

CLIMA RELAZIONALE E SCUOLA DELL'INFANZIA

di *Mario Maviglia*

PAROLE CHIAVE:

SCUOLA DELL'INFANZIA, CLIMA RELAZIONALE, CURA, ASCOLTO ATTIVO, ROUTINE

La definizione del clima relazionale è operazione alquanto complessa in quanto rappresenta l'intreccio di varie istanze ed elementi. Un ruolo di primo piano nell'allestimento di un clima relazionale positivo nella scuola dell'infanzia viene giocato dai docenti che possono adottare una serie di atteggiamenti e di interventi per favorire e sostenere i processi di crescita e di apprendimento dei bambini (ascolto attivo, accoglienza, cura, valore educativo delle routine, leggibilità del contesto, valorizzazione dell'errore, molteplicità di attività per intercettare gli interessi dei bambini).



1. Premessa

C'è pressoché unanimità di consensi sul fatto che un clima relazionale positivo costituisce il presupposto per realizzare un progetto educativo incisivo e in grado di perseguire gli obiettivi educativi affidati alla scuola dell'infanzia. Un po' più difficile è definire cosa sia il "clima relazionale" in quanto esso si presta a varie interpretazioni a seconda dei soggetti coinvolti. Ad esempio i docenti possono avere una concezione molto diversa rispetto a quella dei genitori e viceversa, e i bambini, a loro volta, se potessero esprimere il loro parere, darebbero sicuramente una versione ancora differente. Va pure aggiunto che nel concetto di clima relazionale di solito vengono ricompresi una serie di aspetti e fattori non sempre del tutto esplicitati, il che rende ancor più difficile una visione univoca dello stesso: ci si può riferire allo stare insieme, alla sicurezza, all'aiuto reciproco, alle

“ un clima relazionale positivo costituisce il presupposto per realizzare un progetto educativo incisivo e in grado di perseguire gli obiettivi educativi affidati alla scuola dell'infanzia ”

dinamiche relazionali, al livello di partecipazione, all'interesse e alla passione in quel che si fa. Tutti questi elementi, nel loro intreccio, determinano il clima relazionale, come non mancano di sottolineare le Indicazioni Nazionali per il Curricolo 2012 quando affermano, nella sezione "Per una nuova cittadinanza": "In quanto comunità educante, la scuola genera una diffusa convivialità relazionale, intessuta di linguaggi affettivi ed emotivi, e è anche in gra-

do di promuovere la condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria. La scuola affianca al compito dell'insegnare ad apprendere quello dell'insegnare a essere. Possiamo dunque affermare che "il clima di classe è creato dalla rete delle relazioni affettive, dalle molteplici motivazioni a stare insieme, dalla collaborazione in vista di obiettivi comuni, dall'apprezzamento reciproco, dalle norme e modalità di funzionamento del gruppo" (Polito, 2000, p. 50).

2. Dentro il clima relazionale

Da quanto abbiamo appena detto si può comprendere l'influenza che il clima relazionale esercita sul benessere dei bambini, sui loro comportamenti e sui loro stessi apprendimenti. Questa influenza è ancor più marcata nella scuola dell'infanzia dove i "filtri" che i bambini hanno a



disposizione per reagire a situazioni insoddisfacenti sono decisamente meno collaudati rispetto a quelli dei ragazzi che frequentano i successivi gradi scolastici. Come si può intuire, una grande responsabilità nell'allestimento di un clima relazionale soddisfacente ricade sull'insegnante. D'altro canto, come sottolinea Gini (Gini, 2014, p. 20), questo aspetto è stato lungamente studiato nel campo della psicologia sociale a partire da Kurt Lewin che per primo si interessò degli effetti dello stile messo in atto dall'insegnante sul comportamento dei bambini individuando tre diversi tipi di leadership: a) la leadership *autoritaria*, caratterizzata da una presenza preminente dell'adulto nel lavoro didattico con la scansione delle tappe dell'attività e delle tecniche da seguire assegnando a ciascuno il lavoro da svolgere; b) la leadership *democratica*, caratterizzata per l'ampio spazio lasciato alla discussione e alla decisione del gruppo, con l'aiuto e l'incoraggiamento da parte dell'adulto; c) infine, la leadership *permissiva*, contrassegnata da un'eccessiva libertà lasciata al gruppo, informazioni date solo se richieste, rari suggerimenti.

“ Una grande responsabilità nell'allestimento di un clima relazionale soddisfacente ricade sull'insegnante. ”

3. Gli elementi caratterizzanti

È ovvio che all'interno della scuola dell'infanzia queste forme comportamentali magistrali vanno considerate tenendo conto dello specifico contesto di questo grado scolastico in cui gli aspetti affettivi e cognitivi sono più strettamente intrecciati che non negli altri gradi scolastici. Ma come creare un clima relazionale positivo in una scuola dell'infanzia? Abbiamo detto prima che molti fattori entrano in gioco in questo processo, ma ci sembra che tra questi alcuni rivestano un'importanza fondamentale.

a) Un ruolo cruciale svolge la figura del docente non solo per quanto concerne gli aspetti più prettamente tecnici riferiti alla progettazione delle attività didattiche e all'organizzazione della sezione/scuola, ma soprattutto per quanto concerne gli aspetti relazionali e psicologici del rapporto educativo. È il docente infatti che aiu-

ta il bambino a inserirsi nel contesto scolastico e a leggere e interpretare le sue esigenze cercando di contemperarle con quelle della comunità/sezione. Le capacità di ascolto sono fondamentali sotto questo profilo, intendendo la genuina capacità del docente di accogliere i sentimenti, gli stati d'animo e le parole del bambino senza atteggiamenti giudicanti o valutativi. L'ascolto attivo consente di riformulare i pensieri del bambino per renderlo maggiormente consapevole dei suoi sentimenti. Sapere che l'adulto è disponibile ad ascoltare è un buon presupposto per costruire un clima positivo. Ma più in generale l'adulto che ascolta il bambino vuol dire che se ne prende cura, ossia mostra un "atteggiamento di interesse attivo e costante, cioè un interesse non intermittente, ma viceversa un interesse che si mantiene nel tempo" (Savio, 2019, p. 32).

b) Ci si trova bene all'interno di un contesto se lo si percepisce come qualcosa di non minaccioso, non oscuro, o non difficile da capire. Questo vale per gli adulti e ancor più per i bambini. Un ambiente non è minaccioso quando lo viviamo come se fosse nostro, quando ci sentiamo parte del contesto, quando vi ritroviamo le nostre tracce. La creazione di un clima relazionale positivo non può prescindere da questo dato e vi sono vari interventi che i docenti possono mettere in atto per aiutare i bambini a sentirsi parte di un gruppo, di una storia comune, di un contesto. Ad esempio, il decorare le pareti delle aule con i prodotti dei bambini è un modo per lasciare traccia di quello che si è fatto e per richiamarlo alla memoria; iniziare la mattinata con un rituale immediatamente riconoscibile da tutti (un canto, un ban, la registrazione delle presenze, un gioco) aiuta molto a percepirsi come parte della comunità; potersi muovere liberamente e in sicurezza all'interno di un

contesto accresce il senso di familiarità.

c) Un clima relazionale ha maggiori possibilità di declinarsi in senso positivo quando il bambino è messo nella condizione di comprendere quello che accade intorno a lui e di sapersi orientare nello spazio-tempo della scuola. Ecco perché le routine educative, con la loro quotidiana iterazione, rappresentano per il bambino una sorta di trama all'interno della quale si dipanano i vari momenti della giornata (e della settimana) scolastica. Se poi questi momenti vengono "accompagnati" da azioni rituali di apertura e chiusura dei vari eventi che si susseguono nel corso della permanenza a scuola, il bambino può meglio padroneggiare le coordinate spazio-temporali (certe attività si fanno sempre prima di altre e in un determinato luogo) e sentirsi meno spaesato, prevenendo situazioni di possibile disagio.

d) Un contesto viene percepito come accogliente quando anche l'errore viene accolto, anzi costituisce l'occasione per fare nuove scoperte. Sappiamo che l'errore all'interno del contesto scolastico non gode di buona reputazione, anzi per molti docenti l'azione magistrale è rivolta proprio a evitare che vengano fatti errori; ma nella scuola dell'infanzia il procedere per tentativi ed errori è uno dei modi per apprendere. È tipico, dei bambini piccoli, ad esempio,

“ Un clima relazionale ha maggiori possibilità di declinarsi in senso positivo quando il bambino è messo nella condizione di comprendere quello che accade intorno a lui e di sapersi orientare nello spazio-tempo della scuola ”

quando cominciano a impadronirsi della lingua parlata, commettere una serie di "errori" per meglio padroneggiarne i meccanismi, così essi dicono "aperto" invece che "aperto". È interessante notare che in questo caso il bambino non fa altro che applicare per estensione una regola generale che prevede che il participio passato della terza coniugazione di solito finisce in "ito" (nel caso in questione il verbo aprire è irregolare, infatti). È importante che il contesto scolastico "sfrutti" in chiave evolutiva questi errori per rendere maggiormente consapevoli i bambini delle regole di funzionamento dei sistemi simbolico-culturali.

e) Nella scuola dell'infanzia (come in qualsiasi altra scuola) non esiste un'attività denominata "clima relazionale", ma questo prende fisionomia anche attraverso le attività che vi si

svolgono (oltre che mediante gli atteggiamenti che vengono assunti, come abbiamo visto sopra). È dunque importante che il bambino trovi all'interno della scuola una gamma di attività che possano intercettare i suoi interessi e inclinazioni, in quanto un ambiente che offre esperienze interessanti e coinvolgenti viene vissuto in modo positivo.

4. Conclusioni

La definizione del clima relazionale è operazione alquanto complessa in quanto rappresenta l'intreccio di varie istanze ed elementi. Abbiamo comunque voluto sottolineare il ruolo determinante esercitato dalla professionalità docente nel costruire un clima relazionale positivo come presupposto per favorire e sostenere i processi di crescita e di apprendimento dei bambini.

Bibliografia

- Gini G., *Il clima scolastico*, in "Psicologia e scuola", Giunti, maggio-giugno 2014, pp. 19-26.
- Polito M., *Attivare le risorse del gruppo classe*, Erickson, Trento 2000.
- Savio D., *Il bambino tra cura e apprendimento*, in Cerini G., Mion C., Zunino G., "Scuola dell'infanzia e prospettiva zeroesi", Homeless Book, Faenza 2019, pp.32-45.

MARIO MAVIGLIA



Laurea in Pedagogia presso l'Università di Torino. Perfezionatosi presso il Corso di Alta Formazione ASERI Università Cattolica di Milano. Attualmente in quiescenza, è stato insegnante elementare, direttore didattico, ispettore tecnico e dirigente amministrativo. Presso l'USR Lombardia ha diretto l'Ufficio Formazione, l'Ufficio Dirigenti tecnici amministrativi e scolastici e l'UST di Brescia. È stato Coordinatore Regionale degli Ispettori tecnici della Lombardia. Ha fatto parte di numerosi gruppi di lavoro MIUR ed è autore di libri e articoli di didattica e pedagogia. Docente a contratto presso l'Università Cattolica di Brescia.