

PERCORSO FORMATIVO

Culture dell'accoglienza e strategie dell'incontro:
stili relazionali e comunicativi nel rapporto
con le famiglie



Assessorato all'Educazione
Direzione Istruzione
Servizi all'infanzia

Hanno collaborato alla realizzazione del progetto formativo

Alba Cortecchi - P.O. Coordinamento pedagogico servizi educativi 0-3

Sonia Calvanese, Maria Cristina Coragli, Mariella Manetti, Gabriella Mazzoni, Lucia Paglione, Lucia Raviglione, Silvia Soverini, Anna Tomaselli, Angela Trentanovi, Alessandra Zocchi
Coordinatrici pedagogiche Servizi educativi 0-3 del Comune di Firenze

Hanno partecipato al percorso formativo i nidi d'infanzia e gli spazi gioco comunali (a gestione diretta e indiretta) e ad acquisto posti:

ARCA DI NOÈ, ARCOBALENO, AQUILONE ROSSO, BAGHEERA, BALOO, BIANCONIGLIO, BRUCALIFFO, CATIA FRANCI, CENTO STELLE, CENTRO MULTICULTURALE LA GIOSTRA, CHICCO DI GRANO, COCCINELLA, COLOMBO, COMETA, CRF, CUCÙ, DRAGONCELLO, ERBASTELLA, FANTAGHIRÒ, FARFALLA, FASOLO, FORTINI, GALLO CRISTALLO, GIALLO PULCINO, GELSOMINO, GIARDINO INCANTATO, GIRASOLE, GRILLO PARLANTE, IL CIELO STELLATO, IL NIDO DEL MERLO, IL NIDO SUL MELO, INNOCENTI TROTTOLA, BIGLIA E BIRILLO, KOALA, KOALA BLU, L'AQUILONE, LORENZO IL MAGNIFICO, LEONE DI OZ, LORENZINO, MADAMA DORÈ, MELOGRANO, NUVOLA MAGA, PALLONCINO, PALAZZUOLO, PESCIOLINO ROSSO, PINOCCHIO, PAN DI RAMERINO, PALLA PILLOTTA, PICCOLO NAVIGLIO, PICCOLO PRINCIPE, PINOLO, POLLICINO, PRIMI PASSI, RAPAPATATA, SCOIATTOLO, STACCIA BURATTA, STREGATTO, STRIGONELLA, TASSO BARBASSO, VERDE RANOCCHIO, ZENZERO.

Erogazione del percorso formativo a cura dell'Associazione Progetto Arcobaleno Onlus
www.progettoarcobaleno.it

Progettazione del percorso formativo
Tiziana Chiappelli

Docenti del percorso

Grazia Bellini, Tiziana Chiappelli, Arianna Donati, Niccolò Budini Gattai, Barbara Hoffmann

Co-docenti (modulo Gestione del conflitto)

Francesca Bazzanti, Sandra Caciagli, Chiara Caparello, Lioba Lankes, Andrea Mayer

Tutor attivi/e d'insegnamento

Eleonora Boscolo, Helena Gomez de Leon, Elena Rosi, Elisa Ventre

Revisione testi

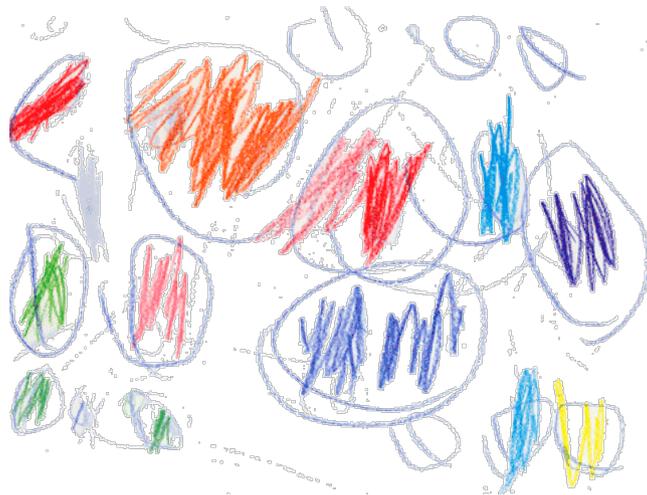
Tiziana Chiappelli, Anna Tomaselli, Lucia Chiostrì, Vittoria Duchi

Progetto grafico e impaginazione

Antonella Ortolani

PERCORSO FORMATIVO

Culture dell'accoglienza e strategie dell'incontro:
stili relazionali e comunicativi nel rapporto
con le famiglie



SOMMARIO

Premessa

SERVIZI E FAMIGLIE

Cristina Giachi – Assessora all’Educazione Comune di Firenze

p. 7

Introduzione

PER UNA COERENZA EDUCATIVA NIDO-FAMIGLIA

Strumenti per costruire efficaci strategie comunicative con genitori e genitrici

Anna Tomaselli – Coordinatrice pedagogica servizi 0-3 Comune di Firenze

P. 8

Prima parte – Per promuovere una cultura dell’accoglienza

CULTURE DELL’ACCOGLIENZA E STRATEGIE DELL’INCONTRO: STILI RELAZIONALI E COMUNICATIVI NEL RAPPORTO CON LE FAMIGLIE

Un progetto formativo a cura dell’Associazione Progetto Arcobaleno
Tiziana Chiappelli – Docente

p. 13

I BISOGNI FORMATIVI NEI SERVIZI PER L’INFANZIA

Considerazioni rispetto al percorso di formazione e a quanto emerso dalle/dai partecipanti

Grazia Bellini – Docente

p. 20

IL PENSIERO DIVERGENTE

Tanti linguaggi per trovare nuove soluzioni

Tiziana Chiappelli – Docente

p. 27

STEREOTIPI, PREGIUDIZI, ASCOLTO ATTIVO E GESTIONE DEL CONFLITTO

Barbara Hoffmann – Docente

p. 31

Seconda parte – Le attività e i materiali d’aula

MA COME SONO LE FAMIGLIE OGGI?

Commenti a citazioni dal libro di Chiara Saraceno “Coppie e Famiglie. Non è questione di natura”

Arianna Donati – Docente

p. 47

LE FAMIGLIE E I SERVIZI EDUCATIVI

Il World café come metodo per far emergere le aree strategiche di intervento

Arianna Donati – Docente

p. 50

LE ESPERIENZE DELL'INTERFASE

Barbara Hoffmann – Docente

P. 54

PAROLE

Grazia Bellini – Docente

p. 58

IL QUADERNO DEGLI INCONTRI

Eleonora Boscolo, Helena Gomez de Leon, Elena Rosi, Elisa Ventre
Tutor attive di insegnamento

p. 63

LASCIARE IL SEGNO

Strategia per una presentazione interattiva
Nicolò Budini Gattai – Docente

p. 66

GUIDARE ED ESSERE GUIDATI/E

Riflessioni e indicazioni pratiche sulle dinamiche dei conflitti

Andrea Mayer, Chiara Caparello, Francesca Bazzanti – Docenti

p. 69

LA ROSA DELLE COMPETENZE

Uno strumento di autovalutazione

Grazia Bellini – Docente

p. 75

I 4 QUADRI

Attività per favorire riflessioni e pensieri sulle dinamiche relazionali

Barbara Hoffman, Lioba Lankes – Docenti

e Eleonora Boscolo – Tutor attiva di insegnamento

p. 77

BIBLIOGRAFIA E SITOGRAFIA

p. 79

Appendice

CURRICULA DEI/DELLE DOCENTI E DEI/DELLE TUTOR D'AULA

p. 83

SERVIZI E FAMIGLIE

Cristina Giachi Assessora all'Educazione - Comune di Firenze

Parlare di servizi e famiglie significa porre l'accento sulla coerenza educativa tra tutti coloro che hanno una responsabilità educante nei confronti delle bambine e dei bambini che frequentano i servizi all'infanzia della città.

Il termine famiglie, data la complessità socio-culturale del mondo in cui viviamo, racchiude, oggi, una pluralità di significati e modelli educativi e implica per il personale dei servizi all'infanzia la disponibilità a mettersi in discussione, a trovare continuamente nuove strategie d'intervento, anche grazie all'acquisizione di competenze, soprattutto sul piano relazionale. Per coinvolgere in modo partecipato le famiglie utenti dei servizi 0-3 di Firenze, si rende necessario garantire, a coloro che lavorano nei Nidi d'infanzia e negli Spazi gioco, percorsi formativi su argomenti di attualità, come l'approccio interculturale, il rispetto delle diverse identità, la capacità di ascolto, la flessibilità e la riflessione.

L'esperienza di formazione in servizio, documentata in questo volume, affronta temi importanti quali la cultura dell'accoglienza e le strategie dell'incontro, competenze necessarie per garantire un alto livello di qualità dell'offerta formativa 0-3.

Il percorso formativo, biennale, realizzato dal 2015 al 2017, ha coinvolto complessivamente il personale di 61 servizi 0-3 della città, tra gestione diretta, indiretta e acquisto posti.

Il coordinamento pedagogico 0-3 ha sostenuto la realizzazione di questo volume per dare l'opportunità a tutti/e coloro che hanno partecipato alla formazione di ripercorrere i principali contenuti affrontati, ma anche per dare la possibilità a coloro che non hanno frequentato il corso di aggiornarsi sull'argomento.

Documentare un percorso di formazione su la relazione con le famiglie, testimonia l'importanza che il Comune di Firenze attribuisce al ruolo genitoriale e alla coerenza educativa servizio-famiglia. Il tema della coerenza educativa tra educatori/educatrici e famiglie fa da *trait d'union* a una serie di documenti e azioni che il Servizio Servizi all'infanzia ha proposto e propone ai genitori e alle genitrici, tra queste voglio ricordare:

le Linee guida e l'approfondimento Linee guida Ambientamento dei servizi educativi 0-3 del Comune di Firenze che forniscono indicazioni pedagogiche a partire dal momento più delicato nell'incontro tra servizio e famiglie: l'ambientamento;

la Carta dei servizi educativi 0-3, realizzata dal coordinamento pedagogico territoriale, da educatrici ed educatori in collaborazione le famiglie, che costituisce una dichiarazione di principi e valori condivisi, ma anche un punto di riferimento per orientare le scelte e le azioni di tutti/e coloro che a vario titolo si occupano della prima infanzia;

il Consiglio di nido, quale organo interno a ciascun servizio alla prima infanzia, nel quale sono rappresentati i genitori/le genitrici;

i Progetti di inclusione promossi all'interno dei Nidi d'infanzia e degli Spazi gioco per coinvolgere le famiglie alla partecipazione attiva all'interno dei servizi.

Questa pubblicazione costituisce un'ulteriore opportunità di riflessione per dare significato e qualità alla relazione con le famiglie all'interno dei Servizi della nostra città.



PER UNA COERENZA EDUCATIVA NIDO-FAMIGLIA

Strumenti per costruire efficaci strategie comunicative con genitori e genitrici

Anna Tomaselli - Coordinatrice pedagogica servizi 0-3 Comune di Firenze

Ogni famiglia è un contesto primario di crescita e socializzazione, un ecosistema di appartenenza del/della bambino/bambina da accogliere nella sua dinamicità, unicità, con la sua cultura e il suo stile educativo; una risorsa che chiede di essere sostenuta, ascoltata, valorizzata e affiancata nella propria funzione genitoriale.

Linee guida per i servizi educativi alla prima infanzia
del Comune di Firenze (2008), p.14

8

Negli ultimi decenni la nostra società ha subito notevoli cambiamenti socio/culturali. Due fenomeni, tra i più evidenti, sono il mutamento della famiglia - oggi infatti si parla di tipologie di famiglie - e la presenza sempre più numerosa, temporanea o a lungo termine, di persone provenienti da altri Paesi del mondo e portatrici di altri modelli culturali.

Il territorio fiorentino e quindi i servizi all'infanzia sono sempre più abitati da una varietà di identità familiari: famiglie etero-genitoriali, omo-genitoriali e mono-genitoriali, ma anche da persone di diverse etnie e culture. Il contesto che educatrici ed educatori devono gestire ogni giorno risulta essere sempre più eterogeneo e complesso.

Proprio nel rispetto di queste diversità è importante garantire che i servizi all'infanzia si caratterizzino come luoghi educativi di accoglienza per tutte le persone e tutte le identità, in un'ottica inclusiva e interculturale.

Da sempre, in coerenza con quanto affermato nelle Linee guida per i servizi educativi alla prima infanzia del Comune di Firenze (2008), nei servizi 0-3 della città sono stati agiti comportamenti e individuate strategie relazionali efficaci per garantire una coerenza educativa tra servizi e famiglie, ma con l'aumenta-

re della complessità del tessuto socio-culturale occorre individuare continuamente nuove modalità e nuove strategie di lavoro.

Per stimolare un'approfondita riflessione su questi temi e per trovare risposte efficaci, il coordinamento pedagogico 0-3 del Comune di Firenze ha pensato di proporre, organizzare e monitorare un percorso formativo, della durata di 16 ore, rivolto a oltre seicento persone tra educatori/educatrici ed esecutori/esecutrici dei nidi d'infanzia e spazi gioco della città.

La formazione ha interessato, nell'arco dei due anni (anni educativi 2015-16 e 2016-17) 22 gruppi aula ed è stata erogata dall'Associazione Progetto Arcobaleno che dal 1984 si impegna nell'ambito della promozione sociale, della cultura della solidarietà e dal 2013 in progetti di formazione su tematiche interculturali.

Il percorso formativo documentato in questa pubblicazione, dal titolo *Culture dell'accoglienza, strategie dell'incontro: stili relazionali e comunicativi nel rapporto con le famiglie*, ha avuto come principale obiettivo quello di fornire al personale strumenti e strategie comunicative al passo con i tempi, al fine di garantire la condivisione del progetto educativo con le famiglie.

Attraverso un approccio metodologico che parte dalla riflessione comune e dall'esperienza professionale dei/delle partecipanti sono stati affrontati numerosi temi che stanno alla base della comunicazione interpersonale in ambienti interculturali quali il conflitto, il pregiudizio, lo stereotipo, le barriere della comunicazione, l'ascolto attivo e l'alleanza educativa, stimolando l'auto-osservazione, l'auto-riflessività, nonché il pensiero divergente, quale strumento importante per individuare nuove ed efficaci strategie relazionali.

L'obiettivo non è stato quello di fornire risposte certe ai problemi posti dai/dalle partecipanti, ma di offrire loro metodologie di lavoro aperte, atte a stimolare un atteggiamento riflessivo e creativo, necessario per trovare di volta in volta risposte adeguate al contesto e alla singola famiglia.

Il testo, suddiviso in tre parti, è redatto nell'ottica della ricerca-azione:

- la prima parte, dopo una breve introduzione sull'importanza della formazione in servizio, sul tema dell'inclusione, fornisce alcuni riferimenti teorici

sulla gestione dei conflitti e sull'importanza della creatività e del pensiero divergente nella risoluzione dei problemi e sottolinea la necessità di sviluppare strategie efficaci per promuovere una cultura dell'accoglienza;

- la seconda parte offre veri e propri strumenti, esempi pratici di attività svolte durante la formazione, che possono essere utilizzati dal personale nel lavoro con le famiglie.

La bibliografia e la sitografia in fondo al testo comprendono tutti i libri citati in questo volume e permettono al lettore di avere ulteriori strumenti per approfondire gli argomenti trattati e in particolare i temi dell'accoglienza e dell'interculturalità.

PRIMA PARTE:
**PER PROMUOVERE UNA CULTURA
DELL'ACCOGLIENZA**



CULTURE DELL'ACCOGLIENZA E STRATEGIE DELL'INCONTRO:
STILI RELAZIONALI E COMUNICATIVI NEL RAPPORTO CON LE FAMIGLIE
UN PROGETTO FORMATIVO A CURA DELL'ASSOCIAZIONE PROGETTO ARCOBALENO, FIRENZE



Tiziana Chiappelli - Docente e ideatrice del percorso

Il percorso formativo *Culture dell'accoglienza e strategie dell'incontro: stili relazionali e comunicativi nel rapporto con le famiglie* ha affrontato il tema di come creare e sostenere un clima relazionale positivo e costruttivo tra i servizi alla prima infanzia e le famiglie dei bambini e delle bambine, tenendo conto della presenza di ambienti familiari e sociali diversificati e con stili di vita, attitudini, preferenze, aspettative, desideri e timori differenti. Attraverso una riflessione comune e un approccio metodologico che parte dalle esperienze quotidiane degli/delle educatori/educatrici e degli/delle operatori/operatrici dei nidi d'infanzia, sono stati affrontati i temi della comunicazione interpersonale e degli stili relazionali in ambiente multiculturale, privilegiando l'adozione di metodologie inclusive e partecipative, sostenute e integrate dagli studi interculturali.

Una particolare attenzione è stata posta all'approccio narrativo e biografico per stimolare l'auto-osservazione e l'auto-riflessività del personale coinvolto in relazione al proprio agire educativo nel rapporto tra servizi all'infanzia e famiglie. Il filo conduttore è stato l'utilizzo di una pluralità di linguaggi e codici e la stimolazione dell'ascolto attivo, della gestione creativa dei conflitti e del lavoro di gruppo per la costruzione di un sapere comune.

I cambiamenti socio-culturali, le nuove famiglie e il ruolo dei nidi d'infanzia: la costruzione di nuovi patti educativi

La società è cambiata e con essa i bambini e le bambine che frequentano i servizi educativi. Firenze, come il resto dell'Italia e dell'Europa, riflette nella sua composizione sociale le fratture e le discontinuità che investono lo scenario attuale e affronta i problemi e le sfide emergenti sollevate dai processi di globalizzazione in atto, ricchi anche di nuove potenzialità che occorre imparare a gestire proficuamente. Nelle Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola

dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione (2012), è ben descritta la situazione della società attuale in relazione ai processi educativi: *“In un tempo molto breve, abbiamo vissuto il passaggio da una società relativamente stabile a una società caratterizzata da molteplici cambiamenti e discontinuità. Questo nuovo scenario è ambivalente: per ogni persona, per ogni comunità, per ogni società si moltiplicano sia i rischi sia le opportunità. Gli ambienti in cui la scuola è immersa sono più ricchi di stimoli culturali, ma anche più contraddittori.(...) La scuola è perciò investita da una domanda che comprende, insieme, l'apprendimento e «il saper stare al mondo». E per potere assolvere al meglio alle sue funzioni istituzionali, la scuola è da tempo chiamata a occuparsi anche di altre delicate dimensioni dell'educazione. L'intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un'interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuna con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi. Inoltre l'orizzonte territoriale della scuola si allarga. Ogni specifico territorio possiede legami con le varie aree del mondo e con ciò stesso costituisce un microcosmo che su scala locale riproduce opportunità, interazioni, tensioni, convivenze globali. Anche ogni singola persona, nella sua esperienza quotidiana, deve tener conto di informazioni sempre più numerose ed eterogenee e si confronta con la pluralità delle culture. [...]. Alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta. La piena attuazione del riconoscimento e della garanzia della libertà e dell'uguaglianza (articoli 2 e 3 della Costituzione), nel rispetto delle differenze di tutti e dell'identità di ciascuno [...]. Una molteplicità di culture e di lingue sono entrate nella scuola. L'intercultura è già oggi il modello che permette a tutti i bambini e ragazzi il riconoscimento reciproco e dell'identità di ciascuno. A centocinquanta anni dall'Unità, l'Italiano è diventata la lingua comune di chi nasce e cresce in Italia al di là della cittadinanza italiana o straniera. La scuola raccoglie con successo una sfida universale, di apertura verso il mondo, di pratica dell'uguaglianza nel riconoscimento delle differenze”*. In questo mutato scenario sociale pare fondamentale, instaurare fin dal primo ingresso dei bambini e delle bambine nei servizi educativi un corretto rapporto

tra scuola e famiglia, tra servizio e parenti di riferimento e in particolare i genitori, costruendo assieme relazioni positive e di messa in condivisione e discussione delle pratiche educative proposte, come anche le indicazioni e le linee guida del Consiglio di Europa hanno più volte ribadito. Tale importante compito è da vedersi sia in relazione alla creazione di percorsi di ambientamento e di accoglienza dei bambini e delle bambine nei servizi a loro dedicati, sia per costituire un rapporto proficuo tra adulti rinsaldando la coesione sociale tra famiglie, ente pubblico e territorio nell'ottica di percorsi di cittadinanza.

Per molte famiglie, e in particolare ad esempio per le famiglie di origine immigrata, il rapporto con i servizi alla prima infanzia è il primo contatto strutturato con i servizi educativi pubblici e, in alcuni casi, con le istituzioni italiane. Quindi, al di là delle necessità di accoglienza e inclusione dei/delle bambini/e, vi è una importante funzione degli operatori di questi servizi nel far conoscere i meccanismi, le prassi e le intenzioni pedagogiche in essi attuati, nella consapevolezza di possibili discontinuità tra i modelli di riferimento per la cura e l'educazione dei/delle bambini/e (per esempio, gestione dei tempi e degli spazi, dei pasti e dei menù, delle feste, delle regole di riferimento ecc...). Tutto questo pone, di fronte agli operatori, alle operatrici, agli educatori e alle educatrici dei servizi all'infanzia, una complessità di visioni educative e, come conseguenza, la necessità di aprire una riflessione e un confronto sul piano pedagogico con le famiglie e gli adulti di riferimento di tutti i bambini e le bambine che non sia di rinuncia, ma di negoziazione e reciproco arricchimento.

La costruzione di un servizio pedagogico per tutte e tutti e per ciascuno può fondarsi sulla esplicitazione e condivisione dei punti unificanti nelle diverse visioni, in particolare partendo dalla base comune di rendere il servizio educativo un ambiente in cui i bambini e le bambine stanno bene tra loro e con gli adulti, si sentono accolti/e e trovano spazi espressivi adeguati.

Il progetto formativo

Il percorso formativo è stato pensato per il personale dei servizi alla prima infanzia presenti nel territorio del Comune di Firenze negli anni educativi 2015-2016 e 2016-2017. La formazione è stata rivolta a gruppi di lavoro composti

da diverse figure professionali. Ogni gruppo aula era composto da persone provenienti da almeno due servizi diversi.

Gli incontri sono stati pensati per la promozione nelle/nei partecipanti di una cultura dell'ascolto, della giusta distanza empatica e della riflessività nei riguardi sia dell'utenza che dell'équipe di lavoro, ma più in particolare sono stati concepiti per sostenere il personale nei rapporti con le famiglie attraverso l'individuazione di strategie e strumenti comunicativi in grado di migliorare l'alleanza educativa nelle relazioni tra nido e famiglia.

Il percorso ha affrontato il tema dell'accoglienza nei servizi educativi in relazione agli adulti (mamme, papà, nonne, nonni, ma anche altri possibili tipi di figure di riferimento). Ha sviluppato una serie di temi relativi alla comunicazione interpersonale e agli stili relazionali in ambiente multiculturale.

Una cura specifica è stata dedicata a introdurre e/o potenziare gli strumenti e le strategie relazionali nei confronti delle famiglie dei bambini e delle bambine, affrontando alcuni temi principali della comunicazione interpersonale, interculturale e intergenerazionale attraverso *role play*, simulazioni, analisi di video e filmati relativi alla comunicazione e alla relazione adulto-adulto e adulto-bambino/a. Questo ha permesso una riflessione sui differenti punti di vista – anche attraverso l'auto-osservazione e l'auto-valutazione del proprio comportamento – tentando di decostruire giudizi preformati e stereotipi legati al genere, all'ambiente economico e sociale, alla provenienza geografica, alla tradizione culturale e linguistica di riferimento, alle età e agli stili di vita. La riflessione relativa al vissuto personale degli operatori/delle operatrici e degli educatori/delle educatrici è stata di volta in volta ricondotta a cornici di riferimento teoriche.

Gli obiettivi formativi

Il progetto ha previsto i seguenti obiettivi formativi:

- favorire la conoscenza delle trasformazioni del contesto sociale e culturale nell'epoca della globalizzazione, tra migrazioni internazionali e nuove famiglie;
- favorire la lettura dei bisogni delle famiglie e dei bambini e delle bambine attraverso l'implementazione di strategie di ascolto attivo e in

ottica interculturale;

- condividere strategie per la negoziazione di prospettive pedagogiche e visioni differenti della cura dei bambini e delle bambine con famiglie, parenti, adulti di riferimento (come nel caso di bambini in affidato, minori non accompagnati ecc.);

- promuovere nel personale una competenza riflessiva finalizzata a una gestione professionale della relazione con le famiglie;

- riflettere sul significato e sulle modalità di erogazione del colloquio di ascolto rivolto ai genitori;

- fornire/condividere strumenti e strategie di comunicazione quotidiana con le famiglie.

Per raggiungere gli obiettivi sopra elencati, gli interventi formativi sono stati di tipo pratico e teorico, seguendo un andamento induttivo: partendo da esperienze personali si è arrivati a una elaborazione collettiva fino a giungere a nozioni e teorie più ampie sia in ambito educativo, offrendo chiavi di lettura anche di tipo socio-antropologico e interculturale, che in quello comunicativo. Per quanto riguarda quest'ultimo aspetto è stata data particolare importanza alla teoria della comunicazione efficace, dell'ascolto attivo e della gestione non violenta e creativa dei conflitti.

Ogni incontro è stato quindi organizzato in modo da dare ampio spazio al coinvolgimento diretto dei/delle partecipanti e ha previsto momenti in cui la loro esperienza è stata ricollegata a un quadro di riferimento teorico relativo al tema oggetto di formazione. Le metodologie adottate sono state di tipo attivo e cooperativo/collaborativo in modo da sollecitare anche in aula il lavoro di équipe e i processi comunicativi e di negoziazione interpersonale dei vissuti professionali personali e dei significati attribuiti al proprio agire pedagogico e comunicativo. Attraverso strumenti e strategie per la rilevazione delle esperienze pregresse, partendo dalla riflessione sulle criticità individuate e sugli specifici episodi critici, affrontati in passato, sono stati analizzati i bisogni formativi espressi, che troverete documentati nei paragrafi successivi.

I gruppi in formazione erano composti da persone che ricoprono ruoli diversi e

in possesso di diverso profilo professionale, cosa ritenuta un valore aggiunto dall' équipe dei/delle formatori/trici e che ha reso necessario cercare di creare un linguaggio condiviso e delle modalità di collaborazione attiva. Sono dunque state proposte attività e strategie di *team building* e di *capacity building* in relazione alle singole persone coinvolte e una didattica non frontale, ma operativa e collaborativa (in alcuni casi sviluppata attraverso attività di *cooperative learning*).

Organizzazione e temi affrontati

Il percorso formativo di ciascun gruppo aula, monitorato dal coordinamento pedagogico, ha previsto 4 incontri con un/a docente principale più 1 modulo sulla gestione del conflitto più 1 incontro operativo di interfase, per complessive 16 ore di formazione.

Tutto il percorso formativo è stato seguito da un/a tutor d'aula per la gestione e organizzazione delle attività del gruppo di apprendimento, con funzioni attive di osservazione (vedi la scheda di osservazione del lavoro d'aula nella parte terza di questa pubblicazione).

L'incontro di interfase ha avuto la finalità di mettere in pratica, all'interno del gruppo di lavoro di appartenenza, alcuni contenuti affrontati in aula con i/le docenti. Tale incontro è stato un momento formativo fondamentale per la elaborazione/rielaborazione di quanto affrontato durante le ore di docenza e si è svolto in base a consegne dei/delle docenti relative alle problematiche segnalate dalle corsiste e dai corsisti durante i primi incontri formativi.

I. INCONTRO:

cambiamenti dei contesti socio-culturali e delle famiglie

- Presentazione del piano formativo del percorso, del team docente e del tutor d'aula;
- Rilevazione dei bisogni formativi
- Lettura dei cambiamenti socio-culturali in atto e analisi dei nuovi contesti famigliari nell'epoca della globalizzazione

II. INCONTRO:

Gestire il cambiamento e i conflitti, decostruire gli stereotipi

- Gestire il cambiamento e i conflitti
- Decostruire gli stereotipi

III. INCONTRO:

Gli stereotipi e i pregiudizi: analisi di caso e introduzione all'ascolto attivo

- Stereotipi e pregiudizi: simulazioni e analisi dei casi

IV. INCONTRO:

Barriere della comunicazione e ascolto attivo

- Barriere della comunicazione e ascolto attivo
- Consolidamento degli apprendimenti
- Condivisione del lavoro in sottogruppi
- Valutazione finale del percorso



I BISOGNI FORMATIVI NEI SERVIZI PER L'INFANZIA

CONSIDERAZIONI RISPETTO AL PERCORSO DI FORMAZIONE E A QUANTO EMERSO DALLE/
DAI PARTECIPANTI

Grazia Bellini - Docente

Il tema della relazione con i genitori, oggetto del corso, era certamente un bisogno sentito e portatore di molte domande, attraversava un po' tutti gli items proposti ed è stato il tema grande dell'intero percorso. La sua necessità, riconosciuta, non nasceva soltanto dal bisogno di ottenere comportamenti rispettosi delle regole del nido d'infanzia, ma dalla volontà di condividere obiettivi e scelte e di stabilire i cardini di un'alleanza educativa fra gli adulti che si rapportano con i/le bambini/e in modo da stabilire una comunicazione e una corretta continuità fra casa e nido d'infanzia. All'interno di questa attenzione si collocava anche la cura per la relazione fra genitori, le iniziative per promuovere o favorire una rete sociale anche semplice, ma importante nelle situazioni di solitudine così spesso dichiarate, o sofferte, dalle famiglie. Le molte differenze presenti rendono difficile farne una graduatoria; quelle individuate come emergenti (la nazionalità, la condizione sociale o economica) non sono le più decisive, come invece appare l'aver, o no, una rete familiare di supporto: la differenza maggiore pare essere fra chi è sola/o e chi invece può contare su qualcun altro (nonni, parenti, vicini). Per questo il tentativo di favorire la rete fra i genitori, presente in tanti nidi d'infanzia in modo esplicito, ha un obiettivo preciso di rammendo di un tessuto sociale troppo lento o inesistente, ma necessario.

Le domande e le riflessioni, si articolavano su loro (le famiglie), su noi (educatrici/tori, esecutrici/tori), sugli strumenti e le condizioni in cui questo processo potesse trovare uno sviluppo efficace. L'approccio metodologico fortemente partecipativo scelto nel costruire questo percorso formativo ha consentito una esplicitazione e condivisione sia delle competenze già attive sia di quelle ritenute fragili o mancanti, ma necessarie. Si è così potenziata e affinata l'au-

tovalutazione da molte/i vissuta inizialmente come difficile e che è stata poi individuata come elemento indispensabile per una osservazione corretta di esperienze e relazioni. Nel primo incontro abbiamo distribuito la scheda della rosa delle competenze chiedendo appunto una autovalutazione rispetto ad alcune competenze focalizzate su un "saper essere" relativamente all'oggetto del corso. I risultati di questa richiesta già indicavano nelle/nei partecipanti in modo marcato una consapevolezza di punti di forza e di fragilità: una difficoltà nell'autovalutarsi, non solo nel dare una misura alle proprie competenze, ma anche nell'articolare in modo chiaro le competenze necessarie abbandonando le macrovoci che rischiano di perdere significato e rimanere aleatorie, quasi delle affermazioni di principio, ma analizzandone la composizione e interrogandosi su come attivarle e renderle operative.

Questo percorso ha portato l'attenzione sulle competenze trasversali, sul bagaglio di conoscenze, abilità e qualità che le persone portano con loro nelle varie situazioni personali e professionali e che le rende capaci di immaginare e progettare soluzioni più vicine agli scopi che vogliono e devono conseguire in uno specifico contesto. In questa chiave è stato chiesto di dare un titolo ad alcuni *items* lasciati appositamente vuoti:

Questo completamento nei ragni liberi ha articolato in particolare:

- le parole dell'accoglienza (accogliere le diversità, essere empatica, flessibile, essere vicina, affettiva, paziente, rispettare);
- le parole del saper gestire situazioni non ordinarie (proporre soluzioni nuove in situazioni critiche, sdrammatizzare, contestualizzare, valutare le priorità, leggere la situazione, essere pragmatica, affrontare difficoltà, attivare risorse);
- le parole del contributo alla vita del gruppo (collaborare, mettermi in gioco, migliorare e crescere nel confronto, alleggerire, accettare la critica, offrire aiuto, mediare, riassumere, cambiare opinione o punto di vista, avere spirito di gruppo);
- le parole di un lavoro su di sé continuo e imprescindibile, già presupposto in molti degli *items* precedenti, ma anche esplicitato (adattarmi, avere

pazienza, gestire l'ansia, immedesimarmi, rilassarmi, fare di più, essere sensibile, essere diretta, sorridere).

Queste indicazioni aggiunte hanno rappresentato un tentativo interessante di esplorare i molti aspetti di questi temi.

In moltissime schede la stessa persona afferma:

so accogliere il cambiamento: SI; so accogliere l'inatteso: NO.

Questa solo apparente contraddizione, esplicitata dalle/gli stesse/i compilatrici/tori, ha reso chiaro uno dei focus del bisogno formativo e su questo abbiamo cercato di ampliare la riflessione. Da queste risposte emerge in realtà un quadro molto chiaro: "so che le cose cambiano, situazioni, provenienze, bisogni, lo vedo, sono disponibile a rapportarmi con questi cambiamenti, poi arriva qualcosa che non avevo previsto e non ho, o non trovo, strumenti per affrontarlo e ne ho paura".

È il rischio, consapevole, di non potersi affidare a modelli, anche buoni, anche flessibili, ma già definiti. È la necessità, più volte sperimentata, di non potersi affidare all'inevitabilità degli esiti, alla bontà certa e all'efficacia degli strumenti, ma di dover invece uscire dagli schemi noti, affinare la comprensione, affrontare un imprevisto che per un momento, o più, ci lascia incerti/e, correre il rischio delle sorprese e degli imprevisti. È la necessità di un salto verso la novità che, a partire dal già noto, e prezioso come appoggio di partenza, richiede un attimo di vuoto, come in una piroetta (Zambrano M., 2015) per inaugurare un gesto nuovo e capace di novità.

È saper leggere, nei bagagli di riflessione, conoscenze e condivisioni che portiamo con noi, una ricchezza, ma anche una provvisorietà che ci consenta di non rimanerne prigionieri e di esplorare strade insieme. Occorre relativizzare, allentare la nostra fiducia nel rapporto stretto fra strumenti che giudichiamo positivi ed esiti e leggere invece le interruzioni in questa linearità attesa, gli inciampi come una opportunità, una chiave di lettura per conoscere e attivare altri strumenti, percorrere nuove strade.

Perché non ha funzionato? Che cosa non avevamo letto come situazione o bisogno?

C'è stata anche, nelle/nei partecipanti, una consapevolezza e una necessità di saper essere nuovi/e in ciò che si ripete, recuperando gli elementi di una "pedagogia del mattino" (Mantegazza R., 2006) che aiuti a debanalizzare il quotidiano e a riscoprirne la profondità.

Ciò significa per le/gli educatrici/tori, le/gli esecutrici/tori, e non solo per le famiglie, recuperare non tanto invenzioni di gesti o nuovi oggetti, ma uno sguardo nuovo, una consapevolezza che restituisca e riscopra valore e significato in ciò che è consueto. Occorre rileggere in questa chiave riti e percorsi dell'accoglienza usuale, tenere insieme lo sguardo dell'abitudine con quello di chi vede per la prima volta (i genitori, le genitrici, i bambini e le bambine) e capire anche il loro punto di vista, come siano sorpresi/e e interpellati/e. Questa necessità di essere nuovi/e ogni volta, questa fatica di dover scegliere nel nostro bagaglio cosa lasciare e cosa portare è uno degli elementi che ci accomuna ai genitori/alle genitrici, e ai bambini e alle bambine. Essere consapevoli che per ogni famiglia è una novità richiede novità anche a noi; richiede una cura dell'inizio, di ogni inizio, di percorso e di giornata, un'attenzione agli ingressi e ai vestiboli di situazioni e relazioni e lascia aperte, come un'opportunità, molte domande.

Come rendere leggibile ai genitori che l'accoglienza continua oltre ai momenti iniziali? Con quali attenzioni, piccoli gesti? Con quale cura dell'inizio?

Come far sentire che nel nido non si usufruisce solo di un servizio ma si entra in una comunità?

Conoscere ciò che si presenta o che è percepito come inatteso richiede una capacità di lettura dell'oggi, delle sue manifestazioni, del tempo e delle situazioni, che senza pretendere di vedere e capire la complessità del tutto, permetta però di collocare la nostra azione, il nostro ruolo e contributo in un ambito più grande, di pensiero scientifico e di storia, di cui conosciamo orientamenti e direzioni e almeno alcune specificità.

C'era inoltre un bisogno di leggere il proprio ruolo nel servizio in modo non residuale rispetto ad aspettative e risorse. Rileggere insieme non solo le situa-

zioni, come detto, ma anche le sfaccettature dei profili professionali coinvolti (educatrici, educatori, esecutrici, esecutori, in primo luogo, ma anche il coordinamento) e le molte competenze trasversali, oltre a quelle più propriamente pedagogiche (che ne fanno figure esperte, riferimento per le famiglie), ha permesso, nel percorso, di sfuggire a quelle trappole di pseudo nostalgia per un tempo aureo più o meno esistente in passato, che tenderebbe a fare da alibi al nostro eventuale disimpegno nell'oggi. È necessaria invece una lettura del tempo lucida, senza fughe nei rimpianti, ma certamente non priva di orizzonti.

Davvero le mamme di oggi sono meno brave che nel passato? (Saraceno C., 2016)

Restano ancora domande sul rapporto da stabilire, come una misura delicata da trovare, fra l'essere riconosciute/i come esperte/i e non porsi, né lasciarsi porre, in supponenza di funzioni genitoriali che altri/e devono esercitare.

In questo caso, come in altri, non rincorrere la fretta di una risposta, ma piuttosto la sua adeguatezza, permette di riflettere insieme e sperimentare i modi in cui la competenza richiesta dai genitori, su tanti aspetti della crescita dei bambini e delle bambine e messa a disposizione dalle/dai educatrici/tori, rimane all'interno del ruolo professionale specifico, senza invasioni di campo e nello stesso tempo senza reticenze.

C'è bisogno anche per questo, come è stato rilevato, del gruppo, di un'équipe di lavoro, non solo una somma di persone, ma di un confronto, anche di uno scontro se necessario, fra idee, ruoli, stili e collocazione nel gruppo, una modalità negli incontri programmati che costruisca un *team* in cui poter condividere linee comuni fra le diverse professionalità operanti nel nido, in cui trovare la misura nel tenere insieme e distinte la responsabilità individuale e quella collettiva, in cui poter condividere linee educative e prassi quotidiane, come non sempre o non abbastanza avviene. Questo appare necessario non soltanto quando si verifica qualche inceppatura nel rapporto con i genitori, ma anche come confronto/conferma del proprio operare, come acquisizione di nuove idee, come rassicurazione e come sguardo di altri su di noi. La con-

sapevolezza di questo bisogno ha generato anche disponibilità al confronto fra nidi e modalità diverse di muoversi nella quotidianità. Proprio perché le/i partecipanti al percorso sono persone competenti, con tanti cammini di formazione, e dunque con saperi ed esperienze, sono in grado di muoversi in modo non casuale né inadeguato di fronte ai cambiamenti e di trovare soluzioni nuove in questo tempo, che è l'unico, e prezioso, che abbiamo a disposizione. Questa lettura del tempo, dei fenomeni e dei cambiamenti, è apparsa necessaria non tanto per aver l'illusione di poterli governare o per sentirsi impotenti se questo non è possibile, ma per esserne all'interno in modo consapevole ed attivo, per vedere le forme e gli orientamenti della storia e della realtà in cui è inserito il proprio percorso personale e professionale.

Il tempo è tornato in molte forme, il tempo da cercare, il tempo per stare nelle domande, per comprendere, per ascoltare, senza fretta di rispondere, il tempo che ci siamo regalati/e in questo percorso di formazione, impegnativo anche da questo punto di vista: i sabati mattina oppure le ore a fine giornata. Un tempo come sosta, per la riflessione e il confronto: *Bisogna essere lenti, amare le soste per guardare il cammino fatto... aspettare... ogni tanto esser felici di avere in tasca soltanto le mani* (Cassano F., 1996).

Da questo punto di vista la richiesta di strumenti acquista una luce particolare: non solo per risolvere problemi ma per navigare (non essere trascinati/e), nella storia e nei cambiamenti del tempo. C'è certamente il bisogno di elementi concreti con i quali potersi misurare nell'azione quotidiana, ma anche la consapevolezza della necessità di usare linguaggi diversi, di incrociare diverse culture e stili comunicativi, preferenze personali, il piccolo o grande gruppo, tutta una serie di situazioni e caratteristiche che richiedono l'uso, di volta in volta, di strumenti diversi. Il bagaglio articolato, quindi, che è stato offerto durante il corso, per arricchire i molti elementi già presenti, non si è mai posto come modello o elemento risolutivo, ma piuttosto come una serie nuova, in gran parte, o riletta, di possibilità fra cui scegliere per muoversi in modo adeguato alle necessità dei momenti e delle situazioni, al di fuori di ogni logica tecnicistica che stabilisca linearità irreali e forzate fra strumenti ed esiti, in particolare all'interno di attenzioni sul piano di una comunicazione efficace e di

relazioni da costruire. Il successo, o la difficoltà, in questi campi sono sempre affidati a un discernimento individuale e di équipe che, solo, può permettere una comprensione capace di riprogettare adeguatamente, quando necessario, o di consolidare. Del resto, la qualità, tante volte ricordata, è nel saper rispondere al mutare delle richieste nel servizio, non nell'affermazione, nella difesa, di un modello, anche se buono, anche se nato da istanze di valore.

Dobbiamo capire come conservare la preziosità del pensiero pedagogico fin qui maturato e condiviso senza farne un museo polveroso, giocandolo invece, con coraggio, nel tempo nuovo che viviamo, nelle famiglie come sono oggi, nei bisogni così come si presentano, nella storia in cui siamo.

Dobbiamo raccogliere ciò che abbiamo ricevuto, come un'eredità, e non disperderlo, (questo è stato un tema abbastanza ricorrente in ciò che è stata definita consapevolezza della nostra storia), ma dobbiamo essere anche capaci di quella sospensione, nella piroetta, che ci permette di compiere gesti nuovi di lettura della storia e di ritrovare nuovi punti di appoggio per il nostro pensare e per il nostro agire. Lo strumento della rosa delle competenze è stato distribuito in molte aule anche a conclusione del percorso formativo e successivamente confrontato con l'autovalutazione che ognuno/a aveva fatto di sé all'inizio e ha portato a una riflessione comune sui cambiamenti avvenuti e sui motivi di questi. Sono stati registrati miglioramenti significativi rispetto a: instaurare relazioni positive, progettare insieme, conoscere i bisogni del territorio, sospendere il giudizio e accogliere l'inatteso, con alcune varianti, naturalmente da persona a persona. Ma ci sono stati anche dei cali rispetto ad alcune voci: sospendere il giudizio, so comunicare o accogliere il cambiamento. Di questi abbiamo discusso più che degli ovvi e attesi miglioramenti, ed è emerso che la valutazione più bassa in realtà corrispondeva a una più consapevole valutazione della complessità dell'*item* e della propria effettiva padronanza della competenza in oggetto. Era perciò comunque un risultato positivo, per le persone e anche l'indicazione di un cammino da proseguire attraverso queste parole messe ad arricchire i raggi della rosa delle competenze necessarie: flessibilità, apertura, accoglienza, empatia, saper sorridere, chiedere scusa, stupirmi, gratitudine, entusiasmi ancora.

IL PENSIERO DIVERGENTE

TANTI LINGUAGGI PER TROVARE NUOVE SOLUZIONI



Tiziana Chiappelli - Docente

Il mondo è cambiato, è diventato più complesso: vecchi schemi e antiche certezze si sono andati disgregando. È mutato persino ciò che sembrava immutabile – si pensi al cambiamento climatico – e le strutture sociali, gli stili di vita, i contesti fisici e relazionali in cui ci muoviamo si sono trasformati. Il nuovo millennio si è aperto all'insegna delle pluralità. Non che prima non vi fossero, ma i massicci movimenti migratori internazionali, l'accelerazione delle comunicazioni tanto da renderle istantanee e a diffusione mondiale, la possibilità per ciascuno/a di accedervi facilmente – basta un cellulare e una connessione internet – e ricevere o inviare messaggi, immagini, video a chiunque abbia a sua volta un cellulare e una connessione, il venir meno di percorsi prestabiliti e ruoli ben determinati hanno mutato il panorama relazionale in cui ci muoviamo, facendo convivere le differenze contemporaneamente nei medesimi spazi, reali o virtuali che siano, e obbligando ciascuna e ciascuno di noi a prenderne atto e a confrontarsi con tale realtà. Il moltiplicarsi delle prospettive, dei punti di vista, dei riferimenti culturali, dei comportamenti individuali e sociali richiede, per chi operi a livello educativo e, quindi, relazionale, che ci si doti di nuovi strumenti di lavoro, necessari per decodificare situazioni e interpretazioni, comportamenti e orientamenti valoriali e così via. Il bagaglio culturale di cui dovremmo disporre è immenso, e certo una delle sfide del futuro sarà quella di acquisire e far acquisire almeno le nozioni di base per capire questo mondo dalle tante sfaccettature e stratificazioni. Ma per far questo, occorre anzitutto lavorare a livello di competenze. Una di queste pare particolarmente strategica: lo sviluppo del pensiero divergente. Di cosa si tratta?

Il pensiero divergente è, detto in maniera semplice, un approccio ai problemi che esplora più soluzioni possibili invece che cercare la soluzione corretta, spesso ponendo molte domande circa l'inquadramento del problema stesso. È necessariamente un modo di processare le informazioni non lineare, di tipo

non deduttivo (che normalmente segue un set di passaggi logici strutturato per arrivare a una unica soluzione possibile), che allarga il campo delle possibilità e prevede di esercitare non solo la capacità di immaginare più prospettive, ma anche di ricondurre poi questa moltiplicazione di elementi presi in esame a una scelta ponderata.

Il pensiero divergente è naturalmente collegato alla creatività, perché questo allenamento a prendere in carico più punti di vista spesso porta a proposte innovative, ma a differenza di essa non prevede talenti particolari e fuori dall'ordinario: chiunque può esercitarlo, solo qualcuno raggiungerà la cosiddetta creatività.

Gli studi hanno dimostrato che il pensiero divergente, fino a ora, era presente in persone dai tratti personali contraddistinti da propensione all'anticonformismo, spiccata curiosità, disposizione ad assumersi rischi e perseveranza nel percorrere strade inusitate. Ma hanno anche evidenziato come esso si possa sviluppare attraverso una educazione che tenga conto degli stili cognitivi ed emotivi di tutte e tutti, adottando più linguaggi e codici, abituando le bambine e i bambini a passare da uno all'altro e a immedesimarsi in diversi punti di vista. Tecniche base possono essere: lavorare creando liste di domande rispetto a una questione, provare attraverso giochi di ruolo ad assumere atteggiamenti diversi da quelli che sarebbero più spontanei per noi stessi/e, usare la tempesta di idee o *brainstorming* per raccogliere parole chiave e tutte le possibili sfumature e suggestioni che possano venire in mente, non censurando nemmeno quelle che sembrano più sciocche o fuori luogo, giochi di attivazione emotiva ecc. Tutte cose, occorre sottolinearlo, che normalmente si fanno in gruppo: una delle caratteristiche del pensiero divergente è infatti che si crea soprattutto attraverso l'abitudine al confronto interpersonale, e più il gruppo è eterogeneo e più le possibilità di allargare le nostre competenze diventano forti. Gli apporti che vengono dall'arte e da tutte le forme espressive sono preziosi. Questa assunzione di fondo ha fatto sì che, nella programmazione del percorso formativo svolto nei nidi, siano stati inseriti moltissimi momenti di lavoro sia ludico che di confronto concettuale attivo, con attività-stimolo rispetto al tema trattato nell'incontro. Per esempio, sono stati fatti *brainstorming* sui

cambiamenti delle famiglie negli ultimi anni; giochi di etichettatura per lavorare successivamente su stereotipi e pregiudizi; attività per provare in maniera esperienziale come si agiscono le barriere della comunicazione e come ci si sente quando, cercando di esprimersi, qualcuno/a le erge davanti a noi; simulazioni di conflitti e possibile gestione di essi tramite negoziazione (non solo verbale) e così via. Molti studi hanno dimostrato che il gioco infantile è alla base di questo importante apprendimento. La richiesta di fondo è: allenati a pensare fuori dai soliti schemi. Per questo, abbiamo usato giochi di movimento, disegni, il richiamo a coreografie belle, armoniose, cercando di ricondurre i dati esperienziali personali e di gruppo a una analisi concettuale successiva. Talvolta il pensiero divergente è anche chiamato pensiero laterale: secondo lo psicologo Edward De Bono esso serve per superare gli schemi di pensiero usuali stimolando la ricerca di nuove prospettive e consiste principalmente nel generare un ampio ventaglio di modi non consueti per affrontare una situazione. Uno slogan: pensare fuori dalla scatola! (2)

Questa cosa l'hanno capita bene nelle aziende che puntano sull'innovazione: i gruppi di lavoro sono formati cercando di mantenere un alto grado di non omogeneità, gli ambienti organizzati per stimolare a più livelli le singole persone e i team, le sessioni di lavoro ammettono che siano presentate idee anche esagerate o non realizzabili, ma che possano aiutare a tracciare percorsi mai pensati in precedenza, e così via.

Il lavoro relazionale con le famiglie necessario per svolgere il proprio lavoro di educatrici/tori e personale dei nidi, in questo panorama così complesso, ci ha fatto ritenere che l'approccio, le modalità ed alcune tecniche del pensiero divergente fossero un buon modo per allenarci ai tanti punti di vista, ai diversi quadri di riferimento, alla pluralità di concezioni pedagogiche che mamme e babbi, nonne e nonni hanno in mente rispetto alle piccole e ai piccoli, e rispetto al ruolo che i servizi educativi devono e possono avere. Rinegoziare significati e valori, credo pedagogici e modalità educativo-relazionali prevede di capire le problematiche, i punti interrogativi e le certezze che ha il/la nostro/a interlocutore/trice (e noi stesse/i), decodificarle e imparare a comunicare efficacemente la nostra posizione per aprire al confronto, e non per

chiudere il dialogo o imporre una visione unica e non più discutibile. Questa postura di flessibilità epistemologica non richiede di abbandonare i nostri punti di riferimento, richiede però di renderli più trasparenti a noi stesse/i e alle altre/agli altri e, in alcuni casi, di trasformarli in base ai nuovi contesti e alle nuove esigenze, prendendo atto che i processi di adattamento consapevole sono reciproci e richiedono un lavoro di analisi e riflessività continuo e non di routine: un pensare fuori dalla scatola usando la propria intelligenza, le proprie emozioni e tanta, tanta, tanta immaginazione.

DALLA TEORIA ALLA PRATICA

Quando hai una situazione difficile da affrontare:

Hai provato a immaginarti se la stessa situazione può avere significati diversi per persone diverse? Se sì, quali? Prova a immedesimarti in qualcuno che vede le cose da una prospettiva diversa.

Hai provato a renderti chiare le emozioni che provi a riguardo? E a chiederti perché provi quelle emozioni e non altre? E a chiederti quale tipo di emozione potrebbe provare un'altra persona in una situazione simile?

Hai provato a raccogliere dai colleghi attraverso un *brainstorming* comune le loro impressioni, idee, suggerimenti rispetto alla situazione che devi affrontare? Sei riuscito/a a rielaborare dal caos alcuni punti concettuali principali?

1) L'espressione *pensiero divergente* è stata introdotta da J.P. Guilford (1950) in opposizione al contesto di pensiero convergente, ovvero quel tipo di pensiero che permette di arrivare a una sola soluzione efficace seguendo un ragionamento basato su passaggi deduttivi tipici della logica classica.

2) Bruner sosteneva che nell'ambito dell'educazione tendiamo a ricompensare solo le risposte giuste e a penalizzare quelle sbagliate, ovvero non conformi a uno standard consolidato. Crescendo, questo impedisce agli adulti, memori della lezione appresa, di cercare soluzioni alternative rispetto a strade già tracciate e, per questo, ritenute più sicure. Spesso però sono anche soluzioni non risolutive, dicendolo con un bisticcio di parole, poiché si applicano a nuovi problemi.

STEREOTIPI, PREGIUDIZI, ASCOLTO ATTIVO E GESTIONE DEL CONFLITTO



Barbara Hoffmann - Docente

Nell'affrontare i temi della decostruzione di stereotipi e pregiudizi, dell'ascolto e della gestione del conflitto, si è cercato di costruire situazioni di confronto e riflessione su esperienze di vita reale, coinvolgendo le persone in attività mirate, adatte a parlare del proprio vissuto in maniera aperta e spontanea. Il motivo che ci ha spinte a utilizzare un approccio fortemente partecipato nasce dall'aver condiviso, in fase di progettazione, l'idea che per attivare dei cambiamenti nel modo di essere delle persone è necessario che queste possano partire da esperienze concrete e interrogarsi in primo luogo su se stesse, prendendo consapevolezza del proprio modo di interagire con gli altri, delle proprie strategie comunicative, delle dinamiche meno evidenti che si muovono all'interno delle relazioni. In tal senso abbiamo immaginato diverse attività nelle quali poter mettere al centro le esperienze dei e delle partecipanti, imparando a guardarle da più punti di vista e creando spazi per riflettere e ascoltare le esperienze altrui.

Il tempo

Il tempo è stato un tema che abbiamo costantemente fatto emergere come elemento su cui concentrare l'attenzione. In ognuno dei gruppi aula, pur nella cornice del tema previsto, si sono sviluppati argomenti diversi e affrontati casi anche piuttosto distanti tra loro. L'orientamento che ha dato coerenza al percorso e che abbiamo provato ogni volta a suggerire, consisteva nell'invito a fermarsi sulle situazioni, imparare a non cercare immediatamente una soluzione alle cose, concedendosi il tempo per capirle, osservarle da diverse angolazioni, comprendere cosa stia dietro o sotto agli eventi. La scoperta dell'importanza del tempo come variabile determinante nella relazione ha rappresentato quindi un elemento costante. Si è condivisa l'idea di sospendere il giudizio e fare spazio ad uno sguardo più aperto e profondo, attento alle

dinamiche della relazione. In particolare ci siamo concentrati/e su relazioni non scontate, con chi si percepisce come diverso/a e lontano da sé, nelle situazioni di conflitto, nei momenti in cui si riconosce il bisogno dell'altro/a di essere ascoltato/a. Si è compreso che occorre darsi il tempo per capire prima di agire. Questa si è effettivamente rivelata una scoperta per la maggior parte delle e dei partecipanti ai lavori, un elemento tenuto raramente in considerazione, scoprendo piuttosto la tendenza generale a tentare di gestire, definire, risolvere, ogni situazione prima possibile. Si è considerato insieme il valore dello "stare" nelle relazioni senza la fretta e senza far prevalere il bisogno di dare risposte e trovare soluzioni. Ci siamo interrogate sulle barriere dell'ascolto, sui comportamenti non verbali, sulla comunicazione empatica, condividendo in prima istanza alcune domande che ci aiutassero a dare un senso al percorso da fare insieme: perché è importante diventare più competenti nelle relazioni interpersonali? Perché imparare ad ascoltare e a gestire i conflitti in maniera più consapevole e attenta? Spesso la prima considerazione che veniva dal gruppo era quella relativa al ruolo e al lavoro educativo, vissuto con generale competenza dalle partecipanti. Quindi la prima risposta era collegata alla responsabilità di avere un ruolo, di dover maturare ed esprimere delle competenze di accoglienza e ascolto per dimostrare di essere delle buone educatrici, per potere offrire orientamento ed esempio con il proprio comportamento. Ma da questo punto di partenza si è cercato di andare oltre, di pensare che lavorare sulle proprie competenze relazionali rappresenta un valore aggiunto per noi stessi, un modo più efficace di affrontare gli altri e la vita in generale, di comprendere gli eventi, oltre alla possibilità di approfondire una migliore percezione di sé, sapersi interrogare sui propri bisogni e sulle proprie emozioni, su come comunicarli in maniera efficace.

Le situazioni evolutive

Un altro tema che è sempre emerso dalle riflessioni nei gruppi è l'importanza di agire in maniera da mantenere le situazioni evolutive, ovvero riuscire a esprimere in maniera autentica le proprie idee, i propri bisogni, come anche la propria contrarietà verso alcune situazioni, senza però costruire dei muri

dai quali poi rimanere bloccati/e. Anche in questo caso la riflessione partiva dalle motivazioni che dovevano orientarci nell'impegno a esercitarsi in tal senso, superando le idee relative ad un generale buonismo e orientandosi piuttosto a considerare ciò che è importante per noi stessi/e. Pensare che una relazione fatta di muri e fili spinati non è utile a noi per primi/e, in particolare quando dobbiamo interagire con gli altri soggetti in merito ad un/a bambino/a che frequenta i nostri servizi o ancora di più quando si tratta di costruire una relazione positiva con il *team* di lavoro, così da poter contare sul sostegno e la solidarietà delle colleghe nel lavoro quotidiano. Quindi le prime idee da co-costruire sono state proprio quelle relative al senso del percorso che avremmo fatto insieme, un percorso volto a farci diventare più competenti, non per gli altri (colleghi/e, famiglie, bambini/e) ma in primo luogo per noi stessi/e, perché se si è più competenti nel relazionarsi agli altri si riesce a costruire e vivere condizioni migliori e, d'altra parte, quando si è più sereni/e con noi stessi/e si riesce a dare il meglio di noi e stare bene con gli altri.

Stereotipi e pregiudizi

Uno dei *focus* del corso si è concentrato sul tema stereotipi e pregiudizi, considerando che ognuno di noi deve farci i conti nell'interpretazione della realtà e nella costruzione di relazioni. Secondo Gadamer i pregiudizi condizionano la realtà storica dell'individuo molto di più dei suoi giudizi. Da essi è impossibile prescindere, benché si possa rimetterli continuamente in discussione per evitare che si cristallizzino. Inizialmente abbiamo esposto il gruppo a delle sollecitazioni attraverso esperienze di decentramento, mosse dalla visione di alcuni cortometraggi e dalla lettura di alcuni brani che producevano un senso di spiazzamento.. Ogni volta, alla fine di questa fase, si creava una situazione particolare: come un grosso punto interrogativo che aleggiava nel gruppo, come se ognuno/a stesse cercando di capire cosa provava e come interpretare l'*input* ricevuto. Si apriva la discussione e si definivano delle griglie di pensieri e commenti atti a ripercorrere insieme ciò che l'esperienza fatta aveva stimolato in ognuno/a, andando a individuare alcuni nodi centrali emersi da una rilettura condivisa, dai quali poter riprendere e approfondire il confronto.

Le questioni prevalenti riguardavano in primo luogo la sensazione di come fosse facile usare stereotipi e pregiudizi nell'interpretare gli eventi, quindi si passava ad accogliere e esaminare la sensazione di spiazzamento nel momento in cui veniva svelato il pregiudizio e si era costretti a reinterpretare il tutto esplicitando le resistenze, le perplessità e gli interrogativi suscitati dall'esperienza. La discussione, anche in questo caso, si muoveva da esperienze e riflessioni che partivano dal piano individuale per poi essere completate e arricchite dal confronto con altri punti di vista, oltre che da alcuni riferimenti teorici. Non sempre gli aspetti teorici erano espressi dalla docente, la presenza di persone informate sul tema era piuttosto frequente nei gruppi. Il gruppo è sempre stato considerato una risorsa e si è verificata spesso la presenza di persone con esperienze significative e una preparazione non banale sui nostri temi. In molti/e hanno potuto dare contributi e fare osservazioni competenti e originali. L'approccio maieutico ci ha quindi permesso di dare ampio spazio ad approfondimenti che partivano da interventi provenienti dal gruppo stesso, consolidando il senso di costruzione di un percorso di apprendimento cooperativo. Dove era necessario, naturalmente, si sono presentate alcune delle linee teoriche fondamentali e fatto riferimento a studi e approfondimenti, invitando il gruppo alla lettura di articoli distribuiti alla fine dell'incontro.

Uno degli obiettivi che ci siamo poste è stato quello di trovare una giusta misura tra teoria e pratica, partire da esperienze per arrivare a considerazioni generali e approfondimenti mirati, tenendo conto della letteratura specializzata e degli studi in merito ma senza perdere il contatto con le percezioni personali e con la realtà quotidiana di ognuno/a di noi. Si è dato spazio ai dubbi e ai mal di pancia dei e delle partecipanti in maniera non giudicante, accogliendo ogni contributo come un valore aggiunto che offriva la possibilità di aprire gli orizzonti di riflessione, senza alcuna volontà di semplificazione.

Quello che ci è sembrato particolarmente apprezzato dai gruppi in formazione è stata proprio la sensazione di poter riflettere su questo tema senza sentire alcun elemento giudicante da parte nostra: abbiamo condiviso l'idea che l'utilizzo di stereotipi nella conoscenza e nell'interpretazione del mondo

possa ritenersi un approccio cognitivo normale (approccio cognitivo di G. Allport). Questo ci ha permesso di lavorare sull'importanza di prenderne consapevolezza, di capirne le implicazioni socio-culturali, l'esistenza di modelli che possono e devono essere decostruiti o per lo meno riconosciuti. Affrontando quindi il concetto dello stereotipo, inteso come nucleo cognitivo necessario alla costruzione di griglie categoriali a cui fare riferimento nella elaborazione degli stimoli della realtà in cui viviamo, il gruppo ha potuto condividere casi concreti nei quali l'aderenza ad alcuni stereotipi è stata elemento di blocco nella costruzione di relazioni interpersonali.

Questo ci ha fatto comprendere come ogni individuo abbia tendenzialmente bisogno di organizzare e semplificare le informazioni a cui è esposto ma anche che la consapevolezza di ciò possa renderci capaci di fermarsi e osservare le cose in maniera più aperta e attenta. Inoltre si è riflettuto su come questo processo sia ampiamente influenzato dai contesti in cui l'individuo vive le sue esperienze: i contesti familiari, sociali, culturali, che esprimono dei modelli e delle strutture categoriali dalle quali non è facile esimersi se non esercitati a farlo. Diventare consapevoli di questi processi ci porta nuovamente all'idea di darsi il tempo per sospendere il giudizio e provare a decostruire le strutture dell'interpretazione stereotipata della realtà. Così anche per il tema del pregiudizio, inteso come il giudizio sull'altro che non si basa su esperienze concrete, si è potuto riconoscere come sia fortemente mediato dal contesto sociale, dalla cultura, dal nostro bisogno di semplificazione e dall'epoca storica in cui viviamo.

Si sono ripercorsi alcuni esempi nei quali i pregiudizi si sono tradotti in comportamenti specifici a danno di gruppi di persone, creando discriminazioni profonde storicamente svelate, partendo da idee precostituite basate sulla differenza di genere, di credo religioso o puramente fisiche (dal colore della pelle alla forma degli occhi, ecc...). Alla fine degli incontri i gruppi hanno dimostrato di aver condiviso l'idea che gli stereotipi rappresentano modelli attraverso i quali rappresentiamo la nostra realtà, che tali modelli sono influenzati dalle nostre griglie cognitive, ma anche dal contesto e del tempo storico in cui

viviamo. È divenuto chiaro che i pregiudizi partono da modelli pre-costituiti e formulano delle valutazioni che esulano dall'esperienza e si consolidano su dati insufficienti.

Tipica del pregiudizio è la tenace resistenza alle prove dell'esperienza, della conoscenza, della relazione diretta. Si è considerato come sia difficile smontare alcuni pregiudizi consolidati che riflettono luoghi comuni socialmente condivisi e si rivolgono in particolare verso certe categorie di persone o gruppi minoritari, considerando che i pregiudizi possono alimentare e/o giustificare discriminazione e razzismo. Sono venute fuori delle considerazioni molto interessanti relative a esperienze e vissuti personali, riflessioni su come l'attitudine ad attribuire caratteristiche collettive ad alcuni individui, sospinti dal pregiudizio piuttosto che dalla concreta conoscenza delle persone, abbia potuto dare adito a incomprensioni e atteggiamenti ostili non giustificati ma dati da un senso di insicurezza e di diffidenza verso ciò che non si conosce e non si capisce. Il confronto diretto e non giudicante su questi temi ci ha permesso di accogliere perplessità e dubbi in maniera aperta e stimolante lasciando degli elementi di riflessione adeguati a produrre dei cambiamenti nel saper essere delle persone che hanno partecipato (me compresa). Si è osservato soprattutto che quando la propria identità sociale è percepita come incerta e minacciata, tende a preservarsi attraverso processi di categorizzazione che enfatizzano la differenza noi/altri, l'immagine positiva di sé e quella negativa degli altri, ritenendo rassicurante ogni tentativo di sistematizzazione e semplificazione della realtà. Uno dei percorsi individuati per poter riconoscere e arginare questi processi, sia in noi stessi/e che negli altri, è stato identificato nella conoscenza reciproca e nella costruzione di condizioni di dialogo e confronto paritario.

L'ascolto

Altro tema su cui abbiamo approfondito la riflessione nei gruppi è quello dell'ascolto. Già dalle prime giornate di lavoro risultava un elemento familiare alle e ai partecipanti. L'ascolto rappresentava una delle strategie che

uscivano sempre e in gran numero dalla tempesta di idee sulle strategie di miglioramento del rapporto con le famiglie.

Vi sono alcune parole quali ascolto e accoglienza che sembra siano diventate ormai buone pratiche consolidate nei servizi educativi, a proposito delle quali si pensa che sia inutile continuare a ribadirne l'importanza. Personalmente, ho maturato negli anni una certa diffidenza nei confronti delle buone pratiche che mi porta a non fidarmi troppo e a sentire il bisogno di rimettere in discussione il senso e il valore proprio di quelle pratiche che vengono date per scontate. In particolare il concetto di ascolto sembra ormai dato per acquisito, in ambito educativo la maggioranza degli/delle educatori/trici e degli/delle insegnanti affermano di essere competenti in tal senso, di saper ascoltare e di farlo costantemente. Ma l'osservazione dei contesti nei quali gravito quotidianamente (servizi educativi e scuole), mi dimostra che, al contrario, saper ascoltare non è affatto scontato.

Quando interagiamo con qualcuno, riusciamo a fare davvero spazio per ciò che esprime? Oppure cerchiamo subito di individuare cosa rispondere, il consiglio giusto da dare per risolvere il suo problema, la nostra esperienza personale più simile da mettere a confronto? Ci si interroga su quale sia realmente il vero messaggio della persona che parla con noi? Ci domandiamo che tipo di conversazione stiamo vivendo? Stiamo solo chiacchierando? Mi sta chiedendo aiuto? Esprime un disagio? Un bisogno?

Con queste domande iniziava la riflessione sul tema dell'ascolto con i gruppi in formazione.

Spesso si poteva leggere qualche momento di disorientamento nelle persone, le quali in gran parte si dichiaravano capaci di ascoltare, in diversi casi dichiaravano di essere anche troppo disponibili all'ascolto, manifestando una certa insofferenza. Ma poi di fronte alle domande elencate rimanevano un po' perplessi. Abbiamo quindi orientato la discussione sull'approfondimento di cosa significa predisporre all'ascolto, fare spazio nella nostra mente per il messaggio dell'altro, comunicare la nostra disponibilità con il corpo, con lo sguardo. Di nuovo ci si presenta la necessità di fermarsi e respirare (come ha

detto una partecipante) per riflettere sull'argomento. Anche in questo frangente quello che è emerso è la tendenza a comprimere i tempi e cercare le soluzioni prima di aver capito i problemi. Abbiamo presentato e commentato le barriere della comunicazione di Gordon T. (1991), condiviso alcuni spunti estratti da brani di Sclavi M. (2000), e compreso come l'atteggiamento di ascolto non sia affatto scontato, richieda un'attenzione e una consapevolezza piena di quali siano i messaggi che si danno, non solo verbalmente ma anche con la postura del corpo, con lo sguardo, con gli atteggiamenti. Si è riflettuto su come le persone non possano non comunicare e che anche l'assenza o il distacco rappresentano dei messaggi molto evidenti e che l'ascolto è una competenza su cui dover lavorare assumendo un atteggiamento che faciliti lo sviluppo di mondi possibili, con la convinzione che attraverso l'ascolto dell'altro si possano trovare delle soluzioni inattese e non scontate, scoprire elementi non considerati prima per interpretare la realtà. È importante però fare attenzione ad esprimere in maniera autentica l'atteggiamento di ascolto, occorre aver compreso profondamente l'importanza di saper ascoltare l'altro e saper riconoscere il valore di questa esperienza anche per noi stessi, proprio per riuscire ad interpretare le situazioni e comprendere la realtà.

Anche le indicazioni condivise dal coordinamento pedagogico dei Nidi, relativamente al colloquio con le famiglie, esprimono chiaramente l'importanza di saper utilizzare le tecniche di ascolto e invitano ad accogliere il sentimento del genitore con profondo rispetto del suo mondo e di come lo esprime, dando importanza al saper accogliere l'altro e il suo modo di essere, anche attraverso posture e comunicazioni non verbali che trasmettano attenzione e ascolto. Si conferma così che saper ascoltare rappresenta un elemento fondante per la costruzione di relazioni positive e creative.

Nei gruppi abbiamo cercato di capire quali possono essere le resistenze che si provano nel predisporre all'ascolto dell'altro/a. Un elemento di riflessione che è emerso in più gruppi è stato quello di considerare alcune perplessità nell'accogliere quotidianamente i bisogni di ascolto dei genitori/genitrici. Si è dichiarato di trovarsi spesso a dover dare un supporto su questioni educative

anche molto elementari inerenti i tempi del sonno, il mangiare correttamente, fino ad arrivare a questioni anche specialistiche e personali e che esulano dal/labambino/a. Queste ultime possono riguardare problemi familiari, di coppia, ma anche sociali ed economici. In questi casi si è discusso su cosa gli utenti si aspettano davvero da noi. Dovremmo dare delle indicazioni e dei consigli? Si tratta di una dimostrazione di fiducia o di un modo per delegare a noi ogni decisione educativa? Non sempre si sono trovate delle risposte semplici a questi interrogativi, quello che però abbiamo condiviso è il fatto che la parte su cui possiamo lavorare in questi casi non è quella di dare delle soluzioni, ma di far sentire al/la genitore/trice che lo/la stiamo ascoltando, che stiamo dedicandogli/le del nostro tempo e facendogli/le spazio nei nostri pensieri. Poi la soluzione possiamo trovarla insieme oppure possiamo aiutare loro a capire bene il problema e rassicurarli/e sul fatto che possono trovare loro stessi/e la strada... in qualche caso orientarli/e verso persone più esperte.

Si sono affrontate le barriere all'ascolto di Gordon verificando come nella vita di ogni giorno esse siano utilizzate più o meno tutte e in vari ambiti (in famiglia, nel lavoro, con gli amici, ecc...) ma che essere consapevoli degli effetti di questi comportamenti porta ad approfondire l'importanza di diventare più attenti/e e competenti. Si sono condivise le indicazioni relative alla tecnica dell'ascolto attivo comprendendo che il valore del dialogo empatico con le persone non consiste nel saper dare risposte e soluzioni ma proprio nel far sentire l'altro/a accolto/a e ascoltato/a e, sostenendolo/a, permettergli/le di riordinare le idee e di comunicarle e renderle esplicite. L'aiuto che si può dare consiste principalmente nel permettere all'altro/a di individuare il proprio percorso e mostrargli/le che si ha fiducia che sarà in grado di seguirlo. In qualche caso possiamo dare la disponibilità a stare al fianco e condividere un percorso di *problem-solving*, ma l'atteggiamento vincente è quello dell'*empowerment*, nel quale si affianca e si sostiene la persona, senza mai sostituirsi ad essa.

All'inizio di questa fase si percepiva in alcune persone un senso di insofferenza, era latente una domanda: ma perché dobbiamo metterci sempre noi

in dubbio e sforzarci ad acquisire competenze sempre più affinate? Quando questo atteggiamento diventava percettibile si è proposto uno sguardo diverso, l'idea che imparare ad ascoltare permette di diventare più competenti anche nell'ascolto di se stessi/e, nell'individuare i propri limiti e i propri bisogni. Ancora una volta si è condivisa l'idea che diventare più competenti sul piano emotivo e relazionale ci arricchisce e ci sostiene come persone e che prima di tutto aiuta noi stessi/e.

La gestione creativa del conflitto

Il tema della gestione creativa del conflitto ha previsto la partecipazione di personale particolarmente esperto che ha portato delle proposte mirate in linea con l'approccio metodologico del corso. Si è sperimentato un contesto relazionale di conflitto attraverso un esercizio mirato denominato i 4 quadri, in seguito ci siamo confrontati sia attraverso il *feedback* relativo all'esercizio fatto sia aprendosi al confronto di esperienze e casi concreti. Si è provato ad analizzare i casi emersi attraverso uno schema proposto da Galtung, il triangolo del conflitto che mette in evidenza la relazione circolare che intercorre nella spirale che alimenta i conflitti tra:

- Emozioni (*Attitudes*: come mi sento)
- Comportamenti (*Behaviour*: cosa faccio e cosa dico)
- Bisogni reali (*Contradiction*: cosa voglio, dove è il nucleo del conflitto)

Con il gruppo si è potuto comprendere come l'analisi dei diversi elementi attivi nella dinamica delle situazioni conflittuali, possa permetterci di invertire l'andamento della spirale e portare ad una migliore gestione dal conflitto basandosi su un approccio empatico, creativo e nonviolento. Si è preso atto di quanto spesso il conflitto possa diventare molto più complicato e difficile da gestire quando non si riesca a tenere conto delle variabili che lo compongono e non ci si soffermi su quello che davvero sta accadendo dando piuttosto spazio a questioni irrisolte e legate al vissuto e alle percezioni dell'altro colme di pregiudizi. Uno degli elementi più discussi è stato quello di dover spostare lo sguardo dal definire chi ha ragione e chi ha torto verso una maggiore com-

preensione di ciò che accade e quali sono le componenti in atto nell'evento che si sta vivendo. Molto spesso si tende a trovare delle soluzioni ai conflitti che non sono soddisfacenti e che mantengono latente un senso di insoddisfazione, se non addirittura la volontà di rivalsa, da parte di chi si percepisce come svantaggiato/a dalla soluzione. Questo rende il conflitto irrisolto e a lungo andare è la condizione nella quale si creano dinamiche molto sgradevoli dalle quali è difficile riuscire ad emergere. Si è riflettuto su quanto le situazioni di conflitto possano essere interpretate come momenti evolutivi e permettere un cambiamento nelle relazioni, ma anche lo sviluppo di crescita personale. Come sia importante trovare il valore aggiunto per tutte quelle situazioni che normalmente tendiamo a evitare o superare il più velocemente possibile, ignorando quanto siano invece estremamente importanti per crescere e sviluppare miglioramenti nel proprio modo di vivere: trovare strategie per la risoluzione dei problemi, confrontarsi con errori e fallimenti, gestire in maniera creativa i conflitti, sono le esperienze che ci aiutano a crescere.

Molto spesso i gruppi in formazione tendono a individuare nell'idea del compromesso il punto di arrivo di una buona gestione del conflitto. Su questo ci sono stati proposti dalle esperte alcuni casi nei quali era evidente come una reale gestione creativa del conflitto non porta al compromesso ma piuttosto a una condizione detta vinco - vinci, nella quale ognuno dei soggetti coinvolti trova il modo di essere soddisfatto.

In caso di conflitto infatti, ci sono diversi possibili scenari che si possono verificare, possiamo sintetizzarli come segue:

Vinco-perdi: ottengo quello che voglio ma peggioro la relazione in quanto l'altro rimane totalmente insoddisfatto e in lui/lei si alimenta la percezione di ingiustizia, la frustrazione e la voglia di rivalsa.

Perdo-vinci: mi prendo cura della relazione e cerco di andare incontro all'altro, ma diniego il mio bisogno e vivo una frustrazione che prima o dopo può riemergere.

Perdo-perdi: non ottengo quello che voglio e peggioro la relazione perché si crea un senso di fallimento sia riguardo al tema del conflitto che nei confronti

della relazione con l'altro.

Compromesso: ottengo il 50% di quello che voglio e mi prendo cura del 50% della relazione, sembra una condizione positiva ma non lo è; può essere il punto di arrivo in situazioni di emergenza o molto complesse, ma non è risolutivo, si crea un senso di insoddisfazione latente che non è evolutivo e non fa crescere la relazione accumulando senso di frustrazione generale non espressa.

Vinco-vinci: riesco ad ottenere quello che voglio e mi prendo cura della relazione con l'altro/a riuscendo a soddisfare anche i suoi bisogni. Accade quando si analizza bene il conflitto e si usa la creatività per trovare delle strategie e delle soluzioni mirate.

Non a caso, si sono utilizzati diversi codici comunicativi, tra cui anche quello narrativo e iconografico, per indurre a riflettere sul fatto che nel gestire le relazioni è importante mettere in gioco più codici e linguaggi. Le esperte hanno proposto una storia illustrata per concludere l'incontro e muovere ancora alcune riflessioni nel gruppo, partendo dalle emozioni e gli immaginari suscitati dalle illustrazioni e dalla storia narrata. È stato evidenziato l'elemento emotivo che si muove nelle dinamiche relazionali, in particolare nelle situazioni conflittuali. Come sia importante riuscire a rimanere sul problema e non caricare l'evento di tutto quello che rappresenta il vissuto personale ed emotivo nei confronti delle persone coinvolte, del caso specifico, del contesto. Partendo da vari casi e situazioni si è potuto verificare come spesso i conflitti non siano realmente, in se stessi, di difficile soluzione, ma di quanto possano esserlo o diventarli, quando vengono investiti da altre e varie componenti. Diventare consapevoli di questo fatto e saper discernere dove è il vero problema è un esercizio su cui sperimentarsi e un percorso che richiede di stare nel conflitto senza l'ansia di risolverlo. Nonviolenza, creatività ed empatia sono delle basi per potere interpretare il conflitto e alle quali dobbiamo mantenerci ancorati e fare costantemente riferimento.

Conclusione

Durante il percorso svolto, si è avuto spesso l'impressione di introdurre gli ar-

gomenti con il gruppo che assumeva un iniziale atteggiamento di già detto o già fatto. Le persone avevano la sensazione di affrontare tematiche a proposito delle quali si sentivano, in gran parte, già formate e competenti. In effetti sono diversi anni che i servizi educativi promuovono formazioni sulle competenze relazionali e sulla comunicazione efficace. Questo tipo di formazione è anche parte integrante del curriculum universitario di chi fa studi di Psicologia o Scienze della Formazione.

Ma con il procedere degli incontri di formazione si è potuto notare un cambiamento a livello di coinvolgimento e di interesse: il consolidarsi della metodologia proposta, l'approccio dialogante e valorizzante, il lavoro costantemente improntato alla cooperazione e alla partecipazione attiva, la possibilità di sperimentare stimoli diversi attraverso codici differenti (video, letture, giochi, laboratori...), otteneva un maggiore coinvolgimento dei/delle partecipanti, un'acquisizione graduale di interesse e fiducia nel percorso che si stava compiendo insieme.

Ogni partecipante ha avuto modo di attivare il proprio processo di apprendimento partendo dalle proprie esperienze: chi è stato più generoso/a ha condiviso con il gruppo i propri pensieri, ognuno/a ha potuto sentire accolte e valorizzate le proprie competenze e le proprie idee come risorse. Gli interventi, anche provocatori e problematizzanti, sono stati accolti e considerati un valore aggiunto al percorso che si stava compiendo insieme.

Sicuramente non tutti/e hanno potuto sviluppare le stesse riflessioni, non tutti/e avranno attivato un significativo cambiamento nelle proprie competenze relazionali e comunicative, ma quello che è certo è che ognuno/a avrà potuto agire sulla propria zona di sviluppo prossimale e comprendere che l'impegno è uno sforzo rivolto in primo luogo al miglioramento di se stessi/e e del proprio modo di stare nel mondo.

La relazione con gli altri migliora in conseguenza a un percorso personale che si fa partendo da noi. Come docente ho avuto modo di seguire 8 gruppi diversi e ogni volta il percorso è stato unico e interessante. Questo tipo di approccio ha come caratteristica fondamentale proprio quella di creare le

condizioni per la condivisione di un processo di apprendimento che coinvolge tutti i soggetti in gioco e porta ogni volta a nuovi spunti di riflessione, lasciando anche interrogativi e domande inespressi e la sensazione di poter ancora approfondire e riflettere sul proprio modo di essere. Speriamo di aver seminato l'idea che il lavoro sulle proprie competenze relazionali sia un impegno di formazione permanente, che i momenti di incontro e confronto con gli altri rappresentano sempre esperienze di valore, che ci permettono di aprire nuovi orizzonti e nuovi interrogativi, attivando in noi processi evolutivi e cambiamenti significativi.

SECONDA PARTE:
LE ATTIVITÀ E I MATERIALI D'AULA



MA COME SONO LE FAMIGLIE OGGI?

COMMENTI E CITAZIONI DAL LIBRO DI CHIARA SARACENO *COPPIE E FAMIGLIE. NON È QUESTIONE DI NATURA* (1)



Arianna Donati - Docente

Durante la formazione abbiamo discusso con gli/le educatori/rici in merito al tema: quali le trasformazioni che hanno subito le famiglie durante le ultime generazioni.

Per introdurre e stimolare questo confronto abbiamo proposto la lettura condivisa di alcuni brani del testo di Chiara Saraceno intitolato *Coppie e Famiglie. Non è questione di natura*, citazioni a nostro avviso significative e utili per attivare una discussione tra i/le partecipanti. È stata un'opportunità per condividere una riflessione teorica complementare alla loro esperienza diretta. Di seguito riportiamo in neretto le suddette citazioni e una sorta di sintesi al testo che è stata utilizzata dai/dalle formatori/rici per stimolare la discussione.

Le reti generazionali nell'arco di un secolo sono diventate allo stesso tempo radicalmente più vecchie, più lunghe e più magre, ovvero con meno persone in ciascuna generazione.

Nel corso dello scorso secolo abbiamo vissuto una grande trasformazione delle reti generazionali, dovuto all'abbassamento della natalità e all'allungamento della prospettiva di vita.

Più vecchie: l'invecchiamento della popolazione conduce all'invecchiamento delle parentele, infatti nelle famiglie di oggi ci sono più persone anziane che rivestono spesso contemporaneamente il ruolo di figlio/a, genitore/trice e nonno/a.

Più lunghe: più generazioni si trovano a vivere in contemporanea per lunghi periodi di tempo.

Più magre: con meno persone in ciascuna generazione, soprattutto le generazioni più giovani.

L'aumento delle speranze di vita ha effetti anche sulle "carriere

generazionali” - sull’esperienza di essere figlio, genitore, nonno, ecc... lungo il corso della vita. Queste divengono più lunghe e più intrecciate tra loro, dando luogo a esperienze inedite nella storia dell’umanità, almeno nella loro diffusione.

La contemporaneità dei vari ruoli all’interno della famiglia porta alla difficoltà di passare in modo netto da uno *status* (ad esempio quello di figlio) all’altro (ad esempio quello di genitore) e ciò muta le relazioni generazionali anche per quanto concerne i concetti di autonomizzazione e responsabilità che spesso si sovrappongono. I genitori devono mantenere economicamente più a lungo i figli e le figlie, ma allo stesso tempo, soprattutto le donne, hanno probabilmente più bisogno di accudimento da vecchie.

...il Novecento è stato definito il “secolo dei nonni” (...) in cui i nonni sono una presenza forte innanzitutto dal punto di vista numerico, ma anche relazionale e affettivo.

Si è parlato di invenzione dei nonni per sottolineare che la presenza diffusa di questa figura ha determinato la costruzione sociale, culturale e affettiva di un ruolo con le connesse aspettative reciproche tra i diversi soggetti coinvolti. Cambia notevolmente il panorama affettivo e relazionale tra le generazioni anche se, a seconda delle famiglie, l’intensità e la significatività del rapporto con i/le nonni/e può essere maggiore o minore. In molti casi i/le nonni/e divengono realmente figure di riferimento per i/le nipoti.

La separazione tra genitori e, dal punto di vista abitativo tra un genitore e i figli, non significa necessariamente interruzione dei rapporti e delle responsabilità genitoriali.

Quand’è che si può parlare di mono genitorialità? Si tratta di una casistica molto complessa, perché non si può dare per scontato che se uno dei genitori biologici viene a mancare (morte o abbandono) di conseguenza venga a mancare anche la funzione genitoriale, in quanto il ruolo genitoriale può attivarsi anche in altre persone. Del resto, nel caso in cui esista una genitorialità biologica, ma non relazionale, può accadere anche il contrario. Abbinare la

genitorialità biologica a quella relazionale deriva da un automatismo culturale che spesso ci fa etichettare le situazioni in modo erraneo.

Le trasformazioni (...) che hanno coinvolto la larga maggioranza delle famiglie e delle persone, sono avvenute all'interno della famiglia standard, nei rapporti eterosessuali e di generazione.

Possiamo individuare varie cause:

- la sessualità scollegata dalla procreazione porta a una riduzione delle nascite;
- l'indebolimento del ruolo del matrimonio come passaggio alla vita sessuale e di coppia;
- l'aumentata instabilità coniugale dovuta alla possibilità di scelta (famiglie ricostituite, famiglie ricomposte, famiglie allargate...);
- il matrimonio più negoziale e paritario orientato non solo alla procreazione, ma al benessere psicofisico dei coniugi.

I Rapporti coniugali e genitoriali sono divenuti più distinti e separabili.

La genitorialità non è più necessariamente sinonimo di famiglia.

Il matrimonio e la famiglia non costituiscono più l'unico investimento della vita adulta della donna, sono ormai maggiori le sue risorse negoziali sia di tipo economico che di identità di genere.



LE FAMIGLIE E I SERVIZI EDUCATIVI

IL WORLD CAFÈ COME METODO PER FAR EMERGERE LE AREE STRATEGICHE DI INTERVENTO

Arianna Donati - Docente

Durante il percorso formativo abbiamo utilizzato una metodologia di lavoro finalizzata a favorire lo scambio di esperienze e conoscenze tra i partecipanti in contesti di piccolo gruppo: il *World café*.

I *World café* sono stati organizzati in ciascun gruppo aula e avevano come obiettivo quello di ragionare sul rapporto tra i servizi all'infanzia e le famiglie utenti, soprattutto al fine di far emergere quali elementi hanno realmente influenzato i cambiamenti all'interno di questa relazione e quali potrebbero essere conseguentemente le strategie per adeguare i comportamenti del personale che lavora nei servizi ai mutamenti socio culturali avvenuti nelle famiglie che vivono sul territorio fiorentino.

Cosa è il *World café*

Il *World café*, con le sue conversazioni, rappresenta un metodo immediato e molto funzionale per creare spazi per il dialogo collaborativo su questioni relative all'ambito lavorativo e organizzativo. Ma non solo. Il *World café* è uno spazio all'interno del quale i/le partecipanti vengono stimolati/e nello sviluppo di quella creatività utile ad affrontare le sfide più complesse, partendo dal presupposto che le soluzioni sono già insite nelle persone, si tratta solamente di facilitarne la fuoriuscita e la condivisione con il gruppo di lavoro.

Nel suo svolgimento il *World café* viene organizzato come se si trattasse di una serie di incontri informali che avvengono contemporaneamente, intorno a un tavolo, di fronte a qualche genere di conforto (bibite, cioccolatini, biscotti o quant'altro). All'inizio di ogni *World café* viene condiviso il motivo per cui ci si sta riunendo (scopo dell'incontro). È importante che il contesto sia accogliente al punto da poter mettere a proprio agio le persone e da incoraggiarle a partecipare attivamente alla discussione. I/le partecipanti

vengono aiutati/e a riflettere proponendo loro una serie di domande (o una sola potente), le cui risposte possano produrre risultati significativi rispetto allo scopo dell'incontro. Il contributo di tutti/e sarà incoraggiato da chi svolge il ruolo di ospite e accoglie i partecipanti al tavolo, ma resta fermo il principio di volontarietà: si può partecipare anche solo ascoltando. I/le partecipanti, alternandosi ai vari tavoli disponibili, contribuiscono con le loro idee, i loro apporti e le loro strategie a dare vita a nuove prospettive e intuizioni.

	Descrizione	Materiali, luoghi o personaggi utili
Obiettivi	<ul style="list-style-type: none"> • Far emergere possibilità costruttive per intraprendere nuove azioni. • Far emergere strategie utili all'organizzazione o riorganizzazione di un servizio. • Mettere a proprio agio le/i partecipanti per facilitare lo scambio e la condivisione delle loro idee. 	<ul style="list-style-type: none"> • Assicurarsi che gli spazi siano consoni per organizzare più di un tavolo. • Scegliere tra le/i partecipanti le persone adatte a ricoprire il ruolo dell'ospite.
Metodologie	<ul style="list-style-type: none"> • Coinvolgimento attivo. • Dialogo collaborativo. • Uso di cartellonistica. • Uso di domande-stimolo. 	<ul style="list-style-type: none"> • È possibile predisporre delle tovaglie di carta o dei grandi fogli sui quali chiunque e in qualsiasi momento possa annotare le idee che emergono nella sua mente. • Mettere a disposizione di tutti i tavoli matite e/o pennarelli colorati. • Le domande possono essere una o più per ogni tavolo (per gruppi grandi con poco tempo si consiglia di proporre una sola domanda per ciascun tavolo).

	Descrizione	Materiali, luoghi o personaggi utili
Svolgimento	I/le partecipanti si spostano per la stanza e individuano il tavolo al quale desiderano sedersi, partecipano alla discussione con quel gruppo per il tempo stabilito, poi cambiano tavolo e lasciano il loro contributo in un altro gruppo. L'ospite raccoglie gli elementi emersi da ciascuna discussione e li condivide con tutti i/le partecipanti.	<ul style="list-style-type: none"> • Preoccuparsi che a ciascun tavolo ci sia più o meno lo stesso numero di partecipanti. • Preoccuparsi che ciascun gruppo di conversazione lasci traccia scritta dei propri contributi, se non lo fanno le/i partecipanti, ne tenga memoria scritta l'ospite. • Preoccuparsi di guarnire ciascun tavolo con generi di conforto.
Tempi	La durata delle sessioni per ciascun tavolo può variare a seconda delle esigenze e degli scopi del <i>World café</i> .	Si cerca di dare almeno 20/30 minuti a ciascun tavolo prima di far girare i/le partecipanti (questo nelle situazioni in cui il tempo sia poco e le/i partecipanti molte/i).
Condizione	L'ospite, nonché padrone di casa, è colui/lei che rimane seduto/a a un unico tavolo, incoraggia la discussione, riporta la discussione al tema scelto, informa le/i partecipanti successive/i sulle condivisioni avvenute precedentemente.	Si tratta di colui/lei che raccoglie e organizza tutti i contributi portati da ciascun/a partecipante al fine di avere un elaborato condiviso per ciascun tavolo.

Come predisporre le domande

Nel *World café* è di estrema importanza il modo in cui vengono formulate le domande. Una domanda efficace deve avere le seguenti caratteristiche: essere aperta (che non preveda risposte si/no); essere formulata in modo semplice così da risultare chiara per tutti/e i/le partecipanti; innescare riflessioni; mettere bene in luce il *focus* dell'indagine (dove vogliamo arrivare); provocare l'emersione di ipotesi; permettere il confronto di diversi punti di vista. La domanda ben formulata dovrebbe incoraggiare l'indagine e l'emersione del nuovo piuttosto che rinsaldare verità precostituite o precedentemente scelte a modello.

DALLA TEORIA ALLA PRATICA

Qui di seguito le 4 domande proposte nel *World café*, una per tavolo, all'interno di ciascun gruppo aula durante il percorso formativo *Culture dell'accoglienza e strategie dell'incontro. Stili relazionali e comunicativi nel rapporto con le famiglie*:

- Quali sono, secondo te, le attese delle famiglie rispetto al servizio?
- Ci sono stati casi in cui la propria impostazione pedagogica è stata messa in dubbio o non accettata dalle famiglie?
- Quanto l'organizzazione di tempi e spazi è funzionale rispetto allo stile adottato dagli/dalle insegnanti o nella relazione con le famiglie?
- Da quando hai iniziato a fare questo lavoro, come è cambiato il tuo modo di guardare le famiglie?

Prova anche tu a rifletterci!



LE ESPERIENZE DELL'INTERFASE

Barbara Hoffmann - Docente

Il corso di formazione prevedeva un incontro di interfase, ovvero un incontro formativo, situato tra due lezioni in cui era presente il/la docente, da svolgersi in ciascun servizio in completa autonomia, finalizzato a mettere in pratica un compito assegnato dal/dalla docente.

L'importanza dell'*interfase*

Il motivo, suggerito dal coordinamento pedagogico comunale, di inserire questo tipo di attività è stato quello di innescare un processo che facesse della formazione un punto di partenza per sperimentare un effettivo cambiamento nella pratica quotidiana, abituandosi a far calare nella realtà le esperienze formative. Durante l'interfase si è chiesto di progettare la messa in atto di un piccolo, ma concreto cambiamento nel proprio lavoro quotidiano rispetto alla relazione con le famiglie, partendo dalle sollecitazioni avute nel corso di formazione. L'intento non era quello di attivare progetti impegnativi, ma piuttosto di far sperimentare un approccio di ricerca-azione, volto a riflettere sui contesti, calare nella pratica esperienze fatte in ambito formativo, sviluppare idee, sperimentare piccole azioni di cambiamento, mettendo poi a sistema le azioni efficaci e continuando a lavorare sugli elementi di criticità. L'intento di tutto il corso, improntato a una metodologia attiva e partecipata, era proprio quello di invitare a una osservazione delle proprie situazioni quotidiane, alla valorizzazione delle proprie esperienze e risorse, usando l'esperienza formativa per individuare elementi innovativi e possibilità di ricaduta imparando a stare nel cambiamento in un'ottica evolutiva e migliorativa del proprio quotidiano.

Il confronto con il grande gruppo e con le idee degli altri ha permesso a tutti/e di comprendere su quante piccole cose si possa intervenire. In primo luogo lavorando su noi stessi/e, ma anche in contemporanea cercando di

individuare cosa e come cambiare nel contesto in cui si vive, attraverso piccoli ma concreti passi, non dando niente per scontato e sentendosi in grado di riflettere e intervenire sulla realtà in maniera creativa ed evolutiva.

Il termine *action research* coniato da Lewin K. (1946), si riferisce a un modello di ricerca che collega la ricerca stessa al cambiamento e miglioramento dei sistemi sociali in cui si opera. Si parte dall'idea che le realtà sociali sono costantemente evolutive e necessitano di uno sguardo volto alla gestione del cambiamento in senso costantemente migliorativo. Nell'approccio della ricerca-azione, nello stesso tempo si indaga la realtà e si opera per modificarla. Le persone coinvolte divengono oltre che osservatori/trici e ricercatori/trici anche agenti di cambiamento. La ricerca stessa promuove riflessione sviluppa competenze e agisce concretamente sul contesto. In educazione, l'utilizzo di questo approccio permette di non fossilizzare le situazioni e mantenere uno sguardo aperto e attento ai processi in atto.

DALLA TEORIA ALLA PRATICA

55

Consegna per l'*interfase*

Partendo dalle suggestioni avute dal corso, incontrate il vostro gruppo di lavoro e:

- riflettete sugli elementi affrontati negli incontri precedenti;
- condividete una piccola azione concreta volta al miglioramento del contesto;
- sperimentate l'azione in maniera concreta nel proprio servizio;
- definite e realizzate una breve documentazione da condividere nel grande gruppo durante il successivo incontro con il/la docente.

Durante l'incontro in aula con la docente verranno analizzate le azioni di miglioramento e verificati gli effetti che hanno avuto nel metterle in atto. Sarà aggiustato l'intervento con elementi positivi da mettere a sistema e verrà effettuata la riformulazione di ipotesi di un'ulteriore miglioramento per proseguire il lavoro.

I progetti realizzati durante l'interfase

I progetti realizzati nei servizi durante l'interfase si possono raggruppare in alcune aree di intervento:

1. revisione e riorganizzazione degli spazi e dei tempi dell'accoglienza: queste esperienze partono dalla riflessione sugli spazi e i tempi dedicati all'incontro con le famiglie, la struttura dell'entrata, l'organizzazione del momento dell'arrivo o del ricongiungimento delle bambine e dei bambini, la costruzione di angoli per gli adulti, la distribuzione del personale mirato a facilitare l'accoglienza ecc. Prendere atto dell'importanza di questi elementi ha dato origine a diverse proposte, calate ognuna nel proprio contesto e nei propri spazi. Si è potuto riflettere in modo più approfondito sull'importanza degli elementi estetici dell'entrata, dei comportamenti più adeguati, della possibilità di sentire che l'accesso delle famiglie nel servizio è un momento importante per tutti i soggetti in gioco.

2. rinnovamento e revisione della documentazione rivolta alle famiglie (conoscenza, fiducia, relazione): come e cosa comunicare alle famiglie di ciò che facciamo con le bambine e i bambini al nido? Una maggiore chiarezza di intenti e il racconto di ciò che facciamo potrebbe aiutare alcune famiglie a costruire una relazione di fiducia con il servizio e a comprendere il valore delle esperienze che si fanno. Attraverso una maggiore e più capillare informazione anche rispetto al senso educativo e pedagogico del lavoro che si fa al nido si possono arginare, se non proprio superare, il senso di delega e l'importanza di alcune regole che scandiscono il lavoro con i/le bambini/e.

3. analisi di casi particolari (ascolto, empatia, gestione del conflitto): osservazione degli atteggiamenti funzionali alla gestione di situazioni problematiche, mettere a sistema e divulgare alcuni casi in cui si sono risolte relazioni complesse e trovato strategie efficaci per gestire situazioni conflittuali.

4. laboratori ed eventi rivolti specificatamente alle famiglie (accoglienza, condivisione, relazione, coerenza educativa servizi-famiglie): quali sono le attività e i laboratori più inclusivi e in che modo possono essere promossi per

raggiungere il maggior numero possibile di famiglie? Quali contenuti sono più adeguati alla costruzione di relazioni positive con e tra le famiglie?

5. promozione di attività innovative (attività mirate, ascolto, condivisione, innovazione): alcune attività sperimentali, che non erano previste fino a ora nel servizio.

I risultati dell'*interfase*

L'esperienza delle attività di interfase ha permesso ai/alle partecipanti di:

- acquisire un approccio attivo di osservazione, indagine e riflessione nei confronti del proprio contesto di lavoro in merito alle relazioni con le famiglie;
- rafforzare le competenze relazionali generali e di cooperazione con colleghi e altri soggetti coinvolti nel lavoro educativo;
- riflettere sull'intenzionalità dell'atto educativo;
- condividere scelte educative, didattiche, metodologiche, organizzative e innovative in maniera mirata e promuovere cambiamento;
- intervenire in senso migliorativo sul contesto in cui si opera individuando strategie creative e inattese di cambiamento e *problem solving*.



PAROLE

Grazia Bellini - Docente

Riportiamo qui le parole che in questi due anni hanno attraversato le 22 aule in formazione.

Le abbiamo trascritte durante il percorso, a volte per fare sintesi, o per tenere i concetti importanti della giornata, per esprimere anche gli stati d'animo, o per condividere pensieri e priorità.

Parole legate ai contenuti su cui c'è stata una riflessione comune, ma anche ad alcuni pilastri del complesso mondo della comunicazione con le famiglie. Le abbiamo raccolte tutte, come un contributo importante di pensiero condiviso e di esperienze fatte, o da fare, e divise poi in tre macro-ambiti: le parole dell'**accoglienza** con i requisiti necessari perché sia non solo vera, ma anche percepibile nel corso dell'anno, le parole su come essere **noi**, perché questa relazione con le famiglie sia efficace e corretta nel rispetto dei ruoli, le parole che dicono come lavorare nel **gruppo**, come fare in modo che il gruppo sia di sostegno ai/alle singoli/e e porti alla necessaria omogeneità sulle linee pedagogiche, pur valorizzando le differenze presenti. A volte le parole si intrecciano e sono presenti in più ambiti.

L'ultimo insieme sono le parole che a volte hanno sintetizzato emozioni e stati d'animo non solo razionalmente ma anche con l'emotività del momento. Sono a loro modo un momento di sintesi anche dei contenuti, ma non solo, sono le parole del **cuore**.

LE PAROLE DELL'ACCOGLIENZA

Accettazione

Accoglienza

Accoglienza, diversi significati

Accompagnare, non portare

Alleanza

Apertura

Ascolto
Attenzione
Chiarezza
Complicità
Comprendere per integrare
Comprensione
Compromesso
Comunanza
Concentrazione
Condivisione
Confidenza
Confronto
Costruire la fiducia
Creatività
Cura
Dare parola e partecipazione
Debanalizzare il quotidiano
Diritto al rischio
Empatia
Equilibrio
Fiducia
Gratificazione
Inizio
Intesa
Lasciare sempre una porta aperta
Leggerezza
Libertà
Molteplicità
Non dare ricette
Non guida ma accompagnatore
Osservazione
Pensare insieme (con i genitori)

Plurilinguismo
Provarci sempre
Quotidianità
Reciprocità
Relazione come luogo di incontro
Riconoscimento della professionalità
Rispetto
Rispetto dei tempi necessari al cambiamento
Risposta
Scambio
Sfatare i luoghi comuni
Sorridere insieme
Tempo da dare ai genitori
Valore comunicativo di spazi e tempi
Venirsi incontro

LE PAROLE SU COME ESSERE NOI

Abbraccio
Affetto
Aiuto
Ascolto
Ascolto anche di se stessi/e
Autenticità
Chiarezza
Complicità
Comprensione
Comunanza
Condivisione
Darsi il tempo
Debanalizzare il quotidiano
Fatica
Fiducia nel proprio sentire
Flessibilità

Gratitudine
Immaginare diversi mondi possibili
Inizio
Interesse
Leggerezza
Molteplicità
Non dare ricette
Non guida ma accompagnatore/trice
Osservazione
Pazienza
Pedagogia del mattino
Percezione
Porre attenzione
Progettualità
Provarci sempre
Responsabilità
Riconoscere e gestire le emozioni
Riconoscimento
Sguardi
Silenzio
Sintonia
Soluzione alternativa
Sorridere insieme
Tempo come risorsa
Tenere la mente aperta
Trasparenza
Trovare l'equilibrio/armonia

LE PAROLE PER COME LAVORARE NEL GRUPPO

Bisogno di condivisione: non c'è lo stesso stile educativo

Bussola
Coerenza individuale e di gruppo
Collaborazione

Confronto e sostegno nel *team*
Consapevolezza della propria storia
Corresponsabilità
Guida reciproca
Lavoro di gruppo
Sollievo
Soluzione alternativa
Sorridere insieme
Sostegno
Tempo
Trovare l'equilibrio/armonia
Venirsi incontro

LE PAROLE DEL CUORE

Cuore a cuore
Calore di un gesto
Viva i dubbi
Buttare fuori tutto
Sennò alla fine sei sola/o
Essere parte di un cammino
Le persone incontrandosi e mostrandosi per come sono escono dall'ombra
e si colorano: dare questa possibilità ai genitori
Gli altri siamo noi
Da soli si va più veloci ma in gruppo si va più lontano



IL QUADERNO DEGLI INCONTRI

Eleonora Boscolo, Helena Gomez de Leon, Elena Rosi, Elisa Ventre – Tutor attive di insegnamento

Il Quaderno degli incontri è stato uno strumento molto utile, utilizzato da ciascuna tutor, per fare il resoconto tempestivo e sintetico di ogni incontro di formazione. Le osservazioni e le annotazioni raccolte attraverso una griglia sono servite per valutare i contenuti emersi durante le varie attività e per indicare eventuali criticità o suggerimenti, in modo da migliorare l'offerta formativa negli incontri successivi. Lo strumento è stato efficace anche per dare continuità e fare rimandi agli incontri precedenti (osservazioni, valutazioni, messaggi verbali e non verbali, ecc...).

Data/orario		
Nidi d'infanzia		
Coordinatrice/tore pedagogica/o		
Docente		
Tutor		
ATTIVITÀ SVOLTE: (contenuti, metodologie, obiettivi)	Aspetti da segnalare:	Soluzioni/suggerimenti:
CONTENUTI EMERSI DALLA RIFLESSIONE (principali aspetti emersi dalla restituzione e dagli interventi del/la docente)	Aspetti da segnalare:	Soluzioni/suggerimenti:

<p style="text-align: center;">ASPETTO ORGANIZZATIVO (adeguatezza spazi, presenza materiali, strumenti informatici, ecc...)</p>	Aspetti da segnalare:	Soluzioni/suggerimenti:
<p style="text-align: center;">PRESENZA/ PARTECIPAZIONE (agli incontri del percorso formativo)</p>	Aspetti da segnalare:	Soluzioni/suggerimenti:
<p style="text-align: center;">CLIMA RELAZIONALE (all'interno del gruppo di lavoro)</p>	Aspetti da segnalare:	Soluzioni/suggerimenti:
<p style="text-align: center;">MOTIVAZIONE/ ASPETTATIVE (delle/i partecipanti rispetto al progetto formativo)</p>	Aspetti da segnalare:	Soluzioni/suggerimenti:
<p style="text-align: center;">CLIMA RELAZIONALE (all'interno dei servizi: rapporti con le famiglie, compresenza di varie figure, ecc...)</p>	Aspetti da segnalare:	Soluzioni/suggerimenti:

Di seguito una breve descrizione di ciascuna delle sette parti che compongono il Quaderno.

ATTIVITÀ SVOLTE: elenco delle attività proposte durante l'incontro, delle metodologie utilizzate e degli obiettivi previsti. Per ogni incontro è stata predisposta una scaletta predefinita che è stata interpretata e talvolta modificata dalle/dai docenti in base alle caratteristiche dei gruppi di lavoro, agli effettivi tempi di svolgimento delle attività e al clima d'aula.

CONTENUTI EMERSI DALLA RIFLESSIONE: dopo ogni attività è stata prevista una riflessione in plenaria da cui sono emersi ogni volta contenuti molto importanti che poi sono stati riaffrontati e rielaborati negli incontri successivi. Da queste riflessioni si sono potuti valutare anche l'andamento del percorso, le caratteristiche e le esigenze dei e delle partecipanti.

ASPETTO ORGANIZZATIVO: valutazione dell'adeguatezza degli spazi messi a disposizione dai nidi e dei materiali preparati dai/dalle docenti e dai/dalle tutor per lo svolgimento delle attività programmate.

PRESENZA/PARTECIPAZIONE: numero delle persone partecipanti all'incontro.

CLIMA RELAZIONALE (all'interno del gruppo di lavoro): valutazione del clima tra le/i partecipanti durante gli incontri (clima ottimo, buono, disteso, piuttosto buono, teso, ecc.). Talvolta questa voce è servita anche per annotare episodi particolari di ciascun gruppo, come la preparazione di merende o i diversi tipi di accoglienza previsti nei vari nidi.

MOTIVAZIONE/ASPETTATIVE: considerazioni sul comportamento delle/dei partecipanti (se sono risultati interessate/i ai contenuti del progetto, se hanno mostrato interesse, se hanno partecipato attivamente a ciò che è stato proposto, ecc...).

CLIMA RELAZIONALE (all'interno dei servizi): osservazioni sui rapporti con le famiglie ed eventuali criticità tra educatori/trici e genitori/figure vicine al/la bambino/a. Questi aspetti sono emersi solitamente dai racconti dei/delle partecipanti e dalla condivisione delle loro esperienze lavorative.



LASCIARE IL SEGNO

STRATEGIA PER UNA PRESENTAZIONE INTERATTIVA

Nicolò Budini Gattai - Docente

Il primo incontro di formazione in ogni gruppo aula è iniziato con la presentazione delle/dei partecipanti. Per favorire lo scambio di conoscenze, esperienze ed emozioni è stato pensato di mettere in atto una modalità di presentazione dinamica e interattiva: lasciare il segno.

Non sempre è facile presentarsi in un gruppo di persone. Tanti e diversi possono essere i dubbi in merito a cosa dire e a come esprimersi. Ogni partecipante può chiedersi: cosa posso dire? Parlo di me, di cosa mi piace? Dove lavoro e da quanto tempo? Parlo delle mie difficoltà a gestire certe situazioni o di quello che mi aspetto dal corso?

Presentarsi può essere una sbrigativa formalità, ma anche un'occasione per raccontare qualcosa di noi e ascoltare qualcosa di interessante da un'altra persona.

Per iniziare un percorso formativo è importante riuscire a creare un contesto che favorisca l'ascolto e la possibilità di raccontare senza imbarazzo, occorre curare lo spazio, sistemare i materiali in maniera invitante e comoda, porre attenzione ai tempi.

È per questo motivo che all'arrivo i/le partecipanti hanno trovato, ad accoglierli/e, un grande cerchio. Le sedie, così disposte contenevano all'interno un piccolo tavolo con foglietti, pennarelli, ecc... Questa disposizione dei materiali suggerisce che la presentazione non sarà solo verbale. Si aspetta che tutte/i siano sedute/i e in silenzio. Si chiede di andare ordinatamente a prendere un foglietto, un pennarello e a tagliare un nastrino lungo quanto basta per metterlo al collo. Sul foglietto si deve lasciare il segno, disegnare una traccia che parli di noi, che ci rappresenti e scrivere il proprio nome.

In seguito si invitano le persone a legare il foglietto al nastro a mo' di collana, ad alzarsi e a passeggiare nel cerchio per incontrarsi a due a due,

secondo il caso, o perché attratti/e dalla rappresentazione grafica. Si continua poi a passeggiare individualmente per incontrare altre persone, per presentarsi, per chiedere, ascoltare e raccontare.

Nell'incontro a due è possibile trovare quell'intimità necessaria a tirare fuori i propri pensieri e le proprie emozioni. È una forma di conversazione ludica nata da uno stimolo: il (di)segno che suggerisce e racconta, che cela e mostra allo stesso tempo. Può essere una figura convenzionale, un sole, un cuore o una casa oppure una linea, una macchia, perfino uno scarabocchio. Ognuno di questi (di)segni racconta di sé, ma viene anche interpretato da un'altra persona che ci vede cose che non sapevamo o che non avevamo intenzione di mostrare, ma che ci fa piacere ascoltare, o forse no.

È naturale che l'incontro delle coppie possa trascurare il segno, metterlo in secondo piano per privilegiare la conversazione pura e semplice. In questo caso c'è sì il piacere dello scambio, ma non si sta alle regole che il gioco comporta.

L'importante è che ci sia una disponibilità a dare e a ricevere pensieri ed emozioni, favorita dalla cura del contesto.

DALLA TEORIA ALLA PRATICA

Qui di seguito le indicazioni per realizzare la modalità di presentazione *lasciare il segno*.

Materiali

- fogli piccoli (un foglio A4 diviso in 4 parti)
- pennarelli
- nastri o spago
- forbici
- eventualmente dei cartoncini rigidi da mettere sotto i foglietti per disegnare meglio

Attività

1. Si dispongono le sedie in cerchio. Nel centro, su un tavolino basso o su 1 o 2 sedie, si dispongono tutti i materiali.

2. Si invitano i/le partecipanti ad alzarsi ordinatamente per andare a prendere un foglietto, un solo pennarello, un pezzo di spago o nastro lungo quanto basta per creare una collana e un cartone rigido da mettere sotto il foglietto, se serve.

3. Si chiede di scrivere sui foglietti il proprio nome e di fare un segno grafico (preferibilmente non un disegno) che in qualche modo sia rappresentativo del proprio stato d'animo o che esprima qualcosa di sé.

4. Con lo spago costruiamo una collana da mettere al collo in maniera da rendere visibile il segno.

5. Quando tutti/e hanno finito di scrivere e disegnare e hanno indossato la collana chiediamo di alzarsi e di presentarsi l'un l'altra raccontando, tra le altre cose, come mai quel segno. Dopo essersi presentati/e con una persona ci si muove nel cerchio cercando un'altra persona disponibile per continuare a presentarsi e iniziare pian piano a conoscere il gruppo.

6. Dopo una decina di minuti circa (o quando vien meno l'interesse) si invitano le persone, con calma, a tornare ai loro posti. Ovviamente non ci sarà il tempo di incontrare tutti/e, quasi mai si formano coppie, ma più spesso gruppi di 3-5 persone.

7. Ritornati seduti/e in cerchio si invita, chi lo desidera, ad esprimersi sull'attività svolta.

GUIDARE ED ESSERE GUIDATI/E

RIFLESSIONI E INDICAZIONI PRATICHE SULLE DINAMICHE DEI CONFLITTI

Andrea Mayer, Chiara Caparello, Francesca Bazzanti - Docenti



Durante il percorso di formazione un incontro di due ore è stato dedicato al tema del conflitto attraverso un'attività, dal titolo *Guidare ed essere guidati/e: riflessioni sulle dinamiche dei conflitti*, che ha coinvolto tutti/e i/le partecipanti in vario modo.

Qui di seguito riportiamo le indicazioni pratiche e le modalità per realizzare, in aula, l'esperienza *Guidare ed essere guidati/e: riflessioni sulle dinamiche dei conflitti*.

Sintesi dell'attività

Divisi/e in coppie un/a partecipante guida (senza l'uso del linguaggio) il/la proprio/a compagno/a attraverso un percorso di esplorazione tattile nello spazio. Chi dovrebbe farsi guidare ha in realtà il compito di guidare parzialmente a sua volta il/la guidatore/trice. Giocando sul fraintendimento volutamente messo in atto a partire da una contrapposizione di compiti assegnati, si propone un'analogia tra la capacità di mettere in discussione il proprio compito (guidare ed essere guidati allo stesso tempo) e il ricollocamento personale e, in taluni casi, culturale, necessario a una buona gestione dei conflitti educatore/genitore.

Temi principali dell'incontro

- Auto-osservazione.
- Ascolto e osservazione partecipata.
- Consapevolezza dei bisogni sottesi alle azioni altrui.
- Gestione del conflitto.
- Clima favorevole e facilitante alla libera espressione personale.
- Disparità di potenziale e di posizione tra chi guida e chi affidandosi è guidato/a.
 - Trasparenza personale al fine di mettere in atto risposte non reattive, ma consapevoli.

Come proporre l'attività

1. Dividere il gruppo dei/delle partecipanti in due sottogruppi (A e B) e dare un segno di riconoscimento ai membri di un solo gruppo (ad esempio un pezzetto di spago).

2. Fornire le istruzioni dell'attività separatamente a ogni sottogruppo (facendo uscire l'altro gruppo dall'aula).

3. Premettere che si tratta di un'attività sugli aspetti relazionali, che non sarà possibile parlare e che sarà necessario concentrarsi sulla relazione corporea, sul contatto visivo e su tutti gli aspetti della relazione non verbale.

4. Sottolineare come l'attività, che può apparire come un semplice gioco, acquisisce significato grazie al fatto che tutti/e i/le partecipanti prendono il gioco sul serio come occasione per auto-osservarsi; sottolineare inoltre l'importanza di concedersi il tempo necessario per svolgere il proprio compito, senza voler arrivare subito all'obiettivo.

5. Gruppo A: quando partirà la musica i membri di questo gruppo dovranno iniziare a muoversi liberamente nello spazio, guardare negli occhi tutte le persone che incontrano e, dandosi il tempo di trovare la giusta intesa, formare delle coppie con le persone del gruppo B.

6. Il compito dei/delle componenti del Gruppo A sarà quello di fare da guida nella coppia e quindi guidare l'altra persona nello spazio, portarla ad esplorare gli oggetti e le persone nella stanza. Quando si sentiranno di aver preso la dovuta confidenza con il/la compagno/a dovranno cercare di far toccare al/la partner B degli specifici oggetti X distribuiti nella stanza (per esempio oggetti di un certo colore o di una certa forma). Durante l'attività i/le componenti del gruppo A non dovranno toccare con le mani una certa categoria di oggetti Y (per esempio libri).

7. Gruppo B: come per il gruppo A, quando partirà la musica anche i componenti del Gruppo B dovranno iniziare a muoversi liberamente nello

spazio, guardare negli occhi tutte le persone che incontrano e, dandosi il tempo di trovare la giusta intesa, formare delle coppie con persone del gruppo A.

8. Ai/alle componenti del gruppo B non viene assegnato un compito specifico, se non quello di restare in coppia e vedere che cosa succede. L'unica specifica che viene loro assegnata è che in ogni caso non potranno toccare con le mani oggetti X (es. oggetti di un certo colore o di una certa forma) e che quando lo riterranno più opportuno dovranno far toccare al / la partner B oggetti Y (es. libri).

9. Comunicate le istruzioni ad entrambi i gruppi, far rientrare il gruppo che era fuori dall'aula e dare inizio all'attività, facendo partire la musica, per 15 minuti circa.

10. Spenta la musica e terminata l'attività in coppie, ricomporre tutti i/le partecipanti in unico gruppo per l'attività di restituzione in plenaria: chiedere a ogni coppia di raccontare come ha vissuto la dimensione di una relazione priva di linguaggio e come ha vissuto e affrontato il conflitto che si è venuto a creare a causa della divergenza di aspettative e obiettivi dei/delle partner. Sottolineare come la testimonianza dell'esperienza possa delineare quali elementi di riflessione critica potrebbero rivelarsi utili in relazione alla propria esperienza professionale.

Come restituire l'attività

Tale attività di restituzione può essere condotta attraverso domande guida, quali:

- come vi siete sentiti/e durante l'attività? => far emergere il vissuto emozionale e il ruolo delle emozioni nel conflitto;
- durante l'attività come vi siete posti/e di fronte al conflitto? Come avete comunicato con l'altra persona e come avete gestito il conflitto? => far emergere gli stili comunicativi non verbali e le modalità di gestione del conflitto (dall'evitamento alla gestione creativa del conflitto).

Dai vissuti personali, è possibile estendere la riflessione a un livello più teorico e generale, in relazione a quali sono i punti di forza e i punti di debolezza delle diverse modalità di gestione del conflitto e più in generale a far emergere cos'è un conflitto, quali sono le variabili in gioco, agganciandosi alle esperienze dei partecipanti nella relazione con i genitori e con i colleghi di lavoro.

DALLA PRATICA ALLA TEORIA

Significati dell'attività su cui impostare la riflessione e l'elaborazione in plenaria al fine di esplicitare le analogie e i possibili risvolti nella quotidianità professionale

1. Mettersi i panni dell'altro/a

Essere in grado di leggere l'altro/a e di immedesimarvisi significa essere capaci di sviluppare una relazione empatica e mettere in atto un'osservazione partecipe. Significa che alla domanda *dove ho già visto ciò che accade in lui/lei?* cerco di rispondere che è in me che ho già visto l'affacciarsi di quei temi che adesso l'altro/a incarna. Significa provare a ricollocare ciò che l'altro/a esprime all'interno del quadro della propria storia personale, affinché la parola dell'altro/a faccia risuonare in me corde sensibili e vicine che mettano in luce la storia di un sentimento comune. Solo così posso avvicinarmi per assonanza al sentire dell'altro/a, perché in lui/lei ritrovo una mia tematica che conosco, vivo o ho vissuto: conoscere è sempre riconoscere.

2. Andare in esplorazione

La capacità di libera esplorazione e movimento all'interno di un dato contesto è fortemente dipendente dalla percezione di sicurezza che di tale contesto si ha. Se il contesto è percepito come non sicuro, parte dell'energia della persona verrà spesa nel difendersi dagli elementi percepiti come pericolosi e quindi sarà sottratta dall'azione rivolta al conseguimento dell'obiettivo prefisso. Ad esempio se ho paura di sbagliare, mi limiterò all'esecuzione degli ordini impartitimi, senza sperimentarmi in alcun tipo di azione nuova e non ancora perfettamente padroneggiata. Da qui l'importanza, in un con-

testo di gruppo, di lavorare per rendere l'ambiente sicuro e accogliente: la dimensione affettiva, emotiva, relazionale e sociale è per l'essere umano una dimensione primaria. Un clima tranquillizzante, che risponde al bisogno di sentire e vedere riconosciuta e confermata la propria adeguatezza, consente alla persona di esprimere interamente le proprie capacità, diminuendo così il livello di incertezza per quanto riguarda il conseguimento del proprio obiettivo.

3. Accogliere ed essere accolti/e

È più facile dare accoglienza che chiedere di riceverla. Accogliere, in quanto posizione attiva, ci pone nella condizione di essere protagonisti/e del nostro agire, soddisfacendo così il desiderio di costruire un'immagine positiva di noi. Essere accolti/e ci mette invece di fronte ad una verifica che può anche essere inattesa e dolorosa e conseguentemente fa innescare in noi la paura del rifiuto. Lasciarsi andare verso l'accoglienza, il supporto e il sostegno significa mettersi nelle mani dell'altro/a e dunque esserne in un certo senso dipendente, con il rischio di perdere la propria integrità e dignità.

4. Al servizio del gruppo

In noi esiste il desiderio/bisogno di avere una guida, ma guidare non significa dominare l'altro/a. La guida è colui/lei che conosce il percorso perché di quelle terre e di quei luoghi ha esperienza e dunque in essi sa come muoversi e come trovare l'orientamento. È per questo che al momento del bisogno, al momento della domanda pronunciata, può indicare la strada e indirizzare il gruppo. Muovendosi in terreni sconosciuti agli altri, il ruolo della guida è quello di condurre in porto il gruppo, facilitandolo nella appropriazione e condivisione degli obiettivi e sostenendolo nell'espressione delle potenzialità grazie alla garanzia della propria presenza e al proprio supporto. Nella quotidiana conquista del porto, l'aspirazione della guida è portare il gruppo a vivere il piacere del proprio viaggio, offrendo così agli/alle altri/e la possibilità di soddisfare il bisogno primario di realizzarsi, di esprimersi e di dimostrare a se stessi/e di essere adeguati/e.

5. Non portare rimedio

Abbiamo la possibilità di decodificare i segnali del nostro fare, ma per sopportare la sentenza di realtà e costruire a partire da essa una risposta funzionale, occorre trovare in sé la forza di raccontarsi la realtà per quello che è. La persona che, di fronte a un evidente non raggiungimento del risultato, sembra incapace di rielaborare una risposta adeguata e funzionale è mossa dalla paura di affrontare, in quel momento, l'evidenza della sua inefficacia e dover così sopportare il peso e la sofferenza della risultante immagine d'inadeguatezza che ne deriva.

6. Mettersi in gioco

La persona porta in sé la complementarità del bisogno di ripercorrere vie già conosciute e del desiderio di tentarne nuove. Seguendo le vie già percorse ci si procura rassicurazione, avventurandosi nelle nuove si cerca di ottenere conferma della capacità di dominare il non ancora conosciuto (l'abitudine tranquillizza, la novità rafforza).

La capacità di mettersi in gioco nasce dalla solidità interiore della persona che consente di avere il coraggio di sopportare il timore dell'eventuale perdita dell'attuale equilibrio e della conseguente necessità di mettersi di nuovo in cammino. Il mettersi in gioco, come pratica del togliersi dal centro e riposizionarsi in un contesto dove poter volgere lo sguardo alle qualità che portano gli/le altri/e, si fonda su una tranquillità di base che consente di mostrarsi agli/alle altri/e per quello che adesso siamo, senza dover dissipare energia nel continuo esibire e dimostrare i nostri simboli di status.

LA ROSA DELLE COMPETENZE UNO STRUMENTO DI AUTOVALUTAZIONE

Grazia Bellini - Docente



La rosa delle competenze è uno strumento di autovalutazione che è stato proposto a tutte/i le/i partecipanti all'inizio del primo incontro formativo. Questa attività comincia con la consegna, a ogni persona presente, di uno schema raffigurante un cerchio con alcuni raggi attorno al quale sono riportate alcune sintetiche frasi relative alle competenze più rilevanti nella costruzione delle relazioni interpersonali, ma non solo.

In principio si è chiesto di indicare su ognuno dei raggi del cerchio, con una numerazione da 1 a 5, la valutazione della propria competenza rispetto agli *items* scritti. Successivamente si propone di disegnare, sempre su ognuno dei raggi del cerchio, un petalo della lunghezza corrispondente al livello scelto e di vedere dunque la forma più o meno omogenea, che assume il fiore.

Questa è un'attività utile anche per focalizzare i punti di forza, o supposti tali, di ognuno/a, oltre ai bisogni formativi percepiti. Nell'incontro successivo, i risultati tabulati dalla docente sono stati riportati in modo non analitico, ma evidenziando i punti di forza del gruppo e i punti percepiti come fragili che sono divenuti poi i temi forti del percorso formativo, attraverso una messa a fuoco particolare.

Come già accennato sopra, gli *items* proposti sono stati scelti considerando le competenze trasversali relative ai temi del percorso formativo previsto, quindi competenze relative alla comunicazione, alla gestione delle relazioni, alla disponibilità al cambiamento e all'accoglienza dell'inatteso.

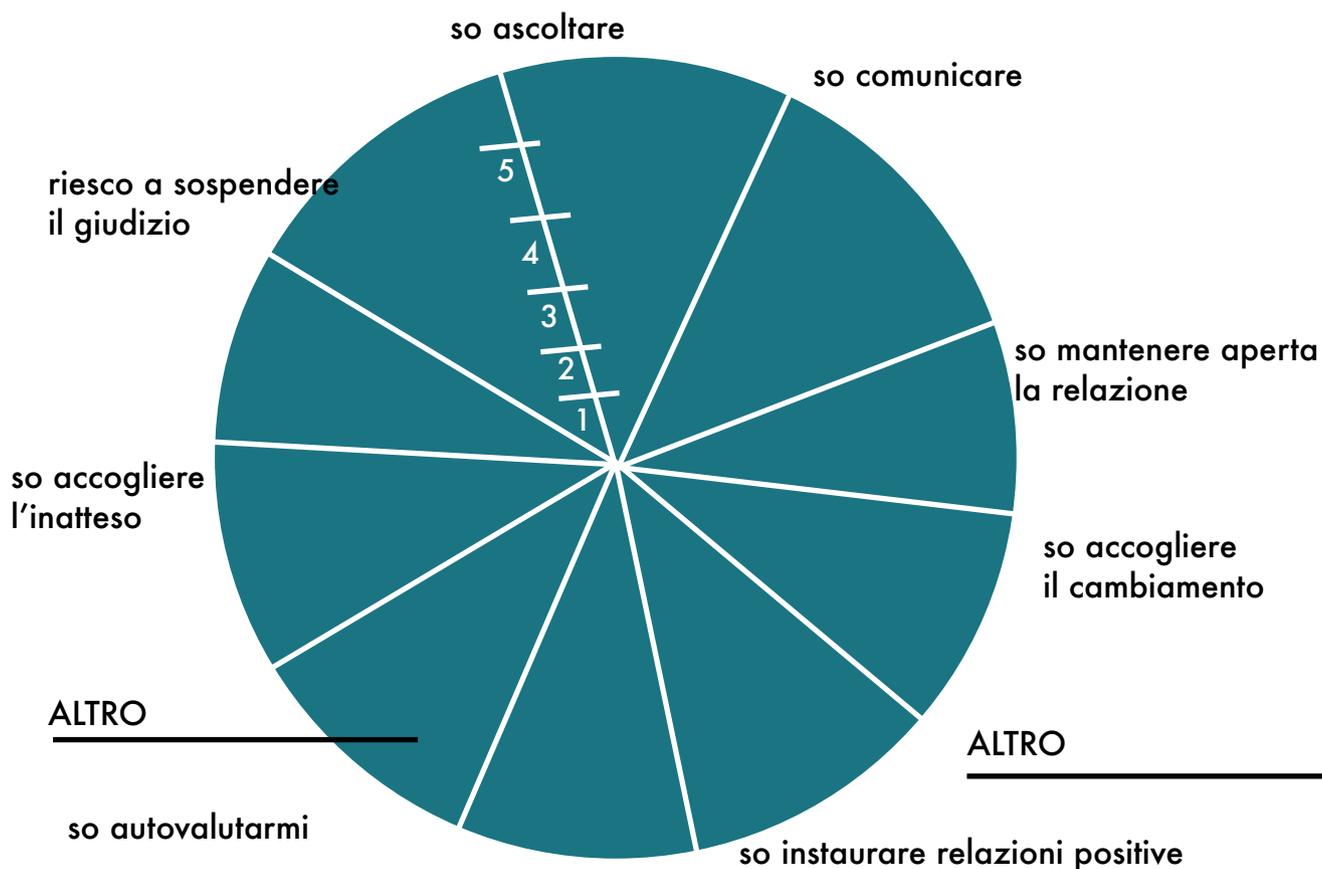
Due dei raggi erano senza titolo e potevano essere rinominati con altre competenze ritenute necessarie, sia possedute che mancanti.

Nell'incontro finale lo stesso strumento è stato di nuovo somministrato e successivamente confrontato con versione compilata durante il primo incontro, discutendo le eventuali variazioni: l'allungamento dei petali era il risultato

atteso, ovvio; più interessante discutere sul significato dell'accorciamento di alcuni petali.

La spiegazione di chi aveva compilato così la scheda finale è stata che, dopo il percorso formativo, una maggiore consapevolezza della complessità di alcuni *items* e delle competenze relative, portava a una autovalutazione più rigorosa.

76



I 4 QUADRI

ATTIVITÀ PER FAVORIRE RIFLESSIONI E PENSIERI SULLE DINAMICHE RELAZIONALI

Barbara Hoffman, Lioba Lankes - Docenti

Eleonora Boscolo - Tutor attiva di insegnamento



Questa attività proposta a ogni gruppo aula durante il percorso formativo è stata particolarmente interessante. Essa si basa su una tecnica che permette di individuare ed esplicitare alcune dinamiche relazionali presenti all'interno di un gruppo. Utilizzando un linguaggio non verbale, per esempio il disegno, si propone uno spostamento delle consuete competenze relazionali e comunicative e la sperimentazione di un codice diverso.

L'attività, che si articola in quattro differenti fasi, ha inizio con la proposta a ogni persona di disegnare ciò che un determinato soggetto suscita in lei.

Questa stessa proposta viene ripetuta per quattro volte ma con modalità diverse. Se infatti nella prima fase ogni persona è libera di esprimersi individualmente e liberamente senza alcuna interazione specifica con gli/le altri/e partecipanti, in seguito le consegne cambiano leggermente e attraverso il segno grafico si cerca di suscitare una sorta di dialogo.

Al termine di questo processo un tempo specifico è dedicato all'osservazione degli elaborati: questa parte dell'attività, molto preziosa, aiuta i/le partecipanti a fare emergere consapevolezze, riflessioni e pensieri sulle dinamiche relazionali.

DALLA TEORIA ALLA PRATICA

Si divide l'intero gruppo aula in piccoli gruppi di 4 persone, ciascuna delle quali dovrà stare comodamente seduta attorno a un tavolo.

A ogni persona vengono forniti quattro pennarelli a punta grossa di colori differenti e al centro di ogni tavolo viene posto un grande foglio bianco (1/4 di foglio da pacchi). A partire da questo momento le persone non dovranno più confrontarsi verbalmente fra di loro e tutta l'attività dovrà svolgersi in assoluto silenzio.

Prima fase – il disegno individuale

Si dà inizio a questa prima fase dell'attività proponendo ai e alle partecipanti di esprimersi graficamente a proposito di un soggetto, per esempio: disegnare in maniera simbolica, astratta, figurativa o come meglio è possibile ciò che viene in mente pensando a..., specificando che non si tratta di un esame di disegno e che ogni persona è libera di esprimersi come meglio crede. Il tema proposto deve essere connesso alle tematiche che ci interessa affrontare.

Seconda fase – sostenere la propria idea

Si passa in seguito alla seconda fase dell'attività dove si chiede di disegnare ancora una volta ciò che il tema scelto suscita in ognuno ma anche di sostenere con convinzione la propria idea nei confronti del resto del gruppo.

Terza fase – agire/reagire sul/al segno dell'altro/a

In questa terza fase a ogni partecipante vengono dati pochi minuti a disposizione così che tutti/e, uno/a dopo l'altro/a, esprimano la propria idea, sempre disegnando. In questo momento dell'attività ognuno/a deve agire sul disegno che è stato fatto dalla persona precedente e quindi diventa importante saper tollerare che si intervenga sulla propria idea in maniera diversa da come la si era pensata e realizzata inizialmente. Al tempo stesso è interessante sapere inserire la propria idea su un progetto già delineato senza snaturarlo, ma mettendo qualcosa di sé e cercando di perseguire un obiettivo comune.

Quarta fase – cooperare

In quest'ultima fase i/le partecipanti sono invitati/e a lavorare insieme e contemporaneamente. Ognuno/a può portare le proprie idee ma rispettando e cercando di valorizzare anche quelle degli altri. In questo ultimo passaggio del processo l'obiettivo è quello di creare insieme qualcosa di condiviso e che sia veramente rappresentativo delle idee di tutti/e.

**BIBLIOGRAFIA
E
SITOGRAFIA**

BIBLIOGRAFIA

- BAER J., (1993), *CREATIVITY AND DIVERGENT THINKING: A TASK-SPECIFIC APPROACH*, HILLSDALE NJ, LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES
- BELL, B. (2007). *FINDING MEANING (3RD EDITION)*, PORTLAND, OREGON: BLUE FOX COMMUNICATIONS
- BOFFO V., (2005), *PER UNA COMUNICAZIONE EMPATICA*, PISA, ETS
- BONDIOLI A., SAVIO D., (1994), *OSSERVARE IL GIOCO DI FINZIONE*, BERGAMO, EDIZIONI JUNIOR
- CATARSI E., (2004), *LA RELAZIONE DI AIUTO NELLA SCUOLA E NEI SERVIZI SOCIO EDUCATIVI*, PISA, EDIZIONI DEL CERRO
- CASSANO F., (1996), *IL PENSIERO MERIDIANO*, BARI, LATERZA
- CHIAPPELLI T., (2017), *IMPARARE ASSIEME PER IMPARARE A VIVERE ASSIEME*, FIRENZE, NERBINI
- CORTECCI A., TOMASELLI A., (2007), *IL SOSTEGNO ALLA GENITORIALITÀ NEI SERVIZI ALLA PRIMA INFANZIA DEL COMUNE DI FIRENZE*, IN *RIVISTA ITALIANA DI EDUCAZIONE FAMILIARE*, EDIZIONI DEL CERRO, TIRRENIA (PI), N° . 2, PP. 44 - 57
- CROPLEY A., (1982), *LA CREATIVITÀ NELLA SCUOLA E NELLA SOCIETÀ*, ROMA, ARMANDO EDITORE
- FATTORI M., (1968), *CREATIVITÀ ED EDUCAZIONE*, BARI, LATERZA
- GORDON T., (1991), *INSEGNANTI EFFICACI. IL METODO GORDON: PRATICHE EDUCATIVE PER INSEGNANTI GENITORI E STUDENTI*, TERAMO, GIUNTI-LISCIANI
- GUILFORD J.P., (1950), *CREATIVITY NELLA RIVISTA AMERICAN PSYCHOLOGIST*
- HOLLIDAY K., (1998), *MODELING DIVERGENT THINKING THROUGH PICTURE BOOKS ROEPER REVIEW*, TAYLOR & FRANCIS
- INDICAZIONI NAZIONALI PER IL CURRICULUM DELLA SCUOLA DELL'INFANZIA E DEL PRIMO CICLO DI ISTRUZIONE*, MINISTERO DELL'ISTRUZIONE DELL'UNIVERSITÀ E DELLA RICERCA (2012)
- JOHN B., (1993), *CREATIVITY AND DIVERGENT THINKING: A TASK-SPECIFIC APPROACH*. LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES.
- LEWIN K., (1946), *ACTION RESEARCH AND MINORITY PROBLEM*, JOURNAL OF SOCIAL ISSUES
- MANTEGAZZA R., (2006), *MANUALE DI PEDAGOGIA INTERCULTURALE*, MILANO, FRANCO ANGELI

- NOVARA D., (2011), *LA GRAMMATICA DEI CONFLITTI. L'ARTE MAIEUTICA DI TRASFORMARE LA CONTRARIETÀ IN RISORSE*, CASALE MONFERRATO, SONDA
- PAGNIN A., VERGINE S., (1974), *IL PENSIERO CREATIVO*, FIRENZE, LA NUOVA ITALIA
- PANERAI A., (2010), *A SCUOLA DI NONVIOLENZA*, FIRENZE, VALLECCHI
- PIAGET J., (1972), *LA FORMAZIONE DEL SIMBOLO NEL BAMBINO*, FIRENZE, GIUNTI
- RUNCO M., (1993), *DIVERGENT THINKING, CREATIVITY AND GIFTEDNESS*, *GIFTED CHILD QUARTERLY* (MANCA IL LUOGO)
- RUNCO M., (2001), *FLEXIBILITY AND ORIGINALITY IN CHILDREN'S DIVERGENT THINKING* *THE JOURNAL OF PSYCHOLOGY*
- ROGERS C., (1970), *LA TERAPIA CENTRATA SUL CLIENTE*, FIRENZE, MARTINELLI
- SARACENO C., (2016), *COPPIE E FAMIGLIE. NON È UNA QUESTIONE DI NATURA*, MILANO, FELTRINELLI
- SARACENO C., (2016) *MAMME E PAPÀ. GLI ESAMI NON FINISCONO MAI*, BOLOGNA, IL MULINO
- SCLAVI M., (2000), *ARTE DI ASCOLTARE E MONDI POSSIBILI: COME SI ESCE DALLE CORNICI DI CUI SIAMO PARTE*, PESCARA, LE VESPE (RISTAMPA 2003, BRUNO MONDADORI)
- STARKO A., (2005), *CREATIVITY IN THE CLASSROOM – SCHOOLS OF CURIOS DELIGHT*, HILLSDALE NJ, LAWRENCE ERLBAUM ASSOCIATES (MANCA IL LUOGO DELLA CASA EDITRICE)
- VYGOTSKY L. S. (1990), *PENSIERO E LINGUAGGIO*, BARI, LATERZA
- ZAMBRANO M., (2015), *IL PAGLIACCIO E LA FILOSOFIA*, ROMA, CASTELVECCHI

SITOGRAFIA

<http://educazione.comune.fi.it/0-3anni/approfondimenti/pubblicazioni.html>

AA.VV. (2008), *LINEE GUIDA PER I SERVIZI EDUCATIVI ALLA PRIMA INFANZIA – COMUNE DI FIRENZE*, EDIZIONI JUNIOR, AZANO SAN PAOLO (BG)

<http://educazione.comune.fi.it/0-3anni/approfondimenti/pubblicazioni.html>

BREBBIA A., DAINELLI L., MALAVOLTI G., MAZZARIELLO G. (2008), *APPROFONDIMENTI LINEE GUIDA AMBIENTAMENTO – COMUNE DI FIRENZE*, EDIZIONI JUNIOR, AZANO, SAN PAOLO (BG)

<http://educazione.comune.fi.it/0-3anni/approfondimenti/pubblicazioni.html>

TOMASELLI A., ZOCCHI A. (2004), GENITORI INSIEME - PROGETTO DI SOSTEGNO ALLA GENITORIALITÀ, IN FIRENZE PER LE BAMBINE E PER I BAMBINI, EDIZIONI JUNIOR, AZZANO S. PAOLO (BG), APRILE 2004, PP. 12 - 14

<http://www.fupress.net/index.php/rief/article/viewFile/3024/2674>

CATARSI E., (2006), EDUCAZIONE FAMILIARE E PEDAGOGIA DELLA FAMIGLIA: QUALI PROSPETTIVE? IN RIVISTA ITALIANA DI EDUCAZIONE FAMILIARE, EDIZIONI DEL CERRO, TIRRENIA (PI), N°. 1, PP.11-22

CURRICULA

**DELL'AGENZIA FORMATIVA, DEI/DELLE DOCENTI
E DEI/DELLE TUTOR ATTIVI/E DI INSEGNAMENTO**

L'Associazione Progetto Arcobaleno Onlus è una associazione di promozione sociale creata a Firenze nel 1985 da un gruppo di volontari uniti dall'intento di dare accoglienza e accompagnamento a persone in difficoltà di vario tipo: senza casa, senza lavoro, o con problemi di dipendenze, alcol, prostituzione. Un *arcobaleno* di colori diversi come diverse sono le storie e i percorsi di vita di ospiti e volontari, di diverse età, estrazione, competenze, ma uniti nell'impegno di favorire il riconoscimento e la tutela dei diritti di tutti. Per rispondere ai bisogni espressi dalle persone incontrate, l'associazione nel corso degli anni ha strutturato vari servizi, sempre nell'ottica del lavoro di rete con altri soggetti del terzo settore e di un rapporto di confronto e stimolo con le istituzioni del territorio. Nei diversi ambiti l'aiuto concreto offerto alle persone è comunque finalizzato a dare un'opportunità per il recupero dell'autonomia personale. Allo stesso tempo, l'impegno dell'associazione è volto alla sensibilizzazione della città nei confronti delle situazioni di marginalità e alla promozione del volontariato e della cittadinanza attiva. Ulteriori informazioni sono disponibili sul sito: www.progettoarcobaleno.it

TIZIANA CHIAPPELLI



Da anni si occupa di formazione dei formatori, di ricerca in campo educativo e scolastico e di progettazione e monitoraggio di percorsi formativi con attenzione specifica per l'inclusione delle minoranze e valorizzazione delle diversità (culturali, linguistiche, di genere...). Presso l'Università di Firenze, Dipartimento di Scienze della Formazione e Psicologia è docente di Pedagogia di Comunità. Dal gennaio 2017 è direttrice dell'Agenzia Formativa dell'Associazione Progetto Arcobaleno. Ha ideato e coordinato questo percorso formativo, di cui è stata anche docente.

GRAZIA BELLINI



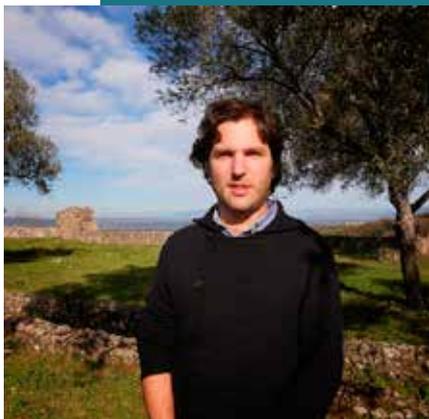
Per molti anni insegnante nella scuola secondaria di primo grado, nella quale si è impegnata anche nella formazione, ha curato percorsi educativi e formativi in Agesci, si è nel tempo specializzata nell'ambito della valutazione e della didattica interculturale, aprendo nel 2000 il primo dei centri di alfabetizzazione del Comune di Firenze per l'inclusione scolastica dei ragazzi provenienti da altri Paesi. Dal 1990 presso l'Associazione Progetto Arcobaleno si è occupata di formazione e orientamento, organizzando e monitorando percorsi e progetti; nel 2003 ha aperto l'Agenzia Formativa dell'associazione, ottenendone la certificazione, e curandone la direzione fino al 2016.

ARIANNA DONATI



Si è laureata in Scienze dell'Educazione come Educatore Professionale e lavora per l'Associazione Progetto Arcobaleno dal 1999. Come educatrice professionale lavora nel settore immigrazione su servizi di protezione e reintegrazione delle vittime di tratta e sfruttamento. Ha una lunga esperienza di counselling rivolto ai migranti, in particolare soggetti svantaggiati e categorie vulnerabili. Si è occupata di percorsi formativi in vari ambiti: migranti, percorsi di consolidamento della piccola impresa neo costituita, disabilità, sport, capacity building. Da 20 anni si occupa di istruzione a livello sportivo e in particolare della formazione della figura professionale dell'istruttore, occupandosi di tutti gli aspetti relativi alla didattica, alla comunicazione, alla relazione tra allievo e istruttore e il rispetto dei ritmi di apprendimento.

NICOLÒ BUDINI GATTAI



Laureato nel 2005 in Storia, dal 2007 lavora come facilitatore linguistico di italiano L2 nelle scuole primarie e secondarie di primo grado del Comune di Firenze. Dal 2009 è formatore, specialista di metodologie attive sui temi dell'intercultura, della didattica della lingua seconda, della storia, della geografia, dell'infanzia. È membro attivo nel Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) e nei Centri di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva (CEMEA).

86

BARBARA HOFFMANN



Si occupa da oltre vent'anni di educazione interculturale e didattica inclusiva. Referente pedagogica nel Laboratorio Permanente per la Pace, Centro del Comune di Firenze. Laureata in Scienze dell'Educazione opera all'interno della Cooperativa l'Abbaino come coordinatrice di servizi per infanzia e famiglia in contesti multiculturali e progetti di educazione alla pace. Svolge docenze per adulti in collaborazione con diverse organizzazioni formative e con enti pubblici sui temi delle relazioni interpersonali, interculturali e sulla didattica inclusiva. Partecipa a progetti della Comunità Europea sull'inclusione e la promozione di una cultura di pace. Iscritta nel gruppo territoriale fiorentino del Movimento di Cooperazione Educativa (MCE) partecipa a gruppi di studio e formazione

FRANCESCA BAZZANTI



Antropologa di formazione, ha esperienza nell'ambito delle pari opportunità, dell'antidiscriminazione e dell'insegnamento dell'italiano come lingua seconda (L2). Dal 2014 si occupa del coordinamento tecnico dei Centri di alfabetizzazione del Comune di Firenze. È socia fondatrice della cooperativa LiMo - Linguaggi in Movimento, dove si occupa di amministrazione, formazione e facilitazione linguistica.

SANDRA CACIAGLI



Lavora in ambito educativo dal 1998 progettando e realizzando laboratori ludico creativi e didattici per la scuola e l'extrascuola. I suoi strumenti sono il gioco, la creatività e la narrazione. Approfondisce le tematiche dell'intercultura e della mediazione del conflitto grazie al suo lavoro nel Laboratorio Permanente per la Pace Centro educativo interculturale del Q5 di Firenze. Appassionata di letteratura e di libri con le figure si è specializzata sull'utilizzo della narrazione e degli album illustrati come mediatori educativi. Si occupa dal 2005 di formazione degli adulti svolgendo incontri di consulenza e formazione per insegnanti ed educatori, come docente e co-docente, partecipa a vari progetti di formazione in ambito interculturale.

CHIARA CAPARELLO



Una laurea in filosofia, appassionata dei linguaggi in movimento, lavora da anni come facilitatrice linguistica con i migranti. È tra le socie fondatrici e la Presidente di LiMo, dove si occupa del coordinamento dei corsi, dei servizi di consulenza e della formazione interculturale.

88

LIOPA LANKES



Coordina dal 1995 il Laboratorio permanente per la Pace, un centro interculturale del Comune di Firenze che opera sul territorio del Quartiere 5. Nel Centro svolge: corsi di aggiornamento e consulenza per adulti sulle tematiche riguardanti l'educazione alla creatività e alla cooperazione; percorsi scolastici e interventi nelle scuole dell'infanzia, primarie e secondarie sull'educazione interculturale, affettiva e alla Pace; interventi e incontri sul territorio e nell'extra-scuola di carattere ludico-educativi su tematiche legate all'educazione alla Pace; Si occupa del coordinamento delle attività di rete con le scuole, associazioni, enti e servizi educativi.

ANDREA MAYER



Laureato in Scienze Filosofiche è impegnato da anni come educatore e formatore in ambito sociale. Attualmente è responsabile per Oxfam Italia del progetto di accoglienza per richiedenti asilo e rifugiati della provincia di Firenze. Nei diversi campi di azione educativa (bambini e adolescenti) e sociale (devianza minorile, disabilità, immigrazione) in cui si è sino ad oggi cimentato, ha posto come filo conduttore della propria formazione ed esperienza l'elaborazione di dinamiche interpersonali con una particolare attenzione alla mediazione dei conflitti sia all'interno di gruppi di lavoro sia all'interno delle relazioni operatore-utente.

ELEONORA BOSCOLO



Nata a Firenze nel 1982. Si laurea in Studi interculturali e in Scienze pedagogiche. Da sette anni fa parte del gruppo Lep del Laboratorio permanente per la pace lavorando come educatrice nella ludoteca Mongolfiera e nei percorsi nelle scuole. Da molti anni coltiva una passione in ambito teatrale che coniuga con le attività educative e con la formazione degli adulti, cercando di valorizzare la consapevolezza e l'espressività corporea all'interno di contesti scolastici e non solo. Ama viaggiare, leggere e andare in bicicletta.

HELENA GOMEZ DE LEÓN



Laureata in Psicologia all'Università di Siviglia (Spagna). A Barcellona, frequentando un master in Intervento Psicosociale, ha conosciuto la responsabile del Piano Operativo contro la violenza di genere e dell'Ufficio di promozione per le politiche di uguaglianza delle donne; questo incontro le ha insegnato a vedere il mondo con gli occhiali di genere. In Italia ha lavorato per diversi anni nell'ambito della tratta, dello sfruttamento sessuale e della violenza di genere, prendendo parte a progetti di formazione e a reti territoriali che lavorano su queste tematiche. Nell'ottica della prevenzione, per le

scuole pubbliche primarie e secondarie, realizza percorsi formativi sulla violenza di genere con insegnanti, studenti e genitori. Ritiene che la messa in gioco personale e la discussione costruttiva tra persone diverse siano strumenti fondamentali per la crescita personale e professionale.

90

ELENA ROSI



Ha 26 anni ed è originaria della Versilia. Nonostante la nostalgia per il mare, si è trasferita a Firenze e si sta per laureare alla Scuola magistrale di "Strategie della Comunicazione". Da quasi tre anni lavora come docente di italiano L2 presso il "Centro di alfabetizzazione Giufà" e, per cercare di arricchire la propria figura professionale, ha partecipato con entusiasmo a questo progetto formativo, il quale le ha dato la possibilità di mettersi in gioco e confrontarsi con diverse realtà.

ELISA VENTRE



Classe 1975, laureata in Lettere, con una passione che si rinnova ogni giorno per il suo lavoro. È facilitatrice linguistica da alcuni anni presso i Centri di Alfabetizzazione di Firenze e collabora con altre realtà fiorentine e pratesi. Fa parte dell'Associazione Anelli Mancanti, dove si occupa prevalentemente di accoglienza e alfabetizzazione di adulti immigrati.

CHIARA CARLETTI



Laureata in Antropologia culturale ha svolto ricerche in Italia e negli Stati Uniti su temi legati alle politiche identitarie e ai fenomeni migratori. Da sei anni si occupa di ricerca in campo educativo e didattico, ma anche di formazione docenti. È formatrice e membro del Consiglio Direttivo dell'Associazione Educatori Rinascimento e del Centro Ricerche Etno-Antropologiche: nei suoi corsi coniuga l'aspetto antropologico con quello pedagogico, valorizzando la didattica del fare e lo sviluppo delle competenze, in particolare quelle di cittadinanza attiva. Ha seguito anche ricerche e percorsi formativi sul tema delle pari opportunità di genere. Negli ultimi anni si è appassionata di comunicazione e web-marketing, seguendo lavori di grafica e campagne di crowdfunding.



APRILE 2018