

Esperienze di formazione nelle scuole dell'infanzia: il ruolo dell'immaginazione nella relazione con “le diversità”

di Anna Maria Disanto, Loredana Teresa Pedata

*“L'immaginazione è più importante
della conoscenza”
(Albert Einstein)*

Queste riflessioni partono da alcune esperienze di formazione effettuate nelle scuole dell'infanzia. In particolare, in questa sede, si farà riferimento ad un ciclo di formazione triennale svolto in due scuole romane, focalizzando l'attenzione su quanto emerso durante la terza annualità.

Le tematiche trattate sono state quelle inerenti la comunicazione, il lavoro di équipe, la relazione con l'allievo, la disabilità e l'integrazione, in un'interazione dinamica tra di loro, usando come collante l'attività immaginativa.

All'interno del percorso prestabilito, in entrambe le scuole, ad inizio annualità sono state discusse le modalità degli incontri e il calendario, nonché le problematiche rilevate nei contesti specifici, per individuare una domanda precisa a cui rispondere.

Il percorso triennale ha consentito al gruppo insegnanti e al coordinatore di acquisire strumenti di lavoro diversificati, a partire dall'analisi delle difficoltà rilevate, analizzando e gestendo i casi presentati, in gruppo.

Le insegnanti, infatti, a turno hanno portato “*nel*” gruppo una problematica inerente il rapporto con i bambini e/o le famiglie. Il lavoro “con” e “sulle” famiglie (compito della terza annualità) ha ripreso – necessariamente – i contenuti delle precedenti edizioni.

Il tutor ha avuto inizialmente la funzione di stimolare le insegnanti (alcune delle quali giunte ed inserite da poco) a scambiarsi reazioni, osservazioni e sentimenti riguardanti il loro comportamento a scuola, per cercare di migliorare la capacità di mettersi in contatto tra i membri del gruppo.

Ad inizio percorso è stato chiesto alle insegnanti di compilare un breve questionario, costruito ad hoc, sulla relazione con le famiglie.

Le risposte, esaminate e discusse a fine percorso con i partecipanti, hanno evidenziato alcuni nodi cruciali, su cui ritorneremo successivamente.

Il clima sociale si è notevolmente modificato rispetto alle annualità precedenti: il cambiamento principale rilevato, risiede nella possibilità da parte del gruppo (funzionario educativo incluso), di poter esplicitare maggiormente le difficoltà insite nello stesso.

Attraverso le riflessioni avviate in precedenza, ad inizio della terza annualità le insegnanti hanno condiviso alcune difficoltà di relazione e/o comunicazione. Questo ha permesso, a fine percorso, una maggiore possibilità di integrazione e condivisione tra insegnanti di sezione ed insegnanti di sostegno, di quegli aspetti “perturbanti” rappresentati dalle “diversità”, da integrare nel gruppo classe.

All’ inizio del percorso questa “capacità” non era stata evidenziata come possibile, come emerge dalle risposte dei questionari, costringendo le insegnanti ad un funzionamento mentale a scartamento ridotto, estremamente difensivo (le “diversità” come sinonimo di “difficoltà”).

Il *diverso* è sempre stato collegato, nella nostra cultura, ad emozioni negative: paura, ambivalenza, evitamento. Il *diverso* come espressione di tutto ciò che non ci appartiene e che non vorremmo mai ci appartenesse, la cui conoscenza si limita ad un livello di superficie, attraverso l’uso di stereotipi negativi e di pregiudizi.

La *diversità* irrompe con una tale irruenza nella quotidianità da scardinare consuetudini consolidate, da richiedere con urgenza trasformazioni ed adattamenti negli individui, nelle strutture e negli ambienti.

Non si può non riconoscere che spesso l’incontro con *la diversità* può risultare problematico, faticoso e perturbante. Se è vero che le diversità non possono essere ignorate, non possiamo nemmeno enfatizzarle eccessivamente. Nel lavoro con le diversità, dunque, è necessario trovare il giusto equilibrio tra gli elementi che accomunano e che separano, senza concentrarsi su uno solo di essi.

Riconoscere i pregiudizi, e capire che sono radicati in noi a causa della paura, e non basati su fatti reali e concreti, è il primo passo in vista del loro superamento. La conoscenza produce coscienza, e quest’ultima aiuta a superare paura e pregiudizio.

Sviluppare un atteggiamento positivo nei confronti della *diversità*, si sostanzia nel superamento dei pregiudizi, della paura e della diffidenza, accogliendo le novità e le potenzialità che *la diversità* offre, per uscire dagli schemi che ne mettono in evidenza solo

l'aspetto negativo. Si modifica il nostro modo di pensare e di agire; si produce una inedita apertura mentale che si accompagna alla scoperta di una differente e nuova sensibilità.

In questa logica, si tratta di mettersi in gioco, sia sul piano personale, rispetto a valori, certezze e comportamenti consolidati, sia sul piano professionale, rispetto agli aspetti relazionali e ai contenuti culturali, tollerando l'ansia di essere costretti a rinunciare ad una programmazione lineare, scandita con precisione nelle sue fasi.

Riconoscere il valore delle *diversità* in tutti i contesti culturali e sociali è un valore aggiunto per costruire società aperte e democratiche, in cui ogni persona possa offrire delle risorse, esprimersi liberamente e contare; una società dove le *diversità* non siano vissute come un problema, un ostacolo, un nemico da combattere, ma come risorse reali per tutta la comunità.

Il contesto entro cui abbiamo inteso muoverci, dunque, è stato di apertura alle *diversità*, purché si attui un confronto nel rispetto reciproco, senza arroccarsi su pericolosi quanto sterili estremismi di natura ideologica.

Una maggiore "apertura alle diversità" e la capacità di condividerle, si è avuta anche grazie al grosso lavoro portato avanti dalla "scuola" sulla necessità di gestire le problematiche con i bambini, e naturalmente quelli con le rispettive famiglie, *in gruppo*, e dunque, indipendentemente dall'appartenenza di bambini ed insegnanti ad una determinata sezione.

Il ruolo del tutor è stato quello di entrare all'interno del processo evolutivo del gruppo, per aiutare i partecipanti a divenire consapevoli della presenza di aspetti critici nel proprio comportamento, ed eventualmente cercare di modificare tali modalità.

Con l'ausilio di tecniche esercitative differenziate (analisi dei casi in gruppo, *role-playing*, realizzazione di cartelloni pittorici collettivi, ecc.), ci siamo posti l'obiettivo di rafforzare la fiducia dei partecipanti in se stessi e soprattutto nel gruppo, esaminando i processi di interazione, la struttura del gruppo stesso e le modalità di fronteggiamento delle difficoltà.

Si è cercato di sintonizzare le esigenze di un lavoro tematico (riprendendo anche quanto trattato nelle precedenti annualità), con i vissuti personali dei partecipanti, raggiungendo risultati più che soddisfacenti, perché le insegnanti, a fine percorso, hanno potuto chiaramente mostrare le proprie difficoltà, senza eccessivi imbarazzi.

Questa progressiva possibilità di analisi dei limiti personali, ha consentito loro di "entrare" effettivamente in relazione con l'altro, e

di costruire una relazione empatica. A turno, con il sostegno del gruppo, sono state dichiarate e affrontate le diverse modalità di “negazione” rispetto alle difficoltà.

Al fine di riconoscere ed elaborare questi aspetti difensivi, il tutor ha focalizzato la sua attenzione su interventi relativi a:

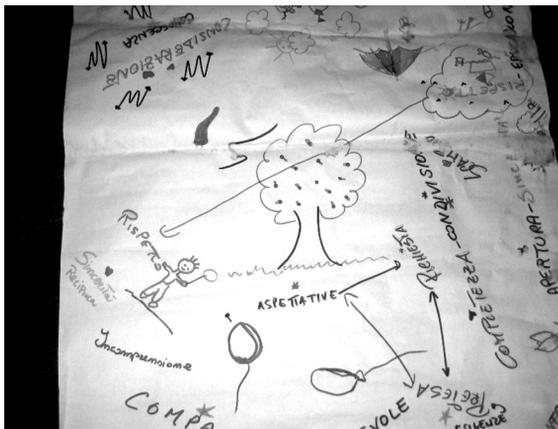
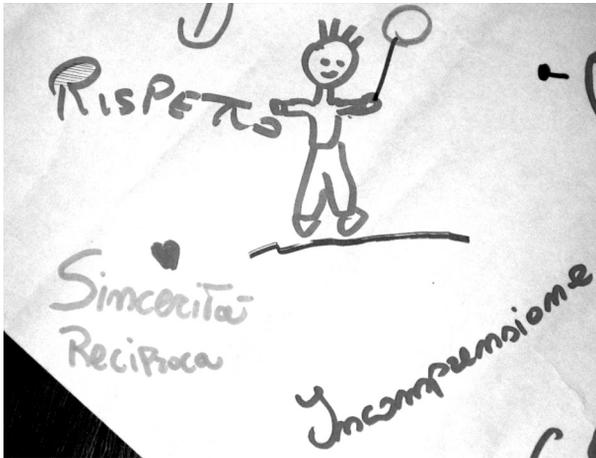
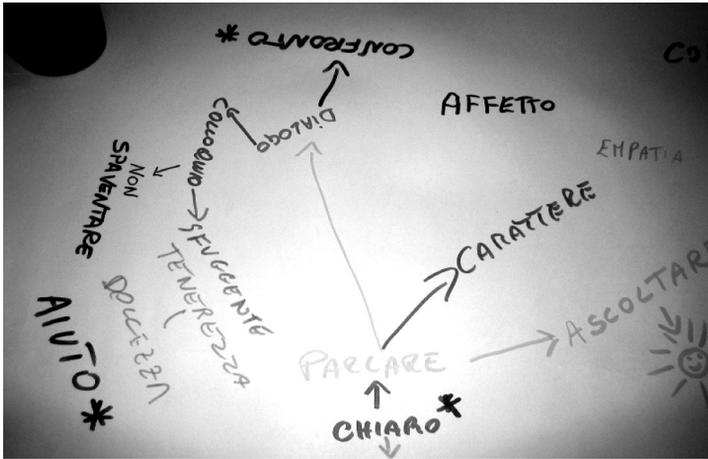
- allargare il campo delle percezioni verso l'interno (tra insegnanti) e verso l'esterno (nel rapporto con le famiglie);
- approfondire la comprensione delle modalità di relazione proprie ed altrui;
- trovare un contatto migliore con le famiglie ed in primis con i bambini;
- sentirsi appartenenti ad un gruppo (e non ad una specifica sezione);
- svolgere i compiti di gruppo in modo efficace (attraverso il cartellone si è costituita una traccia di lavoro);
- reagire costruttivamente alle difficoltà riscontrate con gli altri (insegnanti, bambini, famiglie);
- sperimentare modalità nuove di gestione delle relazioni.

I gruppi di lavoro hanno individuato uno strumento (o spazio) di condivisione: *un cartellone* che è stato costituito e modificato ad ogni incontro, lasciando traccia del percorso di gruppo. In questo spazio ogni partecipante ha annotato, utilizzando colori diversi, le proprie emozioni, sensazioni e percezioni (ma anche desideri, interessi e difficoltà) sul rapporto con i bambini e le rispettive famiglie.

Ad ogni incontro, ciascun partecipante ha “depositato” in questo contenitore (affettivo e cognitivo) un proprio contributo – un segno, una parola, ecc.. – arricchendo man mano uno spazio condiviso. Il cartellone alla fine ha costituito una sorta di “gioco di interazione in miniatura”, e naturalmente una sorta di “*spazio transizionale*”.

Usando il termine “*transizionale*” nella accezione di luogo di passaggio e di trasformazione creativa, definiremmo come “*spazio transizionale*” i cartelloni realizzati dai gruppi di lavoro, in quanto in questo spazio si è resa possibile una elaborazione trasformativa delle dinamiche relazionali sul piano del desiderio, nel faticoso percorso di riconoscimento degli aspetti conflittuali.

Esperienze di formazione nelle scuole dell'infanzia: il ruolo dell'immaginazione nella relazione con "le diversità"



Le tracce lasciate sui cartelloni sono state utilizzate come premesse per lavorare sui casi, realizzare giochi di ruolo e “simulate”.

Come nella seconda annualità, la collaborazione del funzionario educativo è stata determinante: hanno partecipato a tutti gli incontri, sostenendo attivamente nel lavoro il gruppo insegnanti.

Il rapporto con le famiglie ha costituito un tema centrale di dibattito. La maggior parte delle insegnanti fin dall’inizio ha manifestato diverse perplessità e difficoltà di comunicazione con le famiglie, percepite inizialmente come “distanti”.

Dai questionari e dall’analisi dei cartelloni sono emersi:
la necessità di una maggiore comunicazione tra insegnanti e genitori,
troppa “distanza”,
maggiore conoscenza e rispetto reciproco,
sincerità reciproca,
confronto e dialogo.

Tali problematiche sono state affrontate prevedendo degli spazi di incontro/colloquio con i genitori, alla presenza congiunta di una insegnante, del funzionario educativo e del tutor (quest’ultimo con ruolo di osservatore). Gradualmente, nel procedere dei lavori di gruppo, la “distanza” con cui sono state percepite inizialmente le famiglie è stata riconosciuta come espressione di una propria distanza interiore, usata difensivamente per evitare il riconoscimento di aspetti conflittuali e “perturbanti”.

Rispetto al questionario, è da rilevare una sorta di “blocco” della capacità immaginativa. La maggior parte delle insegnanti ha infatti riscontrato serie difficoltà ad immaginare e rappresentare (per immagini) la relazione con le famiglie, e probabilmente l’evocare se stesse rispetto agli altri.

L’immaginazione rappresenta un processo psichico che compie un lavoro di raffigurazione mentale a partire dai dati dell’esperienza e dagli scambi tra mondo interno ed esterno. È la capacità di vedere e di “pre-vedere”, fondamentale per stabilire relazioni empatiche.

Quando l’attività immaginativa è bloccata, dunque, si evidenzia una sorta di difficoltà a trovare il proprio posto nel mondo, a diventare e a riconoscersi soggetti di se stessi. Viene così a mancare la premessa essenziale per relazionarsi empaticamente all’altro, di mettersi, cioè, sia nei suoi panni che dal suo punto di vista, immaginando cosa stia accadendo nel mondo interno ed esterno dell’altro.

Da un punto di vista neuropsicologico, la produzione immaginativa è ritenuta legata all'attivazione prevalente dell'emisfero cerebrale destro, deputato soprattutto al pensiero di tipo 'analogico', parallelo, non-sequenziale, su basi visuo-spaziali, mentre l'emisfero sinistro è attivato prevalentemente per compiti di tipo analitico, seriale, logico, su base verbale.

Nel descrivere la struttura e le funzioni della fantasia, Klinger (1971) ha distinto due diversi approcci teorici al fenomeno: il primo, definito "teoria della espressione sostitutiva", considera la fantasia come mezzo di esteriorizzazione di bisogni o pulsioni che non possono essere espressi direttamente nel comportamento; l'altro considera invece la fantasia come una forma di comportamento "coperto".

Le principali capacità che compongono la funzione di immaginazione e fantasia sono:

produzione e registrazione di *immagini mentali*: si tratta di rappresentazioni visive, uditive, olfattive, non direttamente provenienti dalla realtà esterna, che derivano da una produzione interna al soggetto, e come tali vengono percepite da esso.

visualizzazione di movimenti di oggetti nello spazio: questa attività congiunge abilità percettivo-spaziali alla capacità di prescindere da stimoli immediati, come appunto avviene nella immaginazione.

capacità di formulare *concettualizzazioni astratte in modalità visive*: diversamente dalla precedente che ricostruisce uno stimolo concreto, implica la integrazione, nella attività immaginativa, dei canali senso-percettivo e simbolico-astratto. A proposito di questa capacità, che è essenziale nel processo di produzione artistica, Arnheim (1969) ha parlato di 'pensiero visivo'.

capacità di immaginazione *eidetica*: ossia di visualizzare e di descrivere in modo anche molto dettagliato, immagini viste in precedenza ma non più presenti nel campo di stimolazione.

La psicoanalisi descrive due modalità di conoscenza. La prima si fonda sul pensiero logico; l'altra, invece, è collegata al cuore delle cose e ne condivide le vibrazioni, grazie a una fusionalità originaria tra soggetto e oggetto nel rispetto dell'alterità dell'altro (Del Pidio, 2006).

L'immaginazione è un processo di comprensione dei dati sensoriali e dei sentimenti e l'immagine è la rappresentazione di un'esperienza emotiva, affettiva e cognitiva. La funzione di immaginazione ed elaborazione fantastica appare strettamente legata alla creatività,

ma diversa quanto ai processi implicati; essa può tradursi in espressioni simboliche linguistiche o non verbali.

Winnicott sostiene che la salute mentale dell'individuo sia legata alla sua capacità di entrare, attraverso l'immaginazione, in rapporto con l'altro (1970).

Si realizza uno scambio di immagini: l'educatrice può entrare con la sua immaginazione nel mondo interno suo e del bambino, creando uno spazio in cui sia possibile far emergere e scambiarsi creativamente emozioni reciproche, senza sovrapporsi al bambino reale con le proprie proiezioni, ed evitando di rifugiarsi nel "pregiudizio" e nel "già conosciuto".

Va sottolineato quanto le dinamiche che si evidenziano in esperienze gruppali siano in realtà la punta dell'iceberg dove si annidano dinamiche inconsapevoli e primitive che nutrono il nostro mondo interno.

Tali dinamiche sono l'ossatura della formazione e dell'evoluzione nel nostro lavoro mentale, da cui traggono orientamento le nostre relazioni sociali.

Le tensioni presenti nella relazione individuo-gruppo, e la varietà di emozioni che circolano nel gruppo, attivano e inibiscono costantemente la generazione del pensare (Bion, 1961).

Le modalità con cui si producono all'interno del gruppo fantasie mentali ed affettive, sono significativamente legate all'atteggiamento con cui ognuno si relaziona agli altri, e vengono a connotare l'emozione prevalente nel gruppo.

Nel nostro lavoro con i gruppi di insegnanti nelle scuole dell'infanzia, a stretto contatto quotidiano con i bambini molto piccoli, è emersa molto chiaramente la stretta corrispondenza tra gli aspetti precoci nella vita mentale e le dinamiche gruppali che si sono attivate nell'affrontare la relazione con "le diversità".

Si sono create nei gruppi situazioni in cui è stato possibile *apprendere dall'esperienza emotiva* (Bion, 1962), attraverso il riconoscimento della utilizzazione difensiva o evolutiva degli aspetti presenti nella relazione educativa.

Si è così ampliato lo spazio recettivo della mente, incrementandone lo sviluppo.

Attraverso il "*pensare*" l'esperienza emotiva che viviamo relazionandoci agli altri, si crea uno spazio dove la mente può porsi in una posizione di ascolto recettivo dei segnali prodotti dal bambino, in cui le emozioni meno piacevoli possono essere riconosciute e trasformate in affetti e pensieri "pensabili", con un arricchimento dei contenuti dell'attività mentale ed immaginativa.

L'insegnante diventa "*l'ambiente di sostegno*" del bambino perché svolge una funzione di sostegno nella sua crescita emotiva ed affettiva (Winnicott, 1965).

Una trasformazione mentale ed emotiva è possibile soltanto se siamo in grado di affrontare e tollerare la sofferenza mentale, anziché cercare inutilmente di evitarla.

Questa trasformazione si è attivata massicciamente in entrambi i gruppi, che nel tempo hanno funzionato come "*uno spazio potenziale*" dove poter ammettere le proprie difese e paure. Si è costruita gradualmente la possibilità di esplicitare nel gruppo la difficoltà a riconoscere i propri limiti e quelli del gruppo stesso, offrendo a quest'ultimo la possibilità di rappresentare una sorta di "potenziatore" di capacità affettive e mentali.

È un lavoro complesso, perché implica il confronto con contenuti sconosciuti spesso sgradevoli ed inaccettabili, come quando si è coinvolti con la relazione con "le diversità".

Solo nel tempo, le insegnanti hanno potuto manifestare apertamente i propri "limiti", evitando di attribuire sempre gli aspetti più difficili (e perturbanti) all'altro.

Quando il confronto con l'altro viene vissuto come rischioso, l'insegnante può, infatti, usare il ruolo professionale come scudo difensivo per evitare che le relazioni si trasformino, lasciando irrompere aspetti conflittuali, spesso incontrollabili e difficili da gestire.

Ci siamo dunque poste l'obiettivo di avviare un confronto con le "macchie cieche" presenti nelle relazioni, dando spazio ad una riflessione sul proprio mondo interno, per facilitare la comprensione di se stessi e degli altri.

L'esperienza del riconoscimento affettivo delle proprie difficoltà si è tradotta per le insegnanti, nella inedita sensazione di sentirsi "viste" e di poter, dunque, a loro volta "vedere" il bambino reale nella sua complessità, e tentare di avvicinarsi ai vissuti nelle loro famiglie.

L'elaborazione di aspetti conflittuali presenti nelle relazioni, introducendo un significato nelle fantasie nascoste, in altre parole, i desideri, le paure, le valenze aggressive, le valenze affettive, ha contribuito alla realizzazione di un inedito spazio mentale conoscitivo ed affettivo.

BIBLIOGRAFIA

- Arnheim R. (1969), *Il pensiero visivo*, Torino, Einaudi, 1974.
- Bion W. R. (1961), *Esperienze nei gruppi*, Roma, Armando, 1971.
- Bion W. R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma, 1971.
- Del Pidio F., *Il ruolo dell'immaginazione nella relazione educativa*, in Disanto A. M. (a cura di), *Pensieri e affetti nella relazione educativa*, Roma, Borla, 2006.
- Klinger E. (1971), *Structure and functions of fantasy*, New York, Wiley, 1971.
- Winnicott D. W. (1965), *Sviluppo affettivo e ambiente*, Roma, Armando, 1970.
- Winnicott D. W. (1970), *Cure, in home, is where wee start from: essays by a psychoanalyst*, Gretna, LA, Pelican books, 1987.