

Quale cultura dell'infanzia? Riflettere sulla cura educativa nei servizi “zerosei” attraverso la clinica della formazione

Which childhood culture? Reflect on educational care in zero-six services through the training clinic

Farnaz Farahi^a

^a Università degli Studi di Firenze, farnaz.farahisarabi@unifi.it

ABSTRACT

The centrality of a specific culture of childhood becomes indispensable in the current social context in which a culture of adultized. Reflecting on the culture of childhood means giving the word to the implicit and bringing out the pedagogical theories in place within the services. It is about stimulating a profound reflective work in which the experience is reread and rethought in an exercise of decentralization to could allow a critical reflection on the implicit reference models of childhood culture. To do this, it is essential to think of a training that allows to train reflective professionals. Within this contribution, emphasis will be placed on a specific pedagogical area that can respond to this need: the training clinic.

SINTESI

La centralità di una specifica cultura dell'infanzia diviene indispensabile nel contesto sociale attuale, in cui si fa sempre più largo una cultura dell'infanzia adultizzata. Riflettere sulla cultura dell'infanzia significa dare parola all'implicito e far emergere le teorie pedagogiche in atto all'interno dei servizi. Si tratta di stimolare un lavoro riflessivo profondo in cui l'esperienza educativa viene riletta e ripensata in un esercizio di decentramento, per permettere una riflessione critica sui modelli impliciti di riferimento. Per fare questo è indispensabile pensare a una formazione che consenta di formare professionisti riflessivi. All'interno del presente contributo si porrà l'accento su uno specifico ambito pedagogico che può rispondere a questo bisogno: la clinica della formazione.

KEYWORDS: childhood culture, training clinic, educational care

PAROLE CHIAVE: cultura dell'infanzia, clinica della formazione, cura educativa

1. La cultura dell'infanzia tra normative e agire pedagogico

Il concetto di infanzia ha subito profonde trasformazioni nel corso del Novecento, fino ad affermarsi come un'età dinamica e complessa caratterizzata da un protagonismo attivo nei processi interattivi e nella costruzione dei legami affettivi, emozionali e comunicativi.

Nel corso dell'ultimo decennio, sono state molte le normative relative ai servizi "zerosei" che hanno posto l'accento sullo sviluppo di una specifica cultura dell'infanzia (DM 254/2012, DLgs 65/17), la quale sostenga l'assunto di un "bambino competente", autonomo costruttore di significati e quindi capace, se messo nelle condizioni da un ambiente adeguatamente supportivo, di esprimere il proprio punto di vista.

Attualmente, la Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione ha approvato le Linee pedagogiche per il sistema integrato "zerosei". Il testo, al momento in forma di bozza, ribadisce la necessità di restare ancorati a una concezione di infanzia che non è da intendersi come preparatoria alle successive tappe: le accelerazioni, le anticipazioni, i "salti" non aiutano i bambini nel percorso di crescita individuale, ma li inducono a rincorrere mete individuate per loro dagli adulti. Ciascun bambino, con la sua unicità e diversità, deve essere al centro dell'azione educativa e protagonista del suo percorso di sviluppo.

La centralità di questa concezione diviene indispensabile nel contesto attuale, in cui si fa sempre più largo una cultura dell'infanzia adultizzata e spettacolarizzata: si tratta di quelle infanzie inserite nella promiscuità dei grandi, quei corpi bambini che stanno diventando lo specchio della cultura del loro tempo, ovvero contenitori adultizzati nei modi e nei desideri. Si va così prefigurando il rischio della scomparsa dell'infanzia, caratterizzato da un eccesso di autonomia che in realtà è un'eteronomia imposta dal mondo adulto (Contini & Demozzi, 2016).

È una concezione di infanzia che annulla la capacità della soggettività infantile di produrre ed elaborare delle proprie culture, relativamente autonome da quelle degli adulti, le quali non necessariamente riflettono il precoce sviluppo di una cultura adulta.

L'obiettivo diviene allora quello di come far emergere la voce del bambino senza falsarne le intenzioni e gli orientamenti, attraverso l'utilizzo di categorie concettuali e discorsive proprie dell'adulto.

Si tratta di dare valorizzazione a «un bambino [...] bisognoso di non essere sovrainterpretato, strumentalizzato, frainteso ed equivocado, ma, nello stesso tempo, che abbisogna di una particolare sensibilità di decodifica da parte di educatori e pedagogisti capaci di dominare la semantica e la punteggiatura che governano la logica 'altra' delle sue manifestazioni e dei suoi discorsi» (Bobbio & Traverso, 2016, p. 9). Lo scopo resta quello di evidenziare le potenzialità del bambino, per costruirne un soggetto adattato al suo ambiente, ma non alienato dalle sue specifiche caratterizzazioni individuali.

Si rende pertanto sempre più necessario agire all'interno dei servizi educativi al fine di contrastare questo rischio di adultizzazione. Nello specifico, l'unitarietà del ciclo "zerosei" si afferma come modulo paradigmatico di un nuovo modo di intendere l'infanzia e la sua educabilità (Bobbio & Savio, 2019) ed è proprio a partire da questi servizi che è necessario pensare ed elaborare una nuova cultura dell'infanzia.

Il nido e la scuola dell'infanzia sono infatti ambienti che, già a partire dalle proprie configurazioni spaziali e pedagogiche, prefigurano semantiche e prossemiche che rivelano, anche nei loro impliciti, nei non detti, chi sia il bambino, cosa ci si aspetti da lui e quali siano i canoni pedagogici della sua educabilità. Tali servizi rappresentano la prima tappa di un processo formativo che accompagna il bambino nell'età evolutiva e oltre, attraverso alcune esperienze fondamentali in grado di determinare la qualità di un primo contatto con il mondo e della costruzione iniziale della propria identità. Essi rappresentano dei veri e propri luoghi di apprendimento e come tali possono incidere, attraverso la cultura che li permea, sulle competenze e potenzialità dei bambini. Ne deriva la necessità di rivendicare un'autentica cultura dell'infanzia che possa basarsi sulle molteplici competenze degli educatori e che possa offrire una valenza pedagogica e di qualità dei servizi educativi (Mariani, 2015).

2. Coltivare un habitus esplorativo nei servizi "zerosei"

Per gli operatori dei servizi "zerosei" diventa fondamentale coltivare un habitus esplorativo, cioè un'attitudine permanente alla ricerca, che consiste in un educare nell'esperienza e un educare nell'esplorazione. Quello che serve per restituire l'autonomia propria del mondo dell'infanzia è una didattica altra, che solleciti la riflessione intorno alla costruzione di buone domande più che di buoni percorsi, una didattica delle piccole cose (Guerra, 2019).

La sfida è quella di creare professionalità educative riflessive e deontologicamente orientate, capaci di usare l'utopia senza staccare gli occhi dalla realtà, ma sempre predisposte a cogliere occasioni per fare un po' di spazio al possibile (Contini, Demozzi, Fabbri, & Tolomelli, 2014).

Per gli operatori che abitano i servizi riflettere sulla cultura dell'infanzia significa dare parola all'implicito e far emergere le teorie in atto all'interno dei servizi (Mantovani, 2006). Si tratta di stimolare un lavoro riflessivo profondo in cui l'esperienza viene riletta e ripensata in un esercizio di decentramento (Infantino, 2008).

È un percorso che mira ad accrescere la pensabilità e la formabilità dell'agire pedagogico, già a partire dalle esperienze educative del nido e della scuola dell'infanzia (Galardini, 2003), promuovendo l'operatività riflessiva e, di conseguenza, la qualità dei servizi di cui le professionalità educative operano per rispondere a uno dei primari compiti educativi: riconoscere l'identità individuale e relazionale del soggetto (Fortunati, 2016).

Ciò che davvero conta è la capacità di mettersi in discussione e di interrogarsi continuamente sul significato che le varie scelte educative possono avere sul vissuto di ciascun protagonista e di come queste possano contribuire allo sviluppo e al modellamento della cultura dell'infanzia.

Per coltivare un habitus esplorativo diviene allora indispensabile pensare a una formazione che consenta di formare professionisti riflessivi. Il professionista che agisce in maniera riflessiva è colui che si pone come ricercatore e, grazie a tale atteggiamento, accresce conoscenze e competenze riflettendo sull'azione mentre essa si svolge (Schön, 1983). Per chi opera nei servizi "zerosei", soltanto attraverso questa riflessione sull'azione e riflessione in azione diviene possibile pensare e ripensare alla cultura dell'infanzia e individuare le teorie e le prassi che sottostanno al proprio agire pedagogico contribuendo a creare quella determinata cultura.

Questo sapere, frutto della continua riflessione, non si costruisce però spontaneamente e individualmente, ma richiede la creazione di uno spazio e un tempo di confronto, scambio, condivisione.

3. La clinica della formazione al servizio della cultura dell'infanzia

All'interno del presente contributo si è scelto di porre l'accento su uno specifico ambito pedagogico che può rispondere al bisogno di formare professionisti riflessivi, i quali influenzino con consapevolezza la cultura dell'infanzia presente nei propri servizi: la clinica della formazione (Massa, 1992).

Il fine ultimo della clinica della formazione è infatti quello di esplicitare i significati che restano latenti e di creare un innovativo approccio metodologico e culturale rispetto ai problemi pedagogici presenti.

L'approccio elaborato da Riccardo Massa nasce dall'esigenza di esplicitare i significati nascosti e intricati dell'azione formativa e di considerare il rapporto tra mondo della vita e mondo della formazione, il quale comporta il voler tenere in considerazione sia i diversi significati vitali della formazione, sia i significati formativi dei diversi mondi vitali. L'assunto da cui parte Massa è che una formazione organizzata può essere efficace soltanto interagendo con le condizioni relative alla vicenda di formazione della storia di vita di un soggetto. L'ipotesi è quella di un livello di specifica latenza pedagogica, relativo all'ineliminabilità, nel rapporto tra mondo della vita e mondo della formazione, di una specifica mediazione educativa: «è questo ordine di latenza, nel suo stesso disordine vitale e formativo, a costituire l'oggetto specifico di una clinica della formazione orientata a sua volta dall'ipotesi di una nuova scienza pedagogica, alla cui nascita intende contribuire» (Massa, 1992, p. 21).

Il presupposto da cui prende le mosse la clinica della formazione è dunque quello di coniugare teoria e prassi pedagogica poiché: «l'educazione, se è tale, è sempre prassi, e ove non è prassi non è educazione» (Massa, 1975, p. 168).

Nel prendere in esame le rappresentazioni implicite, il presupposto è innanzitutto quello di definire alcune categorie chiave attraverso cui leggere il fatto educativo

in tutta la sua complessità: rapporto interpersonale, atteggiamento esistenziale, orientamento valoriale, contenuto culturale, comunicazione linguistica, fattore politico-economico, istituzione sociale.

Si tratta di un approccio relativamente nuovo, sia dal punto di vista culturale che metodologico, alla ricerca educativa, di una strategia di costruzione di un nuovo sapere pedagogico, di una nuova pratica di intervento per la formazione, la consulenza e la supervisione dei formatori.

Se da un lato fare clinica della formazione significa occuparsi della progettazione e della conduzione della ricerca rispetto agli elementi, ai processi e ai dispositivi della formazione, dall'altro lato, la clinica della formazione riguarda la progettazione e la conduzione di specifici interventi formativi rivolti a formatori per l'orientamento, la consulenza e la supervisione formativa di operatori nelle professioni educative e formative. In entrambi i casi, l'obiettivo principe è quello di produrre rappresentazioni contestualizzate circa la formazione e riappropriarsi dei significati di queste rappresentazioni attraverso l'interpretazione (Franza, 2018).

È attraverso questi presupposti epistemologici che la clinica della formazione può darsi il compito di sciogliere e decostruire le rappresentazioni mentali e i vissuti affettivi di esperienze formative circostanziate, di idee o modelli particolari della formazione e, sulla base di questo, procedere all'individuazione delle strutture invariante dei sistemi d'azione cui danno luogo (Franza, 1992).

L'apprendimento autentico nasce solo dall'esperienza (Mottana, 1993; Riva, 2004) ed è attraverso il recupero del vissuto cognitivo e affettivo che diventa possibile instaurare una riflessione sul fare formazione e sulle rappresentazioni mentali e implicite a esso associate.

Quello che diviene fondamentale all'interno della clinica della formazione è dunque la centralità della latenza affettiva, che nel corso della narrazione diventa così una componente essenziale del percorso seguito dall'interpretazione del pedagogo narrante, alla ricerca di una comprensione profonda dell'accadere educativo e formativo (Riva, 2010).

Uno degli ambiti applicativi della clinica della formazione è quello della supervisione pedagogica, mantenendo però una distinzione tra essa e la relazione d'aiuto e la consulenza tecnica. Inoltre, essa sembra essere particolarmente adatta alla formazione dei formatori. Questo può essere considerato il campo applicativo più interessante per gli operatori dei servizi "zerosei": una clinica della formazione strutturata in cicli laboratoriali che permetta di ripensare alle teorie e prassi pedagogiche adottate nel proprio servizio, le quali incidono sulla creazione di una specifica cultura dell'infanzia.

Rispetto alla metodologia è importante sottolineare che ai partecipanti vengono dati alcuni strumenti per analizzare e interpretare autonomamente la loro esperienza formativa, senza, tuttavia, alcuna velleità diagnostica né, tantomeno, terapeutica (Riva, 2000).

Rispetto al *setting*, i conduttori si riuniscono con più soggetti a cadenza abbastanza ravvicinata e, tramite determinate attività, sollecitano i partecipanti a produrre del materiale (immagini, racconti, ecc.) avente come oggetto l'esperienza educativa, e, successivamente, ad ancorarsi a esso, per interrogarsi riflessivamente sulle dimensioni esplicite e sui modelli impliciti che orientano nella quotidianità il proprio modo di interpretare e agire il lavoro educativo.

La metodologia prevede solitamente la stesura di un episodio relativo alla propria vita professionale e l'analisi dello stesso relativamente a salienze, aspetti cognitivi – giudizi, pregiudizi, teorie implicite – e affettivi. Il lavoro successivo sarà quello di individuare un incidente critico, un imprevisto, che svela le rappresentazioni implicite rispetto, per esempio, al tema della formazione, della progettazione, della committenza e l'impatto che queste ultime hanno sulla metodologia adottata. Riportiamo a titolo esemplificativo la traccia proposta all'interno di un intervento di clinica della formazione: «Racconta brevemente per iscritto un episodio relativo alla tua attività professionale che ritieni particolarmente significativo sul piano del successo o dell'insuccesso educativo» (Bellamio, Ceriani, De Vita & Riva, 1992, p. 54). È possibile utilizzare ancoraggi interni, come quello appena menzionato, ma anche esterni, come, per esempio, testi derivati dalla letteratura, produzioni artistiche e film, oppure ancoraggi simbolico-proiettivi, come composizioni grafico-pittoriche e attività corporee ed espressive. Questo materiale rappresenta il “pre-testo” per esplorare l'implicito che anima i partecipanti implicati nelle esperienze evocate (Orsenigo & Ulivieri-Stiozzi, 2018).

Il percorso può svilupparsi attraverso quattro metaforiche stanze. Attraverso la parola “stanze” si intendono quattro esercizi che producono materiali relativi a episodi specifici di formazione. La prima stanza è ancorata alla fenomenologia esistenziale della formazione. Sul piano pratico si invitano i partecipanti a raccontare il proprio racconto di formazione. Attraverso la seconda stanza si vuole esaminare l'esperienza formativa narrata in precedenza. Si invitano i partecipanti alla produzione di punti di vista e attribuzioni di significato, in ordine a quanto narrato nella prima stanza. La terza stanza si concentra sull'esplicitazione della dinamica affettiva latente, tematizzando tanto il rapporto esistente tra componenti affettive e componenti cognitive, quanto l'intreccio tra immagini e rappresentazioni cosce e immagini e rappresentazioni inconscie da cui i processi formativi sono caratterizzati. Con la quarta stanza, infine, si procede con la ricostruzione dell'accadere educativo, ricomponendo i fattori procedurali e contestuali in gioco nel processo esaminato (Massa, 1991).

Il valore aggiunto è dunque determinato in ogni caso dall'agire riflessivo: «in queste sessioni di lavoro clinico in cui si sosta accanto alle fatiche e agli entusiasmi dei processi educativi vissuti, i partecipanti possono permettersi di sottrarre frammenti di senso all'esperienza oceanica del non sapere. Potremmo addirittura affermare che il non sapere che qui viene saputo, pur restando in parte ignoto e sospeso, produce una professionalità trasversale in tutti quelli che si riconoscono in temi, situazioni, procedure, impasse comuni» (Orsenigo & Ulivieri-Stiozzi, 2018, p. 30).

In questo senso, l'utilizzo di una clinica della formazione rivolta agli operatori dei servizi "zerosei" potrebbe permettere una riflessione critica sui modelli impliciti di riferimento della cultura dell'infanzia, in una messa in discussione continua del proprio operare pedagogico che ponga le basi per un miglioramento continuo del proprio modo di intendere l'infanzia.

Conclusioni

Per lavorare sulla cultura dell'infanzia non basta far affidamento sui modelli normativi di riferimento, ma è necessario addentrarsi nelle specificità e nelle rappresentazioni implicite che abitano i servizi e la comunità. Gli aspetti culturali non subiscono infatti, cambiamenti profondi soltanto attraverso l'attuazione di normative. È necessario anzi un continuo lavoro di messa in discussione dei significati impliciti e nascosti che sottostanno all'agire pedagogico e per far questo l'approccio della clinica della formazione può certamente venire in aiuto. L'obiettivo è proprio quello di decostruire le rappresentazioni presenti all'interno dei servizi e contribuire alla creazione di un agire professionale maggiormente in linea con l'idea di una cultura dell'infanzia condivisa, focalizzata sull'emersione del punto di vista del bambino attraverso la relazione educativa.

In questo senso, la clinica della formazione può rappresentare per gli operatori dei servizi "zerosei" un supporto atto a consolidare i movimenti culturali relativi all'infanzia che, a partire dalle pratiche e dall'esperienza (Mortari, 2003), generino forme di apprendimento sia per il servizio sia per l'intera comunità.

Utilizzare la clinica della formazione significa adottare un atteggiamento critico e clinico di ordine pedagogico. Per questo, tale atteggiamento deve essere accolto in primis dal pedagogista, il quale, prima di utilizzare questo approccio, dovrà aver maturato una conoscenza delle teorie e delle prassi alla base dell'intervento e dello specifico contesto dell'agire pedagogico.

Promuovere un pensiero riflessivo nei servizi "zerosei" permette di alimentare la qualità di vita e le esperienze di bambini, educatori, educatrici e genitori.

Per riflettere e co-costruire una cultura dell'infanzia è necessario infatti mettere in dialogo teoria e prassi, "essere" e "dover essere", in uno scambio che vede partecipi una pluralità di attori, tra i quali i bambini stessi.

Bibliografia

BELLAMIO, D., CERIANI, M., DE VITA, D., & RIVA, M. (1992). La deissi interna. In R. MASSA (Ed.). *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca* (pp. 53–128). FrancoAngeli.

BOBBIO, A., & TRAVERSO, A. (2016). *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teoria, modelli, ricerche*. ETS.

BOBBIO, A., & SAVIO, D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*. Mondadori.

- CONTINI, M., & DEMOZZI, S. (2016). *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*. FrancoAngeli.
- CONTINI, M. G., DEMOZZI, S., FABBRI, M., & TOLOMELLI, A. (2014). *Deontologia pedagogica: riflessività e pratiche di resistenza*. FrancoAngeli.
- FORTUNATI, A. (2016). *Per un curriculum aperto al possibile, protagonismo dei bambini e educazione: i pensieri, le pratiche, gli strumenti*. Bottega di Geppetto.
- FRANZA, A. M. (1992). Il congegno metodologico. In R. MASSA (Ed.), *La clinica della formazione: un'esperienza di ricerca* (pp. 43–52). Franco Angeli.
- FRANZA, A. M. (2018). *Teorie della pratica formativa. Apprendimento dall'esperienza e clinica della formazione*. FrancoAngeli.
- GALARDINI, A. L. (2003). *Crescere al nido, gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Carocci.
- GUERRA, M. (2019). *Le piccole cose*. FrancoAngeli.
- INFANTINO, A. (2008). *Il lavoro educativo con la prima infanzia: tra progetto pedagogico e scelte organizzative*. Edizioni Junior.
- MANTOVANI, S. (2006). L'evoluzione del ruolo dell'educatrice nella storia del nido. In N. TERZI (Ed.), *Prospettive di qualità al nido. Il ruolo del coordinatore educativo*. Edizioni Junior.
- MARIANI, A. (2015). *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia*. Erikson.
- MASSA, R. (1975). *La scienza pedagogica: epistemologia e metodo educativo*. La Nuova Italia.
- MASSA, R. (1991). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Laterza.
- MASSA, R. (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. FrancoAngeli.
- MORTARI, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Carocci.
- MOTTANA, P. (1993). *Formazione e affetti*. Armando.
- ORSENIGO, J., & ULIVIERI-STIOZZI, S. (2018). *La Clinica della formazione in Italia*, in "CLIOPSY", 20, 2018, pp. 23–37.
- RIVA, M. G. (2000). *Studio clinico sulla formazione*. FrancoAngeli.
- RIVA, M. G. (2004). *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*. Guerini.
- RIVA, M. G. (2010). Ricerca e formazione alle professioni educative e formative. *Studi sulla formazione*, 12(1/2), 89–99.