



ISSN: 2038-3282

**Publicato il: 9 Luglio 2014**

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da [www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

## **Rethinking the relationships between school and family. Food for thought**

### **Ripensare il rapporto tra scuola e famiglia. Spunti di riflessione**

*di Savina Cellamare*

Invalsi

[savina.cellamare@gmail.com](mailto:savina.cellamare@gmail.com)

#### **Abstract**

Cooperation between family and school is an important factor in promoting students success in learning and person's overall formation. Due to this, it is necessary to promote reflection on the reasons often hinder the establishment of a constructive dialogue between these two educational agencies.

**Key words: cooperation; family and school; learning**

### **Abstract**

La cooperazione tra famiglie e scuola costituisca un fattore importante nel favorire il successo degli alunni, sia sul versante degli apprendimenti sia sulla loro formazione globale. Per questo appare opportuno promuovere la riflessione sulle ragioni che spesso ostacolano l'instaurarsi di un dialogo costruttivo tra queste due agenzie educative.

**Parole chiave:** cooperazione; famiglia e scuola; apprendimento

### **Premessa**

L'idea che la cooperazione tra famiglie e scuola costituisca un fattore importante nel favorire il successo degli alunni, sia sul versante degli apprendimenti sia sulla loro formazione globale, è gradualmente penetrata nella sensibilità socioeducativa dei genitori e degli insegnanti, come sa chi per ragioni professionali interagisce con le diverse componenti del sistema scolastico. Non si può però negare che i rapporti tra queste due agenzie educative siano a volte conflittuali. Pur senza arrivare alle situazioni limite che le notizie di cronaca in alcuni casi presentano, si deve constatare che una cultura educativa della quale il dialogo costruttivo tra scuola e famiglia sia parte integrante è ancora un traguardo al quale tendere e per il quale investire energie ulteriori rispetto alle numerose iniziative in tal senso che Uffici Scolastici Regionali e singole istituzioni scolastiche hanno condotto fino a ora. I motivi che possono frapporsi al cambiamento sono sicuramente diversi e compositi; un posto importante lo occupano senza dubbio le rappresentazioni reciproche che scuola e famiglia si attribuiscono. Si tratta senz'altro di modi di vedere l'altro che sarebbe tempo di far

cadere in disuso, poiché non corrispondono alla realtà attuale; in quanto parte delle convinzioni di senso comune sono, tuttavia, non facili da modificare. Altre ragioni che possono ostacolare, o meglio rallentare, l'evoluzione positiva nei rapporti e la costruzione di un'alleanza educativa, così valorizzata dalla recente ricerca psicosociale e pedagogica, appartengono alle trasformazioni intervenute sia nel sistema familiare sia nella scuola e nel ruolo dell'insegnante.

### **Cosa cambia nella scuola**

La scuola ha conosciuto negli ultimi anni cambiamenti profondi e molteplici; che hanno ripercussioni sui modi con i quali l'istituzione si relaziona con le famiglie. Il ripensamento del sistema scolastico come ambiente in cui si formano le competenze fondamentali per formare cittadini attivi ha investito non solo il piano didattico, ma lo stesso ruolo dell'insegnante, visto sempre più come un professionista le cui competenze non si limitano a un dato ambito disciplinare o al livello di scolarità in cui opera. Per rispondere alla complessità della realtà scolastica attuale l'insegnante ha bisogno, oltre che di una formazione e di un aggiornamento costanti, di una fattiva collaborazione sia con i colleghi sia con le altre risorse, interne ed esterne alla scuola stessa, come appunto la famiglia. La varietà dei problemi e dei bisogni di cui sono portatori molti allievi (disabilità, disturbi specifici di apprendimento, bisogni speciali) sollecita domande, a volte urgenti, alle quali non è facile dare da soli risposte che investono la comunità educante, definita dalla rete di relazioni tra gli attori che partecipano al processo di crescita personale e sociale di una persona giovane.

Certamente esistono delle condizioni senza le quali la prospettiva di creare un sistema educativo capace di agire in sinergia non è realizzabile. Tra queste vi è senz'altro la disponibilità delle diverse componenti di tale sistema a considerare le risorse

complessivamente disponibili come componenti essenziali di una rete socioeducativa unica e non come frammenti di un possibile insieme. Ugualmente determinate è un secondo fattore, cioè la capacità di promuovere un lavoro di rete –interna ed esterna alla scuola– supportando relazioni esistenti, o sviluppando nuove strutture di rapporti che rimangono stabili e fluide allo stesso tempo.

Nel sistema scolastico la consapevolezza della necessità di realizzare un'azione sistematica e diffusa impostata su questi presupposti c'è sicuramente; tuttavia sembra non essere sentita da tutti i possibili interlocutori allo stesso modo.

Da numerose ricerche è emerso, infatti, che le rappresentazioni degli insegnanti sulla famiglia sono piuttosto più omogenee e rimarkano più un'immagine tradizionale che la realtà odierna. La maggioranza di loro, infatti, ha espresso il desiderio di lavorare con famiglie unite, non ricomposte o allargate (cfr. Kelley, 1993; Canozzo – Colombo, 2008; Ronci et al., 2010). Si tratta di una visione statica alla quale non sembra corrispondere l'immagine che hanno, invece, i genitori rispetto alla scuola. Questi dimostrano di avere oggi una rappresentazione dei servizi educativi e scolastici molto più sfaccettata e multiforme di quanto accadeva in passato; sembrano, infatti, percepire la scuola come un luogo dove è (o dovrebbe essere) possibile confrontare le proprie esperienze, costruire le proprie identità, proporre i propri interrogativi riguardo alla cura dei figli. È un modo di intendere questo servizio che può favorire lo strutturarsi di relazioni positive e fluide tra scuola e famiglia, una condizione che può aiutare a sviluppare efficacemente obiettivi educativi e formativi comuni sulla base di un'autentica condivisione di intenti.

### **I cambiamenti nella famiglia**

Le trasformazioni strutturali in atto nella famiglia sono effetto di

QTimes – webmagazine  
Anno VI - n. 3, 2014  
[www.qtimes.it](http://www.qtimes.it)

molteplici fattori, quali i mutamenti economici e le conseguenti trasformazioni del mondo del lavoro, il pluralismo culturale, religioso, etnico, incidono indubbiamente sulle sue modalità di relazionarsi con i tutti servizi educativi e sociali, in primis con la scuola (cfr. Saraceno 2003; Contini, 2012). Queste trasformazioni si ripercuotono, ovviamente, sulle relazioni all'interno dell'ambito familiare e sulle pratiche educative. Su questo secondo aspetto influiscono in misura importante alcune variabili, quali : l'aumento della distanza tra generazioni l'affermarsi di nuove identità maschili e femminili, la trasformazione o la perdita di riti e rituali.

Il gap generazionale, dovuto alla scelta di avere figli a un'età più avanzata che in passato e con un investimento affettivo (ed economico) sempre più elevato. Ciò crea un divario che, al di là dell'aspetto cronologico, investe fortemente i sistemi di competenze e di conoscenze, oltre ai riferimenti valoriali, ai gusti, ai comportamenti, ai linguaggi. Di esempi in merito la quotidianità ne offre in abbondanza, basti pensare alla competenza digitale, oppure ai mutamenti estremamente rapidi del mondo dell'immagine, dell'abbigliamento, della musica. Sono trasformazioni che avvengono con una tempistica diversa e molto più veloce di quanto non sia il cambiamento delle rappresentazioni culturali relative ai ruoli di genitori e di figlio. Questa diversa velocità di evoluzione può generare una discrepanza tra realtà e immaginato, spesso riassunta in espressioni ricorrenti nel mondo adulto, quale la celeberrima: '... noi non eravamo così...', o anche 'Non so mai come comportarmi con mio figlio'. Queste frasi – che con uguale ricorsività si ritrovano anche tra gli insegnanti rispetto ai loro allievi – sono la manifestazione di un disagio dell'adulto, che fatica a riconoscere l'altro-figlio immaginato e riconoscersi in un ruolo la cui gestione richiede la ridefinizione di una identità genitoriale diversa da quella acquisita attraverso i modelli ricevuti. Ne possono derivare sensazioni

d'inutilità e/o d'incomprensione o un senso di inadeguatezza nella relazione educativa.

Queste problematiche naturalmente non restano confinate tra le mura domestiche, ma investono anche la scuola (e più in generale i servizi socio-educativi), con una domanda di sostegno a volte esplicita, altre volte implicita, in ogni caso non sempre ben formulata, come si vedrà in seguito.

Oltre alla difficoltà di definire un'identità generazionale e al progressivo distanziamento fra generazioni, un altro fenomeno che investe la famiglia, ripercuotendosi anche sui servizi educativi e scolastici, è il cambiamento dei ruoli femminili e maschili nella famiglia e nella società.

L'immissione massiccia delle donne nel mondo del lavoro (per effetto anche della crisi economica e non solo di un raggiungimento della parità tra i sessi) e il loro accesso a mestieri e professioni tradizionalmente di dominio maschile, che comportano una permanenza fuori casa per tempi anche lunghi, ha rimodulato i compiti che gli uomini svolgono nel privato, con la presa in carico delle mansioni di accudimento e cura della casa e della famiglia riservate nella nostra cultura alle mogli-madri. Si sono quindi sviluppati nuovi modelli di comportamento e nuovi sistemi di ideali, che modificano le rappresentazioni del ruolo materno e paterno e implicano la fatica di elaborare modalità comunicative e relazionali diverse da quelle del passato, rispetto alle quali si ha senza dubbio un guadagno in termini di flessibilità e apertura ai bisogni dei figli, ma si può avere anche una perdita in termini di chiarezza dei ruoli. Vi è, infatti, una ridefinizione delle due identità, maschile e femminile, che sembra mettere in crisi in particolare il ruolo maschile e paterno, che invece sta faticosamente cercando un proprio modello e una propria modalità di relazione. I padri spesso si sentono esclusi dalla crescita del figlio durante la primissima infanzia, a causa del legame simbiotico fra

madre e bambino; richiedono, in seguito, di essere coinvolti nella cura del piccolo, ma esprimono la fatica di elaborare modalità comunicative e relazionali proprie, diverse da quelle della madre e anche da quelle dei propri padri. Mancano, però, modelli di riferimento chiari e significativi per l'identità maschile, che si trova a vivere un mutamento rapido e più incerto. Una delle conseguenze più diffuse è costituita dalla difficoltà ad assumersi quello che, nella nostra cultura, è il codice paterno, ovvero il ruolo di chi stabilisce le regole e riveste una certa autorità, sia quando i figli sono piccoli, sia durante la delicata età adolescenziale. È ormai unanimemente riconosciuto, a questo proposito, uno sbilanciamento verso un comportamento femminile/materno all'interno della famiglia attuale; in altre parole sembra che i genitori tendano entrambi a esibire comportamenti e atteggiamenti connessi al codice materno, almeno nella nostra cultura. Risulta, quindi, più facile per madri e padri prendersi cura, proteggere, aiutare i figli; è invece ormai difficile trovare e attuare modalità di relazione che impongano e richiedano anche la spinta verso l'autonomia e l'indipendenza, la capacità di responsabilità, il rispetto delle regole. D'altro canto ricoprire il ruolo di chi impone la regola è indubbiamente molto scomodo. Un sintomo della difficoltà a rivestire il codice paterno è evidente nelle richieste di aiuto che i genitori pongono sempre più spesso ad agenzie educative esterne alla famiglia, inclusa la scuola, su questioni relative ai sistemi di regole e allo sviluppo dell'autonomia (cfr. Scabini, 1995; Palamatti – Peluso, 2004).

Un ulteriore mutamento delle dinamiche familiari è relativo alla progressiva perdita di riti e di rituali condivisi, tanto di quelli che spesso segnavano il passaggio da un'età all'altra e il riconoscimento della crescita da parte della comunità, quanto di riti più quotidiani, come per esempio il momento del pasto, a causa degli orari complessi di uscita e/o di entrata dal lavoro, e così via. Questi spazi di relazione si spostano

nella scuola, dove sempre più spesso viene consumato il pasto principale della giornata, e dove si svolgono i compiti assegnati e i giochi pomeridiani. Questa estensione del tempo trascorso a scuola, riducendo quello in famiglia, moltiplica la necessità di un dialogo costruttivo tra le due agenzie per la creazione di un contesto educativo coerente e coeso.

### **Ripensare il rapporto tra scuola e famiglia**

Quanto è stato fin qui considerato evidenzia alcuni delle ragioni che rendono opportuno per la scuola sviluppare una riflessione puntuale sulle sue modalità di rapporto con le famiglie degli allievi. Un primo aspetto che si deve considerare è il modo in cui un insegnante deve, o dovrebbe, rappresentarsi la famiglia e i genitori; questi, in effetti, non possono essere visti semplicemente dei 'clienti', bensì dei partner che possono dare un contributo rilevante al processo formativo dei bambini. Il genitore che si sente considerato 'cliente' elabora un'immagine di sé come persona dipendente dalle opinioni di chi è esperto; è facile che si inneschi una condizione di passività rispetto alle proposte della scuola, dalla quale viene di conseguenza giudicato spesso inadeguato rispetto all'educazione dei figli. Il rischio è quindi di dare vita a un circolo vizioso, che porta alla chiusura di una comunicazione propositiva nella paziente attesa reciproca che il tempo da trascorrere insieme passi. Un rapporto impostato sulla sopportazione, anche quando celato da cortesia, non costituisce un buon modello di relazione sociale da offrire ai giovani, soprattutto se è dato dalle due agenzie educative principali nell'età evolutiva.

La scuola che vede nel genitore un partner ne sollecita la partecipazione all'elaborazione del progetto educativo generale della scuola e nelle decisioni riguardanti il figlio, sulla base della convinzione che lui, più di ogni altro, è in grado di conoscerne le difficoltà e i bisogni. Si tratta quindi di una relazione attiva, che considera la famiglia come risorsa pur nel rispetto dei compiti definiti dagli specifici ruoli. Ovviamente la

partecipazione non può comportare in alcun caso un'interferenza sulle scelte didattiche, che restano comunque di esclusiva competenza degli insegnanti. È per questo molto importante prevedere progetti di formazione in servizio per gli insegnanti che li aiutino ad acquisire una reale capacità di ascolto attivo, ma anche gli strumenti per gestire la comunicazione con i genitori secondo regole esplicite, le stesse che poi dovrebbero governare la relazione con i colleghi.

L'ascolto attivo sollecita una sospensione del giudizio e induce l'altro a esprimersi; si struttura così una relazione democratica, dove il timore è sostituito dalla libertà di parlare nel piacere di collaborare e occupare un posto appropriato all'interno dell'ambito scolastico. Porsi in una situazione d'ascolto è un cammino che deve essere scoperto e appreso sia dalla scuola sia delle famiglie.

Del resto è noto che il coinvolgimento dei genitori è un fattore importante per la riuscita scolastica dei bambini, sotto il profilo cognitivo e socioaffettivo.

Normalmente i genitori e gli insegnanti apprezzano un dialogo aperto e costruttivo; la condivisione di stili educativi, come di obiettivi formativi, determina una coerenza interistituzionale che, come la coerenza parentale e interparentale, favorisce lo sviluppo armonico globale, soprattutto perché questa si gioca tra le figure educative più importanti per un bambino o ragazzo. La ricaduta positiva non si esprime ovviamente solo nella didattica, ma investe la capacità di sentirsi parte attiva del proprio ambiente di vita. Internalizzare un senso di fiducia nelle relazioni e di appartenenza non è inoltre un processo i cui effetti si limitano al periodo della scuola, in quella particolare struttura e con quelle specifiche persone, ma pone i presupposti per un modo di rapportarsi agli altri più generale, trasversale alle diverse età.

La desiderabilità di una relazione improntata alla collaborazione non impedisce che possano esservi degli ostacoli che non consentono di

avviare un'adeguata interazione tra insegnanti e genitori. Tra gli ostacoli più comuni vi è una comunicazione non efficace, caratterizzata essenzialmente dall'accusarsi a vicenda rispetto a problemi scolastici del figlio/alunno. I genitori lamentano a volte di ricevere da parte degli insegnanti un feedback, a proposito della riuscita dei bambini a livello scolastico e interpersonale, spesso incostante e negativo; sempre gli stessi genitori sostengono di venire informati solamente quando i figli fanno qualcosa di negativo e di ricevere la notizia della presenza di una difficoltà quando il problema si è già radicato nel tempo, oppure lamentano di sentirsi trattati come genitori poco capaci e forse anche poco amorevoli.

Dal canto loro gli insegnanti spesso si trovano di fronte a genitori che non vogliono e non sanno ascoltare, difensivi, apparentemente demotivati, che preferiscono accusare la scuola o l'insegnante piuttosto che tentare onestamente di risolvere i problemi dei figli.

Per fortuna, è piuttosto frequente anche il caso in cui genitori e insegnanti sono disposti a lavorare insieme in vista di un superamento della difficoltà del bambino. In generale i fattori che permettono di stabilire un'efficace collaborazione e un fattivo coinvolgimento tra la scuola e la famiglia sono due: un'adeguata comunicazione e il possesso, da parte di entrambi, di metodi e strumenti atti ad avviare e mantenere una buona collaborazione.

Ogni tipo di relazione che si stabilisce tra due o più persone si concretizza attraverso la comunicazione. Questa è notoriamente efficace quando chi invia il messaggio riesce a formulare il proprio pensiero, ovvero ciò che intendeva comunicare, con parole che lo descrivono fedelmente, in modo che il ricevente del messaggio ne possa ricavare un significato autentico. Il processo della comunicazione, naturalmente è fatto di una serie ininterrotta di sequenze in cui l'emittente traduce in parole ciò che intende comunicare e il ricevente di turno lo interpreta e gli attribuisce un valore e un significato. Per avviare e condurre uno scambio

comunicativo improntato a positività e propositività, soprattutto laddove ci possono essere situazioni che toccano la sensibilità dell'altro rischiano di metterne in discussione il valore personale, è opportuno osservare alcune attenzioni che, per quanto note, vale la pena probabilmente ribadire in relazione allo specifico rapporto scuola-famiglia.

Chi invia un messaggio dovrebbe tenere conto dell'importanza imprescindibile della chiarezza. Se il messaggio è confuso in partenza, anche l'ascoltatore più attento può rimanere perplesso ed essere costretto a indovinare il significato, arrivando ad interpretazioni che possono essere anche molto lontane dalle intenzioni originarie dell'emittente. Per esempio, se una mamma vi dice 'Non vuole fare i compiti perché non li sa fare e io devo vedermela da sola', il docente può pensare che si stia mettendo in discussione la qualità del suo insegnamento e la sua stessa professionalità. Se invece la mamma chiedesse indicazioni su come aiutare il figlio a organizzarsi quando studia e a individuare insieme i punti di debolezza per poterlo supportare lo spazio per libere interpretazioni sarebbe ridotto di molto. Quando un messaggio è importante conviene esprimerlo in termini inequivocabili, dopo aver chiarito a se stessi che cosa si vuole comunicare e avendo definito se si vuole porre una domanda, fare un'affermazione, avanzare una richiesta, chiedere un consiglio o altro. La 'forma' che la comunicazione assume nella traduzione da pensiero a parola dipende ovviamente dallo scopo per cui si avvia lo scambio.

Queste attenzioni sono particolarmente importanti quando chi avvia la comunicazione ha l'intenzione di portare una critica costruttiva, il cui scopo non è certo ferire l'altro ma il cui effetto può essere esattamente questo. È opportuno quindi che l'interazione, se vuole essere positiva, non inizi con uno scoraggiante e accusatorio 'tu' (o 'lei'), in genere preludio a un'escalation negativa, ma con un 'io' che incoraggi al

dialogo.

Naturalmente nessun messaggio, per quanto ben formulato, darà il via a uno scambio comunicativo se manca l'ascolto, condizione senza la quale notoriamente si ha comunicazione. Le ragioni che possono trasformare un possibile dialogo in un monologo sono diverse. A parte quelle legate alla difficoltà per il ricevente di capire cosa l'altro dice (per esempio perché usa un linguaggio complesso, troppo tecnico, ambiguo, in ogni caso commisurato al ricevente con cui non c'è condivisione di codici linguistici. Si pensi per esempio alla situazione di una persona che è nel nostro paese da poco tempo, oppure che presenta delle difficoltà sensoriali che ne limitano la comunicazione), vi sono ragioni a volte meno evidenti, ma molto incisive, come la credibilità che si accorda all'interlocutore o le precompressioni (e anche i preconcetti) che si hanno su di lui. Questi fattori possono cambiare radicalmente l'atteggiamento nell'ascolto prestato, in senso sia positivo sia negativo. Occorre poi tenere conto delle emozioni che un messaggio può comunicare e sulle aspettative collegate allo scambio comunicativo. Un'ultima tentazione da tenere sotto controllo è quella, che sulla base di precedenti esperienze, porta gli interlocutori a ritenere di sapere già a priori cosa l'altro pensa, prova, si aspetta o dirà. A volte queste posizioni sono prese e difese sulla base di un'affermazione di esperienza e competenza che è legata al ruolo e non può quindi essere messa in discussione. Se questo avviene nel dialogo scuola famiglia la rete educate è già irrimediabilmente compromessa.

## **Conclusioni**

L'importanza di un lavoro educativo-formativo sinergico tra scuola, famiglia e altri servizi diviene particolarmente evidente nel caso di bisogni speciali, dettati da difficoltà non certificabili, da ragioni legate alla cultura di appartenenza o da condizioni di disabilità degli allievi.

L'inclusione nel sistema scolastico e sociale di tutti i bambini e i ragazzi non può prescindere dal rapporto con i genitori. Benché in molti casi la tessitura di una rete possa risultare difficile occorre che vi sia una consapevolezza morale, sociale e politica del fatto che senza dialogo con la famiglia la scuola andrebbe incontro a un impoverimento dell'educazione, con ripercussioni importanti sull'intera società per il rischio tutt'altro che infondato di lasciare spazio a nuove disuguaglianze.

### **Riferimenti Bibliografici:**

Cannarozzo, G. & Colombo M.G. (2008). *I genitori nella scuola. Manuale di presenza*. Castel Bolognese (Ra): Itacalibri.

Contini, M.G. (a cura di) (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.

Kelley, L. (1996). *Comunicazioni scuola-famiglia. Come coinvolgere i genitori nella gestione di problemi educativi*. Trento: Erickson.

M. McKay, M. Davis & P. Fanning (2005). *Messaggi. Come sviluppare tutte le abilità della comunicazione*. Milano: Il Sole 24 ore.

Oliverio Ferrarisi, A., *Costruire l'alleanza tra scuola e famiglia*, «Psicologia e scuola», novembre dicembre 2013. Firenze: Giunti.

Pelamatti, L. & A. Peluso (2004). *Gonna e pantaloni. Maschile e femminile nella coppia*. Milano: Edizioni San Paolo.

Ronci, C.M., Fiore, C., Lucia, U., Massa, A.A. & Gallina, M.A. (a cura di), *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti. Riflessioni sul percorso educativo e scolastico per prevenire il disagio socio-relazionale*. Milano: Franco Angeli.

Saraceno, C. (2003). *Mutamento della famiglia e politiche sociali in Italia*. Bologna: Il Mulino.

Scabini, E. & Donati P.P. (a cura di) (1995). *Nuovo lessico familiare*. Milano: Vita e Pensiero.

- Scabini, E. & Donati, P.P. (a cura di) (1991). *Identità adulte e relazioni familiari*. Milano: Vita e Pensiero
- Scabini, E. (1995). *Psicologia sociale della famiglia*, Torino: Bollati Boringhieri.
- Tabucci A. (2001). *Si sta facendo sempre più tardi*. Milano: Feltrinelli.