

Tentazioni e tentativi nel lavoro quotidiano dell'insegnante: riflessioni oltre la pedagogia della presenza

Monica Negretti*, Daniela Negretti**, Myriam Mascetti***

SOMMARIO. – Questo scritto si propone di rileggere la teoria di Michele Minolli sullo sviluppo dell'Io-Soggetto all'interno del contesto scolastico. Prendendo spunto dalla lettera aperta di un'insegnante, scritta durante la riapertura delle scuole dopo il primo lungo lockdown, la riflessione entra nella quotidianità scolastica per provare a raccontare un approccio educativo definito 'Pedagogia della Presenza' che si pone come obiettivo lo sviluppo dell'Io-Soggetto e che mette a fuoco la necessità di ripensare la relazione educativa tra adulto e bambino, relazione in cui anche l'adulto è coinvolto in un processo trasformativo ed è chiamato ad assumersi la responsabilità della qualità della sua Presenza. Il percorso di formazione e 'metavisione' qui proposto diventa il luogo di massima esplicitazione del lavoro dell'insegnante su sé stesso.

Parole chiave: Io-Soggetto; pedagogia della presenza; sviluppo; formazione; metavisione; supervisione scolastica; epistemologia della complessità.

Lettera aperta di un'insegnante di scuola dell'infanzia

Il COVID mi obbliga a ripensare a cosa abbiamo fatto e stiamo facendo, come adulti, nella mia scuola. Alle nostre relazioni tra adulti: più intense, rabbiose, demotivate. Spesso sembra tutto inutile, ogni sforzo! E in continuazione ciò che facciamo è disfatto e rifatto. C'è in me grande difficoltà a pensare altro; grande difficoltà e poca resistenza alla paura della disobbedienza, dell'errore: obbedire senza capire il senso o disobbedire al non senso sembrano le sole possibilità. Sento grande responsabilità e

*Monica Negretti è psicologa dello sviluppo e dell'educazione - psicoanalista SipRe.
E-mail: monica@psicologianegretti.com

**Daniela Negretti è psicologa clinica - psicoanalista SipRe.
E-mail: daniela@psicologianegretti.com

***Myriam Mascetti è insegnante e referente nella scuola dell'infanzia.
E-mail: mascettimyriam@gmail.com

nessuna tutela. Abbandono e solitudine. Facilmente, cedo alla paura della malattia e della morte, mia e altrui, che poi metto, inevitabilmente, davanti a tutto e tutti. Le tentazioni non sono dette, ma lavorano sotto: interrogandomi e chiedendo attorno, ho fatto fatica a riconoscerle e parlarne io per prima, come se fossero qualcosa di negativo, da nascondere, da cui essere 'immune'. Che cosa ne viene fuori? Che io, insegnante, sono un OGM: Organismo Geneticamente Maestra! Ho nel DNA del mio ruolo il fatto che devo sempre avere una risposta per tutto: non posso non sapere, non avere una soluzione pronta. Non posso mostrarmi disorientata! E tanto meglio se non chiedo aiuto! La pandemia mette in evidenza che non è così: ma che fatica dirselo e legittimarsi a pensarmi altro!

Provocatoriamente, ecco le tentazioni di cui mi sono accorta insieme ad alcune colleghe: di preoccuparmi e non occuparmi, senza sapere, ad esempio, perché qualcosa mi preoccupa; di semplificare, vedere la complessità e volerla eliminare, di banalizzarle; di fuggire, mettere la testa sotto la sabbia; di far finta che non si debba cambiare nulla e di far finta che si debba cambiare tutto; di irrigidirsi e applicare schemi vecchi a situazioni nuove; di burocratizzare ed irrigidire le relazioni ed i ruoli; di pensare a pararsi le spalle; di lasciarsi vivere andando avanti come burattini o automi a fare cose vecchie in modo 'sanificato'. Di fare per forza cose nuove, buttando via ciò che abbiamo costruito fino ad oggi; e la più grande di tutte: quella di dirmi che non ho tentazioni!

Allora cosa fare? Come superare? O attraversare? Provare a guardare i bambini e se stessi, ad ascoltarli/si, per recuperare il senso e tenersi stretti al senso, non al flacone di igienizzante.

Spazi e tempi sono contesti, pretesti di relazione. Per forza di cose, complessi. Pieni di soggetti complessi, che interagiscono in modo complesso, imprevedibile, unico e stupefacente, compresa me. Anche prima del COVID, anche dopo. Sempre devo progettare il mio stare. E documentare. Anche lo stare male, l'inevitabile imperfezione, la crisi. Per passare da OGM a ETC: Essere Trasformata Continuamente! Rivendico il diritto al disorientamento ed alla contaminazione come motori di trasformazione, come insegnante e come persona.

*Myriam Mascetti,
insegnante e referente nella scuola dell'infanzia*

Premessa

È per tutti evidente che l'irrompere della realtà della pandemia da COVID-19 ci ha presentato e ci presenta sulla scena personale e professionale un pieno di novità, in prima battuta vissuta con un senso di difficoltà, di precarietà e spesso di forte limitazione nella possibilità di essere

e fare quello che vorremmo o che abbiamo sempre fatto. Questo porta alla ribalta una necessità che, a nostro avviso, è in verità sempre presente e importante per vivere e lavorare in un modo qualitativamente differente, ma che tendiamo a trascurare finché la 'barca' continua ad andare con il vento con cui è sempre andata: la necessità di pensarsi e viverci come soggetti che in ogni condizione si mettono e si rimettono in gioco (a volte senza nemmeno accorgersene), avendo ogni volta l'occasione di aprire per se stessi e gli altri una visione prospettica più ampia e un processo di possibilità. Questo apparentemente semplice presupposto è l'aspetto centrale di un approccio e di una teoria a cui stiamo lavorando con i servizi per l'infanzia con cui collaboriamo.

Il punto di partenza si rifà alla proposta teorica di Psicoanalisi della Relazione e di Michele Minolli, in cui si definisce appunto il divenire dell'Io-Soggetto¹ (Minolli, 2014), e alla Pedagogia della Presenza² (Negretti, 2014), cui rimandiamo per completezza. Sottolineiamo solo un punto di questi riferimenti teorici che risulta utile per la riflessione che vogliamo portare qui e che riguarda l'evidenza per cui, al di là di alcuni aspetti specifici per le varie età, il soggetto si sviluppa sempre, nel corso di tutta la vita, e con le medesime modalità di auto-eco-organizzazione con il 'contesto' con cui interagisce: quindi, partiamo nel nostro approccio al lavoro con l'infanzia non dall'idea di dover accompagnare lo sviluppo di un bambino, ma di un Io-soggetto. Scrive Minolli (2015) che le teorie o metamodelli dell'età dello sviluppo o del cambiamento propongono una visione che non comprende l'Io-Soggetto. È molto probabile che sia solo una questione di linguaggio, ma quello che si coglie nelle presentazioni delle varie teorie sull'educazione è che il soggetto sia solo una variabile data per scontata o inesistente. Il salto è dato dall'andare oltre le 'nozioni' evolutive da apprendere per considerare, invece, non tanto l'atteggiamento da avere nei confronti della vita umana, quanto il cambiamento che sempre accompagna lo svolgersi dell'esistenza. Questo ha come ricaduta molto concreta l'avere in mente che quello che accade a scuola possa essere in effetti l'esperienza di un modo di stare nel mondo, nelle cose e nelle relazioni che poi ci si porta dietro anche fuori di lì e per la vita. Avere un obiettivo prefissato è normale e giusto per poter

¹ L'Io-Soggetto può essere definito come un sistema complesso in costante attività di auto-eco-organizzazione, che provvede a riequilibrare la sua stessa coerenza nel corso del divenire della sua esistenza e nella reciproca interazione con altri sistemi, in funzione di cambiamenti interni ed esterni, in un gioco continuo di rimandi, influenze e riorganizzazioni.

² Il concetto di Pedagogia della Presenza nasce, all'interno della cornice epistemologica della complessità, dall'intreccio tra la teoria dello sviluppo dell'Io-Soggetto di M. Minolli e il Reggio Children Approach e definisce una specifica qualità della formazione a scuola che vede tutti, bambini ed adulti, sempre coinvolti in un processo di trasformazione e di conoscenza.

attrezzare ogni Io-Soggetto di tutte o della maggior parte delle informazioni utili per affrontare la vita, ma 'formazione' è un'altra cosa. Formazione esula dai contenuti e mira direttamente all'Io-Soggetto. Formazione, in senso specifico, non è darsi un obiettivo concreto, come l'intelligenza o la creatività o l'attività o la conformità a un modello, ma solo e soltanto la consistenza dell'Io-Soggetto: *'In questa ottica 'educazione' diventa 'formazione'. Formare vuol dire essere di aiuto sia al bambino che all'adulto perché prenda in mano la propria vita'* (Minolli, *ibidem*, p. 214).

A livello più ampio, è per tutti ovvio che nella vita quasi nulla è pre-pensato a misura di bambino o di chicchessia e che quello che proviamo a pre-pensare poi non va mai esattamente come previsto. Quindi, dopo aver fatto i conti con questa evidenza, che ci rimanda quotidianamente alla complessità e non linearità del reale, è fondamentale chiedersi perché mai dovremmo ostinarci a ragionare, vivere e lavorare come se così fosse. Per quanto detto, anche nel nostro intervento a scuola, limitarsi a pensare prima e poi agire di conseguenza rischia di appesantire noi e la relazione di idee apriori, presupposti e aspettative più o meno implicite e quindi banalizzare quel che fanno e chi sono i bambini, gli insegnanti e il come si sta nelle situazioni, non permettendo di scoprirsi nel proprio essere in quel momento e in quel contesto. Tutti questi apriori, che nella lettera l'insegnante ha definito 'tentazioni', sono inevitabilmente presenti in ognuno di noi, ma non vanno dati per scontati, necessitano di essere interrogati. Quindi, se per una parte, in quanto tutti Io-Soggetto, gli insegnanti, i genitori, i bambini funzionano e sono uguali, in un piano di simmetria, che ruolo possono avere i 'grandi'? Ciò che è asimmetrico e quindi va messo a carico dell'adulto, a nostro avviso, è l'assunzione di responsabilità di garantire un metodo e un obiettivo (che chiamiamo Pedagogia della presenza) che abbiano a fuoco appunto questa esigenza di tenere vivo il processo qualitativo dell'Io-Soggetto verso lo sviluppo di sé stesso e della propria creatività nel mondo. La disponibilità e la capacità dell'insegnante di ascoltare ciò che l'altro sta portando e di prenderlo sul serio, così come di ascoltare se stesso all'interno dell'interazione e di non darsi per scontato, sono strettamente connesse a quest'idea etica della relazione di incontro con l'alterità (Levinas: cit. in Dalhberg, Moss, & Pence, 2003), che implica una disponibilità a lasciarsi mettere in crisi dall'altro, nel senso etimologico di apertura a nuovi modi di giudizio, a nuove prospettive, a qualcosa di differente con cui confrontarsi. Questa dimensione critica determina necessariamente un certo grado di fatica e di incertezza, ma è condizione per l'evolversi costante e il definirsi di nuovi spazi di scelta, di soluzioni alternative e per il progredire del processo di conoscenza, in un'esperienza di progressiva appropriazione - da parte di entrambi - di questo stesso stile di approccio alla realtà. È responsabilità dei 'grandi' questo mantenersi vivi e disponibili e in ascolto rispettoso, aprendo così uno spazio per sé stessi e gli altri per esprimersi, pronunciarsi, accogliere, accettarsi e

mettersi in movimento nelle situazioni, anche le più difficili, trasmettendo una visione ampia e aperta dello spazio esistenziale del possibile.

Cosa succede a scuola: tentazioni... E tentativi

Come si concretizza, nella quotidianità scolastica, il pensare di vivere e proporre esperienze trasformative che rendano possibile il cogliersi 'vivi e unici' per bambini, insegnanti e genitori? Si può pensare una relazione educativa che non poggi sui contenuti, ma sulla qualità dell'esserci in quella relazione, un esserci che può dare spazio all'esserci dell'altro?

Ciò che viene chiesto agli adulti è un cambio di prospettiva epistemologica: da un'ormai anacronistica visione determinista del bambino e del suo sviluppo, della conoscenza, della relazione tra insegnamento e apprendimento (le tentazioni), ad una visione complessa in cui adulti e bambini sono egualmente presenti e coinvolti in una dimensione di scoperta e crescita (i tentativi)³. Se obiettivo dell'educazione diventa la formazione di quell'Io-Soggetto, allora tutta la riflessione e la progettazione didattica devono essere volte alla valorizzazione dell'unicità di ogni bambino e di ogni insegnante, alla ricerca della molteplicità delle intelligenze e dei linguaggi espressivi (del corpo, narrativo, grafico, pittorico, manipolato, grafico-materico, della luce, costruttivo, sonoro-musicale, del cibo, ...), alla cura della qualità della relazione tra bambini e tra adulti e bambini.

Vediamo alcune ricadute concrete di questo cambio di paradigma.

Dallo spazio per l'attività al contesto di apprendimento

Nella progettazione didattica la tentazione è di semplificare e organizzare per i bambini l'attività giusta, con la procedura giusta per apprendere nel modo giusto una certa abilità o conoscenza. Il tentativo è invece di ipotizzare e disporre dei contesti di apprendimento e incuriosirsi di ciò che potrà succedere. Nel progettare il contesto educativo diventa fondamentale avere in mente che lo sviluppo e il funzionamento cerebrale sono complessi e che si manifestano nella propensione ad abduire, connettere, legare mondi e che non si può prescindere dall'unicità dei modi di essere e dei modi di apprendere di ciascuno (Bruner, 1996; Maguire-Fong, 2015; Malaguzzi, 1996; Morin, 1999; Rinaldi, 1999). Lo spazio di una sezione può diventare luogo di esercizio epistemologico complesso: il contesto e gli strumenti, sostenendo la possibilità

³ Per un approfondimento sul tema del cambio di paradigma epistemologico si rimanda al testo presente in bibliografia di Dahlberg, Moss, Pence (2003).

di esasperare-amplificare i sensi e permettendo distinzioni, connessioni, ibridazioni tra materiali, linguaggi, sfondi e configurazioni, consentono un esercizio di ricerca intesa come spinta verso l'esplorazione dell'ignoto e del non ancora pensato, mai visto, neppure immaginato.

Dall'insegnamento all'apprendimento

Progettare lo spazio, i suoi materiali e strumenti non basta, è solo parte del lavoro. Un'altra tentazione è pensare infatti che allestito il contesto poi siano i bambini a doverci lavorare, imparare, svilupparsi e che quindi l'insegnante non sia più chiamato in causa, se non come osservatore esterno. Il tentativo per l'adulto è invece di sentirsi dentro il processo di apprendimento, di impegnarsi a stare nello spazio coi bambini. Certamente il bambino mette le sue intenzioni, dà il suo senso e impara a prescindere dall'adulto, ma c'è un valore aggiunto nella presenza dell'insegnante che può permettere un salto qualitativo.

Scrive Carla Rinaldi (2002, p.17): *'I bambini (a mio avviso) non solo entrano a far parte della cultura attraverso l'utilizzo del linguaggio, o meglio dei linguaggi, ma, se posti in condizione valorizzante, producono processi e prodotti culturalmente significativi, cioè in grado di elaborare nuovi significati'*.

Proviamo a cogliere ancor più da vicino che cosa accade nei contesti di apprendimento: cosa significa mettere i bambini in una condizione valorizzante? Se valore è l'unicità del bambino, dove posso vederla? La creatività dei bambini e la loro unicità si ritrovano più facilmente nei processi, in quanto espressione di complessità, che nei risultati. La Rinaldi suggerisce qualcosa in più parlando di bambini che *'elaborano significati nuovi'* (ibidem): problematizzando il rapporto insegnamento - apprendimento pone anche l'insegnante in una dimensione, appunto, di apprendimento continuo nel suo cogliere i processi unici di ogni bambino mentre incontra gli altri, gli spazi, i materiali, i contenuti. Il tentativo è di avere in mente una progettazione didattica che sostenga dei processi trasformativi in cui il concetto di trasformare è inteso come *'abitare insieme cambiando le forme'*, dando credito alla capacità negativa, cioè il non sapere, il saper attendere, il sostare, dare spazio alle domande, all'errore come momento del processo di conoscenza. L'insegnante è invitato a chiedersi: cosa è importante? Cosa ho notato? Come quel bambino mostra il suo pensiero e la sua unicità? Come posso sostenere e rilanciare il suo processo di apprendimento? Cosa succede se metto un certo tipo di materiale/strumento? Cosa succede quando c'è un cambiamento? Quali strategie mette in atto quel bambino per affrontarlo? Nel suo progettare l'insegnante si crea degli schemi di attesa consapevoli, non delle aspettative, che hanno funzione orientativa e che devono restare sensibili ai cambiamenti che l'incontro coi bambini suggerisce. È importante non perdere mai il senso

e il significato fondamentale di ciò che si fa, è all'interno di questo senso che le azioni e le forme dei bambini e degli adulti si costruiscono.

Dall'osservare all'osservarsi

Ancora, ci potrebbe essere la tentazione di pensare che l'osservazione riguardi solo i bambini, i contesti o gli altri in generale. Il tentativo per l'insegnante è invece di porsi in relazione in un processo continuo fatto di osservare e osservarsi, di ascoltare e ascoltarsi. Possiamo cogliere questa modalità di porsi qualitativamente differente quando l'insegnante si esprime e pronuncia con il bambino portando proposte e ipotesi aperte ad essere interrogate e approfondite, in quanto riconosciute ed esplicitate anche all'altro come il proprio punto di vista, che è uno e non è unico e vero, ma di fatto risulta solo un pretesto per avere un punto di partenza. Inevitabilmente ci si incuriosisce, ci si sorprende e si valorizza, allo stesso modo, l'espressione del punto di vista di tutti e si riapre il tema, con domande o altre proposte, si raccolgono le prospettive emerse raccordando similitudini e divergenze, ricapitolando il percorso e ad altre eventuali connessioni e tematiche.

Questi esempi rendono bene l'idea di cosa si intenda per Presenza del soggetto e quindi per Pedagogia della Presenza che, ci permettiamo di precisare, diventa in modo solo apparentemente paradossale una pedagogia dell'assenza di tutto un modo ingombrante e invadente di stare con l'altro che abbiamo descritto come rischioso, perché a volte ci accorgiamo di lavorare sulla qualità dell'esserci anche quando ci ritroviamo con fiducia da soli (e permettiamo lo stesso anche ai bambini) a sperimentare il caos, inteso come un essere in grado di diventare non integrato, di dibattersi ed essere in uno stato di disorientamento: per dirla con Winnicott, essere in grado di esistere, di essere vivi per un periodo senza essere né un reattore nei confronti di un urto esterno, né una persona attiva con una direzione di interessi o movimento, in questo che definiremmo come un flusso di prospettive di esperienza condivisa che risulta complesso e non lineare. Per non perdersi nel flusso e non averne il timore, bisogna assumersi la fatica e il coraggio (e poi anche la soddisfazione) di immergersi in questa complessità del possibile, incontrando così se stessi e il bambino.

Il lavoro dell'insegnante su sé stesso: la 'metavisione' come formazione continua

Partire dall'insegnante in quanto Io-soggetto presuppone che l'insegnante (ma idealmente l'adulto in generale) abbia voglia di provare a sapere chi è e continuare a vedersi e conoscersi e 'diventare'. Questo è il salto qualitativo:

c'è bisogno di tempo e pazienza ed è essenziale, a nostro avviso, che ci sia alle spalle un lavoro non solo di progettazione d'equipe pedagogica o sulla gestione dei casi, ma anche su sé stessi da parte degli insegnanti.

Proprio durante l'emergenza COVID-19 abbiamo proposto un percorso di formazione e 'metavisione' in modo trasversale a gruppi di insegnanti ed educatori di realtà diverse, condotto da due formatrici, con l'obiettivo di focalizzarsi su sé stessi, sul proprio punto di vista e sul processo di relazione, più che sulle dinamiche di sezione, di equipe o sulle specificità di alcuni gruppi, bambini o genitori, ecc... come classicamente avviene. Gli strumenti utilizzati sono vari, a partire dal favorire una particolare modalità di stesura e presentazione della documentazione pedagogica da parte degli insegnanti, che viene poi integrata e, quindi, continuamente 'riscritta' alla luce delle aperture di prospettiva e agli spunti personali che il confronto con il gruppo di metavisione favorisce.

Senza entrare nel dettaglio della tecnica, riportiamo qui uno stralcio esemplificativo del processo che si innesca, tratto da un incontro con tre insegnanti di scuola dell'infanzia, già formate a partire dalla Pedagogia della Presenza. Il racconto è relativo ad una delle 'bolle' in cui la scuola è suddivisa e che comprende 23 bambini tra i 3 e i 6 anni, a loro volta identificati come anticipatari, piccoli, mezzani e grandi, in base all'età.

Insegnante che presenta la documentazione pedagogica scelta (di seguito indicata come I): una mattina filmiamo tre bambini in un angolo del giardino, riparato da sguardi indiscreti, che fanno un'assemblea. Progettano una pesante vendetta nei confronti di altri quattro compagni: uno di loro finge di scrivere, su un computer immaginario, le parolacce e le minacce che, secondo un turno di parola scandito, prevedono di attuare nei confronti dei quattro nemici e si confrontano sulle diverse idee:

'N., E., S. cosa avete 'in menzione' di fare con A., C., Y. e T.?

E. Dargli un calcio nel culo a T. (N. ripete e finge di pigiare i tasti).

N. E poi? Qualcuno ha qualche altra idea? Tu S.?

S. Non lo so!

N. Ah va bene, allora ancora E. Poi?

E. Dare un calcio nel culo anche a A., C. e Y.

S. E a T.!

E. L'ho già detto! E poi uscire dalla rete e fare la pipì fuori!

S. No io non voglio!

N. No, uscire no! Fare la pipì fuori!

E. Sì, così facciamo la pipì sulla strada, sul marciapiede!

Quando si accorgono di essere a portata d'orecchio dell'insegnante decidono, inizialmente, di cambiare spazio ma, poi, le chiedono di allontanarsi perché la contesa di quell'angolino del giardino è il motivo del litigio. Arriva uno dei quattro 'nemici', e si allontana immediatamente; il bambino che fingeva di scrivere al PC esplicita che se n'è andato perché era

venuto per picchiarli ma, avendo visto la maestra, ha pensato che fosse meglio non farlo, altrimenti sarebbe stato sgridato! Quando arriva A., che è più grande, la discussione continua per un po' con insulti. A. sostiene che quel posto è del suo gruppo perché l'hanno trovato per primi. La maestra interviene dicendo che in quel momento lo stanno usando gli altri e propone di cercarne un altro. A. dice a N. che: 'Va bene! Questo posto l'abbiamo scoperto noi ma adesso lo usate voi!'. N. propone di usarlo insieme. A. se ne va. La contesa si sposta sull'uso di una scopa del giardino. L'importante è continuare a contendere. Che sia per uno spazio, un oggetto, una persona, una regola non importa.

Formatrice (di seguito indicato come F): Perché hai scelto questo episodio?

I: È un gruppo vivace il nostro, sotto tanti punti di vista ... Ma ciò non basta a giustificare! Gli scontri, i litigi, i conflitti sono stati il motivo di crescita principale per i bambini della bolla. Il tempo è trascorso cercando modi per stare insieme, risolvere le situazioni critiche e cercare di limitare la carica aggressiva. Abbiamo passato un anno complesso, in cui sono stata sopraffatta dagli eventi e dai bambini. Nel team abbiamo osservato, e questo ci ha preoccupato, poca autonomia nello stare negli spazi ed una costante, e spesso insistente, ricerca dell'attenzione dell'adulto, soprattutto da parte di bambini del gruppo dei mezzani. Abbiamo provato a capire come mai! Ci siamo domandate se stavamo vedendo uno dei possibili 'effetti collaterali' del lungo lockdown dello scorso anno che ha interrotto, bruscamente, il processo di scoperta ed autonomia nell'abitare la scuola dei bimbi piccoli che stavano, proprio in quel momento, iniziando l'esplorazione degli spazi oltre l'aula e che sono rientrati, a settembre, senza un pezzo di strada fatto e con tutte le limitazioni aggiuntive nell'uso degli spazi e dei materiali: in pratica, senza più la possibilità di recuperarlo, quel pezzo! I bambini più grandi ci hanno spesso ricordato, con rimpianto, le possibilità e le esperienze di socialità e libertà vissute prima del COVID, proprio in termini di abitare tutta la scuola con flessibilità. Questo ci ha portate a fare alcune considerazioni: forse questo gruppo ha bisogno di essere molto eterodiretto dalle maestre? O forse la Lead (Legami Educativi A Distanza) non è scuola ed ha impedito ai bambini di sperimentare e costruire la competenza dell'autonomia dello stare negli spazi e fare esperienze tra loro, senza l'adulto accanto?

F: Proviamo ad entrare nel racconto che ci hai fatto: cosa ti ha colpito di più?

I: Mah... Il termine 'menzione' mi ha molto colpita: sta a metà tra 'in mente' e 'intenzione'... I bambini hanno fatto assemblea per decidere cosa fare e questo in effetti è diverso dall'inizio dell'anno in cui si passava subito all'azione e quindi al litigio...

F: In effetti sembra proprio si tratti di un pensiero più progettuale. Quindi,

se siamo alla fine dell'anno, ci sono stati tanti passaggi... Anche buoni... Perché sottolinei questa fatica? Cosa ha di diverso dalle fatiche di ogni anno coi bambini?

I: Perché è stato tanto faticoso, abbiamo dovuto ripetere le stesse cose, questa non autonomia dei bambini e dover quindi svolgere un ruolo direttivo che non mi appartiene ... non appartiene a nessuna del team... Forse nella stanchezza c'è la mia convinzione che la pandemia ha interrotto molti processi di autonomia e di scoperta che i bambini, soprattutto mezzani, non hanno più potuto riprendere...

F: Quindi, la tua stanchezza e delusione perché? Perché i bambini ti chiamano in causa di più? Cosa intendi quando dici che non hanno autonomia?

I: Stanchezza per l'insistenza...Perché erano sempre su quella cosa lì, non potevi mai tirare il fiato: sempre a mediare...

F: Certo, capisco la necessità di mediare sull'aggressività, le contese, ecc... Ma mi chiedo se è questo il tema portato dai bimbi o se forse questo non sia una conseguenza, una reazione... Cerchiamo di capire cosa viene fuori dall'episodio dei bimbi, cosa ci stanno dicendo e chiedendo e insieme quale è il tuo tema di fatica.

I: Parlano di territorio, di contendersi uno spazio...

F: Quindi come se lo spazio che 'prima' sentivano anche proprio, come 'casa', adesso non sia più così, non ci si sta così tranquilli, bisogna contenderselo... Mi colpisce anche la pipì, davvero come fosse segnare un territorio... Mi sembra un tema di grande attualità se penso anche a come tutti siamo stati in 'casa' nei vari lockdown... A voi che viene in mente?

I: Sì, il bisogno di risignificare un territorio, un sistema, forse dovuto al fatto di vivere in una scuola abbastanza stravolta, così come le nostre vite al di fuori, con nuove regole, non costruite insieme, ma arrivate dall'alto, per questione di vita o di morte, delle quali essere noi maestre garanti per forza di cose. Poi con le interruzioni della Lead, ancora più frammentanti...

F: E tu, come hai vissuto il tuo stare a scuola quest'anno? Eri a 'casa'?

I: Nella mia sezione, sì. Nella scuola, no. Cioè: l'utilizzo degli spazi comuni con tutte queste regole, la rigidità, il doversi confrontare con le altre insegnanti su questo... (Ride) in effetti, c'è un parallelismo tra ciò che i bambini hanno messo in scena e ciò che ho vissuto come maestra. Anche noi insegnanti siamo state strette, compresse, in questo anno scolastico, tra la voglia di quasi normalità, abbastanza ritrovata all'interno di ogni bolla, dove ci siamo sentite comunque 'a casa', e le nuove regole per l'uso degli spazi esterni alla bolla, dettate dalla pandemia, che ci hanno fatto sentire estranee, quasi sempre solo 'di passaggio' in quegli spazi. Proprio come i bambini, abbiamo fatto fatica a ritrovare una naturale dimensione abitativa della scuola e a tenere insieme, in equilibrio, il desiderio e le fatiche dell'uscire e quelle del rifugiarsi; ci siamo sentite espropriate degli spazi condivisi e delle

narrazioni che si costruiscono insieme in tali spazi. Forse anche espropriate delle nostre aspettative su quei bambini, sulla loro autonomia e possibilità di stare in questo 'formato' particolare di scuola e di vita. Forse per questo ci è pesato il ruolo di regolatori e garanti della regolarità che i bambini ci hanno attribuito continuamente.

F: Forse, quindi, è legittimo ipotizzare che i bambini vi hanno chiesto e richiesto, fino a quando è servito, come si fa a definire uno spazio nuovo? Come si fa quando non si può? E qui mi riferisco anche al contendersi continuamente qualsiasi cosa, quello di cui parlavi all'inizio... Mi viene in mente che quando c'è la guerra, i bambini hanno bisogno di giocare alla guerra per dare un possibile senso, per mettere in campo le emozioni e cercare di fare propria quella esperienza...

I: Mi chiedo se il COVID stia lasciando anche questo come strascico. Stando chiusi in spazi ristretti, nelle nostre case e in legami ristretti con i nostri coinquilini, limitati nelle libertà personali, in una situazione complessa e sconosciuta, ci stiamo abituando a sentire di vivere solo se contendiamo qualcosa a qualcuno, se rivendichiamo. E questo è un primo tentativo di ritrovare un significato alle nostre vite (...).

In questo stralcio di incontro possiamo riconoscere il passaggio da una lettura deterministica del significato del comportamento dei bambini ad una visione complessa e valorizzante il vissuto dei bambini stessi e delle insegnanti. Una formazione di questo tipo diventa trasformativa: da un'osservazione esterna dell'insegnante che poggia su questioni di valutazione su temi specifici (ad esempio, come sono di solito i bambini a fine anno, l'autonomia e l'autoregolazione come obiettivi da raggiungere, ...) e che porta sempre a leggere lo scarto tra aspettative e realtà come qualcosa da mettere a carico dei bambini, si passa ad un'osservazione che origina dal chiedersi: cosa sta succedendo? Cosa stanno facendo i bambini? Che senso ha quello che stanno facendo? Cosa mi stanno dicendo, agendo in quel modo? Come lo sto vivendo io insegnante? Perché provo questa emozione? In che modo mi riguarda? Questa trasformazione genera un atteggiamento di accoglienza dei diversi comportamenti degli interlocutori coinvolti, in quanto tutti possibili e tutti significativi per fare delle ipotesi su chi è quello specifico bambino e che relazione c'è con l'adulto. Inoltre, restituisce all'insegnante la possibilità di cogliersi in quella relazione, nell'incontro coi contenuti e le modalità proposte dai bambini e di realizzare dei cambiamenti a partire da sé stessa.

La pandemia, in quanto evento straordinario e di rottura rispetto alla normalità/conluetudine scolastica, poteva facilmente diventare causa cui riportare tutte le difficoltà dei bambini o delle insegnanti, riconsegnandoci ad una logica positivista per cui 'buono' era ciò che succedeva prima del COVID ed ora, che è diverso, 'non è più buono' o comunque esito di una mancanza, di una sottrazione, con l'implicito che l'Io-Soggetto possa solo subire il cambiamento esterno, venirne danneggiato (rispetto ad un ideale di

sviluppo o relazione) e soprattutto non possa avere un ruolo attivo/trasformativo del contesto stesso. I bambini ci hanno mostrato altro: litigavano, chiamavano l'insegnante per dare voce ad un'esigenza di senso. In una scuola diversa, hanno chiesto e cercato di farla propria.

Conclusioni

Ripartiamo per un nuovo anno con qualche, poche, consapevolezza in più e molto da scoprire. Riprogettiamo il contesto per i bambini che arriveranno con l'idea che abbiamo bisogno noi adulti di ridefinire il nostro modo di abitare la scuola. Lo scorso anno abbiamo, a tutti i costi, forzato la mano nella direzione in cui eravamo sempre andate e cioè quella di permettere ai bambini di stare in tutti gli spazi possibili. Ci è sempre piaciuto attribuire un valore a questa possibilità ma lo scorso anno l'abbiamo data per scontata, per assoluta! Ecco forse l'implicito che ci ha portato a pensare un'organizzazione degli spazi comuni a rotazione settimanale dove però i bambini e noi non avevamo il tempo di vivere appieno il contesto. Eppure, sapevamo che cosa avevamo tutti vissuto con la pandemia e quali vincoli ci poneva. Ma invece di stare a guardare cosa succedeva davanti ai nostri occhi e metterlo in relazione col nostro disagio di adulti, abbiamo continuato a metterci davanti il nostro implicito, dandolo, appunto, per scontato (...). È emersa la nostra difficoltà a cogliere ciò che i bambini portavano, la loro richiesta di leggere l'assurdo e provare a dare un significato perché era anche il nostro bisogno che però tenevamo a bada, perché una scuola non può essere assurda e tanto meno un'insegnante nelle sue richieste.

Lo scorso anno, di fronte ad un evento così critico come la pandemia, forse ci siamo difese ritornando su vecchi schemi di pensiero che è la prima cosa che viene da fare quando si ha paura. La metavisione mi permette di riconoscerlo e di stare attenta, nel senso di provare a cogliere quando mi accade di tornare sulle mie sicurezze per paura di ciò che ho davanti e, dunque, chiedermi cosa sto facendo e provare a deliberare di agire diversamente.

È faticoso questo lavoro su te stessi perché mette in contatto con le tue paure. A scuola è come un continuo essere in contatto con le fragilità dei bambini, delle colleghe, dei genitori,... Si è costantemente esposti e si è continuamente in contatto con la propria di fragilità. È uno spazio che desidero ma che, al contempo, temo perché mi pone costantemente in discussione. È più semplice darlo agli altri che a me stessa. È un processo a cui faccio resistenza perché mi pone in una situazione di messa in discussione continua. Durante la metavisione è più facile forse perché, anche se sei a nudo, ti senti protetto... Protetto forse dall'asimmetria della relazione, c'è la rete, c'è il sostegno e accanto alla fatica c'è la sensazione poi di grande liberazione.

(Comunicazione personale dell'insegnante dopo la metavisione).

Il percorso educativo si rende concretamente visibile attraverso un'attenta documentazione dei dati relativi alle attività, frutto dell'osservazione dei bambini e di sé, raccolti con strumenti di tipo verbale, grafico, fotografico,... senza la necessità di uno schema predefinito di aspettative e norme. La documentazione dice delle insegnanti, della loro immagine di bambino e di loro stesse come educatrici e conserva sempre i sentimenti, i desideri, i valori soggettivi di chi documenta: questo aspetto non dovrebbe essere inteso come qualcosa di negativo e da evitare per principio, ma, anzi, come un fatto positivo rispetto al quale diviene necessario capire come possa entrare nel processo di documentazione stesso. La documentazione così intesa diviene la traccia da cui partire nel lavoro di metavisione per agire sulla qualità della relazione educativa. Le insegnanti co-costruiscono e co-producono ciò che accade coi bambini come soggetti attivi e partecipi e durante la metavisione, nella relazione con l'equipe e le formatrici, il loro punto di vista viene relativizzato, cioè rievocato, riesaminato, trasformato, ricostruito e risignificato.

La prima evidenza dell'innescarsi del processo di metavisione è accorgersi criticamente di come gli impliciti personali, di ruolo e istituzionali entrino nella pratica quotidiana, ma anche l'aprire uno spazio di riflessione su come trasformarli in potenziale per la creazione di nuove prospettive di lavoro educativo. Ma c'è altro: come detto, la documentazione parla dell'insegnante e ne rivela anche la persona, in quel momento. Attraverso la metavisione l'insegnante ha l'occasione di riconoscersi nel cammino scelto che è il proprio e che è espressione di sé. È a questo livello che cambia la qualità della relazione con sé stessi e con l'altro, per cui l'insegnante, avendo relativizzato il suo 'essere', può andare oltre la paura 'dell'assurdo'. Un lavoro di questo tipo è liberatorio, faticoso e spaventoso insieme: quindi, ci si sente attratti, ma al contempo si evita. Questo oscillare è parte del processo del provare ad andare oltre la delega all'altro di definire chi e come è lecito essere, di occuparsi di noi e della nostra vita (le formatrici 'asimmetriche' che ti proteggono, la rete, il sostegno di cui parla l'insegnante...) per autorizzarsi ad esprimersi a partire da se stessi per come si è ed accedere alla prospettiva della creatività, intesa come la possibilità di tutto l'Io-soggetto di indirizzare la vita in direzione propria, attingendo dal suo cuore la prospettiva nuova (Minolli, 2015).

BIBLIOGRAFIA

- Bruner, J.S. (1996). *I processi di conoscenza dei bambini e l'esperienza educativa di Reggio Emilia*. Reggio Emilia, Comune di Reggio Emilia.
- Cavallini, I., Filippini, T., Vecchi, V., Trancossi, L. (2011). *Lo stupore del conoscere*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Dahlberg, G., Moss, P., Pence, A. (1999). *Beyond Quality in Early Childhood Education and*

- Care (Tr.it. Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia)*. Reggio Emilia: Reggio Children, 2003.
- Gardner, H. (1993). *Il bambino come artista*. Milano: Anabasi.
- Maguire-Fong, M.J. (2015). *Teaching and Learning with Infants and Toddlers*. New York: Teachers College Press Columbia University.
- Malaguzzi, L. (1996). *I cento linguaggi dei bambini. Catalogo della mostra*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Edwards, C., Gandini, L., Forman, G. (1993). *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Minolli, M. (2009). *Psicoanalisi della Relazione*. Milano: Franco Angeli.
- Minolli, M. (2011). Tu sei me e io sono te. *Ricerca Psicoanalitica*, XXII(2), 9-26.
- Minolli, M. (2015). *Essere e divenire. La sofferenza dell'individualismo*. Milano: FrancoAngeli.
- Morin, E. (1999). *Tr.it., La testa ben fatta. Riforma dell'insegnamento e riforma del pensiero* (2000). Milano: Raffaello Cortina.
- Negretti, M. (2014). Educare nella complessità. *Ricerca Psicoanalitica*, XXV(3), 109-126.
- Rinaldi, C. (1999). *I processi di conoscenza dei bambini tra soggettività e intersoggettività*. Reggio Emilia: Comune di Reggio Emilia.
- Rinaldi, C. (2002). Leggero è il racconto. In: Comune di Reggio Emilia, a cura di., Sipario. *Anello delle trasformazioni*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rinaldi, C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Scuole e Nidi d'Infanzia (2011). *Lo stupore del conoscere: i cento linguaggi dei bambini*. Reggio Emilia: Reggio Children.

Conflitto di interessi: gli autori dichiarano che non vi sono potenziali conflitti di interessi.

Approvazione etica e consenso a partecipare: non necessario.

Ricevuto per la pubblicazione: 16 settembre 2021.

Accettato per la pubblicazione: 7 novembre 2021.

©Copyright: the Author(s), 2022

Licensee PAGEPress, Italy

Ricerca Psicoanalitica 2022; XXXIII:594

doi:10.4081/rp.2022.594

This article is distributed under the terms of the Creative Commons Attribution Noncommercial License (by-nc 4.0) which permits any noncommercial use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author(s) and source are credited.