostrare di saper ascoltare le storie, di saperle leggere, di ricordarle, di comprenderle immedesimandosi senza interpretare, influenzando così la narrazione con la propria storia personale, astenendosi al contempo dal giudizio. L'obiettivo, in questa situazione, è in primo luogo verificare se siamo stati in grado di ascoltare e di comprendere; solo in caso di risposta positiva a questo primo *step*, potremo cercare di co-costruire risposte adeguate. In questo caso specifico, è importante mettersi in ascolto di una mamma che ha messo in atto una punizione in risposta ad un vissuto di rabbia frutto della relazione creata tra un'autonomia ritenuta presente e la volontà, da parte della bambina, di non volerla esercitare. Occorre imbastire un dialogo basato sulla condivisione del fenomeno della regressione, un meccanismo di difesa che

interviene quando, pur possedendo in fieri una competenza, o avendo raggiunto lo stadio di maturità necessario, nei momenti di stress e di paura si ritorna ad uno stadio più infantile, che rappresenta una momentanea zona di comfort, al punto tale da sembrare di avere disimparato ciò che appariva ormai atteso e consolidato (Zonca, 2021). È possibile che il genitore dimostri una certa fatica a lasciarsi agganciare nel dialogo, rifiutando suggerimenti e consigli, mettendo l'educatore in una posizione difficile da gestire che richiede, se si vuole raggiungere l'obiettivo prefissato, un richiamo ai temi della *normalizzazione* e della *generalizzazione*: è normale che una bambina possa farsi la pipì addosso mentre gioca, a tutti i bambini capita. È importante rimarcare la competenza del figlio/a, *Alice di solito chiede di andare in bagno*, collocando e contestualizzando l'eventuale regressione, *a volte capita che i bambini vogliano finire di giocare*. Parallelamente è importante costruire un'*alleanza emotiva*, unitamente ad una di *lavoro*. La prima permette di posizionarsi su un asse paritario considerando l'importanza dell'obiettivo auspicato un terreno comune tra scuola/servizio educativo e famiglia, *ha fatto bene a lasciare questa autonomia alla sua bambina, è importante darle fiducia perché è arrivato il momento giusto*, mentre la seconda consente di sostenere il genitore senza giudicarlo, supportandolo, condividendo il lavoro educativo prevenendo le condizioni in cui può sbagliare, *è importante che non la sgridi quando si bagna, perché Alice ha paura di deludere la sua mamma alla quale vuole molto bene, e quando subentra la paura è più frequente che la bambina regredisca*. È fondamentale, nel dialogo, ricordare la propria esperienza di bambini alle prese con il controllo sfinterico, perché questo permetterà di essere meno rigidi, più empatici e competenti nella relazione educativa (Winnicott, 2014), mettendosi così a disposizione dell'altro, dimostrandosi interessato e competente nel vedere, ascoltare, interpretare e trovare le risposte che aiutano a crescere e ad educare e ri-educare bambini ed adulti al rispetto dell'alterità (Bondioli, 2017).

2.2 L'aggressività nei bambini del nido

Cristina descrive le difficoltà legate ad Elia, un bambino di quasi tre anni, che ha vissuto in una casa-famiglia per ragazze madri con la sua mamma biologica per poi essere affidato ad una e poi un'altra famiglia, intenzionata ad intraprendere il percorso per l'adozione. L'inserimento di Elia a scuola è stato faticoso, com'è comprensibile alla luce dei tanti cambiamenti in un tempo breve, «anche se la situazione è pian piano migliorata. L'unico comportamento critico che mantiene è l'uso delle mani per interagire con gli altri bambini. Elia tende a dare schiaffi o calci ai compagni ma, nel momento in cui l'adulto chiede spiegazioni sul perché l'abbia fatto, di solito risponde che voleva semplicemente chiedere all'altro bambino di giocare con lui» (Report del 14 maggio 2021, classroom tirocinio anno accademico 2020/2021). Il modo di comunicare di Elia è il risultato della sua storia traumatica. Il sentimento di incertezza che vive lo porta, molto probabilmente, ad un continuo stato di agitazione che si riversa nel contesto del nido. In base a quanto descritto dalla tirocinante, questi comportamenti a casa non si verificano. È possibile che, nel contesto familiare, il bambino stia cercando di mostrare il lato migliore di sé, per farsi riconoscere come un figlio meritevole di amore e di attenzione, nella speranza che la nuova famiglia non lo abbandoni com'è avvenuto in passato (Vadilonga, 2011). Poiché la grande fragilità del bambino è evidente nel contesto del nido, è proprio qui, dove lui riesce ad essere autentico, che un educatore competente deve aiutarlo ad esprimere le sue emozioni, la sua rabbia ed il suo dolore. Cristina evidenzia che Elia è molto divertito dai giochi di gruppo che si svolgono in un momento preciso della giornata. È proprio in questo momento, in cui il bambino sta bene e si diverte, che è importante inserirsi, per dargli il rimando che è in grado di funzionare bene,

di mettere in atto comportamenti adattivi. Probabilmente la stessa funzionalità non emergerà nei momenti destrutturati di gioco libero senza regole. Occorre ricondurre il bambino alla disponibilità alla relazione, supportando un clima di fiducia, all'interno di un contesto di piccolo gruppo guidato, in cui divengono chiare poche e semplici richieste, volte a far emergere i punti di forza, le capacità. Anche in questo caso è importante effettuare un raffronto con i propri lati oscuri, le proprie fatiche, con le quali ancora non si riesce a convivere o che si è imparato ad accogliere. In questo modo sarà possibile sintonizzarsi sugli stati emotivi dell'altro, per accoglierlo laddove la sua fragilità è più evidente (Arioli, 2017).

2.3 Gli inserimenti difficili

Sofia porta una narrazione che riguarda Francesco,

«un bambino di circa 2 anni e mezzo che soffre in modo particolare la separazione dalla madre. Piange spessissimo ed è sempre visibilmente in stato di agitazione. Ripete continuamente che la mamma arriverà subito a prenderlo, come se cercasse di tranquillizzarsi da solo, di autoconsolarsi. Ripete spesso la frase *subito arriva*. Francesco ha avuto un ingresso al nido un po' difficile. Durante il suo inserimento piangeva sempre e si convinceva che la madre se n'era andata, quando invece era ancora lì presente. Il bambino piange anche quando non è la mamma a venirlo a prendere. A volte viene la nonna o il papà e piange. Solo con la presenza della mamma riesce a tranquillizzarsi. Durante tutta la mattinata fa fatica a svolgere ogni tipo di attività. A volte lo si riesce a distrarre con il gioco, ma bisogna catturare la sua attenzione continuamente, altrimenti torna a concentrarsi sul pensiero della madre, ripetendo *dopo arriva, subito*, ricominciando a piangere disperato. Quando giochiamo insieme per un po' si tranquillizza. In quel momento vedo un bambino perfettamente normale, che si diverte spensierato. Non appena mi allontano ricomincia a piangere, oppure quando bisogna riordinare i giochi, o è ora di andare in bagno o a tavola. Ho notato che la musica riesce a catturare la sua attenzione. Quando le educatrici cantano una canzoncina mentre aspettano che arrivi il pasto, lui sembra calmarsi. Riprende a piangere non appena la canzone finisce. A volte, quando è molto agitato, lo prendo in braccio e lo cullo un po', canticchiando tranquillamente e un po' si calma» (Report del 12 maggio 2021, classroom tirocinio anno accademico 2020/2021).

Anche nell'esperienza di vita pregressa degli educatori esistono eventi favorevoli che sono riusciti a contrastare quelli sfavorevoli. Esattamente come accade a Francesco quando ascolta le canzoncine e riesce a distogliere il pensiero dalla paura che la madre non venga a prenderlo. Rendere accessibili quelle esperienze favorevoli, senza strutturarle in maniera particolare, dimostrando semplicemente di poterle attivare ogniqualvolta se ne ravvisi la necessità, consente di creare una base sicura, alla quale il bambino può materialmente e simbolicamente fare ritorno tutte le volte che diventino ricorrenti pensieri di abbandono che lo destrutturano (Bowlby, 1989). Cantare una canzone può divenire un momento relazionale di fondamentale importanza: è opportuno analizzare bene la cadenza e il tono che riesce a consolare; studiare il setting e le caratteristiche che deve avere questo momento per lui tranquillizzante. Effettuarne un'accurata analisi favorirà la traslazione di questo spazio di sicurezza e benessere anche in altri contesti della quotidianità, agganciando il mondo interiore del bambino ad esperienze favorevoli.

2.4 Il bilinguismo

Giada racconta la storia di Pietro,

«un bambino di 2 anni che ancora non parla e non dimostra alcun interesse per le attività proposte. Non interagisce con i compagni, neanche durante il gioco libero, rimanendo seduto con le lacrime agli occhi. Pietro ha la mamma inglese e il papà italiano e forse questo potrebbe spiegare il ritardo nel linguaggio, in quanto l'inglese è la lingua usata a casa. Più volte mi sono avvicinata a lui, ho provato a parlargli, a consolarlo e a coccolarlo ma l'unico riscontro è stato sentire una piccola voce sussurrare *mummy*, ossia *mamma*. Dal confronto con le educatrici è emerso che i genitori non si sono mai presentati alle riunioni e non sembrano predisposti a costruire un dialogo con il servizio. Le educatrici, di fronte alle resistenze dei genitori, hanno preferito non intervenire, evitando il confronto» (Report del 4 giugno 2021, classroom tirocinio anno accademico 2020/2021).

Il lavoro educativo deve, seguendo questa narrazione, incidere su due versanti: il primo è quello della relazione con i genitori, il secondo è quello dell'accoglienza del bambino affinché progredisca nello sviluppo. Per concretizzare la prima necessità bisogna agganciare i genitori cercando di restituire loro una competenza necessaria per garantire l'efficacia del lavoro educativo. A volte i genitori appartenenti a nazionalità diverse non si sentono abbastanza competenti, oppure ritengono di non avere le risorse per fare fronte alle richieste di un contesto, come quello educativo frequentato dai loro figli, pur riconoscendone l'utilità ed avendone bisogno, poiché restituisce la necessità di co-costruire i processi ai quali non sempre si sentono in grado di partecipare. A volte i genitori non si sentono sufficientemente valorizzati nella loro competenza educativa e genitoriale. Per questo non bisogna mai arrendersi, non bisogna mai stancarsi di coinvolgerli, di fornire le giuste opportunità di dialogo, di restituzione del loro punto di vista sul figlio (Valtolina, 2012). Per quanto riguarda invece lo sviluppo del bambino, è necessario considerare che l'esposizione a due lingue può ritardare la comparsa delle prime parole. È possibile, inoltre, che il bambino si senta compresso tra due mondi costituiti, da un lato, dalla lingua degli affetti, quella che egli sente parlare in casa, e, dall'altro, dalla lingua che pervade i contesti in cui è inserito e, sebbene non vi si senta estraneo, ha comunque bisogno di individuare un ponte che gli consenta di sentirsi integrato e uno a prescindere dall'ambiente in cui si trovi (Onofrio et al., 2019).

2.5 La relazione con i colleghi

Francesco porta una narrazione relativa alla relazione con le colleghe all'interno del servizio educativo.

«Nel servizio di dopo scuola dove svolgo l'esperienza, mi trovo in un'aula insieme ad un'educatrice e a circa quindici bambini di classi diverse; principalmente li aiutiamo a svolgere il compito e successivamente li coinvolgiamo in alcune attività. La criticità che riscontro è osservabile soprattutto durante lo svolgimento dei compiti, in quanto la mia collega educatrice rimane spesso seduta alla cattedra muovendosi poco tra i banchi, correggendo i compiti dei bambini più grandi, senza quasi mai controllare quelli delle altre classi, che spettano a me; inoltre, spesso l'educatrice grida per ottenere il silenzio, mantenendo un atteggiamento distaccato. Un giorno è successo che un bambino di nome Federico di quinta elementare, che l'educatrice definisce agitato, scorretto, antipatico e insopportabile, mi ha richiesto di fare con lui un compito di inglese abbastanza lungo; nonostante ciò il bambino si è dimostrato bravo e voglioso di svolgere l'attività. Al termine del servizio ho riferito all'educatrice che Federico era stato molto bravo e mi sembrava migliorato; lei, in risposta, mi ha fatto notare che non solo non avrei dovuto aiutarlo, ma non avrei neanche dovuto guardarlo, perché avrebbe dovuto fare tutto da

solo senza il mio aiuto. Forse se l'educatrice cambiasse atteggiamento, anche i bambini potrebbero cambiare?»
(Report del 7 giugno 2021, classroom tirocinio anno accademico 2020/2021).

È importante che i bambini crescano immersi in un contesto che valorizzi le loro potenzialità, in cui la loro immagine non venga danneggiata (Boffo et al., 2012); nel caso specifico descritto nella narrazione, occorre risignificare quanto accaduto, utilizzando un linguaggio libero da ogni forma di giudizio, evitando perciò un rispecchiamento dei comportamenti della collega. Anche in questo caso è necessario costruire un'alleanza educativa e di lavoro, nell'ottica di un duplice supporto, nei confronti del bambino e dell'educatrice. L'obiettivo è creare un ambiente aperto e disponibile alla relazione, cercando una strada per aiutare la collega a valorizzare i talenti dei bambini. Una comunicazione adeguata ed efficace in questo contesto potrebbe essere: «So che tante volte è difficile lavorare con tanti ragazzi contemporaneamente, e capita a tutti di fare fatica e concentrarsi solo su alcuni perché non si riesce a fare tutto, però ci tenevo a dirti che Federico oggi ci è rimasto male, gli veniva da piangere, forse non te ne sei accorta, ma quella frase che hai detto l'ha ferito tantissimo, ci tenevo a dirtelo perché è utile a migliorarci». Attraverso questo dialogo si instaura una relazione senza giudicare la collega, si attiva un processo di normalizzazione, sottolineando che può capitare a tutti di percepire un livello di fatica e di complessità importante. Così facendo, la collega potrà riflettere sul suo comportamento migliorandolo; in tal modo si contribuirà ad aumentare il livello di competenza relazionale, ripristinando un contesto di giustizia educativa.

3. Conclusioni

Il modello formativo proposto valorizza una *cultura della relazione* centrata su un orientamento che rifiuta ogni riduzione della complessità dell'interazione a modalità di contrapposizione rigida tra gruppi a prescindere dal contributo e dalla co-costruzione dei singoli. Ciò che viene promossa e sostenuta è la dimensione della riflessività nel lavoro educativo, che trae linfa dalla ri-significazione delle esperienze e conoscenze soggettive, le quali vengono veicolate, da un lato, verso una costante ricerca di significati rintracciabili solo nella disponibilità alla relazione con l'altro e, dall'altro, all'ascolto delle emozioni (Bruzzone, 2018). In questo senso, una cultura della relazione interviene nell'accrescimento dell'*empowerment* individuale (Lodigiani & Vesan, 2017), favorendo la comprensione da parte dei partecipanti di quante e quali siano le variabili e i livelli implicati in ogni interazione attivata: un livello rappresentazionale esterno, verbale e strettamente cognitivo e un secondo livello interno, proiettivo/profondo. Ciò favorisce negli individui la comprensione che ogni relazione vissuta nel contesto scolastico, come in ogni contesto quotidiano, attiva sempre *vissuti emotivi personali* che vengono poi agiti nel corso dell'interazione con l'altro (collega, minore, gruppo, contesto in generale) e che si ancorano al proprio universo emotivo strutturatosi nel corso della propria storia relazionale; queste risposte necessitano di una ricollocazione storica, dinamicamente intesa, e di una lettura dei nessi con l'attualità (Becciu & Colasanti, 2003).

A ciò si ancora la necessità di riconoscere, comprendere e utilizzare i *temi narrativi relazionali nonché i vissuti emotivi* della propria esperienza (tradimento/fiducia; alleanza/solitudine, inclusione/esclusione, appartenenza-accettazione/rifiuto) così come i *conflitti non risolti nell'integrazione tra differenti parti di Sé*. Il risultato può essere l'esclusione emotiva dell'alunno, così come delle relazioni difficili, che può essere contrastata favorendo nell'adulto il processo di integrazione tra le diverse parti del sé. Ciò consente un migliore riconoscimento di ruoli, funzioni, emozioni incrementando la competenza relazionale dei singoli, favorendo in ultima analisi

esperienze di benessere nelle relazioni attuali. Il lavoro educativo deve essere inteso come un crocevia di storie, le quali necessitano di essere costruite, lette e ricucite mediante uno stile riflessivo ed esplorativo, capace di sollecitare una fondamentale competenza di riconfigurazione creativa anche delle situazioni più difficili, come contrasto agli automatismi del mestiere, i quali spesso frappongono una barriera, operando resistenze al cambiamento autentico (Cunti, 2019). Non possiamo mai dimenticare che ognuno dei bambini con cui entriamo in contatto ha costruito un'identità e se non riusciamo a comprenderla rischiamo di commettere grandi errori. Non possiamo leggere la realtà imponendo le nostre categorie di esperienza e di pensiero. È fondamentale capire chi abbiamo di fronte, leggere le storie di ognuno, riconoscendo le differenze e rispettandole. Occorre partire da ciò che fa stare bene i bambini e che conferma il ruolo degli adulti nel loro compito di cura ed educativo. Infine, si sottolinea la prerogativa del programma formativo di facilitare, nei partecipanti, la costruzione e la comprensione di sistemi di alleanze che garantiscono migliori flussi comunicativi e una maggiore capacità di gestione dei conflitti, favorendo l'analisi e il monitoraggio delle dinamiche e degli agiti collusivi. L'esercizio riflessivo costituisce un processo analitico capace di attivare esperienze dialogiche, interne ed esterne, orientate al *sense making*: questo consente la costruzione di nuovi saperi professionali, in prospettiva maggiormente consolidabili perché co-costruiti ed empaticamente mediati, laddove la capacità di riconoscere e comprendere le proprie emozioni, e quelle altrui, può delineare un orizzonte di benessere, effettuando un rilancio delle proprie potenzialità su nuove sfide educative, sperimentando la propria autoefficacia nel saper sostenere nella relazione (Day, 2011).

Bibliografia

- Arioli, A. (2017). *Cogliere l'invisibile. L'osservazione come pratica di inclusione*. In A. Arioli, A. Ponzellini, G. Rota (Eds.), *Sedeva presso il pozzo. Sussidio per insegnanti di religione della scuola dell'infanzia* (pp. 13-45). Ancora Edizioni.
- Arnkil, T. E., & Seikkula, J. (2013). *Metodi dialogici nel lavoro di rete*. Erickson.
- Baldacci, M. (2008). *La dimensione emozionale nel curricolo. L'educazione affettiva razionale nella scuola*. FrancoAngeli.
- Baldacci, M. (2014). *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*. FrancoAngeli.
- Bastianoni, P., Ciriello, M., & Fucili, A. M. (Eds.) (2016). *Comuni_care in comunità per minori*. Junior.
- Becciu, M., & Colasanti, A.R. (2003). *La promozione delle capacità personali. Teoria e prassi*. Istituto Salesiano Pio XI.
- Bertolini, P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. UTET.
- Boffo, V., Falconi, S., & Zappaterra, T. (2012). *Per una formazione al lavoro. Le sfide della disabilità adulta*. Firenze University Press.
- Bondioli, A. (2017). *Come formare educatori e educatrici di infanzia 0-6*, *Pedagogia oggi*, 2, 59-73.
- Bowlby, J. (1989). *Una base sicura*. Raffaello Cortina Editore.
- Bruner, J. (2015). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Feltrinelli.
- Bruzzone, D. (2018). *Benessere emotivo e ricerca di senso nei contesti lavorativi: percorsi di formazione attraverso il cinema*. In L. Fabbri (Ed.), *Educare gli affetti. Studi in onore di Bruno Rossi* (pp. 126-139). Armando.

- Catarsi, E. (2008). Educazione familiare e autobiografie genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 5-18. <https://doi.org/10.13128/RIEF-3069>
- Chen, J. (2016). Understanding teacher emotions: the development of a teacher emotion inventory. *Teaching and Teacher Education*, 55, 68-77. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2016.01.001>
- Cunti, A. (2019). Relazioni ed emozione nella costruzione della professionalità docente, *Pedagogia oggi*, 1, 525-539.
- Day, C. (2011). *New understandings of teacher's work: Emotions and educational change*. Springer.
- Demetrio, D. (1996). *Raccontarsi*. Raffaello Cortina Editore.
- Lipani, S. (2015). Strategie, metodi e finalità nella relazione educativa. *Scienze e Ricerche*, 6, 36-41.
- Lodigiani, R., & Vesan, P.V. (2017). Le Youth Bank e le sfide dell'empowerment giovanile. In F. Maino & M. Ferrera (Eds.). *Terzo Rapporto sul secondo welfare in Italia 2017* (pp- 43-64). Centro di Ricerca e Documentazione Luigi Einaudi.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Raffaello Cortina.
- Onofrio, D., Caselli, M.C., & Ferri, R. (2019). Lo sviluppo lessicale nei bambini bilingui di età prescolare. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 1, 27-48.
- Riva, M.G. (2021), *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. FrancoAngeli.
- Silva, C. (2016), *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Edizioni ETS.
- Striano, M. (2012). Riflessione e riflessività. In C. Rivoltella & G. Rossi (Eds.). *L'agire didattico. Manuale per l'insegnante* (pp. 349-362). La Scuola.
- Striano, M. (2017). Dewey, l'etica della democrazia e l'impegno per lo sviluppo umano e sociale, prospettive pedagogiche. In M. Fiorucci & G. Lopez (Eds.), *John Dewey e la pedagogia democratica del '900* (pp. 77-98). Roma TrE-Press.
- Striano, M. (2017). Dimensioni e prospettive della ricerca educativa negli scenari di Horizon 2020. *Nuova Secondaria Ricerca*, 9, 99-115.
- Vadilonga, F. (2011). Il disagio nei bambini adottati. *Minori giustizia*, 4, 64-75.
- Valtolina, G.G. (2012). Gruppi di supporto alla genitorialità per genitori italiani e stranieri nella scuola dell'infanzia. Analisi di un'esperienza. *Psicologia clinica dello sviluppo*, 2, 441-460.
- Veenman, S. (1984). Perceived Problems of Beginner Teachers. *Review of Educational Research*, 54, 143-178.
- Winnicott, D. W. (2014). *Psicoanalisi dello sviluppo. Brani scelti*. Armando Editore.
- Zonca, P. (2021). Non si può mostrare tutto: impliciti e “assenze” nella documentazione pedagogica nei servizi per la prima infanzia. *MeTis. Mondi educativi. Temi, indagini, suggestioni*, 11(1), 259-276. <https://doi.org/10.30557/MT00167>

Paola Bastianoni è Professore Associato in Psicologia Dinamica all'Università degli Studi di Ferrara, dove da molti anni dirige il Master “Tutela, diritti e protezione dei minori”.

Contatto: bstpla@unife.it