

Per una scuola dell'accoglienza

di Gianna Miotto Altomare* e Veronica Simona Benhamza**

Accoglienza e costruzione identitaria

L'accoglienza si pone, in un'epoca in cui la modalità esistenziale dell'essere è considerata come la più naturale (Fromm, 1976), come il nucleo costitutivo di una scuola che pone al centro delle sue riflessioni la persona nella sua totalità, di una scuola capace di recuperare, ponendosi all'ascolto dell'altro, patrimoni, altrimenti dispersi, con cui arricchire l'intero contesto degli apprendimenti del gruppo classe. I bambini e le bambine esprimono infatti la propria identità attraverso competenze che possono restare implicite al proprio modo di operare e non correlate al mondo degli apprendimenti scolastici. Vi è così nella scuola il rischio di non lasciare spazio, per ignoranza, all'emergere di autentiche intelligenze (Severi, in Berlini, Canevaro (a cura di) 1996).

All'accoglienza appartengono tutti gli atteggiamenti di ascolto e di osservazione tesi a valorizzare la soggettività (competenze, luoghi di eccellenza, conoscenze, emozioni, sguardi sul mondo, aspettative, desideri, paure, progetti) e a incrementare la socialità, stabilendo un contratto fra soggetto ed istituzione che passi attraverso l'esplicitazione delle aspettative di entrambe le parti. In quest'ottica il docente deve prodigarsi per trovare in ciascun bambino e bambina lo spiraglio di luce destinato ad arricchire lo splendore del gruppo. La valorizzazione delle ricchezze di ogni componente del sistema classe diventa quindi la condizione che permette al gruppo di esprimersi in tutta la sua potenzialità (ogni differenza è una risorsa che arricchisce l'intero sistema) e che garantisce al singolo quell'«esperienza relazionale qualificante che ricercherà in altri sistemi. Fare affidamento sulle potenzialità auto-organizzative del gruppo pone le basi per la fiducia che il cittadino dovrà avere nelle proprie capacità di co-costruzione all'interno di un sistema» (Formosa, 2007).

Accoglienza e deontologia professionale

L'accoglienza si configura come competenza imprescindibile dell'essere docente. L'insegnante accogliente sa entrare in sintonia con l'altro, sa instaurare un rapporto sincero e coinvolgente, mettendo in atto un ascolto empatico (Rogers, 1978), un atteggiamento di rispetto per l'alterità e l'unicità, un sincero desiderio di comprendere. L'essenziale è infatti dato dal piacere di sostare in un dialogo in cui si svela, anche se solo per un attimo, l'immensa ricchezza di ogni identità.

È questo il tipo di ascolto che si può tradurre in un permanere dell'altro sul piano della memoria foriero di ulteriori, possibili incontri.

La scuola si fa così luogo delle relazioni, luogo in cui il sapere, progressivamente conquistato, è finalizzato allo sviluppo globale della persona in formazione. In questa dinamica il docente è chiamato a tenere aperto l'orizzonte delle domande, ponendo «domande legittime» (Von Foerster, 1987), domande a cui il bambino e la bambina non avevano pensato prima, domande aperte, che costringono a uno sforzo creativo, a immaginarsi realtà e contesti del tutto nuovi. Il confronto con le domande del «maestro» farà poi emergere, nel «discepolo»¹, nuove interrogazioni, poste in modi sempre più pertinenti: l'insegnare a porre domande diviene così, molto più che il fornire risposte, compito di un do-

cente accogliente (Mantegazza, 2008). Alla base vi è una visione dinamica che concede il massimo spazio a un dialogo, in cui è richiesto ad ognuno di prestare grande attenzione alle parole dell'altro, cercando per quanto possibile di porsi nella prospettiva da cui questi muove.

È soprattutto lo sguardo del docente, la sua capacità di collocare i bambini e le bambine all'interno di un contesto positivo (clima di classe, progetto di senso, valorizzazione), di un ambiente psicologicamente sicuro (rispetto dell'insegnante e dei compagni, simpatia, fiducia, ...) che crea le condizioni (maggior autostima e senso di autoefficacia, minor timore del giudizio) affinché si dispieghino le potenzialità auto-organizzative del soggetto nello sviluppo della conoscenza.

Accoglienza e progettazione

L'epistemologia della connessione² diventa un riferimento forte e la conoscenza di sé e dell'altro, in quanto componenti del sistema classe, condizione di legittimazione della stessa progettazione. Le risorse individuali partecipano alla costruzione di una memoria collettiva in cui ognuno si trova rappresentato; i percorsi di apprendimento si fanno flessibili e controllati dagli allievi stessi, i quali vengono coinvolti in progetti che prendono collegialmente vita a partire da «domande autentiche» (Peticari, 1996).

Il ruolo dell'insegnante non è facile: dovrà «prendersi il tempo» per fare «l'imparante», per esplorare il terreno della conoscenza attraverso domande che stimolano «insegnamenti di ritorno», che rappresentano il punto di forza del rapporto insegnamento/apprendimento (Peticari, 2008).

Accoglienza delle differenze, intese come occasioni per insegnare e imparare, esplorazione degli errori, intesi come fonti per conoscere il bambino e la bambina e il contesto in cui vivono (Fornasa, 2007), sono le basi di un'educazione attiva individualizzata in cui l'insegnante-facilitatore svolge un ruolo di informatore e di sostegno rispetto alle idee e alla fantasia di ogni bambino e di ogni bambina, adeguando il suo intervento alle competenze e alle capacità dei fruitori.

Pennac (2008) con la sua metafora del sistema classe come un'orchestra, rende molto bene la diversità di ciascuno, l'armonia che si crea grazie ai diversi contributi e la possibilità di inventare sempre nuove partizioni se il direttore d'or-



chestra possiede un ascolto competente delle potenzialità e delle affinità di ciascuno strumento.

Insegnare diventa allora sinonimo di ideare, creare, generare; il proprio agire diviene un'arte, raggiungendo «un'estetica del gesto e dell'azione» (Munari, 1993 cit. in Di Mauro, 2007).

Accoglienza come fattore di protezione

L'accoglienza è un atteggiamento pedagogico di fondo, non un momento specifico dell'azione pedagogica, ma una sua componente permanente che comunque va dosata a seconda delle necessità. Non tutti ne hanno ugualmente bi-

sogno: il suo uso deve essere correlato alla complessità della situazione; il suo scopo è la germinazione di contesti formativi capaci di sostenere efficacemente lo sviluppo di apprendimenti trasformativi dotati di senso. Così intesa l'accoglienza si fa fattore di protezione del soggetto più piccolo (scuola dell'infanzia), più debole, più marginale o disturbato.

Accogliere implica allora, per il docente, assumere alcuni degli atteggiamenti materni detti responsivi (Castellazzi, 2008): osservare per cogliere e conoscere, dosare le interazioni per permettere al bambino e alla bambina di abituarsi alla nuova relazione, mettere le parole sulle conquiste,

Accogliere, conoscere, accompagnare

L'accoglienza fa bene non solo a chi viene accolto, ma anche a chi la pratica a patto che sia vissuta come un'esperienza congruente a sé stessi (al resto della propria vita) e alla storia dell'organizzazione. I due livelli, dell'individuo e dell'istituzione scolastica, devono potersi porre in continuità, perseguendo intenti condivisi. Un lavoro ben impostato sull'accoglienza aiuta del resto l'organizzazione ad affrontare l'argomento della qualità (Marcato, Musumeci, Giolito, 2007).

È con questa consapevolezza che nell'VIII circondario si è dato vita, nel presente anno scolastico, a un progetto formativo avente lo scopo di confrontarsi e riflettere sulla necessità di appropriarsi di un atteggiamento pedagogico accogliente, capace di coinvolgere, oltre ai bambini e alle bambine delle nostre scuole, anche il loro retroterra sociale e familiare; un atteggiamento che, praticato nel quotidiano, agevoli l'apprendimento, contribuisca a creare un clima di lavoro positivo e collaborativo e sostenga, attraverso la promozione di una conoscenza reciproca autentica, la costruzione identitaria dell'individuo e del gruppo.

Sul piano dei contenuti si sono affrontati concetti quali l'identità e la responsabilità, la questione, sempre preliminare, degli spazi e delle regole, il rapporto scuola/famiglia, le opportunità offerte dal narrativo e dal simbolico, il rapporto con la diversità, sia essa correlata a un deficit o a una storia di marginalità (immigrazione, contesti familiari disturbati e disturbanti, ...). I materiali di traduzione operativa e di analisi del vissuto esperienziale

sono stati reperiti sul nostro territorio e hanno spaziato dalla serata introduttiva in cui i papà e le mamme lasciano tracce agli angoli dell'accoglienza o identitari; dalla presenza propositiva dei genitori in classe alle serate-dibattito; dalle serate-progetto alla gestione dei colloqui tra docente e genitore, fino a giungere, con i "quaderni di vita", i portfoli e gli angoli-laboratorio costituiti sui punti di forza dei bambini e delle bambine meritevoli di un'attenzione particolare, a lambire i territori della progettazione didattica.

Sul piano metodologico, nella speranza di realmente incidere sui comportamenti professionali, si è scelto di orientare la formazione verso la ricerca-azione: il rapporto circolare fra teoria e pratica, fondato sul procedere ciclico di esperienza-riflessione-conoscenza, ha trovato nei ricorsivi momenti di condivisione la propria, irrinunciabile, dimensione sociale.

Con queste scelte ci si è voluti richiamare ai cambiamenti che il «paradigma costruttivista socio-culturale» (Varisco, 2004) sta apportando al modo di concepire i processi di apprendimento-insegnamento: da una parte l'equanime riconoscimento della pratica rispetto alla teoria, dall'altra la presa di coscienza dell'importanza di accompagnare lo sviluppo identitario, professionale o personale, con processi di riflessione strutturanti.

Il ruolo dei pari (del gruppo) è in questo processo particolarmente significativo: l'apprendimento non è infatti unicamente un'attività cognitiva, ma anche un'attività sociale di condivisione e negoziazione del modo in cui si fanno le cose e si interpretano gli eventi. In questo contesto la persona acquisisce informazioni e competen-

ze che progressivamente trasformano la sua identità.

Gli «ancoraggi teorico-concettuali» a cui ci si è richiamati sono i costrutti di «apprendimento trasformativo» e di «riflessività» che si concretizzano anche e soprattutto attraverso la «valorizzazione del ruolo della pratica» e il conseguente riconoscimento dei docenti come soggetti capaci di apprendere, se adeguatamente accompagnati nei processi riflessivi, da ciò che fanno e di progettare il proprio cambiamento (Fabbri, 2007).

Approfittando della presenza sul territorio di alcune docenti che, anche attraverso i corsi di formazione continua organizzati negli scorsi anni dal DFA e prima ancora dall'ASP di Locarno e gestiti da chi scrive, hanno saputo costruire una propria cultura dell'accoglienza, sperimentando diverse formule vincenti e maturando la disponibilità a condividerle, si è dato vita anche a pratiche di accompagnamento basate sulla diade visita in classe - colloquio, che sono risultate particolarmente arricchenti per chi le ha svolte come per chi le ha ricevute. Si è così venuta a creare una situazione circolare in cui, come in un gioco di scatole cinesi, il docente accompagnato (corsista) è al contempo accompagnatore, proprio in quanto docente, dei processi di sviluppo dei bambini e delle bambine che gli sono affidati: la formazione vissuta si è così posta come modello di una formazione che si desidererebbe offrire, quale insegnante, nel contesto della propria classe; una formazione che prioritariamente si struttura attorno alla messa in atto di un accompagnamento dei processi di sviluppo identitario e di crescita della persona in formazione.

tentare letture emotive, accompagnare all'autonomia pur restando sempre presente.

Il concetto di responsività affonda le sue radici nelle prime esperienze che il soggetto ha fatto con la figura materna (Haft e Slade, cit. in Riva Crugnola (a cura di) 1999) e nelle successive relazioni significative (la responsività è una competenza che evolve nel tempo). Il suo referente più diretto sta nella capacità della madre di entrare in sintonia con gli affetti positivi e negativi del proprio bambino e della propria bambina (Stern, 1985). Il ruolo della madre è quello di convalidare le emozioni della diade, in particolare quelle positive, attraverso il loro rispecchiamento e la loro condivisione, fornendo in questo modo la base per la costruzione di fonti interne di fiducia e per un positivo rapporto al sapere. Abraham (1924) ritiene infatti che «la brama di sapere, il piacere di osservare ricevano da questa fonte sussidi importanti e questo non solo nell'infanzia, ma durante tutta la vita» (Castellazzi, 2008).

Accogliere rimanda anche alla qualità dell'attaccamento; i pattern maggiormente attivi sono gli sguardi, il sorriso, il contatto fisico, gli odori, le risposte pronte alle domande dei bambini, la presenza fisica negli stati di paura e la lettura della comunicazione non verbale (Bowlby, 1972).

Fra il docente che possiede queste qualità empatiche e la motivazione ad apprendere dei bambini e delle bambine vi è un'interdipendenza tanto più forte quanto più forte è il loro bisogno di protezione.

Accoglienza e sistema famiglia

Gli approcci sistemici vedono nella famiglia, intesa come «reticolo complesso», non solo in un'unica figura d'attaccamento, il luogo il cui il bambino e la bambina costruiscono un sentimento di sicurezza sufficiente per poter esplorare il mondo e svilupparsi. Byng-Hall (1999) ha elaborato il concetto di «base de sécurité familiale», intendendo con ciò proprio l'insieme delle credenze, delle dinamiche e dei legami di attaccamento che si creano fra i membri del sistema (Mendoça e altri, 2008).

Il processo di triangolazione famiglia-docente-allievo è un'equazione significativa a cui i bambini e le bambine sono molto sensibili: l'adeguatezza di questa relazione è correlata con il comportamento sociale e con l'apprendimento.

L'accoglienza gioca in questo contesto un ruolo chiave per le dinamiche di integrazione-tolleranza-apertura-condivisione-accettazione che veicola. L'affacciarsi sulle specificità proprie ad ogni famiglia permette inoltre di costituire un importante nucleo di esperienze, valori e competenze che il bambino e la bambina potranno mettere in comune con i compagni. Contemporaneamente, sentendosi valorizzati e accolti nella propria storia familiare, si sentiranno legittimati a costruire un'identità capace d'integrarla.

Per il docente il contatto con le figure parentali garantisce infine un valido accesso alla conoscenza del bambino e della bambina nelle loro diverse caratteristiche e alla chiarificazione delle condizioni emozionali che li influenzano nei propri processi di apprendimento.

La relazione docente-genitori è un equilibrio da cercare e coltivare che si costruisce progressivamente nel corso



dell'anno, seguendo finalità privilegiate: la conoscenza reciproca e la valorizzazione dell'altro; la socializzazione della conoscenza del bambino; la condivisione di esperienze creative, di progetti o percorsi. Interagire con le figure parentali richiede al docente una grande concentrazione. Egli deve «tenere sotto controllo» due aspetti: il contenuto della discussione e la qualità della relazione. L'insegnante è chiamato ad ascoltare, rispettare la parola dell'altro, ricordare i rituali e condividere i valori in cui la scuola crede. Deve fare un esame di realtà, commisurando alla situazione le richieste che fa, onde evitare di mettere le famiglie in situazioni di disagio, innestando dinamiche di fuga-camuffamento.

* Ispettrice delle scuole comunali

** Capogruppo del Servizio di sostegno pedagogico nelle scuole comunali

Bibliografia

- Berlini, M.G., Canevaro, A. (1996). *Potenziali individuali di apprendimento*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bowlby, J. (1972). *L'attaccamento alla madre*, Torino: Boringhieri.
- Castellazzi, V.L. (2008). *I contributi della psicoanalisi per una relazione educativa e scolastica "sufficientemente buona"*, in *Orientamenti Pedagogici*, vol. 55, n.4. Trento: Erickson.
- Crugnola, C.R. (1999). *La comunicazione affettiva tra il bambino e i suoi partner*. Milano: Cortina.
- Di Mauro, M. (2007). *Il mestiere come arte. L'apprendere tramite il fare*. AIF LearningNews n. 4.
- Fabbri, L. (2007). *Comunità di pratiche e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Foerster, Von H. (1987). *Sistemi che osservano*. Roma: Astrolabio.
- Fornasa, W. (2007). *Macchine non banali*. Bergamo: Celsb.
- Fromm, E. (1976). *Avere o essere?* Milano: Mondadori.
- Mantegazza, R. *Promesse da uccellino. Suggestioni dal mondo ebraico e dintorni*. www.formazione.unimib.it/DATA/Insegnamenti/8_1568/materiale
- Marcato, P., Musumeci, L., Giolito, A. (2007). *Benvenuto!* Molfetta-Bari: La Meridiana.
- Mendoça, J., Cossette, L., Lapointe, M., Strayer, F. (2008). *Vers une analyse systématique des liens d'attachement*. Bulletin de psychologie/tome 61.
- Pennac, D. (2008). *Diario di scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Perticari, P. (1996). *Attesi e imprevisti*. Torino: Bollati e Boringhieri.
- Perticari, P. (2008). *La scuola che non c'è*. Roma: Armando.
- Rogers, C.R. (1978). *Potere personale. La forza interiore e il suo effetto rivoluzionario*. Roma: Astrolabio Ubal dini.
- Stern, D.N. (1998). *Le interazioni madre-bambino*. Milano: Cortina.
- Varisco, B. (2004). *Portfolio*. Roma: Carocci.

Note

- 1 Il metodo socratico, metodo dialettico d'indagine filosofica basato sul dialogo maestro-discepolo, è descritto per la prima volta da Platone nei *Dialoghi*.
- 2 Non si considerano più realtà separate, ma dimensioni interconnesse ed inseparabili; il pensiero, una cosa, dunque, non esclude le altre e ogni cosa può essere l'una e l'altra a seconda del qui e ora.