

Genitori e insegnanti: attraversare i confini

Andrea Costa e Silvia Scalfi

Sperimentare in un setting di gruppo uno spazio di incontro e di scambio tra genitori e insegnanti significa prendere atto degli stereotipi che reciprocamente ci si attribuisce,

rendendo sterile il comunicare. Attraversare i confini dei ruoli apre invece alla possibilità di esplorare le vecchie e nuove domande intorno al futuro dei figli/alunni, le trasformazioni

degli stili di vita familiari, l'invenzione creativa di un nucleo di significati che bonifichino almeno una parte dell'esistenza, aprendo inediti spazi di progettazione e azione.

L'idea di sperimentare all'interno di un setting formativo di gruppo uno spazio di incontro e scambio tra genitori e insegnanti è maturata gradualmente e, ripensandoci a posteriori, non senza titubanze, visto che da una parte ciò che sembra dividere scuola e famiglia sono le strategie affettive appartenenti a due culture di ruolo diverse, mentre ciò che le accomuna sono la solitudine e l'impotenza, che portano a barricarsi su fronti opposti.

Una delle dinamiche che si instaurano più frequentemente nell'incontro tra i due principali partner educativi dei ragazzi consiste – a differenza che in passato, quando l'alleanza fra gli adulti era costruita attorno a un comune modello educativo rigido e autoritario – nell'attribuzione reciproca della colpa, frequente nei «riti»⁽¹⁾ dei colloqui o nelle assemblee di classe dei genitori, che crea solamente vissuti di colpa e di ansia seguiti dalla rabbia e da

un aggressivo «contrattacco». L'esito paradossale è che non viene delimitato spazio al dialogo e alla ricerca di strategie comuni per il benessere del ragazzo, e questi, nel frattempo, si specializza nel riversare su un fronte o sull'altro le proprie responsabilità.

A fronte di questa situazione, ci siamo detti che se esiste un vuoto comunicativo e relazionale significa che c'è spazio e se c'è spazio «c'è possibilità di manovra».

Si tratta di attivare *processi trasversali*⁽²⁾: cioè azioni che permettano di volgere il proprio sguardo al di là dei luoghi comuni che connotano la relazione scuola-famiglia per riscoprirsi alle prese con lo stesso problema, il figlio/allievo, ma da prospettive differenti.

Andare al di là significa superare i confini, sia individuali che collettivi, significa avventurarsi in una *no man's land*, una «terra di nessuno», significa prendersi dei rischi.

Le ragioni dell'uno e dell'altro

Dal lavoro fatto è emerso che scuola e famiglia, nel momento in cui volgono la loro attenzione agli allievi/figli, sono accomunate da un modello ideale del pre-adolescente e, contemporaneamente, da un modello ideale di

⁽¹⁾ Cfr. Riva E., *Figli a scuola*, Franco Angeli, Milano 1997, p. 125.

⁽²⁾ Il termine deriva da «traverso», a sua volta composto dal latino *trans*: «al di là», «attraverso» e *versus*: participio passato di *vertère*: «voltare», «girare», ma anche «volgere».

come deve essere il «buon genitore» e il «buon insegnante». Questa dinamica delle attese reciproche centrate più sul modello che sulla vicinanza e sul riconoscimento della realtà dell'altro, nel triangolo genitore-insegnante-ragazzo rappresenta un elemento di ostacolo nei processi di crescita dei ragazzi e nel rapporto tra i ruoli educativi degli adulti.

Ma cosa chiede la famiglia alla scuola? Oggi la famiglia attribuisce alle vicende scolastiche un grande rilievo per la vita del figlio. La scuola spesso rappresenta il primo ambito di confronto sociale per i ragazzi, il primo banco di prova per il figlio e, contemporaneamente, la prima verifica dei successi o dei fallimenti della famiglia a livello relazionale-educativo.

In questo senso, dunque, la scuola viene caricata di aspettative legate al desiderio dei genitori di vedere confermata la loro immagine di «buona famiglia» e che il figlio intraprenda un buon percorso di crescita, verso lo sviluppo di una personalità socialmente integrata.

I risultati sperati non riguardano solo il livello culturale e di istruzione, ma anche il livello sociale: autonomia, capacità critica, di giudizio e di scelta. In altri termini, vi è una forte richiesta affinché gli insegnanti si occupino anche degli aspetti affettivi, e non solo del rispetto delle regole e delle norme.

Per comprendere il senso di questa richiesta dobbiamo fare riferimento ai mutamenti intervenuti nella nostra società negli ultimi decenni, mutamenti che hanno favorito

il passaggio dalla famiglia etica alla famiglia affettiva, vale a dire dalla famiglia che assume come proprio compito prevalente quello di trasmettere valori e norme, alla famiglia che sente come proprio compito primario quello di trasmettere affetti.⁽³⁾

In altre parole, possiamo affermare che la rappresentazione della funzione educativa da parte dei genitori, gestita nei ridotti spazi di tempo che un'intensa vita sociale lascia alla famiglia, è associata all'affetto, all'amore, alla presenza, alla disponibilità, alla creazione di relazioni intrafamiliari basate sul sostegno e sulla serenità.

C'è stato un allontanamento dal modello

educativo dei padri, orientato alla responsabilizzazione e alla separazione, a un atteggiamento di «svezzamento precoce» nei confronti della prole.

Non solo: mamme e papà ricercano occasioni e strumenti per capire il mondo della scuola e, soprattutto, chiedono la possibilità di intervenire in essa affinché vengano fatte scelte in collaborazione con le famiglie.

E la scuola cosa chiede alla famiglia? Gli insegnanti, dal canto loro, richiedono ai genitori di essere appoggiati nel loro compito di insegnanti-educatori, ma esprimono anche giudizi, concretizzando la paura dei genitori di una valutazione sul loro operato, rispetto alla visione poco obiettiva che mamme e papà hanno delle risorse e dei limiti dei loro figli.

La scuola si lamenta del fatto che la famiglia è permissiva e lassista, che ha smesso di esercitare la funzione di trasmissione valoriale: i bambini che arrivano oggi a scuola sono profondamente diversi da quelli del passato, in particolare per il loro essere «sregolati»⁽⁴⁾, che qualcuno interpreta come mancanza di rispetto.

Ne consegue che, sempre più frequentemente, scattano da parte degli insegnanti nei confronti dei genitori le accuse di disertare il compito educativo legato alle regole – gli alunni sono considerati dei prodotti «semi-lavorati», dunque rappresentano il risultato dell'insuccesso educativo dei genitori – cui la scuola deve, in qualche modo, porre rimedio.

Anche il mondo scolastico, come i genitori, è alla ricerca di interlocutori, occasioni e modalità per creare una condivisione che aiuti a meglio affrontare il proprio compito di servizio educativo aperto alle famiglie e al territorio.

Lo sforzo è quello di uscire dall'isolamento e dalla chiusura per diventare uno dei luoghi di ricomposizione, e dunque di lettura, pro-

⁽³⁾ Scaparro F., Pietropolli Charmet G., *Belletà*, Bollati Boringhieri, Torino 1998, p. 31.

⁽⁴⁾ Cfr. Pietropolli Charmet G. (a cura di), *Ragazzi sregolati. Regole e castighi in adolescenza*, Franco Angeli, Milano 2001.

blemattizzazione, discussione, riposizionamento, rielaborazione della fatica sociale, culturale e politica della comunità locale.

Questo atteggiamento di reciproca chiusura di fronte alle istanze portate dall'altro partner educativo non fa altro che tracciare una netta contrapposizione tra la dimensione normativa-formale e la dimensione affettiva, che, al contrario, risultano fondamentali per la crescita dei pre-adolescenti.

Quello che sembra mancare nella relazione tra i due principali partner educativi dei no-

stri ragazzi è quella che E. Morin definisce «l'etica della comprensione». Sembra che, coerentemente con un certo sviluppo del pensiero scientifico, in auge fino alla metà del secolo appena concluso, prevalga ancora un paradigma della conoscenza fondato su un processo di riduzione e disgiunzione. In questo modo

la conoscenza di un tutto si riconduce alla conoscenza delle sue parti, come se l'organizzazione di un tutto non producesse qualità o proprietà nuove in rapporto alle parti considerate isolatamente. ⁽⁵⁾

Battaglie e schermaglie

Questa *impasse* richiama alla mente il conflitto creatosi nella comunità scientifica inglese all'inizio del XIX secolo di fronte alla difficoltà di trovare la giusta classificazione per uno strano animaletto australe: l'ornitorinco ⁽⁶⁾.

Allo stesso modo dei colti scienziati di Sua Maestà, genitori e insegnanti si trovano di fronte un soggetto che, nel suo processo evolutivo, spesso confuso, disarmonico e contraddittorio, richiede nuove attenzioni e nuove modalità di relazione, mentre trova più facilmente adulti litigiosi che cercano di classificarlo – e «classificarsi» – in quanto operazione, per loro, sicuramente più rassicurante.

La pre-adolescenza, infatti, comporta una serie di trasformazioni che coinvolgono tutto l'individuo, compreso il modo di rapportarsi con gli adulti.

La crescita adolescenziale può essere descritta contemporaneamente come un abbandono dei valori trasmessi dagli adulti e la creazione di valori propri (attraverso il gruppo di coetanei), ma anche, all'opposto, come l'abbandono di valori infantili e l'acquisizione di quelli adulti, contemporanea all'ingresso nel sociale, attraverso il processo identificatorio. ⁽⁷⁾

Perché sia realizzabile la costruzione della propria personalità è essenziale che il ragazzo si confronti con modi di pensare e punti di vista diversi fra loro, scoprendo così che non c'è un'unica verità, un unico modo di concepire le cose, ma che al contrario, attraverso la

ricomposizione di visioni diverse, è possibile costruire una propria posizione, del tutto originale.

Purtroppo, però, nei fatti non è così semplice: è faticoso costruire un cammino comune e prospettare una continuità con figure che propongono posizioni e idee lontane dalle proprie. Quando nel rapporto tra famiglia e scuola mancano condivisione e rispetto reciproco, il ragazzo percepisce entrambe come dei punti di riferimento poco solidi e affidabili, dunque incapaci di mostrargli in modo sereno modelli educativi e culturali anche diversi fra loro, ma che rappresentano in definitiva la possibilità di scegliere il modo di vivere più consono per lui.

Da un lato, per i genitori si tratta di porsi nella condizione di rafforzare le proprie risorse, più che sottolineare le mancanze dell'altro, in modo da far sentire al figlio che ac-

⁽⁵⁾ *Ibidem*, p. 42.

⁽⁶⁾ Umberto Eco dedica al tema della semiotica e dello schematismo dei sistemi cognitivi che ci permettono di conoscere la realtà che ci circonda, così come la percepiamo un saggio nel quale racconta «la vera storia dell'ornitorinco». Cfr. Eco U., *Kant e l'ornitorinco*, Bompiani, Milano 1997, p. 208.

⁽⁷⁾ Maggiolini A., *Il ruolo dell'adulto nella dinamica dei valori adolescenziali*, in Demetrio D., Maggiolini A., Nanni C. (a cura di), *Quale adulto?*, in «Animazione Sociale», 10, 1993, p. 46.

canto a lui ci sono genitori sufficientemente sicuri e capaci.

Dall'altro, la funzione degli insegnanti diviene essenziale sul piano formativo se essi si pongono come terzi – e non come sostituti – nella relazione tra genitori e figli. L'agire questo ruolo esterno, estraneo al nucleo originario, è fondamentale per il pre-adolescente, poiché permette al soggetto di recidere il cordone ombelicale con la famiglia e sperimentarsi nella realtà ⁽⁸⁾.

Occorre dunque superare il senso di competizione e scoprire una nuova forma di collaborazione per favorire la costruzione di un progetto comune. Sia i genitori che gli insegnanti sono a contatto con i preadolescenti e

ci può essere continuità educativa solo se l'atteggiamento di attenzione verso gli stessi si colora dello sforzo di ascoltare, vedere e capire il senso di quello che succede concretamente aiuta effettivamente a orientare l'azione.

Se questo è l'atteggiamento comune allora si crea una sintonia che può tramutarsi in uno scambio costante fra insegnanti e genitori che aiuta ciascuno a orientare la propria azione.

Se ciò non avviene – e la realtà dei fatti sembra andare in questa direzione – la vera questione a cui prestare attenzione si riferisce alla conoscenza reciproca delle motivazioni che spingono i due attori educativi ad agire in un certo modo, disattendendo le reciproche aspettative.

Fare spazio all'ascolto

Il lavoro di ricerca condotto nei primi anni di Spazio genitori ha portato insegnanti e genitori-rappresentanti di classe, con l'aiuto del formatore, a un primo «contatto» ⁽⁹⁾.

Il risultato è stato che l'identificazione e la comprensione dei bisogni reciproci, delle «ragioni» dell'altro attore si sono rivelate possibili: si sono aperti *canali di scambio* tra gli attori, al di là del reciproco controllo, metacomunicando sui ruoli.

Genitori e insegnanti hanno provato a «togliere il gesso» al dialogo che da sempre caratterizza la loro comunicazione all'interno dei contesti formali di incontro ⁽¹⁰⁾.

Una pista possibile si era aperta: comunicare sul dialogo, sulle forme e modi del reciproco riconoscimento dei bisogni e delle differenze di ruolo.

Nasce così una prima ipotesi di sperimentare un *set formativo di gruppo*, per la durata di tre incontri, che vedesse la partecipazione di insegnanti e genitori-rappresentanti in presenza di un conduttore.

L'obiettivo che ci si è posti era di esplorare le reciproche rappresentazioni di ruolo e, contemporaneamente, con-fondersi, approfondire i punti di vista dell'altro iscritti nei

diversi ruoli, per favorire un'identificazione plurima.

Si intendeva promuovere una possibile uscita dal circolo vizioso della valutazione «agita» nella relazione reciproca, riconoscendo e contenendo la dinamica di valutazione stessa, che sicuramente sarebbe emersa nei gruppi, come presente nella relazione tra genitori e insegnanti, nell'intento di riformulare differenti opportunità comunicative.

I gruppi ⁽¹¹⁾ sono stati condotti attraverso esercitazioni, al fine di favorire maggiormente l'identificazione reciproca e contenere le

⁽⁸⁾ Cfr. Riva E., *op. cit.*, p. 135.

⁽⁹⁾ Al termine di un breve ciclo di incontri di interviste qualitative di gruppo, rivolte separatamente a insegnanti e genitori-rappresentanti, è stato proposto un incontro misto, che portasse a sintesi i due percorsi sino a quel momento condotti.

⁽¹⁰⁾ Cfr. Donati M., Massardi R., *Abitare la scuola*, in AA.VV., *I nostri figli cambiano... essere genitori in famiglia e a scuola*, Quaderni di documentazione pedagogica, 1999, Istituto Pasquali-Agazzi, Comune di Brescia 1999, pp. 78-109.

⁽¹¹⁾ Sono stati attivati otto gruppi presso le sedi degli istituti comprensivi, con una partecipazione di circa 120 genitori-rappresentanti e 60 insegnanti.

ansie derivate dall'incontro non-formale tra i partecipanti e il loro coinvolgimento attivo.

Per il conduttore del gruppo si trattava di occupare uno «spazio», all'interno del processo gruppale, che risultasse «di traverso», che alimentasse fiducia e desiderio di esplorare, di avventurarsi in un dialogo «diverso»: cioè un dialogo che permettesse, in primo luogo, di ri-conoscersi.

Pertanto, dopo una presentazione dell'iniziativa, contestualizzandola nel processo formativo avviato con il progetto, e dei partecipanti, si è proceduto proponendo a ogni incontro un diverso stimolo da cui partire: l'auto ed etero-valutazione, attraverso la scelta di oggetti-simbolo; un «caso» ricco di angoli di lettura (un verbale di un consiglio di classe, una situazione familiare, un tema); un *role-playing* di un colloquio tra insegnante e genitore, con inversione di ruolo.

L'iniziativa formativa proposta ha visto una partecipazione molto interessata e «liberata», finalmente, dai laccioli dei reciproci ruoli: fare gruppo ha permesso di conoscersi in una prospettiva più quotidiana, dunque più realistica.

Anche le rigide prefigurazioni sono andate ammorbidendosi, con il trascorrere del tempo, lasciando spazio e possibilità di reciproche condivisioni, magari anche solo parziali.

L'auto ed etero-rappresentazione ha evidenziato una netta polarizzazione dei ruoli, tra famiglia e scuola, attorno ai codici materno e paterno⁽¹²⁾ e una parziale svalutazione del codice stesso assunto a rappresentazione.

Nel corso del lavoro i partecipanti manifestavano soddisfazione quando le modalità di lettura degli eventi scolastici e familiari si avvicinavano, fino quasi a sovrapporsi, nei contenuti e nello stile di intervento.

Genitori e insegnanti hanno in questo modo palesato la difficoltà a riconoscersi e definirsi con funzioni di ruolo diverse e distinte, quasi a dire che la comunicazione tra ruoli educativi è possibile, paradossalmente, solo quando tendenzialmente si diventa simili. Emerge l'idealizzazione di un attore genitoriale unico, tendenzialmente onnipotente, che fatica a de-

finirsi come limitato e diverso nelle proprie funzioni⁽¹³⁾.

L'iniziativa, riproposta *in continuum* l'anno successivo, ma con un numero di cinque incontri sempre con un set formativo analogo, ha permesso di consolidare il processo messo in atto, presentificando la possibilità di un diverso modo di costruire relazioni tra scuola e famiglia.

Nell'edizione di quest'anno, Spazio genitori differenzia le offerte rivolte a genitori-rappresentanti e insegnanti: nelle scuole elementari propone – ed è la prima volta – il set finora sperimentato, funzionale per migliorare la relazione tra gli attori; per le scuole medie offre un corso di formazione sul tema: ascoltare, comprendere e proporsi come adulti nei processi educativi.

L'auspicio è quello di proseguire in questo percorso caratterizzato dalla «transversalità», cioè dalla capacità di produrre un pensiero condiviso, nella consapevolezza che è nelle certezze dottrinali, dogmatiche e intolleranti che si annidano le peggiori illusioni. Al contrario, la coscienza del carattere incerto dell'atto cognitivo costituisce un'opportunità per giungere a una conoscenza pertinente, la quale richiede esami, verifiche e convergenze degli indizi.

Si tratta di una questione di *reciprocità*: da una parte, gli insegnanti non possono pensare a una presa in carico più ampia e completa dell'alunno senza prendere in considerazione la famiglia, estraniandolo dal contesto e dalla storia in cui è cresciuto; dall'altra, i

⁽¹²⁾ Con questi termini ci riferiamo al pensiero di Fornari in merito alla teoria dei codici affettivi e alle implicanze che ne derivano in sede di analisi istituzionale. In particolare, egli chiarisce che «se dunque il codice materno, fondandosi sul principio di appartenenza, appare farsi paladino del "diritto del più debole", per contro il codice paterno, ponendo l'accento sul principio di prestazione inteso come modalità realistica di accesso al reale, sembra farsi difensore del "diritto del più forte", aprendo al contempo la famiglia a nuove appartenenze, e quindi alla società» (Fornari F., Frontori L., Riva Crugnola C., *Psicoanalisi in ospedale*, Cortina, Milano 1985, p. 20).

⁽¹³⁾ Cfr. Donati M., *op. cit.*, p. 229.

genitori riescono a trovare risorse e nuove energie nel momento in cui approfondiscono il progetto educativo della scuola, evitando di «murarsi» in un atteggiamento di delega passiva.

In ultima analisi

solo se insieme cercano di raggiungere il ragazzo là dove si trova, nel groviglio di sentimenti e pensieri in cui anche loro in un modo o nell'altro sono implicati, qualche cosa si rimette in moto. ⁽¹⁴⁾

Porsi di traverso: un'azione sociale

Il lavoro di ricerca e formazione avviato con Spazio genitori vuole dunque stimolare e favorire nelle singole scuole, nei genitori, ma anche nella comunità locale nel suo complesso intreccio di relazioni, una partecipazione autentica, un'alleanza educativa fuori dalla forma e dai ruoli ufficiali, fuori dalla paralisi generata dal giudizio e dal controllo reciproco tra i diversi soggetti, al fine di promuovere una collaborazione fra sistema familiare, sistema scolastico e comunità locale che abbia come meta comune la *crescita dei figli*.

Dalla scuola alla comunità locale, perché nella pluralità delle differenze, si risponda con piena attenzione ai bisogni educativi è il senso di un lavoro che va costruito giorno per giorno conoscendosi e riconoscendosi reciprocamente. ⁽¹⁵⁾

L'aver fatto esperienza di questo agire «trans-versale» – che peraltro ritroviamo in tutto il progetto nel suo complesso – ci sembra di fondamentale importanza in un momento storico come quello che stiamo vivendo.

Ci troviamo, infatti, in un contesto sociale che in pochi anni ha visto mutare i bisogni educativi, i comportamenti sociali e le competenze di stato, regioni e enti locali, e diviene sempre più urgente interrogarsi circa il rapporto tra espressione dei bisogni da parte dei cittadini e le risposte che la comunità, nel suo complesso, è chiamata a dare.

Nonostante la crisi del nostro sistema di welfare, sembra prevalere ancora una visione dei problemi strettamente ancorata a rigide competenze istituzionali, a contrapposizioni sociali che inducono frammentazioni e classificazioni poco funzionali alla reale soluzione dei problemi.

Come realizzato nello scambio tra genitori e insegnanti, nell'esperienza che abbiamo presentato, si tratta piuttosto di sviluppare una visione orientata a ricercare e costruire un oggetto di lavoro possibile con cui e su cui interagire tra diversi soggetti, tra diverse parti compresenti in un campo delimitato, con la consapevolezza che nel sociale ogni problema segnala insieme vincoli e risorse, carenze e opportunità ⁽¹⁶⁾.

⁽¹⁴⁾ Vegetti Finzi S., *L'età incerta*, Mondadori, Milano 2001, p. 313.

⁽¹⁵⁾ Bisleri C., *Le rappresentazioni culturali della preadolescenza nel dialogo tra famiglia e scuola*, in AA.VV., *Spazio genitori. I nostri figli cambiano... essere genitori in famiglia e a scuola*, Edizioni Junior, Bergamo 2001, p. 197.

⁽¹⁶⁾ Cfr. Olivetti Manoukian F., *Conclusione delle giornate di studio 1998*, in «Spunti», 1, 1999, p. 78.