



a cura di
ENZO CATARSI

LA SCUOLA ACCOGLIENTE

Accoglienza e comunicazione
nella scuola dell'autonomia



EDIZIONI DEL CERRO

a cura di
ENZO CATARSI

La scuola accogliente

*Accoglienza e comunicazione
nella scuola dell'autonomia*



EDIZIONI DEL CERRO

Prima edizione settembre 2002

ISBN 88-8216-128-5

Copyright© 2002 by Edizioni del Cerro
Via delle Orchidee, 17 - 56018 Tirrenia (Pisa)
Tel. (050) 37522-37553 - Fax (050) 37455

www.delcerro.it
E-mail: info@delcerro.it

Tutti i diritti sono riservati

È vietata la riproduzione, anche parziale o ad uso interno o didattico,
con qualsiasi mezzo effettuata, compresa la fotocopia, non autorizzata.

Accoglienza e relazionalità educativa

Maria Antonella Galanti*

1. *Le problematiche relazionali e la complessità dell'apprendere*

Si tende generalmente a considerare le problematiche relazionali (e tra queste, com'è ovvio, l'integrazione di soggetti diversi e la capacità di accoglienza nei loro confronti) come elementi di sfondo o tutt'al più di complemento rispetto al processo specifico dell'apprendere; quasi che quest'ultima esperienza si collocasse in una sorta di zona franca nei confronti delle conflittualità di natura affettiva e quasi che i suoi contenuti fossero assimilabili solo dopo aver subito una disincarnazione. Disincarnazione storico-antropologica relativamente al contesto gruppale che tali contenuti ha resi possibili, ma anche alla persona che li ha elaborati in un proprio percorso di vita prima ancora che di studio e a tutte quelle che si sono assunte il compito di interpretarli per comunicarli ad altri o utilizzando il termine desueto, ma caro alle pedagogie tradizionali, per «trasmetterli».

In realtà, la produzione (e, analogamente, l'acquisizione) di conoscenze non avviene se non in un contesto; cioè in un luogo, in un tempo e all'interno di un *setting* particolare, dato dalla materialità degli oggetti presenti e dalle persone che agiscono tra loro utilizzando tali oggetti come mediatori delle dinamiche.

* Docente di Pedagogia speciale nell'Università di Firenze.

Per poter parlare di accoglienza e relazionalità educativa è dunque operazione preliminare e ineludibile quella di dilatare il concetto stesso di apprendimento sciogliendone ogni semplificazione riduttiva. Considerandolo un processo anziché un prodotto e, quindi, rendendo esplicita la sua *interminabilità*, oltre che la reticolarità e complessità psichica correlate al suo coinvolgere tutte le esperienze relative al mondo interno. Solo attraverso un ripensamento del significato stesso dell'apprendere (a partire dalle dimensioni conoscitive che coinvolge) è possibile, nell'affrontare il tema dell'accoglienza, evitare la trappola delle derive predicatorie. L'illusione razionalista che definisce i percorsi formali dell'apprendimento di tipo scolastico, infatti, lo identifica tuttora con l'acquisizione dei contenuti disciplinari e, nell'ottica più recente, con la capacità di saperli utilizzare trasformandoli in competenze. Emerge così una concezione riduttiva e rigida sia della conoscenza che del concetto di competenza intesa come mera traduzione empirica e fattiva della prima.

L'apprendimento si realizza, invece, attraverso più dimensioni conoscitive (Orefice, 2001) e in specifico quella razionale, quella affettivo-emozionale e quella senso-motoria nelle loro complesse e reciproche relazioni; di conseguenza, la competenza deve essere concepita come qualcosa di più di una semplice ricaduta operativa, poiché riguarda il Sé cognitivo in interazione con quello affettivo e quindi anche la capacità di autoanalisi critica e, in particolare, gli aspetti metacognitivi legati al possesso di una chiara immagine di sé in relazione alle proprie potenzialità e ai propri limiti.

Le competenze metacognitive, infatti, non circoscrivono solo la capacità di riflettere sul conoscere, né solo quella di selezionare, in relazione ai diversi compiti e alle differenti situazioni problematiche, le strategie risolutive più consone. Esse riguardano anche aspetti di natura affettiva e in particolare la capacità di attribuire a se stessi e agli altri un valore in relazione alla conoscenza stessa e alla possibilità del suo sviluppo. I differenti temperamenti, in sinergia con la storia di ciascuno, ci rendono gli uni diversi dagli altri anche in virtù

dell'immagine cognitiva che ciascuno ha di sé, poiché dal punto di vista delle attribuzioni cognitive la persona può tendere a esaltare eccessivamente il proprio valore deprezzando contemporaneamente quello degli altri, a partire dalle stesse figure con funzioni educative o di insegnamento; o può, all'opposto, deprezzarlo esaltando quello altrui. Le diverse modalità di attribuzione di valore a sé e agli altri determinano anche la possibilità di assumere nei confronti dell'apprendimento un atteggiamento improntato alla speranza o alla disperazione (Meltzer e Harris, 1986).

Le polarità attribuzionali opposte, però, nonostante il diverso peso che per ciascuna assume la valorizzazione o la svalorizzazione di sé, non si differenziano nei risultati, ma sono piuttosto accomunate dall'impossibilità di consentire la nascita stessa della motivazione all'apprendere. Poiché la deriva della disistima di sé fa sembrare inutile ogni attività tesa a migliorare la propria condizione, esattamente come succede nel caso di un'enfatizzazione delle proprie risorse che fa sembrare inutile ogni sforzo applicativo soprattutto al momento in cui vengono richiesti impegno e fatica.

Basterebbero queste sole considerazioni per rendere evidente come l'idea di apprendimento debba ormai rompere definitivamente i confini angusti delle mura scolastiche: quelli spaziali, poiché emerge in un continuo interscambio tra il dentro e il fuori, tra il qui e l'altrove, nel gioco dialettico delle loro rappresentazioni; quelli temporali, poiché si snoda da molto prima e per sempre, ben oltre il tempo scolastico fatto banalmente iniziare con l'ingresso nella cosiddetta «età della ragione» e terminare al raggiungimento della condizione adulta. Le immagini che da questa concezione emergono rispetto alle epoche di vita che precedono la scolarizzazione e a quelle che la seguono sono riconducibili in realtà a due false costruzioni: la prima relativa a una dimensione di mera attesa pre-razionale e l'altra a un'adulità intesa come dimensione compiuta e scevra di *tras-formazioni* adattive. Anche la formazione, dunque, nel nostro immaginario, è concepita come monodimensionale e lineare; una linea grafica con im-

provvisive impennate segnate da ben evidenti rotture che testimoniano il cambiamento repentino del *setting* scolastico. Poiché ai centri di interesse e agli spazi di movimento, all'interscambio continuo tra aule, corridoi, laboratori e cortile stesso della scuola che caratterizza quella dell'infanzia, si sostituiscono, nella scuola dell'obbligo, i banchi e la cattedra e, più in generale, l'angustia dello spazio che coarta i movimenti; mentre, successivamente ancora, ai colori, alle forme e al movimento che nella scuola dell'obbligo pervade almeno le pareti (i cartelloni fatti dai ragazzi, le scritte, i poster e le cartine geografiche...) e che preserva, quanto meno per l'occhio che guarda e per la mente che rappresenta e fantastica, un piccolo spazio ancora di movimento e di «travalicamento» del luogo, si sostituiscono gli spazi sempre più austeri e serializzanti dei successivi gradi di istruzione scolastica. L'approdo del percorso di progressivo restringimento degli spazi e dei tempi di espressione di sé che contrassegna l'iter scolastico coincide, infine, con un'adulità concepita come dimensione-traguardo, scevra da possibili trasformazioni, opaca, statica e inesorabilmente definita nei limiti e nelle possibilità.

Questa rappresentazione in ascesa del percorso di formazione come percorso a termine, così come si esprime nell'ambito preposto formalmente all'istruzione, la scuola, non prevede regressioni, transizioni, modularità. Eppure la regressione ha un profondo significato psichico in relazione all'apprendere, perché, sola, rende possibile l'andare avanti; un andare avanti che presuppone e comprende l'attraversare due territori: quello della dimensione esterna, del mondo di persone, affetti e cose da scoprire ed esplorare, e quello della dimensione interna. Formarsi, in fondo, significa rivisitare, reinterpretare, ricostruire l'immenso bagaglio della nostra memoria riflessiva anche a partire dai nuovi stimoli di quella irriflessiva, mettendo quindi in gioco tutto di se stessi e in particolare le emozioni e i sentimenti accanto alla capacità di riflettere.

L'apprendimento, dunque, coinvolge sempre le tre dimensioni del conoscere che geneticamente si formano in succes-

sione: quella senso-motoria, quella affettivo-emozionale e quella razionale. Si tratta di dimensioni compresenti nella vita di relazione, ma che nell'immaginario di ciascuno vengono rappresentate secondo il loro ordine genetico e in relazione al grado di consapevolezza razionale che di ciascuna possediamo. La dimensione senso-motoria, la più arcaica, eppure quella che ha reso possibile lo snodarsi delle successive, permane a definire le nostre dinamiche con quella sorta di alfabeto *Morse* che è dato dai ritmi di allontanamento e di avvicinamento rispetto all'altro e alle cose del mondo; dimensione per lo più inconsapevole, ma tuttavia e proprio perché non controllabile razionalmente, depositaria del non poter mentire e di tutta la verità emozionale della comunicazione. Il *dialogo tonico* madre-bambino che si struttura all'interno della diade primaria rimane, infatti, come paradigma, a scandire la nostra relazionalità. Mani che si stringono o che si toccano appena, il ritrarsi nel saluto dell'abbraccio facendosi rigidi o, ancora, il lasciarsi andare quasi a voler trarre esistenza dall'esistenza dell'altro, veicolano i messaggi profondi degli affetti; veicolano desideri, ma anche ritrosie, paure, angosce legate all'incontro con la diversità e ai sedimenti oscuri degli affetti che ne coloravano la non tolleranza in altre dimensioni storiche. Non tolleranza per la minaccia che l'*altro* può rappresentare rispetto alla certezza del sempre uguale, del ripetersi rituale degli eventi, poiché la ripetizione ha un altissimo potere rassicurante. Non tolleranza, anche, per la minaccia che l'*altro*, diverso per una condizione di maggiore fragilità psicofisica, può rappresentare per il desiderio di dominare la propria natura nei suoi aspetti di caducità e debolezza attraverso il controllo difensivo esercitato dalla mente e dalle sue costruzioni; quando la conoscenza stessa può farsi, paradossalmente, strumento del non voler sapere.

L'apprendimento è un processo colorato di emozioni e sentimenti anche perché avviene, sempre, all'interno di una relazione affettiva e di dipendenza da una o più altre persone significative. Una relazione tra due persone che, dunque, presuppone la reciproca conoscenza. Si tratta per lo più di

una conoscenza che appartiene alla dimensione del non detto, non controllata razionalmente attraverso l'intreccio delle parole che ne tessono al livello dell'evidenza la trama e l'orbito, ma legata piuttosto agli aspetti extraverbali o a quelli soprasegmentali della comunicazione verbale. Aspetti preponderanti, per esempio, nel primo incontro tra il soggetto in formazione e quello che si trova a rivestire il ruolo del formatore, quando le notizie che ciascuno possiede rispetto all'altro sono ancora frammentarie. In questa fase iniziale, la cui importanza dal punto di vista della strutturazione affettiva della relazione di apprendimento è stata ed è ingiustamente misconosciuta e sottovalutata, si sedimenta un'immagine reciproca che sarà difficile, successivamente, disconfermare o anche solo modificare in base agli elementi di conoscenza a carattere più riflessivo-razionale che si acquisiscono con il trascorrere del tempo. La difficoltà (quasi una resistenza) a modificare la prima immagine che si ha dell'altro è riconducibile ad almeno due caratteristiche di questa immagine stessa: l'essere determinata dall'intreccio di contenuti *transferali* e *controtransferali* (Galanti, 2001) che per ognuno dei due soggetti in gioco afferiscono anche alle proprie sedimentate esperienze interne e il fatto che tali contenuti abbiano natura in gran parte inconsapevole. La conoscenza legata al primo incontro, infatti, si affida piuttosto agli elementi di memoria irreflessiva (quella più arcaica, legata a suoni, colori, odori) che non a quelli propri della dimensione razionale.

L'esperienza dell'accoglienza presuppone, dunque, l'essere capaci di ripensare (e l'essere, ovviamente, disponibili a farlo) anche la conoscenza che non viene dalle parole, ma giunge attraverso i canali delle dimensioni affettiva e senso-motoria. Il codice non verbale, infatti, è il più ricco di portati emozionali e affettivi, ma, in quanto legato alle epoche più arcaiche della vita, è anche il più complesso da apprendere per chi proviene, per esempio, da una cultura diversa, da un *altrove* che può essere differente per l'utilizzazione stessa (e la concezione) dello spazio e del tempo. I rumori, i suoni e i silenzi sono intrisi di forti valenze simboliche che variano da

cultura a cultura. Essi perciò rappresentano gli elementi della comunicazione in qualche modo impossibili da globalizzare, insieme a tutta la vasta gamma degli aspetti comunicativi di coloritura prosodica o timbrica delle stesse espressioni verbali.

2. L'apprendimento avviene per identificazione

L'apprendimento non avviene per mera imitazione, ma per *identificazione* (Grinberg, 1982; Grinberg e Grinberg, 1992²) ed è reso possibile dall'incontro di saperi diversi e dalla loro rielaborazione; il semplice giustapporli generato dal riprodurre senza trasformare determinerebbe, infatti, acquisizioni effimere, superficiali e *adesive*. L'apprendimento si realizza, inoltre, in una relazione a due (o, nella classe, in una contemporaneità di parallele relazioni a due e nei loro complessissimi intrecci) che fa sorgere nell'uno (il soggetto in formazione) il desiderio di «volere essere come l'altro». Desiderare di essere come l'altro, non volergli, metaforicamente, sottrarre il sapere quasi rubandogli l'identità, diventando lui stesso, *aderendo* passivamente alle sue aspettative in una speranza vana e illusoria di sovrapposizione.

L'*identificazione adesiva*, arcaico meccanismo difensivo atto a prevenire la necessità del cambiamento (e, quindi, dell'apprendimento che è per sua natura esperienza trasformativa verso l'esterno e verso l'interno) è stata individuata e definita, da Donald Meltzer, come tentativo patologico di appropriazione dell'altro attraverso il divenirne parte (Meltzer *et alii*, 1977; Bick, 1968; Bick, 1975). Al di là della patologia psichica conclamata, però, sono riscontrabili anche nella dimensione di normalità (seppure come momenti intermittenti e comunque a più bassa intensità) atteggiamenti e modi di porsi di carattere adesivo, talvolta quasi imposti socialmente dagli imperativi della società dei consumi o in relazione ai modelli omologanti che si originano nel processo di globalizzazione.

L'atteggiamento adesivo presuppone il concepire sé e l'altro come psichicamente bidimensionali; a questo livello, quindi, le persone si differenziano solo in relazione all'*apparire* (a ciò che di loro è percepibile e rappresentabile). È in qualche modo la condizione fisiologica del lattante, che può sentirsi accolto solo se *contenuto* fisicamente e psichicamente perché non possiede ancora i ricordi come rielaborazione e motore di trasformazione delle esperienze. Solo il sentirsi contenuto da un altro (lo sperimentare il ritorno dell'altro dopo l'allontanamento) può far sì che egli impari a concepire se stesso come capace, analogamente all'altro, di essere anche «contenitore psichico». L'*identificazione* con l'altro (con la figura educante, nel senso che in questa sede ci interessa) è esattamente l'opposto dell'imitarlo nella maniera quasi caricaturale che connota l'atteggiamento *adesivo* caratteristico di molte gravi patologie psichiche e che tuttavia, a livelli spuri e più evoluti, come tratto transitorio o coloritura particolare in determinati ambiti, può rintracciarsi anche nella dimensione di normalità; incoraggiato, non di rado, dal conformismo serializzante delle diverse istituzioni e agenzie educative.

Nell'imitazione *adesiva* si realizza una coincidenza non solo tra rappresentazione e realtà, ma anche tra soggetto e oggetto. L'identificarsi in un altro, al contrario, presuppone la capacità di trascenderlo. Secondo Leon Grinberg (1982), l'identificazione che crea vero e duraturo apprendimento è capace di incidere nella parte centrale della psiche, mentre l'imitazione non può trasformare che quella periferica; e si tratterà di una trasformazione effimera, di superficie, poiché è la parte nucleare del Sé quella che organizza la dimensione psichica e che determina, nel lungo periodo, anche il modo di essere di quella periferica. Per questo, la qualità dell'apprendimento non può essere letta esclusivamente con le categorie di efficienza, efficacia e produttività che si correlano all'aspetto più superficiale e quantitativo e, da sole, possono al massimo rilevare le trasformazioni del Sé periferico.

L'apprendimento per identificazione inizia con la vita

stessa e si pone, come già accennato, come processo *interminabile*. Questo tipo di apprendimento è reso possibile dalle esperienze emozionali che producono pensieri mentre questi, a loro volta, generano la capacità di pensare e per il bambino piccolo il suo sorgere e strutturarsi (Bion, 1972; Bion, 1973). L'esperienza caotica delle sensazioni inintegrate del bambino piccolo riceve ordine dalla madre che pensa inizialmente al suo posto, che interpreta i suoi gesti scomposti, le sue grida, le sue smorfie dettate da sensazioni viscerali e portatrici, come i primi inorganizzati sorrisi fisiologici, di significati comunicativi, ma non consapevolmente compresi né voluti. In questa accezione, la madre non può essere appiattita nel ruolo della figura che assiste, che riempie il contenitore somatico vuoto con il cibo (e, per traslato, sovrapponendola in senso paradigmatico alle successive figure con funzione educativa, che «trasmette» le conoscenze), ma anche diventa la figura che interpreta e *dona* al figlio i significati del mondo, a partire da quelli dell'interazione affettiva, del prendersi cura o del nutrire simbolico, rendendo così possibile che egli ne crei di propri. *L'apprendere dall'esperienza* (Bion, 1972) infatti, consiste nell'interagire, nell'ambito della relazione educativa, attraverso il reciproco farsi dono dei significati che tali contenuti assumono nella dimensione interna di ciascuno.

La complessa funzione – di sollecitudine e contenimento, di protezione dal mondo e nello stesso tempo di *presentazione* del mondo che prende, con Bion, il nome di *rêverie* materna (ma che non riguarda, se non come primo Oggetto, soltanto la madre fisica) – è ciò che permette al bambino piccolo di pensare l'assenza, di elaborare e tollerare la distanza fisica dalle figure di riferimento e, quindi, anche la separazione come esperienza simbolica nell'ambito della dimensione psichica. In questo senso, ciò che avviene inizialmente all'interno della diade primaria madre-bambino, è paradigma di ogni successivo processo di apprendimento. Apprendere, infatti, anche in riferimento all'etimo, rimanda al «prendere per portare a sé» dell'afferrare, e, quindi, significa appropriarsi di un oggetto – persona o cosa – del mondo, coloran-

dolo dei propri gesti dopo averlo avvolto con il proprio sguardo.

Come la madre, ogni figura d'aiuto (e in questo senso anche l'educatore e l'insegnante) è chiamata a svolgere la funzione di *rêverie* e interpretazione ed esattamente come lei, può incoraggiare la scoperta autonoma dell'ambiente oppure ostacolarla pretendendo l'assimilazione passiva, non solo delle proprie conoscenze, ma soprattutto della propria visione del mondo. L'apprendere dall'esperienza (il costruire legami tra contenuti ed esperienze emotive) è infatti diverso, come magistralmente ha mostrato Bion (1972), dall'imparare circa le cose. E coinvolge l'uno e l'altro soggetto della relazione educativa, poiché presuppone che l'esperienza che genera apprendimento sia condivisa. In questo senso l'apprendimento riguarda, al livello di astrazione più alto, la capacità di comprendere se stessi e la realtà agendo in senso trasformativo.

In questa accezione dell'apprendimento è implicita una concezione della formazione come graduale acquisizione della capacità di mediare tra istanze di autorealizzazione e istanze di adattamento, compresenti in ciascun soggetto. Istanze quasi sempre conflittuali, poiché la soddisfazione delle prime genera un incremento dello spazio di libertà e autodeterminazione, ma comporta il rischio dell'errore, del possibile smarrirsi e perdere il proprio posto all'interno delle relazioni gruppali con la certezza identitaria che vi si connette; mentre la soddisfazione delle seconde determina un rafforzamento del senso di appartenenza e di sicurezza, ma al prezzo possibile dell'omologazione che rende seriali e, quindi, sostituibili all'interno di dinamiche relazionali già preordinate. La diversità tra individuo e individuo a livello di temperamento, è legata anche alle differenti possibili mediazioni che ciascuno realizza tra queste medesime istanze e al grado di soddisfazione (possibilità di realizzazione di sé, incremento della propria qualità di vita) che da queste mediazioni stesse ciascuno riesce a trarre. Saper mediare tra queste istanze e tollerarne la conflittualità implica aver imparato a fare i conti anche con la frustrazione e con il «no». Non casualmente, per René

Spitz (1970), il «no» rappresenta uno degli elementi che rendono possibile al bambino organizzare la propria vita psichica, inizialmente mettendosi accanto all'adulto e successivamente tollerando il conflitto con lui, reso esperibile proprio dal «no» che limita la realizzazione dell'immediatezza dei desideri. È dal conflitto, infatti, dalla problematicità, che può scaturire l'esigenza di trasformare l'ambiente e in virtù di questa istanza, che è desiderio e bisogno insieme, quella di conoscere.

Con Melanie Klein (1935; 1940a; 1940b; 1946), possiamo dunque ribadire come dall'esperienza del dolore nasca la creatività; creatività, che si esprime nel rappresentare l'oggetto perduto e assente e così imparare a tollerare il senso, altrimenti insopportabile, del vuoto che la perdita può aver lasciato, della paura di precipitare all'infinito che il venir meno, sia pure per un tempo circoscritto, del contenimento consolatorio può generare. Nello stesso tempo, però, andando oltre la lezione kleiniana sull'argomento, dobbiamo considerare che solo l'esperienza (precedente rispetto a quella del dolore e parallela a essa nel ricordo) del senso di gratificazione dato dall'essere contenuti nella mente non meno che fra le braccia di un altro, può generare il desiderio e la speranza. È il ricordo di una felicità provata, cioè, che può suscitare motivazione all'apprendimento come speranza di poter in qualche modo ricreare ciò che sembrava perduto per sempre (Alvarez, 1993).

3. *Educare è accogliere l'altro nella propria dimensione interna*

Le professioni educative possono essere considerate «professioni d'aiuto» poiché si collocano, comunque, all'interno di relazioni asimmetriche; relazioni definite, cioè, dalla differenza tra i due soggetti che le strutturano. Una differenza che si traduce in termini di potere (il potere di definire e interpretare cose e persone; il potere di dare la parola e di

prenderla; il potere di decidere il silenzio per sé e di imporlo ad altri), ma che si declina in relazione alla fragilità affettiva e identitaria.

Le relazioni asimmetriche contemplanò, da un punto di vista psicodinamico legato ai riverberi interni dell'agire e, soprattutto, alle rappresentazioni di sé, un duplice aspetto. Quello doloroso della fatica psichica e quello invece gratificante del senso della propria potenza, forza e creatività trasformatrice. La fatica riguarda la necessità di saper anche *regredire* per capire e per comunicare: per esempio semplificando il linguaggio, semplificando i concetti, interpretando per sé e per l'altro che non è ancora in grado autonomamente di farlo. In termini più generali, il contatto con la dimensione di maggiore fragilità determina fatica psichica in relazione alla possibilità di rimanere saldi nella propria distanza pur mostrandosi contemporaneamente capaci di essere emotivamente e affettivamente vicini all'altro. Questa fatica del comprendere regredendo (al proprio interno, in cerca dei ricordi di esperienze che si pongano come analoghe a quelle dell'altro) e mantenendo insieme la distanza razionale (la coscienza della propria *attuale* alterità) richiede un continuo movimento psichico di tipo oscillatorio e quindi, per non smarrirsi, la capacità e disponibilità all'introspezione.

Di fronte a un figlio, come di fronte a un allievo, non può esistere neutralità: non è possibile, infatti, evitare il coinvolgimento nel momento in cui si tenta di accogliere l'altro, prima di tutto, nella propria dimensione interna. Come la madre, ogni altra figura con compiti educativi porta con sé un copione che è transgenerazionale, poiché attraverso l'altro fa rivivere le proprie parti infantili e adolescenti o quelle malate, anomale e diverse che nell'interazione con le proprie figure educanti ha già rappresentato in un altrove.

Vi sono figure con funzione educativa (e i genitori stessi) che trovano difficoltà nel separarsi dall'interlocutore in formazione, così come certe madri, descritte da Margaret Mahler (1972; Mahler *et al.*, 1978), si mostravano incapaci di allontanarsi sia pure transitoriamente e per tempi circoscritti

dal proprio figlio. Figure che, esattamente come le madri simbiotiche considerate dalla studiosa, attraverso l'altro che si trova in una condizione di maggiore fragilità fanno rivivere e lasciano esprimere la propria parte bambina (una parte interna, ormai) che non tollera la separazione. Una parte anacronistica rispetto al divenire della realtà esterna, ma le cui ferite e paure appaiono ancor vive e brucianti nell'atemporalità della dimensione psichica. Così, è l'adulto che si esprime, attraverso il legame che stabilisce con il non ancora-adulto, utilizzandolo, sia pur inconsapevolmente, per ripetere all'infinito la scena che in realtà lo riguarda e che dà voce alle sue più recondite e intense paure abbandoniche. L'aspetto più difficile tra quanti si riferiscono alle competenze che dovrebbe possedere una figura con funzioni formative è infatti il saper leggere separatamente i propri affetti rispetto a quelli dell'altro e il sapere interpretare la relazione educativa che si crea nell'intreccio di quelli di entrambi.

Sul filo di queste considerazioni, dunque, educare all'accoglienza non può essere sinonimo di educare alla tolleranza (termine comunque riduttivo, al di là dell'enorme portata storica che ha assunto in relazione alle possibilità dialogiche tra gli uomini) coloro che sono chiamati ad accogliere; ma significa piuttosto educare tutti, anche coloro che devono essere accolti, all'esercizio dell'autoconsapevolezza e della capacità autocritica.

Riferimenti bibliografici

- Alvarez A. (1993): *Il compagno vivo*. Roma: Astrolabio.
 Bick E. (1968): L'esperienza della pelle nelle prime relazioni oggettuali. In: AA.VV. (1983): *L'osservazione diretta del bambino*. Torino: Boringhieri.
 Bick E. (1975): Ulteriori considerazioni sulle funzioni della pelle nelle prime relazioni oggettuali: integrando i dati dell'*infant observation* con quelli dell'analisi dei bambini e degli adulti. *Rivista di psicoanalisi* (1984): 3.

- Bion W.R. (1973): *Trasformazioni*. Roma: Armando.
 Bion W.R. (1972): *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando.
 Cambi F. (1996): *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*. Roma: Armando.
 Cambi F. (1998): *Nel conflitto delle emozioni*. Roma: Armando.
 Fratini C. (1998): Le dinamiche affettivo-relazionali nei processi di insegnamento-apprendimento. In: F. Cambi: *Nel conflitto delle emozioni*, cit.
 Fratini C. (1998²): La relazione allievo-insegnante: un modello di comprensione psicoanalitico. In: F. Cambi: *Nel conflitto delle emozioni*, cit.
 Galanti M.A. (1996): *Il bambino psicotico a scuola*. Milano: Unicopli.
 Galanti M.A. (2001): *Affetti ed empatia nella relazione educativa*. Napoli: Liguori.
 Grinberg L. (1982): *Teoria dell'identificazione*. Torino: Loescher.
 Grinberg L., Grinberg R. (1992²): *Identità e cambiamento*. Roma: Armando.
 Klein M. (1935): Contributo alla psicogenesi degli stati maniaco-depressivi. In: M. Klein (1978): *Scritti 1921-1958*. Torino: Boringhieri.
 Klein M. (1940a): Sulla teoria dell'angoscia e del senso di colpa. In: M. Klein (1978): *Scritti 1921-1958*, cit.
 Klein M. (1940b): Il lutto e la sua connessione con gli stati maniaco-depressivi. In: M. Klein (1978): *Scritti 1921-1958*, cit.
 Klein M. (1946): Note su alcuni meccanismi schizoidi. In: M. Klein (1978): *Scritti 1921-1958*, cit.
 Mahler M.S. (1972): *Le psicosi infantili*. Torino: Boringhieri.
 Mahler M.S., Pine F., Bergman A. (1978): *La nascita psicologica del bambino*. Torino: Boringhieri.
 Meltzer D. et al. (1977): *Esplorazioni sull'autismo*. Torino: Boringhieri.
 Meltzer D. (1982): *Lo sviluppo kleiniano*. Roma: Borla.
 Meltzer D., Harris M. (1986): *Il ruolo educativo della famiglia: un modello psicoanalitico del processo di apprendimento*. Torino: Centro Scientifico Torinese.
 Orefice P. (1991): *Il lavoro intellettuale in educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
 Orefice P. (2001): *I domini conoscitivi*. Roma: Carocci.
 Salzberger-Wittenberg I., Henry-Polacco G., Osborne E. (1987):

L'esperienza emotiva nei processi di insegnamento e apprendimento. Napoli: Liguori.

Spitz R. (1970): *Il no e il sì.* Roma: Armando.

Stern D. (1995): *La costellazione materna.* Torino: Boringhieri.

Trisciuzzi L. (1995): *Elogio dell'educazione.* Pisa: ETS.

Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M.A. (1996): *Manuale di pedagogia speciale.* Bari: Laterza.

Trisciuzzi L., Fratini C., Galanti M.A. (1998): *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa.* Firenze: La Nuova Italia.

Ulivieri S. (1997): *L'educazione e i marginali.* Firenze: La Nuova Italia.

Winnicott D.W. (1968): *La famiglia e lo sviluppo dell'individuo.* Roma: Armando.

Winnicott D.W. (1970): *Sviluppo affettivo e ambiente.* Roma: Armando.



Il presente volume prende origine da un convegno organizzato dal Centro di Documentazione "Gianni Rodari" dell'Assessorato alla Pubblica Istruzione del Comune di Pontedera con due obiettivi: la diffusione della cultura di una "scuola accogliente" e la necessaria formazione dei docenti in vista di una tale attuazione.

Scuola accogliente, una scuola cioè pensata come luogo dove star bene, sia dal punto di vista dello spazio fisico – un posto quindi esteticamente bello ed accogliente – che educhi i ragazzi al gusto estetico e al rispetto della cosa pubblica, sia e soprattutto una scuola che accolga la persona in tutto il suo essere, e l'accompagni, aiutandola, nella crescita e nella realizzazione di sé. Originale la proposta di effettivi scambi relazionali tra i vari componenti la scuola: tra insegnanti, auspicando una vera ed effettiva collegialità dei docenti; tra insegnanti e studenti, in cui i primi promuovono lo sviluppo delle potenzialità dei secondi, valorizzandoli nella loro individualità e in cui gli allievi accolgono le sfide quotidiane per un processo di apprendimento responsabile; tra studenti fra loro, nella prospettiva della *peer education* in cui i ragazzi fungono da agenti di socializzazione verso i loro pari; tra insegnanti e genitori, superando i vecchi schemi del giudizio negativo e proponendo una collaborazione attiva che coinvolga la famiglia nel processo educativo.

Il volume raccoglie interessanti contributi originali e innovativi di autorevoli studiosi universitari nel campo psicopedagogico, quali G. Petter, E. Catarsi, P. Paolicchi, M.A. Galanti, E. Menesini, G. Piagentini, e di insegnanti ed operatori della scuola come A.M. Braccini, L. Ferrini, F. Biasci, L. Seriacopi, T. Pizzi. Per la ricchezza dei vari contributi il libro si presenta come occasione di riflessione e di sprone per un pubblico di insegnanti, a cui è destinato, ma non solo, volendo contribuire a costruire relazioni valide a tutti i livelli del mondo-scuola.