

**Convegno IUSVE 15 Novembre**  
**Comunicazione scuola-famiglia-bambini**

*Seminario “La relazione genitori-insegnanti osservata secondo il  
Modello Tavistock”*

PARTE PRIMA

**Paola Sartori Ruggenini**

*Uno sguardo psicoanalitico all'interno dell'istituzione scolastica<sup>1</sup>*

Uno sguardo psicoanalitico all'interno dell'istituzione scolastica pone l'accento sulle implicazioni che intercorrono tra le problematiche emotive e relazionali e le difficoltà di apprendimento. In tal modo cerca di cogliere e interpretare le motivazioni spesso inconsapevoli, che ne stanno all'origine.

La Scuola può configurarsi come un luogo ricettivo che consente a chi la vive (alunni, docenti, dirigenti, genitori, personale ausiliario) pause e tempi in cui le proprie ed altrui emozioni, il loro significato sotteso può essere *ascoltato, compreso* e messo a disposizione del processo di insegnamento e apprendimento. Per quanto riguarda i bambini e i ragazzi che la frequentano un territorio protetto che consenta di “fare le prove” di inventarsi il proprio mondo, di imparare ad attrezzarsi, per cercare di realizzarlo successivamente con lo slancio e la fiducia necessari.

Rispetto agli insegnanti chiedere di includere nelle proprie competenze professionali l'ascolto, l'osservazione e la comprensione delle emozioni che si instaurano vicendevolmente nella relazione dei docenti **con gli alunni o con i loro genitori** non è però questione da poco e ha comportato per noi una serie di riflessioni a livello istituzionale e organizzativo per individuare gli ambiti in cui il pensiero psicoanalitico e quello educativo potessero incontrarsi in uno scambio di riflessione proficuo per entrambi. La sottolineatura dello *spazio ascolto* a scuola (“*Tempi e spazi per pensare*” è il

---

<sup>1</sup> Lo scritto è stato rielaborato da “*Prendere e dare la parola- il linguaggio tra affettività e conoscenza*” di Paola Sartori Ruggenini inserito nel volume di cui è curatrice con Giovanna Lazzarin “*Tempi e spazi per pensare Gli sportelli d'ascolto a scuola*” Padova Cleup 2009

titolo del testo che ha raccolto le nostre esperienze ormai ventennali di formazione e supervisione per gli insegnanti) ha voluto indicare la necessità di inserire delle pause di riflessione **non occasionali**. Ogni momento in cui è possibile sostare, fare pausa è prezioso, soprattutto rispetto alle richieste istituzionali **sempre rivolte al fare**.

Questo tempo per pensare permette di riappropriarsi, con giusta considerazione, dell'importanza e della specificità del proprio mestiere di insegnanti che si sostengono vicendevolmente e di educatori che si affiancano alle famiglie dei loro allievi, come potenziali alleati preziosi, quando si riesce a instaurare un rapporto di fiducia e collaborazione.

Il metodo dell'osservazione partecipe, attraverso i suoi momenti chiave: osservazione-trascrizione-sua comunicazione, espone all'esperienza di quanto può ulteriormente emergere come non ancora detto o non ancora visto e questo implica un ampliamento dei significati che favorisce nuovi e a volte insospettati punti di vista sulla realtà osservata e di conseguenza a un cambiamento evolutivo.

L'acquisizione di queste capacità, il riconoscimento delle emozioni che si mettono in campo nell'incontro con i propri alunni e non solo, offre ai docenti l'opportunità di affidarsi alla **risonanza emotiva (rêverie)** dell'incontro con sentimenti incrociati – quelli degli alunni, dei colleghi, dei genitori, oltre che dei propri- che devono essere identificati e nominati.

Sappiamo che ciò che è auspicabile non è sempre a portata di mano ma va conquistato con pazienza e fiducia perché quello che è in gioco è la salute mentale di ognuno e di tutti, affinché non accada quello che viene esemplificato da una psicoterapeuta della Tavistock attraverso una storia popolare...

**“C’era una volta una vecchia donna che viveva in una scarpa. Ella aveva così tanti figli da non sapere cosa fare, così li frustrò tutti ben bene e li mandò a letto senza cena e senza pane”**( Shirley Hoxter 1981)

Tali “strategie” educative sembrano suggerire che in un contesto come questo la pena mentale può essere solo **agita**: dispersa, inflitta o accentuata, ma non sofferta mentalmente. E favola a parte può davvero accadere che la famiglia o il sistema istituzionale non tollerino persone pensanti, ma preferiscano o pretendano una profonda identificazione con i propri modelli

educativi e i propri obiettivi, privandosi e ostacolando momenti di ascolto, di pensiero critico e di riformulazione dell'esistente che li renderebbero più veri e più vivi.

In questi casi si corre davvero il rischio che stati d'animo distruttivi o confusi, dovuti spesso al sovraccarico emotivo, possano influenzare negativamente relazioni che si instaurano a più voci e a più livelli e che interferiscono con la fiducia di poter chiedere aiuto all'esterno, perché questa viene continuamente disconfermata. Può anche accadere che l'aiuto che si cerca non risulti disponibile e efficace.

Quando dei genitori o degli insegnanti sentono di **vivere dentro a una scarpa**, cioè in uno stato di deprivazione, di non contenimento e di confusione si possono comportare come la vecchia della filastrocca, che in certi momenti guarda da un'altra parte così i bambini-alunni indulgono in un comportamento non contenuto della loro distruttività e poi, quando i bambini diventano insopportabili, applica una disciplina punitiva che è così pesante e porta a tali ansie persecutorie che deve essere seguita da un ulteriore flusso di indulgenza miope che calmi momentaneamente le acque.

La nostra esperienza, ormai ventennale, di formazione con gli insegnanti secondo il modello Tavistock, fa sperimentare che dove si trovano tempi e spazi per parlare, pensare, immaginare e condividere nuove possibili soluzioni si ripristina ciò che la deprivazione sembra distruggere.

Ma riprendiamo la via maestra.

Ciò cui facciamo breve riferimento, per sviluppare le nostre riflessioni, riguarda quindi la specifica attenzione che la psicoanalisi rivolge alla dimensione relazionale, all'imprescindibilità del rapporto io-altro in cui si giocano emozioni, sentimenti, conoscenze a partire dalla relazione iniziale del neonato e della famiglia che lo accoglie.

Nel saggio di W. Bion: *“Una teoria del pensiero”*(1) si incontrano riflessioni e interrogativi tesi verso problematiche radicali. Cos'è pensare? Cosa sono i pensieri? Come mai in ciascuno di noi il pensiero smette a volte di funzionare nel modo abituale? L'immagine che Bion prende a modello per esemplificare la sua teoria del pensiero, è quella espressa dalla relazione madre – bambino “ Da subito, tra le braccia della mamma, al bambino è consentito di fare esperienza di un seno da cui non riceve solo latte, ma anche amore, comprensione e conforto”, ciò accade attraverso la risonanza emotiva

profonda e misteriosa, che l'autore chiama *rêverie* materna. (W. Bion 1983)

## 1.1 La *rêverie* materna

Cosa accade tra la mamma e il bambino che tiene tra le braccia? “Se vuole capire ciò di cui il bambino ha bisogno, la madre non può limitarsi a considerare il suo pianto come una semplice richiesta della sua presenza: secondo il punto di vista del bambino<sup>2</sup>, la madre dovrebbe prenderlo in braccio ed accogliere la paura che ha dentro di sé.” Il bambino tende ad attenuare la sofferenza delle sensazioni corporee che lo pervadono e che non sa da dove provengano *confidando* che il suo sconforto venga ascoltato e accolto. La capacità della madre di tollerare l'angoscia che il piccolo le affida avvia nella coppia *una comunicazione* molto particolare. La capacità relazionale della madre di farsi tutt'uno con le richieste di accudimento del neonato attraverso una rassicurante conversazione fatta di carezze, sguardi, vicinanza emotiva e parole trasforma le sensazioni indifferenziate che provengono dal bambino in sensazioni condivise e via via in esperienze emotive corrispondenti ai suoi stati d'animo. E' la mamma che attribuisce un'emozione specifica al pianto e al sorriso del bambino e che ascoltando un vocalizzo incerto, lo trasforma nella felicità espressiva della parola. In questo modo al bambino verrà consentito un po' alla volta di avvicinarsi al proprio sentire distinguendolo da quello della mamma e ad essere *incuriosito* dall'effetto che i propri stati d'animo producono in lei. Sempre secondo Bion il bambino non più lattante, quando non sente immediatamente appagate le sue esigenze e confortate le sue paure, non solo tende di disfarsi della sofferenza, ma cerca contemporaneamente di *capire* cosa sta accadendo per *modificare* le sensazioni di privazione e sconforto e facendo ciò accetta

---

2 Nella trascrizione simbolica della sua teoria del pensiero la relazione madre – bambino verrà espressa come il rapporto contenuto (bambino) – contenitore (madre), la *rêverie* materna come fattore della funzione alfa.. Alla funzione alfa materna Bion attribuisce la costituzione della stessa funzione alfa nel bambino, quando sussiste nella coppia una relazione emotivamente significativa. “La funzione alfa esegue le sue operazioni su tutte le impressioni sensoriali, quali che siano, e su tutte le emozioni, di qualsiasi genere, che vengono alla coscienza/.../Se l'attività della funzione alfa è stata espletata, si producono elementi alfa/.../Rientrano in tale funzione tutti i numerosi fattori, tra i quali la funzione dell'io, che trasformano i dati sensoriali in elementi alfa. Negli elementi alfa comprendiamo le immagini visive, gli schemi uditivi e quelli 2 olfattivi, tutto il materiale utilizzabile dai pensieri onirici, dal pensiero inconscio di veglia, dalla memoria/.../”. (*Apprendere dall'esperienza*, op. cit. , p.27 e p. 59).

paradossalmente di *sopportarle*.<sup>3</sup> Questa possibilità di attesa e di fiducia nella propria iniziativa personale, che implica la rinuncia all'irrealistico desiderio (fantasia) di poter essere sempre all'unisono con la mamma, apre lo spazio all'esperienza che consente di sperimentare il ritmo alterno della vicinanza e della lontananza, della presenza e dell'assenza, della solitudine sopportata. Riconoscersi due, e poi tre, fa trovare al bambino un proprio corpo da abitare, affetti da condividere, esperienze di mondo che possono essere parlate (accesso alla dimensione simbolica) e modificate quando serve.

La presenza del padre, accompagna la rêverie materna dando struttura e ordine (Resnik 1993) a ciò che viene recepito all'interno della relazione madre- bambino. Mantenendo "una visione d'insieme che sappia tener conto delle varie esigenze presenti simultaneamente attraverso soluzioni sostenibili" (Boccanegra 2001) per la mamma e per il bambino, contribuisce profondamente all'evolvere della relazione. Rispetto alla moglie, ad esempio, il suo ruolo iniziale di parafulmine, che prende su di sé le preoccupazioni, consente alla mamma di dedicarsi tutta al bambino con serenità, la successiva richiesta di includerlo di nuovo nei suoi pensieri la conforterà quando la sua dedizione non sarà più così indispensabile al suo piccolo. Rispetto al figlio, accettando di diventare "l'oggetto d'odio" su cui il bambino riversa sentimenti di ostilità perché la mamma non è più tutta per lui lo aiuterà a trasformare ciò che sembra pericolosamente estraneo in una presenza esterna rassicurante, che favorirà la sua curiosità esplorativa.

I bambini i cui padri hanno un ruolo attivo nelle cure dei figli nei loro primissimi anni di vita lasciano effetti positivi durevoli. Vi è una correlazione positiva tra il grado del coinvolgimento efficace del padre con il bambino e la sua propensione nel cercare relazioni intime con i coetanei. E' stato dimostrato( Natasha Cabrera 2013) inoltre che i bambini che hanno avuto una buona vicinanza col padre hanno capacità cognitive e linguistiche migliori, QI più alti e in seguito migliori prestazioni scolastiche.

Sotto queste buone stelle la relazione con i genitori dischiuderà al bambino nuove esperienze che potrà accogliere con fiducia e forza d'animo e che diventeranno la sua storia.

---

3 In questa prospettiva sembra di poter sostenere, attraverso Bion, che le qualità psichiche del **piacere e del dispiacere** non sottostanno, come sosteneva Freud, esclusivamente al principio di piacere, proprio perché il neonato cerca da subito di riconoscere e modificare ciò che lo disturba e vuole farlo intendere alla mamma. Sono considerazioni di ampia portata per la teoria e la pratica psicoanalitiche, perché, secondo tale ipotesi, il bisogno di conoscere (il *Wissstrieb* kleiniano) e l'esigenza di comunicare connotano da subito l'esperienza umana. "*La mia scelta si orienta verso tre fattori che giudico intrinseci al legame relazionale e dico questo perché un'esperienza emotiva avulsa da una relazione è inconcepibile. Le relazioni fondamentali da me postulate sono le seguenti: a) x ama y (legame L); b) x odia y(H); c) x conosce y(K) (Apprendere dall'esperienza, op. cit., p.27).* Nel suo ultimo scritto: "*Arrangiarsi alla meno peggio*" Bion è ancora alle prese con queste tematiche, quando afferma che nella formazione della personalità, non sono tanto in gioco due principi dell'accadere psichico quanto "tre principi del vivere": l'amore, l'odio e la conoscenza.

## 1.2 La rêverie come esperienza contenitiva a Scuola

Lo spazio che i genitori aprono trascende sempre le loro persone, il loro compito esistenziale è di consentire ai figli di andare verso il mondo degli altri. Il mondo aperto dalle relazioni primarie è altresì lo spazio di ogni altro intervento, che non potrà cancellare il significato dei messaggi primitivi, ma dovrà svilupparne le potenzialità e indurre quegli elementi di novità che arricchiscono le relazioni parentali nello stesso momento in cui le mettono alla prova.

Ci preme riportare queste riflessioni in ambito educativo, richiamando in gioco il rapporto docente- allievo, con l'avvertenza che le funzioni di contenimento e di orientamento, originariamente assunte dai genitori , nelle successive fasi di sviluppo possono essere svolte da altri ruoli, secondo le modalità e le tonalità specifiche che ad essi competono. Nessun insegnante può infatti pensarsi come “madre” o “padre” sostitutivi, può invece assumere funzioni di contenimento e di guida adeguate alle esigenze maturative proprie della fase scolastica. Riprendendo l'immagine della relazione mamma - bambino - papà e riassumendone le implicazioni mentali, possiamo ritrovare *per analogia* nella relazione insegnante – adulto sia la capacità empatica di accogliere ed educare gli alunni, quella di assumersi l'ansia che il processo di apprendimento comporta (rêverie degli insegnanti), come di favorire attraverso frustrazioni sopportabili la capacità degli allievi di mettersi alla prova, di vivere in gruppo, di accettare la asimmetria intrinseca alla relazione docente-alunno.

Ogni insegnante per i propri alunni espleta contemporaneamente sia funzioni materne, contenitive e vivificanti che funzioni paterne orientanti e regolative, Infatti quando ci si pone come insegnanti è necessario tenere a mente e verificare nel tempo se, nel processo di trasformazione che la trasmissione richiede, le peculiarità degli allievi, le loro esperienze, i loro limiti, la loro affettività, producono l'arricchimento di una maturazione complessiva.

Gli insegnanti vengono interpellati dagli alunni che si trovano davanti a sostenere un confronto che riguarda sia le questioni che nascono dal rapporto dei più giovani tra di loro e con gli adulti all'interno dell'istituzione scolastica, sia quelle più strettamente legate alla trasmissione del sapere. Di conseguenza ogni insegnante (che comprende contemporaneamente le funzioni che in famiglia sono esplicate da entrambi i genitori) non può non assumersi la responsabilità di rappresentare una figura adulta, che può

riuscire in parte alternativa, in parte integrativa rispetto alle figure genitoriali nel gioco complesso degli influssi e dei modelli attraverso cui si forma la personalità degli allievi.

Quando gli insegnanti fanno avvicinare gli allievi alla poesia, alla musica, alla pittura o al sapere scientifico, offrono loro strumenti non solo di conoscenza, ma di maturazione della propria vita sia intellettuale che emotiva. Lo stesso vale per i racconti che gli studenti inventano, per le immagini che si raffigurano, i calcoli che eseguono con successo. Dal punto di vista della formazione della personalità, la mediazione culturale consente in generale, anche attraverso il suo momento più squisitamente conoscitivo, di incontrare sentimenti ed emozioni vissuti da altri, di metterli al confronto con i propri e così interrompere l'isolamento emotivo che ne esaspera l'intensità, sperimentando il sollievo della condivisione. Per questo non sono mai indifferenti, anche rispetto all'educazione emotiva, i contenuti di apprendimento ai quali vengono accostati gli allievi, che richiederanno ogni volta i metodi di accesso adeguati. *Un buon contenimento emotivo favorisce la riflessione, come i buoni pensieri aiutano la modulazione della vita affettiva.*

### **1.3 Portare il mondo a piccole dosi**

Tutto questo non avviene senza contrasti, né in modo indolore.

L'affermazione dell'Agamennone di Eschilo, secondo cui Zeus aprì ai mortali la via della saggezza "facendo valere la legge che sapere è soffrire", implica la sopportazione del dubbio e della frustrazione connessi alla ricerca di un significato del proprio impegno, che pur volenterosamente perseguito, può rimanere oscuro agli alunni negando loro la necessaria gratificazione. La specifica sofferenza, che emerge dallo scarto tra ciò che si desidererebbe e ciò che si riesce a realizzare, deve essere confortata dagli educatori, che per il ruolo adulto che compete loro, accettano le situazioni effettive nei loro limiti, felicitandosi con i giovani per i risultati comunque conseguiti e sopportando da parte loro l'opposizione, il rifiuto, lo scoraggiamento di chi invece non sa sempre darsi ragione.

Non è semplice per nessuno accettare di non essere l'unico oggetto dell'attenzione e dell'affetto delle persone che ammiriamo e amiamo; di dover sopportare relazioni asimmetriche, in cui la richiesta di attenzione particolare deve sopportare la condivisione con molti altri, o in cui il rapporto di dipendenza appare sbilanciato, in senso unilaterale; di non avere accesso magico alla conoscenza, perché non sempre e non tutto si può capire subito;

ci possiamo figurare quanto tutto questo possa riuscire arduo e grave per un bambino o per un adolescente.

Viceversa, ciò che mette a dura prova e scoraggia gli adulti, genitori o insegnanti che siano, è spesso legato all'atteggiamento oppositivo che i figli e alunni manifestano nei confronti di chi si occupa di loro. Eppure sostenere ed educare la loro aggressività vuol dire consentire loro di trovare il loro posto, il loro nome proprio. La spinta a conoscere, di cui s'è detto all'inizio citando Bion, è strettamente collegata alla possibilità, per chi cresce, di sostenere i propri impulsi aggressivi senza sentirsi troppo in colpa per gli attacchi sferrati proprio contro le persone che ama di più e soprattutto senza perdere la speranza di poter essere limitato quando deborda e fermato quando è il caso, ma contemporaneamente capito nelle motivazioni inconsce che determinano certi comportamenti. Questo significa la possibilità di porre rimedio al danno arrecato riconoscendolo.

La fortuna più grande per chi cresce è di incontrare adulti che prendono sul serio le sue paure, ma non si lasciano spaventare troppo, perché hanno imparato, almeno in qualche misura, a riconoscere e dar spazio alle proprie. Se l'adulto assorbe il colpo di chi gli dice: "Io ti ho distrutto" e sopravvive al messaggio, la conversazione come ricorda Winnicott, può continuare così: "Ehi! ...io ti ho distrutto", "Io ti amo", "Tu conti per me, perché sopravvivi alla mia distruzione" e "Poiché ti amo, ti distruggerò tutto il tempo solo in fantasia"(D.W.Winnicott,1974)

Sul versante di comportamenti trasgressivi vorremmo solo ricordare che anche atteggiamenti provocatori e violenti possono evidenziare sofferenze e difficoltà nella relazione con adulti che a loro volta sostengono male l'impatto emotivo e non sanno modularne la turbolenza. L'onnipotenza che non conosce limiti, che non scende a patti, è un modo per negare la presenza e le parole degli altri, il confronto con coetanei, con la vita sociale e le sue regole. Chi sente che non gli è stato riconosciuto nessun posto per sé si risarcisce con l'illusione di avere un posto tutto per sé, ma lo trova soltanto fuori della dimensione della parola, che lo tiene in rapporto con gli altri. Diventa, come dice F.Imbert,(Parigi 1997)un "enfant bolide", un bolide non contenuto dalla dimensione simbolica nei limiti della relazione con altri. La prospettiva che va mantenuta infatti è quella di restituire gradualmente agli allievi il bisogno di contenimento che tendono a richiedere con forza agli adulti, in modo da renderli capaci un po' alla volta di gestire l'eccesso di emozioni nella forma di un auto contenimento che faciliti la vita che dovranno



affrontare.

E così, per concludere ci agganciamo al titolo del convegno “Quando la parola non basta” per esplicitarne il contenuto possibile per noi.

Forse è importante restituire al termine “parola” il senso forte in cui parola pensata e azione sono tutt’uno. Altrimenti si avranno parole in libertà, eteree e fuori contesto, come non ci saranno più azioni , ma agiti.

## Riferimenti bibliografici

Bion W.R. *Apprendere dall’esperienza* Roma, Armando,1972 (ed or.1962)

*Seminari brasiliani/2 in Cambiamento catastrofico*, Torino, Loescher, 1981 (ed. or. 1974)

Boccanegra L., *Funzione paterna e senso del destino*, in *le figure del padre*, Roma, Carrocci 2001

Imbert F. *L’inconscient dans la classe*, Paris ESF, 1996

Resnik S., *Funzione paterna e strutturazione del pensiero*, in *La funzione paterna nella formazione dell’ io*, Pisa, il Cerro, 1993

Sartori Ruggenini P, Lazzarin M.G. a cura di *Tempi e spazi per pensare Gli sportelli d’ascolto a Scuola*, Padova Cleup 2009

Winnicott D.W., *Gioco e realtà*, Roma, Armando 1974