



Vittoria Cesari Lusso

# È intelligente ma non si applica

*Come gestire i colloqui  
scuola-famiglia*

**Erickson**  
| Psicologia |

È intelligente  
ma non si applica

Erickson

*EDITING*  
CARMEN CALOVI

*IMPAGINAZIONE*  
MIRKO PAU

*COPERTINA*  
GIORDANO PACENZA

*FOTO DI COPERTINA*  
© WOLFGANG FLAMISCH/CORBIS

---

© 2010 Edizioni Erickson  
Via del Pioppeto 24  
38121 TRENTO  
Tel. 0461 950690  
Fax 0461 950698  
[www.erickson.it](http://www.erickson.it)  
[info@erickson.it](mailto:info@erickson.it)

*Stampa*  
Esperia srl – Lavis (TN)  
ISBN: 978-88-6137-665-6

*Tutti i diritti riservati. Vietata  
la riproduzione con qualsiasi mezzo effettuata,  
se non previa autorizzazione dell'Editore.*

*Vittoria Cesari Lusso*

# È intelligente ma non si applica

*Come gestire i colloqui scuola-famiglia*

Centro Studi Erickson

Erickson

## Vittoria Cesari Lusso

Piemontese di origine, ha la doppia nazionalità italiana e svizzera. I suoi studi e la sua esperienza hanno un carattere pluridisciplinare. Alla laurea in Economia e Commercio all'Università di Torino, si sono aggiunti nel tempo un dottorato di ricerca in psicologia all'Università di Neuchâtel, nonché un diploma in approccio sistemico dell'Istituto Gregory Bateson (Liège e Parigi) e una certificazione nel campo della metodologia dell'Intervista di esplicitazione. Già professore associato all'Università di Neuchâtel, insegna attualmente all'Università della Svizzera italiana, in particolare nel quadro del Master professionalizzante per Dirigenti di istituzioni formative. Interviene altresì nella formazione dei docenti e dei formatori di adulti. Autrice di numerose pubblicazioni in italiano e francese sulle problematiche relazionali, è spesso invitata a tenere conferenze a carattere accademico e divulgativo. Con le Edizioni Erickson ha pubblicato *Il mestiere di... nonna e nonno* (2004), *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale* (2005) e *Se Giulietta e Romeo fossero invecchiati insieme...* (2007).

[www.vittoria-cesari-lusso.ch](http://www.vittoria-cesari-lusso.ch)

# Indice

|                                                                                                     |     |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Prefazione</i>                                                                                   | 9   |
| <i>Introduzione</i>                                                                                 | 11  |
| <b>PARTE PRIMA Uno sguardo alle relazioni scuola-famiglia nella società moderna</b>                 |     |
| <i>Introduzione alla parte prima</i>                                                                | 19  |
| <i>Capitolo primo</i><br>Quando si dice società moderna...                                          | 21  |
| <i>Capitolo secondo</i><br>Cosa è in gioco nelle relazioni interpersonali?                          | 31  |
| <i>Capitolo terzo</i><br>Due variabili fondamentali                                                 | 49  |
| <b>PARTE SECONDA Quattro caselle e un largo ventaglio di casi</b>                                   |     |
| <i>Introduzione alla parte seconda</i>                                                              | 71  |
| <i>Capitolo quarto</i><br>Casella tutto OK: non ci sono particolari difficoltà e c'è fiducia, ma... | 77  |
| <i>Capitolo quinto</i><br>Altrove è meglio                                                          | 85  |
| <i>Capitolo sesto</i><br>Attrezziamoci per cooperare                                                | 89  |
| <i>Capitolo settimo</i><br>Bisogno di litigare                                                      | 129 |

|                             |     |
|-----------------------------|-----|
| <i>Capitolo ottavo</i>      |     |
| Quinta casella fuori schema | 145 |

**PARTE TERZA Cornici e contratti**

|                                                                |     |
|----------------------------------------------------------------|-----|
| <i>Capitolo nono</i>                                           |     |
| Ingredienti potenzialmente utili per la riuscita del colloquio | 159 |
| <i>Bibliografia</i>                                            | 169 |
| <i>Appendice</i>                                               | 173 |

Erickson

*Ai bravi maestri di vita...  
Alle brave maestre di vita...*

*non importa se insegnanti, genitori,  
nonni, studiosi insigni o semplici  
persone capaci di sorprendere...*

Erickson

## Ringraziamenti

Il mio più vivo e sentito grazie va in particolare:

- ai membri del gruppo pilota del progetto «Comunicazione ai genitori» con i quali ho condiviso lo stimolante percorso che ha ispirato questo libro:
  - Giancarlo Bernasconi, ispettore scolastico 4° circondario
  - Dorian Buffi, direttore
  - Monica Caldelari, ispettrice scolastica 1° circondario
  - Edo Dozio, formatore di docenti
  - Tito Franchi, ispettore scolastico 7° circondario
  - Giorgio Gilardi, direttore
  - Leonia Menegalli, direttrice aggiunta dell'Ufficio delle scuole comunali
  - Elvezio Sartore, ispettore scolastico 9° circondario
  - Fabio Valsangiacomo, direttore;
- ai diversi ispettori, direttori, insegnanti, docenti di attività speciali, formatori, mediatori, operatori attivi nei servizi di sostegno che ho avuto il piacere di incontrare e conoscere nel quadro delle varie attività formative da me animate nel Cantone Ticino, per aver condiviso con me tanti autentici e illuminanti frammenti di vita professionale;
- a Carmen Calovi per il suo prezioso lavoro di editing e per la sua capacità di seminare con leggerezza piccoli chicchi d'idee capaci di arricchire le mie pagine;
- a Francesco Cesari, mio marito, mio insostituibile e amato primo lettore, nonché apprezzato suggeritore di calzanti rifiniture stilistiche;
- a tutti i membri della mia famiglia (ascendenti e discendenti) per avermi insegnato e confermato con il loro esempio che... essere intelligenti è sì una buona cosa, ma occorre anche applicarsi, e questo non solo a scuola ma in tutti i campi della vita.

## Prefazione

Numerose ricerche confermano che una buona collaborazione tra genitori e scuola è un fattore importante del successo scolastico dei bambini. Tanto più la comunicazione tra genitori e insegnanti è interattiva e partecipativa, tanto migliori potranno essere l'impegno e il relativo rendimento degli allievi.

I cambiamenti sociali, economici e culturali, il rapido sviluppo dei mezzi tecnologici di comunicazione e dei saperi in ogni campo hanno messo la scuola di fronte a nuove problematiche, a nuove sfide, che spingono gli insegnanti alla costante ricerca di nuove risorse sul piano didattico, pedagogico e relazionale.

A partire dalla scuola dell'infanzia e in modo più evidente alla scuola primaria, i genitori chiedono di essere costantemente informati sull'evoluzione degli apprendimenti dei propri figli. Si avverte pertanto un bisogno crescente di incontri, colloqui e scambi tra docenti e famiglia.

Per questi motivi, nell'ambito di un progetto di revisione delle modalità di comunicazione della valutazione ai genitori nel settore primario della scuola del Cantone Ticino, è stato introdotto un colloquio individuale obbligatorio con tutte le famiglie e i rispettivi docenti per la consegna della valutazione prevista a gennaio. Questa nuova modalità è stata accompagnata anche da una formazione dei docenti per quanto riguarda la gestione dei colloqui e la comunicazione scuola-famiglia in generale.

Il libro è la testimonianza del lavoro di tutti gli operatori protagonisti della scena scolastica, nonché della passione

dell'autrice nel raccogliere e diffondere i vissuti e le riflessioni legati al tema della comunicazione.

Auspichiamo che questo libro possa diventare un complemento alla formazione ricevuta e soprattutto uno spunto per ulteriori riflessioni e approfondimenti all'interno degli Istituti scolastici.

*Leonia Menegalli*, Ufficio delle Scuole comunali Cantone Ticino  
*Giancarlo Bernasconi*, ispettore scolastico

A nome del gruppo di accompagnamento del progetto  
«Comunicazione ai genitori»

# Introduzione

## Come è nato questo libro?

Si può dire che il primo seme di questo libro sia stato gettato nell'agosto 2008 nel corso di una riunione tenuta nel bar della stazione ferroviaria della ridente e turisticamente attrattiva città di Lucerna (se qualche lettore non la conosce, lo incoraggiamo a visitarla). Lucerna era stata scelta come punto d'incontro non per le sue amenità paesaggistiche, ma unicamente perché si trovava a metà strada tra i domicili dei vari partecipanti all'appuntamento. Partecipanti che, manco a dirlo, quel giorno non misero piede fuori dalla stazione. Nessuno di loro infatti era andato in quel luogo per scopi turistici, ma unicamente per discutere un futuro progetto destinato ai docenti primari del Cantone Ticino e mirante a rafforzare la qualità della comunicazione tra scuola e famiglia. Il progetto s'inseriva in un quadro più vasto di sperimentazione di nuove modalità di valutazione degli allievi della scuola primaria (Menegalli, 2010). All'incontro erano presenti un piccolo gruppo di direttori e ispettori scolastici e io, in qualità di responsabile *in pectore* del percorso formativo che sarebbe stato offerto al corpo docente in materia di comunicazione scuola-famiglia.

Tre sfide furono subito chiare: come organizzare incontri di formazione continua per un numero decisamente elevato di persone sapendo che essi sarebbero stati forzatamente limitati a pochissimi pomeriggi? Come trasformare in risorsa

il vincolo dell'eterogeneità dei partecipanti (dal punto di vista delle conoscenze, delle competenze e delle esperienze in materia di comunicazione con le famiglie)? Come trovare punti di convergenza tra ciò che l'esperto in comunicazione può apportare e ciò che può risultare concretamente utile per i partecipanti?

Una scelta si impose allora: dare al percorso un carattere di formazione-ricerca-condivisione. La parte di ricerca sarebbe consistita nella raccolta, attraverso momenti preliminari e intermedi, di testimonianze di docenti su esperienze vissute in occasione di incontri con i genitori. L'aspetto formazione-condivisione si sarebbe basato sull'analisi di tali dati, sulla restituzione degli elementi salienti emersi nonché sulla lettura delle dinamiche relazionali e comunicative in gioco alla luce delle attuali conoscenze in materia. Sotto questo aspetto le testimonianze e le «buone pratiche» descritte sarebbero state quindi riorganizzate e ricondotte a schemi concettuali e quadri teorici al fine di valorizzarne il contenuto intrinseco di conoscenze e capacità.

È così che man mano che il percorso programmato si snodava e prendeva forma concreta, i partecipanti sono stati sollecitati a più riprese a testimoniare le loro pratiche in materia di comunicazione esprimendo (in generale per iscritto, ma non solo) esperienze di colloqui con genitori, difficoltà e soluzioni. È ancora così che in quanto responsabile del percorso formativo sono stata chiamata, di volta in volta, ad assumere diversi ruoli: di ricercatrice che raccoglie e analizza i dati forniti dai docenti, di attenta ascoltatrice delle aspettative e delle idee dei responsabili scolastici, di studiosa che cerca di mettere in luce i complessi fenomeni in gioco nella relazione insegnante-genitore, di animatrice di momenti di analisi di pratiche comunicative quotidiane a scuola, di formatrice che propone piste operative per meglio gestire le situazioni più problematiche, di redattrice che mette per iscritto i risultati del lavoro in modo da renderli più visibili e condivisibili.

Ed è così infine che hanno cominciato a prendere forma documenti di sintesi da presentare agli incontri collettivi. Documenti che via via si arricchivano grazie ai commenti, favorevoli e/o critici, che seguivano gli incontri. È nata così una prima pubblicazione sotto forma di fascicolo (Cesari Lusso, 2009). Mettere «nero su bianco» il percorso intrapreso e le proposte affiorate ci è infatti apparso fin da subito un mezzo necessario per soddisfare concretamente l'esigenza di condividere il capitale di esperienze e riflessioni emerse.

Tale fascicolo fornisce ora una certa quantità di materia prima al presente testo, che si avvale però anche di altri dati raccolti nel corso di numerose ulteriori attività di ricerca-aggiornamento che ho avuto l'occasione di condurre in altre regioni della Svizzera.

In sintesi, quindi, nel redigere questo libro ho attinto a quattro principali fonti di ispirazione:

1. gli innumerevoli casi da me osservati e raccolti nel corso delle mie attività di ricercatrice, docente all'università, consulente e formatrice di docenti e formatori operanti in campi diversi;
2. i frequenti scambi avuti con responsabili di istituzioni formative (dirigenti scolastici, ispettori, quadri superiori), in particolare in occasione dei miei interventi nel quadro del Master professionalizzante per dirigenti di istituzioni formative organizzato in seno all'Università della Svizzera italiana, nonché in occasione di altri incontri di lavoro;
3. le testimonianze scritte e orali degli insegnanti, in particolare di quelli che hanno partecipato alla fase sperimentale del progetto ticinese *Comunicazione ai genitori* (si veda l'elenco delle scuole in appendice);
4. la letteratura contemporanea sui processi e sulle dinamiche in gioco nelle relazioni e nella comunicazione, in particolare in contesti educativi. Nella bibliografia ho citato gli autori e i titoli a cui faccio direttamente ed esplicitamente riferimento, ben cosciente che tali citazioni peccano certamente

per difetto, in quanto vi è sempre il rischio di scordare una parte delle proprie fonti di ispirazione. Chiedo venia in anticipo per queste mie eventuali dimenticanze, che spesso (paradossalmente ma non troppo) stanno a indicare che le idee di taluni autori sono così profondamente integrate nei miei pensieri e nel mio essere da indurmi a credere di esserne la fonte.

### **A cosa vuole servire questo libro?**

Insieme con i colleghi direttori, ispettori e docenti con cui ho avuto il piacere di collaborare in questi anni tengo a dire in modo chiaro e diretto che questo testo intende essere una «base-concreta-di-discussione» per le scuole e per il corpo docente sulle implicazioni, sulla qualità e sulle modalità di gestione della comunicazione tra scuola e famiglia. Queste pagine non vanno quindi considerate come un prodotto compiuto ed esaustivo, bensì come una trama di cui ogni singolo docente e ogni singola scuola e istituto può servirsi per confezionare la propria tela comunicativa e relazionale. Sottolineo con forza tale aspetto non tanto per evitare gli inevitabili commenti critici del tipo «Questo lo sapevamo già, questo manca, questo lo direi in modo differente, ecc.», ma per meglio precisare la natura e gli scopi del lavoro, che si propone dunque di:

- essere di ausilio ai *neo-docenti* nel gestire in modo costruttivo, anche nei casi più complessi, la comunicazione e le relazioni con i genitori dei loro allievi, nelle molteplici occasioni di incontro;
- promuovere la condivisione delle conoscenze e abilità che i docenti *esperti* mettono in campo nei contatti con i genitori, formalizzandole in modo da renderle visibili e fruibili;
- potenziare il lavoro di *integrazione* tra le conoscenze e gli strumenti concettuali di analisi, da un lato, e l'agire quotidiano, dall'altro. Affinché un professionista continui ad alimentare

il proprio sentimento di autoefficacia, come direbbe Bandura (2000), non deve solo limitarsi a «vivere le esperienze» ma ha bisogno di approfondirle continuamente attraverso un lavoro riflessivo supportato da domande quali: perché ha funzionato? Perché non ha funzionato? Quali conoscenze mi aiutano a capire meglio ciò che succede? Operativamente, come posso arricchire le mie modalità di intervento?

– favorire la crescita della *cultura della comunicazione* a scuola.

## **E i genitori?**

In questo testo i genitori appaiono solo nelle vesti di coloro di cui si parla in quanto interlocutori degli insegnanti e non come testimoni diretti delle loro esperienze. Si può ragionevolmente fare l'ipotesi che anche per i genitori accada ciò che si verifica per i docenti: la maggior parte dei colloqui e contatti tra scuola e famiglia si svolgono in modo soddisfacente, benché non manchino singoli casi di insoddisfazione. D'altronde è anche possibile che una parte dei genitori disponga oggi di competenze comunicative o di doti di sano buon senso superiori a quelle di questo o quell'insegnante. In tali casi sono spesso i genitori ad accollarsi il delicato lavoro di tessitura per coltivare al meglio la relazione con chi si occupa dei loro figli a scuola e per creare le condizioni di base necessarie alla cooperazione. È la situazione ad esempio di cui mi ha recentemente parlato una direttrice che ha assistito come osservatrice a un colloquio maestra-mamma a proposito del litigio di due allieve. Mentre la maestra raccontava l'accaduto in modo emotivamente confuso, facendo unicamente uso di commenti generici, la mamma ha saputo comprendere tale emotività e intervenire in modo da aiutare l'insegnante a descrivere i fatti con più chiarezza e pacatezza, così da poter ragionare assieme sul da farsi.

Insomma, sebbene la natura di questo lavoro ci abbia portati a concentrarci sul punto di vista degli insegnanti, in

quanto professionisti della scuola, ciò non significa dimenticare che alla qualità del dialogo scuola-famiglia contribuiscono entrambe le parti.

## Struttura del testo

Il testo si articola in tre parti:

- la prima è dedicata a uno sguardo generale su alcuni fenomeni salienti che caratterizzano le moderne società, alle loro ricadute sulla relazione scuola-famiglia, nonché all'analisi di alcuni fattori chiave che caratterizzano i processi relazionali e comunicativi;
- la seconda presenta un ampio ventaglio di situazioni concrete. Ogni situazione è introdotta da un *siparietto*, ovvero da una scenetta che illustra un caso con valore paradigmatico, ed è seguita da commenti che mettono in evidenza i processi affettivi e relazionali in gioco, nonché le competenze comunicative alle quali i protagonisti hanno fatto appello;
- la terza è dedicata alle condizioni generali che favoriscono la buona riuscita dei colloqui docenti-genitori.

*Avvertenza:* per non appesantire eccessivamente il testo ho rinunciato in generale a usare la doppia forma femminile e maschile nel riferirmi ad allievo/allieva, bambino/bambina, maestra/maestro, ecc.

PARTE PRIMA

Uno sguardo  
alle relazioni  
scuola-famiglia  
nella società  
moderna

Erickson

## Introduzione alla parte prima

«È intelligente, ma non si applica!»

Difficile incontrare un insegnante o un genitore che non abbia mai pronunciato o sentito pronunciare questa frase. E non solo da oggi. La si potrebbe definire una frase semplice e accorta, utile e inutile al tempo stesso.

Quando è l'insegnante a usarla, questi ottiene, magari inconsapevolmente, alcuni interessanti effetti.

In primo luogo attenua l'impatto emotivo che può avere l'annuncio di risultati scolastici piuttosto stentati e deludenti. Far precedere la «cattiva notizia» (*non si applica*) dal complimento è *intelligente* rende la critica molto più accettabile agli orecchi sensibili dei genitori. Anzi, a volte succede persino che tutta la frase venga percepita come piuttosto positiva. Ciò accade quando le mamme e i papà moderni in fondo in fondo apprezzano l'immagine del bambino un po' discolo, che non si lascia domare troppo facilmente, che se la cava senza faticare troppo, che non rientra nella categoria poco valorizzata dei secchioni e degli sgobboni. In questi casi traspare nei genitori una nota di compiacente identificazione: «Anch'io a scuola ero come lui! Nessun insegnante riusciva a tenermi fermo! Studiavo pochissimo, ma me la cavavo sempre!».

In secondo luogo, si tratta di una frase che, per le ragioni sopra evocate, permette all'insegnante di gestire con meno ansia la comunicazione: non sta mettendo in discussione né se stesso, né i genitori, ma solo la modesta quantità di lavoro fornita dall'allievo. Così si salva la faccia di tutti.

Sotto questi aspetti la frase ha una sua utilità comunicativa. Sul piano operativo è invece poco utile. Non dice chiaramente se si auspica che l'allievo in questione modifichi alcuni suoi comportamenti e men che meno quali!

Le frasi come quella in apertura sono spesso anche indizi di dinamiche sociali che caratterizzano determinati contesti ed epoche, nonché di determinate modalità e sensibilità relazionali.

In questa prima parte mi soffermerò quindi su tali dimensioni, prendendo in esame:

- alcuni elementi specifici delle società moderne;
- determinate dinamiche caratterizzanti i vari tipi di relazione;
- due variabili fondamentali che influiscono sulla qualità del dialogo scuola-famiglia.

## CAPITOLO PRIMO

# Quando si dice società moderna...

La qualità e le caratteristiche della relazione e della comunicazione esistenti tra insegnanti e genitori dipendono da una pluralità di fattori. Alcuni più evidenti, altri meno.

Tra quelli più frequentemente presi in considerazione possiamo citare: la personalità dei singoli individui, i problemi e le crisi familiari, le caratteristiche dell'allievo e sue eventuali difficoltà, la presenza o meno di sentimenti di fiducia reciproca tra scuola e famiglia.

Tra i fattori invece meno evidenti, ma comunque rilevanti, abbiamo gli elementi che ineriscono al contesto sociale, storico e culturale.

Per ognuno di noi quel che viviamo appare generalmente come qualcosa di unico, che riguarda in particolare noi o la nostra famiglia. Ma in realtà siamo esposti come milioni di altre persone all'influenza di fattori comuni, quali i costumi e le usanze del nostro tempo, i modelli culturali veicolati da televisioni e giornali di vario tipo, le strutture e le istituzioni sociali.

Senza la pretesa di sviluppare lunghe disquisizioni sociologiche, mi soffermo quindi un attimo su tali dimensioni spesso inopportunamente sottovalutate.

Anche se è un'ovvietà, può essere utile ricordare che non in tutti i contesti storici e culturali è stata (ed è) data importanza alla comunicazione scuola-famiglia.

A questa viene riconosciuto un ruolo di primo piano in quei contesti, tipici di molti Paesi cosiddetti occidentali, in cui

prevale una concezione democratica e dialogica dei rapporti umani e delle relazioni tra entità politiche, scolastiche e familiari. Tali società s'ispirano oggi a valori quali la partecipazione di ogni cittadino alle decisioni collettive, il diritto allo studio assicurato a tutte le giovani generazioni, il principio della parità e dell'uguaglianza di opportunità tra sessi, la messa al bando di stili educativi basati sulla coercizione, sull'obbedienza assoluta e su un rigido autoritarismo, la valorizzazione del dialogo in tutte le sue forme, la scuola come servizio aperto all'ascolto del punto di vista «dei clienti», ecc.

Si tratta di contesti che sul piano economico sono passati in un lasso di tempo incredibilmente breve, rispetto ai tempi storici precedenti, dalla società agricola a quella industriale, poi a quella moderna e post-moderna del terziario e della globalizzazione. Alle nostre latitudini, l'odierno standard di vita economico e sociale, pur nelle sue fluttuazioni congiunturali, è incomparabilmente migliore rispetto ai tempi che hanno preceduto la Seconda Guerra Mondiale. È un fatto che forse passa inosservato agli occhi dei moderni professionisti della contestazione perenne. Ma resta un fatto. Tale progresso è stato possibile grazie agli sforzi e ai sacrifici compiuti dalle generazioni precedenti.

Anche sul piano dei rapporti sociali e umani i cambiamenti che si registrano sono immensi. Le libertà di cui godono i singoli individui si sono enormemente ampliate. L'attenzione per i diritti individuali si è fortemente accentuata, anche a scapito della necessaria coesione sociale. Oggi si discute e si negozia su tutto: nella vita sociale e politica, certo, ma anche in casa e a scuola. Le regole, i valori che caratterizzavano le diverse epoche si sono man mano radicalmente trasformati, fino ad arrivare alla configurazione della società odierna che il famoso studioso polacco Zygmunt Bauman (2007) chiama liquida poiché non ha più regole e legami forti. Secondo tale autore lo sciame dei consumatori tende a sostituire il gruppo. Ma mentre nell'appartenenza ai gruppi tradizionali l'individuo alimentava

il proprio sentimento di identità sociale (Tajfel, 1985), nello sciame ognuno si trasforma in consumatore solitario, anche se è in compagnia. In Europa negli ultimi cinquant'anni si assiste al passaggio da forme di cieco e rigido autoritarismo a manifestazioni di pronunciate anarchie sociali, dall'alienazione dell'individuo in nome della coesione sociale al trionfo dell'individualismo che rivendica la gratificazione continua dei desideri e dei bisogni del singolo. Insomma per disfarsi dell'autoritarismo ci si è disfatti dell'autorità e per sfuggire alle pressioni morali delle grandi Istituzioni tradizionali (chiesa, scuola e famiglia) si tende a cadere nel libertarismo.

In sintesi, da un lato è vero che il lavoro di generazioni e l'euforia produttiva della seconda parte del ventesimo secolo hanno contribuito a forme diffuse di benessere mai conosciute prima, parallelamente all'allargamento della partecipazione democratica a tutti i livelli; dall'altro è altrettanto vero che la società appare sempre più disgregata e confusa sul piano dei valori, delle norme morali e del senso da attribuire alla vita in comunità.

Scuola e famiglia sono state costantemente e profondamente toccate da tali trasformazioni.

## **La scuola**

La durata della scuola dell'obbligo si è man mano allungata e la scuola, anche ai livelli più alti, si è aperta a entrambi i sessi e a tutti gli strati di popolazione, con effetti sicuramente virtuosi sulla promozione sociale e sulla crescita culturale del patrimonio umano globale dei diversi Paesi. Le ricerche e le conoscenze sul piano psicologico, pedagogico e didattico si sono arricchite come non mai e gli investimenti nella formazione dei responsabili scolastici e dei docenti sono da decenni in continua crescita. Tuttavia, non mancano voci aspramente critiche nei riguardi delle «mode pedagogiche» dei nostri tempi. Ad esempio, il noto

sociologo Francesco Alberoni è assai severo a questo proposito. Egli denuncia talune correnti di pensiero del recente passato secondo cui «non si devono dare regole e nozioni. Il bambino non deve imparare a memoria le tabelline, le poesie, i nomi geografici, le date della storia, non deve studiare la grammatica, l'analisi logica. Non deve nemmeno riconoscere l'autorità dei genitori e degli insegnanti. Questi pedagogisti pensavano che l'individuo sarebbe stato più libero di creare e sarebbe avvenuta una stupefacente fioritura culturale. Invece si è creato un vuoto che è stato riempito dalla cultura mediatica. Il ragazzo non sa le poesie ma conosce le canzonette, non segue i precetti morali, ma ciò che dicono i compagni, non conosce i classici ma sa tutto sui personaggi televisivi» (Alberoni, 2010).

È opinione generale che anche il termometro del prestigio degli insegnanti abbia fortemente risentito dei cambiamenti climatici del contesto sociale, facendo registrare un significativo calo di livello.

In cosa consiste il prestigio? Il prestigio è una sorta di indicatore di considerazione sociale di cui beneficiano individui o gruppi in funzione dello status e della posizione che ricoprono, del potere e della ricchezza di cui dispongono, della cultura e delle conoscenze che posseggono e del proprio carisma personale. Il prestigio varia a seconda delle caratteristiche e dei valori dominanti nella società. Esso è sempre relativo, nel senso che il prestigio superiore di una determinata categoria dipende dal carattere elitario dei privilegi di cui gode, dal numero più o meno ristretto di individui che la compongono, nonché dalla parallela esistenza di affollate categorie di rango inferiore. Nei nostri villaggi di un tempo il maestro era un'autorità al pari del sindaco, del medico e del farmacista, in quanto rappresentante della stretta cerchia di individui che godevano di posizioni culturalmente e socialmente superiori a quelle degli altri membri della comunità. Non era affatto raro che al docente si presentassero omaggi e doni, come si usava fare con i signori del luogo. Prima della Seconda Guerra Mondiale essere professore di un liceo (ma anche di una scuola media inferiore) significava

occupare uno status di sicuro prestigio, dato il carattere ancora molto elitario della scuola, la scarsissima presenza delle donne ai livelli superiori e stante la concezione gerarchica dei rapporti sociali. A quei tempi, il sogno di molti bambini poteva essere quello di fare un giorno il maestro o la maestra, oggi giorno è piuttosto quello di diventare un calciatore, un astronauta, un'indossatrice, o una partecipante ai reality televisivi.

### **Indicazione pratica riassuntiva**

Anche se il lavoro dell'insegnante non gode più di un particolare prestigio a priori, non rinunciare alla soddisfazione di conquistarlo giorno per giorno a posteriori attraverso la qualità del proprio operato.

## **Le famiglie**

L'istituzione familiare, dal canto suo, ha conosciuto cambiamenti probabilmente ancora più profondi. Ad esempio, in Svizzera, un recente rapporto dell'Ufficio Federale di Statistica (2008) segnala che:

- le famiglie con bambini sono sempre meno numerose. Mentre nel 1970 i ménage con bambini e quelli senza bambini si equivalevano, oggi le famiglie con figli rappresentano solo un quarto del totale, con una percentuale in costante crescita di famiglie monoparentali;
- l'indice di fecondità si è ridotto drasticamente rispetto al passato, anche se negli ultimi tempi si è stabilizzato intorno a 1,46 per donna. Indice ben lontano dal livello necessario per arginare la decrescita demografica;
- se si guardano i clan familiari nel loro insieme (comprendenti tutte le generazioni contemporaneamente in vita) si rileva un costante aumento del numero di adulti rispetto a quello dei bambini. Ciò in seguito al doppio fenomeno della dimi-

nuzione delle nascite e dell'allungamento della speranza di vita;

- l'età media delle madri alla nascita del primo figlio è di 30 anni circa, ben al sopra dell'età delle generazioni precedenti;
- il numero dei bambini toccati da separazioni e divorzi è in costante crescita, come pure in crescita è il numero delle famiglie cosiddette ricomposte.

Rispetto all'ultimo punto, in effetti, il divorzio viene ormai oggi frequentemente visto non solo come la liberazione da vincoli di coppia irrimediabilmente e patologicamente disfunzionali, ma anche come opportunità per ricercare nuove gratificazioni ed emozioni affettive, anche in presenza di figli da crescere. Data la scomparsa degli argini sociali, morali e religiosi che obbligavano i coniugi a continuare a vita il percorso matrimoniale, sempre più le relazioni seguono la logica dell'usa e getta in presenza di strappi del tessuto relazionale. La motivazione a investire nella ricerca di fili più solidi per continuare a tessere insieme un legame duraturo è sempre più tenue. Di fatto la «società liquida» fa sì che alla logica del sacrificio che ha ispirato molte generazioni precedenti si sia sostituita quella della ricerca di gratificazioni più personali. L'*io* prevale dunque sul *noi*.

Per quanto concerne i figli, oggi molti godono dello status privilegiato di merce rara. Sul piano psicologico e relazionale i bambini sono frequentemente percepiti dagli adulti sempre più come sorgenti di gratificazione narcisistica. Quando i bambini arrivano copiosi e non pianificati si aveva tendenza a meglio accettare l'inevitabile scarto tra il figlio ideale e il figlio reale. Oggi che il bambino è progettato e programmato, le aspettative che pesano sulle sue spalle diventano grandi e il suo potere in quanto centro del sistema familiare sproporzionato. Su tale merce rara si concentrano tutte le attenzioni di una pletora di adulti: genitori biologici, nuovi compagni e compagne di genitori divorziati, nonni biologici, nonni «adottivi», zii e zie felicemente single a vita, padrini e madrine, ecc. Studi clinici recenti rilevano che siamo passati da

patologie del Super-io (oppressione dell'individuo, priorità assoluta dei doveri verso la comunità rispetto ai diritti individuali, annientamento della personalità attraverso punizioni umilianti e regole intransigenti) all'epoca delle patologie del narcisismo (tendenza dei piccoli a sentirsi sempre offesi e a compensare con l'eccitazione, presenza di sentimenti di stupida onnipotenza e di bisogni compulsivi di attenzione smisurata o di opposizione continua).

Evidentemente i sintomi di un tempo disturbavano meno il clima di lavoro delle classi, mentre oggi talune delle citate manifestazioni cozzano contro le regole di vita fondamentali che permettono a un gruppo di allievi di funzionare e ai singoli componenti di imparare.

Si parla molto a questo proposito di «bambino-re» o «bambino-tiranno» capace di «asservire» ai suoi bisogni e alla sua volontà tutti i familiari. In realtà si tratta di un bambino a cui l'ambiente, da un lato, non ha saputo/voluto mettere dei limiti, dimenticando che anche questo è amore, e, dall'altro, ha costantemente inviato dei messaggi che lasciavano intendere che lui è il centro del mondo. Molto concretamente si tratta di messaggi del tipo:

- evitare sempre di contrariarlo per paura di frustrarlo;
- lasciargli monopolizzare la conversazione quando è a tavola con gli adulti;
- sommergerlo di regali;
- organizzargli feste di compleanno faraoniche;
- salutarlo e riverirlo sempre per primo quando genitori e figli vanno, ad esempio, a trovare i nonni;
- preparare costantemente piatti speciali per lui e servirlo sempre per primo in presenza delle varie generazioni di adulti;
- lasciarlo sempre vincere ai vari giochi.

In sintesi, negli ultimi decenni non c'è stato solo il dilagare del liberalismo economico di cui tutti parlano (tempo fa per esaltarne le virtù, oggigiorno in tempo di crisi economico-finanziaria per denunciarne gli eccessi), ma c'è stata anche una

*deregulation* spiccata nei rapporti, nei ruoli e nei modelli familiari, nonché nelle relazioni tra generazioni. Questa, al contrario di quanto accade attualmente per il funzionamento del sistema finanziario ed economico, non viene criticata bensì generalmente percepita come un positivo allargamento di opportunità e di legittime libertà individuali. Tendenza che continuerà anche in futuro? Ci saranno invece reazioni che porteranno ad auspicare una *reregulation*, ossia la reintroduzione di nuove forme di regolamentazione dei rapporti familiari? Difficile dire ora. Ai posteri l'ardua sentenza...

#### **Indicazione pratica riassuntiva**

Anche i bambini-re sono pur sempre bambini, cioè individui in corso di maturazione. Il cervello umano ha bisogno di almeno vent'anni per arrivare a una certa maturità: vale quindi sempre la pena, come adulti, di fare del proprio meglio per esercitare un'influenza positiva sul suo sviluppo.

### **La negoziazione perenne**

In una società come quella attuale in cui nella vita quotidiana dal mattino alla sera occorre negoziare e rinegoziare tutto, dalla ripartizione di ruoli e compiti tra genitori ai singoli comportamenti attesi dai figli, fino ai principi e ai valori da adottare, occorrono grandi competenze comunicative e grande maturità nei rapporti umani.

Tale esigenza si scontra in modo evidente con le scarse capacità comunicative effettivamente presenti. Di conseguenza le risposte ai seguenti interrogativi sono spesso insoddisfacenti e socialmente inadeguate sotto il profilo della cura delle relazioni: sappiamo dialogare e cercare accordi costruttivi con gli interlocutori, oppure la cosa più importante è sempre stabilire chi è il vincitore e chi il vinto? Sappiamo dire in modo non umiliante ai nostri figli e ai nostri allievi che ci sono regole e

valori non negoziabili, ma che possono godere di spazi di libera scelta a seconda dell'età? Sappiamo non farci sempre dettare le parole dalle rabbie e dalle paure passate e presenti? Sappiamo continuare a imparare per tutta la vita per superare le povertà comunicative? Penso che senza le capacità sopra elencate non vi sia benessere relazionale né nelle famiglie né nelle scuole. Sfortunatamente esse non abbondano, poiché l'analfabetismo comunicativo continua a raggiungere livelli impressionanti, malgrado gli sforzi compiuti da singole famiglie o istituzioni. Ciò contribuisce non poco a rimpinguare le tasche degli avvocati divorzisti e a inquinare in certi casi i rapporti docenti-genitori. Complice anche l'idea perniciosa che si tratti di abilità che non è necessario imparare, e che basti saper parlare per saper comunicare!

Capita poi di illudersi che le nuove tecnologie rendano più facile la comunicazione. Più facile sì *quantitativamente*, ma non *qualitativamente*. Forse con i telefonini e con le e-mail molti di noi in passato non avrebbero perso alcuni appuntamenti a causa di banali malintesi su luogo e ora. Forse la nostra vita sarebbe stata diversa. Ma oggi come allora ci troviamo di fronte al fatto che la qualità delle relazioni interpersonali si costruisce con le qualità umane e non con le risorse tecnologiche.

In sintesi si può affermare che il lavoro dell'insegnante si è fatto sicuramente più complesso in quanto non più basato su un credito di fiducia a priori, su rapporti gerarchici e ruoli ben definiti, su stili educativi familiari improntati all'ubbidienza e alla sottomissione, su famiglie sempre d'accordo con quello che dice il maestro.

Tuttavia, quanto detto rende la figura dell'insegnante ancora più importante nel percorso di sviluppo delle giovani generazioni. Essa costituisce un possibile modello positivo di riferimento, in quanto leader autorevole della classe e in quanto rappresentante delle ricchezze culturali che l'umanità si è data per superare la barbarie nei rapporti umani.

### **Indicazione pratica riassuntiva**

Ricordare sempre che saper parlare e saper usare un computer non vuol dire saper comunicare.

Erickson

## CAPITOLO SECONDO

# Cosa è in gioco nelle relazioni interpersonali?

La relazione è come l'ossigeno che respiriamo: invisibile ma essenziale per la vita.

Siamo a casa, oppure al lavoro, oppure a una cena da amici. Ci guardiamo attorno e cosa percepiamo? Vediamo e possiamo toccare persone, oggetti, fiori e animali se ci sono... ma c'è una cosa che pur essendo ben presente sfugge alla percezione fisica dei nostri sensi: le *relazioni*, ovvero i legami che le persone presenti intrecciano tra loro, i rapporti tra individui e oggetti, le interazioni tra esseri viventi e ambiente, e così via.

Eppure si tratta di una dimensione fondamentale! Senza relazioni non c'è vita.

Mi piace spesso paragonare le relazioni a un «elefante invisibile»<sup>1</sup> per sottolinearne l'aspetto paradossale: si tratta di una dimensione della vita sociale di enorme importanza eppure difficile da cogliere a «occhio nudo», senza l'ausilio di apposite lenti fatte di riflessioni e conoscenze sul tema.

In questo capitolo mi limito a prendere in considerazione le relazioni tra le persone, in particolare nei contesti educativi. In effetti, come diventa sempre più evidente, chi opera nel campo dell'insegnamento non ha bisogno soltanto di essere esperto in questa o quella disciplina, nonché di conoscere i

---

<sup>1</sup> Una vecchia leggenda indiana narra di un elefante che, pur muovendosi tra le folle con la sua imponente mole, passava comunque inosservato. Come se fosse stato invisibile...

segreti dell'arte della didattica, ma necessita altresì di spiccate competenze relazionali. In loro assenza, riuscirà difficile al docente capire come mai, sebbene conosca bene la sua materia e nonostante la sua buona volontà di trasmetterla, non riesca a destare l'interesse delle sue scolaresche, a essere apprezzato dalle famiglie, a vivere insomma relazioni gratificanti. Un vecchio adagio pedagogico dice che nell'insegnamento ciò che conta di più non è trasmettere contenuti ma accendere il fuoco della motivazione.

Comunicazione e relazione sono strettamente connesse.

In che modo? Parlando per immagini, si potrebbe dire che la comunicazione è l'abito di cui si riveste la relazione, oppure che essa sta alla relazione come la superficie delle onde sta all'insieme delle profondità sottomarine. Da tenere presente però che ciò-che-si-dice e come-lo-si-dice non solo forniscono indizi per ipotizzare il tipo e la qualità della relazione sottostante, ma contribuiscono nello stesso tempo con le loro dinamiche a crearla.

Prima però di occuparci di come si comunica, invito i lettori a esplorare le componenti sommerse della relazione.

### **Immersione nelle acque della relazione ed esplorazione delle profondità sottomarine**

Cosa si vede quando ci si immerge nelle acque delle relazioni interpersonali? Si percepisce che queste sono costituite da un insieme di elementi, quali:

- aspettative reciproche;
- ricerca di soddisfazione di bisogni più o meno consci;
- diritti e doveri più o meno formalmente definiti;
- ruoli e regole circa i comportamenti da tenere o non tenere, per soddisfare lo scopo principale della relazione, in un dato contesto sociale.

Sulla scorta di tali fattori, possiamo porci alcune domande utili a meglio cogliere e analizzare i processi che rendono una

relazione soddisfacente o frustrante, adeguata o inadeguata, sul piano intellettuale, affettivo e delle ricadute sul sentimento d'identità.

- A che serve la relazione? In altri termini, qual è la sua finalità, la ragione su cui si fonda? Si tratta di uno scopo socialmente condiviso e codificato oppure no? Contingente oppure duraturo?
- Lo scopo presuppone una relazione di tipo cooperativo, competitivo o di contrapposizione?
- Il rapporto è di tipo asimmetrico, o addirittura gerarchico? Se sì, si tratta di asimmetrie sul piano delle responsabilità? oppure delle conoscenze? oppure di status sociale?
- La relazione ha un carattere libero oppure imposto?
- Qual è la distanza affettiva considerata funzionale allo scopo? Possiamo parlare a questo proposito di relazioni «calde», «neutre» e «fredde».
- Qual è la distanza sociale (in termini di gestione della prossemica, dell'uso del tu o del lei, del tono) adeguata allo scopo? Possiamo parlare a questo proposito di relazioni «intime», «familiari», «amichevoli», «professionali» e «formali».

Riguardo alla gestione delle distanze affettiva e sociale va sottolineato come nelle relazioni professionali tale fattore costituisca spesso una protezione dall'influenza di espressioni emotive che intralcerrebbero il perseguimento dello scopo specifico. In altri termini, nella vita professionale le parti hanno interesse a non utilizzare modalità relazionali tipiche dei rapporti affettivi e familiari, per non dare corpo ad aspettative, fantasie e richieste che esulano dalle finalità dei ruoli previsti.

### **Indicazione pratica riassuntiva**

Per valutare come mai una relazione funziona o non funziona non basta esprimere giudizi sulla personalità dell'interlocutore, ma occorre imparare a vedere i fili relazionali, invisibili in superficie, che entrambi i protagonisti contribuiscono a tessere.

## A che serve questa o quella determinata relazione?

La prima domanda indicata nel paragrafo precedente svolge un ruolo chiave, poiché orienta le risposte relative anche agli altri punti. In effetti, l'interrogativo «A che serve?» definisce il tipo di relazione e ciò che è legittimo aspettarsi in quanto a regole, ruoli, comportamenti, ecc.

Ogni relazione interpersonale risponde a uno scopo che è importante tenere ben presente. In altri termini, le relazioni umane assumono la forma di uno schema a tre poli:



Nella vita quotidiana, familiare, professionale e sociale, succede spesso che i protagonisti di una relazione perdano di vista lo scopo specifico che funge da terzo elemento mediatore del loro rapporto e riducano così la relazione a una mera interazione per compiacere o contrastare l'altro interlocutore. Ciò può dar vita a due possibili derive:

1. la totale sottomissione intellettuale e sociale di uno dei due soggetti all'altro. Ad esempio, il collaboratore che non osa esprimere il proprio punto di vista al superiore, ma si limita a incensarlo in vari modi; oppure il genitore che rinuncia a porre domande all'insegnante per timore di contrariarlo o di suscitare un conflitto; oppure ancora il docente che non interviene mai in occasione di riunioni in cui ci sarebbe bisogno di poter contare sulla presa di posizione di tutti i presenti. In questo caso la letteratura parla di *posizione bassa*

*disfunzionale*, che annulla le possibilità di reale cooperazione e dà vita a un rapporto dominante-sottomesso;

2. lo scontro, per stabilire chi è il più forte e chi ha ragione, in modo da schiacciare l'avversario. In questo caso si parla di *scalate simmetriche* (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1971) oppure di *spiralì perverse* (Cesari Lusso, 2005). Tali dinamiche annullano di fatto la possibilità di collaborare e trasformano lo scambio in conflitto fine a se stesso. Prendiamo l'esempio di due vicini di casa, signori Gallo e Luccio, tra i quali sorge un problema a causa di una siepe situata sul terreno di Gallo e che invade il giardinetto di Luccio. Tale problema potrebbe essere risolto senza troppe complicazioni, sennonché i due contendenti adottano comportamenti comunicativi che di fatto avvelenano la situazione invece di contribuire a risolverla. Cosa succede? Luccio rivolge la richiesta al vicino di potare la siepe con un tono alquanto aggressivo come se parlasse a qualcuno in malafede che volontariamente non rispetta certe regole e non adempie ai propri doveri. Gallo, dal canto suo, sentendosi attaccato, non è disposto a offrire la propria collaborazione e risponde insultando a sua volta il vicino, nonché puntando il dito ad esempio sul fatto che egli tiene la televisione a un volume troppo alto.

Luccio inviperito si rivolge allora a un avvocato che come un azzecagarbugli di manzoniana memoria manda una lettera a Gallo usando un linguaggio complicato, oscuro e perentorio al tempo stesso. Quest'ultimo allora reagisce indignato e risponde, appoggiandosi a un amico che fa il legale, con una missiva dai toni ancora più duri. Entrambi proibiscono ai rispettivi figli di continuare a giocare assieme e coinvolgono ovviamente anche le rispettive mogli che cominciano a evitarsi. A ogni pasto in ognuna delle due famiglie non si parla d'altro, si evocano e amplificano tutti i micro-indizi del passato che in qualche modo già segnalavano la perfidia e il malanimo dell'avversario; i protagonisti ne parlano a destra e a manca in cerca di alleati, eccetera eccetera. E la siepe? Chi

si ricorda più che lo scopo iniziale era quello di risolvere il problema della siepe! Ora il problema è dimostrare al mondo la malvagità dell'altro, sfogare il proprio odio annientando se possibile l'avversario.

A proposito di siffatte derive è importante sottolineare tre aspetti:

1. non tutti i conflitti ovviamente si trasformano in spirali perverse. Il conflitto d'interessi o il conflitto di opinione o di potere non solo fanno parte della realtà quotidiana ma, se gestiti con mezzi comunicativi adeguati, possono contribuire a chiarire la relazione attraverso: l'arte del compromesso, la possibilità di meglio definire i ruoli e gli status reciproci, la ricerca di argomentazioni pertinenti e convincenti, l'esplorazione di strategie adeguate, o eventualmente la ragionata rinuncia a proseguire la relazione se non ci sono margini di intesa possibili;
2. tali situazioni sono accompagnate da emozioni che spesso ne amplificano gli effetti negativi. Nella sottomissione, l'interlocutore compiacente è abitato da timori e paure. Nelle spirali aggressive, abbiamo un'esplosione di stress, rabbia, collera che trasforma il linguaggio (tono della voce e parole, in particolare) in eruzione vulcanica, alimentando così i circoli viziosi;
3. quando si tratta della relazione insegnante-genitore, perdere di vista lo scopo vuol dire relegare il bambino e il suo interesse nelle retrovie. In questo caso le conseguenze sgradevoli ricadono non solo sugli adulti, ma anche su terze persone «innocenti» che ne subiscono pesantemente le conseguenze. In effetti, nelle situazioni di conflitto tra docenti e genitori è spesso il bambino il vero perdente. In questi casi si può parlare di un *obbligo deontologico alla cooperazione* o almeno all'adozione di comportamenti che non nuocciano all'allievo. È in fondo lo stesso obbligo deontologico che possono avere due co-piloti che manovrano un aereo di linea o due chirurghi in sala operatoria.

Chi sono infatti i veri perdenti se tali figure si mettono a litigare nei delicati momenti in cui devono prendere decisioni importanti?

Tornando al contesto scolastico, se proprio la relazione con la famiglia è a rischio di conflitto perenne, si può sempre fare come quel maestro che a un certo punto si rese conto che, per il bene del bambino, era meglio cercare di risolvere le difficoltà direttamente con l'allievo senza più coinvolgere i genitori.

#### Indicazione pratica riassuntiva

Prestare sempre la massima attenzione allo scopo. Se vi accorgete che il colloquio sta scivolando su piani relazionali non costruttivi, interrompetelo in modo cortese ma fermo dicendo: «Stiamo perdendo di vista la cosa che più importante [qualche secondo di silenzio]: l'obiettivo che vogliamo raggiungere!».

#### Quattro esempi

Procediamo ora con quattro esempi di relazioni per mettere in luce i differenti scopi e illustrare come si declinano conseguentemente le caratteristiche di ogni specifico rapporto.

1. *Relazione genitore-figlio minorenne: a che serve?* A offrire cura, protezione, affetto, educazione, socializzazione culturale primaria in vista di favorire la crescita di individui autonomi, capaci, responsabili e ...

| Domanda                         | Risposta ipotizzabile tenendo conto dello scopo                                           | Possibili scarti problematici         |
|---------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------|
| Cooperativa oppure competitiva? | Cooperativa, ma anche fisiologicamente conflittuale visto i doveri educativi dei genitori | Troppa competitività e conflittualità |

(continua)

(continua)

|                                |                                                                                                                                                                                  |                                                   |
|--------------------------------|----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|---------------------------------------------------|
| Rapporto di tipo gerarchico?   | Sì, in quanto basata su asimmetrie a livello di: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conoscenze</li> <li>- esperienze</li> <li>- responsabilità</li> <li>- ruoli</li> </ul> | Non rispetto delle asimmetrie funzionali          |
| Carattere libero o imposto?    | Imposto                                                                                                                                                                          |                                                   |
| Distanza affettiva funzionale? | Calda                                                                                                                                                                            | Troppo fusionale, troppo fredda                   |
| Distanza sociale adeguata?     | Intima/familiare                                                                                                                                                                 | Mancanza di autorevolezza e di rispetto reciproco |

2. *Relazione pedagogica (insegnante-classe): a che serve?* Favorire l'apprendimento degli strumenti culturali di base; socializzazione secondaria.

| <b>Domanda</b>                           | <b>Risposta ipotizzabile tenendo conto dello scopo</b>                                                                                                                 | <b>Possibili scarti problematici</b>                                                            |
|------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cooperativa oppure competitiva?          | Tendenzialmente cooperativa                                                                                                                                            | Troppa competitività e conflittualità                                                           |
| Rapporto di tipo gerarchico/asimmetrico? | Sì, basata su asimmetrie a livello di: <ul style="list-style-type: none"> <li>- conoscenze</li> <li>- esperienze</li> <li>- responsabilità</li> <li>- ruoli</li> </ul> | Non rispetto delle asimmetrie funzionali                                                        |
| Carattere libero o imposto?              | In genere imposto                                                                                                                                                      |                                                                                                 |
| Distanza affettiva funzionale?           | Mediamente calda                                                                                                                                                       | Troppo calda, troppo fredda                                                                     |
| Distanza sociale adeguata?               | Professionale                                                                                                                                                          | Rinuncia da parte dell'insegnante all'autorevolezza; eccessiva familiarità; eccessiva formalità |

3. *Relazione tra due colleghi che insegnano nella stessa classe: a che serve?* Coordinamento, scambio di informazioni utili, sostegno reciproco nel promuovere l'apprendimento degli allievi.

| Domanda                                  | Risposta ipotizzabile tenendo conto dello scopo                                      | Possibili scarti problematici                                                                                   |
|------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------------------|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Cooperativa oppure competitiva?          | Cooperativa (tranne che, ad esempio, aspirino entrambi all'unico posto di direttore) | Competizione più o meno palese per accaparrarsi il favore degli allievi. Il collega diventa avversario e rivale |
| Rapporto di tipo gerarchico/asimmetrico? | No                                                                                   | Tentativi di introdurre gerarchie: <i>Io ne so più di te! Devo pensare io a tutto! Sei l'ultimo arrivato!</i>   |
| Carattere libero o imposto?              | Entrambi                                                                             |                                                                                                                 |
| Distanza affettiva funzionale?           | Relazione calda/neutra                                                               | Disistima, disprezzo e malanimo reciproci                                                                       |
| Distanza sociale adeguata?               | Amichevole/professionale                                                             | Troppo formale                                                                                                  |

4. *La relazione insegnante-genitore: a che serve?* A favorire la riuscita scolastica e l'integrazione sociale del bambino.

| Domanda                                  | Risposta ipotizzabile tenendo conto dello scopo                                                                                                                                                                         | Possibili scarti problematici            |
|------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------------------------------------|
| Cooperativa oppure competitiva?          | Cooperativa                                                                                                                                                                                                             | Troppa competitività e conflittualità    |
| Rapporto di tipo gerarchico/asimmetrico? | Non c'è gerarchia sul piano dello status di adulto. Ci possono essere asimmetrie bidirezionali sul piano delle conoscenze ed esperienze. Ci sono differenze fondamentali nelle responsabilità e nei ruoli professionali | Non rispetto delle asimmetrie funzionali |

(continua)

(continua)

|                                |                          |                                  |
|--------------------------------|--------------------------|----------------------------------|
| Carattere libero o imposto?    | In genere imposto        |                                  |
| Distanza affettiva funzionale? | Calda/neutra             | Troppo calda; troppo fredda      |
| Distanza sociale adeguata?     | Amichevole/professionale | Troppo familiare; troppo formale |

È utile soffermarsi sulle caselle concernenti l'aspetto «gerarchico/asimmetrico» della relazione insegnante-genitore.

L'esistenza di asimmetrie porta a chiedersi più in dettaglio: in che cosa è «esperto» un genitore? In che cosa è «esperto» l'insegnante? In altri termini, a che proposito ciascuno dei due ruoli implica una posizione «alta» nel senso di chi detiene una determinata conoscenza o informazione? Quando invece prevede una posizione «bassa» di chi non può sapere?

Da notare che le nozioni di «posizione alta» e «posizione bassa» non vanno intese come giudizio di valore (buona, cattiva; migliore, peggiore; superiore, inferiore) ma soltanto come elementi descrittivi utili per chiarire i reciproci ruoli, competenze e responsabilità.

Il ruolo dell'insegnante implica, ad esempio, una posizione alta su:

- comportamento dell'allievo in classe
- metodi e modalità di apprendimento
- regole del contesto scolastico
- gestione della classe
- ecc.

Implica invece una posizione bassa su:

- comportamento dell'allievo a casa e negli altri contesti di vita familiare
- visione che i genitori hanno della scuola
- aspettative della famiglia nei confronti del figlio
- ecc.

In termini operativi, ciò permette all'insegnante da un lato di stabilire chiaramente la frontiera tra i reciproci ruoli, dall'altro

di riconoscere in che ambito la famiglia può essere una fonte preziosa di informazioni e sostegno. In merito a questo punto, è sempre opportuno che il docente non presuma di sapere a priori come si comporta il bambino a casa, ma sviluppi il riflesso di rivolgere domande a chi è più informato in materia, praticando poi un ascolto di qualità.

Ciò detto, a volte la realtà comunicativa in fatto di conflitti di ruolo è ancora più complessa. Può infatti accadere, ad esempio, che un papà a parole riconosca pienamente il ruolo del docente e la sua posizione alta rispetto ai metodi di insegnamento e dichiari: «Siete voi i professionisti in fatto di didattica!», ma poi concretamente non lasci parlare la maestra e tenga banco per mostrare che sa tutto lui.

Che fare in questi casi? Esplicitare all'interlocutore la vostra percezione della situazione e l'inevitabile imbarazzo creato dai suoi messaggi contraddittori: «Aspetti un attimo... sono un po' imbarazzata poiché non so come interpretare il fatto che lei ci riconosce come professionisti e poi sembra suggerirci per filo e per segno cosa dobbiamo fare...».

Infine, sempre su questo punto, è utile soffermarsi ancora su ciò che invece rende «simmetrica» la relazione insegnanti-genitori: siamo in presenza di due persone «adulte»! Ciò significa che negli incontri c'è un modo sicuro per irritare l'altra parte e sabotare di conseguenza la potenziale collaborazione: usare parole e un tono di voce come se si trattasse di un bambino da rimproverare o di un allievo a cui fare la lezione. Prendiamo l'esempio dei compiti a casa. Come gestire sul piano comunicativo gli eventuali problemi? La questione dei compiti è interessante poiché fa da anello di collegamento didattico tra l'attività a scuola e quella a casa. Essa infatti costituisce una sorta di passaggio quotidiano di testimone e di collaborazione complementare a distanza tra scuola e famiglia: in aula è il docente che è responsabile dell'apprendimento degli allievi; a casa la responsabilità ricade sui genitori. Ciò genera un consistente pacchetto di aspettative e di commenti reciproci. I docenti

si aspettano che qualcuno in famiglia legga le indicazioni sul diario e verifichi che il bambino faccia quello che deve fare. Se ciò non avviene sorgeranno probabili critiche dei docenti nei confronti di questa o quella famiglia. I genitori a loro volta possono vivere i compiti dei figli come una pressione eccessiva sul loro già gravoso ruolo e un'aggiuntiva fonte di stress e domandarsi un po' polemicamente: «Perché la maestra deve dare così tanti esercizi? Perché noi genitori dopo una pesante giornata di lavoro dobbiamo ancora preoccuparci di fare i vice-maestri, anche durante il fine settimana? Cosa avrà voluto dire il maestro con tale o tal altra consegna? Come mai i bambini d'oggi sono così poco autonomi?».

Senza contare poi la complessità delle famiglie moderne. A volte sono i nonni a doversi occupare dei compiti lottando disperatamente contro le infinite resistenze di cui sono capaci quei tesori di nipoti, normalmente debordanti di energia ma di colpo stanchissimi quando devono prendere in mano la penna o un libro; tesori di solito collaborativi e pieni di iniziative nei giochi ma estremamente riluttanti ad aiutare il nonno e la nonna a decifrare le consegne sul diario; generalmente capaci di stare ore fermi davanti a un videogioco ma in preda a movimenti irrefrenabili e rischiosi quando si tratta di stare seduti per studiare. Tutto ciò con grande frustrazione di detti nonni, che prima o poi sbotteranno con i genitori occupatissimi dicendo: «Siamo disposti con gioia a occuparci dei nipotini ma non a seguirli nei compiti! Per questo cercatevi qualcun altro!».

In altri casi, oggi giorno sempre più frequenti, i genitori biologici del bambino vivono separati e la prole deve fare la spola tra un domicilio e l'altro. Succede allora che il materiale necessario per fare i compiti non sempre si trovi al posto giusto, o che ci siano malintesi tra papà e mamma su chi fa che cosa in materia di assistenza a tale dovere quotidiano.

Insomma quante tensioni e quante occasioni di litigio in famiglia a proposito dei compiti!

Di conseguenza, quanta voglia di andare dal docente per protestare e per scaricare su di lui il nervosismo accumulato!

Il docente da parte sua, visto che è spesso anche genitore e fa i salti mortali per soddisfare le aspettative inerenti ai vari ruoli, nutrirà un comprensibile impulso critico di «fare la predica» e criticare quelle famiglie che non collaborano in materia di compiti a casa, e constaterà prima o poi quanto sia delicato gestire costruttivamente tale tipo di comunicazione tra le parti in causa.

Cosa può aiutare in questi casi? Ecco due esempi interessanti e stimolanti. Il primo riguarda il caso di un bambino che viveva i compiti a casa come una vera tortura. Gli adulti (docente titolare, docente di sostegno e la mamma) dopo aver discusso assieme il problema hanno escogitato un'attività personalizzata, che tenesse conto degli interessi dell'allievo. Il bambino adorava gli animali e la mamma (che detto per inciso viveva sola con il figlio da quando aveva divorziato) gestiva un allevamento per cani. L'uovo di Colombo è stato allora proporre all'allievo di tenere un diario sulla crescita dei cuccioli. Tra l'altro, la soluzione ha presentato anche altri due vantaggi non trascurabili oltre a quello di avere motivato il bambino: madre e figlio hanno collaborato alla ricerca di proposte, e la mamma è stata gratificata dal ritrovarsi nelle vesti di partner della soluzione, mentre fino ad allora avvertiva piuttosto il disagio di far parte del problema poiché non riusciva a seguire abbastanza il figlio.

Il secondo esempio concerne una scuola in cui si è deciso di scegliere ogni X mesi una tematica da adottare come oggetto di riflessione comune tra docenti e genitori. I compiti a casa hanno costituito uno dei primi temi trattati. Ciò ha consentito di approfondire le seguenti domande: quali sono i dati della questione? Qual è il senso effettivo dei compiti a casa, in particolare per gli allievi, ma anche per i docenti e per le famiglie? Quali sono i benefici attesi, quali gli ostacoli, quali le difficoltà, quali le condizioni necessarie? Tale riflessione collettiva ha permesso di creare un orientamento e una cultura comuni in materia,

di eliminare alcune fonti di frizione tra genitori e scuola e di facilitare significativamente la comunicazione tra adulti.

### **Indicazione pratica riassuntiva**

Oltre che allo scopo, è opportuno prestare attenzione ad altri fattori «sotterranei» che influenzano la qualità della relazione, quali la sua natura cooperativa o competitiva, le asimmetrie presenti, il suo carattere imposto o libero, le distanze affettive e sociali che risultano appropriate rispetto all'obiettivo.

### **Quel che diciamo e come lo diciamo rappresentano indizi per cogliere le dinamiche relazionali sottostanti; ma come tutti gli indizi vanno individuati e interpretati**

Abbiamo detto e ribadito che non esiste un'entità fisica in cui la relazione si materializza, ma che esistono diversi indizi della sua esistenza e della sua qualità sotto forma di modalità di comunicazione. Per imparare a interpretare questi indizi occorre ricordare tre principi (Watzlawick, Beavin e Jackson, 1971):

- ogni comportamento in situazioni di interazione ha valore di comunicazione. Ciò significa che non si può non comunicare. Uscire sbattendo una porta, non ascoltare, correggere o non correggere i compiti assegnati, arrivare in ritardo sono tutti esempi di comportamenti che implicitamente inviano messaggi che concorrono alla costruzione della relazione sottostante;
- negli scambi comunicativi in cui vengono usati più canali (verbali, paralinguistici, extraverbali) questi possono essere congruenti tra loro o incongruenti. In quest'ultimo caso l'indizio che assume maggiore valore nel definire la relazione sono il linguaggio non verbale e il comportamento concreto. Ad esempio, se qualcuno ci dice che è contento di vederci ma usa un tono moscio e distaccato ne deduciamo che la nostra presenza non gli fa poi così piacere; se ci invitano a

restare a cena ma nel contempo ci accompagnano alla porta e ci porgono il nostro cappotto capiamo bene che è meglio declinare;

– i messaggi che formano la comunicazione umana contengono generalmente due dimensioni:

1. l'informazione *neutra* concernente un determinato *contenuto*;
2. un'implicita negoziazione delle reciproche *identità*. Propongo di chiamare tali messaggi identitari con l'acronimo Me.R.I (Messaggi Relazionali Impliciti).

Vediamo subito concretamente in cosa consistono partendo da un esempio di scambio comunicativo maestra-mamma sul tema dei compiti.

MAESTRA: «Il punto su cui sua figlia dovrebbe migliorare è l'organizzazione: a volte dimentica il materiale, ieri per esempio ha dimenticato il sacchetto di ginnastica; altre volte non fa tutti i compiti.»

MAMMA (tono stupito e leggermente irritato): «Strano, perché io faccio del mio meglio per seguirla. Però a volte ho notato che nel suo diario non è ben chiaro cosa la bambina deve fare come compito.»

MAESTRA (tono un po' sorpreso e risentito): «È la prima mamma che mi dice che le consegne sul diario non sono chiare!»

Il *contenuto neutro* dello scambio è la questione dell'organizzazione. Ma quali sono i *messaggi identitari riferiti a come le persone svolgono il loro ruolo*?

Per identificarli è utile ricorrere a una griglia d'analisi composta da tre punti e applicarla alle due protagoniste dello scambio:

#### *Punto di vista della maestra*

|                                                        |                                                                                                                                          |
|--------------------------------------------------------|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ecco come mi considero e voglio essere considerata     | <i>Una maestra che sa fare il suo lavoro</i>                                                                                             |
| Ecco come tu mi consideri dicendomi quello che mi dici | <i>Una maestra che non dà consegne chiare e che in fondo è un po' responsabile della scarsa organizzazione dell'allieva in questione</i> |

|                           |                                                                                                             |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| Ecco come io ti considero | <i>Una mamma che forse non segue abbastanza la figlia e che scarica poi la responsabilità sulla maestra</i> |
|---------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------|

### *Punto di vista della mamma*

|                                                    |                                                      |
|----------------------------------------------------|------------------------------------------------------|
| Ecco come mi considero e voglio essere considerata | <i>Una mamma che fa del suo meglio</i>               |
| Ecco come tu mi consideri                          | <i>Una mamma che non segue abbastanza sua figlia</i> |
| Ecco come io ti considero                          | <i>Una maestra che non dà consegne chiare</i>        |

Tali messaggi impliciti rischiano di produrre i seguenti effetti negativi:

- lo scambio non si concentra sulla risoluzione del problema concreto e su come le due figure adulte possono collaborare alla sua soluzione, bensì su una presunta carenza dell'altro, lanciando frecciate di sottile discredito. Ognuna delle due interlocutrici tenta insomma di far sentire l'interlocutore parte del *problema* e non della *soluzione*;
- lo scopo principale della relazione docente-genitore (aiutare l'allieva a migliorare) passa in secondo piano;
- la componente emotiva, fatta di nervosismo, irritazione, offesa, inquina la comunicazione e la rende via via più insoddisfacente;
- sul piano fisico, è assai probabile che più di un muscolo del corpo si irrigidisca;
- entrambe le figure adulte ne ricaveranno l'impressione di aver vissuto uno scambio sgradevole e saranno portate ad attribuirne la colpa all'interlocutore.

Come si può notare, in sostanza siamo in presenza di effetti a catena che coinvolgono tutte e quattro le dimensioni della *macchina umana*: ciò che si sente sul piano emotivo, ciò che succede sul piano fisico, ciò che si pensa, ciò che si fa e si dice.

Il risultato è che quella che doveva essere una relazione cooperativa per eccellenza, fondata su ruoli complementari e su strategie concordate per aiutare la bambina a migliorare l'organizzazione, si è trasformata in un reciproco scambio di malevoli stoccate, in nervosismo, in tensioni muscolari, in cupe ruminazioni cerebrali.

Questo tipo di meccanismo è costantemente in agguato, soprattutto con interlocutori facilmente sulla difensiva e molto reattivi sul piano emotivo.

#### **Indicazione pratica riassuntiva**

Allenarsi regolarmente a identificare i Me.R.I che si emettono e che si ricevono. Se non ci ricordiamo cosa sono i Me.R.I, rileggere questo paragrafo.

Erickson

## Due variabili fondamentali

Nella scuola dell'obbligo, in particolare nel ciclo primario, le occasioni di contatto tra insegnante e famiglie degli allievi sono molteplici. Ricordiamo che le più frequenti sono costituite da:

- incontri plenari con tutti i genitori di una classe, all'inizio o durante l'anno scolastico;
- colloqui individuali tra insegnanti e genitori di un singolo allievo. Ad esempio, nella scuola primaria ticinese è stato recentemente stabilito che i docenti abbiano un colloquio *individuale* con i genitori di ogni allievo almeno una volta all'anno in occasione della presentazione della valutazione di metà percorso. Ovviamente quando è necessario i colloqui sono più frequenti;
- contatti in occasione di progetti di istituto tendenti a promuovere la partecipazione delle famiglie;
- collaborazione a gite o attività scolastiche;
- comunicazioni scritte, quali giudizi e annotazioni sul diario;
- eventuali contatti telefonici o via posta elettronica.

Per quanto concerne la partecipazione dei genitori alla vita scolastica, si può ricordare che nel Cantone Ticino le disposizioni vigenti prevedono, ad esempio, l'istituzione di assemblee dei genitori, nonché la collaborazione di scuola e famiglia al raggiungimento degli obiettivi educativi adottando modalità specifiche al proprio ruolo; in Italia i genitori partecipano dal

1974, assieme ad altre componenti della scuola, alla gestione e all'amministrazione degli istituti scolastici pubblici e parificati eleggendo propri rappresentanti in seno ai previsti organi collegiali. Tale forma di partecipazione è oggetto oggi giorno nella penisola di antitetiche prese di posizione. Per taluni essa rappresenta tutt'ora una forma di irrinunciabile democrazia, per altri si tratta invece di un retaggio di obsolete ideologie sessantottine, che tra l'altro incentivano «quella confusione dei ruoli, per la quale nessuno ama più stare al suo posto. [...] Confusione che non poteva per nulla favorire l'auspicato e corretto spirito di rispettosa e formale collaborazione, ma ha messo gli uni in malintesa, e spesso malsana, competizione con gli altri. In particolare per quel che ci riguarda, i genitori con i docenti» (Laperchia, 2010, p. 19).

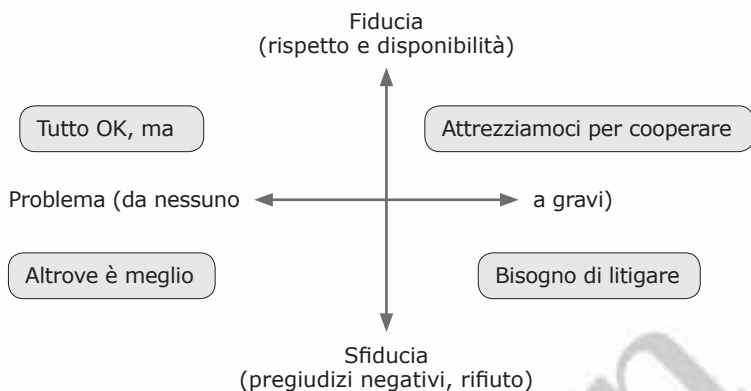
In questo testo ci soffermeremo particolarmente sugli incontri che si svolgono di persona tra singoli insegnanti e singoli genitori, a scadenze determinate, e allo scopo di scambiare informazioni sull'andamento scolastico del singolo allievo. Come misurare l'efficacia di tale incontri? Che cosa permette di caratterizzare l'incontro come positivo o negativo, soddisfacente o frustrante, utile o inutile? Due elementi appaiono in primo piano: il clima relazionale e il modo, più o meno costruttivo, di affrontare le eventuali difficoltà scolastiche dell'allievo.

Dagli innumerevoli riscontri empirici e dalle testimonianze che ho potuto raccogliere in questi anni, emerge che la grande maggioranza degli insegnanti ritiene che le relazioni con i genitori siano in generale piuttosto buone e soddisfacenti.

Due variabili risultano incidere notevolmente sulla qualità di tali relazioni:

- la fiducia
- la presenza o meno di difficoltà scolastiche del bambino.

Incrociando tra loro tali due dimensioni si ottengono quattro grandi categorie di situazioni di colloquio:



Prima di prendere in esame ciascuna delle quattro categorie, vediamo di soffermarci sulla nozione di fiducia.

### Indicazione pratica riassuntiva

Tenere a mente le due variabili che influenzano grandemente lo svolgimento dei colloqui docenti-genitori: la fiducia e i risultati dell'allievo.

## La fiducia

Volendo cominciare questo paragrafo con una massima si potrebbe dire: la fiducia non si esige né si impone, si conquista! In effetti, la fiducia verso un'istituzione o una persona deriva, da un lato, dalla sua affidabilità nello svolgere con diligenza e cura compiti e missioni che le competono, dall'altro dalla sua capacità di comunicazione con l'esterno. L'affidabilità a sua volta è frutto di sequenze di esperienze positive che l'hanno nutrita e della parallela assenza di controprove negative. La presenza di un sentimento di fiducia influisce positivamente sul comportamento, non lasciando spazio a inquietudini e malesseri da cui derivano atteggiamenti di chiusura e sfiducia e

copiosi stereotipi e pregiudizi negativi. Cosa permette ad esempio a un bambino di gioire eccitato quando il papà lo lancia in aria? a dei pazienti di affidarsi al bisturi di un chirurgo? a degli escursionisti di seguire una guida? a un marito o a una moglie di credere alle parole del coniuge? a dei risparmiatori di comprare questa o quella azione o obbligazione? a un artista del circo di fare da bersaglio al lanciatore di coltelli o di volare da un trapezio all'altro contando sulla presa sicura del partner? La fiducia, appunto! Nient'altro che la fiducia.

Se ci soffermiamo ora a riflettere sulla problematica della fiducia applicata ai contesti scolastici, è interessante vederla come un fenomeno tridimensionale nel quale intervengono i seguenti fattori:

- il grado di fiducia nei confronti del sistema scuola in generale;
- il grado di fiducia negli altri che impregna le diverse relazioni; in particolare, tenuto conto del tema di questo libro, della fiducia del genitore nei confronti degli insegnanti, e viceversa;
- la fiducia in se stesso di ogni singola persona, allievo, docente o genitore.

I tre aspetti sono ovviamente intrecciati tra loro, ma per esigenze di analisi saranno sviluppati qui di seguito separatamente.

A proposito del *primo fattore*, si può citare come esempio incoraggiante i risultati di un'inchiesta del 2001 dell'Ufficio Studi e ricerche del Dipartimento dell'Educazione, della Cultura e dello Sport del cantone Ticino. L'analisi di 2481 questionari compilati dalle diverse popolazioni interessate alla problematica (genitori, insegnanti, allievi, dirigenti scolastici della scuola materna, dell'obbligo e post-obbligatoria) ha permesso di rilevare che il sistema scolastico ticinese è percepito assai positivamente. (Per maggiori informazioni consultare la base di dati dell'Inchiesta permanente del Centro svizzero di coordinamento della ricerca educativa in Svizzera, 08:051.)

Per quanto concerne il *secondo fattore*, ovvero la fiducia negli altri, la domanda che è interessante approfondire prioritariamente è: come nasce e come si sviluppa? Un contributo che non si può ignorare è quello di John Bowlby (1972). I lavori di tale autore prendono a modello l'etologia e le famose ricerche sull'*imprinting* di Lorenz, e portano ad affermare che la fiducia a livello relazionale ha alla base lo schema di attaccamento instaurato con la figura di riferimento nei primi due anni di vita. L'attaccamento è un bisogno vitale primario determinato dallo stato di totale dipendenza e di vulnerabilità dei piccoli: un cucciolo deve imperativamente legarsi a un adulto per essere nutrito, protetto, confortato e accudito. Ciò espone il bambino alla paura e all'ansia di essere abbandonato e separato dalla figura di attaccamento indispensabile per la sua sopravvivenza. È questione di vita o di morte! Quando una figura materna svolge tali funzioni prendendosi cura dei piccini significa che investe affettivamente e quindi che ama.

Quando il piccolo cresce il bisogno di attaccamento rimane, ma entra in conflitto dialettico con il bisogno di autonomia e di libertà. La specie umana è predisposta alla curiosità e all'esplorazione e tale propensione ha come presupposto la sensazione di sicurezza. L'individuo fin dalla più tenera età è quindi alla costante ricerca di equilibrio tra due bisogni primari tra loro spesso in contrapposizione: da un lato, essere autonomo ed esplorare, dall'altro, sentirsi protetto e sicuro.

Dai lavori di Bowlby si possono dedurre tre modelli di attaccamento.

Il primo è definito *attaccamento sicuro*. Prendiamo l'esempio di Tristano. Quando da piccolo aveva paura, il suo sistema di attaccamento si attivava (gridava, piangeva per reclamare la presenza materna). La sua mamma accorreva con prontezza e sapeva rassicurarlo. Sulla base di queste esperienze, man mano che cresce Tristano si sente sicuro e capace di esplorare. Sa di poter trovare aiuto in caso di difficoltà e specularmente intuisce di potersela cavare. Egli si forma così una mappa mentale e

affettiva della relazione con gli altri impregnata di fiducia. Ciò lo aiuta ad attribuire valore a se stesso e alle persone del suo ambiente. In seguito Tristano applicherà tale mappa anche alle nuove relazioni.

Il secondo modello di attaccamento è quello *ambivalente/invischiato/ansioso*. Prendiamo il caso di Lucio. La sua figura materna era sempre imprevedibile. Quando il piccolo piangeva per paura o perché aveva male, a volte accorreva altre no. Quando lui si avvicinava per cercare coccole, talvolta lei lo respingeva poiché troppo indaffarata. Altre volte, invece, mentre lui giocava tranquillo lo interrompeva per sommergerlo di baci. Lucio non riusciva a collegare i propri segnali con le risposte della madre. La sua imprevedibilità lo mandava in collera, lo spingeva a gonfiare i suoi sintomi mostrandosi esageratamente vulnerabile e triste e lo induceva a non allontanarsi per non rischiare di non trovare più il rifugio al suo ritorno. Quando ha cominciato a frequentare la scuola dell'infanzia si mostrava inconsolabile allorché la madre si allontanava, e pieno di aggressività nel momento in cui veniva a prenderlo. Dal punto di vista mentale, affettivo e sociale, Lucio si mostra insicuro e ansioso. Costruisce una rappresentazione di sé come essere vulnerabile e della figura di attaccamento come persona inaffidabile. Modello che estende alla realtà esterna, percepita come infida e rischiosa.

Il terzo modello di attaccamento è di tipo *evitante/distanziante*. Si tratta di un modello nel quale il bambino vive un'assenza di conforto e sostegno emotivo. Le sue richieste di accudimento emotivo sono state rifiutate e ridicolizzate, con frasi del tipo «piangere è da femminucce», «non fare il bebè!», «smettila di frignare, mi dai sui nervi!». Il bambino capisce presto che se vuole mantenere la relazione con la figura di accudimento indispensabile per la sua sopravvivenza deve adattarsi, contare su di sé e non aspettarsi granché dagli altri.

Altra fonte di approfondimento sulla genesi del sentimento di fiducia sono le osservazioni cliniche e i lavori di ricerca di Erik Erikson (1967). Tale autore ha introdotto

l'espressione *fiducia di base*, poi ripresa da altri famosi specialisti come Michael Balint e da Donald W. Winnicott per indicare la fase dello sviluppo corrispondente allo stadio orale (fase caratterizzata dall'attività di suzione come fonte di piacere e dal bisogno di impossessarsi degli «oggetti» attraverso l'introduzione orale). Durante tale fase il bambino percepisce di essere accolto e benvoluto dall'ambiente circostante sviluppando sicurezza e fiducia e riconoscendo parallelamente le situazioni di cui diffidare. Secondo tali autori la presenza di circostanze drammatiche in questo periodo della vita può incidere sulla fiducia di base con conseguenti ripercussioni a sfondo depressivo o nevrotico in età adulta.

Dal canto loro molti sociologi mettono l'accento sul ruolo dei contesti sociali nella costruzione di climi ambientali più o meno favorevoli allo sviluppo di sentimenti di fiducia in se stessi e nel prossimo, oppure sull'effetto di regole sociali basate sulla reciprocità, del tipo: «Se tu mi dai fiducia, io ti do fiducia».

Un contributo originale — e per certi versi dilettevole — è rappresentato da uno studio dell'Università di Zurigo pubblicato nel 2005 dalla rivista «Nature» e commentato nel numero 198 del mensile «Sciences Humaines» (Weinberg, 2008). Tale studio, che suscitò molto scalpore, mostrava che un odore di ossitocina (ormone naturale prodotto dall'ipotalamo) diffuso nel corso di un colloquio con un banchiere favoriva un sentimento di fiducia nei suoi confronti. Tale ormone è chiamato anche «ormone della socialità» poiché appare provato che diminuisce l'aggressività e favorisce i comportamenti di apertura. Concretamente, i ricercatori hanno chiesto a 56 persone se avrebbero accettato di affidare una certa somma a un banchiere che dovevano incontrare. Prima dell'incontro, metà delle persone sono state profumate a loro insaputa con uno spray di ossitocina. Risultati: i membri di questo gruppo disponibili ad affidare il denaro al banchiere erano due volte più numerosi che quelli dell'altro gruppo. (Detto tra parentesi, ci si può domandare se l'eccesso

di fiducia accordata agli operatori bancari nel corso di questi ultimi anni e sfociata nella crisi finanziaria che tutti conosciamo non sia dovuta a un eccesso di ossitocina nell'aria.)

Per quanto concerne più specificamente il *terzo fattore*, cioè la fiducia in se stessi, essa può essere considerata come un'auto-profezia (o se si preferisce un'ipotesi) che si posseggono le risorse necessarie per far fronte a una situazione particolare. Il che permette altresì di percepire gli altri e il mondo come meno minacciosi.

Si ritiene che essa tragga origine dalla possibilità data al bambino di fare esperienze, e quindi di non essere iperprotetto, senza però pretendere da lui prestazioni al di là delle sue possibilità.

Due tipi di comportamenti genitoriali possono inibire lo sviluppo di tale percezione positiva di sé:

1. impedire al bambino di mettersi alla prova praticando un continuo «faccio io al posto tuo, visto che faccio meglio e più rapidamente». Ciò può generare nel «cucciolo» una percezione di sé come non sufficientemente capace, un'impossibilità a discriminare tra le sue forze e le sue fragilità, una credenza che gli insuccessi e le difficoltà siano una cosa grave da evitare a tutti i costi;
2. l'ingiunzione «Devi essere il migliore! Gli sforzi che fai non sono mai sufficienti».

Inoltre, anche la scuola costituisce evidentemente un terreno fondamentale dove l'immagine di sé viene ulteriormente e costantemente influenzata attraverso stimoli capaci di abbellirla o di deturparla. Essere il primo della classe, oppure un campione in rapidità di calcolo oppure una promessa dello sport, oppure ancora il bambino che tutti desiderano come compagno di banco, fa sì che l'allievo viva esperienze concrete ben diverse rispetto al percepire se stesso come il brutto anatroccolo, come il più lento o come colui che arriva sempre per ultimo e che nessuno vuole in squadra. Tale diversità di esperienze modula fatalmente la concezione di sé e la percezione dei rischi che si corrono nelle relazioni umane.

Diventati adulti, sarà poi la vita, con i suoi successi e insuccessi, le sue soddisfazioni e frustrazioni, i suoi momenti felici e le sue crisi evolutive o regressive, ad alimentare oppure a indebolire ulteriormente il sentimento in questione.

Oggigiorno i concetti di fiducia in se stesso e di autostima sono diventati molto popolari: se ne parla in televisione, nelle riviste e nei giornali divulgativi, si moltiplicano i corsi e le proposte formative (per grandi e piccini). Tutte queste fonti in genere promettono rimedi portentosi capaci di gonfiare come per miracolo l'autostima.

In realtà si tratta quasi sempre di un marketing poco veritiero. Se si vuole accrescere le propria autostima c'è una sola via: diventare più bravi ed efficaci, in questo o quel campo, a seconda dei propri talenti, delle proprie possibilità e opportunità. Ciò accrescerà il sentimento individuale di autoefficacia, secondo la felice terminologia di Bandura, con effetti benefici sull'immagine di sé. Evidentemente non si è mai efficaci in tutto, ma sentirsi capaci in determinati campi permette di ben tollerare il fatto di non esserlo in altri, senza che ciò incida sulla «mitica autostima». Occorre tenere presente che:

- la fiducia in se stessi si nutre di esperienze elaborate, cioè esperienze da cui si sono tratte delle lezioni! Altrimenti si ripetono sempre gli stessi errori, che spesso altro non sono che il modo migliore di agire che si è trovato in un determinato momento, ma che purtroppo non funziona in altre circostanze. Tali esperienze esigono una riflessione critica su ciò che facciamo e come lo facciamo! Cosa che ci permette di adattarci, di variare i modi di fare, di allargare il ventaglio delle possibilità, altrimenti il minimo imprevisto ci destabilizza. La fiducia solida è quella di essere capaci di adattarci rapidamente e di saper accettare senza drammi gli insuccessi;
- la fiducia è una semplice ipotesi, non una certezza! Un certo grado di incertezza è del tutto normale;
- la fiducia è una convinzione sempre parziale, riferita a campi particolari. Dall'esterno sembra un atteggiamento generale

invece è sempre specifica. Quando ci accostiamo a un nuovo campo è logico dubitare delle proprie capacità: sarebbe pericoloso il contrario; il dubbio ci incita a prepararci, a studiare, a chiedere aiuto (almeno in un primo momento) se necessario;

- la fiducia deve essere realistica: non deve essere cieca e infantile;
- la fiducia deve appoggiarsi sulla previsione di avere risorse sufficienti. La previsione riguarda appunto il fatto di possedere un capitale di risorse, e non la convinzione che il risultato sarà certamente positivo. In effetti, il risultato dipende anche da altri fattori spesso non controllabili a priori.

Per concludere, da cosa dipenderà quindi il grado di fiducia di cui un docente gode oggi presso i genitori? Non certo da un credito a priori come nel passato, ma dalla percezione che le famiglie hanno della qualità della sua preparazione, del suo insegnamento, del suo impegno e non da ultimo da virtù umane come la simpatia, il garbo e la passione che mette in quello che fa. Dipenderà inoltre dalla qualità del dialogo che saprà instaurare con i genitori, informando chiaramente sui suoi obiettivi, argomentando pacatamente le sue scelte, comprese quelle che possono risultare difficili, mostrando professionalità nell'ascolto delle ragioni altrui e nella ricerca di punti di convergenza, evitando inutili diatribe e inopportune esondazioni emotive.

Che ruolo ha l'esperienza in tutto ciò? Dipende! Se questa ha costituito uno stimolo per apportare continui miglioramenti conta molto! Se invece si è trasformata in stanca routine, ha poco valore. Ciò che conta in effetti è essere capaci continuamente di imparare dalle esperienze. Limitarsi a viverle e subirle non basta. Occorre domandarsi a ogni occasione propizia: «Cosa mi insegna ciò che ho vissuto?», «Come posso migliorare la prossima volta?».

Per avere la fiducia dei genitori non serve mostrarsi perfetti: serve essere autentici e animati dalla volontà di dare il meglio di sé e di continuare a imparare, anche grazie al dialogo con

loro. E da questo punto di vista vecchi e nuovi docenti possono godere di dosi di fiducia analoghe.

### **Indicazione pratica riassuntiva**

La fiducia non si esige né si impone, si conquista! Migliorare la propria *efficacia* è un modo *efficace* per nutrire la fiducia in se stessi e quella che gli altri ripongono in noi.

## **L'influenza dei pregiudizi**

Sempre a proposito di fiducia, vi è ancora un fenomeno che merita di essere esplorato, quello della formazione dei pregiudizi, che possono ostacolare lo sviluppo di sentimenti di fiducia. Le ricerche sul funzionamento cognitivo e nel campo della psicologia sociale (si vedano ad esempio gli eccellenti manuali di Mantovani, 2003, e Moscovici, 1984) mostrano chiaramente che una volta che ci siamo fatti una prima impressione di una persona o di un gruppo sociale questa tende a persistere e a funzionare da filtro capace di alterare la lettura di ciò che accade successivamente. L'essere umano, per ragioni di economia cognitiva, è incline a selezionare ciò che vede, ciò che legge, ciò che sente, ciò che osserva: non coglierà e ricorderà mai tutto, ma tenderà a privilegiare quello che conferma le proprie idee preesistenti e le proprie aspettative, e a lasciar cadere quello che le metterebbe in discussione.

Tale tendenza ha conseguenze di non poco conto nelle relazioni sociali e professionali. Ad esempio, se ho l'idea che i nuovi vicini appartengano a una cultura con abitudini molto lontane, selezionerò in prevalenza tutto ciò che conferma la mia tesi, piuttosto che gli elementi comuni. Se penso che un allievo sia molto bravo, oppure al contrario abbia difficoltà di apprendimento oppure ancora sia particolarmente discolo, tenderò a cogliere segnatamente quei comportamenti che confermano tale

idea iniziale, provocando così un effetto Pigmalione. Si tratta del fenomeno illustrato dalle ricerche di Rosenthal e Jacobson (1991), e ampiamente citato nei vari percorsi di formazione dei docenti, che rende evidente l'influenza che hanno sul rendimento scolastico dell'allievo sia le aspettative dei docenti sia il legame affettivo tra docente e discente.

E per finire, se ho idea che un genitore sia difficile, non lo accoglierò come un simpaticone, ma piuttosto con un saluto e una mimica alquanto scostanti. Il che potrebbe di rimando incoraggiare l'interlocutore ad accentuare i suoi modi sgradevoli, cosa che ci renderebbe ancora più scostanti, eccetera eccetera.

Tutti questi comportamenti porteranno così acqua al mulino dell'idea di partenza, che si troverà inevitabilmente rafforzata.

#### **Indicazione pratica riassuntiva**

Il miglior modo per ridurre l'influenza dei pregiudizi è non negarli ma imparare a conoscerli. Solo in tal modo si limitano i loro effetti sui comportamenti.

### **Emozioni e stati d'animo: dall'invasione subita al loro governo**

Insegnare è sì l'arte della trasmissione delle conoscenze, ma è anche — come abbiamo già sottolineato — una professione che richiede notevoli abilità nel campo della gestione delle relazioni e della comunicazione. Una di queste abilità si riferisce in particolare al governo delle dinamiche emotive.

Nel quadro della loro professione i docenti ricevono sicuramente un certo numero di gratificazioni, ma sono altresì esposti a molteplici fonti di stress e a conseguenti stati d'animo che possono colorare di tinte emotivamente fosche questo o quello scambio comunicativo.

Una di queste fonti può essere proprio la gestione di tensioni nella relazione con i genitori degli allievi. Non si tratta di diventare specialisti in materia di processi emotivi, ma di possedere alcune nozioni di base che permettono una gestione più efficace delle implicazioni emotive delle relazioni interpersonali.

Per un docente, investire un po' di energie per conoscere meglio il proprio funzionamento emotivo in situazioni di stress non è un lusso, bensì una necessità. In effetti, ciò permette non solo di migliorare la qualità della comunicazione in situazioni di divergenza di punti di vista, ma — direi soprattutto — di assaporare il piacere di essere in grado di contenere l'invasione delle pulsioni interne, governando possibili sorgenti di malessere, quali la collera, l'ansia e la paura.

Il percorso di sviluppo dell'*intelligenza emotiva* (Goleman, 1996) prevede tre tappe principali. Immaginiamo di percorrerle assieme.

### *Conoscere le emozioni*

In primo luogo, occorre acquisire qualche nozione elementare sugli stati d'animo affettivi che creano maggior disagio, quali la rabbia, la paura, la tristezza. Dove originano tali emozioni? Perché di fronte a una medesima fonte di stress ciascun individuo reagisce in modo assai diverso? È necessario sfatare subito una credenza ben diffusa del tipo: *È tutta questione di carattere e il carattere è quello che è!* Come se fosse una sorta di attributo intrinseco e immutabile. Certo, ogni essere umano ha predisposizioni innate particolari, ma sul piano dello stile emotivo molto dipende anche dal contesto nel quale siamo cresciuti: un contesto *vulcanico* caratterizzato da continue eruzioni emotive, oppure un contesto *glaciale* dove regnavano relazioni fredde e distanti. Le radici del funzionamento emotivo di una persona sono quindi da ricercare principalmente nelle sue esperienze precoci e nella sua immersione in una determinata atmosfera familiare.

Così come i piccoli imitano i suoni per imparare a parlare e riproducono gli atti della vita quotidiana per diventare degli esseri sociali, allo stesso modo apprendono a sintonizzarsi con l'espressione delle emozioni che leggono sul viso degli adulti. In sostanza si può dire che i bambini sono delle macchine perfette per entrare in risonanza con l'ambiente emotivo. L'adattamento del bambino a questo livello si sviluppa su due piani: quello dell'imitazione dell'espressione e quello dell'interpretazione del fenomeno all'origine dell'emozione. Prendiamo un esempio: il piccolo mentre si muove a gattoni rovescia un vaso di fiori. È un fatto grave o no? Il piccolo non lo sa autonomamente (a meno che si sia fatto male), ma lo dedurrà dalla reazione degli adulti. Se la mamma ad esempio si mette a gridare, il bambino farà un doppio apprendimento: l'associazione della mimica allo stato d'animo di arrabbiatura; l'attribuzione di significato (rovesciare un vaso è una cosa grave).

Ciò detto va altresì sottolineato il ruolo del fattore età: è tipico dei bambini e degli adolescenti avere una scarsa tolleranza nei confronti dei tempi di attesa necessari alla soddisfazione dei loro bisogni (bisogno di essere nutriti, curati, coccolati, rassicurati, bisogno di ricevere attenzioni, di autonomia, ecc.). Il desiderio di avere *tutto e subito* è la regola nella prima parte della vita, anche se già in giovanissima età si possono notare significative differenze nella capacità di tollerare le frustrazioni.

Diventati adulti è quindi sempre possibile domandarsi se le nostre reazioni emotive sono adeguate o meno alla natura dei fatti, oppure se costituiscono un retaggio di apprendimenti disfunzionali o di automatismi infantili. In altri termini, è sempre possibile plasmare il carattere abbandonando gli aspetti più disfunzionali e rafforzando i sentimenti, i pensieri e i comportamenti che rendono più gradevole la vita a noi e agli altri.

Soffermiamoci adesso sui singoli stati d'animo.

La *collera* è una delle emozioni maggiormente presenti nel quotidiano, in forme e con gradi d'intensità differenti: irritazione, astio, nervosismo, stizza, frustrazione, sdegno, ira, rabbia,

furia. A volte la collera è giustificata poiché effettivamente uno o più dei nostri bisogni fondamentali (ad esempio, di esistenza, di rispetto, di giustizia, ecc.) sono stati calpestati; altre volte essa è invece sproporzionata rispetto all'evento scatenante.

Ad ogni modo, in situazioni di interazione il fattore fondamentale diventa *come* la collera viene espressa e l'impatto che tale manifestazione ha sulla persona dell'interlocutore. Quando si è pervasi dalla collera il rischio di esprimerla in forme di aggressività inadeguate e inaccettabili è sempre molto forte. Qual è il legame tra collera e aggressività? La collera è lo stato d'animo interno, mentre l'aggressività è il comportamento concreto e visibile che mettiamo in atto, nei confronti in particolare del prossimo, sotto la pressione dell'emozione interna. Se pensiamo a ciò che possiamo osservare nel quotidiano familiare, scolastico e sociale, l'aggressività prende forme assai diverse: tono sgarbato, sguardi e silenzi ostili, ironia pungente, proteste, frecciate verbali, sberle, calci e pugni. In classe oggi giorno possono essere osservate non poche manifestazioni di collera e di aggressività che traggono origine, a volte, dal sentimento di essere vittima di piccole ingiustizie («Io ho alzato la mano per primo e lui invece ha parlato», «Lui ha avuto un voto più alto», «Lei è la cocca della maestra», ecc.) e altre volte da una scarsa tolleranza verso l'attesa, la necessaria disciplina, le regole indispensabili al funzionamento del gruppo.

Occupiamoci ora della *paura*. Anch'essa può assumere diverse gradazioni: piccole ansie e apprensioni, timori di fronte a sfide difficili, paure per pericoli reali, angosce, panico. Si tratta di un'emozione indispensabile per la nostra sopravvivenza poiché prepara il nostro organismo a reagire in caso di pericolo, attraverso la fuga, la lotta, lo sviluppo di strategie adeguate per diminuire il rischio. Tuttavia, una paura smisurata può costituire un forte handicap. Senza contare che la paura si accompagna spesso e volentieri alla collera: il bambino che ha paura del dottore si mette a tirare calci; l'allievo che ha paura di non farcela diventa intrattabile; il genitore che ha paura per l'avvenire del bambino se la prende con l'insegnante.

La *tristezza*, dal canto suo, è spesso legata a un sentimento di perdita. Le perdite possono riguardare ad esempio la salute, una relazione, un progetto che ci stava a cuore, una promozione sperata, la carriera professionale, l'immagine di sé. Anche la tristezza assume diverse sfumature che vanno dallo sconforto momentaneo alla desolazione, dalla delusione all'avvilimento, dalla mestizia passeggera alla malinconia cronica. Nella *normalità quotidiana* la tristezza assume spesso la forma di stati d'animo di delusione temporanea per non essere riusciti a raggiungere determinati obiettivi, oppure per la mancata realizzazione di aspettative. A volte si tratta di un sentimento ben giustificato, altre volte invece è dovuta a una lettura «troppo severa» dei risultati ottenuti. Mi capita non di rado di sentire docenti affermare in un primo tempo: «Al termine del colloquio (o della riunione) ero piuttosto deluso». In seguito però la delusione scompare grazie al fatto, ad esempio, che: «Il giorno dopo è arrivata una mail di apprezzamento per il mio lavoro e per il colloquio»; oppure svanisce grazie a un lavoro di supervisione che porta il soggetto a concludere che nell'incontro in questione ha in fondo ottenuti tutti i risultati che era realistico sperare.

### *Allenarsi a riconoscere le emozioni*

La seconda tappa è fondamentale, poiché rappresenta l'indispensabile passaggio dalla teoria alla pratica. In effetti, non basta aver imparato a memoria il paragrafo precedente, o addirittura aver letto decine di manuali sulle dinamiche emotive, ma occorre «provare a fare». Cosa si può fare dunque concretamente per rafforzare la consapevolezza della dimensione emotiva? Si tratta in un primo tempo di allenarsi a riconoscere le emozioni, in noi e negli altri.

Cominciamo da noi stessi. Implicitamente sappiamo che in certi momenti della giornata siamo nervosi o impauriti o affranti. Ma il saperlo *implicitamente* non è sufficiente: occorre

poterselo dire *esplicitamente* e in riferimento a singoli vissuti concreti. Ad esempio:

- «Oggi quando sono arrivato a scuola ero *irritato* (forse a causa del traffico), e devo anche aver usato un tono un po' sgarbato con il mio collega. Anche entrando in classe devo aver avuto un'espressione un po' tesa»;
- «Ieri, lo sguardo critico di un genitore mi ha un po' *intimorita* e non sono riuscita a dire quello che volevo dire durante la riunione»;
- «Non sono ancora riuscito a metabolizzare il cambiamento di scuola, e mi sento alquanto *giù di morale* in questi ultimi giorni».

Oltre al riconoscere (in tempo reale o quasi) l'emozione che si annida in noi, è di grande utilità prestare attenzione al tono della voce e alle espressioni usate. Un ulteriore passo consiste poi nell'identificare le emozioni altrui. Si tratta di evitare «il far finta di niente» e di tenere invece conto dei messaggi emotivi nel gestire l'interazione.

- «Appena ho detto alla mamma che c'è stato un regresso, ho visto un'espressione di *smarrimento*. Allora mi sono fermata e le ho chiesto di esprimere cosa la preoccupa. Ho capito meglio i suoi timori e lei si è sentita compresa. Così abbiamo potuto fissare degli obiettivi comuni»;
- «Prima dello spettacolo i bambini erano molto, troppo, *agitati* e irrequieti»;
- «Ho notato subito che il padre aveva un'espressione *arrabbiata*, mentre la madre teneva lo *sguardo verso il basso*».

Identificare e riconoscere le nostre emozioni e quelle altrui è utile non solo per essere più consapevoli della vita interiore di noi esseri umani ma anche per acquisire maggiore coscienza dei diffusi fenomeni di contagio emotivo. Come spieghiamo il fatto che molti di noi, vedendo qualcuno che viene punto con un ago, abbiamo la sensazione di sentire la puntura sulla nostra pelle? E vedendo qualcuno piangere proviamo un senso di pena

che ci invade? Oppure che sentiamo sbocciare spontaneamente un sorriso vedendo un altro sorriso sulle labbra di uno sconosciuto? Gli studi nel campo della neurobiologia mostrano che quando due persone sono in contatto si crea una sorta di WI-FI neuronale che mette in sintonia i loro cervelli, per cui ciò che avviene nell'uno crea modifiche nell'altro. Il che vuol dire che noi diffondiamo e riceviamo nostro malgrado stati d'animo quali la paura, la tenerezza, il rancore, la gioia, la collera, ecc. Il che vuole altresì dire ad esempio che se un familiare rientra a casa arrabbiato dicendo: «Lasciami stare, sono cavoli miei!», in realtà i cavoli non sono solo suoi poiché il suo stato d'animo non può non contagiare. Questa capacità di entrare in risonanza empatica (Stern, 2005) ci permette di sentire l'altro nel senso più ampio del termine, cogliendo non solo i suoi sentimenti, le sue sensazioni, ma anche i suoi movimenti e le sue azioni. Di solito è la persona il cui viso è più espressivo che dà il *la emotivo* nel corso di un dialogo. Secondo Daniel Stern non è più possibile considerare la vita mentale di ciascuno come qualcosa di indipendente, separato e isolato: occorre vederla come un'entità legata all'esterno da fili invisibili.

A livello inconscio noi siamo quindi in dialogo costante con i nostri interlocutori. Ciò avviene attraverso l'attività dei cosiddetti *neuroni a specchio*, capaci di riflettere un comportamento osservato presso terzi, incitandoci a riprodurlo. La scoperta di questo sistema cerebrale che ci permette di captare l'attività della persona che ci sta di fronte non attraverso ragionamenti ma con i sensi si deve al neurologo italiano Giacomo Rizzolatti (2007). I neuroni a specchio hanno un ruolo essenziale anche negli apprendimenti per imitazione, modalità prevalente nei primi anni di vita e da sempre riconosciuta come fattore centrale nello sviluppo di molteplici competenze. Le attuali conoscenze ci permettono dunque di capire meglio come attraverso la *semplice* osservazione inconscia riusciamo a cogliere sentimenti, comportamenti e a costruirci una visione degli altri e del mondo. Ci permettono altresì di apprezzare la

profonda verità di un antico detto tibetano: «Quando tu sorridi alla vita, la metà del tuo sorriso è per il tuo volto, l'altra metà è per qualcun altro».

### *Scegliere come esprimerci*

Infine, la terza tappa, praticamente in parallelo con la capacità di riconoscere in tempo reale gli stati d'animo nostri e altrui, consiste nello *scegliere* il tipo di espressione comunicativa ritenuta più adatta alla relazione e alla situazione. Cosa non facile, visto il fenomeno di contagio emotivo sopraccitato. In certi casi occorre un allenamento da campione olimpico. Se il troppo pieno emotivo non ci pervade, la nostra creatività espressiva sarà in grado di suggerirci le parole adeguate. A contrario, se la paura o la collera o la delusione hanno occupato tutto il terreno del nostro essere, non vi sarà praticamente spazio per scegliere la strategia opportuna, e saremo quindi in qualche modo indotti a fare e a dire ciò che le emozioni comandano.

Ma di questo parleremo più in dettaglio nella parte dedicata al repertorio dei casi.

#### **Indicazione pratica riassuntiva**

Conosci te stesso sul piano emotivo e sarà più facile gestire le emozioni come risorsa, senza farsi travolgere da alluvioni e contagi emotivi incontenibili.

Erickson

PARTE SECONDA

Quattro caselle  
e un largo  
ventaglio  
di casi

Erickson

Erickson

## Introduzione alla parte seconda

In questa parte viene presentato un ventaglio di casi, ispirati alle testimonianze raccolte, che illustrano le problematiche più frequenti incontrate dai docenti nella gestione dei colloqui con i genitori, in particolare in situazioni che presentano piccole o grandi sfide. Le situazioni presentate mostrano come nei colloqui tra docenti e genitori la posta in gioco sia assai complessa, come ben messo in luce da un'interessante ricerca sui discorsi e rituali di tali incontri (Iannaccone e Marsico, 2007): ci si incontra per fare il punto sui risultati scolastici dell'allievo, ma nel contempo si confrontano identità, differenti culture educative e sofisticati processi di attribuzione di senso ai fenomeni di cui si parla. Da tale ricerca emerge che nei casi di successo scolastico «il modello esplicativo proposto dalla famiglia richiama innanzi tutto gli aspetti disposizionali (caratteristiche individuali e tratti di personalità) del figlio, in secondo luogo i meriti familiari e infine, ma in posizione assai marginale, la qualità dell'attività formativa erogata dalla scuola» (Iannaccone e Marsico, 2007, p. 185). In situazioni di insuccesso il richiamo alle caratteristiche interne dell'allievo è sempre presente, ma in questo caso le caratteristiche riguardano lo scarso impegno e i problemi connessi all'età evolutiva. Ciò permette una protezione dell'immagine dei genitori in quanto educatori.

I casi sono stati raggruppati in cinque sezioni (corrispondenti ad altrettanti capitoli): le prime quattro corrispondono alle caselle in cui si articola lo schema riassuntivo presentato a pagina 51. Ricordo che tali caselle sono state denominate:

- tutto OK, ma...
- altrove è meglio
- attrezziamoci per cooperare
- bisogno di litigare.

La quinta sezione concerne alcune situazioni particolari che esulano da detto schema. All'interno di ogni capitolo, ciascuna situazione viene sviluppata in linea di massima attraverso tre contributi:

- il racconto di un episodio che mette in scena lo specifico tema a cui è dedicato il paragrafo, e che trae ispirazione dalle testimonianze raccolte. Queste non sono citate esplicitamente, ma riassunte in una scenetta: il *siparietto*. Tale termine s'ispira all'uso teatrale di eseguire una scenetta davanti al sipario, durante i cambi di scena. Siparietto è dunque ciò che il pubblico vede tra un atto e l'altro e che non ha la pretesa di costituire una vera e propria rappresentazione;
- un insieme di riflessioni e commenti che illustrano sia il clima emotivo del colloquio, sia le molteplici risorse alle quali è possibile fare appello;
- alcune idee ed esemplificazioni di modalità concrete di comunicazione.

Il fatto di fornire qua e là esempi di frasi il cui uso si è rivelato efficace in determinate situazioni non vuole essere un invito ai lettori e alle lettrici a utilizzarle tali e quali (è interessante ovviamente che ognuno le adatti al proprio stile), né tantomeno vuole suggerire l'idea che tale pubblico abbia bisogno di soffiare. L'obiettivo è un altro. Tutti sappiamo che l'impatto sul destinatario di quello che si dice è direttamente collegato a *come* lo si dice, ossia, in altri termini, alle parole, al tono, alle concrete espressioni che il parlante usa. I mezzi impiegati contano più delle intenzioni! Un libro sulla comunicazione e sulle relazioni interpersonali destinato a professionisti che si confrontano con la realtà quotidiana deve dunque a mio avviso mettere in vetrina non solo erudite teorie, ma anche esempi

concreti su cui confrontarsi. Altrimenti, l'autore si comporta come un maestro di sci che si limita a parlare di come fare curve eleganti sulla neve senza mettere piede sui pendii nevosi o come un istruttore di nuoto che vuole far apprendere i vari stili senza un bacino d'acqua a disposizione.

## **La presenza degli allievi ai colloqui**

Prima di procedere oltre nell'esposizione del ventaglio di casi, è utile chiederci se sia opportuno che il bambino/allievo sia presente ai colloqui tra insegnanti e genitori. Stando alle osservazioni raccolte tale presenza può essere:

- dovuta a una necessità contingente, in seguito a contrattempi imprevisti che fanno sì che i genitori non sappiano a chi affidare i bambini;
- tacitamente auspicata. Ad esempio una maestra a questo proposito dice: «Ero sollevata quando ho visto che c'era anche il figlio poiché speravo che ciò facilitasse la cooperazione tra i genitori separati da tempo e i cui rapporti sono assai conflittuali. Devo dire che le mie speranze sono state presto deluse e ci siamo di fatto ritrovati (allievo e io) presi tra due fuochi...»;
- espressamente richiesta da una delle due parti;
- data quasi per scontata, come succede nel siparietto che segue.

All'incontro sono presenti come sempre Roger (l'allievo) e i suoi genitori. La maestra fa presente che il bambino «È intelligente, ma non si applica... in particolare per quanto riguarda i compiti a casa».

Il papà, sentendosi ripetere ormai da tempo la stessa osservazione, assume un'espressione corruciata e severa e rivolgendosi a Roger gli dice: «Si può sapere come mai

sei sempre così inconcludente? Devi imparare a fare il tuo dovere, anche se non c'è sempre qualcuno dietro che ti controlla. Io alla tua età non solo facevo i compiti da solo, ma aiutavo la mia sorellina a farli. A partire da domani basta playstation!».

Il figlio rimane muto, braccia conserte e sguardo come perso nel vuoto. Non si capisce se sta per piangere oppure se è rintanato in un'astiosa chiusura a riccio.

La mamma interviene e cerca di giustificare Roger: «Non mi sembra il caso di minacciare e generalizzare; in fondo sarà successo solo un paio di volte che si è dimenticato i compiti».

Parole a vuoto poiché il papà sembra non averle neanche sentite e continuando a rivolgersi al figlio lo incalza: «Mi piacerebbe proprio che tu mi dicessi come mai sei così inconcludente!».

Tale caso mostra come gli adulti (magari partendo da buone intenzioni) possano intrappolare i bambini con domande ingestibili per loro: come può un bambino rispondere alla domanda «Come mai sei così inconcludente?», e per giunta di fronte a una giuria formata da padre, madre e docente? I bambini sono in grado di dare risposte riferite a comportamenti concreti (ad esempio, «Cosa ti ha impedito il giorno X di fare tale o tal altro compito? Come mai non hai ricopiato le consegne date dalla maestra?»), mentre si sentono confusi, impotenti e umiliati di fronte a rimproveri astratti e generici.

Questo caso mostra che la questione riguarda spesso non tanto la presenza o meno del bambino, ma come viene gestita dagli adulti tale partecipazione al colloquio.

In questo caso la maestra potrebbe reagire dicendo: «Aspetti, ci sono cose che Roger fa bene e altre, come la gestione dei compiti, su cui deve migliorare. Adesso vediamo assieme come aiutarlo concretamente. Ora magari Roger va a sedersi un momento in biblioteca, mentre noi ci scambia-

mo le idee e poi lo richiamiamo per dirgli cosa deve fare nei prossimi giorni».

In linea di massima è preferibile che gli adulti abbiano un momento tutto per loro. I bambini possono aspettare fuori o ancora meglio in un accogliente locale di attesa. In questi casi, l'allievo può essere invitato a essere presente nella fase finale dedicata alla condivisione di obiettivi, alla formulazione degli impegni reciproci e agli incoraggiamenti.

Erickson

Erickson

## CAPITOLO QUARTO

### **Casella tutto OK: non ci sono particolari difficoltà e c'è fiducia, ma...**

È la situazione ideale! La più auspicata! Non c'è bisogno di grandi inchieste per constatare che quando l'allievo non ha particolari problemi a scuola, né sul piano dell'apprendimento né su quello del comportamento, e quando regna un clima di fiducia, i colloqui tra docenti e genitori si svolgono nel migliore dei modi. I commenti che si sentono in questi casi sono decisamente positivi e assomigliano nella sostanza, anche se non necessariamente nella forma, alle seguenti due esternazioni di maestre.

Dice la prima: «La madre dopo la mia presentazione dei buoni risultati ha subito commentato che le cose erano chiare. E il padre ha aggiunto che quello che dicevo era il ritratto perfetto di suo figlio. Mi sono pure beccata un "brava"!».

Fa eco la seconda: «Anch'io oggi ho vissuto un dialogo molto interessante con i genitori di Sonia. Quando ho confermato che la bambina è bene inserita e che non ci sono problemi, mi sono state poste domande mirate sul programma e sui metodi di insegnamento, in un'atmosfera serena e costruttiva».

Succedono persino episodi, come dice spiritosamente un maestro, della serie «la scuola unisce le famiglie». È il caso ad esempio di un papà e di una mamma che arrivano al colloquio scuri in volto, guardandosi in cagnesco come se fossero reduci da furibonde litigate. Dopo aver sentito il giudizio positivo sul loro figlio, i loro volti si distendono, cominciano sorridere ed escono dal colloquio mano nella mano come due innamorati.

## **Come ricevere i complimenti? E cosa dire quando tutto va bene?**

Anche quando tutto va bene, possono sorgere circostanze che costituiscono una sfida comunicativa per l'insegnante. Vediamo i casi a cui fanno riferimento il maestro Rossetti e una sua collega.

I docenti della scuola «Giulio Cesare» hanno deciso di dedicare un paio di mercoledì pomeriggio allo scambio di idee sulla gestione dei colloqui con i genitori. Siamo al secondo incontro e il maestro Rossetti, dopo aver partecipato alla riflessione con i colleghi su situazioni difficili da gestire, decide di esporre anche un suo piccolo problema: «Sentite, forse vi faccio perdere del tempo per niente, ma a me capita di provare un certo imbarazzo anche quando le cose vanno bene, ad esempio...».

«Il solito perfezionista!» interrompe subito la collega alla sua sinistra, mentre sta armeggiando con il suo telefonino.

Fa eco la collega seduta alla sua destra: «Lascialo parlare! Perché devi sempre interrompere?! Cosa volevi dire Rossetti?».

Il maestro continua: «Volevo dire che fa molto piacere quando, durante un incontro con i genitori, questi esprimono entusiasmo nei confronti del metodo di insegnamento e indirettamente verso il mio lavoro, oppure quando li vedo contenti poiché sto dicendo loro che l'allieva ha un buon rendimento. Mi fa piacere, ma a volte mi crea due piccoli problemi: nel primo caso sono imbarazzato di fronte ai complimenti e non so cosa rispondere; nel secondo, mi capita che i genitori, dopo aver sentito che tutto va bene, rimangano seduti come se aspettassero commenti più ampi, e io non so...».

Sentendo questo la collega di sinistra smette per un momento di pigiare freneticamente sui tasti del cellulare,

alza lo sguardo e incalza: «Meno male che i tuoi genitori stanno zitti quando dici che è tutto OK! Pensa che io ho una mamma che, quando le ho detto che sua figlia andava molto bene sotto tutti i punti di vista, era sì contenta, ma subito dopo ha cominciato a esprimere tutta una serie di dubbi del tipo che la mia valutazione così positiva poteva essere dovuta al fatto che le attività svolte sono troppo facili; che le potenzialità della bambina non vengono sufficientemente stimolate. Insomma, ragazzi, anche quando non ci sono problemi sembra che i genitori di oggi faticino a darti fiducia! Un colloquio che doveva essere facile invece mi ha fatto venire un gran nervoso!».

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

Sul piano affettivo mostra che anche quando le cose vanno bene non sempre il piacere e la soddisfazione sono i soli stati d'animo presenti. L'insidia della frustrazione o dell'imbarazzo può essere in agguato, alimentata da aspettative e bisogni divergenti. Da cosa può nascere tale discordanza? Le mamme e i papà, percependo i propri figli come «soggetti unici», pensano che alla preziosa progenie debbano essere dedicati particolari sguardi e stimoli. Pertanto, non è affatto raro che il genitore lasci trasparire inquietudini del tipo: «Tu insegnante, stai facendo abbastanza per stimolare quel bene prezioso che è mio figlio? Coltivi abbastanza i suoi talenti?», oppure che si aspetti non una lode isolata ma tutto un rosario di complimenti.

Tali richieste (implicite o esplicite) possono apparire inopportune agli occhi dell'insegnante, in quanto responsabile non di uno, ma di una ventina di allievi e in quanto professionista preoccupato prioritariamente di portare tutto il gruppo a determinati traguardi, sostenendo nel contempo i più deboli.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

Anche nelle situazioni in cui la relazione sembra a priori non dover incontrare alcun ostacolo, ecco che i protagonisti (l'insegnante, certo, ma probabilmente anche il genitore) avvertono che non solo l'unità di vedute a tutto campo non è mai scontata, ma che c'è bisogno di competenze comunicative per accettare gli eventuali complimenti, per rassicurare, per...

Vediamo queste competenze nell'ordine.

Cosa rispondere quando si riceve un complimento? Ad esempio si può dire: «Mi fa piacere che lei apprezzi il metodo; effettivamente nella nostra professione siamo alla costante ricerca di tutto ciò che può favorire l'apprendimento... Ovviamente il metodo non è tutto: una parte importante nella riuscita dell'allievo è data anche dal suo impegno e dall'importanza che la famiglia attribuisce alla scuola».

Gli ingredienti di questa risposta sono:

- messaggio di cortese accettazione
- sottolineatura che ciò fa parte della professionalità
- condivisione del merito e delle responsabilità.

Nel caso dell'inquietudine dei genitori generata dal dubbio che i talenti del figlio non siano abbastanza stimolati, la prima competenza da attivare è la capacità di non farsi condizionare subito dall'irritazione che porta a percepire tale dubbio come un attacco personale. Si tratta, in primo luogo, di considerare che anche ai migliori maestri può sempre accadere di non accorgersi che nella propria classe ci sono bambini che si annoiano. Così come può accadere che i genitori nutrano ambizioni tali da alterare la loro lettura del vissuto scolastico del bambino. Il colloquio con i genitori diventa allora un momento indispensabile per ragionare assieme tra adulti educatori al fine di:

- scambiare informazioni *fattuali* e non semplici vaghe opinioni in merito alla presunta noia;

- concordare strategie di osservazione della «reale portata» del problema;
- individuare in seguito le vie concretamente praticabili per offrire al bambino i maggiori stimoli di cui sembra aver bisogno;
- accordarsi sul ricorso alla consulenza di altri specialisti presenti nel contesto scolastico.

Il caso di Luca è emblematico a questo proposito. Luca ha cambiato scuola nel passaggio dalla seconda alla terza classe in seguito al trasloco della sua famiglia. È passato da una scuola internazionale in cui si insegnavano tre lingue a una scuola pubblica in cui ci sono più ore dedicate all'italiano. A priori i genitori temevano che potesse avere qualche difficoltà nella lingua di Dante, invece dopo un mese il bambino sembrava piuttosto avanti in tutte le materie e dava segni di annoiarsi a scuola. «Che fare?» hanno cominciato a chiedersi i genitori «fargli saltare un anno? Se si annoia c'è il pericolo che si disaffezioni alla scuola, che si demotivi e che i risultati ne patiscano». I genitori hanno allora iniziato a parlarne con l'insegnante, con la direttrice, ed è stato programmato per una data X un incontro tra Luca e la psicologa scolastica. All'inizio Luca sembrava allettato dalla prospettiva del «salto», ma man mano che i giorni passavano, che la relazione con la maestra si consolidava e che faceva amicizia con i compagni, qualcosa dentro di lui deve avergli fatto cambiare idea. Ma come dirlo, visto la lusinghiera immagine di superdotato che si stava creando attorno a lui e la procedura che si stava avviando? Da ragazzino sveglio qual è, ha trovato subito un modo assai efficace per *comunicarlo*... ha cominciato a prendere voti bassi in matematica e in inglese! Il messaggio è stato chiaro per tutti gli adulti: Luca stava bene dove era.

Torniamo adesso al caso in cui il genitore rivendica di fatto una durata del colloquio che va al di là del breve tempo giudicato necessario dal docente per comunicare che non vi sono problemi. Ci si può chiedere cosa si nasconda dietro il sipario. Esigenze di «equità» rispetto al tempo dedicato ai genitori degli

altri allievi? Ricerca della (comprensibile) soddisfazione narcisistica di avere più dettagli sulle qualità del figlio? Interesse per il lavoro del docente e per i contenuti del suo insegnamento? Impossibile dire quale ipotesi sia più plausibile nelle singole situazioni. Certo è che vale la pena di dedicare un congruo spazio temporale anche ai genitori degli allievi «bravi». Spazio da impiegare come?

Ad esempio, si può chiedere al genitore se ha domande e se gli interessa saperne di più sui metodi utilizzati, sugli obiettivi della programmazione, sulle attività previste, sul tipo di partecipazione dell'allievo in classe. Dal canto suo il docente può a sua volta fare domande sugli interessi extrascolastici del bambino, sull'organizzazione dello studio a casa, sulle attività preferite.

### **Un caso a parte: la delega in bianco**

Un caso a parte è costituito dalle situazioni in cui i genitori adottano modelli culturali che considerano superflua la cooperazione tra scuola e famiglie, in quanto ripongono una fiducia quasi cieca nella scuola e ritengono normale accordare una delega in bianco al docente (come avveniva generalmente in quelli che sono considerati a volte i «bei tempi passati»!).

È il caso di Omar, brillante allievo straniero di quinta classe primaria, la cui famiglia era emigrata in Svizzera tedesca poco dopo la sua nascita. Sentiamo il suo racconto diretto che ho potuto raccogliere anni fa nel quadro di una mia ricerca sui giovani figli degli immigrati che avevano avuto successo a scuola (Cesari Lusso, 1997).

La relazione dei miei genitori con la scuola svizzera era molto semplice e di conseguenza lo era anche per me: per loro non era in discussione come funzionava la scuola o come gli insegnanti facevano il loro lavoro, ma unicamente il mio impegno. Ero io che dovevo impegnarmi, punto e basta! Per esempio i miei genitori non partecipavano mai alle riunioni organizzate a scuola per le famiglie. La ragione ufficiale era

che loro non capivano abbastanza lo svizzero-tedesco. Ma questa ragione ne nascondeva un'altra: per loro non aveva senso andare alle riunioni visto che io non avevo problemi a scuola. Tuttavia, per la mia maestra di quinta il contatto con le famiglie era molto importante. Lei continuava a insistere, malgrado io cercassi di spiegarle che non serviva a niente. Fu così che mio padre decise di partecipare a una serata, accompagnato da me. Tra l'altro, il mio genitore mi fece subito venire un po' di nervoso poiché mi costrinse a uscire di casa troppo presto e così arrivammo con una buona mezz'ora di anticipo. La maestra era indaffarata con i preparativi, ma si ritagliò un po' di tempo per sedersi e parlare un po' con noi. Nel suo pessimo tedesco mio padre le domandò se ero un bravo allievo. La mia insegnante mi lodò in modo convinto. Al che mio padre: «Meno male, altrimenti...» e accennò un gesto di schiaffo. La maestra assunse un'espressione scioccata e mi guardò con compassione. Io ero molto imbarazzato. Capivo che non aveva saputo interpretare il gesto di mio padre. Lui non era affatto un uomo violento e non mi avrebbe mai picchiato neanche se avessi avuto dei brutti voti. Voleva solo far vedere che era un padre che ci teneva alla scuola. Più tardi l'insegnante chiese ancora a mio padre se era contento dei suoi metodi di insegnamento. Mio padre non capiva e dovette tradurre. Egli rispose: «Come posso saperlo? Non sono mica professore io! Sono un profano che non si permetterebbe mai di giudicare il lavoro di un'insegnante». Allora decisi di tradurre: «In generale sì, solo un po' troppi compiti il mercoledì pomeriggio quando i bambini stranieri hanno le lezioni di lingua madre!» (Supino, 1993, trad. dell'autrice).

Erickson

## CAPITOLO QUINTO

# Altrove è meglio

### La maestra della cugina e la scuola del mio Paese...

La maestra Vera termina l'incontro con i genitori di Giada con una forte sensazione di irritazione. Si accorge che l'eco di un paio di loro frasi non l'abbandona. Il loro suono fastidioso torna a più riprese nella sua mente. Una ruminazione che le lascia un gusto amaro in bocca. Non si tratta di ruminazioni tristi o rabbiose, ma noiose. Anzi molto noiose. Come una mosca che ti ronza attorno in un assolato pomeriggio estivo e ti disturba proprio mentre stai assaporando un momento di relax. La maestra raccoglie le sue cose, esce da scuola, sale in auto, ma i pensieri non l'abbandonano; tra sé e sé si dice: «In fondo non ci sono problemi con quell'allieva. Va piuttosto bene. I genitori avrebbero dovuto essere contenti e basta. Perché si sono sentiti in dovere di farmi capire che rimpiangono la maestra di prima? Perché il papà mi ha fatto l'esempio della cugina (che fa la stessa classe) dicendo che ha una maestra che la fa lavorare molto di più? Il tono di quel papà era veramente subdolamente critico nei miei confronti! Mi fa tornare in mente quella mamma di origine inglese che invece di ascoltare le cose avevo da dire su suo figlio mi ha consegnato un rapporto sui pregi e virtù della scuola del suo Paese di origine, in contrapposizione alle presunte debolezze di quella ticinese».

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

Il messaggio che coglie la maestra Vera nei due casi è una sorta di inaspettata frecciata che colpisce la sua identità e professionalità di docente, e di componente della scuola ticinese nel secondo caso. Stando a questa attribuzione di significato è normale che si senta irritata: «Perché devo essere considerata meno della maestra di prima? Perché devo subire le arie di superiorità della mamma inglese?».

Come sappiamo, a questo punto è facile che alle frecciate verbali si risponda con altre frecciate o con una certa freddezza, lasciandosi trascinare in inconcludenti polemiche generatrici di inevitabili tensioni, per difendere ad esempio l'idea che il «mio credo pedagogico non è da meno di quello dell'altra maestra», oppure «che la scuola del mio Paese è migliore della tua». Insomma di agire come si fa nella pubblicità dei detersivi quando si afferma che «il mio lava più bianco!». Tali reazioni non fanno che alimentare la sfiducia reciproca, e le miopi certezze di ciascun interlocutore di essere esclusivamente vittima innocente dell'attacco altrui, senza rendersi conto del proprio contributo nel gettare benzina sul fuoco.

Si tratta di casi in cui Giorgio Nardone (1998) direbbe che è utile imparare a vincere senza combattere. Come? Lo vediamo nel paragrafo seguente.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

Un modo efficace per vincere senza combattere è mostrare che si possiede la forza di non cadere nel gioco del *pan per focaccia*, ma che si è capaci di trasformare il pomo della discordia in mela della concordia. Come? La docente Vera potrebbe fare appello a due risorse relazionali e comunicative. In primo luogo, prendere atto della sua irritazione in modo da poterla contenere ed evitare di farsene troppo influenzare.

Secondariamente, mostrare curiosità, anzi molta curiosità! Ad esempio, chiedendo al papà di illustrare in dettaglio i metodi dell'insegnante precedente o quelli della maestra della cugina. Un approccio che evidentemente si può applicare anche con la mamma inglese, magari dicendole: «Leggerò con interesse il suo rapporto, e poi magari ci ritroviamo per scambiare ulteriori commenti». (In effetti non si può mai escludere a priori che si possa imparare qualcosa dalle scuole di altri Paesi.) Tale forma di intervento presenta alcuni vantaggi:

- si evita la schermaglia che rischia di deteriorare la relazione;
- si dimostra di avere abbastanza fiducia in se stessi, così da non temere il confronto con quanto di positivo succede altrove;
- si permette all'interlocutore di sentirsi ascoltato e quindi di predisporre ad ascoltare;
- si nutre la relazione con uno scambio positivo e si rafforza la fiducia.

In sintesi, non ubbidire all'irritazione ma fare spazio alla curiosità di invitare l'interlocutore ad approfondire i suoi argomenti permette di *vincere senza combattere*. E la *vittoria* consiste ovviamente non nel fatto di aver schiacciato l'avversario, ma di aver dimostrato la capacità e la forza di spuntare le sue frecce, trasformandole in nutrimento della relazione.

### **Un caso a parte: la riuscita scolastica non è centrale**

Nel quadro di questa casella, «altrove è meglio», possiamo ancora citare i casi di posizioni culturali che accordano alla scuola un'importanza modesta. Ad esempio, un responsabile della comunità tzigana stanziata a Ginevra mi spiegava come per la loro comunità la riuscita scolastica non costituisca una priorità. Il fatto che i figli abbiano docenti meritevoli di fiducia non è ritenuta una questione centrale, in quanto i contenuti dell'istruzione scolastica obbligatoria non prevedono insegnamenti da loro ritenuti fondamentali. Dal loro punto di vista è

più istruttivo per le giovani generazioni partecipare alle attività artigianali e commerciali degli adulti che passare la mattinata sui banchi di scuola.

Erickson

## Attrezziamoci per cooperare

Dagli esempi forniti dai docenti che riguardano colloqui sia soddisfacenti sia difficili da gestire scaturisce una triplice conferma. Da un lato (buona notizia) si conferma che i casi difficili sono quantitativamente un'esigua minoranza rispetto alla totalità dei colloqui insegnanti-genitori. Dall'altro (notizia meno buona) questi casi, anche se percentualmente poco rilevanti, assorbono una grande quantità di energie psichiche, e non solo. In effetti, come è risaputo, i problemi che viviamo sono un po' come l'albero che tende a nascondere la foresta delle cose che funzionano. Questo albero cattura i nostri pensieri, genera stress, inquina il nostro umore, occupa il nostro tempo, è fonte di timori, contrarietà, crucci e amarezze. È probabilmente tale fenomeno che fa dire all'autore di un articolo recentemente comparso nella rivista bimestrale della Federazione Docenti Ticinesi che «pare assodato che il maggior fattore di stress per i docenti sia oggi costituito dai rapporti sempre più logoranti con i genitori degli alunni» (Laperchia, 2010, pp. 19-20).

Tuttavia (terza conferma e altra buona notizia), una parte rilevante di casi problematici è destinata a trasformarsi a medio termine in fonte di soddisfazione. In effetti, molti docenti citano colloqui che si presentavano problematici all'inizio, ma che grazie alla volontà delle due parti di concentrarsi sull'interesse del bambino sono sfociati in seguito in forme di gradita e feconda collaborazione. Tra l'altro, quando ciò succede, ci sono

ripercussioni positive anche sull'atteggiamento degli allievi che si mostrano spesso palesemente più sereni. La cooperazione ideale quindi non sempre è presente fin dal primo incontro, ma la perseveranza è sovente premiata. Ciò dimostra inoltre come spesso nella vita si traggano grandi soddisfazioni non dalle situazioni facili in partenza, bensì dal superamento di ostacoli di cui in un primo momento avremmo volentieri fatto a meno.

Ciò detto, le difficoltà che risultano maggiormente presenti nei colloqui tra docenti e genitori sono sostanzialmente quattro e riguardano la gestione:

- delle diversità di punti di vista di fronte alle difficoltà scolastiche dell'allievo;
- delle divergenze in materia di problemi di comportamento dell'allievo;
- delle critiche tra adulti sui modi di svolgere i rispettivi ruoli;
- dell'aggressività presente fin dall'inizio del colloquio.

Ricordando che lo scopo principale della relazione tra docenti e genitori dovrebbe essere quello di cooperare per promuovere lo sviluppo intellettuale, affettivo e sociale del bambino, una cosa appare evidente: è proprio quando il bambino ha maggiori difficoltà che vi sarebbe più bisogno di sane e costruttive alleanze tra docenti e genitori.

Invece, non di rado accade il contrario. Sotto la pressione dello stress, dell'ansia e della frustrazione, il primo riflesso è quello di cercare un colpevole. È così che di volta in volta si designeranno come colpevoli genitori troppo permissivi, troppo aggressivi, troppo assenti, troppo presi dalle loro liti; oppure docenti mancanti di autorità, ingiusti nei confronti di certi allievi, poco motivati a investire energie con questo o quell'allievo, eccetera eccetera.

Non è affatto escluso che talvolta ci sia qualcosa di vero in tali attribuzioni, ma ciò che è invece totalmente escluso è che le liti tra docenti e genitori siano utili agli interessi del bambino in questione.

Va aggiunto che ci sono due modi totalmente opposti di percepire le difficoltà relazionali e di concepire le relative soluzioni:

1. si possono percepire come l'opera nefasta di un avversario, per cui la sola soluzione che si riesce a immaginare è quella di annientare il nemico; oppure
2. si possono percepire come il frutto di due visioni diverse che meritano di essere esplorate allo scopo di arrivare a soluzioni mirate al vero problema da risolvere: nel nostro caso, aiutare l'allievo in difficoltà.

L'orientamento 2 non va inteso come l'ennesimo consiglio «buonista» del tipo *tolleriamo tutto*. Al contrario, è l'invito ad attrezzarsi sul piano mentale, comunicativo e operativo in modo da trovare strade più efficaci per risolvere le difficoltà quotidiane, senza farsi troppo condizionare dagli interlocutori scomodi.

Quali risorse comprende tale attrezzatura? Comprende gli strumenti delle abilità comunicative e relazionali. L'ideale sarebbe che insegnanti e genitori possedessero sempre queste competenze. Ciò succede in parecchi casi, grazie a percorsi di formazione o a doti di intelligente buonsenso. Tuttavia, a volte tali competenze vanno costruite e rinforzate, in particolare se si esercitano professioni richiedenti grandi sensibilità e capacità comunicative, come quella dell'insegnante.

I casi che seguono illustrano quindi esempi di difficoltà scolastiche degli allievi, il cui superamento ha richiesto la ricerca di una collaborazione, non sempre evidente all'inizio, tra scuola e famiglia. Ogni situazione sarà sviluppata, come già in precedenza, attraverso la presentazione di «siparietti» e successivi commenti sulle implicazioni relazionali e sulle competenze messe in campo.

## **Le «etichette» per definire il bambino: risorsa o trappola?**

Cooperare tra docenti e genitori non significa soltanto condividere orientamenti, opinioni e intenzioni, ma anche

— soprattutto direi — essere capaci, da un lato, di definire i problemi che si presentano in termini appropriati e operativi e, dall'altro, di individuare e mettere in atto adeguate strategie di intervento. Un modo inadeguato per definire le difficoltà degli allievi è, ad esempio, il ricorso a «etichette caratteriali». Esso costituisce in pari tempo una risorsa e una trappola.

La maestra Giugni ha appena terminato tre colloqui con altrettanti genitori. «Meno male, è andata bene!» si dice tra sé e sé. Prima di iniziare aveva un po' di apprensione poiché si trattava di due allieve (Lisa e Lea) e di un allievo (Leo) che hanno problemi di motivazione e comportamento. Non che non avesse le idee chiare sulla questione; aveva anzi bene in testa come definire il carattere dei tre bambini, ma temeva che i genitori reagissero in modo brusco alle critiche nei confronti dei loro rampolli. Invece no. Tutto il contrario!

Raccontando l'accaduto a una collega incontrata in aula docenti, la maestra Giugni precisa: «La prima mamma ha confermato subito aspetti del carattere di Lisa che vedeva anche a casa: è polemica, arrogante, aggressiva. Da parte mia le ho precisato che disturba molto in classe e accetta mal volentieri le regole. Inoltre, sai, anche la seconda genitrice è stata d'accordo quando le ho segnalato che Lea manca di organizzazione, deve imparare a lavorare più in autonomia e soprattutto in vista della scuola media deve diventare più responsabile e impegnarsi ad affrontare le difficoltà. Anche con i genitori di Leo non ci sono stati problemi, hanno convenuto che il bambino è poco motivato, apatico, pigro, lento e immaturo».

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

Nel siparietto non ci sono tensioni relazionali che emergono poiché gli adulti (docenti e genitori) si trovano d'accordo

su un certo numero di aspetti caratteriali attribuiti ai bambini in questione. In psicologia (analogamente ad altri campi), si parla in questi casi di collusione, per indicare una sorta di intesa tacita tra due persone che avviene spesso a spese di un terzo. Nel nostro caso il terzo in questione è il bambino/allievo che può trovarsi così in una prigione fatta di etichette, di aspettative negative e di profezie sfavorevoli da cui è difficile uscire. Vale la pena perciò di soffermarsi ampiamente su tali fenomeni nel paragrafo che segue.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

La maestra Giugni è un personaggio inventato. Probabilmente non esistono insegnanti che esprimono giudizi sugli allievi basati su così tante *etichette* rigide, perentorie e categoriche. Ciò non vuol dire però che a dosi minori i docenti e i genitori (come tutti i comuni mortali, del resto) facciano ricorso più facilmente a generici tratti caratteriali per enunciare i problemi che non a una precisa descrizione fattuale di comportamenti concreti. E ciò, com'è noto, non aiuta il bambino a imparare comportamenti alternativi più adeguati e a sentirsi motivato al cambiamento.

Perché questo diffuso impiego di etichette nell'esprimere giudizi (orali o scritti) sugli interlocutori? In effetti, l'argomento delle etichette è delicato e complesso. Come già detto, esse possono essere sia una risorsa sia una trappola.

Nelle conversazioni quotidiane è assai pratico usare, come scorciatoia nel dare giudizi sul prossimo, determinati aggettivi indicanti caratteristiche che appaiono evidenti: intelligente, fannullone, egoista, disonesto, diligente, esasperante, affidabile, prepotente, ecc.

Trattandosi di categorie *socialmente condivise*, la scorciatoia spesso funziona poiché possiamo comunicare in modo assai rapido il nostro punto di vista e abbiamo l'impressione di farci subito capire.

È quindi piuttosto naturale che nelle riunioni tra docenti, o nei colloqui con i genitori, si faccia largo uso di «etichette riferite alla personalità», come succede nel siparietto sopra riportato.

Inoltre, visto che il mondo delle relazioni tra persone è molto complesso e intricato e che gli esseri umani mostrano un grande bisogno di poter minimamente prevedere con chi hanno a che fare, il fatto di disporre di informazioni sintetiche sulla *presunta* personalità degli altri è molto rassicurante.

Pertanto, da questo punto di vista possiamo considerare le etichette come una risorsa.

Al tempo stesso esse costituiscono anche una trappola insidiosa che, ad esempio nei contesti di apprendimento, può sabotare le possibilità evolutive dell'allievo, per tutta una serie di ragioni ben messe in evidenza dalla moderna psicologia sociale dell'educazione. Vediamole assieme.

- Una prima ragione è legata a un *effetto di inerzia* insito nella tendenza all'autoconservazione delle credenze che si instaurano nella nostra mente. Ad esempio, una volta che un allievo è stato categorizzato come pigro, oppure come aggressivo, tale etichetta funzionerà da inconsapevole filtro. Il docente sarà portato così a cogliere con più facilità i comportamenti che confermano la sua immagine piuttosto che quelli che la smentiscono. In tal modo l'allievo ha forti probabilità di ricevere molti rimproveri quando si comporta male e poche lodi quando si sforza di fare meglio. L'inerzia dell'etichetta è così potente che persino i tentativi del bambino di correggersi vengono a volte interpretati al rovescio per farli collimare con la realtà ipotizzata. Il filtro dell'etichetta funziona in tutti i campi. Se crediamo agli oroscopi, presteremo particolare attenzione agli accadimenti che confermano le previsioni che abbiamo letto su questo o quel giornale. Se nutriamo dei pregiudizi nei confronti di un Paese straniero e lo visitiamo, saremo portati a vedere anzitutto ciò che conferma le nostre opinioni.

- Un'altra ragione, collegata alla precedente, è costituita dal citatissimo *effetto Pigmalione*. Come sappiamo, le aspettative positive nei riguardi di un allievo inducono spesso i docenti ad attuare inconsapevolmente micro-comportamenti di incoraggiamento e valorizzazione, capaci a loro volta di rinforzare il desiderio dell'allievo di riuscire per far piacere all'insegnante. Il contrario avviene se le aspettative sono negative.
- Inoltre, le etichette, e in particolare quelle concernenti comportamenti indisciplinati dell'allievo e carenze nella cura del materiale scolastico, rischiano di suonare per genitori come un'accusa indiretta di non saper seguire adeguatamente il bambino. È opportuno quindi che il docente si esprima con le dovute cautele e attraverso esempi fattuali: «Devo segnalarle un problema di gestione dei quaderni di Pierino con l'obiettivo di cooperare assieme alla sua soluzione. Ad esempio il quaderno dei compiti di italiano è tutto sgualcito e pieno di macchie. Propongo di dire a Pierino di utilizzare un quaderno per la brutta copia e un quaderno per la bella. Nella brutta può sfogare la voglia di disordine, nella bella deve invece mostrare le sue abilità estetiche...».
- Infine, le etichette hanno scarsa utilità «pedagogica». Per evolvere, i bambini (e non solo i bambini) hanno bisogno di obiettivi graduali, realistici, concreti e verificabili. È quindi inutile chiedere a un bambino di «impegnarsi di più» e di «essere più maturo». Proporre a un bambino obiettivi di comportamento così generici equivale a pretendere, sul piano didattico, che produca un testo stilisticamente elegante quando ha appena cominciato a imparare a scrivere. È quindi necessario fissare con l'allievo (e con i genitori) un obiettivo concreto che traduca in termini operativi a lui comprensibili cosa deve fare nei prossimi giorni per *cominciare a rispondere* meglio alle esigenze del docente. Ad esempio, si può stabilire, d'accordo con la mamma e il papà, che nel corso della prossima settimana l'allievo si ricordi ogni giorno di fare i compiti e si assuma la responsabilità di farli da solo. Una

volta raggiunto tale primo realistico traguardo, è importante fermarsi un attimo per congratularsi con il bambino per il risultato conseguito. Solo in seguito si passerà a una seconda tappa graduale. Se l'obiettivo è troppo ambizioso, si ridurrà la richiesta. L'importante è che il bambino sperimenti la gratificazione del sentirsi capace di raggiungere traguardi alla sua portata e di offrire soddisfazioni agli adulti.

È questa una strategia pedagogica spesso citata nelle testimonianze dei docenti con frasi del tipo: «Abbiamo spiegato ai genitori con esempi concreti, mostrando anche documenti significativi, e pensato assieme obiettivi di miglioramento realistici e misurabili», «Ci siamo messi d'accordo con la mamma su due regole sulle quali lavorare in modo prioritario, perché non basta dire che si è d'accordo nel dare regole più precise, bisogna specificare quali!».

Nella scuola dell'obbligo non si tratta quindi *soltanto* di guidare l'allievo sulla strada dell'apprendimento, ma anche di costruire l'alleanza con i genitori in vista di tale obiettivo.

A questo fine, può essere utile spiegare anche al papà e alla mamma l'importanza della calibrazione degli obiettivi, esortandoli a diffidare delle etichette che imprigionano. In tal modo si aiutano i genitori a diventare un alleato prezioso per il docente.

In termini lapidari si può affermare che il docente deve mirare a far sentire i genitori *parte della soluzione, non parte del problema*. Far loro perdere la faccia e farli sentire sul banco degli accusati non aiuta a risolvere (tranne in casi estremi) i problemi del bambino, anzi li aggrava.

Per converso, in un clima di cooperazione e di ascolto reciproco, anche le decisioni più difficili possono essere assunte in modo costruttivo, come ad esempio nel caso della mamma che «ha spiegato che gli stessi comportamenti si ripetono a casa, sicché ha ridotto i suoi impegni lavorativi per riprendere in mano l'educazione del figlio e le regole...» o dei genitori con i quali è stato convenuto che era «nell'interesse della bambina usufruire per qualche mese del sostegno di una logopedista».

Spesso i problemi cosiddetti di comportamento in classe non sono dovuti a patologie del bambino, ma a *deficit di apprendimento e integrazione di adeguati modelli di interazione sociale*. Non si tratta quindi di mandare il bambino in cura dallo specialista, con il rischio di etichettarlo ancora di più come disadattato, bensì di spronarlo a imparare e mettere in pratica nuovi modi di fare e di interagire con i docenti, i compagni, i genitori. Da questo punto di vista i responsabili della sua educazione possono funzionare da agenti di cambiamento, sempre che siano disposti a evitare le trappole delle etichette e delle reazioni viscerali.

A questo proposito, nuovi orientamenti psicologici sottolineano l'opportunità che i terapeuti dell'infanzia diventino sempre più una risorsa per gli adulti per aiutarli a gestire in prima persona certe situazioni difficili, piuttosto che intervenire direttamente con i bambini. Comunque sia, a proposito di etichette, vi è probabilmente anche un lavoro da fare per smontare agli occhi di molti genitori (e non solo...) il pregiudizio secondo cui ricorrere a certi specialisti, come ad esempio lo psicologo, sia qualcosa di vergognoso. Si tratta probabilmente di un antico retaggio del passato che induceva ad associare ai manicomi e alla follia tutto ciò che aveva a che fare con la psicologia. In realtà lo psicologo moderno può essere in fondo considerato un *semplice* specialista dell'insegnamento di una particolare materia: il funzionamento affettivo, mentale e relazionale di noi esseri umani.

Vi sono ovviamente casi estremi in cui i bambini sembrano veramente meritare l'etichetta di insopportabili, poiché paiono prendere un gran piacere a opporsi sistematicamente a tutto ciò che l'adulto chiede e a richiamare continuamente l'attenzione su di sé con atti trasgressivi. Ciò è spesso fonte di circoli viziosi, alimentati dal fatto che più l'allievo è invitato a cessare il comportamento inadeguato, più questi lo esaspera.

Moderni approcci di *terapia sistemica a orientamento strategico* (Nardone, 1998; Fiorenza, 2000; Balbi e Artini, 2009; Durrant, 1997) propongono in questi casi interventi di tipo

paradossale assai efficaci. Riassumendo molto schematicamente, si tratta, ad esempio, di *prescrivere il sintomo*, ossia di chiedere al bambino di fare *per ubbidienza* proprio quello che lui fa *per trasgredire*, dicendo ad esempio: «Poiché non puoi proprio fare a meno di comportarti da pagliaccio e di disturbare tutta la classe, avrai per una settimana la possibilità di farlo tutti i giorni nel primo quarto d'ora di scuola». Ciò cambia significato al comportamento in questione e lo rende molto meno attraente. Sono strategie che vanno tuttavia utilizzate sotto la guida di persone qualificate e con il consenso dei genitori. La cautela è d'obbligo, tenuto conto soprattutto del fatto che si tratta di applicarle nel contesto di classe, in cui è presente tutta una serie di dinamiche di gruppo che possono produrre un effetto boomerang di emulazione.

### **Papà che si identificano con i discoli**

Il papà di Lorenzo per certi versi è un partner ideale per gli insegnanti: sempre presente alle riunioni, molto attivo nel collaborare ad attività collaterali come gite, spettacoli, sempre di buon umore. Inoltre, di solito è lui che viene ai colloqui con la maestra in quanto la moglie è una professionista della politica ed è spesso assente da casa.

Per altri versi però non si può contare su di lui. Un esempio concreto in questo senso è dato dall'ultimo colloquio avuto con l'insegnante. La docente, nel fare il bilancio dei primi tre mesi, gli ha detto che suo figlio va bene — anzi molto bene — sul piano scolastico. Ottimi voti in tutte le materie, però è piuttosto discolo e turbolento sul piano del comportamento: stuzzica i compagni, lancia oggetti, fa scherzi, ecc.

Al che il papà ha alzato leggermente le spalle e commentato con tono indulgente e quasi divertito: «Cosa vuoi (si danno del tu poiché cantano nella stessa corale), anch'io

ero così, anzi peggio! I miei genitori non sapevano che pesci pigliare per frenare le mie prodezze a scuola! Dai, take it easy, sono bambini!».

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

La maestra avverte probabilmente un certo stupore e disorientamento di fronte all'indulgenza paterna. Ciò può intaccare la fiducia che questa riponeva nella possibilità di cooperare tra adulti educatori per risolvere il problema.

Il papà sembra invece andare quasi fiero dei comportamenti trasgressivi del figlio. Si direbbe che è scattato in lui un piacevole doppio fenomeno di identificazione: tra maschio e maschio e tra le proprie turbolenze infantili e quelle del proprio figlio.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

In altri termini, cosa rispondere come docente? Che ve ne pare delle seguenti proposte di risposta?

- «Capisco il tuo punto di vista di ex ragazzino vispo, ma dal mio punto di vista di docente che ha la responsabilità di 20 allievi, devo fare quello che probabilmente cercavano di fare anche i tuoi insegnanti: contenere i comportamenti che rendono meno efficace l'insegnamento in classe. Anzi dimmi, cosa faceva la tua maestra o il tuo maestro all'epoca? Cosa funzionava, cosa no?».
- Oppure, detto in tono umoristico: «Cercavo un alleato, e vedo invece che è tuo figlio ad averne uno!».
- O ancora, «Io penserei di agire in questo modo (...), posso contare comunque sul tuo sostegno come genitore anche se i tuoi ricordi ti portano a simpatizzare con l'autore delle prodezze?».

## Sfruttare il cambio della guardia: speriamo che duri...

Giusi e Laura insegnano da poche settimane nella stessa classe di quarta primaria. Hanno sostituito due altre colleghe che hanno chiesto il trasferimento in un'altra scuola. Dopo aver incontrato i genitori di Lucio raccontano: «Sapevamo che le maestre precedenti erano ai ferri corti con il papà e la mamma di Lucio. Probabilmente avevano le loro buone ragioni. Ma noi abbiamo deciso di chiedere alla famiglia se era d'accordo di ripartire su nuove basi, abbandonando le polemiche del passato. Sembrava che i genitori in questione non aspettassero altro. Hanno aderito subito. Anzi, fin dal primo incontro si sono dimostrati iper-collaborativi come se volessero far vedere di essere stati criticati a torto. È anche vero che noi ci eravamo preparate bene e abbiamo presentato la situazione dell'allievo basandoci su osservazioni puntuali e proponendo obiettivi concreti e gradualità. Il timore che avevamo all'inizio si è subito dileguato. Ci siamo salutati molto cordialmente. Quando sono usciti abbiamo tirato un sospiro di sollievo, ci siamo guardate e abbiamo esclamato quasi all'unisono: "È andata bene... speriamo che duri!"».

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

La testimonianza delle due docenti è molto interessante sul piano affettivo e relazionale in quanto mostra come in certe situazioni un cambio della guardia sia un'occasione utile per dare un taglio netto ai malumori e alle tensioni del passato, e stipulare un nuovo patto di fiducia.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

Avete visto la scena alla televisione del primo incontro tra Hillary Clinton (appena nominata segretaria di Stato

nella nuova amministrazione Obama) e il presidente russo Medvedev? Chi l'ha visto ricorderà che la Clinton si è presentata con un enorme pulsante rosso. Per simboleggiare e fare che cosa? Per simboleggiare la *ripartenza* su nuove basi della relazione Stati Uniti-Russia e per riprendere la collaborazione su temi vitali per il pianeta. (Mi viene da dire che solo una donna poteva avere il coraggio comunicativo di una tale messa in scena.)

Ebbene, anche se a scuola non è in gioco il futuro della Terra, a volte è utile adottare lo stile Hillary come hanno fatto le due docenti, e servirsi degli avvicendamenti per riannodare rapporti compromessi con questo o quel genitore.

## Il tempo riserva belle sorprese

Il maestro Vivaldi consulta il suo iPhone per vedere gli appuntamenti di fine pomeriggio. Si ricorda che deve incontrare due famiglie ma non sa più quali. «Accidenti» esclama appena vede i nomi «avrei dovuto organizzarmi meglio. Ho messo uno dopo l'altro due appuntamenti non facili. Prima i genitori di Tonio, che in occasione dei due precedenti incontri sono stati polemici e aggressivi, come se fosse colpa mia se il loro figliolo è un campione di disordine. Poi c'è la mamma di Flora... sarà sicuramente uno scontro! Lei reagisce per un nonnulla, sempre sulla difensiva e aggressiva. Se non attacca e alza la voce non è contenta. Dovrei prendermi un sedativo, ma visto che non prendo mai sedativi non saprei da dove cominciare. Meno male che dopo ho l'allenamento di basket, così mi farà da calmante! Adesso comunque la smetto di ruminare e di fare previsioni negative. Mi preparo come si deve in modo da argomentare bene e li accolgo *come se* fossero le persone più pacate del mondo! Del resto Tonio ha fatto un piccolo progresso nel modo di tenere più in ordine la cartella, bisogna dunque che ne parli».

Quando i genitori arrivano all'appuntamento il maestro Vivaldi li accoglie con un sorriso sincero. È proprio sincero, non di circostanza! Le riflessioni e la preparazione hanno fatto effetto sul suo morale, e adesso è persino contento di vederli. Prima di cominciare si è detto: «Sto facendo del mio meglio con questi due allievi. Pure con i genitori ho fatto quanto potevo per illustrare bene la situazione e per far gioco di squadra. Anche se finora sono stati piuttosto ai bordi del campo a criticare, non mi lascio scoraggiare, visto che si tratta del bene dell'allievo, come si diceva una volta».

Tutti e due gli incontri si svolgono in un clima piacevole. Sia i genitori di Tonio che la mamma di Flora rispondono al sorriso con il sorriso. I primi ascoltano con attenzione le parole del maestro, mostrano apprezzamento per le sue accurate annotazioni e sembrano per la prima volta prendere atto più serenamente delle manifestazioni di disordine del loro Tonio. Fanno domande puntuali con tono pacato.

Anche la mamma di Flora riserva una sorpresa positiva al maestro. Non è affatto lo scontro temuto. Anzi! La mamma si dimostra molto collaborativa nel cercare le possibili attività da svolgere per migliorare il comportamento della bambina.

«Forse il clima relazionale non rimarrà perennemente sul bello stabile» si dice il maestro alla fine dell'incontro mentre va all'allenamento «ma è stato piacevole perché si è avviato un processo di cooperazione nella buona direzione. Non ci avrei proprio scommesso. Allora vuol dire che anche gli incontri precedenti sono serviti a qualcosa!».

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

Per quanto riguarda il docente, si può notare che questi passa attraverso tre stati d'animo principali, che influiscono

anche sulla percezione del tipo di relazione con i genitori in questione. Dapprima un sentimento di relativa inquietudine, quando si accorge consultando l'agenda che lo aspettano due colloqui probabilmente difficili. La previsione si basa sull'andamento degli incontri precedenti e sulle idee che il maestro si è fatto della *personalità* dei genitori. Se si fosse limitato a rimuginare pensieri e fantasie concernenti le esperienze passate, probabilmente la sua tensione interna sarebbe via via aumentata, facendo sentire i suoi effetti — come spesso succede — sul modo di comunicare con i genitori e forse persino sotto forma di dolori e tensioni muscolari interne. Ciò avrebbe alimentato uno schema relazionale di tipo competitivo.

Il secondo stato d'animo è di relativa calma. Ciò permette, nonostante le difficoltà, di lasciare aperta la porta a evoluzioni cooperative della relazione. Il terzo è una piacevole sensazione di sorpresa positiva. In tali casi, è bene ricordarlo subito, le sorprese positive non piovono dal cielo, ma trovano fondamento negli sforzi che le hanno precedute.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

Il maestro Vivaldi ha messo in campo tutta una batteria di competenze affettive, cognitive e relazionali. In primo luogo non si è fatto bloccare dai pensieri e dalle inquietudini iniziali. Ha fatto buon uso dei timori nati dalle esperienze precedenti: visto che gli incontri si presentavano difficili, ha curato maggiormente la documentazione, ha cercato esempi concreti pertinenti, ha preparato nei dettagli che cosa dire e come dirlo. In sostanza ha messo la paura iniziale al servizio dell'efficacia. Trasformando così un limite in una risorsa.

In seguito ha applicato alcune conoscenze tratte dalle sue letture sull'approccio sistemico. Ha deciso consapevolmente in un primo momento di non lasciarsi imprigionare dai timori (che ormai aveva imparato a ben riconoscere) nonché dalle cogita-

zioni e profezie negative. Poi ha adottato la strategia del *come se*, in modo da potersi comportare fin dall'inizio dell'incontro presumendo di essere di fronte a genitori disponibili. Come si è visto, i genitori, trovandosi accolti da un sorriso, hanno risposto a loro volta con un sorriso e lo scambio ha potuto proseguire in un'atmosfera favorevole, propizia all'accoglimento di argomenti, riflessioni e anche di sorprese positive.

È evidente che il maestro Vivaldi ha messo in pratica una serie di competenze relazionali tra le quali spicca in modo particolare la capacità di utilizzare uno dei principi base dell'approccio sistemico (facile da acquisire teoricamente ma assai difficile da praticare): ogni elemento del sistema ha un'influenza sulla relazione con gli altri elementi. Ergo, se io tratto qualcuno come nemico è molto facile che questo si comporti da nemico. Se lo tratto come alleato, ho buone probabilità che diventi più cooperativo. Tenendo presente però anche il principio complementare di *sana impotenza*: nessun elemento ha il controllo totale sugli altri.

Traducendo il tutto in termini concreti, significa che ognuno di noi ha interesse a mettere in campo risorse per rendere più costruttiva la relazione, senza però illudersi di riuscire a trasformare le pietre in oro.

Un altro insegnamento che si può trarre dal caso del maestro Vivaldi è l'importanza del fattore tempo. Una relazione cooperativa basata sulla fiducia spesso si costruisce nel corso di un certo lasso di tempo e di fasi in cui dapprima si prepara il terreno, poi si semina, poi si fa fronte alle inevitabili intemperie e, infine, si raccoglie.

Inoltre, quando le relazioni docenti-genitori evolvono positivamente, come nel caso del maestro Vivaldi, occorre non dimenticare di chiedersi: «Che cosa ho fatto per favorire tale esito?».

In genere ci poniamo molte domande sugli insuccessi, mentre ci dimentichiamo di analizzare e assaporare i piccoli ma importanti (e spesso frequenti) successi quotidiani.

## **I genitori che faticano a riconoscere e accettare le difficoltà dell'allievo**

La maestra Verdi guarda l'orologio e si affretta a riporre la pila di compiti. Tra poco incontrerà per la terza volta il papà e la mamma di Steven, allievo che manifesta un ritardo evidente nell'apprendimento della lettura e nei calcoli, anche i più semplici.

«Chissà come andrà oggi» si chiede la docente. Le vengono subito in mente le immagini dei due precedenti colloqui con gli stessi genitori. Affiora dapprima il ricordo molesto dell'espressione arrabbiata assunta dal padre nel corso del primo incontro quando gli è stata comunicata la proposta di far seguire il bambino dalla specialista del servizio di sostegno. La maestra sente uscire dalla sua bocca un commento ad alta voce, poi si trattiene per timore di farsi sorprendere mentre parla da sola. «Insomma» si stava dicendo «è paradossale: l'istituzione scolastica si dà da fare per creare quei servizi di sostegno tanto invocati a furor di popolo e, adesso che ci sono, i genitori si offendono e si arrabbiano quando proponiamo di utilizzarli per i loro figli. Anche se nel caso di Steven devo dire che al secondo colloquio, in cui era presente solo la mamma (guarda, guarda, sarà una combinazione?), la proposta è stata poi valutata con evidente interesse».

La maestra arriva davanti alla saletta dove tutti e due i genitori sono in attesa («Accidenti» si dice «questa volta c'è anche il papà. Forse fanno marcia indietro»).

«Buongiorno maestra» salutano i genitori.

«Buongiorno» risponde la maestra, sforzandosi di sorridere e nascondere la sua preoccupazione, visto che le espressioni dei genitori non appaiono turbate «prego accomodatevi».

«Senta maestra» inizia subito il papà «ci abbiamo riflettuto a lungo io e mia moglie. (L'insegnante a questo punto nota che il papà ha nominato prima se stesso e poi la moglie. Non lo trova educato ma ovviamente non lo

rimarca.) All'inizio come lei sa non eravamo affatto convinti, poiché avevamo soprattutto il timore che Steven venisse preso in giro dai compagni e che nei momenti in cui frequenta il sostegno perdesse ore di lezione, ma adesso ci diciamo che se lei lo propone forse è un aiuto che può essere utile a Steven».

La docente è sorpresa e anche un po' spiazzata, come quando ci si aspetta di dover far uno sforzo per aprire una porta e appena la si tocca ci si accorge invece che è già aperta. La temuta tensione è totalmente assente, anzi il tono del papà è pacato e riflessivo, anche se non ha rinunciato a far rilevare comunque che lui segue molto il figlio a casa, specialmente nella lettura, e che non gli sembrava che andasse poi così male.

La maestra Verdi quasi quasi sente ora prendere corpo in lei un sentimento di solidarietà con questo papà. Le sembra di capire meglio le sue preoccupazioni e le ragioni della sua resistenza, allora propone: «Si potrebbe cominciare con un sostegno una volta alla settimana e riflettere poi assieme dopo 5-6 sedute sui risultati ottenuti e sul da farsi in seguito. Per quanto riguarda la vostra preoccupazione delle prese in giro, io su questi problemi ho l'abitudine di giocare d'anticipo con gli allievi. Più volte abbiamo fatto delle attività per mettere in luce che ogni persona ha dei punti forti e dei punti deboli e per imparare che le prese in giro mostrano le carenze di chi le fa, non di chi le riceve».

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

Cosa entra in gioco sul piano emotivo e psicologico quando un docente annuncia a un papà e a una mamma che il loro figlio fatica a farcela? Perché una parte di genitori oppone resistenza e mostra (almeno in un primo tempo) di non volerne sentire parlare e di non riconoscere le difficoltà scolastiche dei propri figli?

Ebbene, è in gioco un vero e proprio processo di lutto dell'immagine *dell'erede ideale!* E ciò richiede tempo, come abbiamo già avuto modo di sottolineare in precedenza. Mettere al mondo e crescere dei figli risponde a una serie di bisogni, più o meno antichi o moderni, consci o inconsci, generosi o egoistici, quali conservare la specie, dare senso alla propria esistenza prendendosi cura di future generazioni, trasmettere eredità materiali o simboliche, realizzare per procura quei sogni che non si sono potuti realizzare in prima persona, fabbricare dei «cloni», avere gratificazioni narcisistiche, trasmettere la vita come le generazioni precedenti, imitare gli amici, spendersi affinché la prole possa esprimere le proprie peculiari potenzialità e diventare autonoma e responsabile, ecc.

Ognuno di noi può vedere come tra questi bisogni profondi ce ne possano essere alcuni che rendono molto difficile una piena accettazione dei limiti del figlio *così com'è*.

Nella società attuale, in cui il numero dei figli per famiglia si è fortemente ridotto a una, due, massimo tre unità, il peso delle aspettative genitoriali diventa in molti casi ancora più forte. L'insuccesso scolastico dei figli può provocare allora un forte senso di perdita, che genera avvilitamento e delusione. Tutti sentimenti non facili e non rapidi da elaborare, poiché si tratta della perdita di quella parte di sé che il genitore proietta sulla sua ormai numericamente molto limitata discendenza.

I media hanno parlato recentemente a questo proposito di un problema che sta sorgendo in Cina. Come noto, per decenni nella patria di Mao è stato in vigore il divieto di avere più di un figlio. Forse ciò ha salvato il continente asiatico da un'esplosione demografica incontenibile, ma sta creando in questi figli diventati grandi forti pressioni e disagi psicologici. Sulle spalle del figlio unico grava infatti il peso di riuscire a ogni costo a scuola e nella vita professionale per rispondere alle aspettative dei genitori. Grava inoltre la responsabilità di farsi carico dei genitori anziani in una società che è ancora ben lontana dall'assicurare prestazioni pensionistiche e assistenziali comparabili alle nostre.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

Come docente, c'è da aspettarsi (sempre più) che i genitori abbiano difficoltà a riconoscere i limiti dei propri figli, e che si sentano feriti nell'orgoglio di fronte a prestazioni deludenti a scuola. A meno che la prole non sia fonte di gratificazione in altri campi: quelli dello sport, dell'arte o dei concorsi di bellezza.

Nel proporre misure di sostegno può quindi rivelarsi utile un approccio graduale, come proposto dalla maestra Verdi nel siparietto, invece di partire subito con forme di sostegno più intensive.

È quanto hanno fatto ad esempio anche altre due docenti che hanno superato le resistenze dei genitori «scendendo al compromesso di far seguire il bambino ogni 15 giorni dalla logopedista, e di offrire il sostegno una volta alla settimana da solo e una volta con un compagno», piuttosto che insistere sulla proposta iniziale che prevedeva sedute settimanali individuali. In fondo, così facendo le docenti hanno offerto anche un «sostegno» ai genitori recalcitranti, dando loro il tempo di accettare gradualmente la realtà.

Tra l'altro, tutta la moderna psicologia sociale sperimentale mostra che il miglior modo di convincere una persona ad accettare una *novità* è quello di proporle un piccolo assaggio per cominciare, senza forzare.

Ciò detto, credo che le docenti in questione abbiano agito basandosi su un *sano buon senso* senza passare settimane in biblioteca a consultare le ricerche di cui sopra. Il che dimostra che molte teorie spesso non sono nient'altro che la formalizzazione di *buone pratiche*.

## **Regole di vita in classe... contestate**

Il nuovo anno scolastico è appena iniziato e la maestra Rossini sta illustrando ai genitori le regole di vita che propone per la classe.

«Cari genitori, il principio fondamentale al quale ci ispiriamo in questa scuola è che la classe è uno *spazio di lavoro* nel quale gli allievi hanno il diritto di imparare e l'insegnante ha il diritto di insegnare.

Ecco le regole che io e i miei colleghi proponiamo agli allievi. Sappiate che si tratta di regole che sono riportate su un bel cartellone e spiegate in dettaglio alla classe.

- Gli allievi obbediscono all'insegnante, poiché è l'autorità che ha la responsabilità della qualità del lavoro e del clima.
- Gli allievi si alzano in piedi come forma di saluto quando l'insegnante o un adulto entra in classe.
- Ogni allievo rispetta l'orario e i materiali.
- Ogni allievo rispetta e aiuta se necessario i compagni.
- Ogni allievo alza la mano per chiedere la parola.
- Quando qualcuno si esprime, tutti lo ascoltano.
- In corridoio e durante gli spostamenti, gli allievi procedono in fila per due.
- ...

Aggiungo che metto molta energia nel farle rispettare. In particolare all'inizio occorre fare attenzione poiché, come immaginate, se si lasciano passare le prime piccole trasgressioni, passa anche il messaggio che queste regole sono facoltative e ...»

La sala ascolta attenta e tutti i presenti sembrano annuire, soprattutto quando sentono l'ultima frase. Tutti meno uno. Un genitore interrompe infatti la maestra dicendo: «Le sue regole in fondo sono una lista di obblighi e di limiti imposti agli allievi. Sa, io non credo molto ai limiti. Quando ci sono molti limiti succede come per i divieti: ci vogliono molti poliziotti».

La maestra rimane ammutolita. Percepisce quanto detto come un attacco all'atmosfera di fiducia e condivisione che regnava fino a quel momento. «E adesso come rispondo?» si chiede tra sé e sé.

Un istante di silenzio e poi la maestra riprende la parola dicendo pacatamente: «Trovo che la sua sia una

frase che non manca di un certo effetto! (Pausa riflessiva.) In un primo momento ero quasi tentata di condividerla, poiché non voglio certamente essere scambiata per la poliziotta della classe... (attimo di silenzio). Ma se ci penso bene la condivido solo parzialmente. In effetti le regole sono gli argini che permettono alla vita della classe di scorrere felicemente. Quando gli argini sono solidi non c'è problema e quindi non c'è bisogno di continui controlli. Invece quando sono poco consistenti e fragili, il fiume straripa facilmente e ci vogliono effettivamente molte forze per contenerlo, addirittura un esercito di soldati!».

La piccola assemblea applaude.

La maestra saggia fa subito cenno di smettere, aggiungendo che nelle riunioni tra adulti c'è una regola che vale sempre e che prevede che ognuno abbia il diritto di esprimere civilmente le proprie posizioni, come ha fatto il papà. Inoltre sottolinea come il confronto tra posizioni diverse permetta di affinare le capacità di argomentazione.

Sa bene la maestra Rossini che si deve cercare di *vincere senza far perdere la faccia agli avversari*.

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

La maestra ha probabilmente vissuto un momento di stress, di fronte all'intervento del genitore che si prestava a essere interpretato come un attacco. Momento di stress che però sembra aver stimolato le sue facoltà, vista la prontezza e l'efficacia della sua reazione.

Per il genitore, che ipotesi fare? La sua storia personale l'ha reso allergico alla parola «regole»? Mal sopportava la situazione di partecipante anonimo perso nel gruppo di genitori, da cui un bisogno impellente di visibilità? Voleva testare la forza interiore e le capacità argomentative della maestra? Altro?

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

L'intervento del genitore può essere fatto rientrare nella categoria dei sofismi. Il concetto di sofisma fa riferimento a un'argomentazione capziosa, apparentemente valida ma fondata in realtà su errori logici formali o ambiguità linguistiche. L'ingranaggio del sofisma non è facile da smontare, in quanto si tratta di un ragionamento che sembra partire da premesse vere.

Nel caso presentato nel siparietto, è vero che le regole pongono dei limiti. Niente da eccepire su questo. Ma è sempre vero che i limiti sono divieti? E che i divieti richiedono molti poliziotti?

Dipende dal senso più o meno condiviso di tali limiti e dal grado di accettazione e integrazione dei medesimi in nome dell'interesse collettivo. Probabilmente la persona voleva solo fare una battuta a effetto per farsi notare. Tuttavia un tale intervento può mettere in imbarazzo l'insegnante e raggelare un po' il clima dell'incontro.

In questo caso la maestra ha fatto ricorso sostanzialmente a tre risorse:

- alla sua cultura e prontezza di spirito nell'individuare il sofisma;
- a piccoli momenti di silenzio per aumentare l'impatto della sua risposta;
- alla saggezza relazionale, ispirata ai lavori del sociologo americano Erving Goffman (1987) che ha ben messo in evidenza come una delle poste in gioco nelle interazioni umane sia «salvare la faccia». Detto altrimenti, una delle grandi abilità comunicative è quella di presentare le proprie argomentazioni in modo autentico e sincero, senza tuttavia far perdere la faccia agli altri. Umiliare qualcuno comporta sempre un prezzo che prima o poi va pagato. Anche quando si tratta di un bambino!

## A casa dottor Jekyll, a scuola mister Hyde... o viceversa

Stando alle testimonianze dei docenti, capita con una certa frequenza durante i colloqui di constatare quanto i genitori siano sorpresi positivamente nell'apprendere il comportamento rispettoso e disciplinato dei propri figli a scuola. Ad esempio, una maestra racconta: «Mentre descrivevo l'atteggiamento positivo, ubbidiente, composto e attento di un'allieva in classe, la madre ha cominciato a sgranare gli occhi, ad assumere un'espressione incredula e sorpresa, per poi mettersi a raccontare la sua ingestibilità e le sue rispostacce a casa».

Ovviamente in questi casi tale constatazione offre soddisfazioni a entrambe le parti: la madre in fondo si consola pensando che i suoi sforzi educativi non sono poi così vani se la figlia si mostra tanto educata a scuola; la maestra è felice di ricevere conferma delle sue capacità di gestire al meglio il suo gruppo di allievi. Talvolta in questi casi accade che i genitori colgano l'occasione per farsi illustrare più in dettaglio quali sono le regole di vita in classe allo scopo di ricavarne utili spunti per gestire le situazioni casalinghe. La cooperazione tra scuola e famiglia si trova così ulteriormente rafforzata, grazie proprio alla complementarità di ruoli e alla fiducia reciproca.

A proposito dell'influenza dei ruoli, mi è capitato di sentire affermare da maestre-mamme che per loro è più facile gestire una classe con 25 allievi, che non uno o due figli a casa!

Ben diverso è il caso opposto, quando cioè il bambino è presentato come un angioletto a casa e un diavoletto a scuola. Il rischio che ne origini una spirale di sfiducia e di tensione è molto alto, come se si trattasse di scoprire chi mente. Ecco un'illustrazione di tale situazione.

Mentre la collega e io mettiamo in risalto la mancanza di impegno e il suo scarso interesse, la madre cerca di fornire esempi di come il bambino a casa dimostra buona voglia e applicazione. Più noi insistiamo nel por-

tare esempi della sua scarsa attenzione e applicazione a scuola, più la mamma insiste con contro-esempi, affermando addirittura che a casa svolge esercizi scolastici spontaneamente. A un certo punto non potendone più interrompo la mamma chiedendo: «Ma cosa crede, che raccontiamo storie?!».

La mamma risponde alzando il tono: «Ma cosa credete voi, che io racconti bugie?! Mi state dando della bugiarda?!».

A questo punto mi ricordo del corso di aggiornamento che ho seguito sulla comunicazione scuola-famiglia (a volte servono a qualcosa...) e sul rischio — come le chiamano? — di spirali simmetriche dove le due parti giocano a chi grida più forte. E allora mi dico: «Calma, calma... sennò qui ci mettiamo a litigare», e così decido di gettare acqua sul fuoco dicendo in modo tranquillo e ponderato: «Sa signora, sicuramente siamo tutte in buona fede; il fatto che constatiamo delle differenze di comportamento tra casa e scuola non vuol dire che qualcuno mente, vuole probabilmente dire che, come succede anche in altri casi, suo figlio è sensibile alle diversità di contesto. Questa è un'informazione interessante che ci aiuta a meglio capire come aiutare il bambino. Le faccio alcuni esempi concreti e ragioniamo assieme su come risolverli». Vedo che la mamma si calma e si mostra disponibile e allora riprendo illustrando un esempio dopo l'altro. Però mentre parlo mi interrompe spesso dicendo una frase del tipo: «Che strano a casa non fa così... che strano non fa così...», ma il suo tono si è fatto più calmo e pensoso.

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

Dal punto di vista delle dinamiche emotive si tratta effettivamente di una situazione a rischio per la relazione docente-genitore. La tensione può facilmente salire poiché in un primo

tempo le affermazioni delle due parti suonano alle rispettive orecchie come non veritiere. Quando ciò succede il passo che separa l'incredulità per le affermazioni che sentiamo dall'idea di avere a che fare con un bugiardo è molto breve! E le conseguenze sul piano emotivo sono pesanti, perché ciascun interlocutore sente nascere dentro di sé ondate crescenti di irritazione, sdegno e stizza. In questi casi, poiché tali emozioni sono vere (nel senso che corrispondono a ciò che sta avvenendo nel nostro corpo), si rafforza la credenza che anche ciò che pensiamo corrisponda a verità e che sia l'altro a mentire!

Quando tali emozioni negative prendono il sopravvento, esse spingono i soggetti a rispondere in modo aggressivo. La relazione si trasforma così in conflitto aperto, annullando le possibilità di cooperare per risolvere il problema di partenza. Addio fiducia! Siamo qui di fronte al classico «effetto farfalla» ben noto in meteorologia, secondo cui da un semplice battito d'ali di un insetto, attraverso una serie innumerevole di fenomeni e meccanismi concatenati, può avere origine una tempesta in un'altra parte del globo.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

Come spiegare il fenomeno delle differenze di comportamento tra casa e scuola? Si tratta di bambini che reincarnano il protagonista del celebre romanzo di Robert Louis Stevenson *Lo strano caso di dottor Jekyll e mister Hyde*? Personaggio che — ricordiamolo — dopo aver ingerito una pozione dagli effetti straordinari subisce trasformazioni che fanno emergere una sorta di seconda natura, e si ritrova così con una doppia identità. La prima è quella originaria di Henry Jekyll, il dottore scienziato, elegante e raffinato gentiluomo, di buoni principi morali e solidale con i suoi concittadini. La seconda identità, che era sempre rimasta nascosta, è quella di mister Hyde, dall'aspetto ripugnante e malvagio, che mette le proprie energie al servizio

del male, assecondando la propria inclinazione egoistica e asociale.

Il romanzo di Stevenson, attraverso il racconto di un caso così estremo, ci apre gli occhi sulla complessità degli esseri umani e sui conflitti interiori sempre presenti tra istinti primitivi, da un lato, e aspirazioni elevate e nobili, dall'altro. L'educazione in fondo non è altro che un lungo e interminabile processo di contenimento degli istinti più asociali e di parallelo sviluppo di ideali, credenze, comportamenti *civilizzati*.

Passando ora dal romanzo alla vita quotidiana a scuola, potremmo dunque dire che spesso anche negli allievi si annidano due identità: quella di «angioletto» (dottor Jekyll) e quella di «diavoletto» (mister Hyde).

La domanda che possiamo allora porci è: cosa favorisce l'emergere dell'una o dell'altra componente? Ecco alcune ipotesi che possiamo formulare.

Può essere l'effetto di una «naturale» reazione di adattamento al contesto: ad esempio, per quanto concerne il comportamento, l'allievo sa come in classe vigano precise regole che reggono il funzionamento di tutto un gruppo (ascoltare la maestra, parlare uno alla volta, adattarsi ai ritmi e alle esigenze di un collettivo, rispettare il materiale a disposizione, ecc.), mentre a casa sa di disporre di margini di libertà molto più ampi, visto che i genitori non devono occuparsi di una ventina di bambini, ma di uno o due soltanto. Sul piano dell'apprendimento, è plausibile poi che ci siano bambini che riescono meglio a casa, ad esempio nella lettura, poiché usufruiscono di contesti più tranquilli e di tutta l'attenzione di mamma e papà, mentre a scuola si sentono più bloccati per effetto della vita collettiva.

Un'ulteriore ipotesi può essere riferita alle caratteristiche dei singoli allievi, più o meno a loro agio nel contesto di dinamiche di gruppo.

Sono da considerare altre possibili variabili, quali le personalità dei vari adulti in gioco, la qualità del clima e del

tessuto relazionale a scuola e a casa, nonché l'attraversamento di particolari fasi critiche.

Ciò detto, vi è ancora un altro fenomeno che merita di essere menzionato. Si tratta dell'*istinto di difesa* che i genitori possono manifestare nei confronti delle proprie creature, e indirettamente nei confronti di se stessi. Vi sono genitori che d'istinto, appunto, reagiscono respingendo al mittente tutte le critiche concernenti i figli, in quanto esse suonano implicitamente o esplicitamente alle loro orecchie come biasimi nei confronti del loro modo di svolgere il ruolo parentale. Tuttavia, quando alle persone viene concesso un po' di tempo, la reazione lascia sovente il posto ad atteggiamenti più riflessivi. È come se, in questi casi, i genitori avessero bisogno di una battuta di arresto per *digerire* l'impatto dell'informazione in dissonanza con le loro aspettative. In effetti succede spesso, come mostrano le testimonianze dei docenti, che in un secondo momento i genitori non solo siano disposti ad accettare le difficoltà di cui l'insegnante parla, ma gli dimostrino gratitudine per «aver fatto il suo mestiere» e diventino molto collaborativi nella ricerca di un «percorso da effettuare in comune nell'interesse del bambino».

Il grande (e unico?) rischio delle situazioni citate è che, come già ricordato, ciascuna delle parti (docenti, mamma, papà) pretenda di detenere la verità e inizi così una vera e propria scalata verbale per dimostrare che l'altro ha torto, che mente spudoratamente, che fa male il suo mestiere. Tutti messaggi irricevibili per interlocutori!

Nel caso del siparietto, una delle insegnanti è riuscita però a bloccare lo sviluppo di tali spirali perverse, ricordandosi di quanto aveva appreso e decidendo lucidamente di abbassare il tono e di esprimersi in modo costruttivo. Ovviamente prendere l'iniziativa di un tale intervento richiede — perdonatemi se lo ripeto — di aver integrato profondamente le conoscenze acquisite, fino a trasformarle in competenze pronte all'uso, e di aver raggiunto un buon equilibrio tra funzionamento emotivo e risorse mentali.

Una tale competenza permette di trasformare le differenze in risorsa. Riuscire a parlare con calma e serenità delle disparità di comportamento tra casa e scuola consente agli adulti di scoprire sfaccettature diverse della personalità del bambino, di scambiare informazioni su cosa funziona o non funziona per il singolo allievo, di condividere serenamente idee, partendo da ruoli ed esperienze differenti, come nel caso della maestra che dice: «Mi faccio spiegare dalla mamma cosa fa e le dico che mi serve il suo aiuto. Ciò mi consente in classe di aiutare il bambino creando un legame con quanto fa a casa. Inoltre, mi permette di farmi ascoltare dalla mamma quando, a mia volta, le suggerisco alcuni esercizi che mi sembrano più adatti».

### **Molte domande su come funziona l'apprendimento: vuole controllarmi? Manca di fiducia?**

«Mi sembrava proprio» dice la maestra Pergolesi «di aver comunicato tutto quanto c'era da dire sulla bambina, descrivendo ciò che avevo osservato ultimamente in classe, illustrandone gli atteggiamenti, i percorsi di apprendimento e le difficoltà. Mi sembrava di essermi espressa in modo credibile e comprensibile, ma... il papà continuava a farmi molte domande su come funziona il modo di apprendere della figlia e sui miei metodi.

Tra me e me ho cominciato a pensare "Cosa succede? Non mi crede? Vuole controllarmi?". E allora mi sono innervosita. Non so se si vedeva all'esterno, comunque sentivo che qualcosa dentro di me cominciava a ribollire».

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

La docente lo dice chiaramente: cominciavo a ribollire. La sensazione è quella tipica del nervosismo. Chi non l'ha mai

provata alzi la mano! I muscoli delle spalle e del collo si tendono, come per prepararsi a scattare. In tali frangenti, una certa agitazione percorre il nostro corpo. Succede anche che mani e piedi si muovano repentinamente e involontariamente. Mentre ascoltiamo, cominciamo a chiederci mentalmente: «Ma che vuole da me?». Ciò rende sovente le frasi pronunciate veloci e secche, come marcate da una piccola corrente elettrica a scatti. Ovviamente sappiamo che non è assolutamente niente di grave, ma ci disturba il fatto di sentirci innervositi e d'istinto gliene vogliamo a chi ci sta di fronte.

A un osservatore esperto il nervosismo non sfugge anche se il soggetto tenta di nascondere. Nel caso del siparietto, è però possibile che il papà non l'abbia percepito, e che dal suo punto di vista non abbia avuto alcuna incidenza sulla relazione. Mentre per la maestra tale stato d'animo ha reso l'incontro certamente meno gradevole di quanto auspicato.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

Quando ci sentiamo fare una domanda, spontaneamente noi esseri umani ci chiediamo spesso nella nostra mente: «Cosa porta l'altro a farci tale domanda?». In altri termini, quali sono le sue intenzioni nei nostri confronti?

Ad esempio, perché un papà vuole capire come funziona il modo di apprendere della figlia? Le risposte che ci diamo variano a seconda del tono con cui è posta la domanda, ma anche a seconda dei nostri stessi schemi interpretativi.

Se il tono è aggressivo, capiamo che non si tratta di *vere domande*, ma di critiche più o meno velate.

Se il tono invece appare sinceramente cordiale e interessato alla questione, entra in gioco l'effetto dei nostri schemi percettivo-interpretativi.

Questi schemi possono essere sostanzialmente di due tipi:

- di tipo reattivo-difensivo: «Mi fa queste domande perché vuole controllare il mio lavoro, non si fida, ecc.»;
- di tipo costruttivo: «Sta mostrando interesse per il mio lavoro, si rivolge a me perché mi considera una specialista dei processi di apprendimento, vuole che lo aiuti a essere meglio informato sugli obiettivi programmatici, sui traguardi già raggiunti dall'allievo, sugli ostacoli che incontra sul cammino, sugli stimoli che gli sono di aiuto, ecc.».

Va da sé che lo schema più funzionale ai fini dell'instaurazione di un clima di cooperazione con i genitori è il secondo. Se tuttavia prima di adottarlo si vuole ridurre il rischio di errore di interpretazione delle *vere* finalità delle domande, è sempre possibile dire al papà o alla mamma: «Per risponderle in modo adeguato dovrei capire meglio per quali ragioni è importante per lei avere più informazioni su ...».

## Il pianto delle mamme

«I risultati di Tania (allieva di terza classe) non sono proprio brillanti. Ultimamente c'è stato un evidente peggioramento. Bisognerà capire perché e vedere come aiutarla.» È quanto constata la maestra Bellini nel preparare l'incontro con i genitori dell'allieva.

Un'ora dopo la mamma arriva scuola. Vedendola entrare sola la maestra pensa tra sé e sé: «Di solito vengono sempre mamma e papà, chissà come mai questa volta il marito non c'è. Non sarà mica che si sono separati anche loro? Quest'anno c'è una vera e propria epidemia (anzi pandemia) di separazioni nella mia classe».

I dubbi della maestra vengono subito sciolti in quanto la mamma precisa: «Mio marito la prega di scusarlo, avrebbe voluto venire ma è fuori per un lavoro urgente».

La maestra Bellini conosce la mamma di Tania ormai da quasi tre anni e sa che è molto disponibile: ogni qual

volta c'è stato bisogno di cooperare per aiutare l'allieva ha potuto contare su di lei. Non ha quindi particolari apprensioni nel portare a conoscenza della mamma le attuali difficoltà di Tania.

Tuttavia dopo un po' la maestra si accorge che la mamma non la sta più ascoltando. La vede serrare le labbra come per sbarrare la porta a un flusso di afflizione interna pronto a tracimare. Si accorge che i suoi occhi diventano lucidi, che deglutisce e respira a fondo nel tentativo di contenere un'evidente onda emotiva. Ma l'onda sale irrefrenabile e rompe gli argini che la giovane donna aveva tentato di erigere. Il suo volto si bagna di lacrime. Piange. Tenta di scusarsi, ma le parole sono rotte dai singhiozzi che travolgono le sillabe e le vocali che tenta di pronunciare.

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

Nel siparietto si parla di pianto delle mamme, poiché tutte le testimonianze raccolte si riferiscono alle lacrime del gentil sesso. Tale dato ovviamente non sorprende. È un'evidenza empirica che le donne piangono più degli uomini. Tale differenza non si nota nei bambini, ma diventa molto evidente negli adulti. La spiegazione a cui più frequentemente si ricorre per interpretare tale differenza è di tipo storico-culturale: al sesso maschile viene insegnato da secoli che non è da uomini piangere. Molti illustri psicologi moderni pensano che ciò sia un errore a cui si deve rimediare, poiché in occasione di una nascita, della perdita di un essere caro, di un grave insuccesso professionale, di un traguardo sportivo molto sofferto può essere psicologicamente benefico piangere. E a proposito di pianti in occasione di competizioni sportive, quante volte si vede alla televisione che dopo una vittoria lungamente agognata e/o sofferta, l'atleta in questione non può trattenere le lacrime. E ciò accade indipendentemente dal sesso della persona sul podio.

Pensando ad esempio al tennis, quante volte le vittorie di Roger Federer sono state inaffiate non solo dallo champagne, ma anche dalle calde lacrime del campione basilese!

Ad ogni modo l'interrogativo più interessante è: perché piangiamo? Quale vantaggio emotivo ha fatto sì che gli esseri umani sviluppassero questo comportamento?

La scoperta che le lacrime emotive, quelle ad esempio causate da forti emozioni di tristezza ma anche di eccezionale gioia, sono diverse chimicamente da quelle provocate da irritazione degli occhi ha indotto recentemente a formulare l'ipotesi che piangeremmo per ripristinare lo stato di equilibrio psico-fisico incrinato dall'evento stressante. In altre parole, le lacrime laverebbero via le sostanze chimiche prodotte dallo stress.

Un'altra tesi in materia di funzione psicologica del pianto è che esso serva, in momenti di difficoltà, a mostrare la propria fragilità, in modo da attirare l'attenzione e stimolare nel prossimo comportamenti compassionevoli e solidali.

In effetti, in questi casi dietro il pianto non vi è solo tristezza, ma anche senso di impotenza e richiesta di aiuto. La persona avverte di non riuscire a trovare una soluzione accettabile a un problema. Tutti sentimenti che magari in pubblico si vorrebbero nascondere per una sorta di pudore sociale, ma che all'improvviso prorompono come un fiume in piena che travolge la diga del ritegno.

Nel caso della mamma di Tania forse possono essere adottate tutte e due le ipotesi. Più in generale, dalle testimonianze raccolte risulta che in tali momenti le mamme fanno riferimento ai seguenti stati d'animo:

- la sensazione di essere sovraccarica (lavoro, figli, casa, genitori anziani) e di non farcela più: «Non ne posso più di recitare la wonder woman, voglio una vita normale», dice ad esempio una mamma;
- il senso di colpa dovuto al sentirsi in qualche modo responsabile degli insuccessi scolastici dei figli, oppure di aver scoperto troppo tardi eventuali difficoltà;

- il disagio per avere troppo poco tempo da dedicare alla prole e seguirla come si vorrebbe;
- lo shock provocato da lutti e gravi stress in famiglia.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

Che cosa fare? Cominciamo piuttosto da che cosa non fare: evitare la frase «Signora non pianga». Essa produce frequentemente l'effetto opposto, poiché fa implicitamente passare uno dei seguenti messaggi che turbano ancora di più chi è in lacrime: «Non ci sono ragioni per piangere» oppure «Il suo pianto mi provoca disagio» oppure ancora «Dovrebbe controllarsi».

La competenza che invece le maestre e i maestri possono attivare per gestire la situazione si compone di tre gesti:

- accogliere il pianto come un'espressione normale e «autorizzare» la persona a piangere: «Sa, tutti gli esseri hanno bisogno in certi momenti di sfogare le emozioni con il pianto... di lavare via lo stress. Pianga pure, se piange vuol dire che ci sono cose che hanno bisogno di manifestarsi facendo parlare le lacrime»;
- porgere dei fazzoletti di carta e andare a prendere un bicchiere d'acqua. Se possibile, trovare una scusa per far cambiare posto alla persona: «schiodando» la persona sul piano fisico si aiuta il suo corpo ad allentare le tensioni muscolari e di riflesso si rende possibile una piccola ma importante presa di distanza anche dalle tensioni emotive;
- proporre di ricentrare il colloquio sull'andamento del figlio, facendo sentire alla genitrice che il suo contributo è importante per trovare soluzioni adeguate. Se la causa del pianto erano proprio i problemi dell'allievo, la mamma potrà in questo modo sentirsi meno impotente e in colpa. Se invece il pianto scaturiva da altri problemi, il rifocalizzarsi sul figlio permette di uscire da uno stato d'animo dove tutto si è angosciosamente mescolato.

Una volta attraversate queste fasi, le mamme ritrovano generalmente la forza di sorridere all'insegnante.

## **Lingue e culture non condivise**

«Il problema» dice il portavoce di un gruppo di docenti al termine di un lavoro di gruppo «è che proprio quando c'è ancora più bisogno di scambiare informazioni, come nel caso di bambini immigrati, manca purtroppo una lingua condivisa con i genitori».

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

La lingua è uno straordinario mezzo per creare relazioni tra le persone, capirsi e scoprirsi reciprocamente e rendere possibili le forme di collaborazione più diverse.

Ma cosa succede se il canale linguistico non è condiviso tra genitore e docente?

In questi casi lo stato d'animo prevalente è spesso la frustrazione. Frustrazione del docente di non riuscire a interloquire direttamente per dare le necessarie informazioni, non solo sull'andamento dell'allievo, ma anche sul funzionamento del sistema scolastico del Paese di accogliimento.

Frustrazione anche da parte dei genitori, che può acuire la sensazione di vivere al margine e l'impressione di non sentirsi accolti.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

Come riuscire in questi casi ad avere un minimo di dialogo?

Ecco le soluzioni più frequentemente adottate dai docenti che hanno partecipato alla fase sperimentale del progetto ticinese sulla comunicazione scuola-famiglia:

- scegliere parole semplici e chiare (il che presuppone però un minimo di comprensione da parte del genitore);
- lasciare un commento scritto che il genitore può farsi tradurre;
- fare ricorso a un interprete (mediatori culturali, altri genitori plurilingue, fratelli più grandi). Succede che a volte l'interprete sia l'allievo stesso. Non è escluso però che tale «interprete interessato» faccia come un ragazzino di cui ho parlato nel capitolo 4, che modifica a suo vantaggio le parole degli adulti.

La tematica dell'integrazione dei bambini e delle famiglie straniere è stata oggetto in questi ultimi decenni di ampi e numerosi studi, e quindi non mi soffermo ulteriormente sul tema, ma rinvio all'abbondante letteratura specialistica. Letteratura alla quale tra l'altro ho dato — come è *bon ton* dire — *il mio modesto apporto* con alcune ricerche e testi, come ad esempio un libro dedicato ai percorsi di socializzazione e personalizzazione di giovani figli di immigrati dal titolo *Quando la sfida viene chiamata integrazione* (Cesari Lusso, 1997) e un contributo, a una recente opera collettiva (Cesari Lusso, 2010), sulla gestione della diversità culturale a scuola.

## Uno dei genitori non parla mai

Sono quasi le sei del pomeriggio, fuori è già buio poiché l'autunno avanza. Lucia, maestra della scuola primaria «Il Paradiso», entra nella sala docenti con l'aria scandalizzata e vedendo che la collega Luisa è presente esclama: «Meno male che ti incrocio, avevo proprio bisogno di raccontare cosa mi è appena successo! Figurati che ho appena avuto un colloquio con due genitori... Anzi, non è che ho avuto

un colloquio con due genitori... l'ho avuto con il padre, poiché parlava sempre lui. La mamma stava zitta con aria imbarazzata e quando ha tentato di dire una sua opinione è stata bruscamente invitata a tacere dal marito. Ma in che secolo siamo?! Siamo tornati al medioevo? E figurati che non sono né stranieri, né islamici, ma sono gente di qui!».

«Se ti consola» risponde la collega «io ieri ho avuto il caso praticamente contrario. Figurati che avevo una madre che diventava sempre più nervosa e aggressiva. Ce l'aveva con tutti e tutto e il padre non è mai intervenuto. Non ha detto una sola parola. E neanche loro sono immigrati».

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

Aggressività e imbarazzo sembrano essere gli stati d'animo dominanti nella situazione presentata sopra. Aggressività e tracotanza dei due genitori che riducono di fatto il proprio partner al ruolo di compagno silenzioso e sottomesso, cui non viene concesso alcun diritto di parola, almeno in pubblico davanti alla maestra.

Imbarazzo da parte della prima mamma, ma anche delle maestre che vivono con disagio sia la prevaricazione di un interlocutore sull'altro, sia il fatto di non poter avvalersi del punto di vista dei due genitori. È ovvio che ogni volta che due persone devono parlare di una cosa che le accomuna a una terza non possono esprimersi tutte e due allo stesso tempo, e quindi bisogna decidere chi dice che cosa anche a nome dell'altro.

Tuttavia, ciò è ben diverso dal non lasciare mai aprir bocca al partner. Ritornando alle docenti, è con tale sensazione di disagio e con forme di comunicazione squilibrate all'interno di coppie genitoriali che devono comunque fare i conti nel gestire tale situazione.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

È probabile che le due coppie di genitori stiano mettendo in scena le loro modalità abituali di interazione in pubblico, che prevedono che uno svolga il ruolo di primo attore e l'altro si limiti al ruolo di comparsa silenziosa. Si tratta di scenari che fanno parte della storia individuale e di coppia dei protagonisti. Talora sono accettati di buon grado da entrambe le parti, altre volte sono motivo di litigio continuo.

A ogni modo, sebbene al docente non spetti entrare nel merito dei problemi e delle modalità di vita delle coppie, spetta però utilizzare tutte le risorse in campo per concordare come procedere nell'interesse degli allievi.

In questi casi è dunque opportuno che il docente usi alcuni accorgimenti e strategie comunicative per ricavare un po' di spazio di parola a favore della parte silenziosa, quali:

- interrompere cordialmente ma fermamente il *chiacchierone prevaricatore*, riassumere la sua posizione e chiedere esplicitamente all'altro partner se ha qualcosa da aggiungere a quanto detto, sottolineando che ogni punto di vista è potenzialmente arricchente;
- esplicitare il proprio stato d'animo di imbarazzo legato al rischio di venir meno di un principio importante: «Un attimo, mi sento imbarazzata poiché per me è importante sentire la voce di tutti e due i genitori. Vorrei pertanto poter dedicare un po' di tempo anche all'ascolto della signora (o del signore) ...»;
- distogliere lo sguardo dal *primo attore* e rivolgerlo alla *comparsa*, magari anche avvicinandosi fisicamente a quest'ultima;
- proporre di prendersi un paio di minuti di silenziosa riflessione sulle questioni di cui si parla. Ciò attribuisce al silenzio lo status di condizione necessaria per esporre il proprio punto di vista in modo più fondato ed evita che le persone *reattive e verbose* abbiano sempre il sopravvento sui *riflessivi*;

- prima di concludere, chiedere a entrambi i genitori di esprimere il loro accordo sull'orientamento adottato;
- eventualmente proporre incontri in momenti separati, facendo presente come sia normale che i genitori preferiscano talvolta avere colloqui distinti.

Erickson

Erickson

## Bisogno di litigare

Questo capitolo è dedicato alle situazioni più problematiche. Si tratta di situazioni che presentano la doppia caratteristica sfavorevole: da un lato, assenza di una sufficiente base di fiducia reciproca tra docente e genitori e, dall'altro, presenza di problemi dell'allievo.

Stando alle testimonianze dei docenti si possono distinguere due tipologie di casi: i muri di gomma e le frecce avvelenate.

I muri di gomma corrispondono alla situazione in cui il docente si rende conto che a parole i genitori sembrano disponibili a collaborare, ma che nei fatti «la palla ritorna sempre nel suo campo». Ha l'impressione di trovarsi dinanzi a un muro di gomma! In questi casi i docenti decidono in genere di rinunciare a inseguire la chimera della collaborazione della famiglia, assumendosi integralmente l'impegno di aiutare l'allievo, altrimenti, come dice un maestro, «non succede mai niente».

### Frecce avvelenate

«Con i genitori di Ugo ho veramente raggiunto il picco massimo di frustrazione possibile» dice la maestra Serena Donizetti alla sua collega-amica. Poi aggiunge: «E non si tratta solo di frustrazione. Ieri ad esempio dopo il colloquio con loro sentivo una sorta di angoscia che mi ha

lasciato di cattivo umore per tutta la serata e mi ha fatto dormire molto agitata. Quando mio marito mi ha chiesto: “Cos’hai Serena?”, gli ho risposto sgarbatamente “Alla faccia di Serena! Non sono per niente serena, anzi sono rannuvolata e scontenta! Lasciami in pace!”. Il che mi ha fatto stare ancora peggio: il fatto di aver bistrattato mio marito mi ha dato una ragione in più per avercela con gli altri e anche con me!».

«Ti va di dire cosa è successo durante quel benedetto colloquio?» chiede l’amica.

«In parole povere è successo che la mamma si è fatta man mano più aggressiva, alzava la voce e urlava, diventando tutta rossa in volto, accusandomi di cose che non ho fatto poiché il figlio le ha raccontato cose non vere. Il padre a questo punto ha cominciato a criticare in modo polemico e offensivo il nostro operato, dicendo che se lui lavorasse come noi sarebbe subito licenziato in tronco. E poi ha continuato polemizzando sulla scuola, sui programmi, sugli insegnanti, sulle autorità, sui politici... Insomma una serie interminabile di frecce avvelenate! Mi veniva da piangere, ma ce l’ho fatta a trattenermi. Mi sono limitata a dire che non c’erano le condizioni per un dialogo costruttivo e che proponevo di rivederci eventualmente in presenza anche di una collega o del direttore. Non so come ho fatto a trovare tanto sangue freddo. Ma sai, lo stress ha fatto sentire dopo i suoi effetti. Pensa che stamattina mi sono svegliata piena di macchie rosse sulla pelle e con una serie di vesciche in bocca, come se avessi ingerito del veleno.»

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

Il siparietto ci presenta un caso limite che fortunatamente si verifica molto di rado. Ma può capitare. È una situazione di quasi completa mancanza di fiducia relazionale e di clima

comunicativo totalmente inquinato da emozioni negative, quali la collera, la frustrazione, la paura e persino l'angoscia. Impossibile dire cosa abbia determinato l'atteggiamento aggressivo dei genitori. Più fattori possono essere menzionati a titolo di ipotesi: bisogno di iperproteggere la propria prole, senza neanche appurare l'attendibilità di ciò che i figli raccontano? Effetto di troppe lunghe ruminazioni tra coniugi sulle mancanze dell'insegnante e della scuola che hanno portato a costruire, sulla base di opinioni e pregiudizi, una *fiction* scambiata per realtà? Sottomissione cieca alle proprie emozioni interpretate come indici di verità? Incapacità di adottare modalità civili di gestione dei conflitti di punti di vista? Nervosismo dovuto ad altri fattori? Eccetera eccetera.

L'insegnante dal canto suo, malgrado lo stress emotivo di cui ci parla — e che ha lasciato persino segni visibili sulla sua pelle e sul suo palato —, ha saputo non farsi contagiare, evitando di essere trascinata in una spirale di violenze verbali da cui — come sappiamo — si esce tutti perdenti, compreso l'allievo di cui si parla. Lo stress accumulato ha però preso una via di sfogo laterale: la signora Donizetti ha finito infatti per scaricare la sua tensione sul marito (diventato per un momento capro espiatorio). Cosa che non ha affatto contribuito a far star meglio la donna, che anzi si è sentita in colpa per essersi sfogata su un «innocente», nonché interiormente ancora più arrabbiata con le persone sorgenti di tanto stress. Ma ci piace immaginare che il marito abbia mostrato comprensione, empatia e capacità di fungere non solo da parafulmine ma anche da brezza che riporta il *sereno* nell'animo di Serena.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

Molte sono le competenze messe in campo dalla maestra Donizetti, ma quella che mi sembra più importante sottolineare è la capacità — molto citata e molto meno praticata — di metacomunicare.

Il prefisso «meta», come ho già avuto occasione di evidenziare in un altro mio lavoro (Cesari Lusso, 2005, pp. 124-125), appare in molte parole composte per indicare trasformazione (ad esempio nel termine «metamorfosi»), oppure per designare un tipo di scienza che trascende la realtà naturale delle cose (ad esempio, «metafisica») o che ha per oggetto lo studio dei principi su cui si basa un'altra scienza (ad esempio, «metamatematica»). Nel campo che qui ci interessa, quello della comunicazione interpersonale, il termine «meta» è utilizzato per designare determinati comportamenti cognitivi in cui il parlante non si limita a partecipare attivamente al flusso primario della conversazione, ma *simultaneamente* compie un'altra attività mentale finalizzata all'osservazione e all'analisi degli atti e delle dinamiche in corso e dei loro effetti sugli interlocutori. Ciò significa che — come ha fatto la maestra Donizetti — il soggetto prende una certa distanza dal flusso del discorso e dai modi con cui il contenuto è espresso per esprimere commenti più distaccati su quanto sta avvenendo e pronunciarsi sull'utilità o meno di continuare sulla stessa via. Si tratta di competenze cognitive e relazionali difficili da esercitare, in particolare quando la comunicazione s'infiama in seguito a frecciate critiche come nel caso illustrato nel siparietto.

I molti manuali sulla «comunicazione positiva» sono pieni di buoni consigli su come reagire quando ci vengono mosse critiche e come trasformare tali momenti frustranti in occasioni di crescita personale e relazionale. Si tratta, come già sottolineato con altri termini, di una delle classiche cose più facili a dirsi che a farsi!

È opportuno distinguere tra due categorie di critiche: quelle che riteniamo in qualche modo giustificate e almeno teoricamente accettabili e quelle che al contrario ci appaiono irricevibili, sia nel contenuto che nella forma.

Le cose non sono semplici nemmeno nel primo caso: anche quando sappiamo di meritare la critica, non è facile ammettere di non essere perfetti! Non è facile soprattutto accettare che

l'interlocutore assuma il ruolo di «giudice» o «maestro» o di «padre e madre» che ci giudica, ci valuta, ci fa la predica e ci dice cosa è bene e cosa non è bene fare!

Ciò può ferire la nostra identità di adulto e pungere il nostro orgoglio.

E può far sì che ci innervosiamo, arrabbiamo, incavoliamo...

In tali casi, la collera diventa la nostra principale consigliera e ci spinge a rispondere sgarbatamente. Anzi, può indurci a non lasciare neppure terminare l'altro di parlare e a salire sulle barricate sparando frasi difensive e/o offensive.

Questo ci fa sentire un po' meglio sul momento, ma deteriora fatalmente la relazione. Se si tratta di relazioni occasionali, pazienza! Ma se si tratta di relazioni che fanno parte del nostro quotidiano, vale la pena di prendere qualche saggia cautela.

Per questo noi umani ricorriamo a utili precauzioni oratorie che attenuano l'impatto della critica. Ad esempio, se come insegnanti pensiamo che i genitori seguano poco i figli a casa, non spareremo il nostro giudizio in modo diretto, negativo e astratto ma lo trasformeremo in proposta positiva e concreta: «Mi sarebbe di grande aiuto se il papà e/o la mamma potessero far fare a casa questo o quell'esercizio... oppure allenarlo a tenere in ordine il materiale scolastico... oppure...».

Anche i genitori usano in genere molte cautele nel presentare al docente le loro riserve su aspetti del suo insegnamento o comportamento. Anzi, ne usano ancora di più degli insegnanti, poiché in fondo nutrono generalmente il timore di dire cose che possano incidere negativamente sulla relazione figlio-docente. Inoltre c'è da considerare la diversità di ruolo, che attribuisce al docente la parte di esperto di didattica e al genitore quello di «persona non del ramo» (anche se oggi tra i banchi ci sono molti figli di insegnanti!). La critica proveniente dai genitori è quindi facilmente percepita come un attacco all'identità non solo personale ma anche professionale e di categoria, in particolare se concerne le modalità di insegnamento e di gestione

della classe. Tuttavia, molto dipende ovviamente dal modo in cui la critica è formulata: parole e soprattutto tono della voce ed espressioni del viso. È quanto ad esempio testimonia un maestro dicendo: «L'attuale rappresentante dei genitori sa esprimere le critiche con un tono così impregnato di calore e rispetto che non mi disturbano affatto, anzi le prendo come un contributo costruttivo».

È ciò che probabilmente hanno saputo fare, in un altro caso, due rappresentanti dei genitori. Essi hanno espresso alla giovane maestra Gabrielli il disagio delle famiglie di fronte al fatto che lei facesse rimarcare gli errori dei singoli bambini non solo sgridandoli davanti a tutta la classe, ma altresì invitando i compagni ad applaudire ironicamente. Dopo un primo momento di smarrimento, la maestra Gabrielli ha ammesso di aver sottovalutato l'impatto spiacevole della sua condotta dicendo ai genitori: «Mi rendo conto che, pur avendo la buona intenzione di far imparare, a volte si usano mezzi infelici, magari ricordandoci di vecchie esperienze scolastiche. Penserò come usare mezzi più adeguati». Mezzi che la maestra ha individuato cercando consiglio presso il direttore e colleghe più esperte. Tale capacità della maestra di reagire alla critica in modo costruttivo ha fatto sì che l'incidente non solo non intaccasse la fiducia reciproca, ma anzi contribuisse a rafforzarla.

Questo dimostra ancora una volta che i momenti critici, se affrontati con le giuste risorse, sono occasioni per crescere e imparare. La migliore consolazione di fronte a una critica è accorgersi che ci serve per continuare a evolvere.

Diverso invece è il caso in cui le critiche vengono percepite come profondamente ingiuste (ci accusano di cose a cui siamo completamente estranei, ci attribuiscono errori senza cognizione di causa, se la prendono con noi perché non osano farlo con i diretti responsabili) e in sovrappiù vengono espresse in modo aggressivo e rabbioso, ecc.

In tali situazioni è importante:

- pensare che non siete voi i responsabili dell'aggressività dell'interlocutore, la sua reazione gli appartiene. In altri

- termini «non sta parlando di voi» ma di «se stesso»; oppure tenere conto che spesso la collera è frutto di timori e paure e quindi è utile capire quali insicurezze nasconde;
- chiedere di riformulare la critica in modo più costruttivo: «Me lo può dire in modo che io sia più disposta ad ascoltare ciò che lei dice?»;
  - se sentite dell'aggressività in voi stessi nei confronti di un determinato genitore, ricorrete alla presenza di un collega durante i colloqui e preparate con cura l'incontro;
  - se inaspettatamente il genitore diventa aggressivo, prendere un po' di distanza (fisicamente e intellettualmente); prepararsi a dire che può succedere di alterarsi, e che in tali casi non vi sono le condizioni per uno scambio costruttivo; chiedere se sussistono dei timori che alimentano la sua collera («Vedo che la tensione sale, quali sono le sue preoccupazioni?»); ascoltare a fondo la risposta e riformulare *semplicemente* cosa avete inteso («Ho inteso che lei dice...»); proporre nell'interesse di tutti di «ripartire su altre basi», magari in un altro momento, per evitare il rischio di comportarsi come nemici invece che alleati per il bene dell'allievo («Non sono suo nemico ma alleato. Abbiamo la stessa meta»);
  - in quest'ultimo caso, non usare un tono di voce troppo pacato, specialmente all'inizio, poiché ciò viene facilmente interpretato come mancato riconoscimento della collera o come atteggiamento di superiorità e innervosisce ulteriormente la controparte;
  - se l'aggressività si traduce in critiche e atteggiamenti inaccettabili è più che legittimo reagire con fermezza: «Le cose che lei dice e il modo con cui le dice mi paiono inaccettabili, mi è difficile restare calma, propongo un rinvio...».

Reagendo in modo appropriato, si mettono in campo senza saperlo non solo competenze relazionali, ma anche benefiche influenze educative. In fondo si offre all'interlocutore la possibilità di vivere un'esperienza che dimostra che l'esito violento di un diverbio non è una fatalità ineluttabile! Ciò può

influenzare il suo modo di vedere le cose e persino *educare* i suoi circuiti cerebrali.

Nel limite del possibile la parola d'ordine è dunque restare calmi. In un interessante libro sull'*intelligenza sociale* (Goleman, 2007, p. 120) è citato l'esempio incoraggiante dei poliziotti di New York. Un'inchiesta ha mostrato che gli agenti che sanno adottare un atteggiamento calmo e fermo, evitando reazioni viscerali di fronte all'aggressività di certi automobilisti o di singole persone, sono quelli che fanno registrare una percentuale decisamente più bassa di casi in cui il conflitto degenera. Ma sicuramente non c'è bisogno di andare nella città della grande mela per trovare tali esempi: anche alle nostre latitudini ce ne sono di altrettanto incoraggianti, nel mondo scolastico, familiare e sociale.

Per terminare questo paragrafo è utile ricordare che la competenza che permette di esprimere e ricevere le critiche in modo civile e costruttivo dipende anche dal livello di maturità affettiva degli individui. Livello che varia certamente in funzione dell'età cronologica, ma anche delle caratteristiche e della cultura sociale del singolo individuo, nonché delle circostanze del momento. A proposito di età va notato che il tempo è una condizione necessaria, per il passaggio da un livello all'altro, ma non è automaticamente una condizione sufficiente: si può diventare vecchi senza diventare mai adulti! Ispirandoci ai lavori di Robert Selman (1988) possono essere messi in evidenza diversi livelli e orientamenti nella capacità di gestire le frustrazioni e di governare le proprie reazioni emotive.

Prendiamo l'esempio di due bambini che aspirino al posto di capitano della loro squadra e che il posto venga assegnato a un terzo. Essi possono reagire diversamente non solo a seconda del loro grado di maturità affettiva, ma anche in funzione della loro tendenza a «prendersela» con gli altri o con se stesso.

|          | <b>Prendo di mira gli altri</b>                                                                       | <b>Prendo di mira me stesso</b>                                                                       |
|----------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|-------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| <b>0</b> | Aggredisco fisicamente il rivale                                                                      | Mi ritiro da tutti i contatti sociali                                                                 |
| <b>1</b> | Insulto le fonti di frustrazione                                                                      | Mi sento e comporto come una vittima                                                                  |
| <b>2</b> | Ricorro a strategie di persuasione e di esibizione                                                    | Affermo timidamente i miei pensieri ma considerandoli secondari                                       |
| <b>3</b> | So trovare un equilibrio tra i miei desideri e obiettivi e l'interesse per la qualità delle relazioni | So trovare un equilibrio tra i miei desideri e obiettivi e l'interesse per la qualità delle relazioni |

## **I genitori che litigano tra loro e si insultano durante il colloquio**

«Sembrava di essere al cinema» racconta il maestro Clementi. Poi aggiunge: «La scena che ho appena vissuto con i genitori di Marco mi ricorda un famoso film del regista Danny DeVito con Kathleen Turner e Michael Douglas, *La guerra dei Roses*, in cui i due protagonisti mettono in scena litigi furibondi. In effetti, anche i genitori che ho appena incontrato non hanno fatto altro che guardarsi in cagnesco e insultarsi pesantemente. Erano talmente presi in un ciclone di violente accuse reciproche che i miei tentativi di infilare, a un certo punto, una frase per calmare la furia dei loro impropri sono stati completamente vani. Come se non si accorgessero più che ero presente e che eravamo a scuola! A un certo punto, ho avuto veramente paura che si picchiassero. Sapevo che vivevano una separazione molto dura e litigiosa, ma una rabbia simile non l'avrei mai immaginata! Non sapevo proprio cosa fare».

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

Rabbia e paura sono le due emozioni che dilagano nel siparietto. Il papà e la mamma dimenticano probabilmente lo scopo per cui si trovano a scuola, poiché come è ben noto l'ira finisce per accecare. Il colloquio con il docente si trasforma così in un palcoscenico utilizzato come ulteriore occasione per dare sfogo all'astio, ai rancori e all'animosità reciproca. In effetti, quando le ceneri relazionali sono surriscaldate basta poco per alimentare nuovi incendi.

Il docente dal canto suo si trova alle prese con una pluralità di stati d'animo interni: l'imbarazzo di essere testimone della furiosa litigata tra coniugi, il timore che il conflitto degeneri ulteriormente, la delusione di non poter ragionare costruttivamente con i genitori sulle difficoltà del figlio, i dubbi sul da farsi.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

Il siparietto mette in evidenza le tensioni che possono a volte esistere tra i due genitori al momento del colloquio. Ovviamente non sono tutte così forti e drammatiche come nel caso sopra descritto. Anzi, si può persino affermare che un certo grado di dissidio e attrito sia una delle facce della normalità quando i genitori vengono a conoscenza di risultati deludenti dei propri figli. È risaputo che una delle cause di litigio più frequenti in famiglia riguarda l'educazione e i problemi scolastici dei figli. La prima reazione di molti esseri umani di fronte a un problema non è quella di trovare una soluzione, ma piuttosto di scaricare la tensione cercando un colpevole. E la colpa viene spesso attribuita al partner educativo, attraverso un scambio di frecce avvelenate del tipo: «Tu che gliele dai tutte vinte! Guarda adesso che risultati!», «Facile dare la colpa a me, tu che non ci sei mai!», «È qui che ti volevo, come se io fossi assente per

divertirmi!». Sono frasi che risuonano anche nei *ménage* più stabili quando, ad esempio, i pargoli portano a casa appunto una brutta pargella!

A volte la tensione tra i genitori presente all'inizio del colloquio si stempera velocemente. All'insegnante è richiesto soltanto (si fa per dire...) di fare la sua parte di docente senza lasciare che le turbolenze abbiano un influsso sul suo stato d'animo e sul suo agire. Se necessario, può fare un commento del tipo: «Vedo che c'è un po' di comprensibile tensione, vi va bene se cerchiamo di continuare il nostro dialogo con serenità concentrandoci assieme sul nostro obiettivo comune?».

Il colloquio con i genitori può diventare invece molto più difficile e delicato da gestire quando si è in presenza di diverbi molto violenti, come quello a cui ha assistito il maestro Clementi. «Non sapevo proprio cosa fare» commenta il docente. È più che comprensibile!

In questi casi il colloquio con l'insegnante si trasforma in una «pièce» in cui si recita un copione fatto di tentativi di prendere in ostaggio il docente affinché si schieri con l'una o l'altra parte, nonché di sfoghi incontrollati dei propri risentimenti, rancori e frustrazioni.

In queste situazioni ci sarebbe lavoro non per uno ma per due terapeuti di coppia.

Ma... ma i docenti non sono psicoterapeuti! In questi casi l'insegnante ha bisogno di fare appello a «strategie di protezione» a salvaguardia del suo specifico ruolo professionale, delle condizioni che permettono uno scambio civile e degli obiettivi peculiari dell'incontro.

Che fare? Ecco qualche idea su cosa eventualmente dire:

- interrompere con voce ferma il diverbio e dire ai genitori: «Vedo che c'è troppo nervosismo, personalmente non posso aiutarvi a risolvere i problemi tra voi, *non è il mio ruolo*, ma posso proporvi di cercare di aiutare assieme vostro figlio a migliorare i suoi risultati. Però occorre un'atmosfera calma e costruttiva che in questo momento non c'è»;

- proporre: «Constato che non ci sono le condizioni, vi propongo di rinviare l'incontro. Magari ci vediamo in momenti separati, prima con la signora, poi con il signore, o viceversa. Se però scegliete tale modalità, sappiate che occorre impegnarsi a non approfittare del colloquio a tu per tu con l'insegnante per formulare accuse pesanti contro il genitore assente»;
- utilizzare una strategia un po' paradossale: aggiungere legna per spegnere il fuoco (Nardone, 1998): «Vedo che c'è un forte bisogno di confronto-scontro tra voi due. Forse si tratta di un bisogno che non si può cancellare. Vi lascio dunque dieci minuti soli per litigare tranquillamente. Mi chiamate quando possiamo riflettere assieme sui risultati di vostro figlio più pacatamente».

## **Due tematiche particolari di cui tenere conto: casi difficili e colloqui con genitori divorziati**

Si tratta di due situazioni nelle quali da parte del docente emerge un'esigenza particolare che va al di là del tema delle competenze relazionali. Per gestirle si tratta infatti non solo di possedere risorse comunicative interpersonali ma anche di poter fare riferimento a iter e norme da seguire in determinati casi. Per tale ragione, questo paragrafo non sarà introdotto da un siparietto ma si limiterà ad accennare a tali aspetti procedurali.

### *Casi particolarmente difficili*

Le situazioni in cui la relazione con i genitori si rivela particolarmente delicata da gestire si possono grosso modo raggruppare in due categorie:

1. quando si ha che fare con persone che cumulano una serie di carenze sul piano relazionale, quali l'iper-reattività a qualsiasi commento che appaia loro non pienamente gradito, il sottosviluppo di adeguati mezzi culturali per gestire in

modo civile e educato le interazioni, l'incapacità di cogliere l'effetto che i loro modi provocano sugli altri, la tendenza a usare toni accusatori e ad attribuire costantemente al prossimo la responsabilità delle loro difficoltà, la confusione tra percezione soggettiva e realtà di fatto. Inoltre, alla base di tali comportamenti ci può essere l'idea che il loro modo aggressivo ed egocentrico di comportarsi sia una virtù poiché *esprimono in maniera diretta ciò che pensano e che sentono*, senza rendersi conto che tale *presunta virtù* può giustificare le forme più estreme di violenza verbale, e non solo (va detto esplicitamente a scanso di equivoci che tali comportamenti non concernono solo singoli genitori ma possono essere rilevati in tutte le categorie sociali! Anzi nei ruoli e nei contesti impregnati di autoritarismo possono persino essere considerati come qualità...);

2. quando i genitori vengono palesemente meno alle loro responsabilità e ai loro doveri. Si può andare da questioni come la continua richiesta di dispense dalla frequenza scolastica dell'allievo per motivi futili all'incuria dell'igiene personale del bambino, fino a comportamenti molto più gravi quali sospetti maltrattamenti. Caso questo fortunatamente raro ma non impossibile, stando alle esperienze raccolte sul terreno.

Tra l'altro, può capitare che più difficoltà si sommino. Come spiegare tali comportamenti? Perché a parità di difficoltà scolastiche dei propri figli, un genitore può dimostrarsi totalmente collaborativo e un altro invece aggressivo, prevaricatore e litigioso? Le cause sono quasi sempre molteplici. I lavori di Willem Doise (1982), docente all'Università di Losanna, permettono di raggrupparle in quattro grandi categorie:

- fattori individuali, ciò che comunemente viene indicato con i termini temperamento, personalità, resistenza o meno allo stress;
- fattori relazionali, in quanto il comportamento varia a seconda del tipo di interazione a cui si partecipa;

- fattori relativi all'appartenenza a gruppi sociali, uomini e donne, gruppi professionali, comandanti e subalterni, ecc.;
- fattori storico-culturali, giacché vi sono culture che incoraggiano la violenza e la sopraffazione e ve ne sono altre che valorizzano la mitezza e la cortesia.

Comunque sia, in tutti questi casi l'impresa che il docente deve affrontare durante i colloqui è decisamente impervia: si muove su un terreno ad alto rischio di pessima qualità relazionale. Come affrontare tale rischio? Prendendo le opportune precauzioni, come quando si attraversa un ghiacciaio disseminato di crepacci. Le precauzioni sono: preparazione psicologica adeguata, interruzione tempestiva dell'incontro alle prime avvisaglie di bufera dicendo fermamente che non ci sono le condizioni per proseguire, appello al consiglio e alla collaborazione di colleghi o superiori e osservanza delle procedure previste per tali casi.

Un interessante esempio a tale proposito è il lavoro sviluppato da un istituto scolastico comunale nei pressi di Lugano. Si tratta dell'istituto della zona Monte Bré, documentato in una brochure dal titolo «Situazioni difficili: come agire?» (Versione 1.0 – 16 novembre 2009).

Si legge a pagina 11: «Qualora, nonostante la massima attenzione nel curare le relazioni con i genitori, ci fossero segnali dell'emergere di situazioni difficili, il docente è tenuto ad applicare un insieme di procedure preventive che consentono un agire corretto, etico, professionale e che nel contempo tuteli docente e scuola del punto di vista giuridico».

Il documento propone dei metodici schemi procedurali affinché il docente possa essere sostenuto dall'autorità scolastica nella gestione dei casi più problematici. Ad esempio, la procedura prevede che sia la direzione ad assumere, se necessario, la funzione istituzionale (talvolta impopolare) di firmare le comunicazioni scritte a contenuto più «severo» miranti a richiamare determinati genitori alle loro responsabilità. Facendo in tal modo leva sulla diversità di ruoli, da un lato viene dato più peso istituzionale a tali comunicazioni, dall'altro si salvaguarda

nei limiti del possibile la relazione docente-genitore favorendo così la prosecuzione di un minimo di dialogo a questo livello nell'interesse dell'allievo. In casi estremi, le procedure prevedono la segnalazione ad altre autorità e strutture del territorio.

### *Colloqui con genitori divorziati*

Infine, c'è la questione delle comunicazioni scuola-famiglia nel caso sempre più frequente di genitori divorziati. Ad esempio, nella citata brochure si è approfondita la domanda: «In che misura un genitore che non detiene l'autorità parentale ha diritto di essere informato sull'andamento scolastico del figlio?». Si tratta di una domanda di grande attualità in quanto (p. 1): «L'evolversi della realtà sociale mette la scuola di fronte a situazioni che in passato potevano essere risolte con il buon senso. Ora questo non basta: occorrono delle procedure corrette e condivise costruite con l'esperienza. Esse hanno l'obiettivo di evitare l'acuirsi di situazioni già di per sé difficili che rischiano di mettere in alcuni casi in seria difficoltà la posizione del docente e dell'Istituto».

Nel documento (pp. 20-21) si evidenziano, in riferimento al diritto svizzero, le possibilità seguenti:

- autorità parentale congiunta ma bambino affidato a un genitore: qualora non fosse ben chiara la situazione familiare, è opportuno che la scuola richieda un estratto della decisione del giudice;
- autorità parentale a un solo genitore: in questo caso il genitore che non detiene l'autorità ha il diritto di essere informato sulle cose importanti che riguardano il figlio (attività speciali a scuola, pagella, ecc.). In caso di conflitto decide il genitore che ha l'autorità parentale;
- genitore con autorità parentale e genitore non affidatario con diritto di visita sorvegliato da praticarsi presso una determinata istituzione. Il docente deve rispettare tale decisione. Se si presenta a scuola un genitore con diritto di visita sorvegliato,

il docente deve negare la visita e qualora sorgano problemi è tenuto a rivolgersi alle autorità competenti.

Per i genitori non sposati di regola l'autorità parentale viene data a uno solo di essi, ma potrebbe accadere che venga data a entrambi previa richiesta all'autorità competente.

Erickson

## Quinta casella fuori schema

### Cattivi compagni?

«Parlo alla mamma di un paio di problemi di comportamento di suo figlio Kevin (è spesso distratto e intento a trafficare con aggeggi vari insieme ai compagni) e vedo che non mi ascolta. Mi accorgo che il suo pensiero è altrove» racconta la maestra Monteverdi. Poi aggiunge: «Allora faccio una pausa e la mamma, paradossalmente più catturata dal mio silenzio che dalle mie parole, mi dice con un tono tra l'accorato e il velatamente polemico che non è Kevin il "cattivo" ma al contrario è una vittima di certi compagni di classe che non lo lasciano lavorare in pace».

E poi continua: «Inoltre, mio figlio mi dice che la maestra finisce sempre per riprendere lui perché gli altri sono più furbi e lo tormentano mentre l'insegnante non li vede. Penso proprio che ciò che dice Kevin sia vero, poiché anche un papà ha notato questi stessi compagni prendere pesantemente in giro un allievo più piccolo nel tragitto casa-scuola, chiamandolo puzzone, verme, rospo».

La maestra Monteverdi comincia a preoccuparsi. Prevedeva un colloquio se non di tutto riposo almeno non troppo problematico, mentre adesso si accorge che addirittura sta emergendo una storia... — come chiamarla? — di presunto bullismo.

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

In questo siparietto sono i timori a emergere in primo piano: il timore della mamma che il figlio possa essere vittima di soprusi da parte di alcuni compagni, timore aggravato anche dalla testimonianza del papà di cui si parla, che rende ancora più credibile la versione di Kevin. Inoltre, la genitrice ha probabilmente la preoccupazione di fornire alla maestra la sua versione dei fatti senza nuocere alla qualità delle relazioni in gioco. A sua volta la maestra non può fare a meno di inquietarsi di fronte a un racconto che parla di spiacevoli forme di subdolo bullismo da parte di alcuni suoi allievi.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

Per un docente è inevitabilmente un ulteriore fattore di complicazione e stress scoprire che nella propria classe ci sono allievi che molestano altri allievi. Magari fino ad allora pensava che fosse una cosa che accade solo ad altri colleghi e in altre classi. E invece no. Improvvisamente c'è un problema in più da gestire e altre energie da spendere, oltre a quelle assorbite dall'insegnamento, dalla preparazione e aggiornamento, dalle relazioni con i genitori, dalle riunioni, ecc.

Oltretutto si tratta di una dimensione che sfugge al suo controllo, poiché gli autori degli sgarbi pare si guardino bene dall'attaccare la vittima in sua presenza.

Che fare?

In un primo tempo è opportuno dire ai genitori che, tenuto conto delle informazioni da loro fornite, si terranno le antenne in stato di allerta per captare meglio il problema.

Questa fase è importante, sia per rassicurare i genitori, sia per raccogliere elementi che permettano di capire meglio se siamo in presenza di:

- preoccupazioni eccessive formulate da genitori iperprotettivi che incoraggiano nei figli atteggiamenti di costante vittimismo;
- reali sbeffeggiamenti crudeli da parte di compagni che usano l'arma dei nomignoli offensivi e dell'insulto nei confronti di altri bambini per sentirsi superiori e mascherare così le loro profonde insicurezze infantili;
- inaccettabili fenomeni di vessazione nei confronti dei più deboli (il cosiddetto bullismo) che occorre prendere molto sul serio.

Nel secondo e terzo caso, è utile prevedere una incisiva azione educativa, che contempli una serie di attività mirate da svolgere in una o più classi. Questo perché da un lato le vittime si sentono sole e indifese, e spesso hanno paura di chiedere aiuto, e dall'altro coloro che rendono la vita difficile ai compagni vanno aiutati ad abbandonare incivili comportamenti da «duro» imparando a distinguersi non a spese degli altri, ma attraverso l'impegno e modelli di comunicazione basati sul rispetto. Tale azione dà risultati ancora migliori se è condotta a livello di tutto l'istituto e coinvolgendo anche i genitori. Ottimi spunti possono essere trovati a questo proposito nel manuale di autodifesa positiva per gli alunni, di Mario Di Pietro e Monica Dacomo (2005), *Fanno i bulli, ce l'hanno con me...* Il testo suggerisce ai bambini che si sentono presi di mira l'uso di strumenti semplici per imparare a difendersi in modo positivo, per affrontare i bulli con tattiche non violente, oppure per spiazzarli con risposte astute e inaspettate. Il manuale è una risorsa utile anche per gli insegnanti nel lavoro in classe sia con le «vittime» sia con gli «aguzzini».

## **Problemi familiari privati che entrano nella scuola**

A volte il problema della fiducia si pone al contrario: c'è un eccesso e non una carenza! Ciò accade ad esempio quando i genitori colgono l'occasione del colloquio con l'insegnante anche per confidare problemi personali e familiari che esulano dalle tematiche scolastiche.

La maestra Berio sfoglia una rivista specializzata su questioni scolastiche e a un certo punto ha l'impressione che si parli di lei. L'articolo è dedicato al *burn-out* degli insegnanti. In particolare viene riportata un'intervista a una maestra che racconta di sentirsi costantemente affaticata, ansiosa e stressata, di non riuscire più a pensare ad altro se non ai problemi dei suoi allievi e dei loro genitori. Dice di non avere più tempo per sé, poiché i genitori hanno preso a telefonarle anche alla sera o durante il fine settimana non solo in relazione a questioni scolastiche, ma anche per confidarle le loro pene e i loro guai familiari.

«È proprio quello che succede a me! Come la capisco» pensa la maestra Berio. «Ma come fare? Io non so dire di no! Quando vedo che una persona ha bisogno di ascolto non glielo posso rifiutare!»

A questo proposito le vengono in mente tre recenti colloqui. Nel primo i genitori hanno parlato per più di un'ora non del suo allievo ma del fratello minore che ha difficoltà a scuola, dei loro vani tentativi di avere più ascolto e attenzione da parte del suo maestro, nonché dei loro sforzi e dubbi educativi. Nel secondo, c'è stata una mamma che aveva un gran bisogno di sfogarsi raccontando per filo e per segno tutte le sue recenti vicissitudini matrimoniali e i suoi attuali problemi finanziari. Infine, le viene in mente il caso che l'ha molto turbata e che l'ha tenuta sveglia la notte precedente: il papà di un allievo si è confidato con lei dicendole che aveva appena appreso che la moglie aveva un cancro al colon che le lasciava pochi mesi di vita.

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

Sul piano degli stati affettivi interiori, la maestra Berio ci fa capire di riconoscersi in un articolo che parla di *burn-out*. A

cosa si riferisce precisamente tale termine ormai entrato nell'uso comune? La letteratura in materia (ad esempio Pellegrino, 2009) lo definisce come un processo di lento logoramento dovuto a carichi eccessivi di stress che determinati lavori portano ad assumersi. Si ritiene che colpisca soprattutto le persone che esercitano professioni di aiuto: medici di famiglia, insegnanti, assistenti sociali, infermieri, ecc. In tali ambiti succede che gli operatori si facciano in taluni casi un carico eccessivo delle problematiche delle persone di cui devono occuparsi, non riuscendo così più a discernere tra la propria vita e la loro. Il soggetto vive in questo modo un disagio psicofisico che si manifesta attraverso sensazioni di esaurimento di energie, di incapacità di sostenere lo stress, di costante turbamento emotivo, di frustrazione e di depersonalizzazione. Si sentono *bruciati*, insomma.

Il burn-out si manifesta generalmente seguendo quattro fasi:

1. la prima è quella dell'impegno idealistico che spinge il soggetto a scegliere professioni di aiuto, investendo con passione nel lavoro *tutte* le proprie energie;
2. nella seconda la persona comincia a rendersi conto di essere sottoposta a forti stress e che le sue aspettative non coincidono con la realtà lavorativa. La gratificazione legata alla professione comincia a diminuire;
3. nella terza fase si moltiplicano le sensazioni di frustrazione, alimentate da sentimenti di inadeguatezza e di vaga insoddisfazione, uniti alla percezione di essere troppo sollecitati e sfruttati: «Io faccio tutto per gli altri e gli altri approfittano della mia disponibilità!»;
4. nella quarta fase la passione per il proprio lavoro si spegne lasciando posto a sentimenti di forte stanchezza e apatia.

Nel siparietto si vede come le azioni della maestra Berio siano ispirate a valori come la totale disponibilità, il dono del proprio tempo e delle proprie energie, l'aspirazione ad aiutare non solo gli allievi ma anche i loro familiari. Ciò induce gli interlocutori a immaginare di avere a che fare con una risorsa umana inesauribile

e sempre utilizzabile, ma con l'andare del tempo ciò prosciuga le energie della maestra. La docente si trova quindi a dover gestire un cambiamento non facile, poiché tocca determinati valori che fondano la sua identità. Si tratta di valori da un lato molto nobili, ma dall'altro impregnati di una sorta di presunzione di poter soccorrere il mondo intero. La fatica, l'ansia e lo stress che la maestra vive stanno proprio a indicarle che dovrebbe meglio riconoscere i propri limiti, imparare a delegare ad altri specialisti la soluzione di determinati problemi, sperimentare che così facendo riesce meglio ad aiutare se stessa e gli altri.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

La competenza relazionale più importante è quella di saper agire conformemente e coerentemente nel quadro dei limiti deontologici della professione di docente. Cosa spesso non facile, come abbiamo visto. A volte sono i valori personali che spingono a oltrepassare i limiti, a volte sono i modelli che i mass media veicolano.

Un'illustrazione a questo proposito è costituita da una serie di telefilm che la TV francese ha mandato regolarmente in onda. Essi hanno come protagonista un maestro itinerante, chiamato Victor Novak, interpretato con talento e sensibilità dall'attore francese Gérard Klein. Ogni episodio mette in scena un problema, spesso intricato e complesso, concernente uno degli allievi del maestro Novak. L'intreccio prevede immancabilmente che i nodi problematici si sciolgano grazie all'intervento provvidenziale e risolutivo del docente itinerante, vero e proprio *deus ex machina* psico-socio-pedagogico.

La trasmissione è gradevole, la recitazione ottima, gli intrecci ben congegnati, ma c'è un aspetto che mi ha lasciato più volte perplessa: la molteplicità di ruoli che assume il protagonista, che non si limita a insegnare, ma si addentra nei problemi esistenziali e familiari dei suoi allievi indossando contemporaneamente i

ruoli di terapeuta di famiglia, di psicologo, di sociologo, di mediatore culturale, di assistente sociale, ecc.

Mi lascia inoltre perplessa il fatto che i media televisivi veicolino un'immagine di docente onnipotente e onnisciente al punto da accentrare su di sé tutta una serie di compiti assunti normalmente da interi servizi di sostegno pedagogico e psicologico. In sostanza, si fa credere agli spettatori (genitori) che a tutte le questioni familiari si potrebbe trovare sicuro rimedio se soltanto gli insegnanti fossero all'altezza del modello del maestro Novak!

Ciò detto, sorge dunque la domanda: che spazio dare «realisticamente» e «deontologicamente» alle problematiche riguardanti la vita e la storia familiare dell'allievo nel corso dei colloqui tra docenti e genitori?

La spazio adeguato ed equilibrato si situa con tutta evidenza all'interno di due polarità estreme che è utile evitare: la polarità «interventista a tutto campo» alla Novak e la polarità della «sorda indifferenza» rispetto a quanto succede fuori dai muri della classe.

La prima comporta tre rischi principali:

1. l'esercizio *abusivo* di altre professioni, quali quella dello psicologo e dell'assistente sociale, che non si improvvisano sulla base di qualche veloce corso durante il fine settimana o qualche lettura ma richiedono lunghi anni di preparazione e tirocinio;
2. la non chiarezza nei confronti dei genitori riguardo ai limiti del proprio ruolo;
3. l'esaurimento delle proprie energie causato da compiti per i quali non si è adeguatamente attrezzati sul piano emotivo e professionale.

Per quanto concerne la seconda polarità, il grande rischio è invece quello della sordità e cecità nei confronti di situazioni di cui si dovrebbe in qualche modo tenere conto per capire come sostenere adeguatamente l'allievo.

## Il genitore dimentica l'appuntamento

Il maestro Scarlatti guarda l'orologio e si domanda: «Come mai la mamma di Cinzia non è ancora arrivata?». Non si stupisce più di tanto, poiché anche le altre volte arrivava sempre all'ultimo minuto ansimante come chi ha appena partecipato a una corsa a ostacoli. Mentre aspetta, il maestro comincia ad aprire i quaderni degli allievi e a correggere gli esercizi che aveva assegnato. Intanto i minuti passano e della mamma nessuna traccia... L'insegnante si affaccia alla porta ma non c'è anima viva in circolazione. Allora decide di telefonare. A casa nessuno risponde, allora la cerca sul telefonino. Quando sente la signora rispondere «Pronto?» pensa: «Ovviamente mi dirà che è in ritardo per tale o tale ragione». Invece no: la mamma, sentendo la voce del maestro, lancia un gridolino un po' soffocato ed esclama: «Accidenti, ho dimenticato l'appuntamento. Me lo sono proprio scordato. Adesso comunque sono in macchina dall'altra parte della città e non mi è più possibile venire».

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

Capita di dimenticare un appuntamento con i ritmi frenetici della vita moderna! Soprattutto tenendo conto che le moderne generazioni di genitori gestiscono gli appuntamenti in stile «last minute», nel senso che il luogo e l'ora degli incontri non si programmano più in anticipo ma vengono decisi in tempo reale (via telefonini, i-pod, BlackBerry) quando si è già usciti di casa. Allora diventa più facile dimenticare gli appuntamenti programmati in largo anticipo. Sul piano emotivo, un tale oblio può lasciare comunque delle tracce. Il maestro potrebbe avere buone ragioni per irritarsi e considerare tale comportamento una mancanza di rispetto per il suo ruolo e la sua persona. E

poi c'è l'effetto che tale dimenticanza può avere sulla figlia: lei si sente a sua volta dimenticata proprio dalla persona per lei più importante! Sentimento questo alquanto angoscioso quando si è piccoli (e non solo...).

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

Da parte del maestro si tratta di esprimere il proprio probabile disappunto in modo autentico ma pacato e di accogliere le scuse della madre.

È infatti la mamma a dover mostrare la capacità, socialmente molto utile e per niente scontata, di formulare delle scuse nei confronti dell'insegnante ma anche della figlia. Con quest'ultima la genitrice sbadata dovrebbe idealmente saper esprimere il dispiacere per l'involontario «sgarbo indiretto» e proporre un piccolo risarcimento che sottolinei l'importanza del legame madre-figlia, come andare al cinema assieme, o a mangiare una pizza speciale, o...

## **Il collega scomodo**

Succede assai frequentemente che i colloqui con i genitori vengano gestiti da più operatori scolastici contemporaneamente. A volte si tratta di maestri o maestre con cui si condivide l'attività di insegnamento, a volte di autorità scolastiche (direttori, ispettori, altro), a volte di altri specialisti.

È ovvio che la presenza di una pluralità di rappresentanti del sistema scuola richiede un lavoro di coordinamento preliminare per definire chiaramente chi fa e chi dice che cosa durante la riunione.

In genere il coordinamento e la distribuzione dei ruoli tra colleghi funziona secondo le previsioni, ma può anche succedere che gli interventi dei diversi operatori invece di rafforzarsi

si squalifichino a vicenda. È quanto succede nel racconto che segue della maestra Puccini.

Tutto si stava svolgendo per il meglio e i genitori mostravano di capire le difficoltà che il figlio incontrava in lettura e nei calcoli. Il loro atteggiamento era molto costruttivo ed era chiara la loro volontà di cooperare per il bene del bambino. A un certo punto l'insegnante di sostegno mi ha quasi rubato la parola e si è espresso diversamente da quanto concordato, senza più lasciarmi intervenire anche quando i genitori guardavano dalla mia parte. Non era del resto la prima volta che si comportava così! Forse perché in quanto uomo vuole sempre avere il ruolo più importante. Ne è nato un battibecco tra noi due e si vedeva che i genitori erano in imbarazzo. Credo proprio che non abbiamo fatto una gran bella figura nei loro confronti! Io personalmente, anche se so che teoricamente avevo delle buone ragioni, alla fine non ero molto contenta di me stessa.

*Quali dinamiche affettive e relazionali mette in gioco un tale siparietto?*

C'è in primo luogo la tensione che si sviluppa tra i due docenti. Tra l'altro, dalle parole della maestra Puccini si rileva che non si tratta di una relazione ideale. Si capisce infatti che già in precedenza c'erano stati problemi. La tensione è accompagnata in casi come questo da nervosismo e da reazioni verbali non sempre appropriate in presenza di terze persone quali i genitori. Ciò produce inevitabilmente imbarazzo nel papà e nella mamma, nonché nei protagonisti del diverbio. La sensazione di questi ultimi è di essersi mostrati poco professionali nel lasciarsi andare in simili circostanze a un battibecco tra insegnanti.

*A quali competenze relazionali e comunicative il docente è chiamato a fare appello?*

A posteriori i docenti potrebbero/dovrebbero fare appello a due competenze: in primo luogo sarebbe utile che parlassero tra di loro a quattr'occhi per ritornare sull'accaduto, esprimere i rispettivi punti di vista e cercare il modo di costruire una leale e chiara collaborazione per il futuro. Secondariamente, i due insegnanti dovrebbero informare i genitori di aver superato i malintesi, evitando così l'inadeguata soluzione di comodo consistente nel far finta che niente sia successo. Ciò permetterebbe ai genitori di sentirsi rassicurati, sapendo di poter contare su sinergie positive del corpo insegnante.

Erickson

PARTE TERZA

## Cornici e contratti

Erickson

Erickson

## Ingredienti potenzialmente utili per la riuscita del colloquio

### La cornice scenica

Mi succede abbastanza spesso durante i miei corsi e interventi dedicati alla gestione dei colloqui e delle interviste (cliniche o di ricerca) che qualche partecipante mi chieda, con il tono timido e modesto di chi non è sicuro di fare una domanda pertinente, «Conta qualcosa il luogo dove si svolgono i colloqui?». E poi in genere aggiunge, sempre con lo stesso tono: «Sa, mi è capitato di osservare che c'è qualcosa nel clima dell'incontro che cambia a seconda degli spazi fisici o temporali in cui avviene».

La mia risposta in questi casi è sempre energicamente affermativa: «Certo che conta! Condivido pienamente le sue osservazioni». E poi di solito, per dare ancora più peso alla mia affermazione, proseguo citando i risultati delle ricerche di Geneviève Vinsonneau (1999) dell'Università Parigi V-Sorbonne che mostrano l'influenza della *cornice scenica* sull'andamento delle interviste di ricerca.

Devo dire inoltre che apprezzo in particolare tale tipo di domanda poiché dimostra una lodevole sensibilità nei confronti del ruolo delle condizioni ambientali in cui si svolgono i colloqui. In effetti, succede assai spesso che l'importanza della cornice venga sottovalutata! Peccato! La sua influenza non è affatto secondaria.

La «cornice scenica» comprende in particolare le nozioni di *spazio* e di *ruolo*. Essa richiama il concetto di *setting* usato in psicologia.

Lo spazio può essere inteso in una quadrupla accezione:

- come *contenitore ambientale* dentro il quale si snoda la relazione: il luogo (un'aula, un ufficio, un corridoio, il cortile della scuola, ecc.) e gli elementi presenti sulla scena (persone, decorazioni, suoni, luci, ecc.);
- come *spazio mentale* di reale disponibilità degli interlocutori: i partecipanti sono a priori motivati a dedicare energie a tale scambio? La mente è sgombra oppure i pensieri dei soggetti sono assorbiti da altre preoccupazioni?
- come *spazio temporale* più o meno adeguato alle situazioni ed esigenze: le persone sono di fretta, oppure hanno a disposizione un tempo giudicato sufficiente?
- come *collocazione delle persone nello spazio*: nel caso di colloqui insegnanti-genitori, le persone sono in piedi o sedute? Si siedono allo stesso livello, oppure, ad esempio, il docente rimane dietro la cattedra e papà e mamma sui banchi degli allievi? Assumono una collocazione frontale, laterale o a novanta gradi?

Nei colloqui scuola-famiglia non mancano gli esempi di situazioni in cui gli spazi sono chiaramente inadeguati. Possiamo citare a titolo illustrativo il caso di una mamma che insiste per parlare con la maestra mentre questa sta avviandosi verso la classe dove l'aspettano una ventina di allievi esuberanti e chiassosi. Oppure quello di un papà che arrivando all'appuntamento con l'insegnante chiede, ancora prima di salutare, se l'incontro sarà veloce poiché ha in programma un altro impegno, e che inoltre, dopo cinque minuti, interrompe il colloquio per rispondere al telefono. Oppure ancora il caso di docenti che, sopravvalutando le proprie forze, programmano troppi colloqui a fine giornata.

Per quanto concerne la nozione di ruolo, i riferimenti che definiscono ciò che è legittimo aspettarsi, nonché i comporta-

menti adeguati e le reciproche responsabilità, sono ovviamente strettamente legati alle diverse missioni educative che la società assegna ai docenti e ai genitori. Si tratta insomma di ruoli complementari e distinti. Come abbiamo messo in evidenza nella parte prima, ogni tipo di relazione è caratterizzata da uno scopo specifico, più o meno socialmente e istituzionalmente definito: da questo punto di vista, la relazione genitore-figlio e la relazione docente-allievo sono quindi ben distinte. Lo scopo specifico serve da riferimento, implicito o esplicito, per svolgere in modo adeguato i vari ruoli e per fondare una chiara e fruttuosa collaborazione tra gli attori presenti sulla scena.

Detto altrimenti, la cornice scenica ideale di un colloquio docente-genitore tiene conto dei seguenti fattori.

- *Fattore tempo*: occorre disporre del tempo necessario. Se un papà dichiara di avere molta fretta può essere utile dire ad esempio: «Trovo che sia peccato non avere il tempo necessario per poter parlare della situazione scolastica di suo figlio senza essere sotto pressione. In questi casi è meglio probabilmente rinviare».
- *Fattore chiarezza*: se il docente reputa di non disporre di tempi adeguati, è preferibile farlo presente (tranne casi eccezionali). I docenti dovrebbero informare chiaramente i genitori circa la loro «reale disponibilità». Evitare inoltre di comunicare in modo ambiguo o contraddittorio, come quel direttore che amava ripetere: «La mia porta è sempre aperta» ma poi accoglieva sovente le persone con freddezza dicendo: «Ho solo due minuti». O come quella maestra che non esitava a dare il proprio numero di cellulare dichiarando che era sempre disponibile, e poi s'innervosiva quando arrivavano chiamate durante il fine settimana.
- *Fattore luogo*: scegliere un locale adatto, senza elementi di disturbo (in particolare inquinamento acustico).
- *Fattore accavallamento*: evitare sovrapposizioni di compiti. Non si può contemporaneamente parlare con una mamma, tenere a bada una classe di ragazzini e rispondere alla richiesta pressante di un allievo.

- *Fattore posizionamento*: in genere quando si parla con i genitori è opportuno evitare le collocazioni frontali con valenza gerarchica, visto che si tratta di un colloquio tra adulti. Almeno che, avendo a che fare con interlocutori difficili, non si voglia invece proprio far leva su una certa distanza.

Oltre alla cura della cornice scenica, le esperienze raccolte mostrano tutta una serie di altri fattori capaci di contribuire alla riuscita di un colloquio, soprattutto in presenza di situazioni problematiche. Vediamo rapidamente di che cosa si tratta.

- *Preparazione*: è una fase che va ovviamente curata con particolare attenzione quando ci si muove su «terreni a rischio sismico», quali, ad esempio, decisioni difficili da condividere, previsioni di comportamenti aggressivi, innovazioni da far accettare, critiche da affrontare. In questi casi la collaborazione con i colleghi può essere una risorsa importante.
- *Accoglienza*: si tratta di prestare grande attenzione alla qualità del contatto iniziale, in quanto non vi sarà una seconda occasione per creare una *prima* impressione. In particolare ai seguenti elementi:
  - sorriso: quando ci incontriamo con un'altra persona, l'espressione del volto ha una grande influenza sull'atmosfera che viene a crearsi, poiché permette di captare lo stato d'animo con cui si è accolti. È una cosa che tutti sappiamo ma che a volte dimentichiamo di utilizzare in piena coscienza. Inoltre, se il genitore entra con un'espressione del volto corrucciata, è opportuno affrontare subito il problema: «Mi pare di cogliere un'espressione tesa (preoccupata) sul suo volto, e mi domando se ha a che fare con l'oggetto del colloquio»;
  - tono della voce: fin dai primi giorni di vita l'essere umano è sensibile al tono della voce, che assieme alla mimica del volto è il canale privilegiato di espressione degli stati d'animo interni. Il clima del colloquio si crea già a partire dal modo con cui si pronuncia «buongiorno»;
  - due frasi di cortesia interlocutorie per cominciare: ad esempio, esprimere il piacere di incontrare nuovamente i genitori

- o di fare la loro conoscenza, chiedere se tutto è andato come previsto durante il tragitto;
  - invito a togliersi eventuali cappotti, impermeabili;
  - proposta di spegnere i telefonini;
  - enunciazione degli obiettivi dell'incontro (magari riportati su una lavagna) ed eventuali informazioni sul suo svolgimento.
- *Presentazione dei risultati e dei comportamenti* dell'allievo a scuola in termini il più possibile fattuali e concreti. Si tratta di descrivere, con esempi, ciò che va bene e ciò che invece *va migliorato*. Volendo, si può anche domandare ai genitori se preferiscono iniziare da quel che funziona bene oppure dai punti più problematici.
  - *Invito ai genitori a esprimere* il loro punto di vista e a illustrare, se necessario, il comportamento del bambino in famiglia. Il docente può facilitare in questo il genitore ponendo domande aperte («Come si organizza il bambino a casa?»), oppure con riformulazioni e sintesi, oppure ancora chiedendo singoli esempi concreti. L'esempio è sempre una fonte di informazioni molto preziosa, ma occorre sapere che spesso non viene subito in mente perciò è opportuno che il docente dica: «Sarebbe utile avere un esempio della difficoltà di cui mi parla... si prenda un momento per pensarci poiché spesso gli esempi non vengono subito, c'è bisogno di un momento di ricerca, e mi faccia un cenno quando qualcosa le viene in mente». A questo punto bisogna lasciare qualche secondo di silenzio affinché il genitore possa fare tranquillamente il suo lavoro di ricerca mentale. La difficoltà in questo caso per molti docenti è proprio lasciare tale necessario spazio di silenzio. In effetti non si tiene sufficientemente conto che non si tratta né di un silenzio di soggezione, né di un silenzio ostile, ma di un silenzio di lavoro. Per questa ragione è utile che il docente non lo viva lui stesso con imbarazzo, ma come condizione necessaria alla ricerca di informazioni pertinenti e che evi-

ti di suggerire lui stesso le risposte mentre la persona sta riflettendo. Tra l'altro, una maggiore consapevolezza delle condizioni che permettono all'interlocutore di rispondere alle nostre sollecitazioni, nonché degli effetti delle nostre parole sugli altri, è una risorsa utile non solo nei colloqui con i genitori, ma anche nelle interazioni in classe.

- *Riepilogo* da parte del docente dei nuovi elementi emersi.
- *Proposta e condivisione di obiettivi* concreti e verificabili, prevedendo eventualmente in un primo tempo una *fase di osservazione* più puntuale. Se ad esempio siamo in presenza di un problema di comportamento — «Il bambino ha atteggiamenti provocatori, disturba i compagni, non segue» — è opportuno darsi il tempo per raccogliere nel corso di 1-2 settimane esempi di *interazione* utilizzando una griglia del tipo:
  - Cosa dice e fa il bambino concretamente? Quando?
  - Come reagiscono i compagni? (Con parole e comportamenti) Chi tra i compagni?
  - Come reagisce la maestra?
  - Come termina l'interazione?
  - Cosa si è già tentato di fare per correggere il comportamento in questione? Con quali risultati?
  - In quali momenti il problema non si presenta?

L'osservazione a scuola, ma anche a casa, costituisce una risorsa importante da molti punti di vista. È vero che in un primo momento si «perde tempo», ma in genere ciò permette di realizzare globalmente un guadagno in termini di chiarezza, qualità e quantità delle informazioni disponibili. Da sottolineare che non si tratta solo di osservare il comportamento dell'allievo, ma di prestare attenzione alle sequenze interattive. In altri termini, di annotare azioni e reazioni. Inoltre, si rivela sempre di grande utilità osservare parallelamente ai comportamenti disfunzionali anche quelli funzionali. In tal modo si approfondisce la conoscenza del bambino e si può disporre di

più risorse per aiutarlo ad ampliare la gamma di comportamenti adeguati. Non esitare quindi nel corso dei colloqui a proporre anche ai genitori di osservare meglio la dinamica dei singoli esempi di situazioni che illustrano la presenza o l'assenza delle difficoltà di cui parlano.

- *Valorizzazione dei miglioramenti.* Nel caso di colloqui che mirano a fare il punto su problemi affrontati in precedenza, è importante dare una giusta rilevanza ai progressi già osservati, come sottolineato nella seguente testimonianza di due docenti: «Abbiamo sempre constatato che è molto importante mettere l'accento sui miglioramenti appena si presentano, anche se sono piccoli e minimi. Se si fa sentire all'allievo che si apprezza lo sforzo che fa, questo genera altri miglioramenti. È come quando si mette del lievito nella pasta. Invece se ci si limita sempre a evidenziare che c'è ancora tanta strada da fare si rischia di soffocare sul nascere la voglia di andare più lontano». In effetti, i bambini che si sono impegnati sulla via del miglioramento hanno bisogno che vengano loro offerte pause gratificanti per assaporare ogni piccolo successo, in modo da fare il pieno di energie per affrontare le difficoltà e le sfide che rimangono. Un modo gratificante per alimentare la voglia di continuare consiste ad esempio nel dire loro con un tono tra il giocoso e lo stupito: «Ma come sei riuscito a fare questa o quella cosa?». Il piacere di aver sorpreso positivamente gli adulti è una delle più belle ricompense per un bambino!
- *Commiato:* ricapitolazione delle decisioni importanti, accompagnata se necessario dalla proposta di un nuovo appuntamento. È molto utile che la sintesi venga fatta alla lavagna o su un supporto cartaceo. Ciò facilita la verifica della condivisione delle proposte tra docenti e genitori, dà più consistenza agli impegni presi e permette di definire meglio le responsabilità. In effetti, è molto rassicurante per un genitore uscire dalla sala del colloquio avendo ben chiare le tappe del piano di azione.

## **Esplicitare le regole della comunicazione?**

Molti studiosi della comunicazione interpersonale mettono l'accento sulla necessità di rendere più esplicite le regole considerate essenziali per la qualità delle interazioni quotidiane, sia in situazioni familiari, sia in contesti educativi e professionali.

E in fondo è quanto viene fatto nelle classi quando i docenti presentano e spiegano ai bambini le regole di vita a scuola. Oppure in certe assemblee, o in gruppi di analisi della pratica professionale, quando la persona che dirige i lavori precisa i principi operativi e deontologici a cui i presenti sono invitati ad attenersi.

Anche in famiglia può risultare utile concordare patti comunicativi che favoriscano la coesione e la crescita soddisfacente del sistema e delle sue parti. Una possibile illustrazione di tale patto si trova ad esempio in un mio libro dedicato ai cicli di vita delle famiglie (Cesari Lusso, 2007, p. 202).

Sul piano della relazione scuola-famiglia, vi sono ad esempio docenti che ritengono utile, quando incontrano per la prima volta i genitori, proporre e discutere con loro alcune regole di base concernenti il funzionamento della comunicazione tra insegnanti e genitori.

Non mancano però le voci critiche che ritengono non necessari, nella comunicazione tra adulti, la formulazione di espliciti contratti comunicativi e il richiamo manifesto a regole condivise.

Personalmente, tali richiami espliciti mi paiono una risorsa piuttosto utile, sulla base dei seguenti argomenti:

- creano una sorta di «comunità di pratiche comunicative» favorendo il sentimento di appartenere a un collettivo che condivide finalità comuni e che si riconosce in alcuni principi fondamentali;
- impediscono che si dia per scontata la condivisione di determinate regole che di fatto possono anche non esserlo;

- introducono elementi di chiarezza nella relazione, nei rispettivi ruoli e nelle modalità di funzionamento della relazione;
- servono da fattori di protezione nei confronti di sempre possibili degenerazioni di eventuali conflitti;
- servono da punto di riferimento per mantenere la comunicazione su binari costruttivi.

A titolo puramente illustrativo ecco un esempio di punti che potrebbero essere *discussi, completati, modificati e adottati*.

### *Principio fondamentale*

La comunicazione docenti-genitori ha come finalità primaria e irrinunciabile la promozione dello sviluppo intellettuale, affettivo e sociale del bambino. Le informazioni scambiate, le riflessioni prodotte e le decisioni prese nel corso degli incontri tra docenti e genitori devono sempre essere mirate al perseguimento di tale finalità.

### *Il rispetto e l'ascolto: condizioni deontologiche indispensabili*

Il rispetto e l'ascolto reciproco costituiscono i presupposti di una proficua relazione docenti-genitori. Ciò significa che entrambi i partner:

- riconoscono le specificità dei rispettivi ruoli e delle rispettive responsabilità;
- prestano attenzione ai reciproci argomenti;
- si astengono dall'uso di categorizzazioni generiche e di pregiudizi del tipo: «Oggi giorno i genitori sono ...», «I docenti di oggi sono .../non sono più ...»;
- evitano i commenti che gettano discredito sull'altro partner educativo in presenza dei figli/allievi;
- si impegnano, in caso di disparità di vedute su orientamenti e su decisioni concernenti «ciò che è bene per il bambino», a parlarne in modo *comunque* costruttivo, a individuare i punti di accordo presenti, a ricercare una soluzione condivisa;

- bandiscono il ricorso alla violenza verbale sotto qualsiasi forma: alzare la voce, urlare, formulare frasi offensive, sottintesi caustici, sarcasmi, ecc.;
- ... *continua con ogni altro elemento che si ritiene importante aggiungere.*

### *Frequenza e modalità degli incontri*

Infine, è opportuno che i docenti e le scuole adottino orientamenti condivisi in merito al tipo e alla frequenza dei tradizionali e sempre fecondi incontri faccia a faccia, e, vista la rivoluzione in corso nelle tecnologie della comunicazione, si pronuncino altresì sulle modalità di uso nei contatti con i genitori dei moderni canali alternativi quali e-mail, SMS, ecc. Insomma, il motto potrebbe essere «chiarezza e ancora chiarezza». Tale è l'antidoto più efficace contro i malanni relazionali.

\*\*\*

Grazie alle lettrici e ai lettori che hanno avuto la pazienza di leggere questo libro per la loro attenzione e per i loro eventuali sempre graditi commenti, osservazioni, suggerimenti, nuovi esempi di casi!

\*\*\*

*Ciò che conta veramente per coltivare la qualità delle relazioni  
non è tanto quello che sappiamo, ma come applichiamo al  
quotidiano quello che sappiamo!*

## Bibliografia

- Alberoni F. (2010), *Bravi maestri e regole morali contro la società liquefatta*, «Corriere della Sera», 29 gennaio, p. 1.
- Balbi E. e Artini A. (2009), *Curare la scuola*, Milano, Ponte alle Grazie.
- Bandura A. (2000), *Autoefficacia: Teoria e applicazioni*, Trento, Erickson.
- Bauman Z. (2007), *Homo consumens: Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Trento, Erickson.
- Bowlby J. (1972), *Attaccamento e perdita: Vol. 1*, Torino, Boringhieri.
- Cesari Lusso V. (1997), *Quando la sfida viene chiamata integrazione*, Roma, Nuova Italia Scientifica.
- Cesari Lusso V. (2005), *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale*, Trento, Erickson.
- Cesari Lusso V. (2007), *Se Giulietta e Romeo fossero invecchiati insieme*, Trento, Erickson.
- Cesari Lusso V. (2009), *Quando insegnanti e genitori si parlano...*, Bellinzona, Ufficio delle Scuole Comunali.
- Cesari Lusso V. (2010), *Nella mia classe ci sono 12 culture diverse...*  
In G. Savarese e A. Iannaccone (a cura di), *Educare alla diversità*, Milano, FrancoAngeli, pp. 15-37.
- Di Pietro M. e Dacomo M. (2005), *Fanno i bulli, ce l'hanno con me... Manuale di autodifesa per gli alunni*, Trento, Erickson.
- Doise W. (1982), *Livelli di spiegazione in psicologia sociale*, Milano, Giuffré.
- Durrant M. (1997), *Stratégies pratiques en milieu scolaire*, Bruxelles, SATAS.

- Erikson E. (1967), *Infanzia e società*, Roma, Armando.
- Fiorenza A. (2000), *Bambini e ragazzi difficili*, Milano, Ponte alle Grazie.
- Goffman E. (1987), *Forme del parlare*, Bologna, Il Mulino.
- Goleman D. (1996), *Intelligenza emotiva*, Milano, Rizzoli.
- Goleman D. (2007), *Intelligenza sociale*, Milano, Rizzoli.
- Iannaccone A. e Marsico G. (2007), *La famiglia va a scuola*, Roma, Carocci Faber.
- Istituto Scolastico Comunale Monte Bré (2009, versione 1.0), *Situazioni difficili: Come agire?*, Lugano, edizione interna.
- Laperchia G. (2010), *Fra genitori e docenti rapporti logoranti*, «Risveglio. Rivista bimestrale della Federazione Docenti Ticinesi», n. 3, pp. 19-20. (Articolo ripreso dal giornale «il Corriere del Ticino».)
- Mantovani G. (2003), *Manuale di psicologia sociale*, Firenze, Giunti.
- Menegalli L. (2010) *La revisione degli strumenti di comunicazione alle famiglie*, «Scuola Ticinese. Periodico della Divisione Scuola», anno XXXIX – Serie III, marzo/aprile, p. 2.
- Moscovici S. (1984), *Psychologie sociale*, Paris, Presses Universitaires de France.
- Nardone G. (1998), *Psicosoluzioni: Risolvere rapidamente complicati problemi umani*, Milano, Rizzoli.
- Pellegrino F. (2009), *La sindrome del burn-out*, Torino, Centro Scientifico Editore.
- Rizzolatti G. (2007), *Nella mente degli altri: Neuroni a specchio e comportamenti sociali*, Bologna, Zanichelli.
- Rosenthal R. e Jacobson L.F. (1991), *Pigmalione in classe*, Milano, FrancoAngeli.
- Selman R.L. (1988), *Utilisation des stratégies de négociation interpersonnelles et capacités de communication: Une exploration clinique longitudinale de deux adolescentes perturbées*. In R.A. Hinde, A.-N. Perret-Clermont e J. Stevenson-Hinde (a cura di), *Relations interpersonnelles et développement des savoirs*, Cousset (Fribourg), DelVal, cap. 15.
- Stern D. (2005), *Il momento presente: In psicoterapia e nella vita quotidiana*, Milano, Raffaello Cortina.
- Supino F. (1993), *Auf die Kinder achten*, «Interdialogos. Idee, Esperienze e Notizie per l'Educazione Interculturale in Svizzera», n. 1/93, pp. 20-23.

- Tajfel H. (1985), *Gruppi umani e categorie sociali*, Bologna, Il Mulino.
- Ufficio Federale di Statistica (2008), *Les familles en Suisse*, Neuchâtel, Office Fédéral de la Statistique.
- Vinsonneau G. (1999), *Inégalités sociales et procédés identitaires*, Parigi, Armand Colin.
- Watzlawick P., Beavin J.H. e Jackson D.D. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Roma, Astrolabio.
- Weinberg A. (2008), *La confiance est-elle naturelle?*, «Sciences Humaines», n. 198, pp. 45-47.

Erickson

Erickson

# Appendice

## **Gruppo di lavoro Comunicazioni ai genitori**

Giancarlo Bernasconi, ispettore scolastico 4° circondario  
Doriano Buffi, direttore  
Monica Caldelari, ispettrice scolastica 1° circondario  
Edo Dozio, formatore ASP  
Tito Franchi, ispettore scolastico 7° circondario  
Giorgio Gilardi, direttore  
Leonia Menegalli, aggiunta Ufficio delle scuole comunali  
Elvezio Sartore, ispettore scolastico 9° circondario  
Fabio Valsangiacomo, direttore

## **Sedi coinvolte nella sperimentazione (2008-10)**

Acquarossa – Luca Solari, docente responsabile  
Biasca – Raffaele De Nando, direttore  
Brissago – Mauro Fiscalini, direttore  
Cademario – Adriano Servalli, direttore  
Caslano – Raffaele Vicari, direttore  
Claro – Mirko Berzi, direttore  
Collina d'Oro – Matteo Cavadini, direttore  
Cugnasco-Gerra – Doriano Buffi, direttore  
Ligornetto – Luca Ratti, docente responsabile  
Lugano (Zona Collina) – Fabio Valsangiacomo, direttore

Magadino-Quartino – Hans Stähli, docente responsabile  
Massagno – Fabrizio Quadranti, direttore  
Preonzo – Michela Rosselli, docente responsabile  
Savosa – Ercole Crivelli, direttore  
Stabio – Marco Rossi, direttore  
Tegna – Michela Banfi, docente responsabile

Erickson



Vittoria Cesari Lusso

## **DINAMICHE E OSTACOLI DELLA COMUNICAZIONE INTERPERSONALE**

cm 21 x 29,7 – pp. 200

«Parlare con te è come parlare coi muri.» «Non c'è peggior sordo di chi non vuol sentire.» Perché, pur disponendo di uno strumento di comunicazione estremamente sofisticato abbiamo ancora tante difficoltà a capirci? Questo libro cerca di fare chiarezza sulle dinamiche e sugli ostacoli della comunicazione interpersonale e fornisce ai professionisti della formazione e dell'educazione, ma anche ai genitori e a chi opera nel mondo del lavoro, una selezione di risorse ad hoc per comunicare più efficacemente nelle situazioni quotidiane.

Mary Lou Kelley

## **COMUNICAZIONI SCUOLA-FAMIGLIA**

Come coinvolgere i genitori nella gestione dei problemi educativi

cm 17 x 24 – pp. 197

Un rapporto di collaborazione tra genitori e insegnanti è un fattore importante per il buon rendimento scolastico dell'alunno, ma spesso è difficile da realizzare, soprattutto per la mancanza di strumenti adeguati. Questo volume presenta un programma articolato per migliorare le interazioni tra genitori e insegnanti e affrontare con maggiore efficacia e coordinamento i problemi degli alunni, utilizzando procedure innovative per la comunicazione tra la scuola e la famiglia e proponendo idee applicabili in scuole di ogni ordine e grado.



Alessandra Mauri e Carla Tinti

## **FORMARE ALLA COMUNICAZIONE**

Percorsi di gruppo per lo sviluppo di relazioni efficaci nelle professioni educative, sociali e sanitarie

cm 17 x 24 – pp. 182

La progettazione e l'attuazione di un percorso di formazione delle competenze di comunicazione interpersonale sono diventate, in questi ultimi anni, un'esigenza sempre più sentita. In molti ambiti lavorativi è di fondamentale importanza essere in grado non solo di fornire una prestazione basata sulla conoscenza (sapere) e sulla competenza tecnica (saper fare), ma anche di instaurare un'efficace relazione interpersonale (saper essere).

Cesare Fregola

## **RIUNIONI EFFICACI A SCUOLA**

Ridefinire i luoghi della comunicazione scolastica

cm 17 x 24 – pp. 218

Questo volume offre numerose proposte interessanti e pratiche per migliorare la qualità delle riunioni, sia istituzionali che gestionali, favorendo un maggior coinvolgimento degli interessati e, di conseguenza, una partecipazione più attiva. La novità del libro, basato su concetti teorici quali la progettazione organizzativa e formativa, il problem solving e il project management nel contesto scolastico, sta nel proporre un modo di organizzare e gestire le riunioni che tenga conto delle innovazioni che stanno cambiando il sistema scolastico.



Erickson

Finito di stampare  
nel mese di luglio 2010  
da Esperia srl – Lavis (TN)  
per conto delle Edizioni  
Centro Studi Erickson srl  
Trento

© Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A. – Ogni riproduzione o distribuzione è vietata.