

La formazione di educatrici e coordinatrici attraverso l'osservazione

A cura di Silvia Marchesini

Premessa

La formazione, come la vasta letteratura scientifica disponibile riconosce, è supporto fondamentale del rapporto efficacia/efficienza nella qualità di un'organizzazione. In un servizio educativo rivolto alla prima infanzia, la formazione è strumento fondamentale per sostenere la motivazione e la responsabilità educativa.

I bambini vivono esperienze emotive intense, immediate e coinvolgenti sia di gioia sia di paura. Il vissuto di gioia e/o di sofferenza è totalizzante per tutti i soggetti coinvolti ed è facile che diventi subito *comportamento agito*. Il *comportamento agito* può essere raffigurato come un nodo da cui partire ed è importante che l'occhio dell'adulto si eserciti per coglierne l'ampiezza. E' necessario arricchire la competenza lavorativa delle educatrici e delle coordinatrici pedagogiche affinché si dispongano professionalmente per l'ascolto. Per questi motivi è indispensabile un affinamento della capacità osservativa dell'adulto per entrare in sintonia con i bambini, le madri e i padri, per riflettere più approfonditamente sui significati, sui gesti comunicativi, e sulle opportunità che il bambino/a offre all'adulto di metterlo in contatto con la sua libertà e la potenza espressiva.

L'educatrice svolge una funzione di regolazione per il bambino (per esempio raccogliendo un richiamo, o condividendo un'esperienza), e lo sostiene nel passaggio da una regolazione esterna ad un'autoregolazione interna. Occorre riflettere sul contesto-ambiente che rende questo possibile. Perché ci possa essere trasmissione di conoscenze è necessario lavorare sull'interdipendenza e l'intersoggettività che promuove il processo. Si parte da una regolazione esterna per arrivare ad un'autoregolazione interna. Questo significa favorire un naturale processo di regolazione-autoregolazione. Anche un gruppo di formazione, attraverso la funzione del conduttore, e la condivisione di situazioni destabilizzanti, ecc., può avere una azione di regolazione delle emozioni e delle esperienze cognitive per i soggetti coinvolti.

Perché la formazione attraverso l'osservazione

L'osservazione e la discussione in gruppo del testo osservativo scritto sono posti come strumenti cardine dell'esperienza formativa che intendiamo descrivere. Il percorso prevede la discussione in gruppo di testi di osservazione. Ciò che caratterizza il percorso formativo che descriviamo è un gioco di intrecci di sguardi, lo vedremo. I presupposti teorici del modello di osservazione che prendiamo in considerazione in questo scritto sono quelli di derivazione dell'*Infant Observation* di Esther Bick. La formazione con l'osservazione che descriviamo è di derivazione psicoanalitica non solo per l'*assetto-setting*, ma per il fatto che tocca il cuore dell'attività mentale: le emozioni forti delle persone che lavorano con i bambini. Cogliere il *tumulto della comunicazione e la turbolenza emotiva* (Bion), la fragilità e a volte l'incoerenza dei gesti comunicativi del bambino (o dell'educatrice coinvolta nel lavoro educativo con i bambini) non è facile.

Non è scontato che si sia naturalmente attrezzati a trasmettere ai bambini, e all'educatrice che lavora con i bambini, quell'esperienza di fiducia e sicurezza che Winnicott ha pensato essere alla base della formazione del sé. L'educatrice che osserva il bambino e la coordinatrice pedagogica che osserva le educatrici, mentre descrivono momenti di vita al nido, sono al centro di un intreccio di sguardi, sia dei bambini, sia del gruppo di colleghe, e da essi possono imparare, e accedere a un funzionamento autonomo della mente. Affinché questo avvenga i bambini, ma anche il gruppo delle educatrici e delle coordinatrici pedagogiche, hanno bisogno di poter usare la mente di colui che è nel ruolo di conduttore, che ha la funzione di contribuire a rendere pensabili gli eventi.

L'educatrice e la coordinatrice pedagogica che lavora con le educatrici, non possono accedere a questi livelli di pensabilità non verbali, se non attraverso la *risonanza* emotiva che si produce in loro; inoltre hanno bisogno del gruppo e del conduttore per osservare e capire meglio cosa accade. Pensare in gruppo vuol dire aprire la via a un pensiero complesso, che considera e integra diversi aspetti della realtà; il gruppo ha la capacità di dare voce ai molti pensieri che una persona da sola non è sempre in grado di ascoltare, anche se sono presenti nella sua mente.

Il gruppo riattiva emozioni che richiedono riconoscimento e cura. Le dinamiche legate all'esistenza di un gruppo si sviluppano accompagnate da movimenti affettivi che ricordano le vie dello sviluppo umano. Le traiettorie non sono sempre coerenti e logiche, a volte il lavoro di gruppo si inceppa. Quando un individuo affronta una nuova esperienza di gruppo può trovarsi invischiato in angosce di frammentazione, ansie persecutorie, tensioni primitive, ecc. Nel contesto che descriviamo il gruppo sperimenta, tollera l'incertezza e la paura dell'ignoto, grazie alla funzione osservante del conduttore e alla capacità della mente di ampliare il territorio di ciò che è noto. Accade che il pensiero dell'altro riesca a contenere la significatività del proprio e a rimandare l'immagine. Il pensiero tende verso un senso unitario e condivisibile, e le esperienze assumono un senso, che prima non c'era.

Perché scrivere il protocollo osservativo

La funzione della scrittura è quella di descrivere un'esperienza, di favorire un cambiamento cognitivo, e ampliare una visione parziale di un evento. Essa si evidenzia, in particolare, nella proposta di stendere un protocollo osservativo, ovvero descrivere un momento di vita quotidiana al nido. Le educatrici, mentre raccontano dei loro bambini, e le coordinatrici, mentre descrivono il lavoro delle educatrici, parlano di sé, del proprio stile di relazione e del proprio modo di pensare. Nel preparare il protocollo osservativo, le educatrici (e le coordinatrici) compiono un viaggio nella profondità del proprio io e si mettono in ascolto del proprio mondo interno. Fantasie, ricordi, dubbi, paure di ogni genere trovano così modo di esprimersi attraverso il setaccio della scrittura e vengono sottoposte ad un primo lavoro di elaborazione. Ad esempio scrivere delle proprie paure, significa esorcizzarle, esercitare su di esse il controllo. Le emozioni non dette sono, infatti, emozioni che possono autoalimentarsi, perché incontrollabili e invisibili, e silenziosamente distruggere dall'interno l'io che le trattiene. Una volta scritte sul foglio acquistano invece una loro fisionomia. Materializzandosi, da un lato si rendono visibili, cioè più suscettibili di controllo; dall'altro acquistano sulla carta una sorta di esistenza

autonoma che ne consente la discussione e la presa di distanza.

Gli obiettivi della formazione attraverso l'osservazione

- Facilitare il gruppo ad esplicitare ed elaborare i vissuti che emergono dai protocolli delle osservazioni, perché le vicende più complesse che accompagnano il lavoro con i bambini/e, le madri e i padri non siano un ostacolo, ma bensì un'occasione di arricchimento e crescita professionale.
- Facilitare le educatrici e le coordinatrici ad usare il gruppo come terzo con funzione osservante nella relazione educatrice-bambino/a e coordinatrice pedagogica-educatrice.
- Facilitare le educatrici e le coordinatrici ad usare il gruppo per individuare gli sguardi dei personaggi che si muovono sulla scena, a partire dai propri, e diventare consapevoli di quale lettura e quale costruzione di significati si sta realizzando.
- Usare il gruppo come una mente allargata che aiuta a pensare le emozioni, come il bambino si serve della mente dell'adulto per dare un nome alle proprie emozioni.

Cercheremo di mostrare, descrivendo il lavoro dei gruppi, che l'utilizzo di questo metodo porta a un cambiamento cognitivo nelle coordinatrici pedagogiche. Questo si riflette sul lavoro con le educatrici. Pensiamo che lo strumento fornisca a chi cura e educa gli strumenti per costruire un rapporto con le famiglie e i bambini, e per arricchire la soggettività professionale con aspetti intrapsichici e interpersonali. Riteniamo infine che questa pratica consenta di tener conto dei diversi punti di vista dei partecipanti al gruppo, di gestire conflitti, di produrre pensiero, di favorire la riflessione sul ruolo e l'ascolto reciproco.

Il metodo della formazione con l'osservazione

Questo metodo ha un setting specifico, che è stato messo a punto per la formazione degli educatori, modificato per questo contesto, e caratterizzato da diverse fasi:

- a) Un'educatrice osserva per un tempo limitato (15-20min). Osserva se stessa nella relazione con uno o più bambini nella quotidianità della vita al nido
- b) L'educatrice stende un protocollo descrittivo di quanto ha osservato. A parte prenderà nota delle proprie emozioni
- c) L'educatrice-osservatrice legge il protocollo nel gruppo di collettivo al nido che lo discute con la conduzione della coordinatrice pedagogica
- d) La coordinatrice pedagogica, a sua volta, scrive l'osservazione dell'incontro di collettivo e la legge nel gruppo di formazione, che a sua volta lo discute insieme al conduttore.

Il conduttore media tra due movimenti opposti; da una parte c'è il bisogno di sicurezza, che si basa su ciò che si conosce, e dall'altra parte c'è una spinta che tende a trasformare l'ignoto (ovviamente mai eliminabile) e affrontarne la paura. Gli interventi del conduttore sono necessari per orientare e permettere al gruppo di avanzare nell'area sconosciuta, ampliando il territorio di ciò che è già conosciuto.

Gli scritti che riporto descrivono l'esperienza delle educatrici, delle coordinatrici pedagogiche-conduttrici e dei gruppi al lavoro delle coordinatrici pedagogiche da prospettive soggettive differenti e quindi da vertici osservativi e sguardi situati su diversi livelli.

Protocollo osservativo dell'educatrice L discusso nel collettivo al nido

Momento della giornata: Durante il gioco libero, poco dopo le accoglienze (circa ore 10)

Durata dell'osservazione: 20 minuti circa

Contesto: stanza in fondo a sinistra con porta aperta. La seconda educatrice si trova nella stanza adiacente.

M (20 mesi) è seduta al tavolino e si gusta un po' di frutta in più. Nella stessa stanzina c'è anche J (24 mesi), che è molto presa da un palloncino portato da Al (33 mesi) al momento dell'ingresso con il padre. Io sono seduta sul divanetto in silenzio. Dopo alcuni minuti entra Ae (26 mesi) nella stanza ed è subito attirata dal palloncino con cui sta giocando J. Immediatamente glielo toglie dalle mani. J comincia a piangere e mi guarda... Chiedo ad Ae di giocare con J, perché il palloncino l'aveva prima lei. Ae non mi ascolta molto, ma J si consola e quasi subito Ae dimentica il palloncino, perché si interessa ad un altro gioco. Così lo prendo e lo do a J che riprende il suo gioco.

Ae prende una seggiolina, ci mette sopra tutti i suoi oggetti che ha portato il mattino al momento dell'ingresso (ne è molto gelosa), intanto spoglia una bambola e mette sulla sedia pure lei. Poi parte con la sua sedia girando per la stanza, finché non trova una grande borsa e decide di spostare la sua "spesa" nella borsa. La riempie ancora un po' con oggetti che la interessano e poi va davanti alla cucina, mette la borsa ai suoi piedi, si infila dentro pure lei con i piedi e intanto cucina una pappa. Al, incuriosito, si avvicina pure lui. Ae lo spinge, lui non reagisce così gli dà pure un pizzicotto. Io chiamo Al spiegandogli che in quel momento Ae voleva giocare da sola e magari più tardi avrebbe potuto giocare con lui. Fra me e me mi chiedo se avrei dovuto riprendere ancora Ae. Decido di lasciar stare, per non provocare un'interruzione di gioco. Ae mi sembrava facesse un gioco per lei interessante. Ae mette l'orso dentro la cucina che inizialmente non si chiude, poi spinge forte e ci riesce, mi guarda con aria soddisfatta e io le sorrido di rimando.

Poco dopo nella stanza entra Ai (15 mesi) con la sua mamma, sono arrivate un po' tardi e ci salutano. Ae interrompe la sua attività e gli va incontro per salutarla, vuole dare un bacino ad Ai. J si avvicina pure lei, ma Ae la spinge con forza e J cade, ma non dice niente, si rialza e si avvicina di nuovo ad Ai tentando di baciarla. Ae arrabbiata le tira uno schiaffo in viso. J ora piange. Mi avvicino prima ad Ae che non mi vuole e "picchia" pure me. Le spiego con tono tranquillo, ma deciso che non mi piace quando fa male agli altri bimbi..Poi prendo in braccio J e la consolo. Mi sento incerta sulla scelta di intervento che ho compiuto.

Protocollo osservativo della coordinatrice pedagogica (cp) sul collettivo al nido discusso nel gruppo di coordinatrici pedagogiche (cp)

L (educatrice): legge il suo protocollo e alcuni dettagli che riguardano la sua decisione di tenere un atteggiamento piuttosto che un altro nelle situazioni di conflitto che coinvolgono Ae, J e Al.

L: racconta che inizialmente preferisce rivolgersi ad Ae e successivamente consola J. Aggiunge anche che, nell'interazione Ae – Al, sceglie di non parlare direttamente con Ae ma con Al, dando voce e cercando di interpretare il comportamento di Ae. Dice di avere scelto di rivolgersi ad Al per non causare l'interruzione del gioco di Ae, dato che quella mattina Ae sembrava frenetica nelle sue attività. Ae è descritta come una bimba molto attiva, ma quel giorno sembrava tesa, in particolare era disturbata dall'arrivo di Ai (tendenzialmente Ae è l'ultima ad arrivare).

Al (educatrice): conferma di aver percepito la bambina arrabbiata.

L: dice che Ae si arrabbia e poi cerca di rimediare, picchia e poi dà i bacini. Ae è attratta dai giochi nuovi che però innalzano il conflitto.

Cp: chiede al gruppo come mai Ae si arrabbia.

T (educatrice): afferma che Ae forse si aspettava di essere sgridata da L. Secondo la sua opinione Ae ripropone al nido una dinamica che ha con la madre. Ricorda che la mamma racconta di chiudere Ae nell'armadio quando non ne può più.

L: precisa che, con alcuni bimbi con cui ha un buon legame, Ae riesce a recuperare lo screezio causato dalla sua collera e ottiene buone risposte. Questo non avviene con J. L dice di intervenire con Ae anche per un senso di responsabilità nei confronti di J. L rende partecipe il gruppo dei suoi pensieri, sembra che J si aspetti che le sia riconosciuto il torto subito.

T: si ricorda che Ae non ha una compagna fissa nei giochi, si lega al gruppo in modo generico, ma è un po' esclusa dagli altri bimbi, perché si comporta in modo irruente.

L: aggiunge che Ae ha un carattere forte. Quel che vuole lo prende, però si fa convincere, accetta mediazioni con l'educatrice.

Cp: si rivolge al gruppo chiedendo che cosa abbia fatto arrabbiare Ae e domanda se, per caso, Ae abbia percepito un'inclinazione di rimprovero nella voce dell'educatrice o se fosse successo qualcosa prima durante l'accoglienza.

C'è un tentativo da parte del gruppo di ricostruire gli avvenimenti, ma non si è sicuri...

L: non ritiene di avere avuto un tono di accusa, afferma che forse quella mattina era andata in bagno con J, sapendo che solitamente Ae e la sua mamma si intrattengono un po' tra loro prima di salutarsi.

T: afferma di aver sentito la mamma raccomandare alla figlia di non mordere. Quella mattina la mamma aveva raccontato di avere schiaffeggiato parecchio la bambina per farle capire che non si deve mordere o graffiare (il giorno prima Ae aveva graffiato un'altra bambina. Da quell'episodio i genitori delle due bimbe non si salutano).

T: ricorda che Ae tira gli schiaffi, e si chiede se i bimbi tirino gli schiaffi in faccia. Dice che lo schiaffo non è un gesto comune tra i bimbi.

Al: aggiunge che Ae sembra imitare il comportamento della madre, quando sgrida i bimbi ha lo sguardo corrucciato e il dito puntato. Secondo Al il gesto aggressivo non è dovuto alle parole di L, anche il giorno prima la bambina era arrabbiata.

L: associa che, a volte, Ae sembra fraintendere le intenzioni degli altri bimbi, quando le

si avvicinano lei gli dice: “Non mordermi!”.

Al: ritiene che le manchi il tassello dell'accoglienza. Afferma che la bimba era già tesa da prima e ferita dagli eventi del giorno prima. Racconta come la bimba sia in genere molto legata ai suoi oggetti, ad esempio, all'inizio dell'anno le scarpe non se le toglieva nemmeno per dormire.

Note a parte

L riferisce di avere scritto alcuni appunti durante l'osservazione. Al ritiene che altrimenti tante cose andrebbero perse. Emergono ricordi di tirocini svolti per la scuola, dei compiti quasi esclusivamente costituiti dallo scrivere, e delle valutazioni finali.

L racconta di come Ae guardi dritto negli occhi con aria di sfida senza abbassare mai lo sguardo. Aggiunge che Ae gioca sempre a portare gli orsetti qua e là, a travasare borse, a spingere l'orsetto grande in uno spazio piccolo, a chiudere gli sportelli, e a spogliare le bambole. D'altra parte, si ricorda che, alla bimba piace molto stare nuda. L chiede alla cp se il gioco dei bimbi abbia sempre un significato, oppure se i bimbi scelgono di giocare semplicemente perché provano piacere. La cp afferma che il gioco assolve sempre ad una funzione per il bambino, che gli è necessario per metabolizzare le esperienze, ricostruirle, cercare un senso, ecc.. T ritiene che la sedia che usa Ae per trasportare gli orsetti potrebbe svelare qualcosa sull'organizzazione familiare. Infatti la famiglia, da quel che si sa, è molto attiva e costantemente in movimento.

Riflessioni in merito al lavoro del gruppo di coordinatrici pedagogiche (cp) condotto dalla formatrice

Nell'incontro il gruppo di cp discute sull'osservazione scritta dell'educatrice e su quella della cp relativa al collettivo del nido. Gli sguardi che si possono cogliere sono in primo luogo quello delle cp che compongono il gruppo; e poi quello delle educatrici che hanno scritto il testo dell'osservazione e del collettivo che lo ha discusso.

Il riferimento è a quanto è emerso nel gruppo delle cp, e dunque allo sguardo delle cp sul materiale presentato.

Cosa mostrano le osservazioni? Educatrici in cerca di significati, e pare che in un primo momento li trovino tra le conoscenze teoriche. Lo sguardo delle educatrici è prima in base ai loro concetti pedagogici. E' uno sguardo giudicante necessario per orientarsi. In un secondo momento diventa interrogativo. La domanda di L (*Il gioco dei bimbi ha sempre un significato, oppure i bimbi scelgono di giocare semplicemente perché provano piacere?*) è, nella sua ingenuità, pressante e sottende un'aspettativa: che il gioco dei bambini abbia un significato predefinito. Su questi temi i gruppi di educatrici e di cp cercano un confronto, una collaborazione nella ricerca di altri significati per il comportamento del bambino, tendono ad ampliare la consapevolezza di come guardano l'altro.

Le educatrici e le cp, grazie al lavoro nei gruppi, iniziano a concentrarsi sulla traccia dell'organizzazione mentale del bambino/a, che si evidenzia a partire dai rituali di gioco.

Nei gruppi si comincia a riflettere sul fatto che il bambino al nido può trovarsi, molto più di quanto si pensi, in una condizione che lo porta a “reagire, anziché a esistere” (condizione che Winnicott descrive come non coincidente con un ambiente sufficientemente buono). E’ senz’altro uno dei compiti più difficili, per l’educatrice, quello di evitare che il contesto risulti costantemente prevalente e interferente sui rituali di gioco, sul singolo individuo, e sul suo ordine mentale. E’ difficile per l’adulto “mentalizzare”, recepire in modo sufficientemente aderente agli stati d’animo del bambino, lo stillicidio derivante dalla contiguità e dalle interferenze a cui i bambini possono essere costantemente sottoposti al nido. Rifugiarsi nello stereotipo che vede i bambini come individui in qualche modo “imperfetti”, che non possiedono una precisa organizzazione mentale, ci difende dal vedere la violenza mentale derivante da un ambiente non ricettivo. Credere che, se un bambino ha in mano un palloncino, allora dovrebbe accettare di giocare con un altro bambino qualunque è una visione parziale. La condivisione di un oggetto con un altro bambino potrebbe essere sicuramente un comportamento “più sociale”. Ma tenere in mano un palloncino può essere un atto tutt’altro che casuale per un bambino, e non è detto che il significato che sottende il gesto possa essere compatibile con la condivisione, così come, potremmo pensare, non c’è casualità nel fatto che un adulto abbia in mano le chiavi della propria macchina.

Anche un bacio, un bambino di 26 mesi, dovrebbe darlo, se ha per lui senso, e a chi desidera darlo. Allo stesso tempo sarebbe opportuno che l’adulto si preoccupasse di comprendere se il destinatario ci tiene a riceverlo, e cercasse di rispettare anche l’“organizzazione mentale” di quest’ultimo.

La cp e con lei le educatrici possono iniziare a riflettere che ciò che avviene casualmente, ad esempio, in un autobus densamente affollato, non è automaticamente un prototipo di riferimento valido per “educare” un bambino.

Il gruppo si apre a interrogativi. Come creare le condizioni affinché il nido possa essere un ambiente di vita più ricettivo e accogliente? Come organizzare e suddividere gli ambienti? Quale stanza, in quale momento della giornata? Ma soprattutto, quali pensieri si formulano prima di agire? Quali teorie di riferimento, quali esperienze educative sono alla base di una scelta pedagogica? Come si può essere più consapevoli dei meccanismi che stanno alla base dell’agire al educativo?

Queste riflessioni hanno una ricaduta nella percezione della cp su come orientare il lavoro delle educatrici. L’educatrice, in un primo momento, sembra rifugiarsi in idee stereotipate di fronte alla difficoltà di mediare un conflitto, o cogliere una richiesta di riconoscimento e di unicità del bambino, eppure sente l’imbarazzo, una sorta di dissonanza interna, un’incertezza, che decide di svelare al gruppo. La cp e il gruppo possono aiutare l’educatrice a ampliare lo sguardo sulla complessità del contesto in cui lavora, ma questo avviene grazie all’aiuto che la cp stessa riceve dal gruppo di cp per accedere alle sfumature di significato delle comunicazioni dell’educatrice.

Le educatrici parlano di esperienze di apprendistato collegate alla scrittura, emergono preoccupazioni relative al giudizio, un po’ come a scuola. Ma accanto a questo livello c’è

la curiosità e la spinta a mettersi in gioco, nella speranza di un accrescimento reciproco.

Se partiamo dalla riflessione che le persone tendono a trattare gli altri come trattano se stesse, per il fatto che la testa che usano è sempre la stessa, possiamo soffermarci a riflettere sullo sguardo delle educatrici che nell'osservazione propongono un'immagine di bambino un poco maltrattato dalla madre. Ae è una bambina che la mamma dice di chiudere nell'armadio e di prendere a schiaffi per educarla. Al di là della convinzione che i bambini ripetano i comportamenti appresi dai genitori e che questi siano fondamentali nella crescita, possiamo comunque considerare l'immagine del genitore cattivo raccontata dall'educatrice come uno schermo che impedisce di vedere. Uno spostamento verso un'attribuzione all'esterno che non permette di accedere a quel che accade sotto i propri occhi. In questo modo si colloca fuori dal nido il significato di quello che accade nel nido.

Il gruppo di cp reagisce a questo avvertendo una divisione di sentimenti. La mamma di Ae viene descritta da una parte come una persona espansiva, che porta i regali al nido, ma dall'altra parte come una persona che fa paura, con un'aggressività che non si sa come affrontare. La divisione di sentimenti tra comprensione/incomprensione, accettazione/rifiuto rivela una difficoltà della cp a tollerare e comprendere per intero la situazione. Si potrebbe intendere la fatica della cp come dovuta al processo di trasformazione della scissione (comprensione/incomprensione, accettazione/rifiuto) in una complessità (accettazione parziale, tolleranza dell'incertezza, della perplessità, e della differenza).

Nella discussione del gruppo i pensieri delle cp si intrecciano con quelli delle educatrici. E' possibile osservare come il gruppo si muove da una forma di pensiero dipendente che cerca risposte stereotipate e forme evacuatorie per sentimenti conflittuali (i problemi di Ae sono dovuti alla madre), a uno più autonomo in grado attendere e riflettere responsabilmente sugli eventi.

Possiamo anche vedere la questione da un punto di vista più generale, rispetto a quello del rapporto educativo adulto-bambino. Per trasformare una scissione in una complessità occorre del tempo, la tolleranza dell'attesa e dell'incertezza del non avere risposte preconfezionate. Facilmente ci si difende da sentimenti scomodi, dal confronto con l'aggressività, dal senso di inadeguatezza, così si finisce col restringere lo spazio per pensare, "si chiudono le emozioni nell'armadio", oppure si sposta sull'altro il senso di impotenza rinunciando alla responsabilità educativa. Come può una bambina chiusa in un armadio apprendere un modo condiviso di esprimere le proprie emozioni? Come può una persona ascoltare l'altro se chiude le proprie emozioni nell'armadio? Forse non si sa che senso abbia il proprio lavoro e il gioco del bambino, eppure le educatrici avvertono che le attività dei bambini sono importanti, le proteggono da interventi di altri bimbi, sono attente a ciò che determina una interruzione nel gioco.

Ma ci può essere anche un ulteriore vertice, un cerchio concentrico da cui leggere gli avvenimenti. I materiali proposti descrivono un'esperienza di contatto, espressa dall'educatrice e più indirettamente dalla cp, attraverso una emozione intensissima legata

al maltrattamento. Una bimba picchiata e chiusa in un armadio dalla sua mamma. Questa madre, che chiude la bambina nell'armadio, può fare da schermo alla comprensione anche perchè può assumere la funzione di capro espiatorio, impedendo lo sviluppo del pensiero. Al posto della bambina è la madre che può essere chiusa nell'armadio, insieme a tutte le emozioni di rabbia repressa, di sfida e di timore di perdere le relazioni con gli altri che l'espressione della rabbia e del desiderio di controllo si possono portare dietro. Quando la cp chiede perché la bimba si arrabbia, in controluce si può leggere la risposta, che già la cp stessa ipotizza, e che forse si trova in ciò che accade nel momento dell'accoglienza della bimba da parte dell'educatrice, una accoglienza non troppo calda o della quale non si riesce a ricostruire gli avvenimenti. Queste vicende diventano occasione di comprensione se si considera quello che era successo il giorno precedente (i morsi della bimba e il litigio dei genitori che possono aver fatto sentire l'educatrice in colpa verso gli altri genitori, ecc).

La stessa domanda sul senso del gioco posta dall'educatrice alla cp può essere per certi versi una manifestazione di rabbia, una provocazione, una sfida a trovare un senso al proprio lavoro. Gli aspetti conflittuali della gestione della relazione con la madre da parte dell'educatrice vengono spostati sulla cp. La cp. risponde alla domanda e alla provocazione dell'educatrice con fastidio, ma allo stesso tempo valorizza il lavoro delle educatrici. Le educatrici proteggono i bambini dalle interferenze, dal furto dei loro giochi e delle loro emozioni, e dai maltrattamenti. Non obbligano i bambini a dare un bacio a chi non lo vuole, non obbligano a una falsa compiacenza verso chi si comporta male con loro, come a volte fanno i genitori. Ma non colpevolizzano neppure i genitori. Insomma rompono la catena della violenza.

La cp assume un valore per le educatrici e allo stesso tempo le educatrici lo assumono per i bambini nel momento in cui educatrici e cp riconoscono queste emozioni, le capiscono e le legittimano, a volte anche in modo appropriato (emozioni e bimbi schiaffeggiati)

Il centro della comunicazione che arriva dalle educatrici e dalle cp del gruppo di lavoro con l'osservazione riguarda la difficoltà di trovare il coraggio, oltre allo spazio e al tempo, di attendere per cercare un significato condiviso, per trovare un modo per maneggiare le esperienze, e per sentire riconosciuta la soggettiva capacità di pensare.

Conclusioni

Il cambiamento cognitivo, che si evidenzia nel gruppo di lavoro con l'osservazione, è dovuto in gran parte al lavoro di riconoscimento delle ambivalenze, delle scissioni, delle ambiguità che si incontrano nel lavoro di cura, e che ostacolano la comprensione, la crescita, e la dimensione etica del mestiere educativo. Crediamo di avere mostrato con questo esempio quanto lo strumento della formazione con l'osservazione possa contribuire ad aprire *stanze chiuse* e a creare uno spazio mentale in grado di trasformare in una ricchezza e in una risorsa la complessità e la molteplicità degli sguardi al nido.