

Francesco Paolo Romeo

# Allearsi

Quadro concettuale, ricerche e pratiche  
sulla relazione scuola-famiglia e territorio

**T**  
raiettorie di Pedagogia Sperimentale  
Ricerca empirica per l'inclusione

**FrancoAngeli**



# **T**raiettorie di Pedagogia Sperimentale Alberto Fornasari Ricerca empirica per l'inclusione

## **Direzione**

Alberto Fornasari

La collana propone monografie, studi e ricerche teoriche ed empiriche in ambito educativo, sociale, di indagine sul campo relativamente a: processi didattici, formativi, orientativi, valutativi nei diversi contesti sociali, scolastici ed extrascolastici. Particolare attenzione sarà posta sui processi di inclusione, sulle tecnologie educative, l'educazione mediale, l'e-learning; sulle didattiche interculturali, sui processi di integrazione socio-culturale e di inAlberto Fornasari inclusione. La Collana ha lo scopo di promuovere lo sviluppo della conoscenza sperimentale sull'educazione accogliendo contributi di riflessione e ricerca che si inseriscano tra i temi più attuali nel confronto internazionale.

## **Comitato scientifico**

Cinzia Angelini, Università degli Studi Roma Tre  
Michele Baldassarre, Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
Filippo Bruni, Università degli Studi del Molise  
Giuseppa Cappuccio, Università degli Studi di Palermo  
Salvatore Colazzo, Università del Salento  
Matteo Conte, Università degli Studi di Bari Aldo Moro  
Orlando De Pietro, Università della Calabria  
Anna Di Pace, Università di Modena e Reggio  
Ettore Felisatti, Università degli Studi di Padova  
Giuseppina Rita Jose Mangione, INDIRE  
Jean Pier Portois, Université de Mons  
Elisabeth Regnault, Université de Strasbourg  
Josè Luis Rodriguez Illera, Universitat de Barcelona  
Luisa Santelli Beccegato, Università degli Studi di Bari Aldo Moro (Emerito)  
Alessia Scarinci, Università degli Studi di Bari Aldo Moro

Tutti i volumi pubblicati sono sottoposti a double blind peer review.

I lettori che desiderano informarsi sui libri e le riviste da noi pubblicati possono consultare il nostro sito Internet: *www.francoangeli.it* e iscriversi nella home page al servizio “Informatemi” per ricevere via e-mail le segnalazioni delle novità.

Francesco Paolo Romeo

# **Allearsi**

Quadro concettuale, ricerche e pratiche  
sulla relazione scuola-famiglia e territorio

**FrancoAngeli**

Isbn: 9788835168126

Copyright © 2024 by FrancoAngeli s.r.l., Milano, Italy.

*L'opera, comprese tutte le sue parti, è tutelata dalla legge sul diritto d'autore. L'Utente nel momento in cui effettua il download dell'opera accetta tutte le condizioni della licenza d'uso dell'opera previste e comunicate sul sito [www.francoangeli.it](http://www.francoangeli.it).*

# Indice

<b>Presentazione</b> , di <i>Anna Dipace</i>	Pag.	9
<b>Introduzione</b>	»	11
<b>1. Crisi <i>multilevel</i> e genitorialità “diffusa”</b>	»	15
1. Mutamenti sociali, emergenza educativa, sanitaria, bellica e nuovi scenari familiari	»	15
2. Verso una genitorialità “diffusa”: i servizi educativi per l’infanzia e la scuola d’infanzia e primaria	»	18
2.1. Accogliersi alla pari	»	18
2.2. La responsabilità del dialogo con la famiglia	»	20
<b>2. Per un’ecologia degli affetti</b>		24
1. Approccio sistemico, teoria bio-ecologica dello sviluppo umano e prime applicazioni nella scuola	»	24
1.1. Sfuggire alle visioni scientifiche deterministiche	»	25
2. Principi organizzativi dell’approccio sistemico di Ludwig von Bertalanffy	»	28
2.1. I principi della totalità, di non sommatività, di causalità circolare, di equifinalità, di corresponsabilità e di omeostasi	»	28
3. L’ambiente ecologico come “mappa per orientarsi”	»	29
3.1. Microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema	»	29
4. Ampliare, anche a scuola, il campo di osservazione attraverso l’approccio sistemico-ecologico	»	32
4.1. Lo sguardo sistemico a scuola	»	32
4.2. Le transizioni ecologiche secondo Bronfenbrenner	»	33

<b>3. Modelli e ricerche per problematizzare la relazione insegnante-genitore</b>	»	35
1. Il modello crono-sistemico di Bronfenbrenner	»	35
1.1. Tempi e spazi della partecipazione attiva a scuola e a casa	»	35
2. Il modello di apprendimento globale di Ysseldyke e Christenson	»	37
2.1. Le valutazioni globali di Sé	»	37
2.2. I “frutti” buoni delle alleanze scuola-famiglia e territorio	»	38
3. Le ricerche sui ruoli, le rappresentazioni e i conflitti della relazione insegnante-genitore	»	41
3.1. Una questione di ruoli	»	41
3.2. Le rappresentazioni della relazione insegnante-genitore	»	42
3.3. Comprendere le situazioni di conflitto	»	45
<b>4. L’incontro interistituzionale tra gli insegnanti e i genitori contemporanei</b>	»	47
1. Il ridimensionamento del modello educativo e didattico dell’insegnante	»	47
1.1. Le motivazioni alla base della distanza tra insegnanti e genitori	»	48
2. Cosa emerge dalla ricerca in tema di educazione all’autonomia	»	50
3. Co-progettazione come processo di riconoscimento e tesaurizzazione della cultura familiare	»	54
3.1. Il bambino come discente naturale e la famiglia come aula di apprendimento	»	54
3.2. Approfondire la cultura implicita familiare e costruire “ponti” per favorire il dialogo con la cultura formale scolastica	»	55
<b>5. La scuola oltre l’offerta formativa e la valutazione degli apprendimenti formali</b>	»	57
1. Il primato educativo della famiglia e i Decreti Delegati del 1974	»	57
1.1. Il dominio dell’ideologia neoliberista nella scuola	»	59
1.2. Dalla scuola-azienda alla scuola-comunità	»	61
2. L’adultizzazione dell’infanzia e il protagonismo infecondo dei genitori contemporanei	»	63



3. La scuola del voto, del vuoto e del volto: il processo valutativo nel ciclo di istruzione primario come occasione per costruire alleanze scuola-famiglia	»	66
<b>6. Modelli di partenariato nella relazione insegnante-genitore e comunicazione efficace</b>	»	74
1. Perché investire nel modello del partenariato nella relazione insegnante-genitore nei servizi educativi per l'infanzia e nella scuola	»	74
1.1. Modelli di <i>partnership</i> educativa tra scuola e famiglia a confronto	»	78
2. Dal giudizio alla comprensione della famiglia: la comunicazione efficace	»	81
2.1. Una criteriologia della comunicazione efficace insegnante-genitore	»	82
2.2. Le difficoltà comunicative degli insegnanti nella relazione con la famiglia	»	84
2.3. Funzioni espressiva, sociale, informativa e di controllo della comunicazione	»	85
<b>7. La competenza comunicativa dell'insegnante a scuola</b>	»	88
1. Problematizzare la comunicazione in prospettiva pedagogica	»	88
1.1. Le comunicazioni paradossali e inefficaci e la metacomunicazione	»	89
2. Silenzio, accoglienza e ascolto attivo nel tempo della crisi delle narrazioni e dell'oralità	»	94
2.1. I criteri minimi di un dialogo produttivo con la famiglia	»	97
3. Tradurre (senza tradire) la diagnosi clinica in famiglia e fra i banchi di scuola per favorire l'inclusione	»	98
3.1. La comunicazione delle diagnosi complesse a scuola: il caso del funzionamento <i>borderline</i> cognitivo	»	102
<b>8. Strumenti, azioni comunicative e pratiche per la gestione dei conflitti e la partecipazione</b>	»	107
1. I <i>focus group on line</i> come strumento di indagine	»	107
1.1. Il disegno della ricerca	»	109
1.2. L'analisi dei dati	»	112
2. Comunicare nei conflitti tra insegnanti e genitori	»	120
2.1. La comunicazione efficace di Gordon	»	121

2.2. Le pratiche per gestire i conflitti e favorire la partecipazione	»	123
2.3. La documentazione scolastica come narrazione	»	124
<b>Bibliografia</b>	»	131

# Presentazione

di Anna Dipace

La rarità di dispositivi di incontro scuola-famiglia e territorio intenzionalmente progettati e realizzati nelle istituzioni scolastiche del nostro Paese, che non si risolvano quindi esclusivamente nella raccolta delle firme sui *Patti Educativi di Corresponsabilità* (D.P.R. n. 249/98), in veloci colloqui o in impegnative formazioni spesso pensate soltanto per i genitori, svela la difficoltà dei dirigenti e degli insegnanti di cogliere le numerose ricadute che tali incontri possono avere sullo studente, la sua famiglia, la scuola stessa e la comunità prossima a queste fondamentali agenzie educative.

Sul piano invece delle credenze personali, l'eccezionalità di tali dispositivi evidenzia la difficoltà della scuola nel suo complesso di padroneggiare quell'*approccio sistemico-ecologico* che già dalla fine degli anni Sessanta del secolo scorso considera la crescita fisica e mentale dei bambini un'"impresa sociale", cui concorrono anche altri adulti di riferimento presenti in contesti di vita e di apprendimento diversi da quello primario familiare.

Infatti, benché siano passati più di cinquant'anni dalla formulazione della *teoria dei sistemi* (von Bertalanffy, 1968), e poco meno dall'approfondimento di quel *modello ecologico* (Bronfenbrenner, 1979) che vede lo sviluppo infantile compiersi, per l'appunto, entro un insieme di contesti reciprocamente interconnessi e con la partecipazione attiva del bambino stesso, l'analisi delle pubblicazioni scientifiche e insieme i dati della ricerca sul campo dimostrano come la scuola di oggi stenti ancora a problematizzare in chiave pedagogica la tematica delle alleanze scuola-famiglia e territorio, considerandole al più relazioni utili al miglioramento dell'apprendimento disciplinare.

Una rappresentazione, come avremo modo di capire meglio attraverso le pagine che seguiranno, maturata evidentemente all'interno di una concezione performativa e aziendalistica dei saperi e non già di una scuola-

comunità capace di investire soprattutto sull’“apprendimento globale” dei suoi studenti.

Allo stesso modo, anche i diversi Governi che si sono succeduti dopo l’emanazione di quei *Decreti Delegati* che nel 1974 (D.P.R. n. 416/74) sancirono la fine di un rapporto rigido e autoritario tra insegnanti e genitori in ragione di una loro più democratica partecipazione, hanno ignorato la strategicità dell’argomento per le agende di chi si occupa di politiche scolastiche ed educative, dal momento che la costruzione più consapevole delle alleanze potrebbe addirittura connotarsi nei termini di un’*attività di prevenzione sanitaria primaria* capace perciò, fra le possibili ricadute, di capacitare e sviluppare le competenze parentali nel tempo dell’emergenza educativo-genitoriale attuale, di migliorare di conseguenza il benessere complessivo dello studente sin dalla scuola d’infanzia, di ostacolare ancora l’insorgenza dei sintomi che caratterizzano la sindrome del *burnout* negli insegnanti ponendosi come opportunità di crescita personale e professionale e di concorrere infine a migliorare il clima della scuola e quindi il tono sociale ed emotivo dell’intera organizzazione e di ogni suo attore.

Alla luce delle tante emergenze dei nostri giorni, sociale, educativa, migratoria, ambientale, istituzionale, sanitaria e in ultimo bellica, che configurano più articolati scenari familiari nei quali i genitori “adulescenti” faticano a mantenere la giusta asimmetria educativa adottando tendenzialmente una postura *negoziale-affettiva* e meno autorevole nel rapporto con i figli, ma anche di una funzione genitoriale da intendersi sempre più “diffusa” e non come responsabilità da attribuire in modo riservato alle madri e ai padri, il volume propone di riflettere sul protagonismo dei genitori contemporanei – sia in senso positivo come primi conoscitori dei loro figli, sia in senso negativo e quindi infecondo come riferimenti a volte immaturi e incapaci di cogliere e soddisfare i bisogni –, per rendere alla fine i figli i reali protagonisti di un discorso educativo ed evolutivo più ampio perché interessato allo sviluppo delle loro competenze disciplinari e ad un tempo trasversali.

Una riflessione scientifica che, a partire da una “ecologia degli affetti”, può generare cambiamento anche sul piano sociale ed educativo attraverso la messa a punto di dispositivi di incontro tra cultura scolastica e familiare “densi” da un punto di vista affettivo, semplici nella comunicazione, ritualistici e che sappiano prima di ogni altra cosa mappare e tesaurizzare le innumerevoli risorse che studenti, genitori, insegnanti, cittadini e comunità possono mettere a disposizione del progetto di vita di ognuno e specialmente di ogni nostro bambino, preadolescente e adolescente.

## Introduzione

Riflettere oggi sulle possibili e auspicabili alleanze tra la scuola, la famiglia e il territorio, ovvero sui dispositivi pedagogici che possono realizzarle nella vita di ogni giorno, significa prima di tutto tratteggiare una cornice epistemologica che non prescinda dalla *crisi multilivello* che a cavallo tra secondo e terzo millennio, forse ancora di più negli ultimi anni, ha colpito l'intera umanità.

Infatti, emergenze come quella sociale, educativa, ambientale, sanitaria, migratoria, democratica, ancora bellica, rappresentano nel loro complesso dei traumi – massivi e relazionali – che si è cercato comunque di fronteggiare e superare nel mondo con un atteggiamento certamente resiliente, ma non senza sofferenza.

I minori e i giovani, fra tutti, hanno di certo pagato il prezzo più alto dal punto di vista esistenziale, dal momento che il loro progetto di vita ha subito, specialmente durante e dopo la pandemia, come un blocco che ancora oggi non riusciamo a rimuovere.

Pertanto *allearsi*, cioè costruire e consolidare relazioni feconde tra la scuola, la famiglia e la comunità che sappiano promuovere benessere nelle sue molteplici accezioni, rimane probabilmente l'obiettivo e l'insegnamento più importante se vogliamo davvero costruire democrazie emancipanti la persona attraverso l'istruzione e l'educazione di quei giovani e giovanissimi per i quali rischiamo di non essere più modelli a cui tendere.

Nei loro confronti, si è detto, è maturato come un *deficit di riconoscimento*, e cioè la mancanza di quel processo consapevole di accettazione e di integrazione dei giovani al mondo degli adulti che proprio gli adulti contemporanei faticano a concretizzare, e a questo punto direi anche un *deficit di credibilità*.

Il volume che presentiamo al lettore nasce in seguito alle numerose sollecitazioni provenienti dai partecipanti al convegno nazionale “Relazioni

scuola-famiglia: sfide pedagogiche e prospettive di sviluppo”, organizzato nel 2022 dal Dipartimento di Scienze Umane e Sociali dell’Università della Valle d’Aosta.

Ad Aosta gli studiosi si confrontarono sul tema secondo più punti di vista, nello specifico la mia relazione aveva per titolo “Spunti teorico-metodologici per ri-fondare l’alleanza scuola-famiglia nel tempo della crisi multilivello”, ma tutti alla fine si trovarono concordi sull’idea di un indispensabile investimento emotivo-affettivo, spesso anche fisico, richiesto agli insegnanti e alle famiglie contemporanee per coltivare e consolidare alleanze scuola-famiglia e territorio.

In altri termini, l’impegno emotivo e cognitivo necessario per realizzare tali dispositivi è maggiore se paragonato ad un insegnamento tradizionalmente inteso o ad una simbolica delega in bianco firmata da genitori che credono debba essere unicamente la scuola ad occuparsi dell’educazione dei loro figli.

Eppure, in un tempo in cui la socialità stenta a recuperarsi del tutto a distanza di più di quattro anni dal primo *lockdown*, l’aumento delle richieste di incontro avanzate dai genitori ultimamente evidenziano il bisogno emergente e quindi la necessità di realizzare a scuola dispositivi di alleanza con la famiglia e il territorio che considerino, per esempio, gli incontri di sezione, le assemblee o i colloqui come veri e propri “contesti di apprendimento” nei quali promuovere il benessere dei bambini e, magari proprio grazie ad un loro contributo, rafforzare anche il senso di appartenenza fra adulti.

Il volume è nello specifico suddiviso in otto capitoli; nel primo capitolo, dal titolo *Crisi multilevel e genitorialità “diffusa”*, si affronta il tema della genitorialità sociale, o “diffusa”, che riguarda l’impegno condiviso che ogni adulto, non solo i genitori biologici quindi, dovrebbe avvertire nel rapporto con i minori e i giovani nel nostro paese.

Al di là dei vincoli di sangue e fuori dalle logiche dell’ereditarietà genetica, ogni adulto responsivo, a maggior ragione gli insegnanti, può definirsi genitore allorquando manifesti consapevolmente delle *funzioni di cura* nel rapporto con i giovani e i giovanissimi specialmente se in condizione di difficoltà antica o contingente (capacità di ascolto, di provvedere all’altro, di porre attenzione ed esplorare le emozioni, di entrare in risonanza affettiva, di garantire protezione e una conveniente regolazione emotiva specialmente davanti agli ostacoli, ecc.).

Nel secondo capitolo, dal titolo *Per un’ecologia degli affetti*, si approfondisce invece la cornice epistemologica di matrice sistemico-ecologica entro la quale il volume stesso è stato concepito, e quindi la necessità di abbandonare non soltanto nei ragionamenti sulle alleanze scuola-famiglia e

territorio quelle visioni deterministiche, o se vogliamo il principio della causalità lineare, per le quali gli eventi e i fenomeni si verificano in una sequenza di causa ed effetto prevedibile e unidirezionale.

Nel terzo capitolo, dal titolo *Modelli e ricerche per problematizzare la relazione insegnante-genitore*, ci si interroga in maniera inedita sulla difficoltà di realizzare una partecipazione attiva della famiglia a scuola specialmente alla luce delle storie familiari, cioè delle modalità di un genitore di entrare in relazione con un insegnante che rappresentano ad uno sguardo più attento e direi retrospettivo “copioni” educativi provenienti dal passato e da almeno tre generazioni.

Nel quarto capitolo, dal titolo *L'incontro interistituzionale tra gli insegnanti e i genitori contemporanei*, ci si sofferma ancora sulla necessità di riconoscere e tesaurizzare la cultura familiare dello studente, a fronte di un ridimensionamento del modello educativo e didattico dell'insegnante.

Nel quinto capitolo, dal titolo *La scuola oltre l'offerta formativa e la valutazione degli apprendimenti formali*, ci si interroga sulla scuola contemporanea, spesso focalizzata sulla performance e sull'apprendimento disciplinare, e si tenta di guardare in qualche modo alla valutazione, formativa, come ad una opportunità per costruire e consolidare alleanze.

Nel sesto capitolo, dal titolo *Modelli di partenariato nella relazione insegnante-genitore e comunicazione efficace*, si presenta al lettore una criteriologia minima della comunicazione efficace tra gli insegnanti e i genitori, alla luce delle difficoltà evidenziate sia dalla letteratura di riferimento, sia dall'esperienza quotidiana.

Nel settimo capitolo, dal titolo *La competenza comunicativa dell'insegnante a scuola*, ci si sofferma sull'utilità di apprendere ad utilizzare una comunicazione efficace che metta la famiglia nelle condizioni di esprimere i suoi bisogni specialmente nel tempo della crisi delle narrazioni e dell'oralità e, per un altro verso, di valorizzare le piccole grandi scoperte genitoriali nella gestione, per esempio, di una disabilità.

Infine, nell'ottavo capitolo, dal titolo *Strumenti, azioni comunicative e pratiche per la gestione dei conflitti e la partecipazione*, presentiamo una ricerca condotta durante l'emergenza pandemica dalla quale emergono aspetti importanti per favorire la partecipazione consapevole a scuola e nei territori.

È dunque con gioia che presentiamo al lettore queste pagine, convinti che fra le strategie utili a sconfiggere e prevenire la povertà educativa dei nostri giorni ci siano proprio le alleanze educative per l'inclusione.





# 1. Crisi *multilevel* e genitorialità “diffusa”

## 1. Mutamenti sociali, emergenza educativa, sanitaria, bellica e nuovi scenari familiari

Scriviamo in un momento storico complesso, in un tempo che già da decenni si è come svuotato di *senso di comunità* (Bauman, 2004); un tempo accelerato (Ferrarotti, 1987), frettoloso e distratto, che ha smarrito lungo la strada percorsa una delle sue fondamentali dimensioni, la *dimensione sociale*, che lo connotava e metteva davvero a disposizione di ognuno nella misura in cui i frutti dei progetti potevano essere raccolti nel futuro in maniera certa, equa e condivisa.

Colmando le distanze tra macro e micro, tra la grandezza del tempo cosmico e la finitezza del tempo vissuto da ciascun attore, il *tempo sociale* di cui sentiamo la mancanza e che in qualche modo cerchiamo oggi di riconquistare, si riferisce infatti ad una collettività capace di fruire di quei grandi valori che l'uguaglianza e la qualità della vita ancora rappresentano (Gasparini, 2000).

Lo dice più chiaramente il sociologo Zygmunt Bauman, in un passo emblematico della sua opera che scrive forse come monito alle nuove generazioni (2006, VII-VIII), affrontando il tema della simbolica e al contempo reale “liquidità” della società industriale, alla quale possiamo fare riferimento anche quando parliamo di processi di apprendimento e di percorsi di ricerca.

Una società può essere definita «liquido-moderna» se le situazioni in cui agiscono gli uomini si modificano prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e procedure. [...] In una società *liquido-moderna* gli individui non possono concretizzare i propri risultati in beni duraturi: in un attimo, infatti, le attività si traducono in passività e le capacità in incapacità. Le condizioni in cui si opera e le strategie formulate in risposta a tali condizioni invecchiano

rapidamente e diventano obsolete prima che gli attori abbiano avuto una qualche possibilità di apprenderle correttamente. [...] È incauto dunque trarre lezioni dall'esperienza e fare affidamento sulle strategie e le tattiche utilizzate con successo in passato: anche se qualcosa ha funzionato, le circostanze cambiano in fretta e in modo impreveduto (e, forse, imprevedibile). Provare a capire come andrà in futuro sulla base di esperienze pregresse diventa sempre più azzardato e sin troppo fuorviante. [...] le variabili dell'equazione sono tutte, o quasi, incognite e non esistono stime delle loro tendenze future che si possono considerare completamente e realmente affidabili.

Anche Christopher Lasch (1981; 1985), a partire dagli anni Settanta del secolo scorso ed esaminando la società americana col piglio minuzioso di uno dei maggiori storici delle idee del Novecento, aveva osservato una sorta di “arroccamento” individuale sempre più diffuso – probabilmente a scopi difensivi –, che rendeva i cittadini narcisi ed egoisti, poveri da un punto di vista morale e interessati alla bellezza esteriore piuttosto che all'anima; in sostanza cittadini prigionieri del loro *minimal self*.

Così l'*Io*, diventato *minimo*, ha iniziato a fare a meno delle relazioni, dei gruppi e delle società per determinarsi nella sua pienezza, e di conseguenza non ha più potuto sviluppare e fare proprio (introiettare) quel *Super-Io individuale* e insieme *sociale* che sino a quel momento era servito per mediare e trovare un punto di equilibrio tra gli istinti e la ragione personale, le pulsioni collettive e i codici di condotta comuni o, più in generale, tra il Desiderio insegnato come spinta a esplorare il mondo dalla madre (che anche per chi scrive rappresenta in seno alla famiglia la *testimonianza del progetto di vita*) e la Legge incarnata invece nel padre, da questo insegnata e nei primi anni di vita ereditata dal figlio (il padre rappresenta viceversa la *testimonianza del limite*) (Lacan, 2003).

Nel corso del Novecento scomparvero a poco a poco tutte quelle forme di autorità che nei secoli precedenti le società si erano date e avevano imparato a riconoscere e a rispettare, come i padri, i maestri, finanche i predicatori<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> Come vedremo nel corso della trattazione, nello scenario familiare contemporaneo, ed anche fra certi operatori della relazione educativa e di cura, si avverte spesso l'esigenza nostalgica di restaurare la solidità della figura paterna, come pure quella del maestro e del predicatore abbiamo detto, ereditata dal patriarcato. Non è però questo il tempo di un confronto con adulti che chiudono i discorsi una volta per tutte in famiglia, che per esempio a scuola non si aprono ad altri punti di vista o ancora dei sermoni domenicali in chiesa, piuttosto sarebbe utile testimoniare nella pratica di ogni giorno ai figli, agli studenti e ai fedeli ciò che si consiglia, spiega e affronta rispetto alla possibilità di stare e conoscere il mondo con desiderio e allo stesso tempo responsabilità.

Anche le famiglie sono state a quel punto travolte da un celere rinnovamento, ma non sempre in senso positivo.

Di certo abbiamo apprezzato moltissimo l'autonomia che la donna ha maturato nel corso del Novecento, secolo che proprio in virtù delle lotte di genere intraprese l'ha vista ad un tempo madre e donna, nutrice e professionista, madre del *seno* e insieme del *segno*<sup>2</sup> direbbe Massimo Recalcati (2015), come pure abbiamo gradito la flessibilizzazione e la riorganizzazione dei ruoli dei padri e delle madri in famiglia, ma i rischi di incappare e non superare agilmente gli ostacoli esistenziali o le crisi di coppia si fanno maggiori se la famiglia resta da sola a gestire l'attuale complessità.

Una complessità che Iside Gjergji (2021) definisce a ragione *crisi multi-level*.

Crisi planetaria di tipo sanitario, economico, sociale, politico e ambientale, che ha interessato ultimamente anche i paradigmi dei modelli di istruzione con la sostituzione della tradizionale didattica *face-to-face* con quella *online*, alla quale dalla fine del febbraio 2022 si è purtroppo aggiunta la terribile emergenza bellica in Ucraina.

La famiglia contemporanea, direi da sola e senza investimenti politici supportivi e intenzionali in tal senso, fronteggia prima di tutto un'*emergenza educativa* che non ha eguali nella storia dell'Occidente.

Un'emergenza educativa che si sostanzia della perdita generale di quell'«asimmetria educativa» (Aime & Pietropolli Charmet, 2014; Parrello, 2018) indispensabile per la crescita dei figli, anche a causa della comparsa sulla scena sociale della figura del «boy-men» (Cross, 2008) o del «giovane per sempre» (Bonazzi & Pusceddu, 2008).

In più, la famiglia contemporanea è tuttora alle prese con un'altra emergenza, quella *sanitaria* per Covid-19 e le sue aggressive varianti, di cui purtroppo non si vede ancora la fine poiché mentre scriviamo (è l'estate 2022 quando scriviamo) il *virus* continua a mutare.

A più di due anni di distanza da quel primo *lockdown* che ci fece entrare tutti in zona protetta (era il 9 marzo del 2020), il nostro paese ha purtroppo superato la triste soglia dei 170.000 decessi a causa del *virus*, mentre nel mondo i decessi sono circa 6,34 Mln.

<sup>2</sup> Se la *madre del seno* disseta e nutre il figlio esclusivamente di latte materno, la *madre del segno* imprime una tendenza favorevole alla sua crescita soprattutto attraverso la sperimentazione e l'apprendimento di emozioni a tonalità positiva per le quali il mondo potrà intendersi come un posto da esplorare con fiducia. In aggiunta a quest'analisi sulla sana maternità, auspichiamo pure che la genitrice possa diventare per il figlio una madre del *sogno*, ovvero una presenza che, assieme al padre, solleciti a progettare gradualmente i suoi desideri. [Cfr. M. Recalcati, *Le mani della madre. Desiderio, fantasmi ed eredità del materno*, Feltrinelli, Milano, 2015].

La famiglia contemporanea, allora, che vive in una società *fast* e iperconnessa (Pagano, 2011), simbolicamente “liquefatta” (Bauman, 2011) per quanto riguarda i legami sociali e per alcuni addirittura “evaporata” quando si fa esplicito riferimento ai padri meno capaci di un tempo di insegnare le regole ai figli (Cellammare, 2018; Romeo, 2019; Zoja, 2016), necessita di ricerche e interventi capaci di approfondire la relazione esistente tra i servizi educativi per l’infanzia (nidi, dai 3 ai 36 mesi di età, e sezioni primavera, dai 24 ai 36 mesi di età), la scuola d’infanzia e primaria e la famiglia e di valorizzare le sue ingenti potenzialità educative, sicuramente al fine di sostenere la proposta istruttiva della scuola e il successo scolastico dei figli e, al contempo, di promuovere il benessere emotivo, cognitivo e relazionale di studenti, genitori e insegnanti.

Sebbene sia trascorso quasi mezzo secolo da quando nel nostro paese si è formalizzato giuridicamente l’ingresso della famiglia nella scuola precisando insieme anche i tempi, i modi e gli strumenti della partecipazione – con la Legge delega n. 477 del 1963 e i Decreti Delegati del 1974 –, permangono ancora ostacoli soprattutto di tipo culturale che occorre superare per favorire e sviluppare tra le due agenzie educative un’alleanza reale in grado di «superare il formalismo partecipativo a tutto vantaggio del concretamento di un rapporto interistituzionale qualificato dall’istanza della corresponsabilità educativa» (Pati, 2019, p. 5).

## **2. Verso una genitorialità “diffusa”: i servizi educativi per l’infanzia e la scuola d’infanzia e primaria**

### **2.1. Accogliersi alla pari**

Nonostante l’epocale smarrimento della famiglia contemporanea che, come abbiamo detto, pratica sovente una rischiosa «orizzontalità educativa» (Recalcati, 2013) nel rapporto con i figli – i genitori si dicono spesso loro amici mettendosi per l’appunto sullo stesso piano e specialmente i padri mantengono nei loro confronti una posizione più *negoziale-affettiva* che normativa –, ma che sembra ad ogni buon conto fronteggiare spesso in solitudine momenti di grande incertezza come l’emergenza sanitaria ha evidenziato, i servizi educativi per l’infanzia e le scuole in generale possono accogliere i genitori stessi e non già soltanto i loro bambini (Chiosso, 2009).

Un accoglimento “alla pari”, ci tengono a sottolineare Anna Grazia Lopez e Alessandra Altamura (2020), che non ha a che fare esclusivamente

con la possibilità di educare i bambini inseriti nei servizi educativi per l'infanzia e nelle scuole d'infanzia e primaria, di stemperare le emozioni a tonalità negativa come quelle che molti genitori hanno comprensibilmente manifestato nelle diverse fasi della *pandemia* o, ancora, di accrescere le loro risorse parentali quando necessario, ma che per chi scrive riguarda anche gli educatori che devono pure loro formarsi in base alle sollecitazioni provenienti dalle famiglie e dai loro contesti di vita, al fine di riconoscersi quali *tutori di resilienza familiare* proprio in virtù delle emergenze sociale, educativa, sanitaria e bellica che caratterizzano il tempo in cui viviamo e, quindi, come portatori di una specifica, significativa e a volte alternativa genitorialità (Romeo, 2020a).

Purtroppo, la tendenza è stata spesso quella di realizzare *corsi di formazione per i genitori* e non già *percorsi di formazione con i genitori* (Milani, 1995), o quella di realizzare unicamente percorsi formativi decisi *a priori* sia per gli insegnanti, sia per gli educatori operanti nei servizi educativi per l'infanzia.

Una *genitorialità diffusa*, potremmo chiamare la corresponsabilità tra scuola e famiglia a cui aspiriamo e che sa dunque aprirsi ai diversi territori cogliendo le opportunità che sempre le comunità possono offrire, che travalica in questo momento storico di emergenze multiple le questioni che riguardano puramente le risorse parentali possedute dai singoli genitori insieme a quelle economico-patrimoniali, poiché per crescere “solidamente” come madri e padri in una società complessa e della “liquidità” delle relazioni umane occorre approvvigionarsene potendo contare sui sostegni offerti da altri attori sociali con funzioni anche loro genitoriali (i dirigenti scolastici e gli insegnanti, il parroco, il sindaco e gli altri politici della giunta, le associazioni di promozione sociale, le forze dell'ordine, gli allenatori sportivi, gli operatori della relazione educativa e di cura, ecc.) e andando a scavare all'unisono nella profondità della “miniera” della memoria collettiva e nelle autobiografie di nonni e bisnonni, dato che in quei ricordi possono trovarsi sedimenti preziosi per il processo di formazione dell'identità del bambino e della comunità tutta (Romeo, 2014).

Una *genitorialità diffusa*, o se si vuole una *famiglia allargata*, che deve altresì intervenire con urgenza per arginare e rispondere pedagogicamente a tutti quei fenomeni inediti e in aumento osservati in questi ultimi anni (incremento dei *disturbi della condotta*, dei *disturbi oppositivo-provocatori* e della *sfera emozionale*, bullismo e cyberbullismo, *baby gang*, sfide di soffocamento sui *social* e in presenza, tentativi suicidari e atti di autolesionismo fra preadolescenti e adolescenti e infine le maxi risse proprio nei mesi di avvio della terza ondata Covid-19 e sue varianti), che non possono che interpretarsi come reazioni disfunzionali agite nei confronti di adulti

tendenzialmente incapaci di ascoltare e soddisfare i bisogni evolutivi dei minori, e di comunità non più sublimanti nelle quali risulta quasi impossibile trovare e utilizzare spazi progettuali per canalizzare e trasformare nella direzione dell'utilità individuale e sociale i propri istinti.

Come giustamente sottolinea Gustavo Pietropolli Charmet (2008, pp. 7-8), le ferite narcisistiche causate dagli adulti ormai *infantilizzati* sono molto dolorose quando vengono sperimentate dagli adolescenti di oggi, fragili e al contempo spavaldi li definisce, e possono produrre una rabbia che funge un po' da monito e da programma vendicativo.

Una furia narcisistica, quella che non a caso caratterizza i giovani partecipanti a centinaia alle maxi risse, che nasconde evidentemente la bellezza della loro età e la difficoltà di concludere quel *processo di individuazione*, o di ricerca di una "dimora" al proprio Io direbbe Alberto Melucci (1991), che attualmente si muove pericolosamente e senza controllo tentando di redarguire adulti e comunità ormai incapaci di riconoscerli per le irriducibili differenze e i talenti di cui sono portatori.

In più, con un altro conflitto da aggiungere a quello russo-ucraino che sul finire della pandemia ha violentemente scompaginato la semiosfera degli adolescenti italiani (Bearzi & Tarantino, 2022), cioè quello ancora in corso tra Israele e Hamas, e dopo gli inenarrabili abusi di gruppo ai danni di minorenni a Caivano dell'estate 2023, non è affatto imprudente riflettere attorno al paradigma della *zombificazione dell'animo giovanile* (Romeo, In press), dal momento che i progetti personali di milioni di adolescenti e giovani del nostro Paese sembrano spegnersi e quasi "morire" del tutto sopraffatti da istinti incontrollabili e logiche da branco per evidenti responsabilità di adulti generalmente incapaci di assumere il loro punto di vista e sostenerli nella costruzione di un futuro sostenibile.

## 2.2. La responsabilità del dialogo con la famiglia

Nei servizi educativi per l'infanzia e specialmente nelle scuole d'infanzia e primaria, allora, gli operatori della relazione educativa e quelli scolastici, sempre nel rispetto dei ruoli e lontani dalla tentazione del giudizio reciproco, hanno oggi la responsabilità di dialogare, riflettere sulle funzioni specifiche e accogliersi entro un progetto pedagogico di più ampio respiro, ovvero di crescere insieme come agenzie educanti in una prospettiva co-evolutiva.

Una responsabilità che, in prima battuta, si scontra con i timori di lavorare maggiormente e ben oltre gli orari ufficiali stabiliti anche con i genitori (Milani, 2012), visti più come nemici che alleati secondo Sara

Lawrence-Lightfoot (2003), salvo poi comprendere che molti *comportamenti-problema* osservati al nido o in classe durante la prima infanzia e la fanciullezza possono originarsi proprio in seno alle famiglie in difficoltà.

Ipotesi, quest'ultima, in linea con i ragionamenti di Olga Codispoti e Paola Bastianoni (2002, p. 16) quando affermano che entro i primi tre anni di vita non si dovrebbe mai parlare di disturbo psicologico individuale, bensì di *disturbo relazionale* e quindi considerare lo sviluppo del bambino come fortemente legato al contesto di vita primario nel quale i genitori e gli altri *caregivers* si prendono cura, oppure no, di lui.

Per questo, senza una minima conoscenza delle dinamiche esistenti all'interno dei contesti di vita primari (*modus cogitandi, modus vivendi, routine*, storia familiare, stili educativi, affettività, stili di *coping*, ecc.), la gestione di tali problematiche emergenti diventa ancora più complicata, i tempi educativi e didattici si allungano e i risultati apprenditivi ed evolutivi stentano in ogni caso ad arrivare (Romeo, 2016).

La responsabilità di dialogare con la famiglia contemporanea richiesta oggi agli insegnanti, può avere effetti di lunga durata sulle famiglie più fragili o in situazione di svantaggio nelle sue diverse forme, se si pensa all'educazione come ad uno strumento sanitario di prevenzione primaria (Larivée, Kalubi & Terrisse, 2006).

Accogliersi "alla pari" significa in definitiva «essere ospitali della soggettività di cui l'Altro da Sé è portatore» (Mortari, 2015), che non è mai solamente una nuova "costruzione" affettivo-relazionale, dal momento che per una sua parte fondante la soggettività di ognuno è una sorta di eredità di "mappe", "paradigmi", "trame", "script" educativi provenienti da lontano (è un'eredità almeno trigerazionale) (Byng-Hall, 1998) che occorrerebbe in un *tempo-lungo-pedagogico* comprendere ed elaborare al fine di valorizzarla in famiglia o distanziarsene nella mente e di conseguenza nei comportamenti quand'è invece opportuno farlo.

A questo proposito, mi vengono in mente tutti quegli incontri fatti in questi anni a scuola con quei genitori che, al limite con la querulomania, si lamentavano della sfiducia che gli insegnanti mostravano nei confronti dei loro figli, prima però di scoprire che erano proprio questi ultimi a non ritenerli meritevoli di fiducia e a disturbare con ogni espediente possibile le lezioni.

Quasi sempre, infatti, anche in virtù dell'alta conflittualità genitoriale durante questi accessi confronti verbali, si poteva facilmente riscontrare in classe una trasmissione delle medesime modalità disfunzionali di entrare in relazione con l'altro passate di generazione in generazione (nel nostro caso dall'affidarsi all'istituzione scolastica e dalla fiducia verso gli insegnanti si

è passati velocemente alla sfiducia, anzi alla sfida), di cui probabilmente gli stessi genitori, men che meno i figli, non avevano contezza alcuna.

Se accade sempre più spesso che a scuola non ci siano studenti in grado di costruire e mantenere relazioni buone, poiché probabilmente nessuno gliel'ha insegnato in precedenza, di certo gli educatori al nido e negli altri servizi educativi per l'infanzia e i maestri di scuola d'infanzia e primaria non devono avere dubbi sul fatto che questa loro *in-capacità* dipenda dal loro presente, indubbiamente, ma pure, e senza rendersene palesemente conto, dal passato della famiglia nella quale si è nati e per certi versi si rimane prigionieri.

Ed è proprio la ricerca di accesso a questi servizi educativi per l'infanzia o la necessità di incontrare i maestri e gli insegnanti al di là dell'occasione dei colloqui o dei ricevimenti, da parte di quei genitori che dai loro stessi genitori hanno ricevuto in dote "copioni" relazionali purtroppo cattivi, negligenti o addirittura maltrattanti dai quali non riescono a liberarsi, l'indicatore che deve spingere gli educatori e gli operatori della scuola a sollecitare anche il consolidamento di una relazione stabile ed equilibrata tra genitori e figli che sappia far emergere i valori e i significati indispensabili allo sviluppo della persona, però soltanto dopo una *ri-lettura* critica del passato affettivo ed educativo da cui si proviene.

Se infatti la metafora ideale per spiegare meglio ciò che andiamo dicendo è quella della "pellicola cinematografica"<sup>3</sup>, dove la famiglia è l'intero film e i membri i singoli attori, auspichiamo che specialmente le nuove generazioni riescano – nella difficoltà esistenziale di emanciparsi da una trasmissione che abbiamo inteso transgenerazionale e insieme transpersonale – a recitare il ruolo assegnato magari trasgredendo nel senso di "andare oltre" e, dunque, personalizzandolo.

Essendo i genitori stessi «i migliori conoscitori ed educatori dei loro figli specialmente nel sistema familiare», come la stessa Teresa Grange ha affermato in una comunicazione personale inaugurando nel febbraio 2021 questa ricerca-intervento, è necessario in qualche modo conoscere i loro saperi educativi impliciti (possiamo anche chiamarli *modelli operativi interni* o più evocativamente "genitori interiori") per interpretare al meglio nel presente i comportamenti disfunzionali e di conseguenza la relazione con i figli e, soprattutto, orientare le relazioni che questi giovani studenti riusciranno a stabilire nei servizi educativi per l'infanzia e fra i banchi di scuola con i loro compagni e, a partire da queste, le realizzazioni di scenari

<sup>3</sup> Per i nostri discorsi, significativa è anche la metafora del sistema familiare come *libro mastro*, ovvero come un libro di conti, contratti, crediti e debiti affettivi che devono essere pagati anche a distanza di tempo. [Cfr. L. Vallario, *La diagnosi tridimensionale della famiglia. Valutazione e formulazione sistemiche del caso*, FrancoAngeli, Milano, 2019].



futuri originali e non decisi in qualche modo dalle generazioni precedenti (Andolfi & Cigoli, 2003).

A differenza degli anni Settanta del secolo scorso, periodo in cui la richiesta di servizi educativi per l'infanzia rispondeva quasi sempre a una domanda di custodia dei figli, oggi sono molte le famiglie che li cercano e considerano anche come spazi/luoghi/punti di incontro, scambio e riferimento per indirizzare meglio il discorso educativo che li vede protagonisti (Guerra & Luciano, 2013).

Questa è indubbiamente una buona ragione per investire sulle alleanze scuola-famiglia e territorio.

## 2. Per un'ecologia degli affetti

### 1. Approccio sistemico, teoria bio-ecologica dello sviluppo umano e prime applicazioni nella scuola

Già dagli anni Settanta del secolo scorso, abbiamo in precedenza detto, si avvertirà il bisogno di coinvolgere più attivamente i genitori nei servizi educativi per l'infanzia e nella scuola d'infanzia e primaria, e fra gli autori che approfondiscono il nesso esistente tra scuola e famiglia emerge chiaramente il ricorso all'*approccio sistemico* di Ludwig von Bertalanffy (1968) e, subito dopo, alla *teoria bio-ecologica dello sviluppo umano* di Urie Bronfenbrenner (1986) per spiegarne le ragioni.

Approccio e teoria, queste, che legano lo sviluppo (specialmente) del bambino non esclusivamente alla sua famiglia, ma pure all'insieme delle reti di sistemi interagenti fra loro presenti nel suo ecosistema o ambiente di vita<sup>1</sup>; la nostra idea di genitorialità "diffusa".

<sup>1</sup> Mentre il modello sistemico sottolinea la complessità e al contempo le potenzialità dell'intreccio relazionale che coinvolge lo studente, il *modello cognitivo-comportamentale* evidenzia l'importanza di una chiara comunicazione tra gli insegnanti e le famiglie, che può raggiungersi attraverso tecniche comunicative maggiormente strutturate. Una fra le tecniche più caratteristiche di tale modello consiste nella *gestione delle contingenze di rinforzo*, ovvero nel rafforzare i comportamenti appropriati con l'obiettivo di aumentarne la frequenza (per esempio l'organizzazione del materiale scolastico, l'esecuzione dei compiti e di altre attività extrascolastiche, lo stare a tavola, il mantenimento dei rapporti con i familiari e con i coetanei, ecc.) e viceversa nel punire o ignorare quelli inappropriati al fine di estinguerli. Gli studi confermano infatti come le ricompense e le lodi, di cui è meglio giovare sia a scuola sia a casa dicono i ricercatori, possono aumentare di molto il rendimento scolastico e insieme accrescere l'autostima degli studenti problematici come quelli con disturbo dell'attenzione. [Cfr. M. L. Kelly, *Comunicazioni scuola-famiglia*, Erickson, Trento, 1994; G. M. Marzocchi, *Bambini disattenti e iperattivi*, Il Mulino, Bologna, 2003]. Inoltre, e senza la necessità di adottare a scuola un atteggiamento interpretativo né tantomeno diagnostico, il recente *modello psicoanalitico* permette di considerare il contesto scolastico come luogo ad alta relazionalità e quindi di guardare alla professionalità docente come ad uno strumento grazie al

Occorre a questo proposito precisare che per molto tempo gli studiosi di psicologia considerarono invece i genitori gli unici responsabili del benessere fisico e mentale del bambino o, in segno opposto, del suo malessere.

### 1.1. *Sfuggire alle visioni scientifiche deterministiche*

Per esempio, in particolare riguardo la storia dell'autismo, per lunghi anni si è creduto che l'eziologia della forma di psicosi infantile, per giunta al tempo espressione precoce della schizofrenia per molti neuropsichiatri, psicologi e pedagogisti, fosse da rintracciare in prolungate condizioni di deprivazione affettiva vissute durante l'infanzia e, nello specifico, da un grave disturbo della relazione madre-bambino a prognosi peraltro infausta (Nardocci, 2016).

Sebbene il pediatra e psichiatra infantile Hans Asperger già sul finire degli anni Trenta del secolo scorso avesse rappresentato la complessità della «psicopatia autistica» (1938), individuando caratteristiche comuni in un gruppo di ragazzi (menomazione della relazione sociale come nucleo centrale del problema, peculiarità nello sviluppo del linguaggio e caratteristiche bizzarre di funzionamento intelligente anche in persone ritardate) e di fatto anticipando il futuro dibattito sullo *Spettro Autistico* (DSM-5 del 2013), sulla natura biologicamente determinata del disturbo e la sua netta separazione rispetto alla schizofrenia (Micheli, 2003), nei decenni successivi Leo Kanner focalizzò la sua attenzione clinica sul distacco emotivo caratterizzante i genitori dei bambini con autismo coniando l'infelice metafora di madre “frigorifero” (Feinstein, 2014).

Dagli anni Cinquanta e almeno fino agli anni Ottanta del secolo scorso, fu poi di Bruno Bettelheim (1950, *trad. it.* 1977; 1967, *trad. it.* 1976) la responsabilità di aver diffuso questa pericolosa visione scientifica proponendo come pratica riabilitativa addirittura il distacco forzoso dal nucleo familiare dei bambini autistici – era la cosiddetta *parentectomia* –, arrivando a equiparare il comportamento di questi bambini fragili a quello di alcuni so-

quale è possibile gestire la complessità interpersonale (ricevere, accogliere, comprendere, sentire, contenere, ecc.) con gli studenti e i loro genitori al di là degli aspetti puramente comunicativi, cognitivi e consapevoli. Questa dimensione più inconsapevole del contesto e della relazione insegnante-genitore, dunque, emerge per esempio nell'incontro dialogico con il genitore dello studente, momento in cui si decide di presentare contenuti specifici che spesso riattivano memorie scolastiche anche di natura traumatica. Come a ribadire che informare i genitori dei comportamenti problematici dei propri figli, o del loro scarso rendimento, può a volte amplificare i giudizi su questi ultimi perché in fondo percepiti come giudizi della propria capacità genitoriale. [Cfr. G. Blandino, *Le risorse emotive nella scuola*, Raffaello Cortina, Milano, 2002].

pravvissuti ai *lager* nazisti che in condizioni di assoluta deprivazione avevano preferito ritirarsi completamente in se stessi chiudendosi al rapporto con gli altri e con l'ambiente esterno in una simbolica "fortezza" vuota.

L'assoluta deprivazione cui facevano cenno gli studiosi era evidentemente una deprivazione affettivo-relazionale causata da genitori razionali che avevano fatto crescere i loro figli come in un "frigorifero" emotivo, dato che si erano scongelati soltanto per il tempo necessario di metterli al mondo (Kanner, 1949; Kanner & Eisenberg, 1955).

Sul punto specifico Kanner (1969, p. 721, *corsivo mio*), nel suo trattato di *Psichiatria infantile*, pubblicato in America nel 1966, osserva come fra i genitori e i parenti dei suoi piccoli pazienti vi siano molti medici, scienziati, scrittori, giornalisti e studiosi d'arte e scrive:

Nell'intero gruppo *osservato* vi sono pochi padri e madri realmente e caldamente affettuosi. Per la maggior parte gli antenati e i collaterali sono persone fortemente preoccupate da astrazioni di natura scientifica, letteraria o artistica, e limitate nel sincero interesse verso le persone.

Nonostante queste posizioni ufficiali iniziarono a essere criticate nelle occasioni scientifiche come le assemblee internazionali o i convegni nelle Università (si noti come proprio la rivista scientifica fondata da Kanner nel 1971, il *Journal of Autism and Childhood Schizofrenia*, due anni prima della sua morte, cioè nel 1979, cambiò nome diventando il *Journal of Autism and Developmental Disorder*), le *teorie sulla colpevolizzazione genitoriale* avevano oramai accollato un'enorme responsabilità alle famiglie che si sentivano pienamente colpevoli della condizione di fragilità dei propri figli.

In più, con il loro ritirarsi dalla scena quotidiana, le famiglie aggravarono senza volerlo le seppur minime autonomie socio-relazionali dei figli.

In quel periodo storico, purtroppo, alcune madri si tolsero la vita per il grande dolore e la solitudine provata, dal momento che per gli scienziati la causa dell'autismo, e quindi della cattiva relazione con il mondo dei bambini affetti da questo disturbo, era da rintracciarsi nel suo ambiente affettivo primario, piuttosto che nell'impossibilità biologicamente determinata di poter entrare in relazione con la propria madre e con il mondo.

Ritornando ai nostri discorsi sulla portata innovatrice che l'approccio sistemico-ecologico ebbe a partire dagli anni Settanta del secolo scorso in poi nei diversi ambiti scientifici, e fermo restando l'importanza fondamentale che ancora prima dell'insorgere della parola e del pensiero riflessivo il 'volto' e lo 'sguardo' della madre assumono nello *sviluppo emotivo* dei figli (Sroufe, 2003) e quindi riguardo la capacità di questi di apprendere a governare precocemente le emozioni intese quali interazioni complesse con il

contesto (di cui la madre è parte integrante in termini critici o capacitanti) grazie a quella *funzione riflessiva materna* (Frolli *et al.*, 2021), di *rispecchiamento* (Kohut, 1971) o di *sintonizzazione emotiva* (Stern, 1985, *trad. it.* 1987) che può accoglierle, accettarle, ricambiarle e modularle, oggi possiamo certamente dire che le visioni scientifiche deterministiche o pre-sistemico-ecologiche possono generare grande spaesamento e sofferenza nelle persone, oltre a causare errori metodologici nella presa in carico del problema o nell'agire educativo e didattico a scuola.

In conclusione, e ponendoci con questa ricerca-intervento nell'ambito delle alleanze scuola-famiglia oltre la modalità della *causalità lineare*, se proprio di cause dobbiamo parlare quando in un sistema di relazioni si indaga un comportamento-problema in famiglia, un *Bisogno Educativo Speciale* (BES) fra i banchi di scuola o ancora una disabilità in particolare, queste si determinano *reciprocamente* e in modo *circolare* e sono quindi da rintracciare in fattori insieme biologici, individuali e sistemico-ambientali.

Fatto dunque questo importante approfondimento, i mutamenti degli scenari sociali e delle relazioni all'interno delle famiglie, che nel tempo hanno perduto il loro carattere istituzionale per essere considerate soprattutto nella valenza di luogo degli affetti e non già della norma (Besozzi, 1998), intorno agli Settanta del Novecento sollevarono i ricercatori ad allargare lo sguardo di indagine in modo da tener conto di un insieme di variabili socio-culturali più ampio che in qualche modo influenzasse la costruzione e lo sviluppo del sistema relazionale familiare e, di conseguenza, della personalità di ogni suo membro.

Secondo Paola Cardinali e Laura Migliorini (2013, p. 62), l'approccio sistemico e la teoria bio-ecologica dello sviluppo umano possono sicuramente fornire il quadro concettuale di riferimento primario entro il quale analizzare e leggere la relazione casa-scuola.

Per von Bertalanffy lo sviluppo umano non può infatti prescindere dalla relazione che un organismo attivo e in via di evoluzione ha con le persone, gli oggetti e i simboli che possono trovarsi nel suo ambiente immediato di vita.

Da questo ragionamento, è allora impossibile comprendere il comportamento umano se ci si focalizza esclusivamente sulla relazione che quella persona ha con un'altra persona, dato che occorre osservare l'insieme delle relazioni, e quindi i *sistemi di interazione*, non limitandosi altresì ad un'unica situazione o ad un unico contesto.

## 2. Principi organizzativi dell'approccio sistemico di Ludwig von Bertalanffy

Alla base dell'approccio sistemico di von Bertalanffy ci sono alcuni *principi organizzativi* che vale la pena ricordare, descrivere e dai quali può dipendere il governo e lo sviluppo delle interazioni fra gli insegnanti e le famiglie.

Secondo Robert C. Pianta (2001, p. 30) tale approccio permette la comprensione del comportamento delle parti che compongono il sistema in relazione al tutto e la comprensione delle proprietà dinamiche del tutto in relazione al contesto.

Secondo l'autore infatti:

I sistemi sono unità composte di diverse parti interconnesse che agiscono in modo organizzato e interdipendente per promuovere l'adattamento o la sopravvivenza dell'unità intera. Le classi, le scuole, i gruppi di lettura, le pratiche disciplinari, le relazioni tra bambino e insegnante, il saper leggere e scrivere, le famiglie sono, o possono essere, in vari modi, sistemi.

### 2.1. I principi della totalità, di non sommatività, di causalità circolare, di equifinalità, di corresponsabilità e di omeostasi

Ritornando ai nostri discorsi, il primo *principio*, detto *della totalità*, spiega come tutti gli elementi che compongono un sistema siano sempre in stretta relazione fra loro, al punto che il cambiamento di un solo elemento perturba tutti gli altri elementi e gli altri sistemi.

Questo significa, prima di ogni cosa, che il sistema nel suo complesso non è mai la somma delle sue parti, bensì qualcosa di più (detto anche *principio di non sommatività*).

Di conseguenza, anche la comunicazione che avviene all'interno di un sistema influenza gli altri sistemi, provocando un processo non lineare di causalità (detto anche *principio di causalità circolare*) per cui ogni azione determinerà sempre una reazione.

Ancora, secondo il *principio di equifinalità* le condizioni iniziali di un sistema non determinano in modo rigido il suo stato finale e viceversa, mentre secondo il *principio di omeostasi* il funzionamento dei sistemi è simile a quello dei termostati, che cioè sono in grado di mantenere la temperatura costante in un determinato ambiente.

Quindi, secondo quest'ultimo principio e grazie a dei meccanismi di retroazione, è possibile garantire la stabilità nei sistemi ristabilendo regole abituali durante le perturbazioni.

L'approccio sistemico spiega dunque la necessità di darsi delle regole per tutti i sistemi viventi, senza le quali le interazioni con altri sistemi e l'organizzazione delle funzioni al suo interno sarebbero impossibili da strutturare e mantenere nel tempo.

Una precisazione, questa, che deve invitarci a condividere maggiormente regole e valori nella relazione tra scuola e famiglia che andiamo promuovendo con la nostra ricerca-azione, per esempio attraverso la scrittura comune di un *patto di corresponsabilità* se il fine è quello di renderla più consapevolmente duratura nel tempo ed efficace da un punto di vista didattico, educativo, pedagogico e sociale ad un tempo.

### **3. L'ambiente ecologico come "mappa per orientarsi"**

Accanto all'approccio sistemico di von Bertalanffy, la *teoria bioecologica dello sviluppo umano* di Bronfenbrenner, detta anche dello *sviluppo del contesto*, si è proposta di descrivere più approfonditamente i diversi sistemi sociali che possono intervenire nello sviluppo del bambino, nell'adattamento a tali sistemi e nel conseguente raggiungimento del suo benessere esistenziale.

Per lo psicologo statunitense l'ambiente è costituito da una serie di sistemi sociali di differente complessità, interconnessi fra loro e che sin dalla nascita influenzano lo sviluppo del bambino e poi dell'individuo più grande di età.

#### **3.1. *Microsistema, mesosistema, esosistema e macrosistema***

Un'influenza che può essere diretta, cioè propria del *microsistema* cui si appartiene come la famiglia, la scuola o il gruppo dei pari, oppure indiretta, attraverso cioè delle azioni che non coinvolgono in prima persona il bambino o l'individuo.

Un'azione diretta può provenire per esempio da sistemi sociali interconnessi tra loro, come il sistema scolastico e il sistema familiare, definiti dall'autore *mesosistema*.

Mentre un'azione indiretta può provenire da sistemi sociali sempre interconnessi tra loro che però non coinvolgono per l'appunto direttamente il bambino o l'individuo, definiti *esosistemi*, pensiamo fra gli altri possibili al

quartiere, al lavoro dei genitori o alla qualità della vita affettiva e relazionale dell'insegnante del bambino, ma che lo influenzano comunque.

Infine, un'azione indiretta può provenire finanche da sistemi sociali più ampi e molto distanti dalle azioni quotidiane poste in essere dal bambino, definiti dall'autore *macrosistema*, come le leggi, le decisioni prese dai *policy maker* o le *vision* di comunità possedute che influenzeranno in qualche modo il suo futuro esistenziale e professionale.

Secondo Annella Bartolomeo (2014), i sistemi di cui stiamo parlando e che costituiscono, quando interconnessi fra loro, l'ambiente ecologico di sviluppo del bambino, possono essere rappresentati simbolicamente attraverso una "mappa" che esercita su di lui influenze di portata variabile rispetto il suo orientamento al mondo.

Possono infatti esserci *influenze remote*, come per esempio quelle dei governi delle singole nazioni, o *influenze prossimali*, come appunto quelle di provenienza familiare.

Ogni sistema contiene dei codici che modellano il contesto prossimale, ovvero il contesto più vicino al quale il bambino deve adattarsi, e prescrivono azioni regolative del sistema nei confronti del bambino stesso.

Ad un livello remoto della "mappa" si collocano poi le culture che influenzano anch'esse lo sviluppo del bambino, dal momento che i loro codici definiscono le aspettative diffuse riguardo le tappe evolutive di ogni percorso di crescita come, per esempio, il momento in cui durante l'infanzia si passa dal *gioco individuale* al *gioco sociale* e subito dopo al *gioco sociale con regole* (Perucca & De Canale, 2012); in sostanza le teorie che guidano anche i discorsi che in questa sede stiamo affrontando.

Ad un livello invece più prossimale si trovano i sistemi familiari e i piccoli gruppi sociali (i coetanei, le squadre sportive in cui si gioca, le bande musicali dove si suona, le classi scolastiche frequentate, i gruppi di oratorio ai quali si partecipa, ecc.), che vanno a influenzare, positivamente o negativamente, la capacità del bambino di regolare i suoi comportamenti in una struttura sociale via via più allargata.

Ovviamente, abbiamo già spiegato come questa fondamentale capacità del bambino di regolare positivamente i propri comportamenti nelle relazioni che incontrerà lungo il cammino della sua vita, ancora prima di coltivarle e successivamente di mantenerle, se si lascia passare il termine, è di fatto un insegnamento che riconosce ai genitori il ruolo di primi insegnanti di quegli strumenti emotivi, concettuali e poi pratici da utilizzare dinanzi alle problematiche sempre presenti della vita.

Se questi insegnanti privilegiati vengono meno fisicamente e insieme da un punto di vista parentale, magari a causa di una separazione giudiziaria e quindi conflittuale che li porta anche a vivere in luoghi differenti, è più