

LE RELAZIONI PSICOSOCIALI

L'osservazione - ascolto

*Fondamento metodologico per la nuova professionalità
dell'insegnante*

prof. Fausto Presutti

Rielaborazione a cura di Linda Giannini

PREMESSA

Questa dispensa è tratta da un corso di aggiornamento per la Scuola dell'Infanzia tenutosi dal Prof. Fausto Presutti a Latina nel Giugno 1995. Tema del corso era: **“L'Osservazione - ascolto: fondamento metodologico per la nuova professionalità dell'insegnante”**; durante lo stesso sono state date delle possibili valutazioni rispetto a diverse osservazioni - ascolto. Ci è sembrato opportuno riportare in particolar modo queste ultime in quanto riteniamo che forniscano una visione pratica dei diversi modi di fare osservazione-ascolto e creare delle ipotesi rispetto a queste.

Motivazioni per il corso

Nella Scuola elementare e nelle medie, oltre che nella materna e nel biennio delle superiori, tra breve ci sarà una scheda di valutazione in cui anche l'aspetto relazionale dovrà essere in qualche maniera considerato. Ma la valutazione dovrà essere inserita all'interno di un progetto che preveda la continuità dall'asilo nido alle superiori. Ci sarà un problema economico-organizzativo (perché c'è disparità tra la scuola dell'infanzia e la scuola elementare, tra la scuola elementare e le medie, tra le medie e le superiori). Dunque è importante che le insegnanti sappiano ciò che si fa, chi vuole realizzarle e chi vuole specializzarsi. Ci sono dei gradini, ma basati sull'interesse e non sulla capacità e sulla competenza.

Ancora non lo vogliono ufficializzare ma non si potrà essere inseriti nella Scuola materna con un triennio di formazione. Se è vero questo, sarà vero che bisogna fare per forza un quinquennio od un biennio più un triennio. Come la Scuola elementare, ma non basterà. Le insegnanti dovranno prendere la Laurea. E le insegnanti della Scuola dell'Infanzia dovranno fare un biennio formativo (720 ore, 360 ogni anno) perché nel momento in cui ci integriamo con la CEE dobbiamo presentare gli stessi titoli e le stesse qualifiche dei colleghi. Questo, ovviamente, è quanto si dovrà fare da qui al 2000.

Significa che ciò che si realizza in classe viene riconosciuto da un comitato tecnico scientifico del Provveditorato, come già si sta realizzando in Provincia di Pesaro. Se le insegnanti lavorano sull'*osservazione ascolto* e presentano una relazione biennale il comitato dà un punteggio in ore di tirocinio operativo, su quello che viene realizzato. Ciò è veramente utile ed efficace, perché quello che il nuovo contratto prevede è proprio questo: che lo scatto di avanzamento non sia determinato solo dall'anzianità ma anche dall'aggiornamento. Stiamo iniziando dalle proposte perché crediamo nella scuola pubblica. Crediamo che la scuola pubblica e la qualità dell'educazione siano fondamentali. Allora quello che stiamo facendo è dare la possibilità di avere uno strumento che sia una mentalità. Questo è il momento utile e sempre di più lo sarà perché chi si impegna veda riconosciuto ciò che fa.

Sono tre gli obiettivi di questo corso:

- la capacità di **osservazione-ascolto**;
- saper **trascrivere** le cose che sono state osservate ed ascoltate;
- saper fornire una possibile **valutazione** dell'osservazione ascolto.

Concetto di Programmazione e di Progetto Educativo

Programmare non significa fare le unità didattiche, ma significa avere una **visione psicocognitiva** dello sviluppo del bambino. L'insegnante non deve limitarsi a conoscere le fasi educative, ma deve interrogarsi sullo sviluppo psicocognitivo che ha il bambino. Se, insieme a questo, ci si collega *l'osservazione-ascolto* come capacità di rapporto, di relazione del bambino con se stesso, del bambino con i compagni, del bambino con la classe, del bambino con i genitori e con le insegnanti, ecco che si ha già una doppia visione che permette di fare tante cose. Questo dal punto di vista metodologico; poi, dal punto di vista degli itinerari c'è il discorso della programmazione come psicodidattica dei campi di esperienza, come capacità evolutiva e sviluppo dei campi di esperienza; vedremo come questo aspetto metodologico va inserito rispetto ad una evoluzione dei campi di esperienza.

Ogni campo di esperienza pensatelo come una Regione: all'interno della Regione ci sono varie Provincie. Quindi vari obiettivi fondamentali ed all'interno di ogni Provincia ci sono varie strade (cioè vari modi per raggiungere quell'obiettivo con quell'itinerario). Ci sono insegnanti che preferiscono le strade di campagna, delle insegnanti che preferiscono andare in autostrada, delle insegnanti che preferiscono andare -non dico in bicicletta- ma almeno con il motorino e delle insegnanti che se non hanno il 2.000 di cilindrata non si spostano. Faccio questo paragone perché poi, ben sapendo quale è il progetto, ognuna lo possa strutturare nel proprio modo a seconda di quello che è lei e di quello che le fa piacere essere e di stare bene con i bambini. Perché ogni anno è un giro turistico, è un modo per scoprire qualche cosa, una realtà stando insieme ai bambini (ed i bambini ogni anno sono diversi, anche se sono gli stessi).

Per questo l'osservazione-ascolto è uno strumento fondamentale. Non è uno strumento che, come purtroppo è diventata l'unità didattica e la programmazione: "la faccio all'inizio dell'anno scolastico, così me la tolgo di torno". No, è un problema di mentalità.

Schema di osservazione-ascolto

Insegnante	Nome bambino o gruppo
Scuola	Età
Classe	Attività
Data	Obiettivo
Durata	ora
Descrizione comportamentale-emotiva-cognitiva del bambino o del gruppo	
Descrizione del luogo e della situazione ambientale-sociale	
Descrizione dell'atteggiamento dell'insegnante e/o di chi osserva-ascolta	

Descrizione	Interpretazione 3	Valutazione
-------------	----------------------	-------------

del comportamento
e rilevazione della
comunicazione

o intuizione

educativa e
attuazione
didattica

--	--	--

Descrizione delle sensazioni emotive e cognitive dell'insegnante e/o di chi osserva-ascolta:

Analisi generale della situazione educativa svoltasi:

Valutazione generale finale:

Analisi della scheda di Osservazione-Ascolto

C'è una prima parte che serve per identificare il contesto in cui si fa l'osservazione ascolto, un nucleo centrale (che in realtà occuperà 4-5-6 pagine) ed una parte che indica le variabili del **prima** (che servono per creare delle ipotesi sul contesto) e le variabili del **dopo** (che servono per poter analizzare e poter rendere efficace questo strumento per l'osservazione-ascolto).

Partiamo dal nucleo centrale e poi vediamo il **prima** ed il dopo e come fare. Il nucleo centrale è basato sulla descrizione del comportamento e sulla rilevazione dell'attività educativa. In genere si parla di osservazione del comportamento, ma non basta. Si debbono anche virgolettare le parole che si dicono. Parlo di mentalità, perché una volta acquisita, questa scheda non dovrete più riempirla. La domanda classica è: "Ma quante volte debbo fare questa scheda? Ogni giorno?". No, una volta che avete acquisito questo strumento riempirete altri "modelli" che sono molto più agili e più fruibili. Se non so prima utilizzare questo strumento è come voler guidare senza conoscere il codice. Prima lavoro su uno strumento che mi permetta di *conoscere quello che io sono*.

Vedrete che tutto questo non è solo un semplice strumento operativo-cognitivo, ma permette di vedere chi è l'insegnante, quali sono i valori, le categorie pedagogiche, gli stili educativi dell'insegnante. Riempiendo questo, lavoro su di me. Quindi l'osservazione-ascolto non si fa per i bambini, ma per se stessi. Lo si fa per sapere come sto entrando in rapporto con gli alunni e come potrei entrare in rapporto con gli alunni. Non lo faccio per fare un piacere a loro, ma per fare un piacere a me. Così posso educare, cioè *ex-ducere*, avere la capacità di conoscere e di capire il bambino e di poter tirare fuori dalle capacità e dalle necessità di ognuno.

Per fare questo devo *descrivere il comportamento e rilevare le comunicazioni*.

Che significa? Io adesso sto facendo una cosa. Facciamo un gioco:
"Scrivete le cose che ho detto negli ultimi due minuti da quando ho presentato la scheda ad adesso".

**Lettura delle osservazioni di quattro insegnanti
su “L’Analisi della scheda di Osservazione-Ascolto”**

Ins. A.S.: *Presutti è in piedi vicino alla lavagna luminosa: sistema lo schema di osservazione-ascolto e dice “La prima fase è riferita ad una serie di dati” (si avvicina al muro e col dito indica la parte relativa ai dati dell’osservazione-ascolto). Continua dicendo “Il nucleo centrale dell’osservazione-ascolto è la descrizione del comportamento e rilevazione della comunicazione, dove è necessario scrivere non solo il comportamento del bambino ma anche virgolettare tutto ciò che il bambino dice.” (Tutto questo mentre Presutti fa passi in avanti e verso il centro della stanza e indietro, dietro il tavolo). Gesticola molto con le mani.*

Ins. A.L.: *Sta vicino al tavolo, ogni tanto tocca la scheda ed indica. Presentazione della scheda.*

Ins. R.G.: *Presutti, ore 17.25. Presutti cammina intorno al tavolo. Dove ha posizionato sulla lavagna luminosa un lucido. Gesticola, si interrompe spesso. La platea è rumorosa. Dice, indicando il lucido nella prima parte “Questa parte serve per descrivere la situazione prima dell’osservazione”: Indica la seconda parte avvicinandosi al muro dove è proiettato il lucido e dice “Questa è la parte centrale ed è quella fondamentale ...”*

Ins. F.G.: *Il professor Presutti ha presentato la scheda di osservazione-ascolto spiegando come deve essere fatta e perché. Deve essere fatta prima di tutto descrivendo la situazione e virgolettando le conversazioni. Il perché deve essere fatta perché è uno strumento che serve innanzitutto per conoscere se stessa (insegnante). Il modo di relazionarsi dell’insegnante con il bambino. Perché una volta riconosciuto il modo di relazionarsi si può impostare tutto il discorso.*

Da queste quattro osservazioni si può cogliere che:

- è stata descritta la stessa situazione;
- tutte erano attente ed hanno relazionato.

Il problema è come si riesce a trascrivere quello che loro hanno vissuto. Perché trascrivendolo, ci posso riflettere. Rifletto su ciò che ho trascritto e non su ciò che mi ricordo di aver pensato. Su ciò che ho trascritto non solo ci rifletto io, ma dò la possibilità alle mie colleghe di riflettere. Si riflette su ciò che è trascritto e non su ciò che penso che sia accaduto. Loro sono tutte e quattro delle educatrici professionali di buon livello educativo; il problema è un problema di opportunità.

Se non si hanno delle opportunità si fanno o non si fanno certe cose. Ci sono colleghe che hanno avuto per colleghe insegnanti più esperte che hanno trasmesso delle informazioni e sono bravissime. Altre che non hanno avuto queste opportunità e guardano solo le guide, fanno delle cose al massimo loro, ma a volte non efficaci per quel contesto. E ci sono altre che non seguono né le guide né quello che fa la collega più esperta.

E' un problema di motivazione personale, ma anche di opportunità. Volevo fare questa precisazione perché dalla prima descrizione ascolto si vede che lei (A.S.) ha avuto delle opportunità diverse da quelle che hanno avuto la maggior parte di voi. La collega, che pur ha frequentato con me, tutt'altro genere di corsi, ha acquisito una mentalità. E questa è una verifica per me. Non ha trascritto le cose in modo freddo, ma lo ha fatto con una mentalità di osservazione-ascolto.

Credo che molte di voi, come lei, sono di alto livello, ma è un problema di opportunità. Sembra assurdo eppure, rispetto alle colleghe è arrivata molto più lontano.

Ha avuto quelle capacità di osservazione-memorizzazione, di comprensione più generale che, poi, risulta fondamentale nel momento in cui mi vado a confrontare.

“Presutti è in piedi vicino alla lavagna luminosa; sistema lo schema di osservazione ascolto e dice...” Questo è importante perché fa una osservazione di comportamento preciso senza dire: *“Presutti è attento, stanco, distratto, accalorato...”*

Quale è il suo obiettivo?: il suo obiettivo è di spiegare che cosa Presutti ha fatto in quel momento. Allora le serviva di dire quale era la mia posizione. Perché stare in piedi e stare seduto sono due cose diverse. Se sono seduto, tendo a spiegare verbalmente. Se sono in piedi tendo ad illustrare avendo un rapporto più diretto con voi. Questa semplice osservazione di comportamento già mi permette di creare delle ipotesi di un certo tipo piuttosto che di un altro tipo. Se avesse fatto questa osservazione dall'inizio avrebbe descritto che prima ero seduto, poi mi sono alzato; io mi sposto perché le mie esigenze comunicative sono profondamente diverse a seconda del momento, del contesto. I relatori che stanno sempre fermi in un posto a parlare sono monotoni; possono essere bravi, non bravi, ma hanno sempre una unica strategia. La cosa importanti per voi è, a seconda del momento e del contesto, variare le strategie.

“Usa la lavagna luminosa...” Anche questa è una osservazione importante. Uso una metodologia, uno strumento didattico che mi permette di lavorare in una certa maniera. Comunicando con voi quale è la differenza tra la lavagna di ardesia e questa lavagna luminosa? Innanzi tutto con quella di ardesia non ho niente di pronto e quando scrivo vi dò le spalle. Qui, invece, quando parlo, vi vedo. Adatto la mia comunicazione a quello che è il vostro comportamento. E questo è fondamentale. Se nell'osservazione comportamento si vede che io guardo, il trucco è molto semplice. Ci sono molti che, pur usando la lavagna luminosa, invece di guardare voi, guardano lì. Allora fanno meglio ad usare la lavagna normale. Sono quelli che, pur avendo un Ferrari, la utilizzano come una 600.

E' dall'osservazione ascolto che si vede se sono un vero acculturato della tecnologia o se la sto solo ostentando. Ho detto questo perché molte insegnati usano strumenti che sembrano innovativi ma che sono tali a seconda di come si usano. Lo strumento rimane strumento, allora è da come lo uso che vedo se una insegnante è in gamba o non è in gamba, se ha sviluppato o non ha sviluppato una professionalità. No, non è da quale strumento ha utilizzato.

Dipende sempre da come si utilizza lo strumento e non da quale cosa si usa e cosa si fa. Questa è educazione.

“La prima fase è riferita ad una serie di dati” (si avvicina al muro e col dito indica la parte relativa ai dati dell'osservazione-ascolto). Continua dicendo “Il nucleo centrale dell'osservazione-ascolto è la descrizione del comportamento e rilevazione della comunicazione, dove è necessario scrivere non solo il comportamento del bambino ma anche virgolettare tutto ciò che il bambino dice.” (Tutto questo mentre Presutti fa passi in avanti e verso il centro della stanza e indietro, dietro il tavolo). Gesticola molto con le mani. Ha detto questo perché serve (gesticola molto con le mani, fa passi avanti ed indietro) a far capire che Presutti non si sente a proprio agio. Sente che deve attuare una comunicazione il più corporea possibile per far capire le cose. Vedete come da una buona osservazione si possono creare delle ipotesi. Dalle ipotesi su chi l'ha fatta, una persona che in quel momento era attenta, cognitivamente disponibile ed ha una struttura molto razionale. Ha schematizzato tutto con un obiettivo precisissimo, ha tolto tutto il superfluo. Mi ha detto chi è lei, chi sono io e come noi potremmo entrare in rapporto.

Più parlo senza entrare nel contesto della situazione operativamente e cognitivamente, più lei è disinteressata a quello che dico. Più vado dritto all'obiettivo da raggiungere e più il nostro rapporto può essere significativo ed efficace. Tutto questo ce lo siamo detti da una osservazione di tre minuti.

Sta vicino al tavolo, ogni tanto tocca la scheda ed indica. Presentazione della scheda
Ecco questa è una osservazione ascolto senza comunicazione.

Fino a cinque anni fa sembrava ci fosse solo l'osservazione ascolto, non si metteva mai la virgolettatura delle parole e tuttora moltissime schede pensano solo a questo. Ecco, *tocco la scheda*: ma la posso toccare per fare cosa? Quello che lei ha detto è vero ma è parziale, senza analisi e senza un significato della cosa. Quindi dal punto di vista dell'osservazione del comportamento è giusta ma non serve a nulla. E questa era una tecnica ed una

metodologia dei "comportamentisti" che, secondo me, non serve a voi. Serve per i bambini handicappati con grosse difficoltà o per situazioni mediche di diagnosi, ma non serve nel campo educativo.

La differenza tra le due osservazioni lette è evidente. C'è stata tutta una teoria sull'osservazione-comportamento che non portava a nulla perché a voi non serviva a niente.

"Presutti cammina intorno al tavolo" Nel dettaglio si vede la differenza tra chi ha già avuto delle opportunità per acquisire una metodologia e chi non ha avuto l'opportunità di lavorare sulla metodologia che ha acquisito. *"Presutti cammina intorno al tavolo"*: voi direte, è la stessa cosa *intorno* al tavolo e *avanti ed indietro*. No, dal punto di vista dell'analisi significa che non sto trovando il contenuto giusto per sollecitare il vostro interesse. Invece *avanti ed indietro* significa che: quando vedo che voi state abbassando l'attenzione vado avanti, quando siete più attente vado indietro in modo che posso ricontinuare ad andare avanti. Se mi vedete girare intorno al tavolo vuol dire che non riesco a trovare qualche cosa che mi permetta di interessarvi.

...dove ha posizionato sulla lavagna luminosa un lucido. Gesticola, si interrompe spesso. La platea è rumorosa. Dice, indicando il lucido nella prima parte "Questa parte serve per descrivere la situazione prima dell'osservazione": Indica la seconda parte avvicinandosi al muro dove è proiettato il lucido e dice "Questa è la parte centrale ed è quella fondamentale ..." Ha messo una informazione diversa da quella delle altre colleghe: *"Si interrompe spesso. La platea è rumorosa"*. C'è un punto. La collega era centrata su di me, invece quest'altra collega è più sociale e più centrata su quello che il contesto fa.

Quindi, per entrare in contatto con lei, si lavorerà con le colleghe e più lei sarà contenta. Cioè più le colleghe diranno che questa cosa va bene, più lei si sentirà gratificata.

Se glielo dico solo io non va bene. La cosa importante è che la cosa che sto dicendo è vera, ma crea ipotesi. Quindi è una ipotesi che va verificata. E come? Prima vediamo perché l'ho creata. Perché voi, pur avendo osservato la stessa cosa, a seconda di quello che avete trascritto, avete riportato quello che vi ha colpito di più e che fa più parte di voi. Allora, se una ha trascritto una cosa significa che per lei è come una forma, ha poi rappresentato questa cosa. Se invece la collega ha detto delle cose diverse che integrano, però dicendo delle cose diverse, fa vedere una caratteristica che non ha la collega e che invece ha lei. Infatti, dal punto di vista della coordinazione spazio-temporale, il fatto che mi interrompo e che voi fate chiasso viene dopo di quello che dico. Prima mette questo e poi quello che dico. Invece dal punto di vista temporale ho detto prima delle cose, poi voi avete fatto chiasso, mi sono interrotto e voi avete fatto chiasso e, quindi, significa che lei ha voluto mettere una cosa importante prima, anche senza un rispetto spazio temporale delle cose che stava descrivendo. Ovviamente voi questa analisi non la farete mai, ma se voi già sapete ascoltare e trascrivere assolvete al vostro compito. Questa analisi non è il vostro compito.

Dice indicando il lucido, nella prima parte.... quella fondamentale (fino alla fine). Vedete come la collega ha una buona mentalità perché distingue. Vede l'osservazione, virgoletta. La cosa che si è vista, rispetto alla collega precedente, è che quella ha fatto vedere il senso ma non ha assolutamente detto il contenuto di quello che ho detto. La prima parte dall'osservazione. Nella seconda non c'è il contenuto e non posso analizzare il perché. Invece nella collega era evidente che prima era nel contesto. La parte centrale, ecc. Quindi è evidente come una collega è più contenutistica-cognitiva ed invece l'altra è più socio-relazionale, questo come ipotesi.

Di loro due ho potuto dirlo perché hanno fatto una buona osservazione-ascolto. Una in un minuto e mezzo, l'altra in un secondo. Eppure posso creare delle ipotesi. Immaginate se voi fate delle osservazioni ascolto di cinque minuti cosa si potrebbe ipotizzare su ogni bambino (almeno e su tutta la classe). Però se voi non sapete ascoltare, osservare e trascrivere bene, non potrei pensare e dire certe cose.

Il Prof. Presutti ha presentato la scheda osservazione-ascolto spiegando come deve essere (fino alla fine) Si vede come questa collega, nella seconda parte, ha fatto la seconda parte della scheda **"intuizioni-interpretazioni"**. Cioè ha detto il fatto successivo della collega. Perché ho fatto questo? Lei me lo dice. Ma è una interpretazione che, se non parte dalla descrizione dell'osservazione ascolto o non c'è quello che si virgoletta (cioè la comunicazione verbale e

non verbale), non mi permette di dire nulla. Perché può essere così e non essere così. Questo è un resoconto ben fatto ma non è una descrizione di comportamento. Si è già visto come ognuno ha una differenza ed il problema è che molte altre, pur avendo una buona capacità di osservazione ascolto, non sanno trascrivere. Non sapendo trascrivere non permettono di cogliere delle informazioni importanti e ciò non dà la possibilità di creare ipotesi diverse o di ragionarci sopra.

*Il professor Presutti ha presentato la scheda di osservazione-ascolto spiegando come deve essere fatta e perché. Deve essere fatta prima di tutto descrivendo la situazione e virgolettando le conversazioni. Il perché deve essere fatto perché è uno strumento che serve innanzitutto per conoscere se stessa (insegnante). Il modo di relazionarsi dell'insegnante con il bambino. Perché una volta riconosciuto il modo di relazionarsi si può impostare tutto il discorso. Un'ottima sintesi, un ottimo resoconto, ma senza la possibilità educativa. Questo è lo stile che ci viene richiesto nelle nostre produzioni scritte. Questo è quello che voi dovrete riuscire a fare, ma se prima non vi sperimentate su questi altri strumenti che vi permettono di conoscervi un po' più a fondo potreste dire delle cose che si chiamano *proiezioni* soggettive e che in realtà inficiano quello che voi scrivete. E quando vi rapportate con la collega potreste dire le stesse cose, ma arriverete a risultati opposti. Quindi la domanda che c'è sotto è: Quando siete in grado di dare un resoconto come questo? Quanto comunicate di voi nel rapporto educativo? Qui non ci siete voi, qui di rapporto educativo c'è poco. Perché parlo di rapporto educativo? Perché non esiste il Mario in assoluto ma esiste in base a come siete voi ed a come vi rapportate con lui. Quindi è importante conoscere chi siete voi, chi è l'alunno e quale rapporto educativo state creando.*

Letture di altre osservazioni su "L'Analisi della scheda di Osservazione-Ascolto"

Ins. A. P.: *Il Prof. ha detto: in due secondi scrivete quello che ricordate degli ultimi due minuti del mio intervento. Il Prof. è posizionato davanti al tavolo, alle sue spalle ha la lavagna luminosa, mostra la scheda O-A. Per attrarre l'attenzione si sposta in avanti ed indietro, Poi passa dietro il tavolo indicando con la mano la scheda e dice: "La prima parte serve per sapere il contesto ed avere i dati, bisogna trascrivere virgolettando ciò che si dice. La parte piccola..."*

"Il Prof. ha detto, in due minuti scrivete ciò che vi ricordate, ciò che ho detto e ciò che ho fatto negli ultimi cinque minuti."
Questa è la premessa, poi?

"Il Prof. è posizionato davanti al tavolo". Il Prof. Manca il soggetto. Si dà per scontato chi è, e se leggesse un'altra insegnante che non ha partecipato al corso, come farebbe a capire di chi si tratta? Il bello delle osservazioni è che voi non dovete esserci, non dovete spiegare nulla e far sì che a distanza di tempo un'altra insegnante o voi stesse possiate capire di cosa si tratta. Ora, il Prof. significa che poteva essere Presutti, o un'altra persona. Per lei era lo stesso.

"E' posizionato davanti al tavolo". Ha fatto una osservazione di comportamento. "Sono posizionato davanti al tavolo".

"Alle sue spalle una lavagna luminosa. Mostra una scheda O-A. Per attrarre l'attenzione si sposta in avanti, poi passa..."

Quando si scrive "per attrarre l'attenzione" non è mai una osservazione-ascolto. La scritta "per attrarre l'attenzione" andava riportata nella colonna **Interpretazione**.

Valutazione: *"La platea è rumorosa".* Presutti perché attrae l'attenzione? Perché la platea è rumorosa, perché ci ha la testa confusa, perché il caldo gli ha dato in testa...

Osservazione: *"Va avanti ed indietro"*

Interpretazione: *"Per attrarre l'attenzione".*

Valutazione: (si mettono due o tre ipotesi): *caldo, confusione...*

Le ipotesi vanno sperimentate in modo da rivedere la descrizione o se mi accorgo che le mie ipotesi non coincidono con la descrizione. Sono sbagliate le ipotesi che forse sono tali perché forse ho sbagliato l'interpretazione. Se non ho sbagliato l'interpretazione ho sbagliato l'osservazione-ascolto. Ho visto delle cose che in

realtà non erano esattamente così. Lì si vede come la collega dà per **interpretazione** ciò che è **osservazione** e viceversa, dà per **descrizione** del comportamento ciò che è una sua interpretazione.

"Poi passa dietro e, indicando con la mano la scheda dice: la prima parte serve per sapere il contesto ed i dati. "Bisogna trascrivere virgolettando ciò che si dice. La parte piccola è il nucleo centrale, racchiuderà cinque/sei pagine". Sembra abbia descritto in modo molto completo; in realtà se vado a leggere veramente, mi accorgo che è piena di errori. Perché è vero che ho detto *"la parte piccola"* ma insieme con qualche altra cosa. Altrimenti sembra che è la scrittura in piccolo. La parte piccola, detto così, sembra che nella scheda ci sia una parte scritta in piccolo che è la parte centrale. Come nel giornalismo. La parte di questa frase può assumere un significato molto diverso da quello che assumerebbe se messa nel contesto giusto. Può assumere due significati diversi. Questo è importante. La mia analisi di questa osservazione è che si vede il grande sforzo di recepire tutto, ma è stato fatto senza una selezione a monte dell'importante e del non importante; per cui quello che mi è rimasto, lo trascrive tutto senza però avere e dare un significato compiuto a quello che dice. Mi ha fotografato nella posizione peggiore.

Bisogna far cogliere ciò che funziona e come; bisogna essere autentici. Lei non ha iniziato da un punto. Ha detto: *"Da adesso in poi osservate"* ed io stavo così fermo, davanti alla lavagna luminosa. Lei ha detto: *"Da adesso in poi fate l'osservazione-ascolto"* e nella sua memoria ha preso un punto. Ma ne poteva prendere altri ben diversi. Sarebbe stato più corretto se avesse preso proprio il punto che avevo detto di prendere in esame, e cioè, da quello iniziale. Da quando ho iniziato a presentare la scheda. Non da quando la scheda era stata già presentata. Questa è la differenza tra il registratore meccanico e quello umano. Perché lei ha preso proprio quel punto?

Il problema è quello di essere molto autentici e disponibili per vedere quello che realmente è. Dall'osservazione-ascolto che ha fatto, vedo che parte con dei presupposti (e non è negativo). E' così. E poi tra l'altro è una ipotesi. E poi ognuno non è un registratore meccanico. Ognuno è se stesso ed osserva ed ascolta in base a ciò che è. E' importante dire ed osservare in base a ciò che si è. L'importante è che si capisca una cosa: ha percepito come se sembrasse ci fosse una conflittualità. Era l'opposto. Volevo dimostrarvi che anche da un descrizione l'importante di non farsi cogliere dai pregiudizi. L'importante è dire ciò che c'è in base a ciò che è in quel momento, in quella situazione, in quel contesto.

Un piccolo trucco. Se avessi detto "osservate" avrei visto ottantacinque occhi sgranati ad osservare. Questa non è mentalità perché le cose si fanno "spontaneamente". O fanno parte della vostra mentalità oppure diventano uno strumento aggiunto. Se so o non so guidare la macchina non lo faccio quando qualcuno mi dice: "Attenzione ti valuto". Quindi c'è una concezione di valutazione formativa profondamente diversa da "Alt, ti faccio i test di valutazione" e "Alt, adesso vedo ciò che sai fare". Da settembre a maggio vedo quello che ogni bambino è. Il problema è di saperlo documentare e di saperlo documentare sempre "Oggi faccio l'osservazione": no, l'osservazione la faccio e la farò quando vedo che c'è qualche cosa che va bene in positivo o che va male. E lo faccio subito, con spontaneità. Non è che debbo programmare l'osservazione. La programmazione dell'osservazione la faccio i primi venti giorni dell'anno scolastico, dal 20 gennaio al 15 febbraio ed a fine maggio. Questa è la programmazione classica. Poi la faccio quando mi serve.

Ins. P. C.: *Il Prof. si avvicina alla lavagna, indica e indica il nucleo centrale, e poi si dirige...* Vediamo subito. *"Alla lavagna..."* luminosa. Specificare è importante. Lei stava parlando a se stessa, non stava descrivendo qualche cosa.

Poi *"il Prof."* è quello che abbiamo detto prima. Non ha messo Presutti; ha voluto dare un titolo ed è differente perché professore significa "colui che mi insegna", invece "Presutti" è una persona come me, che in questo momento sta parlando. Dire "Fausto" è ancora diverso perché significa una persona amichevole. Vedete come anche la scelta dei termini ha un suo significato anche senza analizzarla troppo ed è utile. Se voi Alessandro lo chiamate "Ale" è diverso dal chiamarlo "Alex" o "bambino".

....si avvicina alla lavagna, indica il nucleo.. La collega mi fa partire dal nucleo centrale. Ognuno mi ha fatto iniziare da un momento che per lei è stato sintomatico. Il momento sintomatico quale è? Quando mi si fa partire...

... e con passo agile si avvicina al centro dei tavoli spiegando: "Bisogna virgolettare le parole che si dicono" poi guarda

l'orologio e dice "ora facciamo un gioco, vi dò due minuti di tempo..." Guardate come ha detto una cosa che nessuno ha detto. "Il mio guardare l'orologio" che aveva più effetti: 1) vedere da quanto tempo stavo parlando; 2) quanto avevo parlato; 3) quanto tempo dovevo dare a voi.

"... vi dò due minuti di tempo per scrivere ciò che ho detto e ho fatto negli ultimi due minuti. E' importante che vi rendiate subito conto di come mettere in pratica il nucleo centrale dell'osservazione ascolto".

Vedete come il "piccolo" che dicevo è diverso dal "nucleo centrale". Che cosa ha fatto la collega? L'ha inserito in contesto in modo adeguato. Da questa osservazione ascolto comprendo molto più chiaramente quello che vi ho chiesto, quello che volevo e come l'ho fatto, perché si vedono tante cose. Si vede l'improvvisazione, si vede la strutturazione flessibile di queste interpretazioni. Non avevo deciso di farvelo fare, e si vede che non avevo deciso di farvelo fare. E l'ho deciso quando ho visto le vostre facce perdute. E allora, con *passo agile*.. unica cosa, la collega dice: *si dirige al centro dei tavoli*. Sembra come se fossimo schierati, come se fossimo schierati in una certa maniera e non al centro della disposizione dei banchi a ferro di cavallo. Ma si vede tutta la decisione, la preparazione, la strutturazione di una attività e l'obiettivo che io avevo, quale era l'obiettivo che avevo. Non era di farvi vedere il contesto, ma di farvi cogliere...

"...è importante che vi rendiate subito conto di come mettere in pratica il nucleo centrale dell'osservazione ascolto" Allora mi sono accorto che stavo parlando come se stessi su un altro pianeta. Allora ho detto "facciamolo fare subito a loro in modo che chi si sveglia si sveglia, chi si addormenta si addormenta". Lei ha finito dove le altre colleghe hanno iniziato l'osservazione ascolto.

La collega non si è attenuta alla richiesta ma ha descritto... si è trovata impreparata "io non mi ricordo più, però la voglio fare". Ha cominciato dall'ultimo descrivendomi molto bene, ma non mi ha descritto dall'inizio, come avevo chiesto. Io avevo chiesto di descrivermi negli ultimi due minuti, ma da quando avevo iniziato a parlare dell'osservazione ascolto. Lei ha cancellato quando ho iniziato a parlare dell'osservazione ascolto perché per lei c'era troppa dissonanza cognitiva tra la mia richiesta e ciò che lei ricordava e riusciva a fare. La cosa simpatica è che leggendolo sembra che le abbia chiesto proprio questo, invece non è così. Avevo chiesto quello che avevo chiesto alle altre... Ciò di tornare indietro. Invece lei ha detto: "da adesso in poi mi ricordo e lo descrivo bene..."

Vedete come la stessa frase, la stessa dimensione, ognuno l'ha vissuta e l'ha strutturata in maniera differente. Questo serve... Vi dico l'obiettivo più profondo. Quando parleremo di Marco, Marco può essere visto da una insegnante in una certa maniera e ognuno lo può vedere in una maniera o leggermente o profondamente diversa. L'obiettivo è che non esiste un Marco oggettivo in assoluto. Esiste Marco nel contesto, in base a chi lo vede e nel **rapporto**. Non è che filmandolo ho Marco. Ho Marco in un certo contesto. Il contesto della collega era molto evidente. Era una persona che voleva vedere se aveva appreso. Si è impegnata tantissimo; ha cercato di tirare fuori tutte le cose che sapeva non ricordandosi quella che era la mia richiesta o la mia proposta iniziale. Vediamone altre.

Ins. A.F: *Le due parti dello schema proposto alla lavagna sono divise così: a sinistra dà il ... prima, a destra c'è il dopo esperienza. La parte centrale è quella che a noi interessa. Questo strumento di osservazione-ascolto è molto più utile per guardarci dentro, più che essere utile per il bambino perché da qui, da questo schema si vede quali sono i valori dell'insegnante e non solo: che valenza pedagogica ha la stessa* Non ha fatto una osservazione ascolto, ma bensì una relazione. Mentre la relazione della collega precedente era cognitiva, questa è emozionale. Il guardarsi dentro, vedere i valori... ho detto entrambe le cose, però ognuna le ha colte in modo diverso. Ma perché ? La mia ipotesi è perché sono due persone differenti. Allora, facendo questo, quale obiettivo ho? Quello di conoscere più me stessa e, quindi, di sapere quello che a me può rendere di più per entrare nel rapporto con il bambino.

Le osservazioni sono entrambe giuste. Ma sono distanti perché una la vede in una certa maniera, e l'altra, giustamente, in un'altra. Con Marco interagisco in una certa maniera, e il guaio è che quando si pensa che le colleghe debbano fare come io ho fatto per risolvere il problema. I problemi tra i colleghi nascono quando non c'è

un reale confronto sapendo chi sono io e chi è il collega, e si vuole avere una unicità, un modo identico di agire con il bambino, senza rispettare ciò che si è. Oppure ci sono delle colleghe che vorrebbero che altre colleghe facessero nello stesso modo perché si sentono in grado di risolvere i problemi. In effetti, dal loro punto di vista, i problemi li risolvono. Se Marco è un bambino costruttivo operoso, capace di lavorare molto, con una collega è un leader partecipativo, con un'altra può essere un individualista estroverso o, massimo, un gregario passivo.

Quando le colleghe si confrontano sul ruolo ed è identico, vuol dire che una ha copiato un'altra, oppure che qualcuna domina l'altra, oppure che hanno trovato un compromesso per non litigare. Tutte e tre queste situazioni non sono né educative, né costruttive, ma sono, invece... La soluzione è questa: ognuna deve avere la capacità di fare la descrizione del comportamento del bambino e nel momento in cui questa descrizione non coincide con quella della collega, andare a fare delle osservazioni ascolto personali (ognuna delle colleghe lo fa) in modo da verificare quanto quello che detto corrisponde alla realtà, quanto manca di cose che sono sfuggite, e quindi, non osservate. Dopo questa osservazione-ascolto c'è un confronto. Si potrebbe formare un ottimo gruppo di insegnanti, una ottima classe, perché le insegnanti partirebbero: sapendo ciò che la collega fa, creando un progetto educativo comune, (es. una insegnante potrebbe stimolare i bambini cognitivi e l'altra più quelli emozionali).

Questo permetterebbe alle colleghe di crescere perché stimolando i bambini emozionali, ed entrando in empatia anche con i bambini cognitivi apprenderebbe moltissimo dalla collega e dai bambini. Quindi, accettazione del modo di essere e del modo di educare della collega. Credo che nel Plesso o nel gruppo ci debba essere quella che si chiama **stima e rispetto**. Se tra colleghe non c'è stima e rispetto, non ci potrà mai essere un buon rapporto. Allora la domanda è questa: se potessimo vedere trenta insegnanti e vedere e le osservazioni ascolto di trenta insegnanti, vi posso dire che si potrebbero formare i gruppi ed i plessi in modo molto più costruttivo e significativo e felice piuttosto che gruppi formati da freddi punteggi e dalla burocrazia. Se voi vi sentite accettate, lavorate in tutt'altra maniera. Non esiste l'insegnante brava e l'insegnante non brava; esiste l'insegnante che sta bene nel complesso.

Avete visto come una semplice osservazione ascolto ci ha permesso immediatamente di cogliere se queste due insegnanti (l'emozionale e la razionale) possono stare bene insieme, quali sono i limiti, quali sono le loro potenzialità.

Se vogliamo vedere se stanno bene insieme le altre quattro (A.S. - A.L. - R.G. - F.G.) che stanno, nello stesso plesso, vi dico, non conoscendo come si sono strutturate, ma avendo ascoltato le loro osservazioni ascolto noto che ci sono due che hanno mostrato una certa capacità nell'elaborare l'osservazione ascolto (Anna S. - Rossana G.), l'assurdo sarebbe mettere queste due persone insieme e le altre due insieme. Sarebbe assurdo, vorrebbe dire creare una classe di osservazioni-ascolto e un'altra schematica-cognitiva. Lo posso fare, ma devo essere basato su un progetto. Perché voglio una classe puntata sulla sperimentazione ed un'altra che, pur facendo molte cose, non è puntata sulla sperimentazione. Sembra banale, ma in realtà il rapporto che avete con la collega ed il rapporto che avete con il plesso è veramente fondamentale. Si vede, in realtà, come è giusto che stiano insieme due colleghe di cui una sia più analitica, l'altra più schematica. Mentre una si perde di più o ha una maggiore capacità di vedere il dettaglio e la visione globale, l'altra è più schematica e più strutturata nel non perdere mai di vista quale è l'obiettivo e che cosa si vuole raggiungere. Quale è il grosso limite di questo tipo di coppie? "E' che hanno poca fantasia"; ciò lo deduco da quello che hanno scritto. E non significa che loro sono veramente così. Se su queste coppie potessi collegare una coppia che si basasse su una visione socio-relazionale, avrebbero la possibilità di confrontarsi con altri tipi di rapporti stando ognuno bene nella propria classe.

Quindi, quello che era il vecchio, quel brutto concetto di classi aperte, si realizzerebbe spontaneamente perché è fattivo e ad un certo punto sarebbe giusto mettere i bambini della stessa età insieme, situazione in cui ognuna agisce più che nel proprio stile educativo: più cognitivo, più schematico, più socio-affettivo... dando ognuna e crescendo ognuna, avendo ognuna la propria coppia di riferimento. Questa è l'ipotesi: ho un plesso in cui ci sono quattro insegnanti che agiscono a livello di apprendimento, moltissimo a livello di socializzazione, di sviluppo dell'immaginazione, di spontaneità immediata del gioco spontaneo, ma a livello socio affettivo no perché hanno l'impostazione più cognitiva-operativa. Non che non siano socio-affettiva, ma, in questo momento, prevale

l'impostazione cognitiva. Avrò un'ottima scuola di cognitivo apprendimento ed il bambino, se visto in una ottica più globale, più efficace.

La sorte, a volte, combina bene gli accoppiamenti, la progettualità è fondamentale. Le cose devono funzionare o non funzionare non in base alla sorte, ma in base al progetto che ho elaborato. Voi, quindi, dovete imparare a fare progetti ed a verificare costantemente quanto si fa e quanto non si fa. Non pensando quello che non fate come a qualche cosa di sbagliato, ma l'opposto.

Verificare e valutare, significa poter modificare costantemente in modo da crescere insieme, da apprendere insieme, socializzare insieme. Non è che il direttore può decidere così a caso dove mandare una in base ad un progetto educativo. Voi vi mettete insieme o vi si mette insieme perché sembra che insieme state bene e lì ci sono le grandi delusioni perché esteriormente si può essere in un certo modo, ma interiormente si può essere in tutt'altra maniera e, quindi, si pensa di stare con una collega che poi alla prova dei fatti è molto diversa. Voi passate molto più tempo con la collega che in famiglia, e investite nella collega e con la collega il vostro modo di realizzarvi nel lavoro. Nel rapporto figli-mariti investite il vostro ruolo e la vostra realizzazione familiare, ma con la vostra collega investite il vostro ruolo e la vostra realizzazione sociale e culturale. Allora, il come state con la vostra collega e con le altre colleghe incide profondamente su come voi vi sentite realizzate, sulla stima che avete di voi e su come voi entrate in classe (gioiose o non gioiose).

E' chiaro che incidono anche i problemi familiari, ma in realtà il fatto di avere delle colleghe con cui si ha stima e rispetto, questo non vuol dire che vi si vuole rendere amiche. Come si può avere stima, rispetto ed empatia se non si fanno le osservazioni ascolto? Come si fa ad avere stima e rispetto se ci si nasconde dietro alle relazioni, alle descrizioni impersonali ?

Le cose si debbono dire in modo autentico e disponibile perché altrimenti con la collega non entrerò mai in un rapporto educativo. E se le insegnanti non entrano in rapporto educativo tra loro, come fanno ad entrare in rapporto educativo con i bambini? Non ci credo che pur non facendolo tra adulti riescono però a farlo con i bambini perché è un problema anche di educazione e di abitudini. Allora non si può insegnare ai bambini ad essere sicuri di sé se poi gli adulti non lo fanno. I bambini sono lo specchio di quello che gli adulti fanno e più i bambini percepiscono una serenità (ma serenità significa che tra le due colleghe si possono anche ammazzare, ma hanno stima, rispetto, disponibilità ed autenticità), più crescono e colgono profondamente le cose, molto più che tra insegnanti che a livello formale sono sempre d'accordo su tutto, non gridano mai, ma in realtà non si mettono mai in gioco. Questo come si fa a vedere? Si vede dall'osservazione ascolto. Quindi, per esempio, la scelta del plesso di cui abbiamo parlato prima è di un plesso troppo spinto, a meno che non si vuole che questo plesso sia pilota per certi progetti e, allora, va benissimo. Ma deve essere basato su un progetto.

Ins. L.G.: *Presutti pone il lucido con sicurezza, senza sbagliare il verso. C'è un bisbiglio continuo in fondo, nella parte opposta a Presutti. Lui sta in piedi con le spalle alla parete. I bisbigli vengono dalla parte d'ingresso. Presutti tenta di ristabilire le regole col silenzio. La collega, quella col registratore fa un prolungato "SSS". Presutti è in pausa (braccia incrociate, bocca serrata). Le colleghe smettono di bisbigliare; gli argomenti addotti per ottenere l'attenzione del gruppo sono i seguenti, all'incirca: "desidererei che il Direttore supportasse questa richiesta..." Vedete, ognuna ha preso una parte di una cosa fatta che, se le mettessimo tutte insieme, forse, avremmo un quadro di confronto. La collega ha messo in evidenza che quando ho visto il mormorio ho cercato il sostegno del direttore perché, "c'è un rapporto di autorevolezza per cui il sostegno del direttore è fondamentale per una continuità della scuola". In base a quello che ha mostrato, le colleghi hanno potuto vedere ciò che funziona.*

La collega, ha notato la registrazione e cosa diceva chi registrava e questa è una ipotesi. E' una collega puntata molto alla registrazione delle cose che fa perché ha osservato: 1) quanto quello che sto proponendo è sostenuto dal capo tribù; 2) da come viene documentato tutto ciò che stiamo facendo. Se devo descrivere la collega dall'osservazione la descrivo in base a questi due elementi.

Ognuno osserva ed ascolta in base a ciò che è, sapendo ciò che è. Non è né giusto né sbagliato. Ma è importante sapere ciò che si è perché mettendosi insieme alle altre possa dire "questo è il mio limite e le mie

potenzialità; mettiamoci insieme per crescere". Tutto questo nel giro di una osservazione di due minuti; immaginiamo se osservate il bambino per cinque minuti. Vedrete che, pur non conoscendo il bambino, si potrebbe creare delle ipotesi, dei progetti avendo una chiarezza su questo.

Ins. V.P.: Io ho avuto un momento di panico; ero un attimo distratta sul movimento della lavagna. Leggo. Sia quello che sia! *"Spiega la seconda pagina, se riusciamo ad osservare certe metodologie poi possiamo passare ad usare altri strumenti. E' una questione di mentalità dice: ..."* *"Non è facile rilevare certi comportamenti. Adesso vi dò due minuti"* e segna la lavagna luminosa *"e scrivete ciò che ho detto e fatto negli ultimi due minuti"* Si vede che non c'è contesto, situazione. Si è sentita un dito puntato e non ci ha capito più nulla nel senso che, non l'ha inserito nel contesto *"spiega"* perché spiega? Dove sto? Che cosa devo fare? Ha capito solo che dallo strumento doveva passare una mentalità.

Ins. E.D.N.: *"Ora basta, passerò ai contenuti (per me è come se fosse stato un ciak cinematografico, io l'ho visto così. Sono tornata indietro ed i due minuti sono cominciati da quel momento).*

Presutti si avvicina al quadro luminoso sulla parete, indica la parte in alto della scheda osservazione ascolto con la mano e precisa: "Qui abbiamo ciò che ci serve ad individuare il contesto dell'osservazione, qui dobbiamo indicare le variabili del prima." Quindi si accosta alla cattedra e sposta il lucido sulla lavagna luminosa in modo da evidenziare meglio la seconda pagina." Guardate, questo è l'ottimale.

Non vuol dire che lei è brava; credo che abbia avuto delle opportunità. Però fare delle cose del genere bene non significa che fate attività didattiche ottime. Significa che in uno strumento è come se io so esprimermi bene però posso dire delle cose sensate o delle stupidaggini.

Se l'osservazione-ascolto è soggettiva, non è scientifica?

Qui c'è un concetto: non esiste il *soggettivo* e l'*oggettivo* perché l'osservazione-ascolto è *personale*; ognuno la fa in base a chi è in quel contesto. Ma diventa scientifica; ma non di scienza fisica, ma scientifica di scienza umana. Perché abbiamo gli stessi criteri metodologici e le stesse regole che tutti noi rispettiamo. Io ho dato delle regole, ma la mia osservazione-ascolto è diversa da quelle che vi può presentare un'altra collega, un altro studioso. Allora, in base a questo stimolo, a queste regole ed a questi criteri metodologici tutti noi potremmo essere d'accordo. Ma d'accordo non significa dare certezze perché quello è positivismo, è scienza fisica.

Nelle scienze umane, invece, debbo avere il **contesto** (il caldo), la **situazione** (le persone), **chi è** quella persona in quel contesto e che **cosa è**. Questi sono aspetti fondamentali perché siamo nelle scienze umane. E' lo stesso concetto del relativismo di Einstein. C'è differenza tra scienza dell'educazione e scienze umane e quelle che erano nelle Magistrali: pedagogia, filosofia, lettere. Hanno una loro validità perché senza queste non potremo creare delle ipotesi; una scienza non è l'obiettivo ma il metodo con cui facciamo le cose. Dire "sono una persona scientifica" non significa dire "sono una persona che fa le cose giuste, che sa la verità". Non è assolutamente questo. Significa che le cose che faccio vengono fatte con certi criteri, in modo che gli altri possano vedere le cose giuste e le cose sbagliate, in modo che ci sia la possibilità di continuare e di confrontarsi nel giusto e sull'errore.

Ho fatto con voi un gioco che può essere sembrato ad alcune di voi molto profondo, ma l'ho fatto per farvi capire che in realtà la cosa più importante è mettersi in gioco piuttosto che pensare delle cose pensando di avere verità, senza dirle. Quello che per me si chiama pregiudizio. La cosa più importante per una educatrice è dire anche cose sbagliate. Ma importante e fondamentale è che queste possono suscitare interesse, sollevare problemi. Questo è educativo perché c'è la capacità di tirare fuori da voi quello che sentite. La paura di dire ciò che si pensa è diseducativo.

Questa cosa che voi state vedendo, lo ribadisco, sembra piccola e banale, poi vedrete che nelle scienze umane, nelle scienze dell'educazione, è quello che è detto la logica. Ma la logica non significa che corrisponde alla verità, ma significa che messa in un certo contesto ha un certo significato e dobbiamo vedere se questo poi serve. Ma quello che vorrei far cogliere è l'utilità didattica.

L'osservazione - ascolto come strumento scientifico

ovvero

L'elogio dell'imperfezione

Volevo farvi vedere come strutturare un'osservazione-ascolto come strumento scientifico. Ribadisco solo il significato di *strumento scientifico*: non significa *strumento oggettivo*, ma significa che rispetta dei criteri metodologici e, quindi, che chiunque lo prende, avendo visione dei criteri metodologici, può costruire una serie di analisi, di interpretazioni. Le variabili che consente di analizzare questo strumento scientifico sono: le **categorie pedagogiche**, gli **stili educativi** e i **contenuti didattici** dell'insegnante.

Voi dite "Ma parlo del bambino, io non ci sono !" Beh, voi fidatevi e vedrete che una buona analisi permette di vedere le capacità cognitive, psicologiche a seconda, ovviamente, dell'osservazione-ascolto. La terminologia esatta è questa: le **capacità comportamentali-operative**, **logico-cognitive**, **socio-relazionali** e **psico-emozionali**. Allora, a seconda non del che-cosa, di quale scheda, ma come-si-fa, si possono interpretare. Questi quattro ambiti vengono ormai considerati fondamentali per la parte iniziale e finale della scheda di valutazione. Non si può fare una buona descrizione, se non si ha una mentalità dell'osservazione-ascolto. Però le osservazioni-ascolto non possono essere messe nella scheda di valutazione perché altrimenti non finiremmo mai: quelle servono da supporto se una insegnante e un operatore scolastico vogliono approfondire una questione, perché in ogni classe ci sono quei tre-quattro-cinque bambini che vanno molto bene o creano delle difficoltà. E allora con quei bambini è giusto approfondire il discorso avendo le osservazioni-ascolto.

Potrebbe essere utile, anche per far cogliere la differenza tra l'osservazione-ascolto (che poi vi serve) e la descrizione, che vi servirà nei momenti cruciali, che sono quei quindici giorni di settembre ed i primi di ottobre, inizio febbraio, fine maggio e giugno.

Adesso vediamo come riuscire a realizzarla questa osservazione-ascolto; ora ne leggo una di un'insegnante di prima elementare ... allora ...: *Descrizione del luogo e della situazione, Descrizione della bambina e Descrizione della disponibilità emotiva* leggo l'inizio.

Descrizione della bambina: *Elisa è una bella bambina, sviluppo armonico, lineamenti delicati, occhi chiari, bei capelli lunghi e biondi. Ha un grembiolino pulitissimo, stirato di fresco con un simpatico ricamo sulla pettorina.. E' il 28 settembre ed è l'ingresso in prima elementare, quindi, ovviamente, la descrizione si limita a quello che si vede ... è una settimana ed ovviamente entrare in rapporto ...*

Descrizione del luogo e della situazione: *Nell'atrio del primo piano, dove si trovano, tra le altre, le aule delle due classi prime, vi è una bambina che piange disperatamente rifiutandosi di entrare in aula. Due bidelle ed una maestra cercano invano di calmarla. Le maestre tentano in vari modi di convincere la bambina ad entrare in classe, ma il suo pianto diventa sempre più convulso. Mi avvicino per capire cosa stia succedendo; le maestre mi dicono che da alcuni giorni la bambina non vuole entrare in classe. Gli altri alunni, dopo un momento di smarrimento cominciano ad eccitarsi. Con un rapido sguardo d'intesa con le colleghe decido di intervenire ed invito la bambina a fare un giro con me nelle varie classi. Mentre ci avviamo, mano nella mano, il pianto è cessato. E da qui inizia la descrizione, ci siamo? Vedete la sproporzione tra la descrizione del luogo e della situazione e la descrizione della bambina.*

La descrizione del luogo e della situazione fanno entrare nel clima, nel contesto di quello che sta accadendo; invece la descrizione della bambina è molto formale, molto esterna, proprio non ci coinvolge; poteva essere Elisa ma poteva essere qualunque altra bambina... Allora ... che piange ce lo dice nel luogo e nella situazione, che piange doveva dirlo nella descrizione della bambina. Perché, secondo voi, l'insegnante l'ha detto lì (II)? Perché ha paura di creare un giudizio dicendolo qui (I); i trucchi del mestiere: se vi dico che una bambina piange disperatamente qui (I), ho paura di creare un giudizio negativo, in questo caso, e, tra l'altro, tutto quello che dice lì (II) è estremamente positivo: *"Elisa è una bella bambina, sviluppo armonico, lineamenti delicati, occhi chiari, bei capelli lunghi e biondi. Ha un grembiolino pulitissimo, stirato di fresco con un simpatico ricamo sulla pettorina."* C'è il

superlativo! Ed è, nella mia considerazione, tipico di una persona che vuole vedere solo il positivo perché ha dei problemi lei ... o il contesto, rispetto a questa bambina.

Quando si vede in una descrizione tutto in superlativo, tutto perfetto, o tutto in negativo, tutto sbagliato, mi suona un campanello d'allarme. Qualunque rapporto ha i suoi pregi, i suoi limiti e le sue potenzialità, ci siamo? Allora è importante giudicare perché lo facciamo sempre. E' importante dire ciò che si pensa perché non è un giudizio ma è un'impressione-sensazione che, nel momento in cui viene espressa, si può riflettere e quindi capire quanto c'è e quanto non c'è. Se invece non si dice, diventerà sempre più pre-giudizio. E non sempre quello che si pensa corrisponde alla realtà.

Diciamo che, nel mio modello, è importante essere se stessi perché bisogna essere educatori. Ci sono tante impressioni che superano lo schermo esterno ed i bambini spesso vi capiscono molto di più e in modo molto più approfondito di quello che voi pensate; capiscono i vostri rapporti con i colleghi in modo molto più profondo di quello che voi pensate; non lo capiscono in modo razionale ... consapevole, ma hanno un'intuizione perché basati sul codice corporeo: quello del linguaggio non verbale, dove loro sono esperti. In questa descrizione è abbastanza evidente che l'insegnante non vuole esprimere dei giudizi; ma non esprimendo giudizi, li esprime per la famosa regola che il silenzio è tanto importante quanto la comunicazione: la prima regola di Watzlawick sulla comunicazione è che le pause ed i silenzi sono tanto importanti quanto le parole dette. Così, se scrivo questo e poi a fianco leggo che è una bambina che piange disperatamente, c'è troppa dissonanza, troppa contraddizione e quindi vuol dire che questa insegnante non riesce a contenere emotivamente il pianto.

Questa insegnante non lo sta facendo per la bambina, lo sta facendo per se stessa, perché è vero che vuole risolvere i problemi della bambina, ma può risolverli solo se risolve i suoi con il pianto e l'accettazione del pianto. Qualunque cosa voi fate è un confronto con voi stessi e con la crescita vostra. Non dico che è stato giusto o non è stato giusto questo intervento, dico che per come è stata messa, si vede che a questa persona dà estremamente fastidio il pianto; il pianto non è ingiusto o sbagliato: è un'espressione di se stessi e delle proprie emozioni. Allora è importante avere una consapevolezza e una comprensione di quale pianto è, perché si piange e come si piange; perché esistono tre tipi di pianto differenti che, a seconda del tipo di pianto, mi porta a strutturare, a creare delle strategie educative piuttosto che altre. Perché voi della materna, quando c'è un inserimento, e forse anche dopo, dovrete subito, in tempi abbastanza rapidi, cogliere quale tipo di pianto sta avendo un bambino.

- C'è il *pianto per dolore*, ed è molto riconoscibile, è quello del bambino si fa male e piange per dolore. Il pianto per dolore è determinato da un dolore fisico, quindi è inutile rassicurare il bambino, bisogna risolvere il suo dolore fisico. Spesso basta far cambiare immediatamente idea al bambino, se gli si riesce a far pensare a qualcos'altro il dolore scompare come per magia; se il bambino continua vuol dire invece che il dolore fisico è molto forte allora si deve accompagnarlo per le cure necessarie. Il pianto per dolore è molto evidente proprio perché è forte, eccitato;
- c'è il *pianto come lamento sommesso* che è il pianto più pericoloso: il bambino non piange in modo eclatante, piange spesso con grossi singhiozzi interni, è lamentoso. Se è il pianto sommesso si chiama "d'ansia" o "d'angoscia", e questo richiede un intervento adeguato in tempi immediati. Il pianto è lamentoso, angosciato, viene dallo stomaco; il bambino piange spesso in silenzio. Il bambino starà a scuola ma non in modo felice, consapevole e gioioso, costruttivo, soddisfacente. Con questo pianto, nell'inserimento, è fondamentale che ci siano i genitori; è importante stare vicino al bambino senza parlare, come presenza fisica; se parlate rovinare tutto.
- c'è il *pianto per capriccio*: ogni tanto il bambino piange, poi smette, poi rimpiange un po' a gettone, no? Piange, vede la situazione, poi rimpiange ecc.

Dunque, l'errore è educativo se è basato su un progetto o su una ipotesi, quindi chi pensa che con l'osservazione-ascolto si diventa insegnante bravissima e perfetta è contrario alla mia concezione. L'osservazione-ascolto consente di comprendere tutti gli errori che si fanno e quindi di poter variare e poterli modificare in

base a quello che si fa. Chi pensa di non fare errori non è umana perché è perfetta e, se non è umana, non è un'educatrice. C'è, quindi, un elogio all'imperfezione, ma come progettualità e consapevolezza. Chi pensa di essere una maestra perfetta non fa parte di questo mondo; la consapevolezza è su quale progetto, su quale cosa, su ciò che si è e su ciò che si sta facendo.

Quindi, l'errore vero, anzi l'orrore vero, è quando non te ne rendi conto e continui a farlo perché non te ne rendi conto. Quindi a chi mi dice "Ho sbagliato tutto!" rispondo "no, hai fatto delle cose di cui non eri consapevole: il vero errore è quando tu sei consapevole e continui a farlo". Allora è fondamentale che ci sia un rapporto costruttivo tra l'esperto e voi, perché si deve entrare in rapporto in cui si va a lavorare su se stessi e gli errori che si fanno, ma con la consapevolezza di stima e rispetto, da una parte, e di autenticità e disponibilità. Quindi la critica, positiva o negativa, che si fa, non è come un giudizio di valore sull'insegnante, ma è per un rapporto costruttivo sul che cosa fare; per questo, parlo di mentalità come non un semplice strumento.

Così come in questo caso che c'è un'ipotesi, l'insegnante potrebbe dirmi "Perché io la dovevo lasciar piangere?" Il problema è che da questa descrizione appare evidente che l'insegnante ha voluto mettere tutto il positivo nelle *Caratteristiche della bambina*. Invece no! Bisogna dire le cose per come sono, anzi, il trucco vero è questo. Se lei mette qui, il 28 settembre, che la bambina piange e il 4 ottobre vedo che è serena, l'insegnante ha ottenuto un successo. Il non metterlo è negativo proprio per lei.

Descrizione del luogo e della situazione *Nell'atrio del primo piano, dove si trovano, tra le altre, le aule delle due classi prime vi è (non "vi è stata") una bambina che piange disperatamente rifiutandosi di entrare in aula. Alle ore 8.50 del 28 settembre 1989. Stiamo parlando di un'osservazione di sei anni fa. Vedete che noi possiamo analizzare e discutere di una bambina che già adesso ha dodici anni: a questo serve avere uno strumento scientifico; ci serve a capire l'insegnante, la bambina ed il rapporto del contesto educativo.*

Possiamo fare delle ipotesi che per i docenti di scuola media e delle superiori possono essere utili.

"Continua a piangere in modo convulso ma il suo pianto diventa sempre più convulso; mi avvicino per capire; gli altri alunni, dopo un momento di smarrimento cominciano ad eccitarsi." Allora, vedete l'analisi molto buona di questa insegnante, come capacità relazionale. Ha visto che se questa bambina continuava a piangere (questa è la sua ipotesi di fondo) anche gli altri bambini si sarebbero "eccitati", si sarebbero messi a fare confusione, per cui la situazione sarebbe sfuggita di mano. Allora cosa ha fatto questa insegnante? "Con un rapido sguardo con le colleghe ..." che mi sta a dire che ha un rapporto educativo molto significativo con le colleghe..., e qui c'è un gioco molto simpatico, perché vorrei capire se questo è quello che lei pensa, di avere un buon rapporto con le colleghe, o se invece è una tipica leader che vede e dice "Ci penso io!" e allora non ha intesa significativa con le insegnanti, ma ha un rapporto di leadership per cui gli altri bambini diranno "Ecco quella è l'insegnante che deciderà tutti i nostri destini."

I bambini capiscono benissimo quale è l'insegnante dominante e quella più remissiva o, non dico sottomessa, ma remissiva e accomodante. "... invito la bambina a fare un giro con me nelle varie classi. Mentre ci avviamo, mano nella mano, il pianto è cessato." Dice "Io ho già ottenuto un risultato!", la mia domanda è: se non avesse subito ottenuto questo risultato, l'avrebbe fatta questa osservazione-ascolto? Voglio essere cattivo! Farla continuare a piangere era un insuccesso, secondo questa maestra e secondo me, perché i bambini si stavano eccitando e, se i bambini continuavano ad eccitarsi, si sarebbe creata quella confusione tale per cui, e non parlo della didattica, ma l'educazione era distruttiva, quindi, in quel momento e in quella occasione, il pianto sarebbe stato un insuccesso. Ma come ho detto prima, il pianto come situazione è una espressione, un comportamento normalissimo e fondamentale ma, in questo caso, da come lo vede l'insegnante, sarebbe stato un insuccesso.

Descrizione della propria disponibilità emotiva, cioè, di quella dell'insegnante, (vedete che c'è anche l'insegnante, allora andiamo a verificare se l'ipotesi che ho fatto, in parte corrisponde o no; perché quello che sto facendo è tranquillamente un creare delle ipotesi) allora dice:

"Sono serena e ben disposta ad iniziare la mia attività. Mentre mi reco in varie classi per organizzare i corsi di attività integrative ...", quindi è un'insegnante di sostegno e, quindi, si capisce anche che dà un valore ed una funzione a

quello che sta facendo. Allora questa bambina l'ha presa l'insegnante di sostegno, di attività integrative e, quindi, il fatto che lei decidesse ha una sua funzione e significato a doppia faccia: era forse il suo compito, però gli altri possono percepire che questa bambina ha bisogno del sostegno, ci siamo? ...

"Con foglio e penna ho deciso di osservare il comportamento di una bambina.": Ecco il trucco che c'è dietro: "Ho deciso, ho deciso!", questa insegnante decide sempre; non è che questa decisione è un po' troppo decisa?

E' importante che noi sottolineiamo quello che noi non proiettiamo ma quello che lei scrive. Se voi provate a modificare per rendere il meglio possibile quello che scrivete, ad una attenta analisi, fate un doppio errore perché si vede che volete nascondervi e, vedendo che volete nascondervi, si ha un risultato molto chiaro: che non siete educatori, perché avete paura di essere voi stessi. Per questo ho detto che è pericoloso fare l'osservazione ascolto se non c'è autenticità e disponibilità e, per questo non si tratta di un semplice strumento: è una **mentalità**; e la mentalità si basa sul **voler essere se stessi** come **educatori** e di **voler crescere insieme ai bambini**. Quindi chi, disperatamente, aggiusta le cose dicendo che tutto gli funzioni, in realtà vi assicuro che, ad una seconda lettura si vede chiaramente che è un aggiustamento, che è un bluff.

Descrizione del comportamento: *"Con foglio e penna ho deciso di osservare il comportamento di una bambina."* Se l'avesse fatto da quando l'ha presa per mano, da quando Elisa piange, allora avrebbe avuto un significato quello che scrive; ma, se lo ha fatto dopo che la bambina ha smesso di piangere, c'è qualcosa che non va, dice "Io ho già ottenuto un risultato, adesso vediamo quanto sono brava!" questa è un'ipotesi. Vedete il ciack quando si dà, è importante proprio perché è dalle piccole cose che si capiscono le persone, non dalle grandi opere.

Descrizione del comportamento:

- 1) *"Perché non vuoi entrare in classe?" le chiedo.*
- 2) *Abbassa lo sguardo sul pavimento, si incupisce..."*
- 3) Prima vi ho fatto vedere perché queste tre variabili sono tutte e tre importanti, e già solo vedendo queste tre variabili noi ci facciamo un quadro molto chiaro della situazione; per questo non c'è obbiettività perché, se Elisa avesse avuto un'altra insegnante, sarebbe successo tutt'altra cosa, se invece di Elisa fosse stata un'altra bambina, sarebbe successo tutt'altre cose. Se invece dell'atrio fosse stata la classe sarebbe stato diverso, perché prenderla dalla classe e portarla nelle altre classi è molto più frustrante che partire dall'atrio per le altre classi: avrebbe avuto tutto un altro significato se: si prendeva dalla classe, la si faceva uscire e si portava nelle altre classi. Debbo sempre cercare di rimanere in quello che mi si dice, questi sono i criteri metodologici, quindi, su quello che non c'è scritto non posso fare ipotesi se non dico chiaramente che sono ipotesi: non posso dire è così.

Allora domanda:

- 1) *"Perché non vuoi entrare in classe" le chiedo.*
- 2) *Abbassa lo sguardo sul pavimento, si incupisce, è prossima di nuovo al pianto.*
- 3) *L'accarezzo sui capelli "Vedi ora i tuoi compagni stanno scrivendo, fra poco sapranno leggere e scrivere; se tu non stai con loro non potrai imparare."*
- 4) *Non mi risponde; con le dita tormenta un lembo del grembiule, abbassa sempre più il capo incassandolo tra le spalle.*
- 5) *"L'anno scorso andavi all'asilo?"*
- 6) *"Sì"*
- 7) *Venivi all'asilo in questa scuola?"*
- 8) *No, in un'altra."*
- 9) *Ora con te non c'è nessuno dei tuoi amichetti dell'asilo?"*
- 10) *"No."*
- 11) *"Ma tu andavi volentieri all'asilo?"*
- 12) *"Sì."*

- 13) "E perché qui non vuoi stare con i tuoi compagni?"
- 14) "Perché sono cattivi".
- 15) "Sono tutti cattivi?"
- 16) "No, però qualcuno è cattivo, mi prende in giro."
- 17) "Ma allora possiamo andare in classe, diremo alla maestra di metterti vicino a chi vuoi tu".
- 18) Subito si agita.
- 19) "Dimmi cosa vuoi fare?"
- 20) "Voglio andare a casa".
- 21) "La mamma è a casa?"
- 22) "No la mamma è a lavorare".
- 23) "Senti, mentre io scrivo questi elenchi, tu vuoi fare un disegno?"
- 24) "Sì, mi piace disegnare".
- 25) Si mette a disegnare, ora è serena e lavora con impegno.

Allora, inizia dal "Mentre ci avviamo, mano nella mano, il pianto è cessato.", quindi, vedete, la bambina si è affidata a questa insegnante perché l'ha percepita vicina a lei: una persona che, in qualche maniera, può toglierla e salvarla da questa situazione; è come se fosse all'inizio del ciack quello che ci ha detto prima, e questo ... l'unica cosa che qui manca, da quello che poi noi evidenziamo, è che non stanno andando nelle altre classi, ma dovrebbero essersi avvicinate ad un tavolo dove questa insegnante sta facendo degli elenchi; questa è una discordanza ma, insomma, si può recuperare; per far capire che... allora:

- 1) "Perché non vuoi entrare in classe?" le chiedo.
- 2) Abbassa lo sguardo sul pavimento, si incupisce, è prossima al pianto.

Va molto bene questo perché, nei criteri metodologici c'è uno stimolo e una risposta. Dovete fare attenzione quando fate un'osservazione-ascolto: anche quando state in silenzio date una risposta; anche il silenzio del bambino può essere una risposta. E' dal suo atteggiamento corporeo potremo cogliere queste cose. Dunque l'osservazione-ascolto ci fa capire una cosa molto chiara e molto evidente: ci fa vedere il rapporto tra, in questo caso, l'insegnante e la bambina ma, potrebbe essere di un bambino con un altro bambino, di un gruppo con il bambino, l'intera classe con lui e l'intera classe con l'insegnante. Però si deve sempre vedere questo stimolo e questa risposta; quando non c'è vuol dire che nell'osservazione avete saltato qualcosa, l'avete trascurata pensando che non era importante, utile e necessaria. Perché da come agite corporeamente, l'altro corrisponde.

Seconda cosa molto importante, la virgolettatura è molto comprensibile "Perché non vuoi entrare in classe?" non ha detto: le ho chiesto di come mai non vuole entrare in classe; sarebbe stato tutt'altra cosa. Il *Come mai non vuoi entrare in classe* ha tutt'altro significato dal "Perché non vuoi entrare in classe?" Quindi, vanno messe esattamente le cose. Il fatto che lei abbassa lo sguardo sul pavimento, si incupisce ed è prossima di nuovo al pianto, allora, per una buona osservazione-ascolto, questa era la parte centrale che dicevo ieri, altrimenti può avere un'altra spiegazione. Questa risposta diventa stimolo per una ulteriore risposta dell'insegnante, che diventa stimolo; quindi, bisogna pensarlo come un ciclo continuo tra lo stimolo e la risposta e, in questo caso, dell'insegnante e della bambina.

Perché il fatto che "...abbassa lo sguardo ...", allora, **stimolo** dell'insegnante, "... l'accarezzo sui capelli...";

- 3) "... vedi ora i tuoi compagni stanno scrivendo, fra poco sapranno leggere...", di nuovo stimolo;
- 4) "... non mi risponde ...", il fatto che non mi risponde è fondamentale. Vedete c'è questo continuo gioco in cui uno risponde e ristimola, ecc.: se fate questo fate una buona osservazione-ascolto; buona dal punto di vista dei criteri metodologici.

Ora vediamo se è buona anche dal punto di vista dell'intervento educativo. C'è un abisso tra il far bene una cosa e il far bene dal punto di vista di strategie educative, se voi riuscite a: saper osservare-ascoltare ed a

saper trascrivere già è un ottimo passo, ok? Perché non vi deve essere l'esperto dietro di voi ma, voi stesse che, leggendo, sapete trovare degli interventi adeguati.

Descrizione del comportamento, leggiamo quello che dice l'insegnante nell'interpretazione:

1) *"Perché non vuoi entrare in classe?" le chiedo.*

Interpretazione: *Mi sorprende che la bambina non voglia entrare in classe.*

Questo è un bluff spudorato! Lei ha cercato di giustificare il perché la bambina non vuole rientrare in classe; perché ha cercato di giustificarlo? Avrebbe dovuto dire *"Adesso che hai smesso di piangere, vuoi entrare in classe?"* non chiedere *"Perché non vuoi entrare in classe?"*; c'è un abisso tra questa intonazione e quest'altra *"ora che hai smesso, vuoi entrare in classe?"* senza che le chieda la spiegazione! Perché voi pensate che una bambina di sei anni che sta piangendo in modo convulso sa dare una spiegazione del perché piange in modo convulso? Se fosse stato il pianto per dolore sì, il pianto per capriccio lo stesso ma col pianto per angoscia o col pianto per ansia è il massimo, è proprio un orrore aver fatto questa richiesta, perché parte da un'affermazione chiara: che la bambina non vuol entrare in classe. E chi gliel'ha detto? Quella è una proiezione dell'insegnante: l'insegnante tende subito a colpevolizzare la bambina, dicendo *"E' tuo il problema perché non vuoi entrare in classe"*, cioè ha semplicemente detto che questa bambina creava problemi e doveva spiegare, razionalmente, il perché creava questi problemi. E per questo l'insegnante, nell'interpretazione, cerca di dire *"Io l'ho detto perché mi sorprende che la bambina non vuole entrare in classe"*.

Scusate, ma dalla descrizione a me non sembra che ci si dovesse sorprendere, non era *"... una bambina serena e tranquilla"*, era l'insegnante che ha detto *"Sono serena e ben disposta"*. Vedete, questi giochi di proiezione affettiva.

L'insegnante ha visto questa bambina che piange disperatamente, ma è sicura che piange perché non vuole entrare in classe oppure perché vede la classe, perché vuole la mamma, perché ha paura delle insegnanti, perché vuole andare a giocare. Allora io avrei prima cercato varie strategie: col pianto convulso, si può iniziare a giocare con la bambina -quello che l'insegnante ha fatto poi alla fine- : l'ha fatta disegnare

"Vuoi disegnare un po' con me? Vuoi stare un po' con me?", se lei dice *si*.

Una soluzione subordinata era questa: *"Ora che hai smesso di piangere, vuoi entrare in classe? Ti accompagno io!"* cioè rassicurandola, dopo che ... e questa è subordinata.

Interpretazione e valutazione: 1) *La situazione non mi è chiara, intendo approfondire questo problema.*

Vediamo se lo ha detto per giustificarsi o se invece è coerente. Perché tutto questo serve a rendervi molto coerenti e congruenti. Coerenti significa rispettosi da un punto di vista razionale, congruenti significa empatici e rispettosi da un punto di vista emozionale, socio-relazionale.

Allora *"Abbassa lo sguardo sul pavimento, si incupisce, è prossima di nuovo al pianto"* E, invece, una buona interpretazione avrebbe detto *"Ho sbagliato il mio intervento per cui, avendo sbagliato, la bambina si è di nuovo introflessa e si sta di nuovo per mettere a piangere."* Ma qui è un pianto d'ansia e d'angoscia, perché se chiedi alla bambina perché piange non lo sa: è tipico. Invece chi piange per capriccio dice *"Perché voglio questo!"* *"Perché voglio il mio amichetto!"* *"Perché voglio la mamma!"* Il pianto per dolore è totalmente diverso, allora se l'insegnante avesse voluto fare bene avrebbe dovuto dire *"Così verifico quale pianto è"*. Ci siamo? Se io faccio questa domanda è per capire quale dei tre pianti è. Elisa sta nuovamente per piangere perché io ho sbagliato l'analisi e ho sbagliato l'intervento.

2) *Forse ha sbagliato a farle una domanda così diretta.* No, l'insegnante ha sbagliato a chiederle il perché ed a farle ricordare quello che era prima: sono due errori. L'insegnante l'ha messo come se fosse un modo comunicativo di errore, no! Qui c'è un contenuto comunicativo che aveva sbagliato, anche perché non ha fatto una domanda diretta, ha fatto una domanda problematica, ma sono quelle tipiche domande problematiche che mettono sensi di colpa invece di affrontare e risolvere il problema.

3) *L'accarezzo sui capelli "Vedi ora i tuoi compagni stanno scrivendo, fra poco sapranno leggere e scrivere; se tu non stai con loro non potrai imparare."* Allora, che cosa fa? Accarezza ... l'accarezza, cioè le dà un rinforzo affettivo e poi, però, le fa una domanda che non è una domanda ma le dà una spiegazione cognitiva, futuribile, che alla bambina non interessa in questo momento, scolastica. Allora la domanda è: secondo questa insegnante, Elisa aveva bisogno di una rassicurazione cognitiva, futura, didattica? No, ha risbagliato per la seconda volta e in modo anche eclatante; perché, tra l'altro, l'errore qui è doppio perché le ha fatto ricordare dei suoi compagni di classe; quindi l'ha di nuovo colpevolizzata, cioè le ha detto, sotto, "Tu stai qui mentre i tuoi compagni lavorano!", seconda colpevolizzazione. La prima è che lei non vuole stare in classe, ed è un suo problema, la seconda è che gli altri lavorano e che lei sta qui senza far nulla, non apprendendo.

Credo che chi è disponibile, poi sarà felice, felice di cosa? Non di sapere essere perfetta, ma di sapere ogni momento quello che funziona, quello che non funziona e quindi di saper far funzionare i bambini, far funzionare le cose, in modo che anche lei cresca. Ognuna di voi vive con quei 25 bambini e, la **loro crescita**, è la **vostra crescita**; e, quando loro crescono, voi siete felici, è innegabile, perché in parte voi siete, genitori culturali - senza entrare nella retorica- non siete dei genitori affettivi, voi siete dei genitori culturali. Questo tipo di strumento, per me, è alla base della vostra crescita: è un problema di intervento, non di ricetta o attività didattica.

3) *"Mi sento portata a calmarla accarezzandole i capelli"*. L'insegnante è molto furba perché non ha detto che cosa è successo; cioè, l'intervento (l'accarezzo sui capelli) è adeguato: la rassicura emotivamente, per poi darle una bastonata; come dire "Brava! Brava!" e poi?

Valutazione: *Intendo rassicurarla accarezzandole i capelli e ricordandole che presto imparerà a leggere e scrivere come i suoi compagni*. Quindi è handicappata, come i suoi compagni: il come vuol dire che lei è in ritardo già; al terzo giorno è già in ritardo, cioè 28 settembre la scuola era iniziata da una settimana quindi, dopo una settimana era già in ritardo!

Se voi non fate l'interpretazione e la valutazione, solo leggendo la descrizione, vedete quanto avete indovinato e quanto no. Per questo una buona descrizione dell'osservazione-ascolto del comportamento e di quello che si è detto, già a voi fa capire qual è il modo giusto per rapportarvi, senza tante analisi e interpretazioni psicologiche, cioè solo leggendo capite quello che era giusto e quello che non era giusto; riflettendoci vi autovalutate. Questo serve per voi ed è utile anche ai bambini.

Descrizione: 4) *Non mi risponde; con le dita tormenta un lembo del grembiule, abbassa sempre più il capo incassandolo fra le spalle.* Guardate, questo comportamento è più disperato di qualunque pianto, perché il pianto è già un'espressione di un dolore. Questo comportamento è "Sono senza possibilità di via d'uscita! Mi ero già fidata tanto, gli avevo dato la mano, mi ero fidata di andare con questa e questa mi dà 'ste bastonate incredibili!"

Descrizione: 5) *"L'anno scorso andavi all'asilo?"*

Interpretazione: 5) *Mi interessa di un vissuto passato*. Era meglio se non lo faceva, perché questo è l'intervento giusto: mi interessa del suo vissuto, non del passato. All'asilo è un'esperienza che la bambina vive tuttora, non ha distinzione netta tra prima, dopo, domani. Quindi "mi interessa del suo vissuto come esperienza personale per capire perché sta piangendo" e non chiedo alla bambina perché sta piangendo; facendola parlare del suo vissuto posso capire; quindi l'insegnante ha indovinato l'intervento senza sapere il perché l'ha indovinato. Se voi indovinate gli interventi senza saperlo, già va bene, però è importante che riflettete. "L'anno scorso andavi all'asilo?" "Sì!" L'ha indovinato di sfuggita, perché la risposta è un sì. Ma la bambina non ha detto "Sì, andavo con la maestra...". Se l'insegnante avesse detto "L'anno scorso dove andavi? in quale scuola? quale maestra? come si chiamava la tua maestra?"

Ma io avrei detto nell'intervento, mentre la bambina stava disegnano: "Come si chiama mamma, papà, la maestra, il fratellino", cercando di far esprimere il suo vissuto familiare in modo da costruire un rapporto scuola-famiglia che è fondamentale: così da far vedere alla bambina che l'ambiente della famiglia non è distaccato (e mo' deve entrare in classe e imparare a leggere e a scrivere). Questo purtroppo ha dimostrato che questa insegnante ha

proprio una vecchia concezione della scuola elementare che è imparare a leggere, scrivere e far di conto. Invece tutti i Programmi dicono che la prima cosa fondamentale è lo sviluppo della personalità e delle capacità del bambino. Invece, questa insegnante, viene detta tradizionale, perché per lei la scuola è leggere, scrivere e far di conto, invece la scuola materna è quella dell'asilo, della custodia. Questa insegnante potrà dire di essere avanzata e moderna ma, nelle cose che dice, non è così.

5) *"L'anno scorso andavi all'asilo?"* Per fortuna qui sta indovinando, per fortuna non per progetto o per consapevolezza. Perché sta cercando di farle esprimere un proprio vissuto.

6) *"Sì"*

6) *Elisa è disponibile*. Ma che disponibile! Era disponibile quando le ha dato mano nella mano, lì era disponibile. Non è che adesso è disponibile, adesso accetta di rispondere perché l'insegnante ha indovinato lo stimolo giusto, che era di far parlare del proprio vissuto esperienziale, quello che si chiama **mondo psichico** e **universo mentale** della bambina. L'unico grave errore che ancora fa questa insegnante è che lo riporta sempre alla scuola. Invece gli serve un vissuto familiare.

7) *"Venivi all'asilo in questa scuola?"* Ha indovinato, come dire, comincia a tratteggiare;

8) *"No, in un'altra";*

continua **l'Interpretazione**: 8) *"la bambina ha voglia di parlare"* non mi sembra, risponde in modo ...;

9) *"Ora con te non c'è nessuno dei tuoi amichetti dell'asilo?"* Questo va bene, perché è il modo per dire "In classe hai qualcuno che già conoscevi?", perché fa parte del proprio vissuto esperienziale; perché, se ci fosse stato qualcuno, bisognava chiedere "Allora ti accompagno da Andrea? Ti va di stare vicino ad Andrea?". La mia paura è che si facciano osservazioni-ascolto belle e perfette e poi si entri in classe e si sia distratti; come chi fa le unità didattiche belle e perfette e poi non segue mai la programmazione. Preferisco quelle unità didattiche personalizzate, semplici piuttosto che quelle perfette che non si fanno mai.

10) *"No"*.

11) *"Ma tu andavi volentieri all'asilo?"* E finalmente ha fatto, all'undicesima, una domanda che interessa e coinvolge emotivamente la bambina. La vera entrata era: a casa hai una stanza tutta tua. Cioè, doveva entrare nel mondo affettivo di Elisa, invece continua ... ma almeno nelle sfumature si sta avvicinando (questa è esperienza).

11) *"Ma tu andavi volentieri all'asilo?"*

12) *"Sì"*

13) *"E perché qui non vuoi stare con i tuoi compagni?"* Vedete, appena si rilassa un attimo: boing! Perché? Perché l'obiettivo di questa maestra è riportarla in classe a leggere, scrivere, e far di conto.

La sua analisi è :

12) *La bambina ha un buon ricordo dell'asilo.*

13) *E' necessario che io sappia perché c'è questo atteggiamento.*

Descrizione: 14) *"Perché sono cattivi"* La bambina ha avuto il coraggio di dire e di fidarsi di questa insegnante; era una tale situazione disperata che se, forse, non avesse avuto delle buone insegnanti di scuola materna, sarebbe stata irrecuperabile perché le hanno dato la capacità di avere fiducia nelle persone -la bambina si sta aprendo accordandole ulteriore fiducia- come dire: le insegnanti non sono tutte così, e che l'immagine che ha dei bambini e dei coetanei è che non è che sono tutti cattivi: ma non quelli di questa classe, quelli precedenti, allora dà una ulteriore apertura di credito.

Ma, se avesse vissuto delle esperienze negative anche nella scuola materna, l'apertura di credito non l'avrebbe data.

Perché con la terza "mazzata" uno non le risponde in modo così forte "Perché sono cattivi", guardate che è una risposta fortissima.

15) *"Sono tutti cattivi?"* Vedete, quando si indovina e quando si sbaglia, se non si ha un progetto si sbaglia sempre; invece, quando si indovina e quando si sbaglia avendo la possibilità di riflettere si indovina sempre, perché si ha la possibilità di correggere l'errore. E' questa la differenza, non di fare le cose perfette, ma avere la possibilità di

comprendere e di cogliere profondamente quello che sta accadendo per poter agire. Perché se a tre anni riesco ad instaurare un buon rapporto, per i prossimi due anni sto benissimo: questo è il problema fondamentale!

16) *"No, però qualcuno è cattivo, mi prende in giro"*. Oh, le ha dato la chiave di accesso: è che qualcuno la sta prendendo in giro; le ha dato la chiave per far capire perché lei non vuole stare a scuola.

17) *"Ma allora possiamo andare in classe, diremo alla maestra di metterti vicino a chi vuoi tu"*. Ma allora è proprio sorda! La bambina le ha detto: "Qualcuno mi prende in giro", se voleva rispondere a tono, avrebbe dovuto per primo rassicurarla; se diceva "Nessuno ti prende in giro", non era vero e lei pensava "Allora tu stai col nemico", no avrebbe dovuto rassicurarla dicendo "Ma io ti voglio bene, le maestre ti vogliono bene, i bambini ti prendono in giro però ti vogliono bene", e avrebbe detto "Entriamo in classe e nessuno ti può prendere in giro", cioè "Ci vengo io e guai chi ti prende in giro", questo doveva dire.

Questo, però non doveva succedere adesso, doveva succedere molto dopo: dopo che l'aveva fatta disegnare, che l'aveva fatta sciogliere; allora dopo mezz'ora porti in classe la bambina dicendo "Allora, sono io il garante!" che in quel momento le serve per dire "Allora non sono tutti cattivi".

18) *"Subito si agita"* "Vorrei vedere!"

Questa osservazione-ascolto è trascritta benissimo perché a distanza di sei anni noi possiamo ridere, piangere, scherzare su una cosa fatta con una bambina che non conosciamo, con un'insegnante che non conosciamo, con una classe e una scuola che non conosciamo. A questo serve una buona osservazione-ascolto. Non dovremo arrivare all'interpretazione e alla valutazione, basta saper fare una buona descrizione di questa prima parte.

19) *"Dimmi, cosa vuoi fare?"*

20) *"Voglio andare a casa."* Guardate qui come la bambina ha dovuto essere la maestra della maestra: lei ha dovuto dire "Mi devi parlare del vissuto familiare, non di quello scolastico!". "Perché per me la scuola è una tortura?"

21) *"La mamma è a casa?"* Perché il papà? i genitori?

22) *"No, la mamma è a lavorare"*. La bambina vive la scuola come un rifugio, un abbandono, un pacchetto postale per quando la mamma va a lavorare, quindi che le interessa leggere, scrivere e far di conto? lo deve fare per dovere sociale, ma se non c'è interesse, motivazione, se non è suscitato da un vissuto esperienziale, perché lo deve fare? Perché gli adulti e i genitori le dicono di farlo? Vedete, c'è un cattivo rapporto e una cattiva motivazione del perché sta a scuola.

23) *"Senti, mentre io scrivo questi elenchi, tu vuoi fare un disegno?"* E' tutta la parte finale che doveva fare all'inizio. La congruenza delle cose che si fanno la possiamo andare a vedere se, avendo visto l'attività educativo-didattica, quello che ha scritto del luogo e della situazione, quello che ha scritto della bambina, quella che ha scritto della propria disponibilità emotiva corrisponde a quello che è successo, inizialmente, poi vediamo alla fine.

Allora dice : **Descrizione della bambina:** *Elisa è una bella bambina, sviluppo armonico, lineamenti delicati, occhi chiari, bei capelli lunghi e biondi. Ha un grembiolino pulitissimo, stirato di fresco, con un simpatico ricamo sulla pettorina.* Che significa? Significa che ha valorizzato in modo molto positivo questa bambina. Significa che questa insegnante ha avuto una istintiva simpatia, un istintivo trasporto affettivo per questa bambina.. E, infatti, non ha assolutamente messo che piangeva disperatamente, ma, anzi, il pianto ha ancora di più rafforzato quell'attenzione, quel legame di simpatia che il primo giorno di scuola le ha permesso di dire ... perché ... perché questa insegnante ha visto in questa bambina ciò che a lei è simpatico, le fa piacere.

La domanda che, ovviamente, occorre porsi é: Se fosse stato un bambino sporco, handicappato, spettinato, e puzzolente avrebbe agito avrebbe preso un problema che non era suo? Si sarebbe assunta un problema che non era suo? Noi Lo lasciamo col punto interrogativo; chiunque dà la risposta sbaglia poiché non c'è la possibilità di verificare questo, ma gli è utile.

Secondo, la **descrizione del luogo e della situazione** è la più adeguata, meglio fatta ma, la domanda è, quello che ho detto prima: nel rapporto con le insegnanti di classe è lei a guidare e a decidere, a essere attiva oppure vi è un rapporto vero tra queste insegnanti di classe e queste insegnanti di sostegno?

Terzo, nella **Descrizione della propria disponibilità emotiva:** *Sono serena e ben disposta ad iniziare la mia attività..* Se lei ha dato quattro mazzate micidiali quando è serena e ben disposta ad iniziare l'attività, quando è arrabbiata, nervosa e insopportabile che succede? Dice che è ben disposta ad iniziare l'attività, ma tutto l'obiettivo di questa insegnante è stato scuola e attività scolastica, nulla di rapporto, di vissuto della bambina, nulla di altro e questa quando è serena e ben disposta.

La domanda è: e quando non è così? Anche qui i campanelli d'allarme sono evidenti quando si fanno le osservazioni quando si è sempre sereni, tranquilli, positivi. Non si fanno mai le osservazioni quando siete con la luna storta, nel giorno sbagliato, perché invece anche lì le possibilità cambiano.

Descrizione delle sensazioni, *L'episodio mi ha colpito; pur non essendo io la sua insegnante, mi sono sentita di dover intervenire per tentare di risolvere una situazione angosciante.* Qui ce l'ha detto: lei ha sentito di dover intervenire perché la situazione era angosciante. Forse perché lei non è riuscita a tenere l'angoscia del pianto. Ci siamo?

"Sono abbastanza abituata a vivere con i miei alunni il primo giorno di scuola come momento di distacco dall'ambiente familiare, ma non mi era mai capitato di vedere una bambina così disperata." Quindi, dice che è abituata come momento di distacco dall'ambiente familiare, il problema che qui appare evidente è che non è riuscita a contenere le sue emozioni, per cui di momento di vissuto familiare non ne ha assolutamente parlato; ha detto che il primo giorno di scuola ha detto che deve imparare a leggere e scrivere, del perché non vuole entrare in classe, perché questa insegnante non è riuscita a contenere le sue emozioni e il suo vissuto, perché questo le avrebbe creato fastidio nel suo senso di distacco e di rapporto e gli aveva creato quella tensione. Anche perché le insegnanti sono persone umane con delle sensazioni e, anzi, più sono persone umane e più sono buoni educatori se hanno degli strumenti e dei modelli per potersi confrontare.

Analisi della situazione: *La situazione finale è indubbiamente meno carica di angoscia rispetto a quella iniziale, ma il problema non è risolto. Permane una certa difficoltà da parte della bambina a voler rientrare in classe, mentre sembra disponibile ad un lavoro fuori dalla classe. Lo dimostra impegnandosi nel disegno.* Questa analisi è molto corretta, è molto precisa, cioè dice "Io non ho risolto il problema, l'ho solo allontanato". E questo fa capire che è una insegnante molto responsabile del suo lavoro, vale molto di più questa insegnante -tra virgolette- considerata tradizionale che dice asilo, invece di scuola materna, ma che poi dà lavoro, piuttosto che quelle che studiano, studiano e sono tanto così e che, con questa bambina, non sarebbero mai intervenute. Possiamo fare tutte le critiche a questa insegnante, ma è meglio agire e coinvolgersi piuttosto che fare le sapientone stando fuori dalla classe e vedete che i propri limiti li sa e li sa molto. Il messaggio è molto chiaro, non giudicate le colleghe, vediamo quello che sono per poterci lavorare insieme; perché se c'è stima e rispetto, autenticità e disponibilità, qualunque collega è indispensabile e fondamentale.

Valutazione finale: *Il cambiamento di ambiente e di abitudini crea problemi di adattamento per tutti. Quando un bambino di sei anni, affrontando tale situazione, entra in angoscia perché il distacco da una situazione ovattata di iperprotezione crea un vero e proprio trauma, bisogna intervenire rapidamente perché non è opportuno che il bambino esperimenti un fallimento prolungato. Dall'osservazione sopra riportata emerge chiaramente una difficoltà da parte della bambina a stare con i suoi nuovi compagni. Non è detto che ciò sia accaduto per la non accettazione da parte dei compagni, potrebbe invece essere la bambina a non accettare la nuova realtà scolastica. Valuto negativamente una situazione di questo genere, tanto più perché riguarda un soggetto già scolarizzato. Per poter capire bene le motivazioni dovrei entrare in classe e lavorare con il gruppo. Il rimedio non consiste, come è accaduto in questo caso, per scelta dei familiari, per scelta dei familiari, nel cambiare scuola, ma nel modificare alcuni rapporti e situazioni.* La cosa più carina che dice questa insegnante è che risolverebbe tutti i problemi se entrasse in classe delle colleghe, e questo è un orrore ...

Lei ha fatto quattro interventi, uno più sbagliato dell'altro e quando ha indovinato, lo ha fatto per fortuna, a caso; vedete quel *decidere* che dicevamo prima, cioè lei sembra che non si sia assolutamente accorta che i suoi interventi erano inadeguati; non ha assolutamente fatto parlare del vissuto familiare, ha fatto tutta quella bella introduzione per poi concludere: "Valuto negativamente una situazione di questo genere". L'introduzione era molto buona, ma poi dà la mazzata: il classico moralismo che poi lei fa bene e le sue insegnanti non lo sanno fare.

"Valuto negativamente ... tanto più che riguarda un soggetto già scolarizzato", cioè come se fosse anche colpa delle insegnanti di scuola materna. "Per poter capire bene le motivazioni dovrei entrare in classe"; avrebbe dovuto dire altre cose. Vedete come questa valutazione è sbagliata e porterà l'insegnante ad una serie di strategie inadeguate. Ma noi, dopo sei anni, possiamo sapere perché Elisa è così e non è così. Se avessimo queste osservazioni ripetute, sapremmo perché Elisa in prima media o in prima superiore, fa delle cose e non ne fa altre, o almeno, non sapremmo, ma creeremmo delle ipotesi.

Vedete come da questa descrizione, possiamo creare delle ipotesi su un comportamento incoerente che, da una parte, tende a giustificare tutto e, dall'altra, tende a valutare senza giustificare, arrivando a delle conclusioni che non sono basate, come se la descrizione fosse solo servita per dimostrare la conclusione ma senza collegarla alla descrizione. Ci siamo?

Discussione e strutturazione di un'altra osservazione ascolto

Flavio: età 5 anni

Sono le 11.00 e la durata è di 5 minuti

Descrizione della tua disponibilità emotiva: *"Sono ben disposta verso il bambino, perché ho con lui un buon rapporto, ma sono tesa perché l'osservazione non è occasionale"*. Dice due cose: per il rapporto e per se stessa e fa vedere queste conflittualità; poi vediamo se questa differenza emerge.

Descrizione del luogo e della situazione: *"Sono a scuola in un largo corridoio che sfocia nella sala giochi. C'è molto spazio per muoversi. Sei bambini giocano liberamente, mentre io li osservo in disparte, intervenendo ogni tanto per coordinare il gioco su richiesta degli stessi bambini"*. Vedete come non si capisce il contesto, in quale spazio sta avvenendo l'azione. Basta fare un piccolo disegno e risulta tutto molto evidente. Basta che voi, prima dell'osservazione, fate un piccolo schema e risulta evidente quanto è lo spazio, come risulta dove stanno gli altri bambini ecc. Perché spesso, la descrizione verbale non ci può far cogliere tutto. E se questo è un ambiente 5 x 6 o è 3 x 4, può essere differente; se il corridoio è 2 x 6 o è 4 x 4 è differente. Se ci siete solo voi o ci sono altri bambini....; basta che fate un piccolo disegno.

Descrizione del comportamento del bambino: *"Flavio gioca a nascondino con gli altri bambini. Lui è alla tana, in piedi e canta ad alta voce fino a trenta, con gli occhi chiusi. Apre gli occhi e va a cercare, qua e là i bambini nascosti, con l'aria un po' pensierosa. Ne trova solo qualcuno e, sorridente, corre a fargli tana. Smette subito di cercare. Parla con i compagni gesticolando; vuole cambiare gioco. No, dice che vuole fare lui la conta. Spinge con due mani Marta. Dice che Ugo deve stare alla tana a nascondersi nel bagno. Ugo lo trova; corrono insieme per fare la tana. Mentre corre spinge Ugo con un braccio, ma non arriva ugualmente prima di lui alla tana. Mi viene vicino e dice che vuole fare un altro gioco. Spinge con le mani gli altri bambini per starmi vicino. Marta lo chiama a voce per giocare a rincorrersi. Flavio va, camminando velocemente, vicino a Marta, la spinge con un braccio. Parlano tra loro su chi deve prendere l'altro. Flavio scappa inseguito da Marta. Corre un po' rigido, guardando indietro Marta. Viene preso per un braccio; spinge Marta e dice che non è valida la presa. Si avvicina a me camminando e si lamenta, verbalmente e con la mimica del viso, che io stia scrivendo. Mi assale verbalmente: dice che devo giocare con lui. La maestra lo chiama. Flavio la sente, si allontana imbronciato da me. Cammina verso la classe e, entrato, si siede su una sedia ad un tavolino che si trova in un angolo dell'aula, e sbuffa con il viso rivolto verso l'alto ed i pugni sotto il mento"*

Come osservazione-ascolto non funziona per niente, come descrizione sì, perché come osservazione ascolto non ci dice mai il come, in che maniera, in che modo Flavio fa questa cosa. *"Flavio gioca a nascondino con gli altri bambini. Lui è alla tana, in piedi, e conta al alta voce fino a trenta"* L'insegnante mi deve dire come conta, in quale maniera, perché così, da questa osservazione ascolto, posso vedere le capacità matematiche del bambino. Una buona osservazione ascolto non serve semplicemente per una cosa, serve per capire l'aspetto didattico-cognitivo, socio-relazionale, psico-emozionale. Cioè se mi dice: fa 1-2-3-4-5-6, fino a 15 velocissimo, poi rallenta e fa 16, poi salta da 22 a 27. Bastava poco, cioè cinque secondi in più nel trascrivere, e noi avremmo una informazione che è fondamentale.

Poi: *"Con gli occhi chiusi. Apre gli occhi e va a cercare, qua e là, i bambini nascosti..."*, l'insegnante deve dire come va a cercarli. Perché che li vada a cercare è il gioco di nascondino (e li va a cercare), ma è il come li va a cercare, è un'altra cosa: con passo lungo, felpato, veloce... Allora è sul come, in che maniera va a cercare questi bambini che mi fa vedere le sue capacità motorie.

Vedete già avrei avuto una possibile ipotesi sulle attività di "spazio, ordine e misura" e sulle attività "il corpo ed il movimento", perché per fare le valutazioni non servono test, i test servono per altre cose e sono utili; ma una buona osservazione ascolto è fondamentale per fare una valutazione delle capacità didattiche, quando loro (i bambini) non sanno di doverlo fare, perché una cosa è valutarli quando gli si dice "Ora ti faccio un test", un'altra cosa è valutarli quando normalmente agiscono. Perché una cosa è sapere ciò che conoscono, un'altra cosa è sapere ciò che sanno utilizzare nella propria conoscenza.

Se avessi fatto il Test del Numero, magari non contava fino a trenta, contava fino a dodici, o contava fino a cento. Debbo avere entrambe queste possibilità per valutare i bambini e questo vi fa cogliere la grande potenza di questo strumento che non serve semplicemente per l'aspetto socio-relazionale, serve per l'ascolto didattico, oltre che per l'aspetto educativo. Allora, quando ho detto che se non sapete fare questo, voi potete fare tutte le cose più belle del mondo, ma non sono scientifiche e non sono divulgabili perché non sono strumenti scientifici. Perché è nel come che qui già avevo due valutazioni molto chiare: le valutazioni didattiche che questa insegnante dava di Flavio su questi due campi di esperienza e quello che lui faceva. Perché magari non mi sa saltare sei o trenta centimetri, però, magari, sa cercare con una tale fluidità, mentre gioca a nascondino, ha notevoli capacità motorie e poi vedo che qui non si sa muovere.

"Apre gli occhi e va a cercare qua e là i bambini nascosti, con l'aria un po' pensierosa". Questa è una interpretazione. Com'è l'aria pensierosa? Cioè, per lei può essere pensierosa, per un altro è circospetta, per un altro può essere attenta, per un altro può essere curiosa. Le interpretazioni, quindi, cambiano e non vanno messe qui, vanno messe dopo. Una descrizione che a voi sembrava stupenda, l'ottimale, in realtà non è scientifica, perché non mi fa capire nulla di Flavio. Allora, come descrizione di Flavio va bene, come osservazione-ascolto no.

Ne trova solo qualcuno... Qui è un gravissimo errore. L'insegnante mi doveva dire chi erano gli altri cinque bambini, chi trova e chi non trova Flavio e perché. Perché se trova i bambini di tre anni o di quattro anni ha un significato, se trova tutti bambini di cinque anni e trova solo i bambini maschi e non le femmine, se trova solo le femmine e non i maschi, se trova Andrea, che invece è il leader di quel gruppo... ci siamo? Perché, poi, non è una descrizione che serve, perché non mi fa capire chi è Flavio, quale è il suo rapporto e quali sono le sue capacità. Quindi mancano: le sue capacità motorie, le sue capacità e strategie...

Ne trova solo qualcuno e, sorridendo, corre a fargli tana Quindi quando il bambino indovina fa capire che sente il bisogno di dire: "Io ci riesco, io sono bravo".

Smette subito di cercare. Parla con i compagni gesticolando, vuole cambiare gioco. No, dice che vuole fare lui la conta. Dice: "Qui comando io, a questo gioco". Però doveva dire virgolettando.

Vedete come e perché questa non è una osservazione ascolto. Perché non c'è azione e risposta dei compagni. Qui i compagni non si vedono. Non è che se osservo Flavio vuol dire che vedo solo i suoi comportamenti e gli altri non esistono. Ogni suo comportamento è una risposta a quello che gli altri fanno. E' che concentro tutta l'attenzione su Flavio, perché se i compagni dicono "sì, sì, fallo tu", lui fa un'altra cosa".

Non, dice che vuole fare lui la conta. Spinge con due mani Marta ... Quindi c'è tra lui e Marta un certo rapporto o conflittuale o di ... e ...*dice che Ugo deve stare alla tana, dopo aver fatto la conta...* quindi Marta è quella che praticamente non ci voleva stare che lui comandasse, e poi che Ugo è più quello, invece, che vuole spingerlo a fare. Ugo dovrebbe essere quello che lui sa che può comandare.

Poi subito corre a va a nascondersi nel bagno e Ugo lo trova. Questo è il grande errore di Ugo.

E' come se Flavio dicesse: "Ma come, ti ci ho messo io e vieni proprio a trovare me? E non mi fai fare tana?" E allora: *Corrono insieme per fare la tana, spinge Ugo con un braccio, ma non arriva ugualmente prima di lui alla tana..* E allora che fa? "Ma ti ci ho messo io come Sindaco! Tu non mi fai i favori e che cosa faccio io ? Vado a parlare con quello che sta più in alto di te" (cioè l'insegnante) "e voglio cambiare il gioco". I bambini fanno quello che gli adulti fanno e viceversa, gli adulti fanno quello che i bambini fanno.

Mi viene vicino e dice che vuole fare un altro gioco.... dato che ha perso da Ugo, dice: "No, qui non è un gioco che fa per me, voglio fare un altro gioco".

Spinge con le mani gli altri bambini per starmi vicino. Marta lo chiama a voce per giocare a rincorrersi. Allora Marta gli dice "Senti, ti dò io spazio". Credo che se Flavio è il leader che vuole essere (ma non lo è), non accetta, perché dice "non mi devi chiamare tu, se ti chiamo io tu vieni, se invece tu mi chiami... Chi è il capo qui?"

Flavio va, camminando velocemente, vicino a Marta, la spinge con un braccio. Parlano tra loro su chi deve prendere l'altro. Allora dice "Ho accettato la tua leadership, però almeno mi fai comandare all'interno di questo gioco?"

Flavio scappa inseguito da Marta, corre un po' rigido, guardando indietro Marta. Quindi non è sicuro di sé. Quando uno corre guardando l'altro vuol dire che non è sicuro di poter vincere l'altro perché, tra l'altro, se continuo a correre guardando l'altro, prima o poi vado a sbattere. Ed è il tipico atteggiamento (quando si fa una buona osservazione) di Flavio che vuole essere un leader ma in realtà non si sente sicuro di esserlo, quindi crea tensioni. E' quello che è il classico scontento e si chiama **individualista estroverso**.

Se lui avesse certi altri compagni si chiamerebbe leader (che significa "capo gruppo"); invece lui vuole affermarsi mostrandosi e dominando la situazione.

Viene preso per un braccio, spinge Marta e dice che non è valida la presa. Non si rispettano le regole del gioco; *Si avvicina a me camminando e si lamenta verbalmente e con la mimica del viso, che io stia scrivendo.* "Con questi cucciolotti che non rispettano le regole del gioco, quindi, tu devi giocare con me".

Mi assale verbalmente: dice che devo giocare con lui. .. e questo sapete perché? Perché l'insegnante gli ha detto corporeamente (e lui sente e percepisce), che l'insegnante non è favorevole. Quindi serve a lui, è l'ultima sua spiaggia. Non è riuscito a comandare Ugo, non è riuscito a comandare Marta, ora ci prova con l'insegnante.

"La maestra lo chiama" Qui è molto simpatico, cioè non ha reagito. Chi osserva l'ha chiamato: la maestra.

Flavio la sente, si allontana imbronciato da me... perché alla fine il torto pensa di averlo subito lui.

Cammina verso la classe e, entrato, si siede su una sedia ad un tavolino che si trova in un angolo dell'aula, e sbuffa con il viso rivolto verso l'alto ed i pugni sotto il mento. Quindi lui si sente sconfitto perché ha perso con Ugo, ha perso con le regole con Marta e non è stato sentito dal garante che era l'insegnante.

E' una osservazione del 1985, in tempi non sospetti. Il problema è che non è una buona osservazione ascolto. Immaginate se l'insegnante avesse fatto una buona osservazione ascolto. Avremmo potuto capire Flavio, sapere intervenire, perché abbiamo capito solo la situazione.

Ma non abbiamo capito come poter intervenire in quella situazione, perché non sappiamo esattamente come Flavio si comporta, come sono le insegnanti, cioè come l'ha chiamato l'insegnante, se gli ha detto "Flavio, vieni qui?" oppure "Flavio vieni a giocare?" Quindi, non sapendo, non possiamo dire nulla. Possiamo solo avere una analisi della situazione, ma non possiamo fare una valutazione e creare delle ipotesi sull'intervento. E questa è la differenza tra la descrizione e l'osservazione ascolto. La descrizione serve a dire quello che è, senza poter cogliere e ragionare su come poter intervenire. Per questo la descrizione è utile, ma deve essere poi supportata da una serie di osservazioni ascolto che mi fanno capire perché, poi, faccio questa descrizione.

Descrivi le sensazioni che hai avuto; *Flavio è molto agitato, forse perché è molto che non mi vede a scuola e tra noi c'è un buon rapporto. E' scostante. Ha un grande bisogno di muoversi e voglia di giocare con gli altri bambini. E' come se volesse fare più cose possibili allo stesso tempo, senza riuscire ad impegnarsi in una cosa in particolare. Ha problemi di convivenza sociale; non sa stare alle regole del gioco*

Questa descrizione è perfetta. Primo perché qui le sensazioni non ci sono; secondo è una spiegazione di quello che è avvenuto- e che cosa è avvenuto? Cioè, sembra che sia un problema momentaneo e comportamentale, che Flavio è agitato ed è agitato perché non l'ha vista. Abbiamo visto che la mia interpretazione è profondamente differente. Qui ci dice una cosa: che tra questa insegnante e Flavio c'è quella simpatia, quell'effetto alone, qualunque cosa fa Flavio è in positivo; questo è il tipico **effetto alone** in positivo. E' importante fare queste descrizioni e queste osservazioni perché si capisce chi spontaneamente piace e chi spontaneamente non piace, perché simpatie ed antipatie ce le avete anche voi ed è inutile negarle. Quando l'insegnante dice "per me sono tutti uguali", questi sono i soli campanelli. E' vero che tutte voi educate e che volete bene a tutti, ma ci sono delle simpatie e delle antipatie che sono determinate dal fatto che siete umani (spero che siate umani).

E' scostante... Non è vero, qui crolla tutto; non è vero che Flavio è scostante perché lui è molto coerente, lui vuole giocare e vincere, punto. Quindi è molto coerente, non scostante. E' che quando non vince non accetta di non vincere.

Ha un grande bisogno di muoversi e voglia di giocare con gli altri bambini. Non è vero, ha un grande bisogno non di muoversi, ma di imporre la propria presenza.

E' come se volesse fare più cose possibili allo stesso tempo.... no, perché finché non vince...., l'ha descritto, perché è un individualista estroverso; se fosse un leader farebbe un'unica cosa e imporrebbe a tutti di fare quella cosa in cui vince. Allora, se questa insegnante fosse l'insegnante di classe, Flavio sarebbe un leader, su questo ci metto la mano sul fuoco. Siccome non è l'insegnante di classe, Flavio è un individualista estroverso; questo vi fa capire una cosa chiarissima, che i bambini si comportano, agiscono e si svilupperanno a seconda di come voi siete, non a seconda di come loro sono in assoluto; ovviamente dipende dalle loro caratteristiche. Ma se questa insegnante fosse l'insegnante di classe, con questo alone positivo... L'insegnante è di un'altra sezione.

La cosa che volevo farvi cogliere è: proviamo a vedere subito perché questa non è una osservazione ascolto, perché non ci sono le analisi nel dettaglio, perché, anche, non si vede l'altra insegnante e gli altri bambini. Allora: *Flavio gioca a nascondino, conta a voce alta, apre gli occhi e va a cercare qua e là i bambini nascosti.* Ma che hanno fatto gli altri bambini? Era utile far vedere se uno si era nascosto in bagno, uno si era nascosto in soffitta. Perché, anche se non osservo loro, devo andare dopo a capire chi trova per primo, chi cerca per primo, dove va a cercare... e, quindi, mi manca quella risposta 1-2-3-4 che quando lui fa una azione c'è una reazione negli altri e, quindi, da questo è evidente che non c'è una osservazione ascolto. Se voi seguite i criteri vedrete che poi non è così difficile.

Interpretazione del comportamento del bambino: *Flavio è maturo a livello intellettuale, infatti ha contato fino a trenta esattamente (gli altri bambini non sapevano farlo).* Questo chi ce l'ha detto. Lo dice lei, quindi, o ci fidiamo o non ci fidiamo. Ma se è un atto di fede non è educazione.

Ha un grande bisogno di sperimentare, provare di stare con i suoi coetanei, infatti è smanioso di giocare con gli altri e vorrebbe fare di tutto in quei momenti, ecco perché è scostante. Se non dice tre, qualunque cosa può essere giusta o può essere sbagliata, ma non è corretta. Qui risulta evidente una cosa: se non fate un'osservazione ascolto, se non sapete fare una descrizione lo sapete che cosa dite? Dite questo: *Flavio è maturo a livello intellettuale, ha un grande bisogno di sperimentare e di provare.* Questo lo dice una insegnante. Io all'insegnante dico no, perché Flavio per me è immaturo perché vuole sempre comandare; fra noi due combattiamo, chi è il più forte vince. Come se vincessero chi è più leader tra noi due insegnanti. Oppure accettiamo un compromesso "è maturo-immaturo". E' maturo didatticamente, vuole emergere socialmente, ha simpatia. Ma non si rispetta chi è veramente Flavio. Secondo chi sono io, come Flavio è nel rapporto con me... quindi è importante che ognuno sappia farlo e che poi, insieme, le

insegnanti si mettano e ci sia stima e rispetto, o non ci sia: "Io ho fatto bene, tu hai sbagliato", ma: "Quello che hai scritto mi fa riflettere perché, magari, non ho osservato bene certe cose, ma potrebbe essere che Flavio si comporta in maniera diversa con me". Anzi, per esempio, leggendo dopo dieci anni, sono certo che Flavio si comporta in maniera differente con l'insegnante di classe rispetto a questa insegnante e, quindi l'insegnante di classe avrà una idea di Flavio molto diversa da quella che ce l'ha questa insegnante.

Questo è importante perché non esiste un unico Flavio; Flavio è ognuno di noi, è in base alla classe, ai coetanei, alle insegnanti, alla famiglia che ha. Basta che cambino le cose, che cambi anche Flavio. Qui è solo avendo le varie ottiche che posso vedere la coerenza che ha Flavio, perché Flavio, poi, è fatto in una certa maniera e, quindi, vedendolo da diverse ottiche, come gioco spontaneo, come gioco strutturato, come gioco collettivo o gioco individuale, alla fine posso avere da vari tipi di insegnanti chi è veramente Flavio. Ma non facendo una mediazione o un compromesso, non facendo questo tra le insegnanti, questo diventa il vero grande problema. Che tra le insegnanti non c'è quel rapporto significativo che credo sia utile e fondamentale anche nelle piccole cose. Che se vai forte, queste cose senza avere delle osservazioni ascolto, sono dei semplici passatempi ed il guaio è che questa insegnante stia dicendo delle cose vere, giuste, ma sono vere e giuste per lei. Ed allora quando entra in rapporto con un'altra insegnante che dice cose vere e giuste, se non c'è stima, quella comprensione, succedono degli scontri nei Plessi, nei Circoli Didattici, all'interno della Classe, tra sezione e sezione, perché invece di valorizzare avendo degli strumenti, si tende a dimostrare chi fa bene. E sapete quale è, al di là? Ci può essere un problema di comunicazione, e va bene, ma sapete invece quale è nella stragrande maggioranza?

E' che tutti hanno ragione, ma non è che perché tutti hanno ragione che puoi dare ragione a tutti, perché nella loro ottica, nella loro visione, hanno ragione. L'unico problema è che ce l'hanno nella loro ottica e, siccome non esiste l'oggettivo, l'assoluto, ma non esiste neanche il soggettivo come qualche cosa di giusto. E' importante trovare, avendo degli strumenti scientifici, la capacità di empatia, di consapevolezza e di possibilità di confronto. E, allora, vi assicuro una cosa. Che se voi aveste una descrizione di ogni vostro bambino, della vostra collega e poteste leggerla quando vi pare e poteste riflettere sulla vostra descrizione fatta a Settembre, a Febbraio, a Maggio... vi assicuro che le cose vi cambierebbero perché non parlereste in astratto, ma parlereste in concreto e crescereste ed avreste la possibilità di crescere veramente.

Se voi lo fate come strumento tecnico o se non lo fate, secondo me, purtroppo non vi posso sentire "educatrici" perché siete degli improvvisatori. Non ho nulla contro l'improvvisazione, ma come abbiamo visto, l'insegnante precedente, anche quando indovina, non sapendo perché ha indovinato, non avendo la possibilità di avere consapevolezza... Non esiste l'atteggiamento scientifico. Se è scientifico si intende "ipotizzare, fare un progetto, sperimentare e verificare". Ma non fa parte tanto della nostra cultura, fa parte più della cultura anglo-tedesca, della cultura sperimentale che noi abbiamo più difficoltà ad acquisire. Quindi ci sono delle insegnanti capaci, con atteggiamento scientifico, ma, spesso, quelle che ho visto sono rigide e, quindi, sono contrarie al mio modello. Cioè "scientifico" non significa "assoluto, oggettivo, predeterminato". E' un problema non di una insegnante; è un problema di cultura. E noi dovremmo insegnare anche non la cultura della flessibilità, ma la **cultura del rapporto umano** e della **progettualità** che, invece, la cultura anglo-tedesca non ha. Ha una cultura sperimentale, ma non ha una cultura, quella che si chiama filosofica, di progettualità e di rapporto umano.

Questo modello unisce anche un'altra cultura. E' la cultura slava che è quella socio-psicologica. Questo modello sta tentando di unire queste tre culture. Perché adesso è importante farlo. Vedete queste sperimentazioni sono del 1985, del 1976, perché adesso sono importanti, perché viviamo in un "villaggio globale" in cui è importante non assorbire le culture come imposizione, ma assorbirle per aumentare ed avere una visione ed una mentalità più ampia. Se possiamo mantenere la nostra cultura, che è quella filosofica del rapporto umano, del gioco, della creatività, dell'animazione, bellissima e stupenda.... Però, se riuscissimo ad innestare una cultura sperimentale, quella che si chiama pragmatica (la filosofia pragmatica che è tipica della cultura anglo-tedesca) se poi, riuscissimo, almeno con queste due, visto che siamo in una Unione Europea... e che Europa è anche la cultura dell'EST che didatticamente è molto avanzata (la cultura, quella slava, e quella sociobiologica) noi avremmo una possibilità di fare un progetto che vale da Tokyo a Toronto, da Sidney a Latina. Oggi noi possiamo fare questo, e quello che si fa a Latina, 5° Circolo, può valere a Sidney se fatto con dei modelli, degli scenari, degli strumenti scientifici.

Qui è tutto un problema di qualità, non di quantità delle cose che si fanno. Infatti una cosa fatta bene, non si perde, ma, anzi, non solo non si deve perdere, ma deve essere lo strumento necessario perché alle superiori, alle medie, alle elementari ci si possa lavorare insieme. Inoltre non esistono insegnanti brave e non brave, come non esistono bambini cattivi e buoni; esiste chi è educatore e chi pensa di fare solo il proprio mestiere. Leggendo quello che dicono: *Flavio infatti frequenta pochissimo la scuola per motivi di salute e, evidentemente, a casa non ha la compagnia dei coetanei*. Benissimo! Siccome lei ha l'effetto alone positivo giustifica tutto ed in realtà è chiaro che il comportamento dei figli, spesso riflette l'immagine della società, ma soprattutto dei familiari. Allora voi dovete entrare in un rapporto costruttivo con questo.

Questo spiega anche la sua insofferenza alle regole. Cioè giustifica tutto questa insegnante, perché ha "l'alone positivo".

Come si è visto dagli spintoni con i quali si aiuta per avere la meglio sugli altri bambini. Giustifica anche gli spintoni che dà sugli altri bambini.

E' piuttosto immaturo socialmente, per la convivenza con i coetanei. Ma non dice perché.

Spesso preferisce il rapporto con l'adulto. L'adulto è lei perché con l'altra insegnante Flavio se ne va in fondo e sbuffa che è il tipico modo di chi vuole isolarsi e di essere scontento.... se ne va giù in fondo e sbuffa.

Mi veniva vicino, voleva giocare con me perché ha bisogno di avere vicino qualcuno che lo rassicuri nel rapporto con i coetanei.

Cioè lei ha detto "Io voglio fare da mamma, ma il ruolo dell'insegnante non è di fare la mamma" e con il quale non è necessario competere perché non è pari a lui. Cioè gli giustifica anche il fatto che lui vuole vincere per forza, vuole competere perché non è pari a lui. Ha un debole.

Ha quasi paura di risultare perdente nella competizione con i coetanei, ma c'è da parte sua uno sforzo per superare questo confronto, preferisce lasciare il campo ed avere un rapporto con l'adulto. Lo giustifica e dice: "Se perde lascia il campo e picchia agli altri e vuole avere un rapporto con l'adulto come quando si è avvicinato a me". Sempre con l'adulto, lei si considera l'adulto, ma adulto non si considera un insegnante.

Ma non accetta di essere ripreso dall'adulto, quasi per una sorta di orgoglio e, ripreso dalla maestra, si isola sbuffando. Allora lei si considera la categoria degli adulti e la maestra è la categoria di chi rompe le scatole.

E' il suo modo di difendersi; si astrae dalla realtà frustrante per entrare in un mondo tutto suo.... E' lei che si identifica in quel momento con quel bambino e dice "si astrae dalla realtà frustrante per entrare in un mondo tutto suo, in cui è il protagonista ed ha ragione su tutto, perché non deve dare spiegazioni e conto a nessuno". Questo si chiama **egocentrismo**. E l'egocentrismo non è negativo perché è parte del bambino, ma una cosa è dire che ha ragione ad essere egocentrico. E' come chi diceva che aveva torto ad essere egocentrico. No, i bambini sono egocentrici perché stanno cercando di capire chi sono loro e non possono capire chi sono gli altri. Questi sono egocentrici e narcisisti, chiamatelo come vi pare. Ma è perché stanno capendo chi sono loro e cosa vogliono fare. ..Ognuno sbaglia, perché non vede la fase evolutiva.

Poi le faccio delle domande: **Queste interpretazioni coincidono con le tue impressioni?** *Si, ma mancava qualche cosa.*

Certo, lei l'ha visto in una maniera che risultasse come lei vedeva il bambino.

Queste interpretazioni coincidono con le impressioni delle tue colleghe ? *Si, in pieno.*

Domanda: La sua interpretazione coincide con la maestra che lo rimprovera, che sbuffa ?

Queste interpretazioni coincidono con le informazioni dei genitori? *Si.*

E certo, giustifica tutto.

Cosa coincide? *In particolare il bisogno di Flavio di vivere con i coetanei e le difficoltà che questo comporta perché non è abituato a farlo.*

Immaginiamo questo bambino in prima elementare, in prima media... Flavio lo stanno distruggendo con questa iperprotezione. Perché bisogna vedere le cose in linea evolutiva.

Cosa non coincide per gli argomenti trattati e comportamenti osservati? *Niente.*

Quando c'è scritto tutto e niente a suona il campanello, vuol dire che l'ha travolto.

Valutazione educativa dell'insegnante: *Il bambino ha bisogno di svolgere attività che lo mettano in contatto con gli altri e deve essere abituato ad accettare e condividere le regole di convivenza.*

Disconferma tutto quello che ha detto prima con un deve. Allora si vuol far superare l'egocentrismo ad un bambino con un dovere sociale che è il massimo della distruzione educativa di un bambino perché lo sviluppo non graduale può essere a salti, ma non deve determinare che da adulto decido "deve essere un rapporto costante e costruttivo". Quindi è la tipica risposta di chi non ha trovato una risposta. Sa che dovrebbe farlo, ma lei non è la persona giusta per farlo perché voi siete giuste per certi bambini e non giuste per altri. Allora sarebbe utile sapere, non che voi non siate giuste per altri e allora li mandate da un'altra insegnante, ma che voi allargiate la vostra consapevolezza e cresciate con i bambini che hanno la vostra caratteristica o la vostra cultura.

Le osservazioni - ascolto come strumento di riflessione

Osservazione-ascolto N° 1: *Gruppo : Alessio, Davide e Riccardo; hanno 4 anni; è sempre il 6 giugno 1985; e l'ora: 11.55; è importante l'ora perché è quasi vicina al pranzo, quindi ovviamente è significativo sia dal punto di vista **sociorelazionale** che dal punto di vista **cognitivo**.*

Descrizione della disponibilità emotiva: *Sono serena e ben disposta; i bambini sono simpatici e non mi sento tesa come nell'osservazione precedente, anche se l'osservazione non è occasionale.*

Descrizione del luogo e della situazione: *Siamo in classe. I bambini giocano liberamente. Alessio, Davide e Riccardo giocano insieme, formando un gruppetto a parte dal resto della collettività. Io li osservo molto vicina, ma faccio in modo di non sembrare interessata al loro gioco.*

Sentiamo che cosa dice l'insegnante dei bambini...*Giocano con tre macchine-giocattolo, di una quarto bambino, su un tavolino. Sono seduti ciascuno su una sedia intorno ad una metà del tavolino esagonale ...*

...sapete quei tavolini esagonali...visto che ce l'avete anche voi, vi dico subito: i tavolini esagonali sembravano una grande conquista degli anni '70; per me sono una grande sconfitta perché bisogna avere la possibilità, in qualunque momento, a seconda del progetto educativo che fate, di poter fare attività individuali, di piccolo gruppo o collettive. Invece i tavolini esagonali stimolano prevalentemente le attività di piccolo gruppo; in realtà sono una costrizione perché costringono, almeno dal punto di vista della struttura funzionale, a lavorare su piccoli gruppi; chi ha detto che lavorare su piccoli gruppi è sempre giusto e non vada calibrato rispetto allo stile educativo e al progetto, e al modo, al momento e all'attività che si fa? Vedete, allora la cosa importante è avere strutture che possano essere combinate, modificate e strutturate a seconda del progetto che si fa, al modo che si fa e alle attività che si fanno.

Sono seduti ciascuno su una sedia, intorno ad una metà del tavolino esagonale, quasi al centro dell'aula. Alessio è al centro, Davide alla sua sinistra e Riccardo alla sua destra....Alessio è al centro, al centro di che? Se il tavolo è esagonale...: "Al centro dei due bambini".

Alessio e Davide parlano quasi contemporaneamente, ad alta voce, gesticolando; Riccardo parla poco...Dunque Alessio è al centro, Davide è alla sinistra e Riccardo alla destra ...Parlano, commentando le azioni delle macchine. Alessio e

Davide parlano quasi contemporaneamente, ad alta voce, gesticolando; Riccardo parla poco e ascolta, sorridendo, le parole degli amici. Riccardo fa cadere a terra la sua macchina..

Questa è una **descrizione** e non è una **osservazione-ascolto**; la descrizione, se ben fatta, serve ad una valutazione e quindi serve ad una comprensione generale di quello che accade; l'osservazione-ascolto, se ben fatta, serve ad una verifica, cioè serve ad una comprensione specifica delle capacità del bambino. Quindi devo avere questo doppio piano in modo molto chiaro: **valutazione, comprensione generale**, e verifica come valutazione specifica, perché è importante saper fare sia una descrizione, sia una osservazione-ascolto; le osservazioni-ascolto dovrebbero stare alla base delle descrizioni anche perché, se nella descrizione, come valutazione generale, c'è qualcosa che non funziona o che si vuole approfondire, si vanno a vedere le osservazioni-ascolto, quindi le **verifiche specifiche**. Parlo di verifiche, cioè di competenze più specifiche, perché se qui l'insegnante avesse virgolettato le frasi che dicevano Alessio, Davide e Riccardo, noi avremmo potuto fare una serie di ipotesi sulle competenze linguistiche di questi bambini. Visto che adotto una mentalità e uno strumento, è utile che questo mi serva per più cose possibili; può servirmi per l'aspetto socio-relazionale, per l'aspetto psico-emozionale, logico-cognitivo e didattico, cioè comportamentale-operativo. Se una cosa è ben fatta, serve a tutti e quattro gli ambiti; quindi in questo caso noi potevamo verificare il campo di esperienza il corpo e il movimento, il campo di esperienza i discorsi e le parole; e non è poco.

Giocano con le macchine-giocattolo di un quarto bambino. La cosa che poteva essere utile è il quarto bambino chi era, perché aveva dato il gioco, dov'era, se era assente o presente, e quale rapporto aveva con questi tre bambini; perché stanno giocando e sapete che il possesso a quattro anni ha un suo significato "E' mio!" "Io!" "Queste sono mie!"... Immaginiamo che queste macchinine siano di un amico molto... dell'amico per la pelle, dell'amico molto forte di Davide... di Alessio che sta al centro; allora si capirebbe perché Alessio sta al centro dell'aula e al centro dei due bambini. Se invece le macchinine sono di un amico di Riccardo, che parla poco, la situazione cambia radicalmente! Allora non dobbiamo diventare tediosi, ma non dobbiamo nemmeno dare tutto per scontato, perché noi adesso facciamo una ipotesi molto chiara: Alessio sta al centro dell'aula, al centro dei bambini, Alessio è centrale per la vita socio-relazionale di quella classe! Ci siamo? Ma potrebbe essere determinata da tutt'altro. Allora ...giocano con tre macchine-giocattolo di un quarto bambino su un tavolino: è importante sapere perché loro, tra l'altro, non hanno portato dei giochi.

Sono seduti ciascuno su una sedia, intorno ad una metà del tavolino esagonale, quasi al centro dell'aula; quasi al centro dell'aula è utile perché chi occupa la posizione più centrale ha una sua spazio vitale di efficacia e di significatività. Vuol dire che sta al centro dell'attenzione. Quando si parla di gruppo, chi più sta al centro nei gruppi e all'interno dei gruppi è centrale nelle reti comunicative...

Alessio è al centro, Davide è alla sua sinistra e Riccardo alla sua destra. Parlano commentando le azioni delle macchine. Non mi serve a nulla! Invece se mi avesse detto quello che dicono noi avremmo potuto fare una osservazione-ascolto, e quindi una serie di valutazioni sulle capacità operative e psico-cognitive; invece facciamo solo una valutazione generale.

*Alessio e Davide parlano quasi contemporaneamente, ad alta voce, gesticolando; Riccardo parla poco e ascolta, sorridendo, le parole degli amici... Cioè sta dicendo che Riccardo va a ruota, va con i loro due amici. Riccardo fa cadere a terra la sua macchina. Alessio lo rimprovera verbalmente, minacciandolo di non farlo più giocare. Alessio è chiaramente centrale; cioè è lui che decide se far giocare o non giocare i propri compagni. Perché è lui che decide? **Ipotesi:** 1) Perché le macchinine sono dell'amico del cuore; perché lui è leader rispetto agli altri due; 3) perché lui è un leader riconosciuto rispetto agli altri due e quindi ha diritto di gratificare o di punire in base alle cose che fanno.*

... minacciandolo di non farlo più giocare. Davide prende, con la mano, la macchina di Riccardo,.. Davide sarebbe l'altro. ... che era finita vicina ai suoi piedi, e la rimette sul tavolino. Riccardo non dice niente, guarda. Alessio continua il gioco, dice che le macchine dormono in garage. Davide propone, verbalmente, ad Alessio di far fare uno scontro alle macchine. Alessio dice di no; strappa di mano la macchina a Davide e la mette vicina alla sua; dice che le macchine stanno in garage.

Riccardo, con le braccia conserte, osserva gli amici e ride, ma non gioca. Davide, verbalmente e con i gesti, cerca di

coinvolgere al gioco Riccardo, ma Alessio dice a Davide di non dare la macchina a Riccardo. Chiedo, verbalmente, ai bambini come mai Riccardo non gioca e Alessio si volge subito verso Davide e gli dice di dare la macchina a Riccardo.

Vedete come una breve descrizione fa cogliere: che Alessio non è un leader dominante, non è neanche un leader, è un prepotente e ciò è diverso da leader dominante e da leader; perché il leader si definisce capogruppo. se non ha un gruppo non è un leader... Potrebbe essere un leader potenziale, potrebbe essere un futuro leader, ma ancora Alessio non ha un gruppo perché non fa giocare Riccardo e con Davide impone che si faccia il proprio gioco ma, anche Davide non gioca. Quindi anche se sta al centro del centro, non è un leader. E qualunque insegnante pensi che Alessio sia un leader sta sbagliando; lo sta sopravvalutando rispetto ai suoi compagni. Alessio è prepotente...cioè potente-pre cioè lui è un bambino molto sicuro di sé, ha delle affermazioni di sé che però non rispettano gli altri: quindi è pre-potente. Potente perché ha delle capacità di dominare gli altri, ma è pre perché non rispetta le esigenze e le capacità degli altri.

Con questo non si vuole affermare che si debba essere leader a tutti i costi; tutti i ruoli sono fondamentali- ... i veri artefici della scuola sono i gregari; ma non i gregari intesi come quelli che portano la borraccia al leader, perché la scuola non è una corsa ciclistica o una partita di calcio: la scuola ha una funzione educativa. I gregari sono quelli che aggregano, e quindi sono gli artefici, gli elementi principali della classe e della scuola più che i leader e gli individualisti: I leader e gli individualisti hanno delle funzioni diverse, importanti, fondamentali. La scuola non ha, anche quando è competitiva, come funzione chi vince.

Quindi la vera struttura centrale non sono i leader, né gli individualisti, ma sono i gregari. E' vero che i leader e gli individualisti, essendo quelli che stanno fuori dalle regole, sono quelli che attirano di più l'attenzione, sono quelli che hanno maggiori o minori capacità e creano più problemi di altri; e per questo vengono esaltati molto. Ma i bambini, anche quelli cosiddetti normali, in realtà hanno un mondo psichico ed un universo mentale stupendo, che la mancanza di mentalità e strumenti non vi fa vedere. I cosiddetti normali sono in realtà dei bambini stupendi; e gli insegnanti, che non avendo questa capacità e questi strumenti si soffermano su quei tre quattro leader su quei tre quattro individualisti anche perché sia i leader che gli individualisti sono quei bambini maggiormente iperdotati e quindi in qualche maniera ci gratificano o ci creano problemi a seconda delle loro risultanti. Ma in realtà voi, come educatori, dovrete essere degli aggreganti. Ogni ruolo ha una sua funzione e se in una classe o in una sezione manca uno di questi tre ruoli vuol dire che c'è qualcosa che non va. Inoltre non si è leader o gregari o individualisti in assoluto, lo si è in base al contesto.

Alessio al centro, Davide alla sua sinistra, Riccardo alla sua destra, parlano commentando le azioni delle macchine. Alessio e Davide parlano quasi contemporaneamente, ...Bella questa immagine perché fa vedere che Riccardo è un po' escluso, Alessio e Davide parlano quasi contemporaneamente e non c'è il rispetto del ruolo nell'ascolto dell'altro. Già da questa immagine si intuisce che c'è un bambino in questo trio...(un trio molto male assortito) che non interviene, e coloro che intervengono, intervengono contemporaneamente.

...ad alta voce, ...Vedete quando si dice che ognuno vuole imporre il proprio gioco, il proprio modo di essere all'altro...., gesticolando, ... quindi in modo molto corporeo, molto affettivo. Riccardo parla poco e ascolta, sorridendo, le parole degli amici. .. quindi Riccardo dice "Vabbè! Fate a botte poi il mi aggrego con chi vince".

*Riccardo fa cadere a terra la sua macchina... Attenzione ai termini, fa cadere significa è intenzionale, non a Riccardo gli cade la macchina. Ogni termine ha un suo significato. Allora scrivere *Riccardo fa cadere a terra la sua macchina*, significa che lo fa intenzionalmente. Però l'ipotesi più evidente è che gli dà una spinta e cade; quindi non gli è caduta poggiandola: gli dà una spinta e cade.*

Alessio lo rimprovera verbalmente, minacciandolo di non farlo più giocare. Quindi Alessio si sente autorizzato a gestire il gioco ed a minacciare "di vita o di morte", nel gioco.

Davide prende, con una mano, la macchina di Riccardo, che era finita vicino ai suoi piedi, e la mette sul tavolino.

Questo è molto importante, perché è vero che era finita vicino ai suoi piedi, ma se Davide fosse stato uno che accetta la leadership di Alessio non so se avrebbe preso la macchinina, l'avrebbe fatta prendere a Riccardo.

Allora... Alessio minaccia Riccardo di non farlo più giocare se la fa cadere; la punizione, che nel gruppo c'è, la tua punizione intanto è andarla a prendere. Ci siamo? Invece Davide non accetta con il suo comportamento che vi sia questa punizione; è vero che gli sta vicino, ma è anche vero che prende la macchinina e gliela porge passando davanti ad Alessio (perché Alessio è centrale), dicendo "Io ti sono amico, lui no!". Ogni azione ha un suo significato ipotetico.

...prende, con una mano, la macchina di Riccardo (...) e la mette sul tavolino. Cioè la prende e la mette sul tavolino, quindi dice "Io rimetto in gioco questa situazione!" Se l'avesse presa e data a Riccardo dicendo "Tieni, questa è la tua macchinina", questa è la tua macchinina sarebbe stata una sfida aperta ad Alessio. E invece no. Che cosa fa? Prende la macchinina, sembra un gesto educato, in realtà è un gesto che ha una sua funzione; dice "Prendo una macchinina e la metto sul tavolo.

Quindi rispetto sia Alessio che Riccardo". Dunque non si schiera apertamente ma dice "Io intanto sono disponibile.

Prendo la macchinina e la metto sul tavolo, e non mi schiero né a favore dell'uno né a favore dell'altro".

Riccardo non dice niente, guarda. Il problema è: che cosa guarda? o guarda la macchinina, o guarda Davide, o guarda Alessio. Vedete, mancando l'osservazione, noi non abbiamo dei riferimenti chiari. Perché se guarda la macchinina dice "Posso prendere la macchinina?" oppure dice ad Alessio "Cattivo sei a non farmi giocare con la macchinina!". Se guarda Alessio, riconosce il potere di Alessio e gli dice "Posso adesso prendere la macchinina?" Il silenzio vale molto più di mille parole. Se guarda Davide, gli dice "Davide, mi puoi passare la macchinina così ti sarò amico?" Ad ogni azione vi è una reazione a seconda della reazione che c'è.

Alessio continua il gioco, dice che le macchine dormono in garage. Alessio continua il suo gioco e dice "Finito questo ciclo ..." questo è un ciclo che è finito "...andiamo avanti, continua il gioco. Il nuovo gioco è *le macchine dormono in garage*; quindi facciamo il gioco delle macchine che giocano in garage". In quella situazione il gioco di Alessio è questo: "Io sono passato per la parte del cattivo, sto dominando e sono passato per la parte del cattivo; se faccio fare un altro gioco e ho riconvertito il tutto, riassumo un significato positivo". L'altra ipotesi può essere: "Le macchine dormono in garage, quindi ragazzi qui è finito il gioco!" Però è un modo anche di dire, abbiamo chiuso il gioco.

Alessio continua il gioco, dice che le macchine dormono in garage. Davide propone, verbalmente, ad Alessio di far fare uno scontro alle macchine. Allora Davide dice "Continuiamo il gioco!" oppure, nell'ultima ipotesi, che mi sembra più giusta della prima, se si continua "facciamo un altro gioco!"; come a dire "continuiamo a giocare, non finiamo il gioco facendole dormire, ma continuiamo a giocare facendo lo scontro!" e Davide dice ad Alessio "Riconosco che tu puoi decidere il gioco però non smettiamo, continuiamo a giocare!"

E' importante che ognuno dia la propria ipotesi: la prima ipotesi è: Davide dice ad Alessio "Questo è il tuo gioco, non mi sta bene il gioco, facciamo lo scontro? Cioè litighiamo piuttosto che finire o fare un gioco che ci addormentiamo tutti, per quieto vivere!" Lo scontro delle macchinine è una tipica immagine simbolica per dire "Litighiamo motorialmente, così almeno ci sfoghiamo!" Dunque: "Non facciamo il quieto vivere, finiamo il gioco oppure addormentiamo il gioco!"

Vediamo che cosa dice Alessio. *Alessio dice di no; strappa di mano la macchina a Davide e la mette vicina alla sua; ...* Strappa di mano a Davide, quindi chiaramente non riesce a contenere che gli altri non accettino il suo modo di fare; se ben ragioniamo sopra, Riccardo, l'unico difetto di Riccardo è aver fatto cadere la macchina e, siccome non è potente Riccardo, gli ha detto "Basta!". Con Davide, che è potente, dal punto di vista psico-cognitivo gli ha dovuto strappare la macchina dalle mani. Allora significa che non riesce a contenere e a stabilire una relazione se non è lui a comandare. E quindi non può essere un leader, perché anche quando un leader è dominante, gli altri subiscono la sua dominazione; il leader dominante è vero che si impone, si impone su gente che subisce. Vedete a questo Alessio gli ha detto male in quel gruppo; se avesse avuto due tre Riccardo lui era un perfetto leader dominante.

Alessio dice di no; strappa di mano la macchina a Davide e la mette vicina alla sua; dice che le macchine stanno in garage. Cioè dice, nella seconda ipotesi: "O comando io, o qui non si continua a giocare!". Sono differenti le due ipotesi: nella seconda c'è l'intenzione di interruzione, nella prima c'è "O domino, o non si continua a giocare!" C'è una dominanza sociale, nel primo caso, ed una dominanza operativa nel secondo caso, ed è profondamente differente; perché se fosse una dominanza operativa l'insegnante dovrebbe agire in modo operativo; se fosse una dominanza sociale l'insegnante dovrebbe agire con una relazione empatica. Sono due interventi diversi, profondamente diversi.

Riccardo, con le braccia conserte,osserva gli amici e ride,... dunque mentre si stanno scontrando lui dice "Io mi sono salvato... loro si scontrano e io me la sono cavata senza prendere botte!" Questa violenza verbale vale molto più di qualunque violenza fisica. Per questo non sono contrario all'aspetto di rapporto corporeo, perché bisogna vedere in quale contesto, in quale situazione va immesso.

*...ma non gioca. Davide, verbalmente e con i gesti, cerca di coinvolgere al gioco Riccardo, ma Alessio dice a Davide.. Allora - Davide, verbalmente cerca di coinvolgere al gioco Riccardo- cioè dice "Aoh! Dammi una mano, perché, scusa, in due contro uno abbiamo una maggiore forza, rispetto ad Alessio, che in questo momento è dominante, quindi... -...ma Alessio dice a Davide di non dare la macchina a Riccardo...- cioè, gli impone "Perché se gliela dai, qui perdo!" Questo è importante, Riccardo continua a ridere e non dice nulla; lui è il tipico **gregario passivo**. Ci siamo? Davide è il tipico **leader partecipativo**, perché su tre tende sempre a coinvolgere sia Alessio che Riccardo, li ha sempre cercati di coinvolgere, in tutte le azioni; non ha mai accettato lo scontro; invece Alessio è il tipico **individualista estroverso**.*

Chiedo, verbalmente, ai bambini come mai Riccardo non gioca... manca la capacità di vedere questo rapporto tra insegnante e bambini; si può vedere induttivamente, e non deduttivamente.

... e Alessio si volge subito verso Davide e gli dice di dare la macchina a Riccardo. Perfetto, interviene l'insegnante e Alessio dice "Sono forte io, dagli la macchina a Riccardo!" Cioè Alessio ha rivoltato la frittata dicendo "Sono io quello che vuole essere democratico, che vuole dare la macchina a tutti e Davide quello antidemocratico che vuole tenersi la macchina!"

Se noi avessimo visto solo l'ultima frase, avremmo tratto questa considerazione: ma noi leggiamo tutta questa osservazione e abbiamo visto che era esattamente l'opposto.

Vi rendete conto quanto è utile ed importante avere un'osservazione nella sua interezza. E' vero che l'insegnante ha fatto il garante, ma ad Alessio basta che lui passi per chi domina e chi fa fare il gioco. Quindi è una finta autorità quella che percepisce, è l'autorità del più forte, non è un'autorità che consente di socializzare... allora la cosa importante è che Riccardo non ha detto nulla; cioè quando l'insegnante chiede verbalmente ai bambini come mai Riccardo non gioca, Riccardo doveva dire qualcosa... Invece si è tirato fuori: dunque è un tipico **gregario passivo**. Quindi chi è il vero problema, in questo caso, è Riccardo perché ha bisogno di stimolazione ed ha bassa stima di sé. Non cerca lo scontro; lui si sente diverso, se non superiore, dal rapporto sociale. E se un bambino a quattro anni si sente diverso o superiore è un problema, se lo fa a cinquanta o sessanta anni (quando la vita gli è passata) è un discorso. Cioè lui in qualunque caso è estraneo, come se nulla lo riguardasse.. Allora il vero problema è Riccardo, perché non dice nulla. Davide potrebbe essere un **leader partecipativo**, perché non ha detto all'insegnante, appena ha sentito la sua autorità: "Ma io l'avevo detto!", se avesse detto questo avrebbe voluto dire che lui era conflittualista. Invece se lo analizziamo bene, lui non ha mai fatto un intervento conflittualista. Anche prima ha chiesto ad Alessio: "Gliela diamo?"

Lui tende continuamente a trovare non un compromesso, ma a risolvere una situazione purché non sia conflittuale. E allora l'intervento adeguato dell'insegnante doveva essere, guardare Riccardo e dire "Perché non giochi?". Oppure, se Riccardo non rispondeva e Alessio diceva a Davide: "Dai la macchina a Riccardo!" l'insegnante poteva o sfidare apertamente Alessio dicendo "No, prendila tu e gliela dai tu; perché me la deve dare Davide?"; oppure chiedendo a Davide: "dagli la macchina!" dando così a Davide lo scettro, il potere di essere lui il leader che comanda il gioco, indirettamente.

Descrivi le sensazioni che hai avuto: *Alessio agisce indisturbato. Davide propone, è attivo, ma ha bisogno del consenso di Alessio. Riccardo è passivo e osserva; interviene solo se stimolato.* Qui si vede come questa insegnante ha un effetto alone grande come una casa. E tutti ce lo abbiamo l'effetto alone. Ognuno ha delle simpatie e delle antipatie.

Descrizione della tua disponibilità emotiva: *sono serena e ben disposta; i bambini sono simpatici...dunque lo dichiara... ..e non mi sento tesa come nell'osservazione precedente,...*

Analisi della situazione: *Era tutto tranquillo e i bambini erano liberi di giocare a loro piacimento. Solo alla fine sono intervenuta per stimolare i bambini.* Era tutto tranquillo quello che abbiamo visto? C'era una conflittualità verbale incredibile...Si sarebbero sfogati se le macchine avessero fatto un colpo; inoltre... e i bambini erano liberi di giocare, quindi per lei, se c'è qualcuno che domina e giocano, va bene. Questo è asilo, custodialismo e questa insegnante, che è tipica avanzatissima di scuola d'infanzia, ha una mentalità di asilo; lei dice di essere intervenuta alla fine, solo per stimolare i bambini, non per risolvere i conflitti.

Interpretazione dell'osservazione: *In questa situazione ogni bambino esprimeva il suo modo di essere e di stare con gli altri;* Detto in termini generali è giusto, ma se lo leggiamo...è come se ognuno fosse se stesso, e quindi stesse bene con se stesso, (era molto diverso dalla nostra analisi). (...) *lo si vede già dalla disposizione rispetto al tavolino.* Cioè, come si sono disposti, per lei era tutto giusto, perché Alessio era al centro, Davide da una parte e Riccardo dall'altra; quindi, dice: "Dalla disposizione è tutto giusto!" Vedete come un effetto alone non fa vedere; nonostante l'osservazione sta guardando con le lenti colorate. Immaginate senza osservazione. E immaginate questa insegnante quando parla con un'altra insegnante che ha una visione diversa dalla sua, che cosa può accadere.

Alessio, evidentemente, era il "leader" del gruppo, capace di coinvolgere i compagni nella sua attività. Ma se è il bambino che ha distrutto: a uno ha detto "Non giochi più!" all'altro ha detto " No, non faccio il gioco tuo!" E lui è capace di coinvolgere i compagni?

Secondo me è un leader "per imposizione", perché mi è sembrato un bambino molto sicuro di sé e aggressivo; infatti quando Davide gli ha proposto una variante al gioco da lui diretto, Alessio gli ha "strappato" di mano la macchina ed è tornato ai suoi piani. Cioè, è tornato, non è mai uscito. Ma è questo che non lo rende leader. Alessio si imponeva agli altri due, ma anche perché questi glielo permettevano. Riccardo è vero, ma Davide no! Sia nel caso citato, sia quando ha minacciato Riccardo di non farlo più giocare, gli altri due non hanno reagito. Sì, ma mentre Riccardo s'è messo braccia conserte ad osservare ed a sorridere, quindi glielo ha permesso, Davide ha sempre cercato un compromesso, un accordo in questa situazione.

Davide era un "gregario" di Alessio, perché seguiva le sue disposizioni; ma un gregario "attivo", perché faceva proposte e tentava di coinvolgere Riccardo, che, evidentemente, era il più debole. C'è una concezione di più forte/più debole: questa è la categoria pedagogica dell'insegnante. E' giusto, ma non è educativo! Perché chi è più potente ha potere di coinvolgere, ha potere di fare. Una cosa è essere forte-debole, chi vince/chi perde, perché nella scuola non è come una corsa o una gara di calcio, è un'altra cosa! Anche Riccardo era un gregario di Alessio, perché si lasciava guidare da lui; ma un gregario "passivo", perché non apportava niente di costruttivo all'attività del gruppo e aspettava che fossero gli altri a trascinarlo. D'accordo che Riccardo è un gregario passivo e Davide un gregario attivo, ma non sono d'accordo sull'analisi che lei fa; cioè, partiamo da due punti di vista diversi; dice "Va, bene è un accordo, siamo d'accordo che i ruoli sono gli stessi e va bene."

No, perché poi le strategie di intervento saranno molto diverse da quelle che pensa l'insegnante da quelle che penso io

E' difficile dire di più, perché ciascuno dei tre bambini, in gruppi diversi, potrebbe ricoprire il ruolo opposto a quello della situazione osservata, e perché osservati singolarmente essi potrebbero rivelare caratteristiche e bisogni più precisi. Dal punto di vista teorico lei ammette che potrebbero essere diversi, ma dal punto di vista operativo già definisce le cose per come sono. C'è finta democrazia. Cioè, questa è un'ottima insegnante a parole, poi nei fatti vede solo ciò

che vuole vedere.

Allora preferisco quelli veramente autoritari che almeno quello che dicono corrisponde a quello che fanno.

Ad esempio potrei verificare che Alessio si "imponesse" e aggredisce per non essere aggredito, e che, in realtà, è il più insicuro dei tre bambini osservati. Lei dice "In realtà Alessio è il più insicuro dei tre bambini che ho osservato, però qui è così!" Ma gli dà sempre una giustificazione positiva cioè dice che Alessio impone e aggredisce per non essere aggredito, come se il problema fosse sempre negli altri che lo aggrediscono quando, da quel poco che abbiamo potuto vedere, è evidente che l'aggressione da parte degli altri non c'è stata; e anche quando c'è stata l'aggressione lui poteva essere più tranquillo, più rilassato, anzi, in genere, nelle regole psicologiche un bambino è forte con i deboli e debole con i forti, perché è la legge biologica della giungla, si direbbe che riconosce una persona più forte, come l'insegnante, fin quando lui non diventerà un'insegnante e allora dirà "Io potrò essere forte e potrò fare come ..."

Queste interpretazioni coincidono con le tue impressioni? Sì

E' chiaro, ha sistemato le cose come le faceva più comodo!

Queste interpretazioni coincidono con le impressioni delle tue colleghe? Sì. Una collega però afferma che anche Davide è un leader, (...)

Ah! Vorrei conoscere questa collega perché è l'unica che ha capito qualcosa.

(...) quando Alessio si allontana.

Cioè è l'unica collega tra tutte le altre che vede, ma siccome è in minoranza, è una collega che vede meno delle altre; questo è un altro principio, che la maggioranza vince, in nome dei processi educativi. Perché posso vedere delle cose che, se anche gli altri non vedono, l'importante è che se confrontate sono vere o non sono vere, perché la realtà psicologica, umana è diversa dalla realtà sociale, quindi statistica. Quindi non è vero che quello che dice uno, siccome lo dice uno rispetto a dieci è sbagliato per principio, perché è la minoranza. Quello che dice uno potrebbe essere vero, anzi, più vero di quello che dicono gli altri; e qui c'è un principio: in realtà tutte e dieci potrebbero dire delle cose vere, anche questa insegnante, dice delle cose vere; il problema è che sono vere dal suo punto di vista o da tutte le persone che hanno il suo punto di vista.

Queste interpretazioni coincidono con le interpretazioni dei genitori? Ho avuto modo di parlare solo con la madre di Alessio che era d'accordo con me. Mi ha detto che Alessio ha lo stesso comportamento a casa con il fratello, che è oltretutto più grande di lui di due anni.

E non se ne sono accorti che è un po' troppo pre-potente e che accettano questa pre-potenza?

Valutazione educativa. E' necessario proporre uno scambio di ruoli, sotto forma di gioco, per vedere le reazioni dei bambini.

Questa valutazione è giusta, cioè proviamo a far fare ad Alessio Riccardo, a Riccardo far fare Alessio e a Davide fargli fare Davide, vedrete come cambiano le cose. Oppure ad Alessio far fare Davide che è la cosa opposta, ad Alessio far fare Davide, a Davide far fare Riccardo ed a Riccardo far fare Alessio: ne vedremo delle belle!

Attuazione didattica. Propongo ai tre bambini di giocare con me. Ogni bambino ha una macchina, quella del ladro, quella della polizia e quella del derubato. A turno si giocherà secondo la disposizione di uno dei bambini. Dico a Riccardo di comandare le azioni per primo.

L'unica cosa, lei che macchinetta ha? Allora non si "gioca con me", sotto il mio comando, la guida: è diverso, non confondiamo le acque. Giocare significa giocare!

Riccardo subito propone che la sua macchina sia quella del ladro, che quella di Alessio sia quella della polizia e ... Alessio non lo lascia finire. Non vuole fare la polizia, ma il ladro. Si rifiuta di giocare. Esorta allora Davide a decidere. Davide, sorridendo ad Alessio, dice che la macchina di Alessio è quella del ladro, quella di Riccardo la polizia e la sua quella del derubato. Forse proprio Davide è il vero leader partecipativo, gli altri due accettano il gioco all'inizio. Avete visto come lui è il vero leader e l'altro non è un leader perché o si fa come dice lui o non si gioca. Il vero leader non fa così, piuttosto di essere capogruppo, accetta anche le cose; ed è lui ad imporre le cose ma per poter giocare

con gli altri. Se poi uno fa delle ipotesi, si verificano le ipotesi per vedere se sono giuste; se a Davide non avesse fatto questa proposta e avesse lui deciso di prendere quella dell'altro, quando l'aveva chiesta prima Riccardo e poi Alessio, voleva dire che lui non era un leader partecipativo, ma lui era un anti-leader.

Leader è per definizione mia capo-gruppo; cioè non l'ho voluto chiamare capo-gruppo perché c'è ormai a livello scientifico e internazionale questo termine *leader*, quindi capogruppo. Se non ha un gruppo non è un leader e quindi il nostro Alessio vorrebbe essere leader quindi è un leader potenziale ma non è un vero leader perché non è un capogruppo. Allora un vero leader piuttosto che essere capogruppo accetterebbe anche le proposte degli altri facendole sue, cioè, il vero leader dominante è quello che dice "Allora faccio la parte del ladro!" Quello dice "No, no, no, tu fai questo..."

Allora alla fine dice "Va bene, allora io faccio quella del derubato, tu fai quella... e tu fai quella...!" Ha l'ultima parola ed impone le cose che anche hanno detto gli altri, ma lo dice lui e dicendolo lui dice "L'ultima parola ce l'ho io!" Il leader è quando lui tende costantemente a mettere d'accordo ma non si fa schiacciare, è coerente con le sue scelte e cerca di metterle insieme, quindi è il tipico leader partecipativo non razionale, per socializzazione (perché ci sono varie categorie).

E l'insegnante ha un'ottima esperienza per cui dice "Per verificare debbo fare il gioco dei ruoli in modo da vedere se: Alessio è un leader, Davide è un gregario attivo, Riccardo un gregario passivo. Provo con il gioco dei ruoli delle macchinine.

Risultati raggiunti. Qui si vede se è una persona che con l'esperienza e qui si tratta di una insegnante molto studiosa- ha capito come funzionano le cose.

Risultati raggiunti: *E' tutto confermato.* Questa come insegnante è ottima, ma nel momento in cui va a strutturare strategie che vanno oltre la sua attività operativa prende delle cantonate; non solo ma è molto rigida, per cui anche quando dice "Davide sorridendo ad Alessio dice che la macchina di Alessio è quella del ladro", non ha capito che Davide ha accettato quello che ha detto Alessio, ma accettando quello che ha detto Alessio ha dimostrato di essere il vero leader. E' evidente che accetta quello che lui dice, perché in realtà il leader è il capogruppo che fa giocare gli altri e che riesce ad impostare le regole del gioco. Quindi accettando quello che ha detto Alessio ha fatto fare quello che dice lui; e invece l'insegnante ha continuato a vederla come: Davide è un gregario attivo perché ha accettato quello che il leader dominante gli ha chiesto. Nella sua ottica è giustissimo, ma è un'ottica determinata da un effetto alone. Non bastano il buonsenso e l'esperienza; sono fondamentali ma non bastano.

...E' tutto confermato. Riccardo non è in grado di imporsi. Il guaio è che, nella sua ottica, è tutto correttissimo!

Alessio non vuole assolutamente sottostare alle decisioni degli altri, se non concordano con i suoi desideri. Davide soddisfa i desideri di Alessio imponendosi a Riccardo. Quindi Alessio è leader dominante, Davide è gregario attivo, Riccardo è gregario passivo.

Ho però rilevato che Alessio è pienamente soddisfatto del suo ruolo nel piccolo gruppo; così pure Davide. Riccardo invece, messo in condizione di farlo, si è rivelato un "aspirante leader", anche se non ne è capace. Vedete quando arriva... alla fine pensa che Riccardo possa essere un leader perché qualcosa non le torna. Ma Riccardo un leader non potrà mai esserlo; potrà esserlo solo se gli insegnanti sono dei gregari passivi più passivi di Riccardo, solo in quel caso potrà essere un leader ma è un caso molto...

Sarà opportuno ripetere, in futuro, lo "scambio dei ruoli" sotto forma di gioco e drammatizzazione. Trovo, però, anche giusto non imporre niente e lasciare che ciascuno ricopra, nel gruppo il ruolo più consono alla sua personalità. La conclusione alla Fedro è eccezionale! Perché lei ci fa lavorare dicendo "Trovo, però, anche giusto non imporre niente e lasciare che ciascuno..." quindi che siamo tutti democratici, liberi, aperti; e lei è la più rigida di tutti: non è riuscita a modificare la sua ottica nonostante l'osservazione. Questi sono i più democratici?! Non è che questa non sia una brava insegnante, anzi, quello che ho detto valorizza la sua professionalità; non è un giudizio di valore sull'insegnante, ma su come opera e su come gestisce ed interagisce.

Attuazione didattica su Flavio che era quello che giocava a nascondino: *Ho giocato a nascondino con i bambini e correndo spingevo Flavio per fargli capire che non è leale. Ho fatto in modo di perdere per far vedere a Flavio che non è meno divertente giocare per questo. Ho fatto sì che tutti i bambini rispettassero le regole del gioco, compreso Flavio, evidenziando il valore di tutto questo.* Ricordate Flavio, il nascondino, il fatto che lui spingeva, che voleva vincere... "Ho fatto in modo di perdere..." è diverso dal dire "non vincere" e non voglio fare ... Cioè a nascondino il fatto di non fare tana-libera-tutti...

"Ho fatto sì che tutti i bambini rispettassero le regole del gioco, compreso Flavio" come se Flavio non avesse compreso le regole del gioco; ma le aveva comprese talmente bene che le aveva ristrutturare per il personale tornaconto. Quello che ci sta dicendo è che l'insegnante tratta i bambini da deficienti, da deficere, quello che manca, invece di trattarli da persone fin troppo furbe, più furbe di lei. Vedete come cambiando l'obiettivo cambiano le cose: per l'insegnante era che Flavio non sapeva rispettare le regole del gioco perché non le sapeva.

Allora quale sarebbe il comportamento giusto con questa insegnante moralista? Essere molto pragmatico, molto diretto e farle vedere che con la morale non si ottiene niente; come le si fa vedere? Dimostrando come i bambini dopo la morale non solo non fanno quello che ha proposto: quando c'è lei lo fanno, perché hanno capito l'antifona, hanno capito che è un'insegnante moralista; ma appena non c'è faranno esattamente l'opposto. Ma bisogna educare per quando non si è presenti, per l'autonomia psicologica e cognitiva dei bambini.

Risultati raggiunti: *Abbiamo giocato ancora ma a rincorrerci e Flavio, pur preso rideva divertito, non so se l'ha fatto per farmi piacere ... Per fortuna ha questi intuizioni molto forti ... Ci dice ...*

E' arduo pensare di aver risolto il problema in pochi giorni, ma sono certa che Flavio, opportunamente stimolato, imparerà a convivere con i coetanei, senza il necessario sentimento di competizione. Lo imparerà con l'esperienza e sicuramente stando con i coetanei. Il problema fondamentale risiede nella sua famiglia che, come risulta dal questionario, non cessa di soddisfare i suoi desideri ogni momento e di dargliene tutte vinte. Cioè, quindi il problema è della famiglia ...

* * * *

Osservazione-Ascolto N° 2 Ins. Linda Giannini: *E' il pomeriggio del 27 Marzo, i bambini sono: Adam, Federico, Giulia, Matteo, Ramona, Riccardo e Jessica.* Quindi si tratta di una osservazione di un gruppo di bambini; è interessante vedere se è ben fatta perché se lo è, è altrettanto interessante, al pari di quella singola e di quella di tutta la classe, perché ci porta, poi, a strutturare la classe. L'osservazione della classe ci porta a cogliere le reti comunicative, le dinamiche relazionali.

Sono le due e dieci (quindi è una osservazione su attività libera spontanea). Sapete la differenza tra lavoro e gioco? De Bartolomeis dice che il lavoro è una attività seria, in cui c'è un obiettivo ben definito, una cosa da costruire insieme o da soli. Invece il gioco può avere carattere ludico...ma quella di De Bartolomeis appartiene agli anni '70, questa concezione non era la definizione tra serio e piacevole. Lui diceva che sia il gioco che il lavoro sono attività molto serie. Però il lavoro ha come finalità il raggiungimento dell'obiettivo. Il risultato finale è la cosa più importante nel lavoro.

Nel gioco, invece, la cosa più importante è il modello, il processo, il metodo con cui uno fa. La serietà e la piacevolezza di entrambe le cose si vede nel lavoro, nel raggiungimento finale del risultato; l'altro si vede nello stare insieme, nel rapporto, nella relazione, nel processo che si sviluppa. Nel gioco interessa poco il risultato finale. Nel lavoro interessa poco il processo, di più interessano i fini. Sono entrambi importanti; voi dovrete sviluppare attività di gioco-lavoro.

Bambini presenti: *Adam, Federico, Giulia, Ramona, Matteo, Riccardo, Jessica* Sono sette. Non è un piccolo gruppo perché per essere tale, il piccolo gruppo, deve essere di tre o quattro bambini. Non si può chiamare un gruppo, perché un gruppo va dai quattro ai sei; non è neanche un gruppone perché va da otto a dodici (bambini). Un bambino in più o in meno che fa? Invece un bambino in più o in meno cambia le cose.

Il piccolo gruppo ha 3/4 bambini, al massimo cinque; il gruppo va da quattro al massimo sei bambini. Oltre sei non è un grande gruppo (quello che si dice il collettivo) perché è oltre sei bambini. Sette è un limite strano anche perché abbiamo delle capacità umane che ci permettono di coordinare bene fino a 3/4 bambini,. Più saliamo con il numero di bambini, più abbiamo delle difficoltà. Sette sono troppi ed anche l'osservazione è più difficile.

Stato d'animo dell'insegnante: *Sono abbastanza rilassata, per la precisione ho un po' sonno e gradirei un caffè. Oggi i bambini sono pochi; proverò a fare l'osservazione ascolto* Ma si tratta di sette bambini e non sono pochi. Inoltre l'attività libera prima, non esiste. Ci sono le attività di gioco (il gioco può essere o libero o strutturato). Il lavoro libero non esiste.

Matteo è in ginocchio davanti al registratore, canta con voce moderata e batte il ritmo sulle sue ginocchia. Canta guardando in alto e voltando di tanto in tanto la testa a destra ed a sinistra, seguendo la musica.

Ora si è alzato e tiene il pugno della mano destra a mo' di microfono. Si avvicina a Ramona ed a Jessica, saltellando piano sulle punte dei piedi, flettendo piano le ginocchia.

Jessica e Ramona stanno disegnando: nessuna delle due è seduta sulla propria sediolina. Jessica disegna sul tavolo. Ramona disegna chinando il corpo sul tavolinetto.

Ora Jessica e Ramona si sono dette qualche cosa, mi guardano e sorridono. Nessuna delle due ha prestato attenzione a Matteo. E lui, allora, si siede sul tavolo vicino a me. Mi volta le spalle e colora una fotocopia trovata sul tavolo, muovendo a tempo di musica la coscia.

Ora si è alzato e mi guarda stropicciando l'occhio destro: si dondola sulla mano destra poggiata sul tavolo e mi dice:

"Adam e Federico sono nella casa"

Ed io rispondo: "Stai vicino a me, vero?"

E lui, con la mano destra nella tasca dei pantaloni mi dice "Sì" con la testa e mi guarda dritto negli occhi.

Ora Matteo, Ramona, Jessica e Giulia sono tutti vicino a me, mentre Adam, Riccardo, Federico, sono nella casa, dentro le bagnarole e si sono coperti con le tovagliette. Pausa.

Sembra una descrizione normale, invece proviamo a fare un'analisi. Come descrizione mancano delle cose dette perché il bambino è distante; ovviamente, se ci fosse il registratore, sarebbe meglio.

1. *Matteo è in ginocchio.* Che significa?

Interpretazione: Matteo è il bambino che colpisce di più l'attenzione dell'insegnante.

Valutazione: perché si sta muovendo? perché è quello che disturba? perché è quello che aggrega? perché è il cocco della maestra?.. Una cosa è chiara, aveva sette bambini davanti, ed ha scelto Matteo descrivendolo con quattro righe. Non dice Matteo e poi passa agli altri. Nelle osservazioni-ascolto dovete fare attenzione a chi osservate di più ed a chi osservate di meno. Lì ci sono le simpatie e le antipatie. Chi osservate di meno non è che vi sta antipatico "non vi sta" e lo considerate normale questo fatto e lo trascurate. Chi osservate di più è quello che vi sta simpatico (positivo), antipatico (negativo). Tutti gli altri sono i normali che trascurate e che trascurando non sviluppate le loro capacità.

Quindi, quando fate le osservazioni sistematiche, basta che fate il riscontro leggendo e vedete chi sono i poli positivi e negativi e i cosiddetti normali.

2. *Matteo è in ginocchio davanti al registratore: canta con voce moderata e batte il ritmo sulle sue ginocchia.* Questa descrizione comportamentale è molto buona. Che cosa ci vuole far cogliere? *-Canta con voce moderata... sulle sue ginocchia-* che il bambino non vuole subito attirare l'attenzione; cantare a squarciagola è solo per attirare l'attenzione. *Segue il ritmo della musica:* è partecipe, è interessato a quello che fa ed il suo impegno è armonico ed adeguato al contesto. Questo è molto importante per farci capire chi è Matteo. Se cantava a squarciagola cambiava completamente così come se urlava. Se invece di battere il ritmo lo batteva freneticamente...

3. *Canta guardando in alto e voltando di tanto in tanto la testa a destra ed a sinistra, seguendo la musica* Non ci dice la musica a che volume è. Se la musica è stata scelta dall'insegnante o dai bambini, se la musica è una attività già stabilita, programmata, realizzata, oppure no. Questo è importante saperlo. Mettere la musica può servire far espri-

mere ognuno in modo che entri in contatto con se, in modo che si rilassi e prenda un rapporto con sé. E questo è un obiettivo importante.. ed è un gioco del fare. L'attività libera è: "fate quello che vi pare". Sarebbe stato importante sapere se, invece, la musica serviva solo ad accompagnare.

...canta guardando in alto e voltando.. a destra e sinistra. In questo caso Matteo sta seguendo. E' importante sapere questo perché se Matteo sta seguendo un gioco, o se Matteo sta imitando una cosa, dopo che gli è stato detto "fai quello che ti pare" i processi sono veramente molto diversi. Allora, Matteo, in questo caso, sta seguendo la musica che è la cosa più semplice perché c'è la musica, crea un clima (sono le 2,10). E 'molto più semplice di quello che fanno Ramona e Jessica, che disegnano. Ma anche quello che fanno Adam, Riccardo e Federico, che stanno nella casa, probabilmente a parlare (se stanno a dormire è ancora più semplice.. è un'altra cosa).

Sarebbe importante sapere se si mettono a parlare delle loro cose, con l'accompagnamento della musica, cosa che è più difficile che semplicemente imitare e seguire la musica. Il karaoke è una cosa banale... Può essere molto utile, però non implica una attività creativa. Il parlare di se stessi nella casa, o il parlare di quello che è avvenuto implica una attenzione invece che il mimare quello che dice la voce, la musica.

Quindi abbiamo già identificato tre livelli psico-cognitivi. Il primo livello, il più elevato, Jessica e Ramona. In una situazione di attività libera, sotto stress (cioè alle 2,10), chi mi può rendere di più sono Jessica e Ramona, che stanno disegnano. E' vero che scaricano. Disegnare, alle 2,10, è una attività che comporta lavoro... Jessica e Ramona 1° livello psico-cognitivo. Adam, Riccardo e Federico, secondo livello psico-cognitivo. Terzo livello: Matteo che imita, che sta lì semplicemente... non sa quello che fa, e fa le prime cose a pappagallo che gli vengono in mente, ok? Allora ne ho nominati, 1,2,3,4,5,6,.. Mi manca un bambino ! Giulia! Giulia qui non c'è. L'insegnante non l'ha nominata e questa è una disattenzione dell'insegnante. Perché sto facendo questo? Perché l'osservazione ascolto deve essere coerente. Se mi metti Giulia sopra e qui non c'è scritta, non può apparire improvvisamente. Se sono sette i bambini, allora vanno messi tutti e sette.

Per questo c'è la terza fase, quella che si ha quando si va a ricontrollare l'osservazione-ascolto; es.: "mi manca Giulia", allora dove sta ?" La terza fase, vista subito permette di dire: "a, ecco, stava lì, stava in silenzio o russava, me ne ero dimenticata, per cui.". Il fatto di sapere che faceva, il fatto che stesse dormendo, è a livello 0,1,2,3, se invece stava zitta, buona da una parte, vicino alla maestra, è un altro discorso...

Vedete l'importanza di usare uno strumento che vi permette di capire. Per esempio, questa maestra Giulia proprio non la vede, ovviamente in questa osservazione!! Oppure ha una attenzione verso Matteo e trascura Giulia perché magari è una bambina che non le crea alcun problema. Perché ogni cosa ha un senso altrimenti, ad esempio, se voi scrivete "attività libera" voi dite "va bene attività libera" no! Se è attività libera significa che la musica era di accompagnamento, se era un gioco vuol dire che la musica era di rilassamento. Cambia completamente...

Comunque, il fatto che la descrizione inizia con Matteo, è che Matteo è l'unico bambino che si muove. Per la percezione visiva è il primo che viene preso. Però attenzione, può essere questo, e può essere tutta un'altra serie di ipotesi.

...si avvicina. Allora lui sta da solo.

Interpretazione: lui sta facendo una attività semplice ed in questa attività semplice si realizza stando da solo. Allora è che appunto a lui piace stare da solo... perché Jessica e Ramona stanno insieme, Adam, Riccardo e Federico stanno insieme. E, comunque, potrebbe anche essere il contrario? Intanto Matteo -adesso- sta cantando e sta da solo; vediamo se lui vuole stare da solo o se sono gli altri che lo fanno stare da solo. In questo momento, in questa situazione, lo ripeto, sono le 2,10, con questo stress, ...

ora tiene il pugno della mano destra a mo' di microfono mima si avvicina a Ramona e Jessica sulle punte dei piedi, flettendo poco le ginocchia. Questa descrizione ci fa cogliere l'armonia ed il rispetto che Matteo ha nell'entrare in rapporto. Non è che arriva e dice: "Bummm, ecco il presentatore!", no! Piano piano si avvicina continuando a cantare per entrare in rapporto con Jessica e Ramona.

Quindi lui, **interpretazione**: vuole entrare in comunicazione con delle compagne, dunque il suo interesse è di essere socievole.

Valutazione: il suo desiderio, la sua volontà.

4. *Jessica e Ramona stanno disegnando, nessuna delle due è seduta sulla propria sediolina è importante questa cosa. Jessica è sdraiata sul tavolo, Ramona disegna chinando il capo (corpo) sul tavolo.*

Bene, allora Jessica e Ramona stanno disegnando. E ciò ci interessa per dire che il livello psico-cognitivo di attenzione è molto maggiore rispetto a quello che sta facendo Matteo. Questo è molto importante anche se è un disegno libero, ma in questo caso implica uno scarico di tensione. E' chiaro che se fanno scarabocchi si tratta di un altro livello, ed è un livello inferiore rispetto ai bambini che parlano nella casa. Se invece si tratta di un vero disegno il livello è sicuramente superiore. Quindi è interessante sapere cosa stanno disegnando. Sarebbe utile avere il disegno.

Nessuna delle due è seduta sulla propria sediolina. Significa che contemporaneamente si sentono libere. Non stanno facendo un lavoro come lavoro, ma si sono disposte in modo... *Jessica disegna sdraiata sul tavolo*, quindi in completa libertà. Se ci fosse il disegno potremmo vedere come disegna Jessica in completa libertà, in un momento di inattività (che non è ozio, ma è una rigenerazione di una propria attività mentale, è una attività cognitiva profonda e complessa tanto quanto le altre). Quando si dice ricreazione non si intende la campanella ma ricreare le energie, ed in quel momento quello che si esprime è molto profondo.

Jessica disegna sdraiata sul tavolo, Ramona disegna chinando il corpo sul tavolinetto. Quindi, mentre Jessica è completamente libera, Ramona, sta in piedi, dunque sta in una situazione più coartata, più scomoda. Mentre Jessica vuole fare il disegno (e si è stabilito questo), Ramona sta invece in una situazione in cui tende ad essere più limitata, cioè il suo disegno non è il frutto di una situazione di libertà e di lasciarsi andare, ma di una situazione di costrizione. Il disegno è già complesso, più stare in piedi a disegnare.

Prima ipotesi: E' perché vuole restare vicino all'amichetta? Perché in qualche maniera non riesce a liberarsi, a potersi stendere per terra?

Seconda ipotesi: E' una bambina che non riesce a liberarsi completamente.

Terza ipotesi: Sta disegnando tanto per fare e scappar via

Facciamo queste tre ipotesi ma sappiamo che il disegno di Jessica dovrebbe essere completamente diverso da quello di Ramona.

5. *Jessica e Ramona si sono dette qualche cosa, mi guardano e sorridono. Nessuna delle due ha prestato attenzione a Matteo allora saltellando piano piano sulle punte dei piedi, flettendo piano le ginocchia si avvicina a loro.* Quindi messaggio corporeo: "che vogliamo fa' ragazze?" Cioè lui si avvicina e le bambine non lo considerano e trattano da sgorbio nel senso che non è neanche degno di attenzione.

Mi guardano... Cioè, l'insegnante approva o non approva quello che sta facendo Matteo? Non approva, e allora "vattene via sgorbio!" Guardano l'insegnante, ma l'insegnante che fa? Ha fatto qualche cosa? L'insegnante è stata in silenzio e quel silenzio vale molto di più... perché se avesse detto: "Ok, giocate alla musica" sarebbe stato diverso.

Mi guardano e sorridono. "Che dobbiamo fare con lui?" L'insegnante dice con il silenzio "fate quello che vi pare". Guardate che i bambini sono feroci, molto feroci nei loro giudizi. Matteo, tutto dolce, tranquillo, armonico, si è presentato come per dire "che vogliamo fare, andiamo a ballare?" E le bambine guardano, sorridono, e pensano che non è il caso; l'insegnante probabilmente non ha detto nulla.

Nessuna delle due ha prestato attenzione a Matteo. Non è vero, questa è interpretazione e si vede. Nessuno se l'è filato. Lui non è che sta solo perché vuole stare solo, ma fino ad ora gli ha detto male. Sta solo perché Ramona e

Jessica gli hanno detto: "Ma che vuoi?"

6. *Ora si è alzato e mi guarda stropicciandosi l'occhio destro, si dondola sulla mano destra poggiata sul tavolo . E lui, adesso, si siede al tavolo vicino a me ...*Dice: "Va bene, ho visto che le bambine guardano l'insegnante, allora vado dall'insegnante a provarci"

7. *Mi volta le spalle e colora una fotocopia trovata sul tavolo.* Dice: "Vediamo un po': se facendo lo stupido non mi è andata bene, ora vediamo se facendo qualche cosa con la maestra... così l'accalappio, e passo un po' di tempo in questo modo". E siccome non si accalappa portandola a ballare, si accalappa colorando le fotocopie... *Muovendo a tempo di musica la coscia.* Qui manca l'insegnante. L'insegnante che ha fatto? Non ha detto "vattene via" ma ovviamente non ha detto niente, quindi Matteo si rialza e cerca di trovare altro...

8. *"Adam, Riccardo e Federico sono nella casa".* "Mo, che devo fare? Quelli si sono sistemati nella casa.. Dunque, che devo fare?" **Metacomunicazione.** *Ed io rispondo: "attenzione" Tu stai vicino a me, vero?*

Interpretazione: "Stai zitto che mi disturbi".

Valutazione: Matteo si chiama individualista estroverso. Ovviamente questo è un tipo di ipotesi. Poi c'è una seconda ipotesi: "Ok, ho capito": allora, *"Tu stai vicino a me, vero?"* con l'insegnante che non dice: "tu rompi", ma: "ho capito, vuoi che abbia attenzione, quindi stai vicino a me e ti darò attenzione". Terza ipotesi: l'insegnante ha capito che Matteo sta da solo e non vuole stare da solo e gli dice: "se stai vicino a me ti proteggo, quindi non ti preoccupare" rapporto affettivo.

9. *E lui, con la mano destra nella tasca dei pantaloni mi dice sì con la testa e mi guarda dritto negli occhi.* Dice: "E' vero o mi stai fregando?" Cioè "sto qui seduto, ho fatto pure il disegno e non mi hai considerato, e adesso che devo fare?"

Prima ipotesi: Matteo voleva chiedere aiuto alla maestra perché i compagni non lo volevano.

Seconda ipotesi: L'insegnante pensa che quel gruppo lo accetti anche se Matteo pensa di non essere accettato.

10. *Matteo, Ramona, Jessica e Giulia sono tutti vicino a me (è apparsa Giulia) ...sono tutti vicino a me.* Qui si vede che c'è un salto, il salto è *...lui dice "Sì" con la testa...*, cioè, appena l'insegnante ha detto al bambino *"Stai vicino a me..."* gli altri hanno detto: "oh, se ci sta lui..." e si sono subito piazzati. Manca questa fase, la fase in cui loro si accorgono di quello che l'insegnante ha detto al bambino e si avvicinano a lei.

11. *Mentre Adam, Riccardo e Federico sono nella casa, dentro le bagnare e si sono coperti con le tovaglette...* e stanno facendo il gioco di drammatizzazione e di socializzazione. Quindi ci dice che Ramona e Jessica sono due bambine che si aggregano, che vogliono giocare con l'insegnante, che vogliono un rapporto con l'insegnante, che quando si dice loro : "Ok, fate attività libera" loro fanno attività libera, quando si dice loro: "Ok, state vicino a me" loro partono e vanno lì.

12. *Ho letto quello che ho scritto a Ramona, Jessica, Matteo e Giulia; loro hanno ascoltato attentamente e sorriso. Matteo mi ha detto: "Mi piace troppo la musica!" Poi precisa: "Adam e Federico litigavano nella casa". Ramona è seduta sulla sedia e con il corpo rivolto sul tavolino, che è lo stesso tavolino sul quale scrivo io, disegna sicura cuori e persone. Poi con voce piagnucolosa mi dice: "Riccardo ha detto che mi sposa" ed io "Ma non sei d'accordo?" Allora lei: "No! Perché poi mi ha detto che sposa anche le altre". Poi riprende a disegnare. Giulia è andata al centro della stanza, guarda fisso in terra e si gira l'indice nel naso. In questa osservazioni-ascolto l'insegnante; sta descrivendo esattamente quello che c'è, le cose banali che accadono quotidianamente. Per cui, leggendo le cose banali che accadono si sorride, si fanno commenti, si fa alta pedagogia e filosofia, questo scrivendo le cose banali. E' più difficile scrivere cose banali che cose che sembrano difficilissime.*

Poi riprende a disegnare. Giulia è andata al centro della stanza, guarda fisso in terra e si rigira l'indice nel naso. Matteo è tornato vicino al registratore e sente una nuova canzone, poi sicuro dice: "L'ispettore Gagget". Riccardo è uscito dalla casa e, trascinando la tovaglietta chiede: "Chi vuole giocare con me?". Prende accordi senza aspettare risposta: "Tu" rivolto a Federico "sei Batman". Ma Federico non ascolta la proposta. Allora Giulia, Federico e Riccardo si mettono ad indicare gli

animali del diagramma di Carrol. Riccardo stinge a sé la tovaglietta rossa, poi la stende al centro della stanza. Giulia viene al mio tavolo e prende un cagnolino di pezza, poi torna al centro della stanza e si mette insieme a Riccardo ai bordi della tovaglietta che sta per terra. Inizia la canzone di Batman e Riccardo urla "Batman". Ora Adam sta con Riccardo e Matteo con l'orecchio rivolto al registratore.

C'è una pausa, come se fosse un film e c'è: prima ripresa, seconda ripresa. Il problema è che manca sempre l'insegnante. *Ho letto quello che ho scritto a Ramona, Jessica, Matteo e Giulia ...*, ma cosa ha letto? Se legge tutto quello che ha scritto sopra ci ha impiegato almeno tre minuti ed è impossibile che in tre minuti Matteo non commenta o gli altri bambini non commentano qualche cosa. Mi sembra strano che prima dica: *Sono tutti vicino a me*. Avrebbe dovuto chiedere: "Vi leggo quello che ho scritto?", ed i bambini avrebbero dovuto dire: "Sì". Allora lei avrebbe potuto leggere. Questo manca. E' vero che c'è scritto *pausa* perché l'insegnante non poteva più scrivere, però poteva appuntare le cose. Meglio ancora se avesse avuto il solito registratore (che non c'era e qui si vede la mancanza del registratore)... Vedete quando vi si chiedono degli strumenti? Dunque la mancanza del registratore non ci fa capire niente. Noi dobbiamo immaginare che sia successo così: "Vi leggo quello che ho scritto?" I bambini dicono: "Sì". Ma poteva esserci anche un bambino contrario.

Ho letto quello che ho scritto. Mi sembra strano che funzioni così perché se legge quattro righe forse i bambini stanno in silenzio, ma se ne legge venti sicuramente nel frattempo ci sono una serie di commenti che era indispensabile registrare. E l'insegnante li ha persi perché non poteva stare lì a scrivere (e le mancava il registratore). Il registratore sarebbe stato importante perché qui manca il commento che ha fatto Matteo su Matteo, tra Jessica e Ramona su Matteo, e Giulia su Matteo. Manca il commento che Giulia ha fatto sugli altri e non si sa se Giulia ha detto "E io? la maestra nomina tutti..." Manca questa parte!

Si chiama **identificazione di se stessi**. Cioè loro si sono visti allo specchio: si sono piaciuti, non si sono piaciuti, si sono accettati, si sono rifiutati,... Questo gioco di accettazione allo specchio è fondamentale e quello di rileggere le cose che i bambini fanno è un gioco molto bello che serve come riflessione a specchio di se stessi. Ma il fatto che non vi sia è una grave disattenzione. Si perdono momenti d'oro; i commenti "durante" sono i più genuini, importanti, interessanti.

Anche questo che scritto l'insegnante ha una sua validità, ma ha perso il durante. Il durante sarebbe:

1. Matteo è un individualista estroverso;
2. Jessica e Ramona stanno bene insieme;
3. Giulia?
4. Gli altri bambini giocano alla socializzazione per conto loro ...

Loro hanno ascoltato attentamente e sorridono. Non ci credo che hanno solo ascoltato attentamente e sorriso. Dura troppo questo per me. La mia ipotesi è che l'insegnante ha cercato di cavarsela, e invece non basta.

Matteo mi ha detto "Mi piace troppo la musica". Probabilmente lo ha detto quando si parlava di lui e allora l'insegnante doveva ritrascrivere, oppure dire: "Segno quando Matteo mi dice: *"mi piace troppo la musica"* Poi precisa: *"Adam e Federico bisticciavano nella casa"*. Vedete, manca tutto quel frattempo. Dopo la pausa Ramona che cosa fa? Dice: "Visto che stiamo a parlare di noi stessi, allora parliamo del nostro intimo. Io ho questa situazione..." E' esplicito, ad ogni azione corrisponde una reazione. Quindi più i bambini vi criticano più significa che voi avete stimolato una fantasia, una immaginazione. Più i bambini dicono cose banali e più voi avete stimolato cose banali. E non quando fate botta e risposta, ma nelle attività normali, spontanee. Allora: "Facciamo attività di riflessione". Ramona dice: "Io parlo del mio intimo" e con voce triste dice: *"Riccardo ha detto che mi sposa"*. Riccardo è quello che stava giocando nella casa ed era l'unico che non litigava. Perché (ricordate) Adam e Federico litigavano, ma Riccardo no. Dunque Riccardo è un leader. Questa è l'ipotesi: Ramona vorrebbe, Riccardo non litiga con gli altri due... quindi l'ipotesi è: è un bambino molto ricercato o, almeno, non crea problemi.

E io: "Ma non sei d'accordo?" Allora, di questi interventi ce ne possono essere diversi, perché una insegnante delusa dal matrimonio avrebbe detto: "Ma non sei contenta?" Ogni intervento vostro esprime voi stesse. E' giusto che voi

siete ciò che siete. Allora ho fatto questo esempio perché non è che c'è un modo giusto di intervenire, un modo adeguato.

Interpretazione: Questa insegnante che ha detto "*Non sei d'accordo?*" vuole dire "Lo sposarsi è una cosa che fa piacere. Perché piagnucoli?"

Valutazione: "Dovresti essere contenta, anzi, ti dico che la coppia Riccardo e Ramona per me va bene". E lei (Ramona) dice: "*Anche a me va bene*"

Dalla **interpretazione** di prima Ramona è una bambina che stava chinata sopra, ha bisogno di essere rassicurata, ha bisogno di una persona forte che la rassicuri. Questa è **l'ipotesi**.

Poi sicura riprende a disegnare. Ma evidentemente l'insegnante le ha detto qualche cosa corporeamente che non ha trascritto. Allora da quello che lei -l'insegnante- corporeamente ha detto, lei -Ramona- sicura riprende a disegnare. Probabilmente le ha detto: "Ma anche se sta con tutte le altre, basta che sta con te" e quindi lei dice: "*Va bene, allora ci scrivo nel cuore, Riccardo e Ramona*".

Giulia è andata al centro della stanza

Anche qui il fatto che l'insegnante non abbia rilevato se Giulia ha detto "E io dove sto?" oppure se Giulia non ha detto nulla significa che per lei Giulia è un fantasma. Solo quando si mette al centro della stanza, allora... *Giulia è andata al centro della stanza, guarda fisso per terra e si rigira l'indice nel naso.* Allora qui è andata al centro della stanza per poter esistere. E' intenzionale andare al centro non in modo consapevole; è intenzionale come esigenza interiore di "Io esisto". Ogni bambino fa delle cose perché ha un senso e perché venga rispettato. Ha una funzione. Quindi non esiste il bambino buono o il bambino cattivo, perché ognuno agisce in funzione di quello che gli altri gli permettono.

Giulia è andata al centro della stanza. Quindi è intenzionale ma non come consapevolezza, è una esigenza di dire "Io esisto". E siccome l'insegnante non la fa esistere per ben due volte, alla terza lei dice: "Io esisto anche se faccio la banalità di mettermi le mani nel naso e buttando le caccole..." Dice: "Io esisto". Ed è molto educata perché se non fosse stata educata avrebbe buttato le caccole sulla maestra perché "come si è permessa questa insegnante di non considerarmi?". Guardate che l'indifferenza è una violenza grave; è la violenza peggiore che si può fare ad un bambino.

La bambina ha subito per ben due volte violenza. Siccome è molto educata si mette solo al centro della stanza e dice; "Io esisto". Ma se fosse stato Riccardo sarebbero stati guai. Le avrebbe buttato i banchi addosso. Allora non è che Riccardo è cattivo e che Giulia è buona. Purtroppo sono tempi duri per i troppo buoni! Perché non gridando nessuno interviene. E' come dire; "stai lì ferma e lasciaci stare, tanto non dai fastidio". Chi più urla più è accettato e viene considerato. Giulia, siccome non urla, non viene considerata. Ed invece Giulia è quella che ha più bisogno di tutti e sette.

Facendo questa osservazione ascolto si vedono queste cose, senza questa non si vedrebbe niente.

Matteo sta vicino al registratore attendendo una nuova canzone. Matteo che cosa fa? Dice: "Così ho attirato l'attenzione e sono diventato protagonista. Ben otto righe su venti tutte per me". Allora vedete questa autoriflessione come specchio. Ha detto: "Mi hai rimesso in gioco".

Giulia ha detto: "A me non mi hai considerato". Violenza per la seconda volta. "Ora mi metto in centro. Se questa volta tu non mi consideri vuol dire che sono guai". Matteo dice: "Mo ritorno" e che cosa fa? Mentre prima era tutto tutut.. tutu.. ora grida "*Gagget!*" "Io esisto". Grida quello che c'è in modo che lui possa esistere, perché prima ha capito che lui non esisteva perché nessuno se lo filava.

Riccardo è uscito... In questa situazione Riccardo dice: "*Chi vuole giocare con me?*" perché Riccardo è un leader: "Oh, questi stanno a giocare e non mi hanno avvisato! Riprendiamo la situazione. Fosse che fosse che ora la maestra comanda? Qui comando io!" *Chi vuole giocare con me?* "perché la maestra ha fatto un gioco più simpatico e non mi

ha coinvolto?"

Quello che si dice non è mai un giudizio di valore né sull'insegnante né sui bambini. Ma è presa di fatto che l'insegnante possa riflettere su ciò che è accaduto in quel contesto. Smettiamola di valutare i bambini come se li categorizzassimo in base alla loro personalità. Noi possiamo dire in quel momento, in quel contesto, chi erano e chi sono. Mai di essere onnipotenti per poter giudicare gli altri in modo assoluto. Sono severo non con questa insegnante ma sono severo con quelle persone che non utilizzano l'osservazione ascolto. Perché si tende a trascurare i bambini che vengono giudicati tra virgolette "buoni" e che invece hanno più problemi perché non si fanno sentire ed il loro difetto è di non urlare in una realtà dove chi urla viene ascoltato. E non si può dire che se da piccoli li si educa così, poi, da grandi, non si urla, perché la ragione si ha a bassa voce. Quello che sto dicendo è che formate la personalità e l'universo mentale dei bambini (che implica e condiziona tutto lo sviluppo della loro vita). E' vero che voi avete questa importanza. Non è fondamentale, non è decisivo, ma voi date una prima impronta che è indispensabile e che non si vede nelle enunciazioni psicologiche che voi fate, si vede negli atti concreti.

L'atteggiamento di indifferenza è determinato dal fatto che quando state davanti ai bambini buoni dite: "Tanto quella stanno buoni, quindi cerco di soddisfare quelle che urlano". Se invece aveste una metodologia vedreste che magari quelli che urlano non hanno molta significatività, invece di quelli zitti zitti in realtà vogliono fare certe cose.

Riccardo dice: "Chi vuole giocare con me?" Prende accordi senza aspettare risposta.. Dice: "Tu" rivolto a Federico quello che stava nella casa con lui -quindi è sicuramente uno che lo segue- "Tu sei Batman" Ma Federico non ascolta la proposta.. Che cosa è successo? Che il potere di Riccardo non è superiore a quello dell'insegnante. Ha fatto una sparate per dire "Io devo riprendere in mano la situazione, devo ricontrollare un po' tutto: il mio fido scudiero fa il Batman così io riorganizzo, così comando, così l'insegnante la pagherà cara perché ha voluto giocare senza di me".

Ma Federico non è il fido scudiero che Riccardo pensa o spera, quindi l'ipotesi nella **valutazione** è che Riccardo sia un leader dominante ma che domina quando l'insegnante lo permette e non domina quando l'insegnante non lo permette.

Non ascolta la proposta. Allora Giulia, Federico e Riccardo si mettono a giocare con gli animali del diagramma di Carrol. Loro -Giulia e Federico- studiano un gioco costruttivo dicendo in qualche maniera: "Se tu (Riccardo) vuoi comandare con noi non comandi, se invece vuoi che insieme facciamo una attività, ma non la proponi tu, allora noi accettiamo". Vi state rendendo conto di quanto noi adulti siamo fessacchiotti, perché diamo per scontato che dobbiamo guidare, dirigere anche se non abbiamo le capacità. Voi questo non l'avete letto, invece loro spontaneamente, intuitivamente lo leggono e vi capiscono al volo dove siete forti, dove siete deboli, dove sapere reagire, quando si può andare avanti, perché per loro è la vita e voi avete la presunzione di sapere perché avete più anni di loro.

Riccardo stringe a sé la tovaglia rossa, poi la stende al centro della stanza. Riccardo dice: "Io ho accettato di essere con voi, però adesso mi fate essere quello che guida la situazione, prendo la tovaglia".

Giulia viene al mio tavolo e prende un cagnolino di pezza. Giulia dice: "Ho bisogno di coccole ed allora mi prendo il cagnolino di pezza; vediamo se stavolta qualcuno si accorge di me". Che cosa fa se ne va, torna al centro della stanza e si mette vicino a Riccardo e dice: "Vediamo un po' se sono la suppellettile di Riccardo se questa volta l'insegnante mi vede?"

Ai bordi della tovaglietta che è in terra. Inizia la canzone di Batman e Riccardo urla: "Batman". Perché Riccardo è il vero leader mentre avrebbe dovuto gridarlo Matteo se fosse riuscito a prendere... Invece Matteo è un individualista estroverso.

Matteo ha detto *"L'ispettore Gagget"*. Siccome lui sta lì vicino ed ha capito che il ruolo di attenzione è dire le cose in modo da farsi sentire, lui dice "...Batman..." ovvero "Io sono il presentatore, almeno in questo ruolo accettatemi". Invece Riccardo, al centro della stanza, urla dicendo: "E' il momento mio, ragazzi: Batman" perché lui aveva voluto strutturare il gioco perché si ricordava che dopo Gagget veniva Batman e voleva prevenire la cosa

mettendo Federico a fare Batman mentre Riccardo voleva fare il regista prevedendo tutte le cose.

Ora Adam sta con Matteo e Riccardo con l'orecchio rivolto al registratore. Vedete che questa nuova situazione, avendo lo specchio, cioè l'insegnante ha fatto una attività che non aveva mai fatto. Quale era? Far riflettere sui comportamenti dei bambini. E solo questa riflessione ha fatto continuare completamente le dinamiche perché i tre gruppi: uno nella casetta, uno che disegnava e uno... sono diventati un gruppo centrale. Un gruppo con il forte e la bambola al centro; dei gruppi attorno che vedono e dei gruppi isolati che cercano di capire quale è il nuovo ruolo e quindi la situazione.

PAUSA. Ho letto quello che ho scritto a tutti i bambini. Cioè fa un'altra lettura. Ma non va fatta così, va fatta mettendo e sentendo. *Ognuno ha aspettato che venisse letto il proprio nome.* Cioè li ha resi protagonisti. E così anche i bambini, hanno bisogno di sentirsi nominare, poi hanno bisogno di capire chi sono (ed è una presentazione, una auto presentazione molto importante).

*Poi hanno aggiunto delle precisazioni...*E sempre: *Riccardo ha detto "Stavamo facendo il gioco di Batman e combattevamo con gli animali (quelli del diagramma di Carroll).* Cioè, bello questo, perché Riccardo ha detto "Io non ho accettato di non fare il leader, ho semplicemente momentaneamente tatticamente (strategia e tattica) accettato di dire: "Noi combattiamo con gli animali però poi giochiamo a Batman come io voglio". Gli altri due non credo che volessero fare questa cosa. Vedete come ognuno si struttura in base ad una propria dimensione ed un proprio universo.

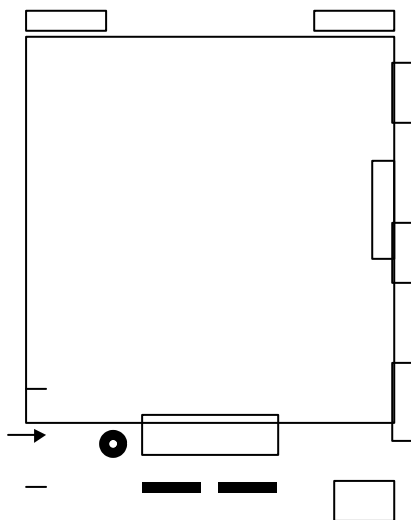
Poi gli animali sono diventati buoni. Quindi, per Riccardo, c'è questo gioco tra combattere e far diventare buono; sono due valori fondamentali.

... ED ORA, PER CHI VUOLE PROVARE DA SOLO, ECCO UNA OSSERVAZIONE DI COMPORTAMENTO COLLETTIVA

Numero dei bambini: 14
Età: mista, 3-4-5 anni
Data dell'osservazione: 13/06/1985
Ora e durata: 9,40 - 5 minuti

Descrizione della tua disponibilità emotiva: sono ben disposta nei confronti dei bambini; sono serena. L'osservazione è occasionale.

Descrizione del luogo e della situazione: siamo in classe. I bambini stanno facendo la merenda seduti intorno ai tavolini. I bambini sono divisi in due tavolini, uno piccolo (A) ed uno più grande (B). Io sono seduta con la maestra alla cattedra ed osservo i bambini.





Descrizione del comportamento dei bambini: I bambini (5) del tavolo A: mangiano la merenda seduti, scambiandosi, verbalmente e con i gesti, messaggi di vario genere, su giochi e giocattoli. Due di loro parlano di più. I bambini del tavolo B: alcuni (5) mangiano la merenda alzandosi spesso e facendosi dispetti di vario genere; ridono, parlano ad alta voce. Altri (3) mangiano seduti, guardano i compagni del tavolo B, senza parlare, sorridendo ogni tanto. Infine una bambina è seduta vicino alla cattedra C, mangia e parla con la maestra e con me di un canotto che le ha comprato il padre.

Descrivi le sensazioni che hai avuto: I bambini del tavolo A formano un gruppo compatto, che in genere si isola dalla collettività. I bambini del tavolo B sono eterogenei. La bambina alla cattedra C non è ben integrata e cerca l'attenzione dell'adulto.

Analisi della situazione: Era tutto tranquillo. I bambini mangiavano indisturbati.

Interpretazione del comportamento dei bambini: I bambini hanno scelto liberamente il posto per sedersi; già dalla disposizione nello spazio si può avere una idea della dinamica di questo collettivo. C'erano due gruppi, uno compatto (A) ed uno più eterogeneo (B).

(A) I bambini del tavolo A costituiscono un "gruppo sociale" nel senso che condividono interessi ed una comune scala di valori. Questo è un gruppo che spesso si isola dal resto della collettività per svolgere attività di vario genere. Infatti erano seduti ad un tavolo isolato e mangiavano tranquilli dialogando tra loro. E' un vero gruppo con due leaders e tre gregari.

(B) Tra i bambini del tavolo B si possono distinguere due comportamenti di base:

- 1) Bambini attivi, "leaders" e "gregari attivi", che animavano la situazione, Sono bambini estroversi, vivaci, ben inseriti nella collettività;
- 2) Bambini passivi, "gregari passivi" che non apportavano niente di costruttivo all'attività del gruppo, ma ne erano partecipi, infatti osservavano, ascoltavano e sorridevano. Sono bambini introversi, ma abbastanza inseriti nella collettività

Infine la bambina seduta vicino alla cattedra C è una bambina "isolata" che preferisce stare da sola o con la maestra (adulto). Non è ben inserita nella collettività o, perlomeno, sta attraversando un periodo critico che le ha procurato un regresso nella socializzazione. Ricerca infatti la compagnia e l'attenzione dell'adulto e la preferisce a quella dei coetanei.

Queste interpretazioni coincidono con le tue impressioni ? Sì. Anche se ho aggiunto qualche cosa.

Queste interpretazioni coincidono con le impressioni delle tue colleghe: Sì. Ho saputo dalla maestra che la bambina sta attraversando un periodo critico, perché il padre è assente da casa da qualche mese per lavoro e lei ne sente la mancanza. Si poteva intuire anche dal fatto che, parlando con la maestra e con me, aveva nominato proprio il padre.

Valutazione educativa: Il gruppo del tavolo A tende all'esclusivismo e va amalgamato al resto della collettività attraverso attività di gruppo. Gli altri bambini vanno ancora uniti in attività di gruppo, in modo che continui ad esserci uno scambio di rapporti tra bambini "attivi" e bambini "passivi" perché questi ultimi siano stimolati dai primi.

© Linda Giannini calip@mbox.panservice.it 1996-2003

Diritti riservati. Nessuna parte può essere riprodotta, in qualsiasi forma o mezzo, senza citare la fonte.

All rights reserved. No part may be reproduced, in any form or by any means, without mention of this source.

Haki zote zimehifadhiwa. Hairuhusiwi kunakili sehemu yoyote bila kuitaja asili yake hii. Ciuj rajtoj rezervitaj. Neniu parto povas esti reproduktita, en kiu ajn formo au per kiu ajn metodo,

sen menci ci tiun fonton.