

Apprendere dall'esperienza relazionale nella scuola multiculturale. La “Teacher Relationship Interview” come strumento per la formazione degli insegnanti

Chiara Bove, Valeria Frigerio

Abstract – *This article deals with the theme of teacher-student relationship as a key-educational device in multicultural schools. After a brief discussion on the influences of the teacher-pupil relationship on the learning processes of the students and on in-service training needs, the article focuses on the impact of the “Teacher Relationship Interview” (Pianta, 2001) on teacher’s professionalism through examples drawn from a research conducted in a middle school. The narrative progression of the interview, accompanied by specific questions that elicit a detailed-reconstruction of the two-way dimension of the relationship, opens up interesting methodological perspectives for thinking about the teacher student relationships as a “research and training object”.*

Riassunto – *Questo articolo affronta il tema della relazione insegnante-alunno intesa come “dispositivo educativo” centrale nella scuola multiculturale. Dopo alcune considerazioni sul tema della relazione insegnante-alunno rispetto agli esiti scolastici e sulla formazione degli insegnanti, si illustrano le potenzialità formative di uno strumento – la “Teacher Relationship Interview”, introdotto in ambito educativo da R. Pianta – attraverso alcuni esempi emersi da un’esperienza di ricerca-formazione condotta in una scuola secondaria di primo grado. L’andamento narrativo dell’intervista, accompagnato da domande puntuali che sollecitano il ricordo della dimensione bidirezionale della relazione tra situazioni di sintonia e di maggior distacco, apre prospettive metodologiche interessanti per pensare alle relazioni insegnanti-alunni come “oggetto di ricerca e di formazione”.*

Keywords – teacher-student relationship, multicultural school, teacher’s training, reflexivity method

Parole chiave – relazione insegnante-alunno, scuola multiculturale, formazione professionale, riflessività

Chiara Bove è Professoressa associata di *Pedagogia Generale e Sociale* presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione dell’Università degli Studi di Milano Bicocca, dove insegna *Metodologia della ricerca pedagogica* e *Pedagogia e Culture dell’educazione*. La sua attività di ricerca si sviluppa nell’ambito della pedagogia dell’infanzia e della formazione degli adulti, con particolare attenzione ai temi dell’educazione interculturale, dell’innovazione nei metodi per la formazione professionale, dei metodi per la ricerca in educazione. Ha partecipato a numerosi progetti di ricerca nazionali e internazionali e ha scritto e pubblicato contributi in riviste e volumi a livello internazionale. Tra le sue recenti pubblicazioni: *Sulla necessità e l’utilità dell’educazione del pensiero* (prefazione alla nuova ed. Italiana di J. Dewey, *Come Pensiamo*, Milano, Cortina Editore, 2019); *Il metodo etnografico* (in L. Mortari, L. Ghirotto, a cura di, *Metodi per la ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2019).

Valeria Frigerio, Laureata Magistrale in Scienze Pedagogiche e in Lettere Moderne, è Insegnante di *Italiano, storia, geografia* nella scuola secondaria di primo grado. Svolge attualmente funzione strumentale “Intercultura” presso la Scuola Secondaria di I grado dell’I. C. di Figino Serenza (CO). Nella sua formazione ha approfondito i temi legati alla relazione educativa in classe, alla didattica dell’Italiano per stranieri (CEDILS, 2015) e alla Didattica dei Disturbi Specifici di Apprendimento (Master, Università di Milano Bicocca, 2014).

L'articolo è stato concepito congiuntamente; tuttavia i paragrafi 1, 2, 3, 7 sono stati curati e redatti da Chiara Bove; i paragrafi 4, 5, 6 da Valeria Frigerio.

1. Introduzione

“Ricordo la relazione con una bambina [...] era profonda, conturbante, difficile. Profonda perché ha una capacità di scrittura fuori dal comune; conturbante perché mi turba quello che lei porta nella relazione; conflittuale, perché vive un conflitto fortissimo ed io, che insegno da quasi vent'anni, non ho mai visto un conflitto del genere” (int. E.). Queste le prime parole di un'insegnante di scuola primaria in riferimento a una sua alunna di quinta elementare. Poco dopo, lei stessa così ricorda le sue insegnanti: “Mi vengono in mente due insegnanti: una che mi ha rovinato la vita [...] e l'altra che amavo moltissimo, e che mi è rimasta dentro: [...] ricordo che lei è stata la prima persona a cui ho fatto vedere che io ero anche una bambina vivace, perché fin lì ero stata una bambina tranquilla” (int. E.).

Lo “stare bene insieme a scuola”¹, si evince dalle parole sopra riportate a titolo esemplificativo, è strettamente legato alla qualità delle relazioni interpersonali che caratterizzano la vita dei ragazzi e degli insegnanti dentro e fuori da scuola e, cosa ancora più importante, ha a che fare con relazioni che riguardano tutti: non solo gli studenti ma anche gli adulti, che a vario titolo interagiscono con costoro, sono parti di un più complesso sistema di relazioni e interconnessioni, esito di un intreccio tra contesti e ambienti di vita² che determina la qualità dell'agire educativo e didattico.

La ricerca ci dice da tempo come questa dimensione relazionale sia strettamente connessa alla qualità degli apprendimenti e dei risultati scolastici dei ragazzi³, in quanto condizione che nutre quella “disposizione sicura ad apprendere” che nasce proprio nella relazione con l'insegnante⁴. Gli studi sugli intrecci tra dimensione relazionale e atteggiamento dei ragazzi nei confronti della scuola confermano il nesso tra relazione affettiva insegnante-alunno e successo scolastico dei bambini⁵: la relazione con l'insegnante, in particolare nella scuola primaria, funge da “organizzatore”⁶ nei processi di apprendimento influenzando anche le relazioni tra pari. Ciò permane anche negli ordini di scuola superiore, sebbene in questo caso aumenti il rapporto tra

¹ Cfr. D. Francescato, A. Putton, S. Cudini, *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Roma, Carocci, 2001.

² Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986, pp. 47-81.

³ Cfr. S. Kanizsa., *Il Lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano, Bruno Mondadori, 2007 e M. B. Ligorio, C. Pontecorvo (a cura di), *La scuola come contesto: prospettive psicologico-culturali*, Roma, Carocci, 2010.

⁴ Cfr. J. L. Aber, J. P. Allen, J.P., *The effects of maltreatment on young children's socio-emotional development: An attachment theory perspective*, in “Developmental Psychology”, 23, 1987, pp. 406-414.

⁵ Cfr. A. J. Mashburn, B. K. Hamre, J. T. Downer, R. C. Pianta, *Teacher and Classroom Characteristics Associated with Teachers' Ratings of Prekindergartners' Relationships and Behaviors*, in “Journal of Psychoeducational Assessment”, 24, 4, 2006, pp. 367-380.

⁶ G. Tomada, P. De Domini, E. Tonci, S. Cherici, S. Iannè, *Gli affetti a scuola: la relazione alunno-insegnante e il successo scolastico alla fine della scuola primaria*, in “Psicologia clinica dello sviluppo”, XIX, I, 2015, p. 102.

"vicinanza affettiva" degli insegnanti e qualità delle relazioni sociali⁷. Apprendimento e motivazione allo studio dipendono profondamente dalle capacità dei ragazzi, dalle loro aspettative, dagli stimoli delle famiglie "ma anche dal benessere relazionale e didattico percepito dagli allievi"⁸.

Questi studi, che da un lato evidenziano come la relazione insegnante-alunno sia un fattore di "mediazione per il successo o l'insuccesso dell'alunno a scuola"⁹, dall'altro confermano la necessità di includere nel progetto formativo degli insegnanti l'acquisizione di quelle competenze trasversali che riguardano gli atteggiamenti e le modalità relazionali (*soft skills*), la "dimensione personale"¹⁰ e quella, a essa connessa, della "riflessione interrogativa" e "auto-interrogativa"¹¹ che comprende anche la dimensione emotiva propria della relazione interpersonale.

Tuttavia, sebbene la normativa Europea e la letteratura richiamino alla qualità delle relazioni come componente centrale per la definizione di profili professionali altamente qualificati, si avverte ancora una qualche resistenza ad assumere la competenza emotivo relazionale tra quelle al cuore della qualità dell'agire educativo a scuola in particolare nei gradi scolastici superiori¹² che, per tradizione, sono meno rivolti ai ragazzi, in senso lato, e più ai saperi disciplinari. Questa difficoltà diventa ancora più evidente nei casi di relazione *difficili* che oggi spesso coincidono con condizioni di fragilità e di migrazione.

Nei prossimi paragrafi, dopo alcune considerazioni sulla centralità della relazione insegnante-alunno nella scuola in contesti multiculturali, illustreremo, attraverso alcuni esempi emersi da un'esperienza di ricerca-formazione, le potenzialità pedagogiche della "Teacher Relationship Interview" (TRI), strumento messo a punto e introdotto in ambito educativo da R. Pianta e particolarmente interessante per la definizione di metodi innovativi per lo sviluppo della professionalità insegnante.

2. La centralità della *relazione* insegnante-alunno nel processo di insegnamento e apprendimento

Il tema della formazione di competenze rivolte alla costruzione di relazioni tra insegnanti e bambini "sufficientemente buone" non è certamente una novità. Sappiamo da decenni di ricerche su questi temi quanto la relazione insegnante-alunno sia al cuore dell'azione didattica e quanto sia necessario che gli insegnanti siano formati per essere *registi* di relazioni equilibrate

⁷ *Ivi*, p. 103.

⁸ S. Mantovani, *La relazione insegnante bambino nel contesto istituzionale*, in E. Nigris, *La formazione degli insegnanti*, Roma, Carocci, 2004, p. 31.

⁹ Cfr. C. Longobardi, *Misurare e valutare la qualità della relazione nel contesto educativo e scolastico*, in "Psicologia dell'Educazione", 7 (2), 2013, pp. 161-173.

¹⁰ G. Blandino, B. Granieri, *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Milano, Raffaello Cortina, 2002, p. 32.

¹¹ *Ivi*, pp. 18-19.

¹² Cfr. M. G. Riva, *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva*, in "Pedagogia oggi", 2, 2015, pp. 21-39.

capaci di sostenere buone esperienze di apprendimento. Illuminanti sono le parole di Dewey che, nei primi decenni del Novecento, anticipatore dell'attenzione contemporanea alla riflessività nella professionalità docente¹³, scriveva: "Dato che l'imparare è qualcosa che l'allievo deve fare da sé e per se stesso, l'iniziativa spetta allo studente. Il maestro è una guida e un direttore. Egli dirige il battello, ma l'energia che lo mette in movimento deve venire da quelli che stanno imparando. Più l'insegnante è consapevole delle passate esperienze degli studenti, delle loro speranze, dei loro desideri, dei loro principali interessi, più e meglio egli capirà le forze operanti che hanno bisogno di essere dirette e utilizzate per la formazione di abiti mentali riflessivi"¹⁴.

Gli insegnanti, si coglie dall'argomentazione deweyana, devono conoscere i ragazzi e se stessi nella relazione con questi ultimi predisponendo con "equilibrio", tema al centro delle tesi logiche e pedagogiche deweyane, "condizioni" e "materiali" che spingano i giovani a investigare, assumendo una postura mentale scientifica, che si basa sull'osservazione dei fatti, la formulazione di ipotesi, la ricerca di prove e di alternative che aiutino a dare una risposta a una situazione problematica.

Dewey argomentò con dovizia di particolari il metodo del pensiero rivolgendosi, più di un secolo fa, agli insegnanti e invitandoli a fare delle classi laboratori di educazione di quella disposizione riflessiva che è "il miglior modo di pensare"¹⁵. La domanda che si pone oggi, forse in parte insoluta, è come sostenere gli insegnanti affinché sviluppino questa stessa postura nei confronti delle relazioni che quotidianamente instaurano in classe e di quelle "fenomenologie esistenziali ed educative", più o meno visibili, che abitano la classe¹⁶. Gli studenti portano a scuola di tutto, ed è di questo che gli insegnanti dovrebbero essere accorti osservatori¹⁷ capaci di tenere in seria considerazione anche quanto loro stessi, in quanto individui con una storia, una dimensione di appartenenza, un insieme di credenze, aspettative, rappresentazioni "portano con sé in classe"¹⁸.

Nella scuola multiculturale, crocevia di storie, linguaggi, culture, questa sensibilità diventa ancora più importante per contrastare la crescente condizione di "vulnerabilità" degli alunni figli dell'immigrazione che, più di altri, sembrano le nuove fasce deboli della popolazione scolastica. Sebbene la letteratura mostri ampio consenso su queste premesse, resta in parte insoluto il tema della formazione alla relazione educativa interculturale¹⁹. Gli insegnanti hanno bisogno di

¹³ Cfr. D. A. Schön (1987), *Formare il professionista riflessivo*, tr. it. Milano, FrancoAngeli, 2006.

¹⁴ J. Dewey (1933), *Come pensiamo*, tr. it., Milano, Cortina, 2019, p. 36.

¹⁵ *Ivi*, p. 3.

¹⁶ Cfr. R. Massa, *Cambiare la scuola*, Roma, Laterza, 2000.

¹⁷ Cfr. F. Berto, P. Scalari, *Mal d'amore. Relazioni familiari tra confusioni sentimentali e criticità educative*, Bari, La Meridiana, 2011.

¹⁸ Cfr. L. Formenti, I. Gamelli, *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Milano, Cortina, 1998.

¹⁹ Cfr. M. Fiorucci, *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori*, in "Formazione e insegnamento", XIII, I, 2015, pp. 55-69; D. Zoletto, *Straniero in classe*, Milano, Cortina, 2007.

strumenti che li mettano nelle condizioni di presidiare le pratiche educative e didattiche attraverso processi riflessivi, dialogici, auto-valutativi²⁰ che riguardano le loro relazioni in atto e le teorizzazioni che orientano l'agire (le pedagogie implicite o "popolari" come scriveva Bruner²¹).

Il tema controverso al centro del dibattito sulla professionalità docente è come promuovere un tale sguardo "pensoso" sull'azione relazionale affinché sia generativo di cambiamenti nelle traiettorie scolastiche dei ragazzi. Essere "pensosamente presenti" nella relazione educativa²² non è scontato e non può essere un a-priori. Ci vuole una professionalità disponibile a recuperare i saperi teorici effettivamente usati nella pratica, capace di apprendere e pronta a coniugare i saperi da insegnare o "saperi per insegnare" con i saperi "della pratica"²³. Sorge spontaneo chiedersi quali strumenti concettuali e metodologici permettano di fare delle relazioni in classe un *oggetto di ricerca* a cui rivolgere quella costante e deliberata "attenzione" che Dewey collegava a quel particolare tipo di pensiero, che è, appunto, quello "riflessivo".

Troviamo una parziale risposta a questo quesito nel modello di lavoro introdotto in anni recenti dallo psicologo americano Pianta²⁴ che, teoricamente vicino al contestualismo e alla prospettiva sistemica e noto a livello internazionale negli studi sulla valutazione delle relazioni a scuola²⁵, ha messo in luce come la relazione diadica insegnante-alunno nella sua complessità bidirezionale possa rappresentare una *risorsa utile* per favorire lo sviluppo armonioso dei ragazzi nelle relazioni tra pari e migliorare la qualità degli apprendimenti, contrastando i rischi che possono derivare da situazioni problematiche. Pianta, sulla scia delle teorie di Bolwby, definisce "l'infrastruttura evolutiva"²⁶ quell'insieme di "fattori protettivi" in grado di contrastare le situazioni di rischio che mettono a repentaglio la qualità della riuscita scolastica²⁷.

In particolare, l'intervista da lui introdotta e nota come "*Teacher Relationship Interview*"²⁸ – validata da Stuhlman e Pianta²⁹ con un campione di insegnanti della scuola primaria – esemplifica questi assunti identificando tre costrutti per la definizione della qualità relazionale: "vicinanza, conflitto, dipendenza", usati poi anche negli studi che hanno misurato e valutato la qualità relazionale³⁰. Pianta propone uno strumento rivolto alla valutazione delle relazioni che, a partire da alcune domande che guidano l'insegnante a ricostruire la sua storia di relazione con

²⁰ Cfr. A. Bondioli, M. Ferrari, *Verso un modello di valutazione formativa*, Bergamo, Junior, 2004.

²¹ J. Bruner, *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997.

²² Cfr. L. Mortari, *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2007.

²³ Cfr. M. Altet, *Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi*, in L. Paquay, M. Altet, È Charlier, P. Perrenoud (1996), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Roma, Armando, 2006, pp. 31-44.

²⁴ Cfr. R. C. Pianta, *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, Milano, Cortina, 2001.

²⁵ Si veda, per una sintesi degli strumenti di valutazione, C. Longobardi, *Misurare e valutare la qualità della relazione nel contesto educativo e scolastico*, cit.

²⁶ R. C. Pianta, *La relazione bambino- insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, cit., p. 81.

²⁷ *Ivi*, pp. 22-23.

²⁸ *Ivi*, pp. 119-122.

²⁹ Cfr. R. C. Pianta, M. W. Stuhlman, *Teacher-child relationships and children's success in the first years of school*, in "School Psychology Review", 33(3), 2004, pp. 444-458.

³⁰ Cfr. C. Longobardi, *Misurare e valutare la qualità della relazione nel contesto educativo e scolastico*, cit.

un determinato alunno³¹, aiuta gli insegnanti a esplicitare i processi cognitivi e comportamentali impliciti all'agire relazionale, mettendo la relazione educativa al centro della vita a scuola. Le domande, poste in sequenza strutturata, sono rivolte a far emergere il racconto di una relazione con un alunno o alunna in particolare sollecitando, sulla scia del modello dell'*Adult Attachment Interview* di Mary Main, la memoria semantica, che evoca ricordi generali, e quella episodica, la quale tramite "la ricostruzione di esempi o eventi specifici fa emergere in modo sintetico emozioni e elementi importanti per comprendere la relazione"³². La successione delle domande è tale da offrire all'insegnante un dispositivo che induce a ricostruire la dimensione bidirezionale della relazione educativa, tenendo insieme la sfera emotiva dell'adulto e quella dell'alunno, aspetto spesso poco esplorato dell'azione educativa. L'intensità emotiva dell'intervista cresce man mano che le domande si succedono facendo emergere il contenuto della rappresentazione, il modo in cui l'insegnante si vede nella relazione, i comportamenti degli alunni e il tono affettivo della relazione³³. L'elemento interessante che si deduce dalla proposta teorico-metodologica dello studioso è che *le relazioni si apprendono*: è possibile cioè imparare a sviluppare "buone relazioni interpersonali" anche a prescindere dalle affinità, dalle attitudini o dagli orientamenti linguistico culturali o abilità originarie di adulti e ragazzi. Proprio come il "miglior modo di pensare" – che per Dewey è quello "riflessivo" – si apprende coniugando disposizioni, attitudini e "metodo sistematico", anche la capacità di essere consapevoli nella relazione con i ragazzi si può apprendere – suggerisce Pianta – a partire dalla ricostruzione critica della propria vicenda relazionale, isolando al suo interno aspetti virtuosi (sintonia, vicinanza, comprensione) o, viceversa, critici (difficoltà, conflitto, distanza) e sperimentando nuove strategie educative i cui esiti andranno poi verificati in itinere³⁴.

Questa prospettiva, squisitamente pedagogica, ci sembra rilevante per aprire una riflessione sul potenziale emancipativo della relazione insegnante-alunno in contesti scolastici sempre più complessi da un punto di vista socioculturale, in cui ancora di più la modalità con cui il docente si pone in relazione con i discenti e propone la sua materia è il motore dell'apprendimento.

3. La relazione con i ragazzi nella scuola multiculturale

Nella scuola multiculturale sono molte le criticità che stanno al di sotto della soglia osservabile delle relazioni insegnanti-allievi, spesso invisibili nella loro dimensione embrionale, ma eclatanti negli esiti.

³¹ La traccia di intervista è reperibile nella traduzione italiana dell'opera di Pianta.

³² C. Bove, *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano, FrancoAngeli, 2009, p. 119.

³³ *Ivi*, p.124.

³⁴ R. C. Pianta, *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, cit., p. 122.

Gli alunni con cittadinanza non italiana sono spesso i primi a soffrire delle conseguenze di una situazione di incertezza che riflette il gap tra la normativa³⁵ e la vita quotidiana nella scuola³⁶. Colpisce, per esempio, l'ancora profonda divisione che riguarda i ragazzi con background migratorio, per cui spesso si associa il ritardo scolastico, che più frequentemente emerge negli anni della Scuola Secondaria³⁷, nonché l'interruzione alla frequenza scolastica, che "impedisce ad oltre un terzo degli studenti [...] di realizzare una formazione più completa per l'inserimento nel mondo del lavoro"³⁸.

Un altro fattore critico che qui ci limiteremo ad accennare è legato alla scelta (in una logica "al ribasso") della scuola Secondaria di II grado. Questa pare essere condizionata per tutti gli studenti, indipendentemente dalla cittadinanza posseduta, dai risultati conseguiti all'Esame di Stato del Primo Ciclo di Istruzione, per cui gli studenti che hanno conseguito una bassa valutazione tendono a preferire gli istituti professionali, viceversa gli altri si orientano verso un percorso liceale. E tuttavia proprio il 70,4% degli studenti con cittadinanza non italiana ha conseguito una valutazione pari a 6 o 7, mentre oltre il 50% degli studenti italiani una valutazione uguale o superiore a 8³⁹.

Se, come illustrato, i dati allarmanti di ritardi e abbandoni diventano evidenti nella Scuola Secondaria di II grado, sintomi di fragilità o *fattori di rischio* si possono intravedere anche all'interno del percorso scolastico precedente. Ciò significa che, ancora oggi, pur non sottovalutando le situazioni virtuose e l'impegno di molti insegnanti che lavorano con dedizione nella scuola, si corre il rischio di agire in modo contraddittorio proprio con gli alunni figli dell'immigrazione⁴⁰. Alunni che in qualche caso hanno traiettorie di vita virtuose, potremmo dire di "successo", ma che il più delle volte sono parte di un discorso dominante che ne evidenzia i limiti, le debolezze, spesso associate a problemi linguistici o più in generale all'apprendimento. Eppure oltre il 60% degli alunni stranieri sono nati in Italia⁴¹.

Nella quotidianità della scuola, dunque, i "rischi" di una sottovalutazione delle criticità nella costruzione di una relazione con i ragazzi che hanno alle spalle background culturali diversi sono evidenti e non possono essere omessi da una discussione critica su come sperimentare nuovi strumenti per la formazione di insegnanti competenti da un punto di vista "relazionale".

³⁵ Il DPR n. 394 del 1999 garantisce, per i minori stranieri presenti sul territorio, il diritto all'istruzione e un adeguato supporto all'apprendimento della lingua italiana.

³⁶ Cfr. M. Catarci, E. Macinai (a cura di), *Le parole chiave della pedagogia interculturale: temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, ETS, 2015; G. Favaro, *Le lingue, le norme, le pratiche*, Centro Come/Coop Farsi Prossimo, 2019.

³⁷ La percentuale di studenti stranieri di 14 anni, iscritti nella prima classe della Secondaria di II grado, si ferma al 57,4%; a 18 anni scende al 34%, soprattutto negli istituti tecnici e professionali. Cfr. Miur - Ufficio Statistica e Studi, *Gli alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2017-2018*, luglio 2019, p. 50.

³⁸ Nella Scuola Secondaria di II grado la percentuale si abbassa, fino ad arrivare ad un allarmante 65,8% (79,7% per gli studenti italiani), per quanto riguarda l'ultimo biennio, corrispondente alla fascia d'età di 17-18 anni. Cfr. *Ivi.*, p.8.

³⁹ *Ivi.*, p. 44.

⁴⁰ Cfr. E. Nigris (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale*, Milano, Pearson, 2015.

⁴¹ Cfr. Miur - Ufficio Statistica e Studi, *Gli alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2017-2018*, cit.

4. Oltre la vulnerabilità

I dati presentati testimoniano il forte disagio e gli elevati livelli di insuccesso a livello scolastico che riguardano, soprattutto, minori cresciuti in situazioni già gravemente compromesse. Gli insuccessi possono riguardare il rendimento, come evidenziato fin qui, ma anche le difficoltà nell'attenzione e nel *problem-solving*, nella socializzazione e nel rispetto delle regole: situazioni di difficoltà che spesso si associano a condizioni di "rischio". Con il termine *rischio* si intende la probabilità che collega un elemento predittivo ad un certo risultato; *rischio* non è né una causa né una diagnosi ma mette in luce una probabilità statistica fra certe condizioni e certi risultati: ne è un esempio il legame fra scarse abilità scolastiche oppure la provenienza da un ambiente socioculturale deprivato e l'abbandono scolastico. L'espressione *condizione di rischio*, invece, descrive la probabilità che ha un individuo di approdare a un certo risultato, in determinate condizioni, mentre *fattori di rischio* sono tutti quegli eventi, condizioni o caratteristiche che incrementano la probabilità che si verifichino le conseguenze previste.

Nonostante ciò, l'espressione *a rischio* è spesso utilizzata a scuola per classificare ed etichettare situazioni di un singolo alunno o alunna: *rischio*, in realtà, è un concetto relativo, che varia a seconda della persona, del momento e della situazione. Pianta suggerisce di ribaltare la prospettiva e di sfruttare tutte quelle risorse che aiutano a sganciare i fattori di rischio dai risultati, in un'ottica preventiva⁴², e per fare ciò introduce la definizione di Rutter di *meccanismo di protezione* e di *vulnerabilità*⁴³ elevando la "relazione con l'insegnante" a uno dei meccanismi di protezione di maggior interesse in prospettiva formativa. I primi hanno la funzione di creare una deviazione nel percorso evolutivo, così da ridurre gli effetti di quei fattori di *rischio* che, in altri casi, possono portare a risultati negativi; i secondi aumentano, invece, la probabilità che le condizioni di *rischio* possano portare a situazioni problematiche.

Protezione e vulnerabilità, costrutti rilevanti da un punto di vista pedagogico, agiscono all'interno di "finestre di opportunità", ovvero un periodo di relativa plasticità in cui vengono formulate le risposte al rischio: si sa poco di queste finestre di opportunità, se non la necessità di intervenire il prima possibile⁴⁴. Ma il punto cruciale resta riuscire a comprendere le modalità con cui variano le risposte dei singoli studenti ai *fattori di rischio* e le modalità con cui la scuola è in grado di strutturare queste risposte, che sono strettamente personali, e variano da individuo a individuo. È solo in questo modo che i contesti scolastici possono essere decisivi nello stabilire il successo o l'insuccesso formativo degli studenti e la relazione insegnante-alunno, in questo, diventa uno strumento fondamentale.

Quanto illustrato, tuttavia, non deve essere interpretato in modo deterministico: anche in situazioni che abbiamo precedentemente catalogato come *a rischio*, un cambiamento non è

⁴² Cfr. R. C. Pianta, *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, cit., p. 17.

⁴³ Cfr. M. Rutter, *Psychosocial resilience and protective mechanism*, in "American Journal of Orthopsychiatry", 57, 1987, pp. 316-331.

⁴⁴ Sono state identificate tre modalità di intervento relative alle *condizioni di rischio*, che variano per quanto riguardano gli obiettivi e i tempi di azione: la prevenzione *primaria* riguarda tutta la popolazione prima che emerga la problematica, la *secondaria* è rivolta a gruppi specifici considerati ad alto *rischio*, la *terziaria* è finalizzata a contenere le difficoltà, dopo l'insorgere del problema.

impossibile⁴⁵: una nuova relazione significativa, su tutte quelle con l'insegnante, può rappresentare una risorsa in un'ottica *preventiva* e creare una deviazione rispetto a un percorso previsto. Ma perché ciò avvenga è necessario che l'insegnante prenda coscienza delle proprie rappresentazioni e delle azioni messe in campo nella relazione con i ragazzi – in particolare quelli con cui ha relazioni più *difficili* - divenendo consapevole che esiste una storia relazionale, che questa è l'esito di molti fattori, che può essere ricostruita, conosciuta, condivisa, esplicitata, e che è fonte di errori ma è anche suscettibile di miglioramento⁴⁶.

5. La parola agli insegnanti

Alla luce di queste premesse, nella esperienza di ricerca-formazione⁴⁷ a cui facciamo riferimento, si è proposto a un gruppo di insegnanti di una scuola secondaria di I grado della provincia di Como⁴⁸ un percorso di rilettura critica delle relazioni in classe attraverso l'adozione di una versione riadattata della *Teacher Relationship Interview* (TRI) combinata con altri strumenti qualitativi (osservazioni, focus group). La ricerca, qualitativa esplorativa⁴⁹, ha avuto un duplice obiettivo: favorire l'esplicitazione di alcune "storie di relazione" con alunni con background migratorio per evidenziare quelle "finestre di opportunità" o "condizioni di rischio" che, in itinere, ne determinano gli esiti; verificare le potenzialità pedagogiche della TRI per la formazione alla relazione interculturale. A tal fine, 6 insegnanti sono stati coinvolti in un percorso scandito da tre momenti: la ricostruzione-critica di una "storia di relazione" con un determinato alunno/a attraverso la TRI; la ricostruzione della stessa "storia" a distanza di due mesi attraverso una seconda intervista, per evidenziare elementi di continuità o cambiamento; due momenti di confronto intersoggettivo (*focus group*) all'inizio e alla fine del percorso. Tra la prima e la seconda intervista i ricercatori hanno svolto alcune osservazioni in classe per combinare dati osservativi a quelli emergenti dalle interviste. La TRI è stata proposta agli insegnanti in una versione rivista perché potesse essere rivolta, in particolare, alla ricostruzione di relazioni con alunni con background migratorio.

Presentiamo di seguito alcune considerazioni dai dati emersi che, a titolo esemplificativo, evidenziano la natura formativa del processo e il potenziale pedagogico del modello di intervista utilizzato.

⁴⁵ Cfr. A. L. Sroufe, *Relazioni, Sé e adattamento individuale*, in A. J. Sameroff, R. N. Emde, *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991, p. 94.

⁴⁶ Cfr. P. Vermersch, *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Roma, Carocci, 2005.

⁴⁷ L'indagine è stata condotta da chi scrive in collaborazione con gli insegnanti, intesi come co-ricercatori, presso una Scuola Secondaria di I grado della provincia di Como. Cfr. V. Frigerio, *La relazione insegnante-alunno nella scuola multiculturale. Un'esperienza di analisi e riflessione pedagogica tra rappresentazioni e pratiche*, Tesi di LM in Scienze Pedagogiche, Università di Milano-Bicocca, a. a. 2018-2019.

⁴⁸ La partecipazione è avvenuta su base volontaria previo accordo con il dirigente scolastico.

⁴⁹ Le interviste sono state audio-registrate, trascritte e analizzate secondo l'analisi del contenuto intrecciata alle indicazioni per l'analisi delle storie relazionali proposte da Pianta: i dati delle interviste sono stati combinati con quelli trascritti dai *focus group* e dalle osservazioni.

Il primo dato conferma quanto esposto fin qui: la relazione è al *cuore* della vita a scuola ed è una componente centrale nella rappresentazione della propria efficacia professionale. Tutti gli insegnanti coinvolti, invitati a reperire i saperi teorici usati nella pratica ricostruendo la “storia di relazione” con un ragazzo specifico, concordano sul fatto che una “buona” relazione con gli alunni è la base dell’agire educativo e didattico, senza di essa non è possibile veicolare né le nozioni né la motivazione allo studio. Daria⁵⁰, ad esempio, sostiene: “io riesco a ottenere qualcosa solo se entro in relazione con loro, tanto che mi accorgo che con quelli con cui faccio più fatica ottengo meno” (D. FG1⁵¹).

Benché tutti siano d’accordo con questa premessa, coerentemente con il paradigma teorico dominante negli studi sui nessi tra atteggiamenti dei ragazzi nei confronti della scuola e apprendimenti⁵², non manca chi evidenzia la difficoltà di trovare il giusto equilibrio tra le pressioni disciplinari e l’attenzione alle dinamiche intersoggettive: “Mi faccio prendere dal *dobbiamo fare* e questo prende un po’ il sopravvento [...] faccio fatica ad ascoltare o a fermarmi [...] è una cosa che mi divora, ma mi accorgo, però, che per me è una fatica” (S. FG1). Il delicato equilibrio tra fare e limitare i propri interventi, tra proporre e osservare, tra valutare e seguire gli interessi degli alunni è al centro della riflessione di Silvia che, raccontando, si accorge delle sue difficoltà. Tra queste, spicca la ricerca del “giusto equilibrio” o “giusta distanza” che, nelle relazioni con alunni con background migratorio, diventa più sfidante: quattro docenti su sei hanno utilizzato almeno un termine appartenente alla questa sfera semantica – difficoltà, equilibrio, giusta distanza - nel momento in cui è stato chiesto loro, attraverso la prima domanda della TRI, di “descrivere con *tre parole* la loro relazione con l’alunno” scelto.

Colpisce come la difficoltà relazionale, nel caso dei ragazzi con background migratorio, sia strettamente legata alla difficoltà del percorso scolastico: è il caso di Ayman che ha una relazione con l’insegnante che la definisce “difficile” perché l’alunna fa fatica “non tanto a comprendere, [quanto] ad applicare quello che gli viene chiesto” (S.INT1), oppure di Anaya, che “parla pochissimo l’italiano” (M.INT1) e sfida la competenza professionale della sua insegnante. Sono solo due le docenti che non hanno utilizzato quali “difficile” o simili e hanno raccontato le loro relazioni in termini positivi. Tuttavia, anche nei loro racconti, la rappresentazione positiva della relazione è legata per lo più a storie di apprendimento felici. L’una ha raccontato della sua “storia di relazione” con Nada come caratterizzata da un’elevata “sintonia intellettuale” nel “vedere il mondo e la scienza” in modo simile (A.INT1); l’altra parla invece del suo rapporto con Khadeeja come di un legame caratterizzato dalla “determinazione” a “voler imparare e voler capire [...] volersi migliorare e non arrendersi” (C.INT1): l’amore per le scienze e la determinazione contribuiscono a creare la relazione con le loro insegnanti, all’insegna della sintonia e della reciprocità. Sintonia e reciprocità si associano, tuttavia, alla consapevolezza – emersa durante le interviste – del difficile equilibrio tra “tutela o iper-protezione” e tra “stimolazione o autonomia”. Chiedere o non chiedere, pretendere o non pretendere, aspettarsi di più o di meno, emergono

⁵⁰ I nomi sono tutti pseudonimi.

⁵¹ Si indica tra parentesi iniziale del nome dell’intervistato e fonte.

⁵² Cfr. G. Tomada, P. De Domini, E. Tonci, S. Cherici, S. Iannè, *Gli affetti a scuola: la relazione alunno-insegnante e il successo scolastico alla fine della scuola primaria*, cit.

come dilemmi dalle narrazioni delle insegnanti che ripercorrono la loro relazione, punteggiandola di esempi da cui traspare la sfida di stare nella relazione, assumendo una postura equilibrata, quella "giusta distanza" che permette di essere "sostegno" e "perno" per l'apprendimento.

Giulia racconta della sua tendenza ad essere più indulgente o a "chiedere meno" agli studenti con background migratorio, interpretando questo atteggiamento come un punto debole della sua professionalità: "se faccio la correzione di un esercizio di grammatica [...] prego e dico: speriamo che non gli capiti quella frase che ...poi me lo fa cadere!" (G.FG1). Pur essendo consapevole dell'utilità di un rinforzo positivo, Giulia sostiene che un'eccessiva protezione possa impedire agli alunni di confrontarsi con le loro difficoltà e i loro limiti. Ma la riflessione dell'insegnante si spinge oltre e, stimolata dalle domande della TRI, arriva a parlare di se stessa: questo suo atteggiamento di semplificazione della vita scolastica degli alunni che lei ritiene più "a rischio" è in realtà una strategia da lei stessa messa in atto per mascherare il *suo* sentimento di inadeguatezza nella capacità di rispondere ai bisogni di questi alunni – il suo essere un'insegnante inefficace. Dell'opinione opposta è invece Alessia, la quale sostiene l'utilità di utilizzare la modalità descritta dalla collega, poiché "aiuta loro, i compagni e anche me a capire che comunque si sta andando avanti, che qualcosa di positivo si sta comunque ottenendo" (A.FG1).

Il tema del limite, come osserva anche Pianta⁵³, sembra aprire spiragli interessanti a livello formativo perché accelera l'emergere, come vedremo, di quelle "finestre di opportunità" che, nei casi più virtuosi, consentono di modificare la traiettoria educativa mentre, in altri, rischiano di generare un *empasse*.

6. Due storie di relazione

Giulia, insegnante di lettere, ripercorre verbalmente la relazione con Amal, un'alunna di seconda generazione i cui genitori sono di origine magrebina, che frequenta con grande serietà e impegno la classe prima della Scuola Secondaria di I grado. Nel corso del primo quadrimestre, tuttavia, emergono delle difficoltà nella produzione scritta tali per cui Amal ottiene una valutazione insufficiente. Così ricorda Giulia il momento della restituzione della verifica in cui entrambe cercano di spiegare le proprie ragioni senza capirsi: "c'è stata proprio una distanza che non è rientrata, ancora non è rientrata" (G.INT1). Nella ricostruzione dell'insegnante emerge la sua rappresentazione all'origine della difficoltà: la valutazione insufficiente voleva essere un aiuto, ma nei fatti si trasforma in un preconcetto all'origine della difficoltà. L'alunna, spiegando le sue ragioni rispetto alla verifica, mostra un lato che allontana l'insegnante e – spiega l'insegnante stessa - la relazione "si rompe".

Due mesi dopo, durante la seconda intervista, Giulia descrive un'evoluzione: migliora il percorso scolastico di Amal e, insieme, cambia la relazione con l'insegnante. "Non so, è come se ci fosse stata da parte sua la disponibilità o anche che abbia avvertito per certi aspetti che dall'altra parte non c'era intenzione punitiva" (G.INT2). Ma cambia anche il quadro concettuale

⁵³ R. C. Pianta, *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, cit., p. 121.

dell'insegnante: l'immagine della ragazzina, che secondo l'insegnante voleva a tutti i costi dimostrare di essere una "grande scrittrice", lascia ora il posto a una visione più complessa che fa "cadere la resistenza" (G.INT2). L'esplicitazione dei processi comportamentali relativi alla storia di Amal permette all'insegnante di verbalizzare la svolta nella relazione, così che, quando Amal riconosce le sue difficoltà, lei inizia a vederla diversamente: "[ora] mi accorgo di avere un occhio molto più simpatico nei suoi confronti" (G.INT2).

Una consapevolezza che la induce a spostare il suo *sguardo* dalle "vulnerabilità" dell'alunna e dai suoi limiti a quelle "finestre di opportunità" che, a livello pratico, permettono di agire in funzione del cambiamento. Tuttavia, come vedremo nella prossima storia, il nesso tra lo spostamento semantico e il cambiamento nelle pratiche non è scontato e, a volte, risulta più difficile.

È il caso di Chiara, insegnante di Khadeeja, studentessa di una classe terza, che inizialmente la descrive come un'alunna dolce, educata ma determinata nel voler imparare e migliorarsi sempre di più, nel sogno di iscriversi a un Liceo Linguistico e di tornare, un giorno, nel suo paese d'origine. Il rapporto fra le due, a detta dell'insegnante di "sintonia", si rompe nel momento della consegna del Consiglio orientativo⁵⁴: nonostante il buon percorso di apprendimento, la lingua è un "limite" che preoccupa la docente che, per questo, orienta la ragazza per un indirizzo professionale pensando di agire in chiave preventiva, evitandole cioè di trovarsi in difficoltà. La sua competenza linguistica, spiega l'insegnante, "è un'asticella molto flessibile: si può spostare oggi [...] o fra una settimana [...] non lo posso prevedere!" (C.INT1). Il consiglio orientativo è, agli occhi dell'insegnante, un "fattore protettivo", ma non viene interpretato così dalla ragazza e questo "blocca" il rapporto con lei e con la sua famiglia. La "sintonia" lascia il posto alla "distanza": Khadeeja, ora partecipa meno alle lezioni, non ricerca più l'aiuto dell'insegnante, mostra meno interesse alle proposte didattiche. Qualcosa si rompe nella relazione e cambia il comportamento dell'alunna nei confronti della scuola.

Gli esempi riportati, sebbene diversi tra loro, illustrano il doppio lato delle relazioni tra insegnanti e alunni: risorsa educativa o, viceversa, ostacolo. Tuttavia, in entrambe le storie, si nota la peculiarità dell'intervista che, attraverso la verbalizzazione a posteriori, favorisce quella "coscienza riflessiva"⁵⁵ che permette alle insegnanti di rivedere e riveder(si) nella relazione, lasciando emergere anche quella consapevolezza emozionale che le rende più acute nella ricostruzione. Nel corso del processo di esplicitazione emerge la presa di coscienza delle insegnanti che, man mano che narrano, si rivelano sempre più puntuali nella ricostruzione della storia relazionale nella sua dimensione intersoggettiva, accorte nella formulazione di giudizi sugli allievi, disponibili a riconoscere elementi positivi o viceversa un certo fallimento e sensibili verso la complessità e l'imprevedibilità sistemica delle relazioni in classe.

Emerge cioè quella presa di coscienza che, sebbene nella seconda storia non si traduca in un cambiamento positivo monitorabile nell'immediato, lascia intravedere una maturazione di consapevolezza, elemento chiave per la professionalità riflessiva.

⁵⁴ Sulle peculiarità del Consiglio Orientativo per gli alunni con background migratorio, cfr. M. Romito, *I consigli orientativi agli studenti di origine straniera nella scuola secondaria di I grado, Un caso a parte?*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", 1, 2016, pp. 31-54.

⁵⁵ Cfr. D. Stern, *Il momento presente*, Milano, Cortina, 2004.

7. Conclusioni

Il percorso svolto, e qui ripreso solo in parte, conferma quanto anticipato all'inizio di questo articolo: l'esercizio della riflessione sull'esperienza relazionale, quando è sostenuto da strumenti rigorosi che intrecciano il piano delle rappresentazioni con quello dei comportamenti, è un dispositivo formativo interessante per favorire la maturazione di competenze funzionali a migliorare il benessere e l'apprendimento degli alunni nella scuola multiculturale. Tuttavia, da solo non basta: va connesso a strumenti concettuali e metodologici che permettono all'insegnante di intrecciare conoscenza e azione e, se necessario, di *agire* il cambiamento in classe⁵⁶, assumendo una postura investigativa strettamente legata alla trasformazione dell'azione, tema al centro della letteratura sulla professionalità insegnante⁵⁷.

In questo senso, se da un lato il modello di intervista elaborato da Pianta sembra facilitare la ricostruzione *sistemica* della relazione educativa proprio perché induce l'insegnante a tener conto alternativamente dei due punti di vista (il suo e quello dell'alunno), dall'altro per essere efficace va intrecciato con strumenti osservativi che aiutino gli insegnanti a ridurre la distanza tra il piano delle teorie e quello delle pratiche, monitorando i propri e altrui comportamenti. Fermarsi, dunque, per rileggere l'agire educativo mettendolo in parola, "per dire ad alta voce le cose, che poi te le chiarisci" (S.FG2), ma anche per immaginare nuove strategie che dovranno essere monitorate sul campo, facendo delle relazioni in classe un "oggetto" di ricerca. Come ha sintetizzato un'insegnante: "l'avrei fatto lo stesso, ma a maggior ragione dopo che ne ho parlato con te, ci ho pensato di più e mi sono detta: «Adesso mi devo impegnare di più perché non va bene che le cose stiano così!»" (C.FG2). Uno strumento, dunque, che aumenta la probabilità che si sviluppi quella "coscienza riflessiva" di cui parla Stern⁵⁸ e da cui è auspicabile attendersi un cambiamento anche a livello comportamentale.

Uno dei problemi pedagogici più noti, sappiamo, è la distanza tra dichiarato e agito. La *Teacher Relationship Interview*, utilizzata con le dovute cautele metodologiche dal momento che nasce come strumento per la valutazione delle relazioni, è interessante perché tiene insieme i due piani: quello che succede in classe viene narrato intrecciando costantemente la riflessione su "che cosa è successo" con quella *emotiva* del "che cosa ho provato", in un procedere alternato tra "che cosa ho fatto io" e "che cosa ha fatto l'altro", "che cosa ho provato io" e "che cosa penso abbia provato l'altro". Questa spirale ricostruttiva, che si chiude con il ricordo delle proprie relazioni con gli insegnanti, tiene insieme le parti del sistema relazionale, consentendo una visione più complessa delle inter-relazioni che fa emergere anche la *responsabilità*

⁵⁶ Cfr. J. Mezirow, *Transformative Learning: Theory to Practice*, in "New Dimensions for Adult and Continuing Education", 74, 1997, pp. 5-13.

⁵⁷ Si veda, a questo proposito, il filone di ricerche internazionale sulla *Teacher Research* (cfr. C. Lankshear, M. Knobel, *A handbook for teacher research. From design to implementation*, New York, Open University Press, 2004).

⁵⁸ Cfr. D. Stern, *Il momento presente*, cit.

*emotiva*⁵⁹ dell'insegnante: "Ben vengano questi momenti di confronto, perché comunque ci focalizziamo tanto sui ragazzi ma non su noi stesse" (M.FG 2). Ciò diventa ancora più significativo quando la riflessione individuale si intreccia a momenti di confronto con i pari che, a detta delle insegnanti, sembrano mancare o, quando ci sono "devi fare mille cose [...] negli ultimi dieci minuti, in fretta, si parla dei tre casi disgraziati [...] di tutti gli altri te ne dimentichi" (S., FG 2).

In un momento di contrazioni economiche e di tagli nella formazione in servizio degli insegnanti, crediamo che la TRI possa essere uno strumento che – come Pianta stesso immaginava – possa essere esteso ad altri ambiti scolastici per accompagnare gli insegnanti a sviluppare una *forma mentis* attenta alla complessità emotivo-relazionale delle interazioni con gli alunni e alla possibilità che, in seno a queste storie, ci siano molte occasioni di cambiamento che vanno riconosciute in quanto "finestre di opportunità", anche nei casi più difficili. Resta da verificare la possibilità di implementare l'uso di questo strumento, riadattandolo per finalità auto-formative o di formazione tra pari in una prospettiva, oggi necessaria, di innovazione e sostenibilità nella formazione in servizio.

8. Bibliografia di riferimento

Altet M., *Le competenze dell'insegnante-professionista: saperi, schemi d'azione, adattamenti ed analisi*, in Paquay L., Altet M., Charlier È, Perrenoud P. (1996), *Formare gli insegnanti professionisti. Quali strategie? Quali competenze?*, Roma, Armando, 2006, pp. 31-44.

Aber J. L., Allen J. P. (1987). *The effects of maltreatment on young children's socio-emotional development: An attachment theory perspective*, in "Developmental Psychology", 23, 1987, pp. 406-414.

Berto F., Scalari P., *Mal d'amore. Relazioni familiari tra confusioni sentimentali e criticità educative*, Bari, La Meridiana, 2011.

Blandino G., Granieri B., *Le risorse emotive nella scuola. Gestione e formazione nella scuola dell'autonomia*, Milano, Raffaello Cortina, 2002.

Bondioli A., Ferrari M., *Verso un modello di valutazione formativa*, Bergamo, Junior, 2004.

Bove C., *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*, Milano, FrancoAngeli, 2009.

Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.

Bruner J., *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano, Feltrinelli, 1997.

Catarci M., Macinai E. (a cura di), *Le parole chiave della pedagogia interculturale: temi e problemi nella società multiculturale*, Pisa, ETS, 2015.

Dewey J. (1933), *Come pensiamo*, tr. it. Milano, Cortina, 2019.

Favaro G., *Le lingue, le norme, le pratiche*, Centro Come/Coop Farsi Prossimo, 2019.

Fiorucci M., *La formazione interculturale degli insegnanti e degli educatori*, in "Formazione e insegnamento", XIII, I, 2015, pp. 55-69.

⁵⁹ Cfr. M. G. Riva, *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva*, in "Pedagogia oggi", 2, 2015, pp. 21-39.

Formenti L., Gamelli I., *Quella volta che ho imparato. La conoscenza di sé nei luoghi dell'educazione*, Milano, Raffaello Cortina, 1998.

Francescato D., Putton A., Cudini S., *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio- affettiva dalla materna alla media inferiore*, Roma, Carocci, 2001.

Kanizsa S., *Il Lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Milano, Bruno Mondadori, 2007.

Lankshear C., Knobel M., *A handbook for teacher research. From design to implementation*, New York, Open University Press, 2004.

Ligorio M. B., Pontecorvo C. (a cura di), *La scuola come contesto: prospettive psicologico-culturali*, Roma, Carocci, 2010.

Longobardi C., *Misurare e valutare la qualità della relazione nel contesto educativo e scolastico*, in "Psicologia dell'Educazione", 7 (2), 2013, pp. 161-173.

Mantovani S., *La relazione insegnante bambino nel contesto istituzionale*, in E. Nigris, E. La formazione degli insegnanti, Roma, Carocci, 2004, pp. 27-36.

Mashburn A. J., Hamre B. K., Downer J. T., Pianta R. C., *Teacher and Classroom Characteristics Associated with Teachers' Ratings of Prekindergartners' Relationships and Behaviors*, in "Journal of Psychoeducational Assessment", 24, 4, 2006, pp. 367-380.

Massa R., *Cambiare la scuola*, Roma, Laterza, 2000.

Mezirow J., *Transformative Learning: Theory to Practice*, in "New Dimensions for Adult and Continuing Education", 74, 1997, pp. 5-13.

Miur - Ufficio Statistica e Studi, *Gli alunni con cittadinanza non italiana, a.s. 2017- 2018*, Luglio 2019, in <https://miur.gov.it/documents/20182/250189/Notiziario+Stranieri+1718.pdf/78a-b53c4-dd30-0c0f-7f40-bf22bbcedfa6?version=1.2&t=1562937526726>, consultato in data 31/08/2019.

Mortari L., *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Roma, Carocci, 2007.

Nigris E. (a cura di), *Pedagogia e didattica interculturale*, Milano, Pearson, 2015.

Pianta R. C. (1999), *La relazione bambino-insegnante. Aspetti evolutivi e clinici*, tr. it. Milano, Cortina, 2001.

Pianta R. C., Stuhlman M. W., *Teacher-child relationships and children's success in the first years of school*, in "School Psychology Review", 33 (3), 2004, pp. 444-458.

Riva M. G., *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva*, in "Pedagogia oggi", 2, 2015, pp. 21-39.

Romito M., *I consigli orientativi agli studenti di origine straniera nella scuola secondaria di I grado, Un caso a parte?*, in "Rassegna Italiana di Sociologia", 1, 2016, pp.31-54.

Rutter M., *Psychosocial resilience and protective mechanism*, in "American Journal of Orthopsychiatry", 57, 1987, pp. 316-331.

Schön D. A. (1987), *Formare il professionista riflessivo*, tr. it. Milano, FrancoAngeli, 2006.

Sroufe A. L., *Relazioni, Sé e adattamento individuale*, in Sameroff A. J., Emde R. N., *I disturbi delle relazioni nella prima infanzia*, Torino, Bollati Boringhieri, 1991, pp. 82-106.

Stern D., *Il momento presente*, Milano, Cortina, 2004.

Tomada G., De Domini P., Tonci E., Cherici S., Iannè S., *Gli affetti a scuola: la relazione alunno-insegnante e il successo scolastico alla fine della scuola primaria*, in "Psicologia clinica dello sviluppo", XIX, I, 2015, pp. 101-124.

Vermersch P., *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*, Roma, Carocci, 2005.

Zoletto D., *Straniero in classe*, Milano, Cortina, 2007.

Received September 3, 2019

Revision received September 27/October 10, 2019

Accepted October 16, 2019