UNIVERSITÀ DELLA VALLE D'AOSTA

UNIVERSITÉ DE LA VALLÉE D'AOSTE

Dipartimento di Scienze Umane e Sociali

Corso di Laurea in Scienze della Formazione Primaria

TESI DI LAUREA

Il colloquio tra insegnanti e genitori: prospettive di comunicazione e vissuti percepiti.

Docente relatore

Prof. Giovanni Voltolin

Studentessa: Céline Ronc

Matricola n°: 19 A05 179

Anno accademico 2023-2024

Ai miei cari grand-papa Jean-Louis e nonno Ettore,

spero che possano essere fieri della donna che sono diventata oggi.

INDICE

INTRODUZIONE 1

PARTE PRIMA – MODELLI TEORICI 4

CAPITOLO 1: SCUOLA E FAMIGLIA 5

1. La famiglia 5

2. La scuola 6

3. Relazione scuola-famiglia secondo il quadro normativo 8

CAPITOLO 2: IL COLLOQUIO INSEGNANTI/GENITORI ALLA LUCE DEI DIVERSI MODELLI TEORICI 12

1. Il colloquio Insegnante/genitore nella prassi e nell'ottica di Paul Watzlawick 12

1.1 Il Colloquio Insegnante/Genitore e contesto 12

1.2 Il Colloquio Insegnante/Genitore e contenuto 20

1.3 Il modello comunicazionale di Watzlawick 27

2. I modelli psicologici 32

2.1 Il contributo della Psicoanalisi 33

2.1.1 Le Difese psichiche 34

2.1.2 L'Evitamento 39

2.1.3 Il Narcisismo 41

2.2 Il contributo di Eric Berne 43

2.3 Il contributo del Cognitivismo 47

2.3.1 Il modello delle Distorsioni Cognitive 48

2.3.2 Intelligenza Emotiva e *Social Skills* 52

2.3.2.1 Intelligenza Emotiva 52

2.3.2.2 *Social Skills* 54

2.4 Il contributo di Wilfred Bion 56

3. Il Counselling sistemico 59

3.1 Il Counselling: aspetti teorici 59

3.1.1 Definizione di Counselling Sistemico 60

3.1.2 Obiettivo del Counselling Sistemico 60

3.1.3 Counselling tra simmetria e complementarità 60

3.2 Il Counselling Sistemico: la prassi 61

3.2.1 Principi generali di un "patto comunicativo" 62

3.2.2 Le domande all'interlocutore 62

3.2.3 Atteggiamento dell'interlocutore *up* 63

3.2.4 Gestione delle informazioni pervenute 65

3.2.5 Gestione delle informazioni da comunicare 66

4. La mediazione creativa 71

5. Un modello neuropsicologico 83

5.1 Riferimenti teorici 83

5.2 La Comunicazione Strategica nella prassi 86

PARTE SECONDA – INDAGINE SUL CAMPO 90

CAPITOLO 3: LA RICERCA QUALITATIVA 90

1. Forme della ricerca qualitativa 91

2. Strumenti per la raccolta dei dati della ricerca qualitativa 93

CAPITOLO 4: I QUESTIONARI 96

1. Considerazioni sul questionario per i genitori 97

2. Considerazioni sul questionario per gli insegnanti 105

CAPITOLO 5: ESITI DEI QUESTIONARI 113

1. Esiti dei questionari per i genitori 113

2. Esiti dei questionari per gli insegnanti 130

3. Esiti di insegnanti e genitori a confronto 146

CAPITOLO 6: DISCUSSIONE 150

1. Esiste un modello teorico ottimale? 150

2. La natura dell'asimmetria nel colloquio insegnante/genitore 152

3. L'osservazione sul campo 154

3.1 Questionario per i genitori 154

3.2 Questionario per gli insegnanti 156

3.3 Confronto tra le risposte dei genitori e quelle degli insegnanti 158

CONCLUSIONE 161

BIBLIOGRAFIA 167

SITOGRAFIA 173

INTRODUZIONE

Al termine del mio percorso formativo universitario, tenuto conto anche delle mie esperienze di tirocinio e di lavoro sul campo, ho ritenuto utile affrontare o, meglio, iniziare una riflessione sul rapporto tra insegnanti e genitori quale si realizza nei loro colloqui periodici, che peraltro risultano, talvolta, conflittuali e spesso enfatizzati, in senso negativo, dai media. La società attuale è notevolmente cambiata nel corso del tempo e, come afferma Pergola, "la famiglia di oggi, definibile affettiva, rispetto alla famiglia etica di un tempo, tende all'evitamento della frustrazione, al prolungamento dell'onnipotenza infantile" (Pergola 2020 p.62), fattore che naturalmente incide anche sulla realizzazione degli incontri tra docenti e famiglie rendendoli spesso più complessi di quanto non lo fossero in passato. In questi momenti emergono dinamiche relazionali e comunicazionali che incidono profondamente nell'esperienza scolastica del/della bambino/a. L'importanza di questi argomenti nasce dall'impatto e dall'impegno che il colloquio produce nella vita del docente e trova risposte e proposte nei numerosi riferimenti teoretici che si possono ritrovare in Letteratura. Ho ritenuto necessaria una revisione, per punti essenziali, dei maggiori contributi teorici che mi sono sembrati in grado di aiutarmi ad individuare strategie utili a rendere sufficientemente buono ed efficace il mio colloquio.

Questa tesi si focalizza quindi sull'argomento del colloquio tra insegnanti e genitori, tema, secondo me, particolarmente importante in quanto riguarda la comunicazione tra i due soggetti primariamente implicati nell'educazione e nell'istruzione dei/delle bambini/e al giorno d'oggi.

L'approccio pedagogico pone al centro il soggetto che apprende e lo considera il protagonista del proprio sviluppo cognitivo, affettivo e sociale. Nel periodo della scuola dell'infanzia e della scuola primaria tale processo non può realizzarsi, in modo positivo, senza la messa in atto, da parte dell'insegnante, di modelli teorici e strategie operative finalizzate alla promozione della *partnership* e dell'*empowerment* della famiglia, con l'obiettivo di raggiungere la maggiore collaborazione possibile, la fiducia e la stima reciproche. Il colloquio tra il docente e il genitore appare fondamentale, un momento specifico, tecnico ed emotivo già oggetto di studio in passato (Testoni 1995), ma che richiede un aggiornamento continuo stante la costante evoluzione del contesto sociale e educativo (Bobbio 2022 Grange 2022, Paparella 2022, Perucca 2022). Con questa tesi propongo una riflessione personale circa il tema, molto complesso, del rapporto tra il docente e i genitori.

L'essere umano condivide con gli altri esseri viventi competenze comunicative efficaci, ma, per quanto ne sappiamo, nell'uomo esse raggiungono i massimi livelli di complessità (cooperativa e/o conflittuale) implementando multipli codici e distanziandosi dalle più impellenti finalità biologiche. Il rapporto che si realizza durante il colloquio tra genitori e insegnanti si sviluppa, a mio parere e in ottica pragmatica, contemporaneamente e interattivamente a livello comunicazionale e relazionale.

In questo scritto vengono dunque considerati in primo luogo gli ambienti della scuola e della famiglia e successivamente gli scenari normativi e psico-sociali che ne regolano le interazioni all'interno del **primo capitolo**. In seguito, nel **secondo capitolo**, vengono proposte le strategie efficaci, ma rispettose ed empatiche - a partire dal modello fondamentale di Watzlawick (Watzlawick 1971) - utili per la costruzione di una *buona* comunicazione, e che si sono successivamente sviluppate, in vari ambiti sia pedagogici che medici, nei quali viene condiviso l'impegno lavorativo all'interno di una *relazione di aiuto.* L'ottica privilegiata è quella transazionale declinata in termini berniani classici (Berne 1978, 1986, 2018), ma anche proposta secondo modelli da essa derivati, nella pratica forse più accessibili e meno impegnativi sul piano psicoterapeutico, quali il counselling sistemico (Quadrino 2015, Quadrino Vullo 2021, Bobbio 2022b), e la mediazione interpersonale (Scalvi 2022).

Nella scuola è ampiamente utilizzato un approccio cognitivo-comportamentale: per quanto si riferisce all'oggetto della tesi ho considerato il tema delle distorsioni cognitive, per il loro potenziale impatto nel colloquio tra insegnante e genitore, (Beck 2013, Ellis 2015, Di Pietro 2015) e ripreso il tema della intelligenza emotiva (Goleman 2011) e delle *Social Skills* (Boda 2008), non solo come proposta educativa per l'allievo/a ma come competenza indispensabile per l'insegnante.

Ho poi ritenuto di considerare la componente relazionale del rapporto genitori-insegnanti anche in ottica psicodinamica (Brenner 1967, Bion 1971, Salzberger-Wittenberg 1987, Pergola 2020) in quanto espressione dell'attenzione necessaria alle dinamiche inconsce dei protagonisti del colloquio, *cura sui*, vicina alla presa in cura e alla consapevolezza dei vissuti, dei disagi e delle sofferenze che possono caratterizzare la relazione emotiva interpersonale tra adulti e il loro riverbero sul/la bambino/a.

Presento brevemente anche una proposta di intervento molto pragmatica, organizzata a partire da valutazioni neuropsicologiche e neuro-funzionali, definita comunicazione strategica, potenzialmente utilizzabile, almeno in alcune situazioni (Roberti 2007, Secci 2018).

Lo scopo di questo capitolo, non meramente teorico, credo sia quello di dare e di darmi un ventaglio di opzioni teoriche, da approfondire, e di prassi comunicative, da contestualizzare e individualizzare, utili nella professione.

Nella seconda parte della testi, ai fini di una osservazione puramente qualitativa (Sasso 2015), di cui propongo le linee generali all'interno del **capitolo tre**, e situata in contesto regionale, circa la distanza o la vicinanza tra teoria e prassi, ho, inoltre, proposto un questionario, analizzato all'interno del **quarto capitolo** della tesi, al quale hanno risposto 43 insegnanti e 200 genitori di bambini/e frequentanti il secondo ciclo della scuola primaria, focalizzato sui principali aspetti del colloquio genitori-insegnanti.

Dopo aver presentato i risultati sotto forma grafica e numerica, accompagnandoli da un breve commento all'interno del **capitolo cinque,** propongo alla discussione, all'interno del **capitolo sei**, due temi teorici come l'esistenza o meno di un riferimento teorico unico e la natura dell'asimmetria nel colloquio insegnanti genitori: in questo senso la Teoria della Complessità (Morin 2000) sembra fornire un meta-modello efficace. Presento inoltre un confronto tra alcune risposte simili presenti sia nel questionario dedicato agli insegnanti che in quello proposto ai genitori per ottenere un quadro più completo dei vissuti di entrambi.

I risultati ottenuti sono ripresi nella **conclusione**, con lo scopo di ipotizzare azioni utili a consolidare o eventualmente migliorare la professionalità del docente e il rapporto genitori-insegnanti, nell'impegno, prioritario, a tutelare i diritti, gli interessi e il benessere del/la bambino/a, ma anche a implementare modalità comunicative efficaci e attente a contenere ed elaborare il possibile disagio emotivo dei genitori e dell'insegnante.

Desidero ancora fare presente che in questa tesi verrà utilizzata la sequenza "colloquio insegnante/genitore", che d'ora in avanti potrà presentarsi come CIG, e non viceversa, non per una presa di posizione circa quale figura sia prevalente, ma solo considerato il contesto cui è destinato questo scritto. Concludo segnalando che i questionari non riguardano bambini già attestati ai sensi della normativa vigente.

PARTE PRIMA – MODELLI TEORICI

In questa parte propongo una prima analisi di quelli che sono gli ambienti della scuola e della famiglia, primariamente implicati nella crescita del/la bambino/a e analizzo il quadro normativo e psico-sociale che definisce le interazioni delle stesse.

In seguito, dopo una riflessione su molte delle tematiche che, nella prassi, caratterizzano il colloquio Insegnante/Genitore, presento alcuni dei numerosi modelli teorici che sono utilizzabili per la "lettura" delle dinamiche proprie del colloquio insegnante/genitore. Il punto di partenza è la consapevolezza delle differenze e delle similitudini dei protagonisti del colloquio, entrambi comunque chiamati a collaborare nel percorso di sviluppo del/la bambino/a. La necessità e l'obbligo per l'insegnante di comunicare i punti di forza e le eventuali fragilità del/la bambino/a così come evidenziati in contesto scolastico, si confronta con la conoscenza e l'immagine che ne ha il genitore nel contesto quotidiano. Le posizioni sono, nella maggioranza dei casi, innegabilmente asimmetriche, non in base al fatto che uno degli interlocutori ha maggiori competenze dell'altro, ma piuttosto perché ognuno, nel suo campo, è portatore di esperienze e competenze potenzialmente utili per lo sviluppo del/la bambino/a.

I riferimenti teorici che seguono credo possano tutti contribuire a rendere il colloquio insegnante/genitore utile per la promozione dello sviluppo del/la bambino/a. I modelli che presento non sono tutti quelli presenti in Letteratura, ma sono l'esito di una scelta effettuata in base ad alcuni criteri:

- la coerenza e convergenza tra i diversi modelli, funzionali a obiettivi di comunicazione efficace, veritiera, rispettosa dell'interlocutore e portatrice di nuove opportunità;

- la presenza di più modelli apre alla possibilità di una "scelta" dei docenti, in base alle loro attitudini e competenze e/o in base alle condizioni in cui viene a realizzarsi ogni singolo colloquio Insegnante/Genitore;

- la consapevolezza, implicita e talvolta esplicitata, che ogni modello ha dei limiti, delle aree di sovrapposizione con gli altri modelli e che nessuno garantisce il successo degli interventi che da essi sono derivati;

- la raggiungibilità dei supporti bibliografici e dei percorsi formativi e la possibilità di acquisirne principi e strategie e di esercitarli concretamente da parte del docente.

CAPITOLO 1: SCUOLA E FAMIGLIA

L'argomento trattato in questa tesi, come anticipato nella precedente introduzione, riguarda il colloquio tra insegnanti e genitori, i quali appartengono rispettivamente ai più ampi ambienti della scuola e della famiglia. Prima di addentrarsi dunque nel vivo della relazione tra queste due istituzioni, ritengo necessario approfondire la natura di entrambe che si prefigurano come le principali e primarie agenzie educative con cui i bambini e le bambine entrano in contatto durante la loro crescita.

1. La famiglia

La famiglia è il primo luogo dove il neonato viene accudito ed educato, ricopre perciò un ruolo fondamentale nello sviluppo del/la bambino/a; tuttavia, è soltanto nel periodo della crescita che la famiglia e i loro figli entrano per la prima volta in contatto con il mondo della scuola. Dare una definizione di famiglia attualmente risulta particolarmente complesso anche in ragione delle "molteplici trasformazioni cui essa è sottoposta" (Pati, 2019) dalla metà del secolo scorso. Dopo gli anni Sessanta caratterizzati da movimenti studenteschi, l'introduzione di nuove leggi come quella sul divorzio, l'aumento dei flussi migratori, il contesto italiano ha assistito all'emergere di nuove tipologie di famiglia. Non abbiamo più a che fare soltanto con la famiglia "tradizionale" basata sul matrimonio, ma vediamo apparire altri modelli: famiglie monoparentali, famiglie separate, famiglie immigrate, famiglie ricomposte. Ciò che è certo è che "la famiglia di oggi non è la famiglia dei nostri genitori, men che meno quella dei nostri nonni" (Pati, 2019) e naturalmente questi cambiamenti hanno mutato anche le relazioni che si creano tra la famiglia e il mondo circostante, incluso quello della scuola. Risulta quindi evidente come, alla luce di questi cambiamenti, si siano modificate anche le modalità di accoglienza verso il/la bambino/a che arriva a scuola: i bambini e le bambine non provengo più da famiglie con situazioni simili, ma è molto più probabile che ognuno di essi porti con sé "una storia personale, […] una storia di legami familiari" che lo caratterizza e lo definisce; entrare in relazione con il/la bambino/a significa quindi comunicare con quella famiglia che lo ha educato e cresciuto fino ad allora.

La relazione con la famiglia risulta ancor più importante se si pensa che ad essa è attribuito il primato educativo secondo la nostra Carta costituzionale che nell'art. 30 recita così: "È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori dal matrimonio

[…]"; l'azione della scuola risulta quindi secondaria a quella della famiglia che si rivolge all'istituzione della scuola "chiedendo di essere aiutata nell'assolvimento del diritto-dovere all'istruzione e all'educazione dei figli" (Pati 2019). In questa prospettiva Paola Dusi e Luigi Pati affermano che la famiglia è un "luogo educativo di base" in riferimento al suo primato educativo (Dusi-Pati, 2011), ma anche un luogo di vita che è continuamente chiamato a elaborare cultura educativa alla luce delle sollecitazioni dell'ambiente, della tradizione da cui muove, dei bisogni manifestati dai suoi componenti nell'avvicendarsi delle età della vita. Ogni famiglia è naturalmente portatrice di elementi culturali, valori, credenze differenti con cui il/la bambino/a entra in contatto durante il suo percorso di crescita e di cui si appropria per "dare senso al proprio vivere" (Pati 2019).

2. La scuola

È proprio all'interno della scuola che l'insieme delle diversità provenienti da ogni famiglia si incontra per dare luogo ad un ambiente caratterizzato da una moltitudine di potenzialità che gli insegnanti hanno il compito di accogliere e far emergere in ognuno favorendo il contatto e il dialogo tra tutti e creando un ambiente aperto ad ogni caratteristica. È vero, infatti, che nell'immaginario comune, la scuola viene considerata primariamente come un luogo destinato all'istruzione formale e alla trasmissione ed elaborazione di sapere codificato relativo ad una determinata cultura di riferimento; tuttavia, si presenta anche come "un luogo di socialità, di convivenza interumana, di osmosi valoriale tra persone di diversa età e differente estrazione socio-economico-culturale" (Pati 2019). Questo risulta ancor più importante se consideriamo che al giorno d'oggi i bambini e le bambine provengono da famiglie molto differenti tra di loro, sono cresciuti secondo culture, tradizioni e abitudini che li contraddistinguono ed è fondamentale che la scuola sia per ognuno di loro un ambiente in cui sentirsi sicuri e liberi di esprimersi secondo la propria cultura senza subire alcun giudizio altrui e al contempo imparando a rispettare e conoscere le diversità portate dagli/dalle altri/e bambini/e. La scuola diventa quindi per il soggetto un luogo in cui egli ha la possibilità di avvicinarsi a "stili di comportamento e a criteri di condotta "altri" rispetto a quelli che sperimenta nella propria famiglia […], un luogo formalmente orientato alla trasmissione e all'elaborazione culturale, alla razionale prospettazione di sistemi di valore, all'educazione del cittadino" (Pati 1019).

Come già sottolineato in precedenza, l'articolo 30 della Costituzione italiana afferma il primato educativo della famiglia nei confronti dei figli, salvo nei casi eccezionali in cui i genitori siano

ritenuti inadeguati per svolgere il loro compito, mentre affida allo Stato il dovere di sostenere le famiglie nello svolgimento del loro ruolo educativo. La scuola assume quindi il ruolo di accompagnare la famiglia ed è tenuta a riconoscerne l'importanza e ad esaltarla "come luogo educativo di base, contro le attuali tendenze a svilirla e a sottovalutarne l'azione" (Dusi, Pati 2011). Insieme, genitori ed insegnanti, rappresentano i soggetti che primariamente si occupano dell'educazione e dell'istruzione delle nuove generazioni, perciò, è evidente che diventa necessaria una stretta collaborazione e cooperazione tra di loro; infatti, "la letteratura internazionale, da sempre, esprime la convinzione che il percorso di formazione (istruzione più educazione) dei nuovi nati sia migliore quando gli adulti delle due principali agenzie educative cui è affidata la loro cura collaborano" (Dusi, *La corresponsabilità educativa tra famiglie e scuola*, p.1).

Nonostante esista un ampio ventaglio di ricerche che sostengono l'importanza di una buona relazione tra insegnanti e genitori, il rapporto tra i soggetti implicati primariamente nell'educazione e nell'istruzione dei/delle bambini/e non risulta affatto semplice. Sono diversi i fattori che influenzano l'attuarsi di questo partenariato, primi tra i quali i sentimenti percepiti sia dagli insegnanti che dai genitori nei confronti gli uni degli altri. Un primo ostacolo si ritrova nella convinzione culturale che "la scuola è, in assoluto, il centro primario di erogazione del sapere e della cultura "positiva" (Dusi, Pati 2011), fattore che influenza notevolmente la concezione degli insegnanti che ritengono quindi di essere dalla parte più importante della relazione educativa e si confrontano con i genitori considerandoli essenzialmente come dei "partner accettabili" (Dusi, Pati 2011) se rispondono alle richieste della scuola adeguandosi alle indicazioni e alle iniziative proposte dell'istituzione scolastica. Dall'altro lato si trovano le famiglie che, in linea generale, nel momento in cui si relazionano con la scuola, sentono di essere "sottoposte a valutazione, specialmente in caso di scarso rendimento del figlio o di problematiche comportamentali". Non è da sottovalutare, infatti, che spesso la scuola interpella i genitori primariamente "per segnalare le problematicità dei figli/alunni" (Dusi, Pati 2011) e per tentare di trovarne l'origine all'interno del nucleo familiare del/la bambino/a. Un secondo elemento che contribuisce a rendere difficoltoso il rapporto insegnanti-genitori è ben delineato da Pati e si può rintracciare nel fatto che attualmente si assiste ad un "lento ma inesorabile svilimento della professionalità docente" dovuto a numerosi fattori: i docenti sono accusati di godere di considerevoli periodi di festività, di essere impegnati soltanto per alcune ore al giorno, di lavorare meno rispetto ad altri dipendenti pubblici; non soltanto, si considerano scarsamente preparati dal punto di vista scientifico-culturale e viene considerata la professionalità docente

come di poco prestigio rispetto ad altre maggiormente redditizie. Tutti questi elementi uniti tra loro si sono inesorabilmente riversati sulla relazione tra scuola e famiglia all'interno della quale attualmente "prevalgono due tendenze: l'indifferenza e la delegittimazione" (Pati 2019). Sul piano dell'indifferenza si può affermare che per molti genitori i docenti sono dei soggetti "istituzionali e professionali transitori" che perdurano soltanto per la durata del ciclo scolastico dei propri figli; allo stesso modo per i docenti la famiglia è un "elemento accessorio" utile soltanto per comunicare eventuali problematiche dell'alunno/a. Per quanto riguarda la delegittimazione, i genitori hanno una percezione negativa dei docenti per via dello svilimento di cui ho accennato precedentemente; così come i genitori sono delegittimati dalla scuola "in ragione dell'incapacità educativa spesso manifestata e delle inadempienze socio-assistenziali da più parti segnalate" (Pati 2019).

Un ulteriore fattore entra in gioco a rendere difficoltosa la relazione scuola-famiglia ed è "la fragilità della funzione educativa" di cui Pati accenna quando sostiene che oggigiorno il "fenomeno dell'impreziosimento della prole", legato alla scelta di molte coppie di mettere al mondo un solo figlio, ha effetti anche sulle modalità educative messe in atto dagli stessi genitori che sono maggiormente inclini ad accettare comportamenti che necessiterebbero di essere sanzionati e contenuti. D'altro canto, i docenti sono ancora convinti che la loro funzione sia limitata alla trasmissione, seppur doverosa, di informazioni e nozioni scientifico-culturali.

Alla luce di questi numerosi fattori, risulta evidente che il rapporto genitori-insegnanti ha ancora delle limitazioni e si prefigura come una relazione prevalentemente asimmetrica "in cui il rapporto dominanza/sottomissione cambia a seconda dell'enfasi che si pone sul singolo elemento esaminato" (Pati 2019).

3. Relazione scuola-famiglia secondo il quadro normativo

Le modalità relazionali che intercorrono tra scuola e famiglia hanno subito numerosi cambiamenti dettati da un susseguirsi di normative che hanno introdotto di volta in volta novità, nel tentativo di rispondere alle esigenze della società in continuo cambiamento. Infatti, la realtà scolastica attuale è molto diversa da quella del passato ed esige quindi la definizione di nuove "modalità di partecipazione tra scuola e famiglia, in maniera da avvalorare le caratteristiche distintive e le identità culturali dei singoli alunni" (Pati 2019).

La famiglia è stata a lungo emarginata dalla vita scolastica fino agli anni Sessanta del secolo scorso, periodo di generale contestazione, quando la problematica del rapporto scuola-famiglia

inizia ad emergere. Prima ancora dell'emanazione di norme ufficiali, all'interno di un volume pubblicato nel 1969 dalla casa editrice Vita e Pensiero e redatto da autori vari, si rintracciano le relazioni stese in occasione della *Settimana dei problemi familiari* promossa dall'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano; tra queste spiccano gli interventi di Reguzzoni e Perucci, i quali fanno emergere le problematiche legate al centralismo statale e auspicano una maggiore partecipazione familiare (Pati 2019). Sulla base di queste riflessioni e grazie anche a quelle di Agazzi riguardanti il concetto di comunità educante, nel 1970 si istituiscono i comitati scuola-famiglia che possono essere intesi come un primo tentativo di collaborazione tra le due istituzioni. Bisognerà aspettare il 1974 con l'emanazione del D.P.R. n. 416, conosciuto successivamente come Decreti Delegati, affinché l'ingresso dei genitori a scuola venga ufficialmente sancito grazie alla creazione degli Organi Collegiali quali il Consiglio di classe, d'Interclasse, d'Istituto ai quali i genitori prendono parte periodicamente. Ciononostante, è da rimarcare che la partecipazione sancita dai Decreti Delegati non ha avuto gli esiti sperati per i genitori in quanto è stata messa in atto una "partecipazione di natura formale" (Dusi 2011) in cui la famiglia non ha avuto un reale peso per quanto riguarda la presa di decisioni in ambito scolastico, ma veniva piuttosto interpellata soltanto per essere messa al corrente delle iniziative della scuola, del progetto educativo perseguito dagli insegnanti, dei risultati conseguiti dagli alunni. Vent'anni dopo, il Testo Unico delle disposizioni legislative in materia di istruzione (D.lgs. n.297/1994) riprende i Decreti Delegati, approfondendo semplicemente il ruolo dei vari Organi collegiali già descritti nella precedente legge non apportando, di fatto, nessuna novità sul piano concreto.

Tuttavia, durante il periodo intercorso tra l'emanazione dei due testi, nasce l'idea che ai genitori vada riconosciuto un tipo di coinvolgimento partecipativo e non soltanto "formale", che permetta loro di avanzare richieste e compiere scelte circa i percorsi scolastici dei figli (Dusi 2011). Questo sarà possibile grazie all'emanazione della legge Bassanini 59/97 che nell'art. 21 c. 9 sancisce che "l'autonomia didattica è finalizzata al perseguimento degli obiettivi generali del sistema nazionale di istruzione, nel rispetto della libertà di insegnamento, della libertà di scelta educativa da parte delle famiglie e del diritto di apprendere" (Legge 15 marzo 1997, n. 59, *Delega al Governo per il conferimento di funzioni e compiti alle regioni ed enti locali, per la riforma della Pubblica Amministrazione e per la semplificazione amministrativa*). Viene così avviata di fatto la riforma scolastica verso l'autonomia che sarà completata con il successivo Regolamento sull'autonomia (D.P.R. n. 275/1999) che pone "le singole istituzioni scolastiche, nel rispetto della libertà d'insegnamento e del pluralismo culturale, nella condizione di

formulare e concretare interventi educativi e istruttivi, adeguandoli a diversi contesti e in coerenza con le finalità del sistema d'istruzione nazionale" (Pati 2019). Con l'autonomia scolastica viene introdotto per la prima volta anche il P.O.F., il Piano dell'Offerta Formativa, elaborato ogni tre anni da ogni istituto e che diventa il "luogo d'incontro tra genitori, territorio e scuola" (Dusi 2011) in quanto viene presentato a genitori e alunni al momento dell'iscrizione a scuola. Grazie alla scuola dell'autonomia viene quindi riconosciuta ai genitori una forma di cooperazione che rispetto alla partecipazione formale precedente si rivela essere già notevolmente più attrattiva; tuttavia, non è sufficiente in quanto non permette alla famiglia di essere considerata realmente come un "interlocutore pedagogico-educativo" competente (Pati 2019).

Si fa quindi strada una visione della relazione tra insegnanti e genitori all'insegna della responsabilità educativa condivisa che sfocia nell'emanazione del D.P.R. n. 235 del 2007 il quale introduce il "Patto educativo di corresponsabilità" che delinea in maniera più approfondita i diritti e i doveri delle famiglie, dell'istituzione scolastica e degli/delle alunni/e come descritto nell'art. 5-bis c.1: "Contestualmente all'iscrizione alla singola istituzione scolastica, è richiesta la sottoscrizione da parte dei genitori e degli studenti di un Patto educativo di corresponsabilità, finalizzato a definire in maniera dettagliata e condivisa diritti e doveri nel rapporto tra istituzione scolastica autonoma, studenti e famiglie." Se il tema della responsabilità condivisa sembra essere, sotto l'aspetto pedagogico, un elemento di notevole interesse che suscita grandi speranze in tutti coloro che sono direttamente implicati nell'istruzione e formazione degli alunni/figli, è opportuno ricordare che esso nasce dalla necessità di rispondere all'emergenza comportamentale presente in quel periodo soprattutto nelle scuole superiori di primo e secondo grado. Sono stati i numerosi casi di aggressione e bullismo che hanno spinto all'emanazione del suddetto decreto che non è quindi stato concepito come un vero "elemento innovatore atto a promuovere un nuovo rapporto tra scuola e famiglia" (Pati 2019), ma piuttosto come una risposta alle urgenze del periodo. La normativa non può quindi essere interpretata come una vera proposta di lavoro collaborativo tra insegnanti e genitori per il bene degli studenti, ma rischia di essere maggiormente un regolamento che identifica i comportamenti accettati in ambiente scolastico e le relative sanzioni destinate a coloro che vi trasgrediscono.

Ciononostante, il tema della corresponsabilità rimane un elemento di grande interesse per lo sviluppo di un rapporto scuola-famiglia positivo e soprattutto utile allo sviluppo ottimale degli alunni/figli. Dal punto di vista pedagogico, la responsabilità condivisa si basa sulla capacità dei soggetti che rappresentano la scuola e la famiglia di collaborare per formulare nuove idee e

condurre nuovi modelli di sviluppo e di azione (Pati 2011 in Dusi – Pati eds.), ma affinché la relazione porti i suoi frutti è prima di tutto necessario determinare le specifiche competenze di entrambe. Infatti; "il possibile patto formativo tra scuola e famiglia va chiarito alla luce di opportune precisazioni circa la ridefinizione dei ruoli e delle funzioni delle due istituzioni chiamate a partecipare" (Pati 2011 in Dusi – Pati eds.) e siccome fino ad oggi non si è provveduto a chiarire i ruoli di ognuna delle due agenzie educative, il rapporto tra scuola e famiglia non ha potuto progredire. La famiglia deve necessariamente essere riconosciuta come luogo primario insostituibile di educazione ed istruzione delle nuove generazioni (Costituzione italiana art. 30); successivamente sarà essa stessa a chiedere l'aiuto alle altre istituzioni, non per delegare ad esse la propria funzione educativa primaria, ma per ottenere il supporto necessario a superare le difficoltà incontrate. La scuola deve essere concepita come un luogo strettamente intrecciato con il contesto socioculturale in cui si trova diventando così una scuola della comunità e, in quanto tale, risulta evidente la necessità di intrecciare rapporti con coloro che abitano il territorio, primariamente le famiglie. Alla luce di queste considerazioni "risulta evidente che l'istanza della corresponsabilità esige la definizione di un nuovo modo di essere famiglia e di essere scuola" (Pati 2011 in Dusi – Pati eds.) e soprattutto la ridefinizione della relazione che lega l'una all'altra. Entrambe sono fondamentali e ad ognuna deve essere riconosciuta la propria importanza nel percorso di educazione e formazione dei bambini e delle bambine; perciò, la loro relazione non può essere basata semplicemente sulla necessità di mantenere comportamenti adeguati e di punire i trasgressori; la corresponsabilità deve esprimersi soprattutto "sul piano del progetto educativo perseguito dalla scuola, che non può essere separato dal procedere educativo della famiglia" (Pati 2011 in Dusi – Pati eds.). Ecco che appare quindi naturale come il patto educativo di corresponsabilità non dovrebbe essere un punto di partenza, ma piuttosto una meta a cui tendere con l'obiettivo di partecipare al meglio per il bene dei soggetti che primariamente si trovano "in mezzo" tra la scuola e la famiglia, ovvero i/le bambini/e.

Alla luce delle precedenti considerazioni risulta evidente che il rapporto scuola-famiglia necessita di essere tutelato e sviluppato al meglio, tuttavia la legge 107/2015, conosciuta come "Buona Scuola", sembra, purtroppo, sottostimare ancora una volta gli effetti positivi di una corretta collaborazione tra insegnanti e genitori in quanto, pur facendo riferimento alla famiglia e ai genitori in diverse parti del suo testo, non apporta modifiche alle funzioni, al ruolo, alla composizione e alle elezioni degli Organi Collegiali, rinviando ad una prossima legge il loro riordino (Pati 2019).

CAPITOLO 2: IL COLLOQUIO INSEGNANTI/GENITORI ALLA LUCE DEI DIVERSI MODELLI TEORICI

1. Il colloquio Insegnante/genitore nella prassi e nell'ottica di Paul Watzlawick

In questo capitolo considero alcuni temi generali relativamente al colloquio insegnante/genitore nella teorizzazione sulla prassi quotidiana. Successivamente riservo particolare attenzione al modello comunicazionale di Watzlawick, attualmente ritenuto il più accreditato e aggiornato a livello internazionale (Watzlawick 1971); esso comunque viene integrato da alcuni contributi recenti che si riferiscono, descrittivamente, alle diverse possibili modalità comunicative e funzionali degli interlocutori (Rossi 2001 Gordon 2003 Cesari Lusso 2005, 2010). Vengono quindi considerate le caratteristiche di base della comunicazione interumana, al fine di poterle riconoscere nella realtà del colloquio insegnanti/genitori. In base a quanto sopra, sono state proposte delle linee guida, delle indicazioni per gli insegnanti che suggeriscono modalità comunicazionali potenzialmente soddisfacenti che sintetizzo, ma rispetto alle quali propongo una ulteriore riflessione nella discussione conclusiva, per due motivi. Il primo consiste nella consapevolezza che ogni rapporto interpersonale è unico e irripetibile in relazione alle caratteristiche degli interlocutori in quel momento e in quel contesto, per cui non esistono "regole" sempre e comunque efficaci. Il secondo motivo rimanda alla opportunità di implementare, per quanto possibile, i contributi che riporto nel presente capitolo, dedicato ai principali modelli teorici spendibili nel colloquio insegnante/genitore, e le ipotesi che nascono dalla raccolta dei questionari considerati nella Seconda Parte della tesi.

1.1 Il Colloquio Insegnante/Genitore e contesto

Il colloquio insegnante/genitore, negli ultimi anni, ha presentato numerosi cambiamenti che ne hanno modificato la natura, l'importanza e il livello di responsabilità percepita; tanto è vero che alcuni autori lo denominano con il termine di Colloquio Pedagogico. Non utilizzerò questo termine perché, a mio parere, troppo sbilanciato nel senso di una consulenza, appunto pedagogica, piuttosto che in una condivisione di informazioni e vissuti, secondo un'ottica di corresponsabilità, di trasparenza e soprattutto di interesse comune per lo sviluppo psico-educativo del/la bambino/a. Di seguito i fattori intervenuti a modificare l'importanza del colloquio insegnanti/genitori (Cesari Lusso 2010):

- La consapevolezza che il colloquio tra insegnanti e genitori è sicuramente una delle forme di comunicazione tra scuola e famiglia che caratterizza le società democratiche occidentali. È diventato un'espressione dei valori (libertà, benessere, partecipazione) e subisce le contraddizioni che le caratterizzano (diseguaglianze, competitività, complessificazione della famiglia). Con notevole capacità di sintesi, alcuni autori considerano significativo, a livello di comunicazione interpersonale, di rapporto scuola-famiglia e di psicologia sociale, il passaggio da un ottica super-egoiga, propria del ventesimo secolo e caratterizzata da "oppressione dell'individuo, priorità assoluta dei doveri verso la comunità rispetto ai diritti individuali […]" (Cesari Lusso 2010 p.17), ad un ottica narcisistica attuale, centrata sul diritto dell'individuo a cercare la propria felicità e personale realizzazione (come genitori e implicitamente come figli/e), a prescindere dalle esigenze/condizioni dell'altro; situazione in cui tutto può, o meglio deve essere sempre e comunque messo in discussione e negoziato in una continua fluidità di ruoli e di competenze (Bauman 2007, Alberoni 2010).

  La vignetta che segue, ironicamente, riprende quanto sopra.

  Sottolineato che non mi appartiene nessuna nostalgia per il passato, resta il fatto che non è possibile negare che la comunicazione e la relazione tra scuola e famiglia sono diventate più complesse, impegnative e che spesso sono conflittuali.

- Negli ultimi cinquanta anni è venuta meno l'asimmetria culturale e sociale tra genitori e insegnanti il cui operato era, in precedenza, accettato quasi sempre senza discutere. "Il lavoro dell'insegnante [appare] non più basato su un credito di fiducia a priori, su rapporti gerarchici e ruoli ben definiti, su stili familiari improntati all'obbedienza […] su famiglie sempre d'accordo con ciò che dice il maestro" (Cesari Lusso 2010 p. 29). Anche nel colloquio insegnanti/genitori si ripropone, dunque, il discorso della posizione

up o *down* degli interlocutori. Sottolineato che la posizione attribuita è funzionale alla comunicazione e non corrisponde ad una qualificazione di valore soggettivo (buono vs cattivo) e che questa posizione non sembra vantaggiosa neppure per il docente in quanto autoreferenziale e ostacolante la condivisione e la corresponsabilità educativa, resta il fatto che alcuni autori privilegiano nel colloquio insegnanti/genitori la posizione *up* in nome della responsabilità pedagogica, mentre altri valorizzano dinamiche di scambio "alla pari" di conoscenze ed esperienze, alternativamente di natura didattico-pedagogica o di natura educativo-comportamentale. Penso che la posizione più auspicabile e, dunque, a mio parere preferibile, sia la seconda, soprattutto se viene attuata con atteggiamenti di mediazione interpersonale e nella consapevolezza, del professionista, che una corretta partecipazione al colloquio insegnanti/genitori è un obbligo deontologico, finalizzato prioritariamente all'apprendimento scolastico e allo sviluppo socio-emotivo del/la bambino/a. La tabella seguente sintetizza alcuni aspetti riconoscibili nella prassi del colloquio.

Dimensioni del CIG		da Cesari Vullo 2010 mod.
Dimensioni possibili	Risposta preferibile	Risposta da evitare
Cooperativa/competitiva	Cooperativa	Competitiva
Rapporto simmetrico/gerarchico	Asimmetria bidirezionale sul piano delle conoscenze. Differenze fondamentali nelle responsabilità e nei ruoli.	Mancato rispetto delle asimmetrie funzionali
Colloquio libero/organizzato	Organizzato ma flessibile	Disorganizzato
Rapporto emotivo	Empatico o neutro	Distaccato o confuso
Distanza sociale	Amichevole o professionale	Familiare o distanziante

- La denatalità che ha colpito il nostro paese ha favorito un "investimento" sul/la bambino/a, ha assunto toni che ipertrofizzano il merito e la prestazionalità, che negano la possibilità stessa di essere, anche solo temporaneamente, fragili o in difficoltà. Il figlio o la figlia ideale, su cui si basa il vissuto genitoriale, spesso non può essere confrontato da nessuno, insegnante compreso, con il figlio/alunno reale.

- La carenza di competenze relazionali dei docenti risulta una ulteriore criticità; il dialogo con i genitori è diventato una competenza indispensabile della professionalità del docente e dei suoi obiettivi. Le ripercussioni di una riflessione approfondita sui rapporti tra insegnanti e genitori sarebbero sicuramente positive dal momento che "Quanto più la comunicazione tra genitori e insegnanti è interattiva e partecipata, tanto migliori potranno essere l'impegno e il rendimento scolastico degli allievi" (Menegalli 2010 p.10).

Dalla Letteratura e dalle esperienze riportate nella Seconda Parte della tesi, il colloquio insegnante/genitore ha, dunque, acquisito un profilo funzionale di notevole rilevanza. Le caratteristiche più frequentemente ad esso attribuite sono:

- La natura di un processo strutturato, indicatore di professionalità, non inteso come rigida organizzazione di tempi e fasi, ma come una sorta di "predisposizione" a promuovere una comunicazione reciprocamente empatica e collaborativa a livello operativo, frutto di formazione ed esperienza. A questo proposito Perrenoud scrive che le competenze richieste ad un vero professionista, nel caso di possibili divergenze, consistono "non nell'impiegare tutta la sua energia a difendersi, a respingere l'altro, ma al contrario nell'accettare di negoziare, nell'ascoltare e nel capire quello che i genitori hanno da dire, senza per questo rinunciare a difendere le proprie convinzioni" (Perrenoud 2002 p. 126)

- La fondamentale importanza degli aspetti relazionali, consci e inconsci, che intervengono nel colloquio e che sono mediati tanto dalle parole pronunciate quanto dalla comunicazione non verbale.

- La necessità della convergenza e della coerenza tra i docenti al fine di evitare messaggi tra loro contradittori e perciò confusivi; ne deriva l'indicazione ad una preparazione attenta, condivisa e coerente dei colloqui, un reale affiatamento e una stima reciproca tra i docenti.

Sul piano descrittivo sembra possibile descrivere alcune tipologie di atteggiamento e di modalità comunicative, alcune di queste sono sintetizzate nella tabella seguente (Rossi 2001 mod):

Tipologia di approccio del docente	**Manifestazione (esempio)**
Egocentrato	Motiva in base a esperienze e competenze personali
Eterocentrato	Motiva in base a dati e ricerche
Esprime avvicinamento	Dimostra curiosità e cerca novità
Esprime fuga	Dimostra riluttanza rispetto a novità
Focalizza le necessità	Enfatizza i doveri propri e altrui
Focalizza le possibilità	Enfatizza le azioni utili a sviluppi positivi
Privilegia la relazione	Si preoccupa di non soffrire e non far soffrire
Privilegia l'obiettivo	Si preoccupa di conseguire gli obiettivi previsti

Quanto sopra può essere utile a far sì che ogni insegnante possa riconoscersi, almeno in parte, in una tipologia o in un'altra e, dunque, decidere di optare per un cambiamento verso una comunicazione più positiva o verso il consolidamento di una comunicazione che considera, con prudenza, già "sufficientemente buona". Resta, in ogni caso, il limite legato al fatto che le tipologie stesse possono confondersi tra loro e che sono mutevoli in risposta al contesto e a fattori personali; in sintesi, pur essendo utili, non sembrano sufficienti a descrivere la complessità della realtà qui considerata.

T. Gordon propone un'ulteriore analisi qualitativa delle modalità comunicative, in partenza dal docente, che sarebbero a "rischio" e che possono intervenire nel colloquio insegnante/genitore. Pur nei limiti di una classificazione ancora "per tipi", questo approccio (molto presente in Letteratura) credo possa facilitare una "auto-osservazione" dell'insegnante su di esse, su come evitarle/gestirle (Gordon 2003). In sintesi, in termini semplici e descrittivi, sono possibili comunicazioni caratterizzate dalle seguenti azioni:

- Ordinare e dare indicazioni: può passare un messaggio esclusivamente tecnico, non attento alle difficoltà, ai limiti e ai bisogni dell'interlocutore (con possibile risposta conflittuale).

- Avvertire circa le conseguenze negative: questo atteggiamento può facilitare risposte ansiose e depressive che non promuovono la corresponsabilità né la collaborazione ma piuttosto favoriscono rinuncia e delega.

- Rimproverare più o meno esplicitamente: questo approccio esprime paternalismo e svalorizza l'interlocutore (con possibile risposta conflittuale).

- Consigliare e suggerire soluzioni: rapporto che ostacola la proattività dell'interlocutore, non ne valorizza le possibili competenze (possibili tanto risposte conflittuali quanto dipendenza).

- Persuadere con argomentazioni rigide: motivare le proprie proposte è indispensabile, ma talvolta può scontrarsi con posizioni altrettanto rigide dell'interlocutore (possibile *escalation* a difesa dei punti di vista di entrambi).

- Criticare e biasimare sia l'interlocutore che altri (colleghi, esperti, nonni ecc.): un approccio di questo tipo è considerato molto controproducente, fa sentire l'interlocutore inadeguato e risulta confusivo.

- Elogiare e dare valutazioni positive: tanto più le valutazioni sono realistiche e sobrie tanto più appaiono credibili, positive e sono rinforzanti per l'interlocutore; quando eccessivamente empatiche invece possono favorire la necessità, ansiogena, "di mantenersi all'altezza".

- Etichettare il genitore: atteggiamento giudicante e preconcetto, attualmente una modalità di questo tipo appare improponibile.

- Diagnosticare il bambino: attualmente una strategia di questo tipo appare improponibile anche se spesso praticata. Può indurre ansia per una ipotetica patologia (non gestibile nel colloquio) e confusione nel genitore.

- Rassicurare, incoraggiare: approccio ovviamente praticabile sul piano relazionale, ma con partecipazione e sobrietà in quanto a volte può far sentire il genitore non capito circa le preoccupazioni espresse.

- Fare delle domande: le domande fanno parte del colloquio insegnante/genitore e dovrebbero esprimere interesse verso l'altro. Esse diventano "a rischio" quando non sono sufficientemente motivate, contestualizzate, invadenti o espressione di dubbio circa la sincerità del genitore.

- Cambiare discorso e/o scherzare: l'ironia è considerata una componente, unanimemente, positiva all'interno delle relazioni interpersonali, ma solo se modulata e non sconfinante nel sarcasmo. Talvolta è vissuta come mancanza di rispetto o disinteresse circa i sentimenti e le ansie dell'interlocutore.

Riporto ancora un contributo che mi pare utilmente pragmatico e segnala alcune problematiche tipiche che intervengo in generale nel rapporto scuola-famiglia e, dunque, anche più o meno direttamente nel colloquio tra insegnanti e genitori (Cesari Vullo 2005), tra esse:

- Porre enfasi eccessiva/esclusiva sugli aspetti problematici. In alternativa, sarebbe preferibile illustrare la situazione in modo equilibrato, con argomenti provati e acquisiti a conclusione di un percorso valutativo attendibile, rispetto ad aspetti educativi e non solo prestazionali, in modo da contenere le difficoltà all'interno del colloquio insegnante/genitore.

- Vivere le critiche dei genitori come un attacco e una svalorizzazione personali, anche se in parte lo sono. La consapevolezza matura delle proprie competenze e dei loro limiti da parte del docente, l'ascolto - che non vuol dire la condivisione - delle critiche, e la capacità di mediazione possono essere un antidoto ad una condizione innegabile di sofferenza emotiva.

- Trascurare il setting in cui si realizza il colloquio: tempi affrettati, logistica improvvisata, carenza di privacy, impegni subentranti andrebbero evitati al fine di ridurre l'impatto sfavorevole di questi fattori nel colloquio con i genitori.

- Confrontarsi con un "contagio emotivo" da parte di un genitore in grado di trasmettere la propria sofferenza psichica: una situazione di questo tipo è gestibile se il docente ha raggiunto ed è in grado di esercitare, in quel momento, un'autoconsapevolezza emotiva, necessaria e sufficiente, per utilizzare il disagio del genitore e trasformare le emozioni espresse in risorsa per la comprensione del contesto relazionale in cui vive il/la bambino/a ed eventualmente promuoverne una evoluzione positiva.

- Trattare, involontariamente, i genitori come rivali, fatto che implica, ancora una volta, la loro implicita svalorizzazione. Questa problematica riconosce anche motivazioni personali profonde, ma talvolta è supportata da oggettivi elementi di realtà quali evidente trascuratezza o esplicito maltrattamento. Il conflitto nel colloquio insegnante/genitore si sviluppa solitamente dal comportamento del/la bambino/a che può variare a seconda del contesto più o meno accogliente a casa o a scuola; le inevitabili discordanze dovranno essere ascoltate, analizzate e comprese piuttosto che utilizzate a scopo conflittuale.

- Lasciarsi coinvolgere nelle dispute tra madre e padre. Detto che è abbastanza infrequente la contemporanea presenza di entrambi i genitori, anche se peraltro sarebbe auspicabile, certamente l'attuale elevata incidenza di conflitti tra i genitori espone l'insegnante ad un "doppio lavoro"; forse dare uno spazio di ascolto ad entrambi, dopo avere escluso qualsiasi attività psicoterapeutica, e indirizzarne il ragionamento sui reali bisogni del/la bambino/a potrebbero essere strategie da utilizzare nel colloquio insegnante/genitore.

- Entrare in un circolo, vizioso e vorticoso, di comunicazioni reciprocamente colpevolizzanti spesso ricercando appoggio nel parere di altri insegnanti o di altri genitori rende il colloquio assolutamente improduttivo; propongo più avanti nella tesi alcune suggestioni per una mediazione efficace.

- Descrivere gli/le allievi/e con formule generiche, stigmatizzanti, esito di osservazioni non sistematiche, né condivise con gli altri docenti, non permette ai genitori di svolgere un ruolo attivo nel contenimento delle eventuali difficoltà. Ho già accennato alla condivisione tra colleghi di alcuni contenuti del colloquio; in questo senso appare distruttiva la circostanza in cui la divergenza delle valutazioni e l'incoerenza degli interventi non viene elaborata, ma riportata singolarmente ai genitori, creando una situazione confusiva e dannosa per tutti.

- Talvolta l'insegnante anticipa il contenuto del CIG in un colloquio diretto con l'allievo/a; una strategia di questo tipo non credo debba esclusa a priori ma appare impegnativa perché implica una profonda conoscenza del/la bambino/a e perché può assumere una tonalità minacciosa o ansiogena in previsione del colloquio. Una problematica simile si pone relativamente alla presenza dell'allievo/a al colloquio con i genitori. I pareri non sembrano unanimi: Vullo sostiene che "in linea di massima è

preferibile che gli adulti abbiano un momento tutto per loro. I bambini possono aspettare fuori" (Vullo 2010 p. 75); Quadrino sostiene che quando il bambino è presente "non può e probabilmente, neanche vuole [essere escluso] in quanto è di lui che si parla" (Quadrino 2015 p. 228); Duco poi, riferendosi alla collaborazione tra genitori e insegnanti, afferma che sarebbe preferibile fare "tutto questo in presenza dell'alunno-figlio perché è di lui che si parla" e cita Dolto: "il bambino ha bisogno della verità, ne ha il diritto" (Duco p. 124-125); Bobbio, infine, propone, implicitamente, una evoluzione della "presenza" del bambino, anche in età precoce, nella prospettiva di Counseling Educativo (Bobbio 2022 b).

Concludo segnalando un ostacolo alla comunicazione tra insegnanti genitori che, sia pure di necessità, ha impattato sul rapporto scuola famiglia a seguito dei rapporti mediati da ausili informatici durante la pandemia da COVID-19 (Ciotti 2020).

1.2 Il Colloquio Insegnante/Genitore e contenuto

Utilizzando un approccio empirico e secondo la prospettiva del docente, ho considerato le possibilità che si incontrano più di frequente: il rapporto tra il contenuto di quanto comunicato e la tonalità relazionale che ne deriva, certamente si rende evidente nella risposta del genitore e costituisce la reale dinamica attraverso cui si realizza il colloquio stesso (assioma fondante del modello di Watzlavick). Nel paragrafo successivo, tuttavia, aggiungo ulteriori elementi teorici che supportano come il contenuto (la notizia, l'informazione) e la risposta comportamentale dell'interlocutore non sono gli unici fattori determinanti la qualità del colloquio insegnante/genitore.

Presento a questo punto una sintesi delle tipologie di colloquio più frequentemente riscontrate in riferimento al contenuto; ovviamente sono possibili molte situazioni intermedie, così come la comparsa di variazioni e differenze tra un colloquio e l'altro. In ogni caso appare inscindibile il binomio comunicazione/relazione; in Letteratura sono state usate molte metafore per descriverlo, tra queste: parte emersa e parte subacquea di un iceberg o ancora le onde che raggiungono la spiaggia e le correnti profonde, il tutto a significare la presenza di collegamenti profondi e significativi. Tra questi si riconoscono:

- Aspettative reciproche.
- Spinta alla soddisfazione di bisogni e desideri più o meno consci degli interlocutori.

- Diritti e doveri formalmente o implicitamente individuati, significativamente molto diversi tra le varie culture.
- Regole e ruoli comunicazionali rispetto ai quali si considera realizzata la propria identità.

Presento di seguito alcune tipologie di colloquio e le componenti comunicazionali presenti in base a quanto riportato in Letteratura e in seguito alle mie esperienze di lavoro e di tirocinio; dalla discussione degli esiti dei questionari tento poi di fare emergere osservazioni ulteriori.

Due sono le variabili che sembrano prevalere:

- Rapporto tra fiducia e pregiudizio, da parte di entrambi gli interlocutori.
- Presenza o meno di difficoltà scolastiche del bambino.

Secondo i due indicatori appena considerati è possibile individuare, in generale, a titolo esemplificativo i seguenti scenari:

- Tipo 1: l'insegnante ritiene l'attività scolastica positiva, sia sul piano dell'apprendimento che a livello di comportamento. Una situazione di questo tipo comporta una tonalità emotiva solitamente positiva, ma non priva di aspetti su cui riflettere, tra questi:

Dalla parte del docente	**Dalla parte del genitore**
Difficoltà a ricevere complimenti espliciti (confronto con i propri sentimenti narcisistici).	Gratificazione narcisistica (richiesta di ulteriori conferme).
Frustrazione e aggressività. Sensazione di essere ingiustamente criticati.	Sottostima dei risultati, attribuiti a richieste pedagogiche troppo semplici e poco stimolanti o noiose.
Tendenza a ridurre il tempo dedicato al colloquio.	Richiesta di equità del tempo dedicato rispetto alle situazioni più problematiche.
Ansia per un possibile decadimento delle performances.	Ansia per un possibile decadimento delle performances.

Predisposizione all'informazione e al coinvolgimento dei genitori.	Assenza dai colloquio considerata l'assenza di criticità.

- Tipo 2: l'insegnante ritiene di comunicare la presenza di difficoltà di apprendimento e/o comportamento: **risposta collaborativa**

Dalla parte del docente	**Dalla parte del genitore**
Ansia rispetto a quanto comunicare e al disagio emotivo che ne può derivare.	Accettazione di quanto segnalato. Crisi del narcisismo genitoriale, e dell'immagine del figlio ideale. Tonalità emotiva preoccupata. Conferma, non passiva ma motivata, delle difficoltà evidenziate dal docente.
Presentazione onesta degli aspetti positivi e di quelli critici.	Accettazione realistica e consapevole dell'impegno collaborativo richiesto.
Richiesta di informazioni atte a valutare lo spazio per un progetto di recupero condiviso, seguita da motivazione, condivisione e messa a terra del progetto stesso.	Richiesta di precisazioni e informazioni circa la possibilità di aiutare il figlio. Contestualizzazione della proposta pedagogica.

- Tipo 3: l'insegnante ritiene di comunicare la presenza di difficoltà di apprendimento/comportamento: **risposta non collaborativa**

Dalla parte del docente	**Dalla parte del genitore**
Ansia, disagio, aggressività "preventiva", (basata su preconcetti). Reazione contro-aggressiva.	Resistenza fino alla negazione delle difficoltà. Espressione di una tonalità emotiva e comportamentale aggressiva. Collusione acritica con l'insegnante e svalorizzazione del/la bambino/a.

Presentazione onesta degli aspetti positivi e di quelli critici.	Colpevolizzazione dell'insegnante circa la situazione motivata come esito di incompetenza professionale o emotivo-relazionale. Ricerca di smentite presso altri insegnanti e/o esperti. Minimizzare gli aspetti non positivi.
Perdita della fiducia nel genitore.	Perdita di fiducia nell'insegnante.
Rabbia per critiche inaccettabili.	Rinforzo dell'approccio aggressivo.
Disagio, spiazzamento, senso di impotenza e inadeguatezza rispetto alle caratteristiche del bambino.	Espressione di un vissuto di severo disagio bio-psico-sociale del/la bambino/a o della famiglia.
Disagio per critiche potenzialmente accettabili e comunque da verificare.	Rinforzo del fatto che un intervento critico, adeguatamente presentato, è accettato (promuove proattività e collaborazione).
Molto problematica diventa la richiesta di informazioni atte a valutare lo spazio per un progetto di recupero condiviso, motivazione, condivisione e messa a terra del progetto stesso.	Rifiuto esplicito o implicito di collaborare nell'attuazione della proposta pedagogica. Ricerca di proposte alternative. Svalorizzazione della competenza socioculturale attribuita alla scuola, a favore della valenza prevalente attribuita alla vita pratica. Tonalità emotiva depressa con risposta di delega di ogni progettualità condivisa. Nel caso di problemi comportamentali viene "vantata" la somiglianza con un

	genitore alla stessa età, o la presenza di buone performances sportive o artistiche.
Disagio fino a profondo senso di colpa. Manovre riparative improvvisate, impulsive, controproducenti.	Pianto del genitore espressione di sofferenza, esaurimento delle risorse psico-fisiche, verbalizzazione di sensi di colpa.
Rabbia, critica esplicita, delusione.	Assenza del genitore al colloquio.
Utilizzo improprio di etichette caratteriali funzionali o, peggio, cliniche (in apparenza facilitano la comunicazione, in realtà la bloccano).	Utilizzo improprio di etichette caratteriali funzionali o, peggio, cliniche (in apparenza facilitano la comunicazione, in realtà la bloccano).

In Letteratura risulta che i colloqui insegnanti/genitori problematici non sono frequenti, pur essendo molto impegnativi per l'insegnante sul piano emotivo; inoltre, alcune relazioni tra insegnante e genitore, migliorano col tempo se il docente si impegna a sviluppare competenze comunicative adeguate soprattutto nell'ottica di far sentire i "genitori parte della soluzione non parte del problema" (Cesari Vullo 2010 p. 96).

Sul piano operativo viene evidenziato come talvolta una evoluzione positiva è facilitata dal *turn over* dei docenti che permette di riprendere i colloqui su basi migliori e nuove, oppure da una revisione, condivisa in assemblee, delle regole della classe. Ancora il colloquio può essere recuperato se si mette in atto una strategia che permetta una uscita onorevole, senza attribuzioni di torti o di ragioni, senza il "rimetterci la faccia" da parte di nessuno degli interlocutori.

I diversi momenti del colloquio insegnante/genitore possono essere definiti, ma non in modo rigido. Solitamente sono descritti come segue:

- Preparazione: in assenza del genitore l'insegnante raccoglie e organizza quanto ritiene di comunicare, recupera disponibilità emotiva soprattutto nelle situazioni più complesse.

- Accoglienza: corrisponde all'arrivo del genitore e presuppone mimica positiva, tono della voce adeguato, saluti e frasi di cortesia, proposta di spegnere i telefonini, far accomodare i genitori, introdurre gli obiettivi dell'incontro.

- Presentazione dei risultati e dei comportamenti ritenuti positivi e di quelli che l'insegnante considera migliorabili.
- Invito ai genitori ad esprimere il loro parere sugli stessi argomenti e su altri argomenti "di interesse pedagogico" che li preoccupano, aggiungendo eventuali domande di precisazione e confronto.
- Riepilogo di quanto descritto, comprese eventuali divergenze.
- Proposta e condivisione degli obiettivi di consolidamento e/o miglioramento.
- Ricapitolazioni di quanto concordato in relazione agli obiettivi individuati.
- Valorizzazione dei miglioramenti registrati e, quando possibile, anche della qualità del colloquio.
- Conclusione: saluti, previsione e/o programmazione di ulteriori incontri.

Le situazioni più conflittuali impongono maggiori attenzioni e impegno, alcune strategie sono segnalate in Letteratura:

- Strategie di tipo metacomunicativo: durante il colloquio l'insegnante riflette ad alta voce sulla comunicazione che si sta realizzando, evidenziando i punti di forza e quelli di debolezza al fine di potenziare i primi e contenere i secondi. Nello specifico il tentativo è quello di rimuovere gli ostacoli comunicativo-relazionali e, in molti casi, promuove una relazione nettamente migliore e la ricostruzione di una fiducia reciproca.
- Strategie di fronteggiamento a comunicazioni "impreviste" da parte dei genitori. Può accadere che i genitori segnalino situazioni in classe che l'insegnante non ha notato, ad esempio manifestazioni di bullismo. La reazione emotiva può essere di disagio, di colpa, di critica. Tra tutte viene privilegiata una risposta che valorizza il contributo, programma una attenta osservazione il cui risultato sarà condiviso e infine ipotizza la messa in atto dei provvedimenti eventualmente indicati.
- Presenza di un secondo insegnante: nelle situazioni complesse talvolta la presenza di due docenti è opportuna, ma va anticipatamente programmata e appare proponibile se tra i due esiste un rapporto interpersonale positivo e un approccio

pedagogico convergente, mentre l'esplicitazione di posizioni divergenti è pericolosamente negativa.

- Esplicito conflitto tra genitori: situazione in cui il/la bambino/a è strumentalizzato nella dinamica conflittuale dei genitori e non è più il focus del colloquio. La strategia proposta è solitamente quella di indirizzare i genitori ad operatori di area psicologica, di ricondurre l'incontro all'obiettivo primario e se questo è impossibile sembra preferibile aggiornare il colloquio.

- Percezione di *burn out* (sinteticamente definito come la percezione di esaurimento delle risorse psico-fisiche del docente all'interazione), situazione che richiede ancora l'interruzione e l'aggiornamento del colloquio.

In Letteratura non vi è concordanza circa l'indicazione di stabilire regole comunicazionali generali da rispettare durante il colloquio insegnante/genitore. Chi ne sostiene l'utilità ne sottolinea la valenza organizzativa sia del pensiero che della prassi, la trasparenza nei confronti dell'interlocutore e un certo valore educativo (nel caso andrebbero dichiarate nella documentazione istituzionale). Gli Autori meno convinti rilevano il rischio di rigidità dei contenuti e di perdita di spontaneità: personalmente credo che il vantaggio di ricorrere a regole (condivise, coerenti, accreditate, omogenee e modificabili) sia da preferire. Le regole comunicazionali generali più spesso enunciate sono:

- Il colloquio insegnante/genitore ha come "finalità prioritaria e irrinunciabile la promozione dello sviluppo intellettivo, affettivo e sociale del/la bambino/a" (Cesari Vullo 2010 p.167);

- I protagonisti riconoscono i rispettivi ruoli e le personali responsabilità;

- I protagonisti si impegnano a restare sui temi oggetto del colloquio e a rispettare i turni comunicativi;

- I protagonisti si impegnano a ricercare una soluzione condivisa di eventuali difficoltà/conflitti;

- Viene esclusa ogni azione riferibile ad aggressività verbale;

- I protagonisti si impegnano ad un colloquio sincero e corretto, reciprocamente rispettoso.

Nella tavola seguente riassumo alcune componenti del *setting* del colloquio insegnanti/genitori. Anche il *setting* viene considerato un fattore fondamentale circa la possibilità di un esito soddisfacente del colloquio stesso.

Setting del colloquio insegnanti/genitori.
Ambiente riservato e confortevole.
Collocazione degli interlocutori nello spazio (solitamente semi-frontale con aggancio visivo facilitato).
Tempo dedicato adeguato (non illimitato).
Look del docente adeguato alla situazione.

1.3 Il modello comunicazionale di Watzlawick

Tutti gli esseri viventi possiedono dei sistemi con cui comunicano tra loro, sistemi più o meno complessi e noti che risultano efficaci ed efficienti per lo scambio di informazioni all'interno della loro specie, talvolta anche tra specie diverse e, soprattutto, utili nel loro ambiente. La definizione di comunicazione scientificamente più accreditata e utilizzata all'interno della specie umana è stata formulata da Watzlawick; ne riporto alcuni elementi che considero coerenti con l'argomento di questa tesi.

L'autore si pone in ottica comportamentista attribuendo la possibilità di comprendere il funzionamento della mente esclusivamente ad un'analisi approfondita della dinamica comunicazionale in entrata e in uscita, non considerando ipotizzabile una conoscenza "scientifica" di quanto è intrapsichico; la metafora della "scatola nera" descrive questa posizione. Da questa dinamica si realizza la costruzione della funzione mentale (aspetto costruttivista del modello di Watzlawick). La teorizzazione di partenza presenta, a mio parere, due punti di fragilità. Il primo consiste nel fatto che questa non considera il contributo delle neuroscienze - che erano all'inizio della loro storia negli anni di formulazione del modello - che seppure in modo ancora incompleto sono in grado di evidenziare l'elaborazione intrapersonale (quantomeno cerebrale) dell'informazione attraverso studi di neuroradiologia funzionale, elettrofisiologia e biochimica sistemica. Il secondo non è un limite, ma rappresenta un possibile

campo di ricerca e si riferisce alla tematica dello sviluppo, fisiologico e patologico (ad esempio nell'autismo) della competenza comunicativa. Detto questo l'analisi dell'autore rimane fondamentale nella riflessione sul colloquio insegnanti/genitori; infatti, risulta in grado di evidenziare i fattori coinvolti tra i comunicanti e di intervenire quando sono disfunzionali.

In sintesi, Watzlawick si occupa principalmente della pragmatica della comunicazione, cioè dell'uso dell'*in-put*/messaggio (del comunicante) come promotore di comportamento/azione/*out put* (del ricevente), all'interno di uno specifico contesto, che a sua volta influisce sull'attribuzione di significato da parte di entrambi: da queste poche righe si comprende l'importanza del modello relativamente al CIG.

Gli atti comunicativi non sono, dunque, solo costituiti da quanto l'emittente dice, ma, e forse soprattutto, anche da quanto, attraverso le sue parole, riesce a far succedere sul piano comportamentale dell'interlocutore: "in ogni scambio comunicativo si decide anche "chi dovrebbe fare cosa e per volontà di chi", diventa molto difficile che una buona comunicazione richieda solo un po' di buona volontà e un linguaggio chiaro e semplice: è in gioco lo spazio decisionale di ciascuno, la posizione relazionale che ciascuno accetta di assumere nei confronti dell'altro" (Quadrino 2015 p.18).

In questo modello, come in tutti quelli che presenterò nella tesi, risulta fondamentale la Comunicazione Non Verbale (CNV), per Watzlawick comunicazione analogica. L'importanza della CNV in realtà è condivisa e trasversale a tutti i modelli e a tutte le prassi oggetto della tesi; ne sintetizzerò alcuni aspetti in questo paragrafo e ad esso farò riferimento quando parlo di CNV nei capitoli successivi. In questo paragrafo sono compresi anche contributi bibliografici di altri autori.

La CNV media gli scambi comunicativi non semantici; essa è percepita come universale e in alcuni casi interspecifica. Impatta nettamente nel colloquio insegnanti/genitori se si considera che in Letteratura si ritiene che quanto viene percepito di un messaggio vocale dipende per il 55% da movimenti del corpo (principalmente mimica facciale e postura antigravitaria), per il 38% da elementi paraverbali (tono, ritmo, volume), e solo per il 7% dalle parole emesse. Essa viene inquadrata come segue:

Sistema paralinguistico (vocale non verbale) che corrisponde all'insieme dei suoni emessi durante il colloquio e comprende:

- il Tono la cui altezza risente di numerosi fattori contestuali soprattutto correlati al rapporto tra i comunicanti;
- l'Intensità o Volume spesso anch'essa correlata ai ruoli sociali ma talvolta prevalentemente condizionata dal disagio emotivo e dallo stress percepito;
- il Ritmo che soprattutto con le Pause conferisce autorevolezza al parlante e incrementa l'attenzione dell'interlocutore. Le pause sono dette "vuote" se occupate dal silenzio, "piene" quando occupate da intercalari vocali;
- il Silenzio che è compreso nel sistema interlinguistico e può comunicare tanto dissenso, quanto attenzione e partecipazione;

Sistema cinestesico (del movimento del corpo) che corrisponde a tutti i movimenti che gli interlocutori possono scambievolmente osservare. Si descrivono:

- i Movimenti oculari: con l'osservazione attenta dello sguardo e dell'aggancio visivo può essere intuito lo stato emotivo dell'interlocutore dalla sfida al disagio, dalla noia all'aggressività;
- la Mimica facciale che risulta estremamente comunicativa sia nel sottolineare la "convinzione" della comunicazione verbale, sia quando evidenzia una discrepanza tra messaggio verbale e messaggio mimico. Evenienza quest'ultima che in generale non depone a favore di una comunicazione positiva, anche se va detto che la mimica può essere spesso manipolata in modo funzionale all'ottenimento del consenso e/o all'immagine di sé che si vuole dare;
- i Gesti, molto dipendenti dal contesto culturale, per cui quelli utilizzati e accettati in un contesto possono essere totalmente fuori luogo in un altro contesto. Le mani sono particolarmente coinvolte nella gestualità mediterranea;
- la Postura: l'osservazione può notare una postura "estroversa", eretta, sicura di sé o una postura chiusa su sé stessa, ipotonica, insicura, indicante rinuncia o depressione;
- la Prossemica che si riferisce alla distanza comunicativa ottimale e/o gradita dagli interlocutori; nel colloquio insegnanti/genitori essa è solitamente impostata a priori in base alla logistica disponibile, purtuttavia una certa attenzione alla presenza di barriere come lo schermo del computer, l'uso di occhiali da sole può essere

sollecitata. La distanza tipica del CIG è intorno al metro (zona di interazione sociale);

- l'Aptica che definisce gli scambi comunicativi mediati da un contatto fisico diretto. Anche in questo caso intervengono fattori culturali differenziali e si possono distinguere tra contatti a valenza affettiva e contatti convenzionali e formali.

Sul piano operativo il fondamentale contributo di Watzlawick viene, solitamente, sintetizzato facendo riferimento ai Cinque Assiomi della Comunicazione che ho tentato di declinare nel modo più funzionale possibile, al fine di renderli utili per una lettura adeguata del colloquio insegnante/genitore.

- Primo assioma: *non è possibile non comunicare*.

L'autore scrive: "l'attività o l'inattività, le parole o il silenzio hanno tutti valore di messaggio: influenzano gli altri e gli altri, a loro volta, non possono non rispondere a queste comunicazioni e in tal modo comunicano anche loro" (Watzlawick 1971 p.42); viene in tal modo stabilito che non è possibile non comunicare. Due soggetti che si confrontano comunicano sempre, anche quando si chiudono ad ogni interazione. Ad esempio, se durante un colloquio il genitore persistente ascolta ma resta in silenzio, l'insegnante dovrà coglierne la valenza comunicativa e modulare il suo argomentare, passando dal registro informativo-contenutistico a quello analogico-relazionale.

- Secondo assioma: *ogni comunicazione ha un aspetto di contenuto e un aspetto di relazione, tale che quest'ultimo categorizza il primo ed è quindi una meta-comunicazione*.

Questo assioma sostiene che il messaggio ha una componente informativa (*la notizia*) e una componente propria alla relazione tra i comunicanti, quale la modalità con cui l'informazione è proposta e la risposta attesa da parte dell'altro (*il comando*), che caratterizza la prima componente. Ad esempio, il fatto che l'insegnante segnali una difficoltà sul piano dell'apprendimento dell'allievo (notizia) può ripercuotersi sul piano relazionale a seconda che il genitore confermi, rifiuti o, peggio, disconfermi l'insegnante non considerandolo come persona. Il rischio in questo caso è che si instauri un persistente e ricorrente atteggiamento reciproco di "non riconoscimento".

- Terzo assioma: *la natura di una relazione dipende dalla punteggiatura delle sequenze di comunicazione tra i comunicanti*.

Per punteggiatura si intendono le pause, l'alternanza, la sequenza di eventi all'interno dello scambio comunicativo, mai unidirezionale. Se si utilizza un esempio sportivo, lo spettatore osserva maggiormente l'efficacia delle azioni di una squadra e meno i singoli scambi di pallone tra i giocatori. Il rischio consiste nella possibilità che, in situazioni di conflitto, ogni soggetto possa interpretare la propria reazione come legata al comportamento dell'altro e mai come la causa del proprio comportamento; questo disagio si ritiene superabile focalizzando nel colloquio la relazione piuttosto che i contenuti. Ad esempio, questo assioma è riconoscibile quando l'insegnante segnala una difficoltà comportamentale, evidente e pervasiva, del bambino, mentre il genitore, identificandosi con il/la figlio/a attribuisce il problema all'approccio inadeguato dell'insegnante.

- Quarto assioma*: la comunicazione umana è composta da codici analogici e da codici numerici*.

I primi sostengono gli aspetti relazionali, sono costituiti, nel colloquio, dalle comunicazioni non verbali e definiscono la relazione. I secondi corrispondono all'uso dei simboli, nel colloquio le parole, esplicitano la notizia e veicolano il contenuto. Si ritiene fisiologico un passaggio fluido e flessibile tra i due codici nello scambio comunicativo; in caso di conflitto il modulo numerico risulta inefficace e stimola le divergenze, per cui sembra da privilegiare quello analogico. Simeone scrive: "il linguaggio numerico riguarda l'uso delle parole o di segni arbitrari in virtù di una convenzione semantica […], nella comunicazione analogica, invece, esiste un legame diretto tra la cosa e ciò che si usa per rappresentarla. Essa coincide praticamente con la comunicazione non verbale" (Simeone 2004 p. 117). Ad esempio, durante il colloquio il docente può cogliere, attraverso la mimica del genitore, il disagio da lui affermato con una risposta di rifiuto ("sbuffa") o di tipo depressivo ("pianto").

- Quinto assioma: *tutte le sequenze di comunicazione sono simmetriche oppure complementari, a seconda che la comunicazione sia basata su differenze oppure su parità*.

Nelle condizioni di simmetria gli interlocutori si riconoscono, reciprocamente, di pari valore e l'interazione è simmetrica; nelle condizioni di complementarità un interlocutore si riconosce in posizione subordinata, ma tale per cui la sua risposta comportamentale appare utile a completare

il discorso dell'altro. In una relazione interpersonale sana sono attive, alternativamente, sia posizioni simmetriche che complementari; entrambe concorrono a confermare il Sé dei comunicanti con esito positivo. Gli autori sottolineano che queste posizioni valoriali non fanno riferimento a giudizi del tipo competente/incompetente, buono/cattivo; l'assunzione di una posizione oppure dell'altra correla solitamente con il contesto culturale o sociale. Il rischio cui rimanda questo assioma si realizza quando un partner vuole prevalere sull'altro (comunicazione simmetrica), oppure quando delega e rinuncia a dare il suo contributo (comunicazione complementare). Questo assioma risulta particolarmente significativo nel colloquio; la proposta cui rimanda questa tesi è quella di attribuire ai due comunicanti un'alternanza di posizioni che deriva dalla diversità delle conoscenze/esperienze che, in ottica collaborativa, entrambi sono in grado di portare (riconoscimento reciproco). Ad esempio, nel caso un'insegnante stia parlando di difficoltà di apprendimento su cui è esperta, realizzando una comunicazione complementare, assumendo un atteggiamento eccessivamente direttivo, comunica come assolutamente incontestabile l'intervento da lei previsto. Un altro esempio si potrebbe riconoscere nel caso in cui la maestra segnali una difficoltà di comportamento e il genitore, secondo una comunicazione simmetrica, non abbia rilevato a domicilio alcuna difficoltà.

2. I modelli psicologici

Credo sia impossibile una sintesi dei diversi contributi teorici proposti in ottica psicologica e presenti in Letteratura. In questo capitolo considero, secondo scelte personali, e dunque discutibili, quei modelli che appaiono utili e gestibili da parte dell'insegnante durante un incontro destinato al colloquio insegnante/genitore: il loro minimo comune denominatore è costituito dall'accettazione del "mondo interno" dell'insegnante e naturalmente del genitore, entrambi coinvolti nella relazione di colloquio, del quale condizionano la prassi, l'ingaggio emotivo e, in ultima analisi, l'esito. I contributi presentati, inoltre, offrono degli strumenti di "lettura" del colloquio che possono integrare le tipologie descrittive presentate nel capitolo precedente e quindi assolvere alla necessaria complessificazione che caratterizza il CIG stesso.

Il mondo interno degli interlocutori in realtà è stato considerato anche nei modelli riferiti nei paragrafi precedenti e in quelli che proporrò successivamente, ad esempio come "scatola nera" in ottica comportamentista o piuttosto nell'attenzione alla sofferenza emotiva che si tenta di prevenire/riparare nelle relazioni di aiuto come il counselling sistemico o ancora quando il disagio soggettivo degli interlocutori diventa l'oggetto di un processo di mediazione, non

finalizzato ad un semplice compromesso al ribasso, ma alla costruzione di nuove e originali prospettive di collaborazione.

In questo capitolo il "mondo interno" diventa il protagonista principale della tesi, non per improvvisare maldestri interventi psicoterapici, ma per sostenere una riflessione sulla complessità dell'interazione umana, al di là dei rapporti e dei ruoli convenuti.

La presentazione del "mondo interno" è stata suddivisa, per motivi di redazione del testo, e soprattutto per differenze epistemologiche, in due grandi prospettive: quella fondata sull'inconscio e sulla sua azione e quella fondata sul costrutto di intelligenza emotiva nella relazione interpersonale.

L'obiettivo, impegnativo, è la consapevolezza del docente circa l'importanza del proprio mondo interno nell'interazione con il mondo interno dell'interlocutore/genitore. Una psicoanalista e insegnante a questo proposito afferma: "Esiste un punto di convergenza che non si trova nelle riforme o nei discorsi sulla scuola, bensì in un luogo spesso tenuto segreto: quello delle nostre motivazioni ad agire; nel caso specifico agire in relazione alla nostra infanzia e alla scuola, sia da genitore sia da insegnante" (Duco 2002 p.71). Nel mio discorso il termine inconscio non viene sviluppato come costrutto psichico teorico, ma riportato sul piano della prassi e dell'esperienza secondo una sintesi che mi pare efficace: "L'inconscio non è un luogo, bensì la qualità di processi, attività e contenuti mentali di cui non si ha consapevolezza, ma che esercitano comunque una influenza sulla condizione complessiva della nostra psiche e sui nostri comportamenti" (Pergola 2020 p.12).

2.1 Il contributo della Psicoanalisi

Antonella Landi apre il suo libro con una affermazione che, da sola, giustifica una lettura psicodinamica, che in questa tesi semplifico e definisco come riferita alla consapevolezza delle relazioni emotivo-comportamentali inconsce. L'Autrice afferma: "Quando gli insegnanti s'incontrano con i genitori degli alunni, è tutto un turbinio di parole leggere e discorsi profondi, problematiche gravi e domande esistenziali, analisi familiari e confessioni sincere, *mea culpa, tua culpa, sua culpa."* (Landi 2010 p.11). Da queste parole emergono tematiche di chiaro significato emotivo quali i sensi di colpa e a chi maggiormente spetterebbe di provarli, ma anche, più avanti nel testo, l'idealizzazione dei propri genitori e la "colpevole" inconsistenza dei genitori e dei valori attuali. L'esperienza narrata dall'Autrice è ovviamente lecita e verificabile quotidianamente in ambito scolastico, ma l'analisi della stessa può, a mio parere,

trasformarsi in risorsa solo se il docente accetta un percorso di consapevolezza rispetto alle proprie dinamiche emotive. Prerequisito che appare ben sintetizzato nella frase "Tutti gli interlocutori della relazione sono promotori di un proprio mondo interno, in gran parte inconscio, che finisce per influenzare l'altro ed essere dall'altro influenzato" (Pergola 2020 p.10).

Un secondo esempio della correlazione tra mondo interno e mondo esterno è rappresentato dall'utilizzo, frequente, di parole come "genitori e/o insegnanti quasi perfetti" nel titolo di alcuni testi che, direttamente o indirettamente, si occupano anche del colloquio tra insegnanti genitori. (Testoni 1995, Pergola 2020). Si evidenzia, in questo caso, la tematica del narcisismo, della sua interferenza nelle relazioni e nel benessere soggettivo, e forse in ottica "winnicottiana" di un'idea di insegnante "sufficientemente buono" come alternativa efficace ad un "insegnante perfetto".

In ottica psicoanalitica il CIG si configura come un esempio in cui si realizzano le dinamiche di transfert e contro-transfert; ne accenno brevemente perché esse sono lo sfondo su cui si svolgono le vicende, più vicine all'esperienza quotidiana del docente, che descrivo nei paragrafi seguenti. Riferendosi al contesto scolastico, Pergola sostiene che "nell'attualità di ogni relazione ognuno degli "attori", ossia l'allievo, il docente, i genitori, il gruppo classe e l'istituzione scolastica, vive l'altro attribuendogli un significato di un qualche oggetto appartenente al passato, identificandolo con il proprio vissuto, in una dialettica tra amore, odio e riparazione nel setting scolastico" (Pergola 2020 p. 75). Sullo sfondo di queste affermazioni vanno letti i paragrafi di questo capitolo. In termini teorici le relazioni inconsce che legano gli interlocutori, sintetizzando quanto basta per gli obiettivi di questa tesi, sono il costrutto/processo di transfert e di contro-transfert. Nel colloquio insegnante/genitore, come in ogni colloquio significativo, questi processi appaiono biunivoci tra gli interlocutori molto di più di quanto originariamente descritto da Freud a proposito del rapporto tra psicoanalista e paziente; nel CIG il rapporto sembra più paritario, non c'è nessuno da curare e soprattutto la situazione si fa più complessa perché il focus, eticamente obbligato, è il benessere e lo sviluppo del figlio/allievo o figlia/allieva.

2.1.1 Le Difese psichiche

Le "risposte" emotivo-comportamentali che trovano un riferimento nell'approccio psicoanalitico sono numerose; il termine stesso di "risposte" implica la presenza di un oggetto

reale o fantasmatico angosciante per l'Io del docente che, nel caso del colloquio insegnante/genitore, può riferirsi all'interazione vera e propria con il genitore oppure ad una riflessione sul contenuto di un colloquio che deve ancora avvenire. In ottica psicoanalitica si usa al posto di "risposta", più propriamente, il termine di *difesa*; termine che si regge sulla topica freudiana Io-Es-Super-Io (Freud ed. 2012). Si può definire la difesa, in senso psicoanalitico, come quella strategia inconscia messa in atto "quando l'Io si oppone alla emergenza di un impulso dall'Es, lo fa perché giudica che l'affiorare di quell'impulso determinerebbe una situazione di pericolo." (Brenner 1967 p.97). Una definizione di questo tipo appare perfettamente ortodossa rispetto al modello freudiano (Musatti 1987) e credo sia riconoscibile nel docente, prima, durante e dopo un incontro con i genitori: la difesa risulta dunque una risposta fisiologica ad una potenziale o attuale sofferenza psichica; essa risulta quasi automatica e non va vissuta, assolutamente, come un'espressione di inadeguatezza per l'insegnante, ma deve essere elaborata, nella prassi scolastica, in termini di consapevolezza e di modulazione nella relazione con l'altro (genitore, collega e soprattutto allievo/a). Molti autori hanno utilizzato il termine difesa in modo più descrittivo, e meno interpretativo, rispetto a quello originario descrivendo, fenomenologicamente, una serie di comportamenti espliciti: in questa tesi presento alcune modalità difensive, tra le molte possibili, al fine di attenzionare, *in primis* a me stessa, questa importante tematica implicita del colloquio insegnante/genitore. Credo sia possibile considerare le seguenti modalità difensive:

- <u>Identificazione</u>: sinteticamente si descrive questa modalità difensiva come quel processo in cui il soggetto risolve la distanza angosciante tra realtà e desiderio facendo proprie le caratteristiche dell'oggetto. Questa condizione ha spesso a che fare con la scelta stessa di "fare l'insegnante". Riporto alcuni esempi:

    - Identificazione introiettiva che, in ottica Kleiniana, consiste nel fare proprie, almeno parzialmente e a livello inconscio, le caratteristiche di un oggetto relazionale "buono" e gratificante, siano esse le figure materna e paterna primarie o la maestra che abbiamo avuto (identificazione introiettiva terziaria) (Klein 1978). Un aspetto interessante di questa modalità può ritrovarsi nel fatto che "gli insegnanti hanno spesso una grande nostalgia, spesso non espressa, non confessata della scuola che li ha formati […], solo l'amarezza che provano eguaglia il loro senso di colpa per il fallimento generalizzato della scuola di oggi e che, in parte attribuiscono alla loro impotenza" (Duco 2002 p. 116).

- Identificazione con l'aggressore. Termine che descrive un processo di contenimento dell'angoscia, anche in questo caso facendo proprie le caratteristiche più temute dell'altro. Credo sia evidente l'interferenza che un atteggiamento di questo tipo può avere, se non governato; nell'incontro con un genitore aggressivo (Duco 2002). Gli insegnanti, contrariamente a quanto accade al punto precedente, assumono inconsce posizioni solo perché antitetiche rispetto a quelle dei loro insegnanti (restandone dunque comunque condizionati).

- Identificazione proiettiva: "consiste nel fatto che l'individuo attribuisce un proprio desiderio o impulso a qualche altra persona o a qualche oggetto impersonale del mondo esterno" (Brenner 1967 p.110). In sintesi, i sentimenti provati vengono proiettati nell'interlocutore. Frustrazioni personali/professionali, sensi di colpa/incompetenza, disagi emotivi sono "spostati" nell'altro, che diventa un elemento persecutore e pertanto da "evitare" sul piano della comprensione umana e dell'empatia.

- Identificazione nella figura di madre iperprotettiva che si prende cura o di padre autorevole e amorevole. Questa situazione, entro certi limiti, appare fisiologica; una attività di elaborazione delle emozioni dell'allievo/a è ritenuta auspicabile (Pergola 2020 p. 27), ma in alcune condizioni, particolarmente problematiche a livello del rapporto madre-figlio/a (maltrattamento o incuria), l'insegnante non riesce a reggere il proprio stress emotivo assumendo un ruolo materno eccessivo, che diventa controproducente per l'impegno relazionale richiesto e che può stimolare reazioni di attacco da parte della madre biologica (Duco 2002). Sulla stessa lunghezza d'onda (ma con focalità invertita) sono le osservazioni che segnalano un'identificazione nell'essere bambino/a; come se l'insegnante tendesse a reiterare la propria infanzia. "Un insegnante che sia stato o abbia desiderato essere speciale per i suoi genitori, può ottenere una soddisfazione sostitutiva quando concede attenzione speciale al suo alunno preferito" (Salzeberger-Wittenberg 1987 p. 75) e con i suoi genitori.

- <u>Ostilità nei confronti dei genitori</u>. Questo aspetto emotivo, come i due che seguono, è incardinato nel modello interpretativo elaborato presso la clinica Tavistock di Londra. L'impostazione è Kleiniana e fortemente psicoanalitica ma alcune suggestioni possono stimolare l'insegnante a riflettere sul proprio mondo interno e sul rapporto inconscio con il genitore nel colloquio. La Salzberger-Wittenberg parte dalla constatazione che

"ci sono adulti che attribuiscono i loro limiti e le loro sfortune alla loro educazione e considerano i loro genitori responsabili delle loro difficoltà. Un insegnante di questo tipo tenderà a ricercare le cause delle difficoltà del suo studente nella famiglia e a ritenere che i genitori debbano essere i colpevoli anche quando egli li conosca personalmente. Sarà facilmente indotto a criticare e incolpare i genitori." (Salzberger-Wittenberg 1987 p.73). Si sottolinea che la critica del docente è oggettivamente infondata ma riferita alla sua esperienza infantile. L'autrice, infatti, aggiunge che i docenti "possono vedere nei genitori degli alunni un'immagine dei loro stessi genitori che vengono a controllare se sono sufficientemente cresciuti per potersi occupare di bambini/e o se sono ancora loro stessi bambini/e che, semplicemente, giocano a fare la madre e il padre" (Salzberger-Wittenberg 1987 p. 74). Un approccio di questo tipo durante il colloquio appare molto rischioso in quanto facilita l'aggressività che fisiologicamente diventa reciproca o promuove sensi di colpa e di fatto ostacola la cooperazione.

- Rivalità e invidia nei confronti di fratelli/sorelle minori. Questa seconda dinamica psichica si situa, come la precedente, nell'esperienza relazionale precoce del docente. Si evidenzia che l'alunno può essere sperimentato come un fratello/sorella minori (tanto reali quanto fatasmatizzati) che in quanto tali "competono per l'attenzione e l'ammirazione" dei genitori (Salzberger-Wittenberg 1987 p. 77). Una situazione di questo tipo, quando non sottende una franca patologia psichiatrica del docente, può essere presente e utilmente presa in considerazione perché interviene nel CIG ad esempio promuovendo l'esposizione enfatica, da parte dell'insegnante, della propria notevole esperienza ed elevata competenza. Quanto accennato in questo punto ovviamente si ripropone anche nei rapporti con gli altri insegnanti della classe. Il rischio maggiore di un atteggiamento di questo tipo risiede comunque nel fatto che esso implica, di *default*, la svalorizzazione dell'alunno e, in alcuni rari casi, porta ad una inconsapevole inibizione delle originalità e autonomie del bambino.
- Rivalità nei confronti dei genitori. "La competizione non risolta con i propri genitori può essere portata avanti anche da adulti. L'insegnante tenta, allora, di essere una madre migliore rispetto a sua madre o un padre migliore rispetto a suo padre" (Salzberger-Wittenberg 1987 p. 74). Un'attitudine di questo tipo promuove competizione con il genitore dell'alunno/a, idealizzazione da parte dell'alunno/a, l'idea che la scuola sia un "posto migliore" rispetto alla famiglia (in assenza di dati oggettivi). Una relazione di questo tipo evidentemente interferisce nel colloquio insegnante/genitore e, nella

costruzione di corresponsabilità; genera notevole sofferenza nei rapporti intra-famigliari e, "allo scopo di proteggere i suoi genitori [l'alunno], può optare di rivoltarsi contro l'insegnante in modo che interferirà con la sua capacità di imparare" (Salzberger-Wittenberg 1987 p. 75).

- Rimozione. In questo contesto il costrutto è inteso come un processo difensivo non attivo nel soggetto, ma all'interno della relazione, che scaturisce dalla convergenza tra le esigenze emotive del docente e quelle del genitore di non affrontare quei discorsi che risulterebbero, insopportabilmente, angoscianti per uno dei due o, più tipicamente, per entrambi. Alla base si riconosce un rapporto collusivo, un gioco nascosto, un segreto patto di non belligeranza. Un approccio di questo tipo può compromettere, magari dopo un primo periodo idilliaco, il CIG perché, per entrambi gli interlocutori, si pone il problema di "quanto posso permettermi una situazione fusionale con l'altro senza sentirmi minacciato nella mia autonomia?" (Pergola 2020 p.98) e aggiungo nella mia identità.
- Aspetti significativi, di natura psicodinamica, sono attribuiti al linguaggio utilizzato dagli interlocutori. Alla scuola viene attribuito l'utilizzo prevalente di un "linguaggio paterno", caratterizzato da finalità di acquisizione e realizzazione, funzionali al raggiungimento degli obiettivi, compresi quelli non di immediato interesse per l'allievo/a. Alla famiglia viene attribuito l'uso prevalente di un "linguaggio materno", teso alla soddisfazione dei bisogni, alla protezione, alla valorizzazione degli interessi. Quanto sintetizzato rischia di attivare conflitti e incomprensioni in corso di colloquio. Umberto Galimberti, a questo proposito, propone un'ipotesi di lavoro - piuttosto impegnativa - quando afferma che "è compito dell'insegnante, perciò, e non del genitore, instaurare la corrispondenza tra la passione e le discipline proposte" (Galimberti U. in Testoni 1995 p.65).
- L'oggettività dei dati. Quanto a questo punto non è considerato una risposta emotiva psicodinamica in senso classico/ortodosso, ma, nella prassi, è frequentemente utilizzata. Essa consiste nel fatto che il docente sente il bisogno di supportare con dati concreti e oggettivi quanto comunica. Una modalità di questo tipo risulta spesso problematica per diversi motivi: i diversi strumenti utilizzati per la valutazione, la difficoltà di inquadrare comportamenti specifici dell'allievo/a, la discrepanza di valutazione tra i diversi insegnanti, la moltitudine dei dati che possono essere raccolti li rende difficilmente analizzabili e, ancora, la possibilità o meno del genitore di decodificare dati spesso troppo "tecnici" e numerici (Testoni 1995).

2.1.2 L'Evitamento

L'insegnante è stato un/a bambino/a e può inconsciamente rivivere nel CIG emozioni che riconducono a quelle vissute con i suoi genitori. Diversamente da quanto accennato nel paragrafo precedente, mi riferisco qui al rapporto con l'autorevolezza della coppia genitoriale in quanto contesto primario del suo stesso sviluppo. In Letteratura sono segnalate alcune eventualità:

- Il soggetto (nel nostro caso l'insegnante) non tollera, quindi teme ed evita, un rapporto conflittuale con i genitori, ad esempio, omettendo informazioni che potrebbero attivare risposte aggressive o, più raramente, risposte depressive da parte dei genitori dell'alunno/a.

- Talvolta l'insegnante si confronta con condizioni familiari disagiate, di sofferenza psichica, fisica, economica che producono un dolore diffuso e intollerabile per lui stesso. In queste occasioni la capacità di comunicare può risultare fortemente compromessa.

- In alcuni casi l'insegnante si trova ad affrontare una situazione familiare disfunzionale caratterizzata da una confusione diffusa, resa evidente da instabilità dei rapporti, ruoli indefiniti tra adulti e bambino/a, dinamiche relazionali seduttive/aggressive. La confusione nell'interlocutore crea un disagio profondo, come al punto precedente, una sorta di contagio emotivo che ostacola la possibilità di una comunicazione utile.

- Un'ulteriore possibilità viene riconosciuta in quella condizione denominata "de-idealizzazione delle proprie figure genitoriali": questo processo, necessario e fisiologico in adolescenza, trova una seconda "messa alla prova" nel confronto con il genitore dell'alunno/a (Blos 1993). In queste situazioni il disagio emotivo del docente deriva da un confronto, inconscio, ma sfavorevole con i propri modelli genitoriali. Ancora una volta comunicazione e collaborazione potranno risultare difficili e faticose.

Insegnante e genitore hanno in comune anche l'esperienza di essere stati, ai tempi loro, gli ex-alunni di qualcuno; appare sostenibile che nel colloquio possano riemergere aspetti conseguenti ai vissuti esperiti in passato (Duco 2002).

Si potranno realizzare, essenzialmente, tre condizioni:

- Se il vissuto di entrambi è stato prevalentemente positivo, il rapporto interpersonale sarà facilitato, le ansie reciproche contenute e la collaborazione raggiunta più facilmente.

- Se l'esperienza è stata realisticamente negativa i preconcetti reciproci saranno interferenti nella relazione, le difese reciprocamente saranno più rigide e la collaborazione più difficile da raggiungere.

- Se l'esperienza vissuta è stata antitetica (buona per un interlocutore, negativa per l'altro), il rapporto si fa ancora più difficile; entrambi potranno mettere in atto strategie emotive finalizzate a riparare o a "vendicare" disagi emozionali profondi - in quanto precoci e magari prolungati nel tempo -, enfatizzando aspetti dell'altro percepiti come disconfermanti, deludenti e comunque in grado di ostacolare la comunicazione e la collaborazione.

Anche l'ansia - stato emotivo immotivato oggettivamente, ma afferente al mondo interno - e la paura - stato emotivo oggettivamente motivato da elementi di realtà - alimentano comportamenti di fuga. Si possono fare alcuni esempi in base a quanto riportato in Letteratura, tra essi:

- L'ansia del primo incontro con il genitore (ansia vissuta spesso anche nel primo incontro con la classe). La consapevolezza del proprio stress emotivo potrebbe limitare alcune difese tra quelle segnalate sopra, come ad esempio l'iperproduzione di dati oggettivi, con miglioramento del clima nel colloquio insegnante/genitore.

- L'ansia per le possibili critiche. Essa ci riporta, in ottica psicoanalitica, agli esiti delle esperienze precoci (in particolare la stima ricevuta dai propri genitori e le modalità messe in atto a riparazione di eventuali errori/insuccessi), ma deve essere riconosciuta in corso di colloquio per contenerne/prevenirne gli effetti interferenti.

- L'ansia per una possibile ostilità. Va governata sia quando è l'esito di una proiezione preconcetta, sia quando viene esplicitata rapidamente durante il colloquio. La solidità della struttura personologica del docente è allora messa alla prova e la capacità di non attivare azioni contro-aggressive è fondamentale; ma può essere anche proposta una "fuga dignitosa", strategia che consiste nell'evidenziare la criticità del momento e nello stabilire un aggiornamento del colloquio.

- La paura di perdere il controllo di sé. Presente tanto nel colloquio, quanto nei confronti della classe, è un'altra componente stressante. Quando è presente una condizione emotiva di questo tipo, una strategia di condivisione del disagio provato con l'interlocutore e un comportamento sovrapponibile a quello descritto nel punto precedente può essere indicato. Si può invece aggiungere che una risposta, spesso utilizzata ma controproducente, risulta essere la strutturazione di un rapporto amicale tra insegnante e genitore: una scelta di questo tipo crea confusione, e complica la gestione del colloquio. Quando l'amicizia era preesistente ovviamente non va negata, ma va attenzionato il fatto che raramente semplifica e spesso complica le dinamiche presenti nel colloquio.

2.1.3 Il Narcisismo

Vittorio Lingiardi definisce il narcisismo come "prima di tutto la capacità di riconoscere le nostre capacità positive e di regolare l'autostima; la convinzione del valore e della dignità personale, con l'aggiunta di un'equilibrata soddisfazione per le nostre caratteristiche fisiche e mentali, le nostre capacità, i successi […], un amor proprio senza presunzione, la capacità di provare gratitudine" (Lingiardi 2021 p.33). In ottica psicodinamica l'Autore ne riconosce la genesi nei rapporti primari che hanno reso il/la bambino/a consapevole di essere un soggetto di amore e capace di restituirlo in una co-costruzione psichica (Stern 1992, 1998, Onnis 2015). Nel periodo scolastico, inoltre, si assiste all'interazione tra il narcisismo nascente del bambino/a (nel confronto con la socialità), il narcisismo di ritorno dei genitori (nel confronto con i propri vissuti di alunni/figli) e il narcisismo dell'insegnante (a protezione della propria immagine). Come sopra definito, il narcisismo rappresenta una risorsa importante e può favorire una buona qualità di vita di tutti, insegnanti compresi. La situazione diventa problematica quando si realizza una deviazione sia in difetto (svalorizzazione) sia in eccesso fino ad arrivare a quadri psico-patologici (narcisismo maligno). Il colloquio è un momento in cui il narcisismo sano viene messo seriamente alla prova; descrivo alcune condizioni esemplificative:

- <u>Il genitore è portatore di cultura e posizione sociale comunemente ritenute superiori a quelle del docente</u>. Una possibile reazione dell'insegnante potrà essere quella di ipertrofizzare il proprio valore e la propria autostima con senso di superiorità, esibizione di competenze, richiesta di ammirazione, egocentrismo. La seconda possibilità, più frequente, potrà essere la svalorizzazione di sé con sentimenti di

inferiorità, ipersensibilità alle critiche, ricerca di approvazione, invidia, aggressività mascherata. In entrambi i casi una effettiva collaborazione sarà compromessa, nel primo caso per lo sviluppo di una competizione conflittuale, nel secondo caso per una sofferta passività da parte del docente (Testoni 1995).

- L'insegnante che salva. Un eccesso di narcisismo, inoltre, comporta il rischio per l'insegnante di sconfinare dal proprio ruolo. Nel caso di bambini/e con difficoltà o svantaggiati, l'eccesso di narcisismo si potrebbe degradare in senso di onnipotenza con velleità salvifiche sul piano relazionale, affettivo, educativo, psicoterapico. L'invidia, l'aggressività, la delega e la depressione sono le risposte più frequenti e temibili da parte dei genitori.

- L'insegnante che aiuta troppo. Talvolta l'insegnante aiuta eccessivamente lo studente finanche a sostituirlo nei suoi compiti di apprendimento e autonomia. Questo ha ripercussioni negative a livello pedagogico, ma in questa tesi interessano di più le motivazioni, non solo narcisistiche, che lo spingono ad un comportamento di questo tipo. Ancora una volta il riferimento psicogenetico è rappresentato dalle relazioni primarie, ad esempio, dalla necessità di compiacere ai propri genitori, all'immagine di sé come studente ideale, ad un eccesso di autostima che lo porta in modo inconscio a pensare che nessuno può svolgere un compito bene come lui; ma può anche succedere che, identificandosi con alcune difficoltà oggettive, l'insegnante ritenga opportuno supportare maggiormente l'allievo/a. Di fatto non vengono facilitate né la creatività né l'autonomia dell'alunno/a e, in presenza di un atteggiamento di questo tipo, nel colloquio con il genitore possono emergere: riconoscenza e fiducia (consapevoli o deleganti) ma più spesso critica e invidia.

- Quando i genitori, oggettivamente o sottotraccia o per un equivoco, dimostrano di preferire un altro insegnante. In questo caso di nuovo si attivano risposte non funzionali in eccesso o difetto che compromettono non soltanto il colloquio, ma anche i rapporti tra gli insegnanti della classe. Guido Petter su questo argomento afferma che "nei curriculi scolastici che gli insegnanti attualmente in servizio hanno a loro tempo seguito non era prevista alcuna preparazione a lavorare insieme […] non era del resto prevista neppure alcuna preparazione specifica a parlare con i genitori." (citato da Testoni 1995 p.140)

- L'insegnante esibizionista. Situazione in cui il docente vuole essere l'attore protagonista, i bambini/e e i genitori sono il suo pubblico che ha il compito di applaudire e di confermare la sua immagine a prescindere "da ciò che sono e sono stati" (Duco 2002 p. 123). L'evoluzione non sempre è favorevole o indifferente, in quanto i genitori e "gli alunni più perspicaci diventeranno prima o poi consapevoli che l'insegnante si preoccupa soprattutto di propagandare un'immagine amplificata di sé, che non ha un reale interesse a promuovere l'insegnamento e che neppure gli importa molto dello studente in quanto individuo" (Pergola p.140).

- L'insegnante che impersona un'istituzione autorevole. L'immagine di sé si viene a connotare secondo un canone di appartenenza che protegge l'autostima, nella migliore delle ipotesi, o il potere, nella peggiore.

2.2 Il contributo di Eric Berne

Medico e psicoterapeuta di formazione psicoanalitica, pur restando in prospettiva psicodinamica, si è successivamente allontanato dalla psicoanalisi ortodossa ed è attualmente considerato il principale rappresentante dell'approccio psicologico denominato Analisi Transazionale (AT) che Bobbio definisce "una teoria della personalità, della comunicazione [che] si pone, rispetto al mondo dell'educazione e della formazione in termini ausiliari e complementare ai saperi della pedagogia, della didattica e della pedagogia speciale […] offrendo un quadro sostanzialmente esaustivo e agile per orientare pratiche riflessive e supervisive" (Bobbio 2022 p.11). Anche per questo modello ritengo funzionale alla tesi evidenziare gli aspetti che sembrano più immediatamente coinvolti nel colloquio insegnante-genitore e più proponibili per una riflessione sulla prassi implementatile considerato che "può essere utilizzata come griglia teorica e come strumento pratico per addestrare insegnanti, educatori, operatori della riabilitazione a stabilire una buona relazione con gli studenti o con gli utenti" (Stewart ed. it.2003 p. XV). Domenico Simeone, rilevata la versatilità della analisi transazionale (poliglottismo epistemico secondo Andrea Bobbio 2022 b), ne sottolinea la prospettiva pedagogica in quanto promuove "una visione positiva dell'esistenza; una visione continua e interfunzionale dello sviluppo umano; la definizione di alcuni criteri utili agli educatori per l'analisi dei sentimenti; una migliore definizione della teoria dei bisogni; il consolidamento di tecniche comunicative adeguate ai vari contesti, lo sviluppo di una adeguata coscienza professionale" (Simeone 2022 p.7).

Berne, come è proprio all'ottica psicodinamica, attenziona le relazioni infantili come fattore fondamentale dello sviluppo della personalità. Introduce alcuni concetti originali che sintetizzo come segue:

- Il costrutto di Stati dell'Io che si possono definire come "un sistema coerente di sentimenti ed esperienze direttamente correlati ad un corrispondente sistema di comportamenti" (Berne 1986 ed. it. p.364). L'Autore sottolinea che questa topica è frutto di un'osservazione empirica e di un processo intuitivo. Gli stati dell'Io sono molteplici e variabili e sono raggruppati in tre macrocategorie con possibili passaggi e/o sovrapposizioni tra una categoria e l'altra. Per la loro individuazione risulta utile la conoscenza della storia personale e familiare, del contesto sociale e del comportamento. Sono dunque individuati:
  - *Stato dell'Io adulto*. Sono gli stati del "qui ed ora", non correlano al tempo passato, sono un insieme di pensieri ed emozioni derivati dalle condizioni del presente.
  - *Stato dell'Io bambino*. Sono gli stati propri delle relazioni passate, correlano al periodo dello sviluppo, ai pensieri e alle emozioni esperite nei primi anni di vita.
  - *Stato dell'Io genitore*. Sono gli stati fatti propri dal soggetto ma pre-formulati, pre-strutturati dai genitori durante il processo educativo e trasmessi al soggetto dai genitori o da altre figure di attaccamento. Questo stato dell'Io comprende due tipologie di genitore: il genitore normativo che nella sua accezione positiva guida, offre regole e valori mentre in quella negativa critica, svaluta, impone; e il genitore affettivo che nella sua accezione positiva cura e incoraggia, mentre in quella negativa iperprotegge e condiziona l'affetto alla prestazione.

  Relativamente a questa tesi il modello degli stati dell'Io, una volta approfondito, potrebbe essere utile all'insegnante per comprendere, o almeno per riflettere sul proprio stato dell'Io (molto più rischioso, nel colloquio, sarebbe ipotizzare lo stato dell'Io del genitore dell'allievo/a).
- Le Transazioni. "Una transazione, che consiste in un singolo stimolo e in una singola risposta verbale e non verbale, è l'unità dell'interazione sociale" (Berne 1979 ed. It. p.26). L'interazione tra le persone viene studiata in base alle dinamiche di passaggio osservabili tra gli stati dell'Io implicati. Questo costrutto trova la sua utilità nel colloquio insegnante/genitore qualora se ne considerino i risvolti comunicazionali: le interazioni, infatti, possono essere complementari e procedere, interrotte e bloccate con i rispettivi risvolti comportamentali.

- I Giochi. “Un gioco è una serie progressiva di transazioni […] rivolte ad un risultato ben definito e prevedibile” (Berne 2018 ed. it. p. 47). La sequenza delle transazioni tra i due interlocutori si realizza attraverso una serie abbastanza costante di passaggi che, ai fini della tesi, credo adeguato evidenziare: spesso essi tendono alla ripetizione di percorsi comunicativi con esito negativo in osservanza di un copione (vedi oltre) derivato dalle esperienze precoci. I giochi sono dunque meccanismi psicologici, forme relazionali, che tendono a generare risposte di fuga, dipendenza e confusione, ma possono, se ben condotti, anche portare a conclusioni di mediazione funzionale a entrambi gli interlocutori (Berne utilizza il termine un po' pessimista di *“tornaconto”*). In questo punto va ricordata la formula forse più celebre dell’Autore, rispetto alla quale, nel contesto della tesi, propongo di leggere il pronome IO come riferito all’insegnante e il pronome TU riferito al genitore, essa recita:
    - *IO sono ok TU sei ok:* l’Autore definisce questa posizione come “intrinsecamente costruttiva”, essa può essere esito spontaneo dello sviluppo o appresa, seppure con fatica (Berne 1966 p.270).
    - *IO sono ok TU non sei ok:* questa posizione associa un profilo di superiorità da parte del primo interlocutore che può avere conseguenze devastanti se assume caratteri persecutori o aggressivi.
    - *IO non sono ok TU sei ok:* questa posizione descrive la tonalità depressa e demotivata del primo interlocutore e può portare alla delega, o, nel caso di un insegnante, ad abdicare alle proprie responsabilità e competenze; la tonalità emotiva è evidentemente di tipo depressivo.
    - *IO non sono ok TU non sei ok:* questa posizione è la più distruttiva, cinica e superficiale sia rispetto alla comunicazione che alla relazione tra gli interlocutori (Stewart 2003).

  “Tutti i giochi, i copioni e i destini sono fondati su una di queste quattro posizioni di base” (Berne 1986 e.it. p.270)

  Queste diverse posizioni condizionano la comunicazione e il CIG si potrebbe annoverare all’interno della ricca antologia dei giochi proposta da Berne (Berne 2018); riconoscere le diverse posizioni e supportarne una riformulazione positiva, diventa un fattore di promozione della *partnership* tra scuola e famiglia.
- Il Copione. La sequenza dei giochi a sua volta costituisce il copione (*Script*). “Un piano di vita basato su una strutturazione psichica realizzata all’interno delle relazioni infantili, rinforzata dai genitori, giustificata dagli eventi successivi e che termina con

una scelta decisiva della persona" (Berne 1979 ed. it p.272), Berne lo definisce un dramma transferale. Una specie di programma non conscio di vita, difficile da modificare in quanto rappresenta comunque uno strumento di equilibrio psichico, anche quando doloroso, perfezionista, coartante, invalidante; esso è da considerare nel CIG e non solo in ambito psicoterapico dal momento che non è immodificabile; infatti, alcune persone riescono a "buttare alle ortiche se non tutto almeno la maggior parte del proprio copione e rincominciare da capo" (Berne 1979 ed. it. p. 41).

L'ipotesi di lavoro, potenzialmente trasferibile nel colloquio insegnante/genitore, è doppia: la prima si costruisce intorno al genitore a cui l'insegnante può essere di aiuto per comprendere lo stato emotivo interno del genitore stesso (sempre senza velleità psicoterapiche), attraverso l'intuizione e l'osservazione, attivate in modo prudente e non preconcetto, ma piuttosto nell'ambito di "una asimmetria gestita nel segno della responsabilità" (Bobbio 2022 p.44).

Il secondo *focus* proponibile e certamente prevalente è quello dell'insegnante disposto a porsi nella relazione educativa in termini di consapevolezza del proprio mondo interno, con l'obiettivo finale di sviluppare una relazione efficace tanto con il proprio allievo/a quanto nel colloquio. Scrive Simeone: "la cura della propria professionalità richiede [al docente] non solo un'adeguata formazione, ma anche un costante lavoro su di sé" (Simeone 2022 p.10). A proposito dell'approccio transazionale, inoltre, sottolinea Bobbio che esso: "permette il consolidamento di tecniche comunicative il cui impiego, oltre che nella didattica, è plausibile anche nella gestione della relazione con i genitori" (Bobbio 2022 p.18). Quanto sopra è ulteriormente rafforzato da Bobbio quando sottolinea che "i giochi transazionali rientrano appieno nell'ambito della normalità delle relazioni umane e quindi richiedono una loro lettura da parte, soprattutto, dei professionisti dell'educazione" (Bobbio 2022 p.43)

Sul piano operativo, l'approccio proposto dalla AT appare rivolto al futuro - a differenza della psicoanalisi classica focalizzata sull'elaborazione di esperienze passate-, nel "qui ed ora" della relazione, secondo una visione ottimistica e implica che il presupposto ottimale, nel CIG, si realizzi tra personalità caratterizzate da un prevalente Io Adulto degli interlocutori. Possono essere considerati alcuni passaggi guidati, derivati dai processi di *counselling*. In sintesi e semplificando essi sono:

- Interrogazione: essa consiste in una domanda a livello Adulto per rendere espliciti i contenuti del tema.

- Specificazione: affermazione che classifica e specifica l'informazione ottenuta dall'interlocutore.
- Confronto: si osserva la congruenza o meno dell'informazione ottenuta rispetto al tema.
- Spiegazione: forma di osservazione condivisa dell'informazione in un rapporto Adulto-Adulto
- Illustrazione: attraverso metafore o esempi si rinforzano i punti di convergenza.
- Conferma: azione di "presa d'atto" dei cambiamenti intervenuti.
- Interpretazioni: rinforzo dei cambiamenti intervenuti.
- Cristallizzazione delle nuove posizioni acquisite, ovvero una specie di contrattualizzazione (Bobbio 2022 p.53-54).

Risulta, ancora una volta, come, per un processo come quello appena descritto, sia necessario un percorso formativo e come si riproponga il tema della simmetria/asimmetria del rapporto genitore/insegnante.

Se è richiesto all'insegnante un percorso di autoriflessione, di cura di sé, il cui risultato di successo non è scontato; sono, in pratica, da prevedere strutture di personalità del genitore, pregresse, ostacolanti il colloquio insegnante/genitore. Il modello in discussione evidenzia l'esistenza di un certo numero - forse non esaustivo - di transazioni "bloccanti", controproducenti e ostacolanti; ulteriormente tipizzate, sul piano fenomenologico, come segue: genitore ipercritico, genitore iperprotettivo, genitore non coinvolto, genitore super organizzato, genitore incoerente, genitore dipendente sul piano emotivo. (da James citato da Bobbio 2022 p.58).

Con la consapevolezza dei requisiti, delle difficoltà e della valenza comunicazionale nel CIG, appena sintetizzati in questo paragrafo, si può concludere che "la AT può offrire agli insegnanti strumenti utili anche a gestire il colloquio con i genitori, a organizzare il lavoro di rete e a sviluppare pratiche coerenti con un disegno unitario e coerente" (Bobbio 2022 p.66).

2.3 Il contributo del Cognitivismo

Nella prassi e in letteratura questo modello psicologico viene anche chiamato Cognitivo-Comportamentale. Ho scelto il titolo di questo paragrafo privilegiando la dinamica cognitiva all'origine del comportamento, in quanto non ritengo proponibile, relativamente al colloquio insegnante/genitore, l'impiego di strategie basate sulla manipolazione del rapporto stimolo-

risposta-rinforzo proprie del comportamentismo più ortodosso. Mi soffermo su alcuni approcci tipicamente cognitivi che vanno oltre il comportamentismo, implicando una dinamica psichica intrinseca al soggetto ma allo stesso tempo estrinseca (rivolta all'altro), che implementano costrutti destinati ad una gestione cognitiva (conscia) delle emozioni e delle relazioni umane. Presento, dunque, alcune proposte teoriche potenzialmente coinvolte nel CIG; esse sembrano essere più accessibili al cambiamento personale, rispetto alla complessità e all'accessibilità di un lavoro sull'inconscio. Il contributo del cognitivismo come proposto è da ritenere coerente con quello psicodinamico più ortodosso, ma focalizza costrutti che comportano una dinamica intrapsichica, come empatia, intelligenza emotiva, *social skills*, e più classicamente di distorsione cognitiva i quali, con la dovuta motivazione e l'impegno necessario, possono essere appresi, diventare strumenti di adattamento, conoscenza interpersonale, comprensione e compassione nei confronti dell'interlocutore e dunque utili nel colloquio insegnante/genitore.

2.3.1 Il modello delle Distorsioni Cognitive

L'approccio cognitivo-comportamentale si differenzia da quello comportamentale originario (behaviouristico) perché pone l'attenzione non solo al rapporto stimolo-risposta, ma valorizza anche, in modo specifico, l'elaborazione cognitiva, interna, che conduce ad una certa risposta comportamentale e soprattutto emotiva del soggetto: l'area emotiva mi pare particolarmente coerente con gli obiettivi della tesi. Le emozioni provate dal docente sarebbero un "derivato" della sua attività di pensiero che, quando disfunzionale (*idee disfunzionali*), produce sofferenza soggettiva e risposte controproducenti o aggressive nei confronti dell'interlocutore. Nella dinamica interattiva del colloquio questi aspetti mi sembrano dunque non trascurabili. Il lavoro sulle emozioni rappresenta la caratteristica principale di questo approccio e ha condotto alla formalizzazione di una vera e propria psicoterapia di intervento clinico di ristrutturazione cognitiva, denominata *Rational Emotive Therapy* (RET) (Beck A. 1984, Beck J.2013, De Silvestri 1981 Di Pietro 1992, 2015, Ellis 1989, 2015). Tornando ora al mio proposito di promuovere la consapevolezza soggettiva del docente rispetto al tema (esclusa, come sempre, qualsiasi velleità psicoterapeutica) aggiungo altre caratteristiche significative di questo approccio.

- La ristrutturazione cognitiva è possibile, esiste dunque un ambito di modificabilità (ed è efficace anche a livello clinico), essa tuttavia non si configura come un processo facile; nel nostro caso, al docente, è richiesto "un attivo e persistente sforzo allo scopo di

riconoscere, contestare, e riformulare gli elementi irrazionali del (suo stesso) pensiero, nonché un lavoro diretto sulle emozioni inappropriate (sperimentate) e un continuo esercizio dei comportamenti più adeguati e funzionali." (De Silvestri 1981 p.8).

- Esistono degli antecedenti esperienziali che motivano nel tempo lo sviluppo di idee disfunzionali, questi vengono riconosciuti sia nelle fasi precoci di vita del soggetto, relazionali e culturali, sia come una sorta di auto-indottrinamento durante il quale le distorsioni cognitive sembrano consolidarsi con l'esperienza.
- Sul piano filosofico ed etico l'approccio razionale emotivo si definisce come una forma di "edonismo umanistico": edonismo in quanto ricerca il benessere emozionale del soggetto, e umanistico perché riconosce alla relazione pensiero-emozione dell'uomo una valenza etica a prescindere da valori ed entità astratti. Ne sono corollario non trascurabile: la flessibilità delle posizioni, la visione fenomenologica di quanto accade *hic et nunc*, la possibilità di perdonarsi e accettarsi, l'individualismo sano in quanto coniugato con il rispetto degli altri.

Rispetto a questo ultimo punto non credo improprio per il docente, all'interno del colloquio insegnante/genitore, cogliere, quando possibile, l'eventuale distorsione cognitiva del genitore, non per modificarla in senso terapeutico, ma per evidenziarla e condividerne l'impatto non utile nel colloquio stesso.

Propongo a questo punto una sintesi delle diverse forme di distorsione cognitiva nella tabella seguente, esse sono riconducibili a quattro categorie principali:

Categorie delle idee irrazionali da De Silvestri 1981 mod.
• Esagerazione delle conseguenze negative di una situazione
• Pretese irrealistiche nei confronti di sé stessi, degli altri o degli eventi
• Attribuzione di valore a sé stessi in base ai risultati ottenuti
• Enfatizzazione e irrinunciabilità rispetto ai propri bisogni e desideri

Credo possa essere utile presentare alcuni dei numerosissimi esempi di pensieri disfunzionali presenti nella Letteratura:

- Ogni situazione, anche intersoggettiva, deve evolvere secondo i miei desideri o bisogni percepiti.
- Se le situazioni non vanno come desidero la situazione è intollerabile, catastrofica (catastrofizzazione) e sarà sempre così nel tempo (futurizzazione) e/o anche in altre situazioni (generalizzazione).
- Il soggetto si sente in dovere di comportarsi bene, ma soprattutto si attende lo stesso comportamento da parte dell'interlocutore; se ciò non avviene l'interlocutore è condannabile e perseguibile.
- Il soggetto spesso è permanentemente in attesa ansiosa di eventi negativi ai quali riferisce i diversi contatti sociali; uno stato esasperato e affaticante di allarme finalizzato ad anticipare/evitare eventi sfavorevoli.
- Il soggetto sperimenta una percezione di disvalore se non riesce a modificare qualche aspetto del suo pensiero, condizione che spesso conduce a inerzia e rinuncia di ogni modificabilità, con ulteriore perdita di autostima.
- Il soggetto attribuisce ad altre persone pensieri e atteggiamenti senza accertarsi se le cose stiano veramente come crede.
- Il soggetto sottovaluta i suoi aspetti positivi ed enfatizza i suoi difetti, spesso in risposta ad un intervento dell'interlocutore.
- Il soggetto ignora gli aspetti positivi di una relazione o di una sua azione mentre ingigantisce l'effetto di eventuali errori (filtro mentale).
- Il soggetto utilizza, sia nei propri confronti sia nei confronti dell'interlocutore, categorie dicotomiche (pensiero dicotomico).
- Il soggetto ritiene che le proprie emozioni siano sempre fondate, sintetizzabile con la frase "mi sento escluso dagli altri e questo è la prova evidente che non valgo nulla" (ragionamento emotivo).

Tutte presuppongono una "doverizzazione" che si può definire come minimo comune denominatore che rende inconfutabile per il soggetto l'idea disfunzionale che caratterizza, in un certo momento, la sua esperienza di vita; inoltre, molte idee disfunzionali si possono

sovrapporre tra loro o essere co-presenti e ancora spesso esse tendono a cronicizzarsi (De Silvestri 1981, Kendall 2003).

Da molti Autori, a lato degli interventi psicoterapici veri e propri, sono state proposte alcune strategie, piuttosto accessibili e praticabili anche nel contesto del colloquio insegnante/genitore; esse sono esposte sotto forma di domande che il soggetto (il docente nel mio caso) pone a sé stesso:

- Quale convinzione irrazionale ritengo necessario contestare?
- Posso veramente sostenere razionalmente una certa convinzione?
- Quali prove esistono della verità di un tale pensiero?
- Quali prove esistono della falsità di un tale pensiero?
- Quali sono le evenienze peggiori che potrebbero realizzarsi se le cose non andassero nel modo in cui io penso che dovrebbero andare?
- Quali evenienze positive potrebbero realizzarsi se le cose non andassero nel modo in cui io penso che dovrebbero andare?

Il contributo del modello e la sua potenziale utilità nel momento del colloquio insegnante/genitore può, in conclusione, essere riconosciuto nel fatto che viene enfatizzata la modalità con la quale le comunicazioni verbali e non verbali dell'interlocutore possono essere percepite in modo preconcetto e irrazionale, generando sofferenza, difese e reazioni contro-aggressive: una riflessione da parte del docente su questi aspetti avrebbe un esito migliorativo tanto sul suo personale benessere quanto sulla relazione comunicativa. De Silvestri afferma, a questo proposito, la possibilità di realizzare gli "interessi vitali individuali nell'ambito dei più vasti interessi sociali, in modo tollerante e duttile verso sé stessi e verso gli altri" (De Silvestri 1981 p.104). Sul piano della prassi quotidiana, un atteggiamento di questo tipo non deve decadere in un razionalismo impegnato a metabolizzare e rendere positiva qualsiasi esperienza o relazione - infatti " l'eccesso rende la razionalità estremamente irrazionale" -; né, tanto meno, volto a "normalizzare" il pensiero soggettivo come se si trattasse di "uno strumento di lavaggio del cervello per far accettare agli individui la loro situazione insegnandogli a tollerare condizioni di vita di oggettiva deprivazione" o frustrazione (De Silvestri 1981 p.105-106). La teoria psicologica considerata in questo paragrafo, a prescindere dalle numerose declinazioni/indicazioni psicoterapeutiche, sostiene in sintesi che "pensare razionalmente

significa utilizzare la ragione per vivere meglio, più a lungo e in modo più piacevole", e che pensare "in modo tollerante e duttile verso sé stessi e gli altri, in un ambiente soggetto al caso, all'incertezza e alla probabilità" può aiutare a vivere meglio anche i rapporti interpersonali; talvolta persino a generare ipotesi alternative, adattive, creative. (De Silvestri 1981 p.104).

2.3.2 Intelligenza Emotiva e *Social Skills*

In questo paragrafo tento di evidenziare alcuni costrutti afferenti all'area cognitivo-comportamentale; non descrivo i modelli teorici e i risvolti psico-patologici e/o terapeutici, ma focalizzo i temi che più sembrano significativi nella realizzazione del colloquio insegnante/genitore. Diversamente, propongo una riflessione circa le competenze o i talenti richiesti al docente nel rapporto comunicativo sempre e soprattutto quando lo stesso presenta elementi di criticità e conflitto. Le teorie di riferimento sono quelle della Intelligenza emotiva e delle *Social Skills*, separate nell'esposizione ma intimamente correlate nella prassi. Il senso di questo paragrafo si ritrova nelle parole di Lusso: "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" (Lusso 2010 p.60). La stessa Autrice, molto concretamente, segnala le emozioni che più frequentemente coinvolgono gli attori nel CIG. Esse sono la *collera* e le sue diverse espressioni dall'irritazione all'ggressività, la *paura* con le sue manifestazioni (difese) per contenerla con manifestazioni che vanno dall'ansia somatica, all'intellettualizzazione del discorso fino alla fuga e, da ultima, la *tristezza* contraddistinta da un vissuto di perdita e inutilità, di pianto e disperazione.

2.3.2.1 INTELLIGENZA EMOTIVA

Il costrutto di Intelligenza Emotiva (IE) si ritrova soprattutto nei lavori di Salovey e Mayer e di Goleman.

I primi definiscono l'Intelligenza Emotiva come "la capacità che hanno gli individui di monitorare le sensazioni proprie e quelle degli altri, discriminando tra i vari tipi di emozione ed usando questa informazione per incanalare pensieri e azioni". Definizione ulteriormente delineata da Salovey e Sluyter: "l'intelligenza emotiva coinvolge l'abilità di percepire, valutare ed esprimere un'emozione; l'abilità ad accedere ai sentimenti e/o crearli quando facilitano i

pensieri; l'abilità dell'emozione e la conoscenza emotiva; l'abilità di regolare le emozioni per promuovere la crescita emotiva e intellettuale" (Salovey 2000). Goleman ne enfatizza successivamente gli sviluppi nel senso del benessere personale e del successo sociale. Da parte di questi studiosi si riconosce alle emozioni la funzione di mediazione tra soggetto e ambiente in una prospettiva adattiva (Frijda 1990, Oatley 2007, Saarni 2008), inoltre essi introducono o sviluppano la variante concettuale di Intelligenza Emotiva Interpersonale (Salovey e Mayer 1990 Ledoux 1998 Goleman 2011 Lima 2020).

Sintetizzando, dunque, in Letteratura l'Intelligenza Emotiva si riconosce nelle seguenti abilità:

- Conoscere e riconoscere le proprie emozioni
- Maneggiare efficacemente le proprie emozioni
- Finalizzare le risposte emotive al proprio benessere
- Riconoscere e comprendere le emozioni degli interlocutori
- Utilizzare le competenze proprie della IE interpersonale (sociale) nella interazione con gli altri.

Le caratteristiche della IE interpersonale sono state descritte da Hatch, Gardner (Gardner 1989) come segue:

- Abilità di organizzare gruppi di lavoro, abilità frequentemente richiesta ai docenti nelle riunioni allargate con i genitori, i colleghi o altri operatori. Quanto a questo punto sembrerebbe rinviare alle caratteristiche esecutive, nel senso del patrimonio delle Funzioni Esecutive dei soggetti interessati.
- Abilità di negoziare soluzioni, cioè di mediare, dopo averle riconosciute, le esigenze proprie con quelle degli interlocutori. Quanto a questo punto sembra correlato alla creatività e flessibilità degli interlocutori.
- Abilità di stabilire legami interpersonali, caratteristica ritenuta in parte innata ma comunque incrementabile in particolare nelle relazioni di aiuto. Quanto a questo punto ha a che fare soprattutto con la sensibilità personale, le esperienze primarie e di vita di ciascuno e correla con il costrutto di empatia.
- Abilità di analisi della situazione sociale, aspetto più focalizzato sull'adeguata interpretazione del contesto di vita degli interlocutori.

Risulta dunque confermata l'importanza della IE del docente nel colloquio insegnante/genitore; inoltre, nelle ultime righe si notano rilevanti indicazioni spendibili nella prassi delle relazioni comunicative.

2.3.2.2 *SOCIAL SKILLS*

Come insegnanti siamo chiamati a promuovere lo sviluppo delle competenze sociali (Social Skills) nei nostri allievi (Marmocchi 2011); questo fatto implicherebbe che tali competenze appartenessero anche alle competenze umane e professionali dei docenti stessi.

La Letteratura relativa alle Social Skills è estremamente estesa ed in continua espansione, ne propongo una sintesi che parte dalla definizione, seguita dalla discussione di alcune loro caratteristiche e da un elenco delle stesse, tutte più o meno coinvolte nel colloquio insegnante/genitore.

La definizione usualmente proposta è la seguente e ovviamente correla con l'intelligenza emotiva: "abilità che portano a un comportamento flessibile e positivo e consentono agli individui di affrontare in modo efficace le richieste e le sfide della vita quotidiana" (OMS, 1993). La stessa fonte sottolinea come "la loro natura possa variare a seconda del contesto culturale e ambientale" (OMS, 1993).

Ulteriori caratteristiche teoricamente rilevanti delle Social Skills sono:

- L'ottica implicita di tipo bio-psico-sociale
- La variabilità nel tempo e con l'età, dunque sono importanti anche nelle relazioni adulte
- La tendenza al potenziamento reciproco
- Sono considerate risorse in grado di promuovere l'*empowerment* personale e della comunità
- Hanno la capacità di promuovere la salute somatopsichica personale e di comunità
- Possono essere apprese, esercitate e migliorate

Le Social Skills sono elencate a partire da un nucleo fondamentale di dieci attività/abilità, cui possono aggiungersene altre in rapporto al contesto (Dettori, 2021). Esse sono distinte come segue:

COGNITIVE

1 *Prendere decisioni*: descritta come competenza funzionale ad elaborare attivamente i processi decisionali e a sostenerne l'implementazione; nel colloquio insegnante/genitore questa componente, verosimilmente, presenta un rischio di conflitto con l'interlocutore se lo stesso è reattivo, e un rischio di delega se quest'ultimo si presente passivo e/o depresso: la co-costruzione delle decisioni sembra la via auspicabile.

2 *Risoluzione di problemi*: corrisponde all'esercizio di una competenza utile a risolvere, in termini costruttivi, problemi e a condividere strategie condivise. In relazione al colloquio rimanda ai contributi teorici circa la attività di mediazione.

3 *Pensiero creativo*: descritto come la competenza esplicitata in attività di pensiero in grado di produrre risposte nuove a problematiche nuove; nel colloquio con il genitore emergono spesso informazioni nuove e inattese, questa *Social Skill* ne potrebbe facilitare la gestione.

4 *Pensiero critico*: inteso come quell'attività di pensiero che permette di verificare efficacemente informazioni e alternative tra diverse opzioni cognitive, comportamentali e relazionali. *Social Skill* fortemente coinvolta tanto nel processo/apprendimento quanto nel colloquio; a questo proposito va forse evidenziata la potenziale utilità di riflettere criticamente, "ad alta voce", sulla proposta iniziale del docente e, se possibile, sulla risposta del genitore e viceversa.

RELAZIONALI

1 *Comunicazione efficace*: descritta come la competenza che consente di organizzare ed esplicitare utilmente idee, emozioni, bisogni e desideri, di esprimerli all'altro e contemporaneamente di ascoltarlo. Nel colloquio questo aspetto si confronta e deve tenere conto delle eventuali differenze socioculturali (Boda, 2008).

2 *Abilità nelle relazioni interpersonali*: termine riferito alla capacità di stabilire rapporti interpersonali positivi, ma anche di saper interrompere, in modo appropriato, i rapporti stessi quando necessario. Questa abilità rimanda ai contributi teorici di area psicologica e naturalmente è coinvolta massicciamente nel colloquio insegnante/genitore.

3 *Empatia*: competenza basica in ogni relazione di aiuto, risulta fondamentale nel colloquio insegnante/genitore (soprattutto se reciprocamente espressa); si realizza nell'accettazione non giudicante del pensiero e delle emozioni dell'altro, senza collusioni, senza difese o preconcetti (Francescato 2001).

EMOTIVE

1. *Consapevolezza di Sé*: competenza rappresentata dall'acquisizione di una conoscenza del proprio temperamento e del proprio carattere, dei propri punti di forza e dei punti di debolezza (Lusso 2010). Come ripetutamente considerato nella tesi, questa *Social Skill* risente di tutto il percorso di sviluppo degli interlocutori, risulta importante nel colloquio, ma realisticamente poco modificabile, salvo casi eccezionali.
2. *Gestione delle emozioni*: questa abilità si rifà al costrutto di intelligenza emotiva ed è finalizzata a realizzare il riconoscimento e la consapevolezza delle proprie emozioni e di quelle altrui; implica atteggiamenti non confusivi, collusi o di contagio emotivo e si esprime nell'utilizzo "senza pudore" di un lessico emotivo. In corso di colloquio si evidenzia sempre ma in modo particolare all'emergere di una sofferenza psichica difficile da elaborare.
3. *Gestione dello stress*: intesa come l'abilità a riconoscere e controllare, per quanto possibile, i fattori causali dello stress percepito, ma anche a mettere in atto strategie comportamentali ed emotive di distanziamento ed elaborazione utili a minimizzarne gli effetti.

2.4 Il contributo di Wilfred Bion

Il modello proposto da Bion si compone di una parte relativa allo sviluppo del sé (Bion, 1962) e di una parte relativa alla dinamica inconscia che caratterizza i gruppi: il colloquio insegnante/genitore si può considerare un micro-gruppo, ma comunque un gruppo, che è esposto a diverse tipologie di evoluzione (Bion 1971). I gruppi, per l'Autore, sono distinti in rapporto all' "assunto di base" con cui rispondono al "cambiamento catastrofico" inteso come una novità per la mente. Questa novità si caratterizza per il fatto che richiede un sofferto rimaneggiamento delle idee, delle emozioni e delle attese del soggetto: nella topica bioniana la novità è crisi e costituisce il "contenuto" mentre il gruppo è il "contenente". Una prassi che

consideri questo contributo potrebbe permettere all'insegnante di riconoscere il tipo di rapporto attivo nel colloquio ed eventualmente di favorirne un'evoluzione migliorativa. Sono descritte, molto in sintesi, tre possibili condizioni che appaiono particolarmente significative quando la "novità" non è quella attesa/gradita, esse sono definite come segue:

- Relazione "conviviale" caratterizzata da coesistenza senza confronto né cambiamento, basso livello di conflittualità;
- Relazione "parassitaria" caratterizzata da invidia e distruzione reciproche;
- Relazione "simbiotica" di cui si sottolinea la componente di collaborazione reciproca e in cui il confronto risulta vantaggioso per entrambi gli interlocutori. Quest'ultima situazione sembra ovviamente, quella da perseguire.

Sul piano descrittivo i gruppi sono distinti secondo due tipologie:

Gruppi funzionanti per <u>assunto di base</u>: tendono ad opporsi al cambiamento. Caratterizzati da emozioni intense e primitive, pensiero onnipotente/magico, irrazionalità, deficit organizzativo, invidia, essi sono inconsci e tendono ad evitare la frustrazione implicita "nell'apprendere dall'esperienza" e dal contatto con la realtà. Qualitativamente si parla di gruppi basati su:

- Assunto di base di <u>dipendenza</u>:
  La relazione investe uno degli interlocutori (solitamente il docente) del compito di provvedere a soddisfare i bisogni e a risolvere le criticità. Posizione chiaramente impegnativa per le risorse emotive e per le competenze culturali richieste; posizione, peraltro, a rischio di attacchi feroci nel caso di fallimenti o di sentimenti di invidia da parte del dipendente (in tal caso il genitore).
- Assunto di base di <u>attacco e fuga</u>:
  La relazione converge nell'assumere l'esistenza di un oggetto esterno, dannoso, da attaccare o da cui fuggire. Nel contesto scolastico questo elemento esterno potrebbe essere individuato (irrealisticamente) in un consulente, nel dirigente scolastico, nelle istituzioni inadempienti, in una maestra ritenuta troppo severa/lassista: la situazione diventa drammatica quando il ruolo di oggetto persecutorio viene attribuito al bambino/bambina.
- Assunto di base di <u>accoppiamento</u>:
  La relazione si caratterizza per la fantasmatizzazione di un elemento esterno positivo, "non ancora concepito/nato", che, con la sua venuta, avrà la potenza per risolvere ogni

problematicità; ne consegue che il futuro prevale sul confronto con la realtà e il presente. Nel contesto scolastico questo elemento "salvifico" potrebbe essere impersonato da uno psicologo/neuropsichiatra, dall'insegnante di sostegno, da un riassetto organizzativo della classe. Questa attesa funziona in termini di contenimento delle ansie degli interlocutori fintanto che la "venuta" non si realizza, mentre decade rapidamente dopo che si è realizzata per l'inevitabile discrepanza che gli interlocutori sperimentano tra le attese e le risposte pervenute in quanto queste ultime, per utili che possano essere, non possono sostituire il loro coinvolgimento e il loro impegno personali.

Gruppo funzionante come gruppo di lavoro: viene considerato il gruppo più funzionale, esso si focalizza sul completamento del compito (di cambiamento e/o di evoluzione). Le caratteristiche sono la disponibilità alla cooperazione, l'impegno dei partecipanti, il contatto con la realtà, la tolleranza delle frustrazioni, la capacità di *insight*, l'esplicitazione e il controllo emozioni. Nel contesto scolastico, e non solo, potrebbe sembrare un gruppo ideale e inarrivabile; in teoria e in realtà l'insegnante, tra i vari professionisti, è, o sarebbe, uno dei più esperti sul lavoro di gruppo e sul lavoro cooperativo che spesso propone ai suoi alunni/e.

A conclusione di questo paragrafo credo necessario condividere un paio di riflessioni.

- L'approccio psicoanalitico richiede la disponibilità del lettore a considerarlo fondato, significativo e utile. Ancora Pergola scrive: "molti hanno paura della dimensione inconscia ma questo significa dichiarare la sconfitta dell'individuo […]. Acquisendo una certa consapevolezza dei propri processi inconsci le proprie reali motivazioni tornano a essere accessibili al controllo cosciente, permettendoci così di esercitare il nostro libero arbitrio." (Pergola 2020 p. 75)

- Vengono assunte come fondamenti dell'attività di pensiero e della cognizione, l'affettività e la relazione in una sequenza che, riconosciuta l'origine del processo, non credo possa essere semplicemente lineare ma preferibilmente circolare tra i fattori e le esperienze, il soggetto e il contesto, come proposto nel modello eco-sistemico di Brofenbrenner (1986).

3. Il Counselling sistemico

In questo capitolo, attraverso una riflessione e una scelta dei temi considerati congrui con la tesi, propongo un adattamento dei principi e delle strategie del Counselling Sistemico (CS) al colloquio insegnante/genitore. Il Counselling Sistemico è ampiamente impiegato in ambito aziendale e sanitario (rapporto operatore sanitario con pazienti o con genitori di pazienti) ed è meno sviluppato in ambito educativo. Presento dunque il modello del CS e ne evidenzio le potenziali implicazioni, teoriche e pratiche, all'interno del colloquio insegnanti/genitori.

3.1 Il Counselling: aspetti teorici

In Italia la diffusione della metodologia e dell'impiego del Counselling Sistemico ha come autrice di riferimento Silvana Quadrino e molte informazioni che riporto di seguito fanno riferimento ai suoi testi e alle sue esperienze (Bert 2002, 2007, 2011 Quadrino 2009, 2015). Ovviamente i suoi contributi non nascono *ex novo*, ma sono lo sviluppo e l'aggiornamento di teorizzazioni e prassi pregresse. Ricordo a questo proposito importanti riferimenti tra cui:

- P. Watzlawick: di questo autore viene particolarmente enfatizzata la componente relazionale dello scambio comunicativo.
- M. Buber di cui è ripreso il costrutto di relazione io-tu, come modalità relazionale a "doppio centro" (Buber 1958 Berté 2012)
- C. Rogers: di questo autore viene, soprattutto, ripreso il tema delle "modalità barriera" interferenti nell'ascolto e nell'atteggiamento "non giudicante" (Porter 1950, Soana 2012, Rogers 2013)
- P. Grice: contribuisce alla caratterizzazione del CS attraverso le sue massime (Grices, 1993)
- G. Bateson e H. Von Foester dei quali vengono riconosciuti i contributi, rispettivamente da antropologo e da fisico, alla definizione del modello sistemico (Bateson 1976, Von Foester 1987).

Segnalo, inoltre, che la descrizione del modello non è finalizzata ad esercitare una professionalità psicologica improvvisata; la descrizione riporta una riflessione e uno studio personali che hanno per scopo la ricerca di conoscenze e di riferimenti che un insegnante può implementare nella quotidianità del colloquio insegnante/genitore.

3.1.1 Definizione di Counselling Sistemico

Il Counselling Sistemico viene definito, essenzialmente, in termini di ciò che non è: non è una psicoterapia, non è uno strumento diagnostico, non è un generico intervento di aiuto. Il CS "si caratterizza come intervento di sviluppo della persona, delle sue relazioni, delle sue risorse e di conseguenza del sistema in cui è inserita (Quadrino 2015 p.27). Alla definizione generale si associano alcune fondamentali specifiche come segue:

- Il CS deve essere appreso, non corrisponde ad una caratteristica innata o spontanea;
- Il CS è spendibile tanto all'interno di relazioni usuali, quanto in condizioni problematiche;
- Il CS si caratterizza per l'aggettivo sistemico perché, pur focalizzato sul rapporto tra gli interlocutori, considera come significativo l'intero contesto di vita (fisico, psicologico, culturale, sociale) dell'interlocutore e del bambino, secondo la Teoria dei Sistemi;
- Il CS non coincide con indicazioni a carattere prescrittivo o consulenziale;

3.1.2 Obiettivo del Counselling Sistemico

L'obiettivo dichiarato del CS è quello di una Comunicazione Consapevole in cui gli interlocutori si sentano entrambi valorizzati, riconosciuti e in grado di ipotizzare evoluzioni positive e innovative relativamente ai temi del loro confronto. Sul piano operativo il colloquio non è totalmente libero, ma neppure rigidamente strutturato; risultano essere funzionali all'obiettivo sostenere con flessibilità, il fatto di restare sul tema iniziale, di selezionare le informazioni utili rispetto a quelle ridondanti o non pertinenti, l'implementazione della parafrasi, e ancora il fatto di fare ogni tanto il punto della situazione e di considerare il tempo trascorso. "Il contesto limita il ventaglio delle possibili mosse comunicative, predefinisce regole e ruoli […]. Contesto è anche l'immaginario dei due protagonisti dell'incontro." (Quadrino 2015 p. 29). Mi sembra da evidenziare che, con questa ultima frase, si riconosce l'attenzione agli aspetti emotivi meno espliciti degli interlocutori.

3.1.3 Counselling tra simmetria e complementarità

Ho intitolato questo paragrafo utilizzando i termini usati da Watzlawick per indicare le possibili posizioni degli interlocutori; ricordato che ad esse non corrispondono né poteri, né valori di

supremazia, propongo il significato ad esse attribuite nel modello del CS. I ruoli tra gli interlocutori vengono posizionati in modo prevalentemente non simmetrico; anche se è riconosciuta "la centralità dei due soggetti della comunicazione" e il loro esistere come sistema diadico all'interno degli altri sistemi di cui fanno parte, la focalizzazione è sui ruoli diversi che sono esercitati: il "buon andamento della comunicazione non è equamente ripartito fra i due attori ma poggia prevalentemente sulle spalle del professionista" (Quadrino 2015 p. 9). Il rischio che una comunicazione simmetrica e rigidamente paritaria porti a comunicazioni su vie parallele con una dinamica di *escalation* reciproca viene posta a confronto con una più realistica posizione complementare tanto da concludere che "smentirla, ridiscuterla, non accettarne le conseguenze è eticamente scorretto, e ha effetti negativi sulla relazione" (Quadrino 2015 p. 36). Adattando il Counselling al sistema scolastico, nella forma del CIG, l'insegnante "assume pienamente la responsabilità di dare una direzione e senso a ciò che viene scambiato" (Quadrino 2015 p.41). La responsabilità del docente è finalizzata a "garantire:

- La chiarezza e comprensibilità di ciò che viene scambiato;
- La chiarezza e comprensibilità di ciò che si sta cercando di ottenere;
- La chiarezza e comprensibilità di ciò che viene proposto per il futuro" (Quadrino 2015 p.58).

La posizione che ho tentato di riassumere in questo paragrafo definisce, pienamente e giustamente, la consapevolezza dell'impegno che il docente si assume nel colloquio insegnante/genitore; nella Discussione propongo tuttavia una riflessione personale a questo proposito.

3.2 Il Counselling Sistemico: la prassi

In questo paragrafo riassumo alcune linee guida di carattere generale che ulteriormente caratterizzano l'intervento di Counselling Sistemico. Ulteriori approfondimenti di tipo tecnico si possono ritrovare nei testi riportati in Bibliografia (Bert 2002, 2007,2011 Quadrino 2009, 2015) o con la frequenza dei percorsi formativi accreditati (www.counselling.it).

3.2.1 Principi generali di un "patto comunicativo"

Il riferimento è P. Grice che riconosce il patto che lega i due interlocutori e il cui obiettivo implicito dovrebbe essere quello di capire e di farsi capire (Grice 1993). Vengono proposti quattro riferimenti:

- Massima di quantità: non eccedere nella quantità delle informazioni scambiate;
- Massima della qualità: comunicare quanto è appropriato al rapporto tra gli interlocutori;
- Massima di relazione: comunicare quanto è pertinente alla situazione in cui il colloquio si situa (un rapporto amicale o informale viene considerato più controproducente che utile). "In una comunicazione spontanea non vengono individuati obiettivi, non si tiene conto della distanza fra le convinzioni del professionista e la realtà del paziente, non si filtrano le emozioni per proteggere il paziente e consentirgli di restare in relazione con il professionista senza costi eccessivi, l'opposto di spontaneità non è, quindi, falsità o mistificazione, ma consapevolezza, cioè chiarezza di obiettivi e attenzione al *feed back* con un obiettivo di mantenimento della relazione e di costruzioni di azioni condivise" (da Bert 2011 a riguardo del rapporto medico-paziente citato in Quadrino 2015 p.11);
- Massima di modo: comunicare in modo non ambiguo, ma funzionale e realisticamente correlato all'argomento, senza sottointesi.

3.2.2 Le domande all'interlocutore

Le informazioni che il docente intende dare solitamente prevalgono sulle informazioni che ritiene utile ricevere; tale tendenza va contenuta, pena la perdita di un rapporto bi-centrato (Buber 1958). La tipologia della domanda utilizzata inoltre non è indifferente ai fini del Counselling; vengono descritte le seguenti tipologie:

- Domande chiuse: utili se necessario un dato preciso, solitamente numerico;
- Domande aperte: lasciano al ricevente la scelta tra gli elementi da utilizzare per la risposta. Il rischio consiste nel fatto che le risposte possono essere eccessivamente narrative e non congruenti con l'obiettivo del colloquio, un possibile vantaggio è invece la possibilità di una migliore conoscenza dei bisogni prioritari dell'interlocutore;
- Domande semi-strutturate o sospese: è una domanda volutamente incompleta che può facilitare una conclusione autonoma e originale dell'interlocutore. Sono facilitate

risposte narrative che permettono una migliore comprensione del contesto di vita del/la bambino/a, delle regole, delle abitudini, delle paure e dei desideri della famiglia (Neisser 1994, 1997); in poche parole, dei punti di forza e dei punti di debolezza del sistema di cui il/la bambino/a fa parte nella dinamica con un altro sistema, quello scolastico, di cui è diventato parte attiva;

- Domande ad alternative multiple: sono domande che propongono ipotesi e alternative multiple, talvolta favoriscono un atteggiamento proattivo dell'interlocutore. Il rischio è quello che vengano espresse ipotesi e azioni irrealistiche/irrealizzabili;
- Domande multiple concatenate: sono domande che fanno intravvedere il percorso ipotizzato dall'interlocutore *up,* che non è necessariamente lo stesso del rispondente, sono pertanto sconsigliate;
- Domande lineari: favoriscono l'espressione di collegamenti all'interno di sequenze fenomenologiche; il rischio consiste nel fatto che, per un eccesso nell'esplicitare rapporti causa-effetto, vengano a configurarsi esplicite o implicite attribuzioni di colpa a qualcuno;
- Domande riflessive-esplorative: sono considerate particolarmente utili nel Counselling Sistemico. Esse attivano risposte secondo punti di vista alternativi/creativi e una maggiore consapevolezza sulla prima risposta emessa;
- Domande circolari: sono domande che introducono una ipotesi opposta, oppure a *feedback*, rispetto a risposte lineari, sono proposte solitamente in presenza di più interlocutori.

Viene inoltre aggiunta un'osservazione che ritengo importante nel contesto del colloquio insegnante/genitore: "le domande non hanno solo e unicamente la funzione di ottenere risposte e informazioni: hanno anche una potente e spesso sottovalutata funzione informativa" (Quadrino 2015 p.43); a questo proposito andrebbe verificata la correttezza dell'informazione, come viene ricevuta dall'interlocutore e nel caso disambiguarla.

3.2.3 Atteggiamento dell'interlocutore *up*

Sono proposti atteggiamenti tesi a permettere collaborazione e comprensione reciproche; tra questi sono segnalati.

- Ascoltare l'interlocutore e porre domande consapevolmente orientate agli obiettivi del colloquio insegnante/genitore. La tecnica, in ottica IO-TU di M. Buber, potrebbe essere riassunta con la sequenza: "tu dici, io ti ascolto e uso quello che dici, io faccio una ipotesi e chiedo cosa ne pensi" (Quadrino 2015 p. 15).
- Essere disposti a dare valore a quanto espresso dall'interlocutore; si ricorda a proposito l'importanza di leggere anche la Comunicazione Non Verbale di entrambi i comunicanti. Quadrino afferma che "chi emette il messaggio non ha potere sul senso che l'altro attribuirà al suo accompagnamento non verbale, e quindi all'intera comunicazione" (Quadrino 2015 p.31).
- Non individuare, impulsivamente o per oggettiva ristrettezza dei tempi, obiettivi impossibili, che, se non raggiunti, sono demotivanti e frustranti per entrambi gli interlocutori e possono alimentare conflitti.
- Non contrapporsi alle convinzioni dell'interlocutore, non giudicarne comportamenti e valori. Secondo l'approccio di Rogers e Porter, vanno evitate, (Porter 1950, Rogers 2013) in particolare, le risposte sintetizzate nella seguente tabella.

Valutazione/Giudizio morale: in base ai criteri espliciti o impliciti dell'interlocutore *up*.
Consolazione/Minimizzazione: rischio che l'interlocutore *down* si senta incompreso.
Investigazione/Inquisizione: favorisce il senso di colpa dell'interlocutore *down.*
Soluzione del problema/Sostituzione: l'interlocutore *up* fornisce la soluzione, si sostituisce all'altro non ne considera le opinioni, i limiti, le risorse.

- Non avere timore di dichiarare una propria incompetenza. L'ammissione di non avere una soluzione predefinita "avvicina" spesso la posizione del docente con quella del genitore e può stimolare approfondimenti da parte di entrambi.
- Non pensare di risolvere situazioni complesse con un supplemento di informazioni che rischiano di "sovraccaricare" l'interlocutore, di responsabilizzarlo oltre le sue risorse.

- Non credere che sia necessario sapere il più possibile. L'eccesso di informazioni ne ostacola l'utilizzo efficace.
- Viene anche riferito che una breve "introduzione" alla domanda permette una maggiore riflessione, indirizza l'attenzione e rende più intenzionali le risposte e ancora che promuove "un clima di condivisione degli spazi narrativi che definiamo co-narrazione" (Quadrino 2015 p. 124).

3.2.4 Gestione delle informazioni pervenute

Il colloquio insegnante/genitore si caratterizzerebbe, in ottica di Counselling Sistemico, per un impegno a mantenere pragmaticamente il "filo del discorso". Sono indicate allora le seguenti azioni:

- Accogliere tutte le risposte pervenute.

L'accoglienza delle preoccupazioni del genitore, la condivisione di quanto da loro osservato sono prerequisiti di ogni collaborazione; rilevante è il fatto che molta parte della comunicazione passa attraverso la componente non-verbale.

- Selezionare.

Questa azione, di cui è informato l'interlocutore, evidenzia le informazioni che non sono trattabili nel colloquio insegnante/genitore, quelle che non sono trattabili per ora e vanno riprese successivamente e quelle coerenti che vanno sviluppate "qui ed ora". Questa metodica non sembra considerare eccessivamente esperienze pregresse.

- Stoppare.

L'obiettivo non è quello di permettere all'interlocutore lo sfogo dei suoi sentimenti per cui va arginato con flessibilità, e prudenza; infatti, esiste il rischio che l'interlocutore percepisca questa azione come il rifiuto, in parte o in tutto, dei suoi bisogni, in tal senso può essere utile esplicitare il valore delle sue parole e motivare perché non possono essere, al momento, oggetto del colloquio.

- Riordinare.

Consiste in una azione, condivisa, di sistematizzazione per argomenti di quanto comunicato dall'interlocutore; spesso questa azione stimola precisazioni, riflessioni e/o autocorrezione. Va

evitata una narrazione caotica, fine a sé stessa (Frank 1995). Appare rilevante che l'ottica sistemica più recente tende, comunque, a integrare aspetti narrativi nell'intervento essendone emerso il valore informativo circa il vissuto dell'interlocutore, soprattutto in ambito psicologico (Bert 2002).

- Riassumere in modo selettivo.

Viene riassunto il contenuto dell'informazione che è pertinente al colloquio, quasi una memoria condivisa tra interlocutori.

- Ristrutturare quanto comunicato.

In questa azione quanto comunicato viene riletto in una prospettiva di possibile convergenza con le ipotesi, le proposte e gli obiettivi dell'interlocutore *up* (l'insegnante nel CS).

3.2.5 Gestione delle informazioni da comunicare

Le informazioni che si ritiene opportuno comunicare si pongono, solitamente, in un contesto di novità per i genitori di un/a bambino/a, a prescindere dall'esperienza (talvolta fuorviante) di precedenti fratelli: il sistema familiare è messo in discussione e non è noto all'insegnante o, peggio, risente dei pregiudizi dell'insegnante stesso. In precedenza, si è sostenuto che non è possibile né indispensabile "sapere tutto" di un/a certo/a allievo/a, bisogna ammettere che in generale l'insegnante conosce molto poco del sistema famigliare del/la suo/a allievo/a[1]. Un ulteriore aspetto critico consiste nel fatto che il/la bambino/a osservato/a dall'insegnante nel contesto, a fronte di impegni di natura scolastica, non è quasi mai, fisiologicamente, sovrapponibile all'immagine che ne hanno i genitori nel loro contesto relazionale e nei loro vissuti di "normalità", di apprendimento e di insegnamento. Appare infine rilevante il fatto che attualmente la "densità" di informazioni (anche pedagogiche) cui la famiglia può accedere o, se si preferisce, è sottoposta, risulta molto elevata: da queste note consegue che il passaggio di informazioni da parte dell'insegnante deve essere prudente, progressivo, modulato sulla capacità del sistema familiare di elaborarle/accettarle o contestarle in modo costruttivo. Nella tabella seguente sono sintetizzate alcune considerazioni operative:

[1] Un sistema umano […] è "un insieme di elementi (persone) contraddistinti da attributi (caratteristiche personali, ruoli) e legati fra loro in modo tale che ogni modificazione di uno degli elementi produce modificazioni negli altri elementi e nelle loro relazioni" (Quadrino 2015, p. 103)

Informazioni “a rischio” da Quadrino 2015 mod.
Informazioni troppo lontane dall’esperienza e dalla cultura del genitore e/o di altri membri significativi della famiglia. I miti familiari sono quell’insieme di convinzioni che nascono da fantasie o esperienze condivise tra tutti i membri della famiglia che non si modificano né con la critica né con l’esperienza e che risultano ostacolanti ogni cambiamento (Ferriera 1978). La gradualità delle proposte, la possibilità di “fare solo quello che si sente” potrebbe essere una strategia efficace.
Informazioni troppo tecniche.
Informazioni su possibili conseguenze sull’apprendimento in un futuro troppo distante.
Informazioni su possibili conseguenze funzionalmente poco rilevanti.
Informazioni sovraccariche di dati numerici.

Quanto sopra non significa non fornire le informazioni necessarie, ma che è necessario considerare che per il genitore/famiglia è più difficile elaborarle e che sono più probabili resistenze esplicitate o agite. Da notare che tra le risposte non positive esiste anche l’approccio definito della Dissonanza Cognitiva. Questa risposta descrive un complesso costrutto cognitivo (Festinger 1973, Amerio 1978) che, in sintesi, si realizza in una adesione forzosa alla consegna dell’interlocutore *up* che giustifica agli occhi dell’interlocutore *down* un iperadattamento alle indicazioni ricevute, ma che non tiene conto di quanto il genitore si sente davvero in grado di poter fare; una situazione del genere può gratificare l’insegnante ma diventa molto problematica sul piano della relazione genitore-bambino/a.

Nella tabella seguente riporto alcune indicazioni che possono contenere i rischi di cui sopra:

Modalità per migliorare l’accettazione di una informazione. da Quadrino 2015 mod.
Esplorare anticipatamente le informazioni pregresse del genitore sull’argomento.
Individuare e valorizzare possibili contenuti condivisi.
Integrare e completare con le informazioni che l’insegnante ritiene necessarie (non troppe/non troppo poche, non troppo centrate sul passato/non troppo proiettate nel futuro).

Smentire garbatamente e solo in conclusione, le informazioni del genitore che l'insegnante ritiene inesatte.

Alcune situazioni di colloquio insegnante/genitore sono particolarmente complesse e non si presentano come l'avvio di un percorso collaborativo normalmente impegnativo per entrambi gli interlocutori; sono quelle situazioni in cui, dopo una adeguata osservazione del docente, emerge il sospetto fondato di una difficoltà significativa, di livello clinico che suggerisce accertamenti e interventi di tipo sanitario. La sofferenza emotiva e, talvolta, la negazione della semplice ipotesi di difficoltà sono presenti in entrambi gli interlocutori. La situazione è spesso resa ulteriormente problematica a seguito del necessario confronto con altri servizi e con molti operatori.

Nella tabella che segue riporto alcune delle indicazioni, molto pragmatiche, ritenute utili in queste situazioni:

Il colloquio in condizioni problematiche. da Quadrino 2015 mod.
Motivare la genesi dell'ipotesi dell'esistenza di un problema (tempi criteri, modalità di osservazione).
Evitare un confronto su "chi ha ragione" quando il genitore non concorda e soprattutto non ipotizzare inquadramenti diagnostici.
Incoraggiare le capacità osservative del genitore per promuoverne la ristrutturazione cognitiva.
Condividere il lessico familiare per descrivere il problema: ad esempio "è un/a bambino/a timido/a" quando si ipotizza un disturbo autistico.
Esplicitare il parere professionale in termini funzionali, mai nosografici o diagnostici. Da questa tematica disfunzionale (in apprendimento, relazione o comportamento) deriva il bisogno per l'insegnante e nell'interesse del/la bambino/a di avere ulteriori indicazioni specialistiche. Nello stesso tempo viene enfatizzata l'indicazione ad uno spazio ulteriore per domande di chiarimento, magari nate dopo un confronto con altri familiari.
Evitare di colpevolizzare, implicitamente, il genitore per eventuali "ritardi" nel cogliere le difficoltà del/la bambino/a.

L'esistenza di risultati non raggiunti, tanto sul piano degli apprendimenti, quanto sul piano comportamentale, non va rimossa ma verificata con il genitore con domande preferibilmente di tipo narrativo sia con lo scopo di notare eventuali fattori ostacolanti intervenuti, sia di condividere le difficoltà riscontrate. Credo che l'approccio maggiormente proponibile, anche in questo momento, abbia caratteristiche di empatia e di ottimismo pedagogico della Romanini (Montuschi 2012).
Ascoltare i dubbi del genitore circa la modalità più opportuna di informare il/la bambino/a che andrà incontro ad una "valutazione" che può essere vissuta come svalutante, intrusiva, colpevolizzante, stigmatizzante; questo è un compito, relazionale, molto impegnativo, non può essere delegato e va compiuto da chi meglio conosce il/la bambino/a e gli è più vicino: indubbiamente il genitore.
Facilitare la condivisione dei ricordi recuperando connessioni che ricollegano esperienze in ambito domiciliare e scolastico, ad esempio relative a difficoltà comportamentali o relazionali.
Evitare che la narrazione familiare del/la bambino/a possa, involontariamente, ostacolarne lo sviluppo per cui l'insegnante aderisca al bisogno dei genitori e rinunci alla segnalazione, talvolta spostandola sulle spalle di colleghi che verranno negli anni a seguire e che, verosimilmente, si troveranno in condizioni peggiori.
Accompagnare, con un'azione di orientamento, la proposta di accesso ai servizi sanitari.
Supportare i rapporti tra genitore e operatori sanitari, condizione che nasce quando anche l'insegnante ha buoni rapporti con gli operatori. Saranno importanti le modalità di invio/segnalazione, la qualità/attendibilità e spendibilità in ambito pedagogico dei rimandi, la programmazione del monitoraggio dell'evoluzione sia in senso clinico che pedagogico.

Si evidenzia che l'ascolto passivo è efficace solo in situazioni relativamente semplici, quando è sostenuto da premesse implicite e le descrizioni di partenza coincidono.

L'ascolto attivo diventa indispensabile quando le premesse sono contrastanti e implica la messa in discussione delle ipotesi formulate, il contenimento delle reazioni emotive a fronte della risposta dell'interlocutore, la disponibilità ad accogliere altri punti di vista. Si afferma che "un genitore che "non vede" le difficoltà del/la suo/a bambino/a, in una logica di ascolto attivo è

semplicemente un genitore che non è stato ascoltato abbastanza da rendergli possibile l'avvicinamento alle difficoltà del/la suo/a bambino/a, senza fretta e senza l'obbligo di accettarle tutte e subito" (Quadrino 2015 p.142).

Al termine di questo capitolo, propongo alcune considerazioni che riprenderò poi nella Conclusione. L'oggetto della tesi resta il colloquio insegnanti/genitori ma non può sfuggire che il protagonista principale, il/la bambino/a, non è considerato; questo non avviene certamente per una mancata considerazione ma solo perché, per il momento, la mia riflessione, a conclusione del percorso universitario, è destinata ad acquisire, condividere e discutere competenze atte a realizzare il più correttamente possibile il CIG. Si può aggiungere che, nella prassi attuale, la presenza del/la bambino/a durante il colloquio è eccezionale, ma non andrebbe affatto esclusa per il futuro. Questa osservazione si pone a metà tra la provocazione, la consapevolezza della sua positiva potenzialità; ad esempio, in termini di intervento metacognitivo (Cornoldi 1995), di motivazione, di promozione dell'acquisizione di un metodo di studio e ancora di apprendimento "dal vivo" delle *Life Skills* (Boda 2008).

Naturalmente sarebbe necessario considerare molti aspetti problematici quali:

- L'impegno richiesto ai docenti in termini di tempo e soprattutto di formazione.
- La compatibilità con la normativa scolastica, le disposizioni di legge relative ai minori, la responsabilità genitoriale e la scelta tra presenza o assenza del genitore, la normativa sulla privacy e la trasparenza.
- L'adattamento dell'interlocutore adulto alle competenze linguistiche del/la bambino/a (Siegal 1999).

Concludo il capitolo riportando alcune parole dell'autrice che ho scelto come riferimento e che mi sembrano ben sintetizzare il suo contributo "questo non è un libro di ricette […], gli esempi di scambi comunicativi che vengono presentati sono solo alcuni tra le mille situazioni […] vanno utilizzati più come stimolo che come modello, per sviluppare una attenzione personale e creativa nei confronti della comunicazione" (Quadrino 2015 p.260).

4. La mediazione creativa

L'approccio definito di mediazione creativa (MC) trova riferimenti autorevoli nei modelli elaborati in tempi diversi ma tra loro convergenti da:

- K. Levin con i suoi numerosi studi circa l'azione-ricerca e i successivi sviluppi relativi alle dinamiche dei gruppi e alle attività del Consensus Building Institute;
- C. Rorgers in relazione all'ascolto non giudicante dell'interlocutore (Rogers 1987, 2007, 2013 Soana 2012);
- D. Goleman e altri autori in relazione alla genesi e alla realtà del costrutto di Intelligenza Emotiva (Salovey 1990 Saarni 2008 Goleman 2011);
- A. Koestler che enuncia il concetto di bisociazione (Koestler 1977);
- R. Fisher che ha elaborato le strategie concrete implicate nella negoziazione (Fisher 1996, 2007);
- W. Ury che si occupa delle situazioni più conflittuali, nelle quali l'interlocutore appare ostile, difeso, non propenso a nessun accordo (Ury 2008);
- M. Buber con la sua visione etica e religiosa del dialogo, per altro inevitabile, tra gli esseri umani (Buber 1959, Berté 2011);
- G. Bateson, principale autore di riferimento, antropologo e psicologo che ha analizzato il rapporto circolare tra ascolto attivo, autoconsapevolezza emozionale e relazioni interpersonali da cui deriva anche la gestione creativa dei conflitti (Bateson 1976 a-b, M.C. Bateson 2000).

La Mediazione Creativa in Italia, sul piano operativo, è stata oggetto di una ricca elaborazione teorica accompagnata da una efficace operazionalizzazione sul campo, nei testi di Scalvi e collaboratori (Scalvi 2014, 2022). Le azioni che vengono proposte derivano da una vasta esperienza in cui la figura del mediatore è intervenuta per "risolvere" conflitti tra studenti (solitamente della secondaria) e insegnanti. La possibile insorgenza di un conflitto tra insegnante e genitore mi sembra che possa essere affrontata attraverso un adattamento di questo approccio in quanto propone all'insegnante consapevolezze, atteggiamenti e parole potenzialmente utili ai fini di costruire un rapporto collaborativo (Scalvi 2014).

L'autrice propone un *training* finalizzato alla mediazione creativa che prevede l'ascolto attivo, l'autoconsapevolezza emotiva, uno stile comunicazionale aperto e disponibile e non privo di ironia, caratterizzato dall'impegno a "vedere ogni comportamento, ogni situazione da più punti di vista possibili (come minimo tutti i punti di vista delle persone implicate) prima di ritenere di possederne una descrizione adeguata" (Scalvi 2014 p.17) e di essere in grado, in ogni caso, di indicarne le soluzioni migliori.

La mediazione non è intesa come un compromesso che scontenta o accontenta entrambe le parti, essa va intesa come un processo creativo che, con la collaborazione di entrambi gli interlocutori, porta ad una condizione nuova, propositiva e co-creata nell'interesse, nel nostro caso del/la figlio/a o allievo/a.

Il conflitto, secondo il modello che sto riassumendo, si realizza a partire da quattro elementi propri agli interlocutori:

- Gli interessi ovvero l'insieme delle motivazioni implicite ed esplicite all'origine di specifiche proposte, rivendicazioni, critiche e incomprensioni.
- I valori intesi come le caratteristiche che ogni interlocutore attribuisce ad una certa condizione ritenuta ottimale e auspicabile, riguardano la percezione soggettiva della realtà e correlano con le esperienze e le suggestioni pregresse di ciascuno.
- L'identità personale: costrutto che, in questo contesto, si riferisce a come la propria immagine è percepita dal soggetto stesso e come pensa sia percepita dall'interlocutore.
- Le emozioni: costrutto che, in questo contesto, si focalizza su come uno si sente e su come pensa si senta, nel profondo, l'altro.

Viene richiesta al docente una forma di "decentramento" che si sviluppa dalla consapevolezza delle proprie emozioni e viene denominata autoconsapevolezza emozionale. Quest'ultima è in grado di avvertirlo che sta implicitamente interpretando la relazione in uno solo dei "mondi relazionali possibili" e può indurlo ad esplorare altre possibilità alternative e/o maggiormente complesse (De Bono 1991). A livello operativo, in sintesi, sono proposte a contenimento di un possibile conflitto, strategie specifiche, tra queste segnalo:

- <u>Raccolta dati</u> che prevede
    - Osservazione attenta dell'ambiente di colloquio e congruenza con gli obiettivi dello stesso.

- Osservazione dei comportamenti reciproci (ad esempio prossiemica) e aspetti formali dei protagonisti.
- Autoconsapevolezza emotiva, all'interno del singolo colloquio.
- Dissonanza percepita come esito di emozioni non positive (ad esempio sconcerto, meraviglia, irritazione, rabbia).

- Ascolto attivo inteso in ottica rogersiana (Rogers 1987), in cui l'altro viene considerato come portatore di valori, di interessi e di ragioni che il docente non condivide ma che sono assolutamente sensati, dunque prevede l'astensione da ogni giudizio. Credo evidente come un atteggiamento sincero e profondo di questo genere sia molto impegnativo per il docente, talvolta arroccato a difesa del proprio ruolo, ma è ritenuto indispensabile altrimenti "gli interlocutori se ne accorgeranno immediatamente" con compromissioni dei possibili effetti positivi (Scalvi p. 115). Rogers esplicita che "per risultare efficace è importante che l'ascolto attivo affondi profondamente le sue radici nelle attitudini di chi lo utilizza". La tabella che segue sintetizza, nell'ottica della mediazione, alcune differenze tra ascolto attivo e ascolto passivo, in essa si riconoscono aspetti di tipo psico-dinamico ma anche aspetti divergenti come, in parte, nella gestione delle emozioni e nel setting:

Ascolto passivo	**Ascolto attivo** (Sclavi 2020 mod.)
Rispecchia la realtà	Costruisce una nuova realtà
Una sola prospettiva è giusta	Esiste una pluralità di prospettive
Conduzione in controllo	Conduzione "aperta" al mettersi in discussione
Il soggettivo non conta L'oggettivo conta	Né soggettivo né oggettivo ma costruzione di "mondi possibili"
Neutralità emozionale	Utilizzo delle emozioni di chi ascolta
Attenzione alla forma	Attenzione ai contenuti

- Doppio sguardo. Sopra ho utilizzato il termine di decentramento; vi corrisponde un atteggiamento mentale che ammette la possibilità di un'interpretazione parziale, incerta, ma che apre ad un ripensamento e ad una riformulazione. Spesso questo processo è stato denominato "bisociazione" a significare la presenza di divergenze ma anche di possibili convergenze tra posizioni diverse ma entrambe motivate (Koestler 1977). Un esempio teorico del fatto che uno stesso evento può avere significati antitetici tra gli interlocutori, che mi è parso particolarmente efficace, è quello definito delle "immagini instabili" o se si preferisce delle illusioni ottiche in cui l'osservatore o gli osservatori possono, entrambi, legittimamente, definire in modo diverso lo stesso oggetto come nella classica figura che segue:

Si tratta di "*una signorina o di un'anziana?"*: entrambe le risposte solo lecite. La capacità di mediare si sviluppa a partire da una riflessione sull'analisi delle modalità con cui si comprende/accetta che entrambe sono lecite. Quanto a questo punto evidenzia un riferimento importante alla Psicologia della *Gestalt,* intesa come una "immagine" acquisita strutturale della conoscenza e dell'interpretazione delle ragioni dell'altro, ma che, adeguatamente governata, può aiutare alla reale conoscenza dell'interlocutore. La Sclavi specifica con le seguenti parole il segnale di questa possibilità: "le gestalt si difendono. Ogni volta che ignoriamo i confini del campo gestaltico avvertiamo delle precise resistenze, quel movimento trasgressivo ci appare insensato; avventurarsi ai confini del [proprio] campo gestaltico corrisponde a mettere a fuoco elementi che erano consegnati allo sfondo" (Sclavi 2020 p.27) e a riconoscere, comprendere, se non condividere, le ragioni dell'altro e della sua cultura di appartenenza nella prospettiva non solo di contenere il conflitto, ma di renderlo occasione di proposte creative.

- Modalità di pensiero: nel colloquio possono attivarsi stili di pensiero più o meno positivi e utili, vengono individuati due tipologie sintetizzate nella tabella seguente.

Sistemi semplici	**Sistemi complessi** (da Sclavi 2014 mod.)
"Le stesse cose" hanno lo stesso significato.	"Le stesse cose" hanno significato differente.
Hanno stesse premesse implicite.	Hanno diverse premesse implicite.
Quello che diamo per scontato ci aiuta a comunicare.	Quanto diamo per scontato ci impedisce di comunicare.
Io ho ragione, tu hai torto (o viceversa).	Entrambi abbiamo delle ragioni da riconoscere reciprocamente.

Il modello, ovviamente, sostiene che la modalità più produttiva di dialogo si realizza attraverso la consapevolezza che si è in presenza di sistemi complessi.

- Approccio metacognitivo: inteso come attenzione e analisi dello stile di pensiero e di comunicazione dell'interlocutore, ancora una volta non a scopo di critica preconcetta ma di comprensione del modo di pensare dell'altro (ad esempio impulsivo vs riflessivo) per facilitare comunicazioni più efficaci ed efficienti. Un esempio concreto all'interno del colloquio è quello dell'utilizzo della parafrasi: "una parafrasi è la ripetizione con le nostre parole di quello che abbiamo capito per permettere all'interlocutore di verificare se abbiamo saputo ascoltare" (Sclavi 2014 p. 117); attraverso questa metodologia si metterebbe dunque in atto una verifica della reale comprensione delle ragioni dell'interlocutore.

- Cultura di appartenenza. Questa ulteriore variabile è sempre più importante e frequente e dunque va considerata nella prassi tenendo in considerazione che "il dialogo fra culture diverse non riguarda in primo luogo i comportamenti, ma abitudini percettive-valutative profondamente interiorizzate e difficili da cambiare" (Sclavi 2014 p.126). Di seguito propongo alcune idee, di ampio respiro, sulla prospettiva interetnica formulate da Alexander Langer (Langer 1996 Perucca 1997 Sclavi 2022 p. 335); il docente può considerarle tanto nel suo lavoro quotidiano quanto per una più ampia consapevolezza professionale:

- La compresenza pluri-etnica sarà la norma più che l'eccezione; l'alternativa è tra esclusivismo etnico e convivenza.
- Identità e convivenza non vanno mai l'una senza l'altra, sostanzialmente in opposizione sia all'inclusione sia all'esclusione forzate. Vanno facilitate occasioni di incontro e di cooperazione inter-etnica.
- Conoscersi, parlarsi, informarsi, inter-agire: "più abbiamo a che fare gli uni con gli altri meglio ci comprenderemo".
- Etnico certamente, ma non a una sola dimensione: si riferisce all'opportunità che una comunità identitaria riconosca e intervenga in modo costruttivo nella valorizzazione e difesa del territorio, delle diverse lingue utilizzate, dei diritti di genere, di salute, di tempo libero e di *welfare*.
- Definire e delimitare nel modo meno rigido possibile l'appartenenza, non escludere appartenenze e interferenze plurime. Nelle classi sono sempre più numerosi/e i/le bambini/e figli/e di immigrati nati in Italia e/o appartenenti a famiglie miste; il loro sviluppo cognitivo, emotivo e socio-relazionale sarà condizionato dalla possibilità/libertà di fare propri i valori delle diverse culture cui sono oggettivamente esposti.
- Riconoscere e rendere visibile la dimensione pluri-etnica, i diritti, i segni pubblici, i gesti quotidiani, il diritto a sentirsi di casa. Langer sostiene che "convivere tra etnie diverse sullo stesso spazio, con diritti individuali e collettivi appropriati, per assicurare pari dignità e libertà a tutti, deve diventare la regola, non l'eccezione".
- Diritti e garanzie sono essenziali ma non bastano; norme etnocentriche favoriscono comportamenti etnocentrici a rischio di prevaricazioni e divisioni; risulta fondamentale che vi corrisponda un consenso sociale diffuso in cui tutti si sentano coinvolti.
- L'importanza di mediatori, costruttori di ponti, saltatori di muri, esploratori di frontiera. Occorrono "traditori della compattezza etnica" ma non "transfughi". Vi corrispondono figure che non fuggono o rinunciano ai propri valori etnici ma che promuovono un superamento dei confini tra le diverse etnie, una conoscenza reciproca anche mettendo in discussione i valori di appartenenza.

- Una condizione vitale: bandire ogni violenza.
- Le "piante pioniere" della cultura della convivenza: sono così definiti quei gruppi misti inter-etnici che in diversi campi (religioso, sportivo, ricreativo ecc.) realizzano esperienze di convivenza.

Desidero evidenziare che i punti sopra accennati sono di ampio respiro etico-politico, ma non sono al di fuori della portata e delle esigenze del docente che, tanto a livello didattico, quanto nel colloquio insegnante/genitore, si interfacciano sempre più spesso con culture diverse da quella europea occidentale.

Un ulteriore contributo al complesso problema dell'interculturalità ci viene dal filosofo G. Vattimo e dalla rielaborazione di Sclavi (Sclavi 2020 p.310). L'analisi parte dal costrutto di "tolleranza" definita come quella posizione che non reprime la devianza, che comunque resta percepita come tale. Sono possibili quattro possibili risposte:

- La risposta buonista che enfatizza solo gli aspetti positivi della cultura diversa.
- La risposta ipocrita che consiste nel non parlare di ciò che non tolleriamo.
- La risposta di riconoscimento e rispetto che implica che le due culture "apprendano" una dall'altra. La terza risposta risulta, ovviamente, quella auspicabile.

Credo che l'insegnante possa trarre molti spunti di riflessione e azione da quanto sintetizzato in questo punto.

- <u>Atteggiamento emotivo</u>. Le caratteristiche della mediazione creativa sintetizzate ai punti precedenti implicano sostanzialmente, un approccio empatico ad ampio spettro (Morganti 2012). La consapevolezza delle proprie emozioni, anche in questo modello, permette di contenere atteggiamenti difensivi o collusivi con l'interlocutore e di promuovere un confronto corretto: "importante sottolineare che ad una consapevolezza del genere si può arrivare solo a partire da situazioni squilibranti di interfaccia. […] è solo in tali contesti bisociati che l'autoriflessività può dispiegarsi pienamente, proprio perché trovandoci ai confini, contemporaneamente dentro e fuori la cornice di cui siamo parte, possiamo adottare una visione binoculare" (Sclavi 2020 p.35). In questo modello le emozioni sono considerate l'espressione della condizione psichica del soggetto, segnale di stato interiore e sua espressione esteriore che si fa elemento fondante della

relazione con l'interlocutore, generando un contesto di relazione circolare di reciprocità. I contesti in cui questo può avvenire sono descritti come di tipo analitico, quando sono focalizzati sui termini (ruoli) della relazione; di tipo analogico quando viene focalizzata la relazione in quanto tale, piuttosto dei termini della stessa: il secondo tipo ovviamente viene considerato preferibile.

Senza rinunciare alla correttezza delle informazioni scambiate, l'insegnante assume un atteggiamento, consapevole delle proprie emozioni e disponibile ad accogliere le ragioni e le emozioni dell'altro senza annullare a priori le proprie; l'insegnante sarebbe, allo stesso tempo, protagonista attivo del colloquio e mediatore al fine di costruire con il genitore un dialogo utile.

A livello operativo ritengo utile, infine, riportare nella tabella seguente le "regole" la cui pratica favorisce un Ascolto attivo (da Sclavi 2022 mod.):

Non avere fretta di arrivare alle conclusioni.
Quanto sostieni dipende dal tuo punto di vista; per vedere il tuo punto vista cambia punto di vista.
Assumi che l'altro ha ragione e fatti aiutare a leggere i dati nella sua prospettiva.
La consapevolezza delle tue emozioni permette di comprendere il tuo approccio all'altro.
Resta disponibile alle "novità", utili soprattutto se incongruenti con le tue certezze.
Non fuggire la relazione interpersonale, non interrompere l'interlocutore.
Utilizza una metodologia umoristica, ovviamente mai sarcastica.
Utilizza la metodologia della parafrasi.
Non va assunto che, se l'interlocutore ha ragione tu hai torto.
Evidenzia di aver compreso il punto di vista dell'interlocutore e la sua posizione • Accettandola esplicitamente e implementandola nell'intervento; • Spiegando che la capisci ma non la condividi, proponendo una ulteriore ricerca collaborativa di opzioni possibili, ritenute utili da entrambi; • Chiedendo tempo per studiarla ulteriormente al fine di eventualmente implementarla nell'intervento.

In situazioni di rapporto particolarmente conflittuale, rigidamente alla difesa di posizioni contrapposte, talvolta con note di aggressività, viene proposta una strategia che prevede un atteggiamento basato sull'evitamento sistematico dello scontro, accogliendo come contributo alla discussione quello che nell'immediato non si condivide: è empiricamente provato che spesso l'interlocutore si trova "spiazzato" e si realizzano nuove potenzialità di dialogo (Ury 2008).

L'ascolto attivo e la consapevolezza emotiva si associano nel realizzare un percorso di mediazione in situazioni conflittuali. Non è possibile presentare tutte le complesse strategie che supportano questo passaggio indispensabile in un colloquio e in un confronto come il CIG (Elgin 1983); mi limito dunque a sintetizzarne gli aspetti che mi sono parsi più caratterizzanti.

- Il colloquio non è positivo se annulla le motivazioni dell'interlocutore, anzi la valorizzazione di alcuni suoi argomenti promuove posizioni nuove e creative; in pratica è necessario facilitare esplicitamente l'interlocutore ad esprimere il suo pensiero.

- Un primo elemento cruciale sono i *turni conversazionali*, componente legata al tema del rispetto reciproco: le modalità efficaci verbali e mimiche per rendere efficace il passaggio di turno sono diverse, dall'aggancio visivo, ad un leggero contatto fisico, dalla richiesta esplicita di un parere al proporre un punto di vista divergente come contributo alla discussione.

- Un secondo elemento cruciale di ogni conversazione è il *tema prioritario del colloquio.* Le strategie proposte sono, a questo proposito, un leggero contatto fisico, un rinforzo verbale circa l'importanza del tema proposto, la reiterazione del tema.

- In una prospettiva di mediazione gli autori propongono come utile classificare gli interlocutori "più impegnativi" che assumono un atteggiamento colpevolizzante, nel nostro caso verso l'insegnante o viceversa verso il genitore. Riservando il nostro interesse alle situazioni non di livello psicopatologico, il *focus* si pone sulle reazioni automatiche e preconcette di chi viene colpevolizzato e su di una strategia che può promuovere soluzioni positive. Ad un'aggressione si può in generale rispondere subendola o ricambiandola (risposta simmetrica/risposta complementare); la proposta è piuttosto quella di produrre uno "spiazzamento" dell'aggressore, dimostrando, in questo modo, di rispondere a preconcetti rigidi di contro-aggressione, ma allo stesso tempo

dimostrando la fondatezza, pur non immodificabile, delle nostre posizioni. L'approccio è quello neuro-psicolinguistico di analisi della conversazione. In sintesi, e semplificando, il colpevolizzatore esplicita accuse e scarica le responsabilità, svaluta l'interlocutore spesso con una prossiemica aggressiva talvolta seduttiva. Le risposte dell'"aggredito" sono varie: dalla fuga da ogni responsabilità, all'assunzione di un atteggiamento neutrale/distaccato, ad una interpretazione dei fatti eccessivamente focalizzata sulle criticità, e infine l'interlocutore potrà ondeggiare tra tutte queste tipologie. Rilevante è il dato che questi ruoli non sono fissi e possono essere interscambiati durante il colloquio. La risposta ritenuta efficace, come accennato sopra, è lo "spiazzamento" che potrebbe avvenire in due modi: il primo consiste nel non-reagire, né simmetricamente né complementarmente, il secondo consiste nel "decomporre" gli elementi utilizzati dall'interlocutore al fine di scatenare risposte automatiche (Satir1973 Bandler 1981 Simmel 1985 Sclavi 2022).

- Nel colloquio il modello della mediazione propone inoltre due ulteriori strategie: la prima consiste nel focalizzare il discorso non sulle posizioni reciproche ma sugli obiettivi, enfatizzando quelli comuni (mediazione posizionale vs mediazione per obiettivi), e la seconda sostiene la percezione distinta e separata tra il problema da affrontare e l'interlocutore come persona: il trasferimento di queste strategie, nel contesto di questa tesi, riconosce nel benessere del/la bambino/a e nell'apprendimento l'obiettivo prioritario, e nell'accettazione dell'altro (genitore e bambino/a), il superamento di un possibile rapporto interpersonale colpevolizzante. Trovare un accordo tra le parti è possibile solo a partire dalla ricerca di soluzioni che accolgono gli interessi di entrambe le parti. Talvolta una riflessione su quali sarebbero le conseguenze di un mancato accordo può favorire un maggiore impegno verso la ricerca di soluzioni non previste all'inizio del colloquio. Nella tabella seguente metto a confronto tre stili di mediazione rispetto ai quali l'insegnante può confrontare l'intervento che sta mettendo in atto. Sottolineo che la mediazione posizionale non è considerata negativa ma "parziale", limitata e limitante, al rischio di essere l'unica praticata; mentre quella rigida è nei fatti controproducente (la tabella è tratta da Scalvi 2020 p.297 e modificata):

Mediazione rigida	**Mediazione su posizioni**	**Mediazione su interessi**
Promuove conflitto	Promuove compromesso	Promuove condivisione di nuove opportunità e/o soluzioni
Gli interlocutori sono avversari	Gli interlocutori sono collaboranti	Gli interlocutori sono solutori di problemi
Lo scopo è vincere	Lo scopo è un accordo	Lo scopo è un esito che soddisfa entrambi gli interlocutori
Gli accordi sono funzionali al rapporto di forza tra interlocutori	Gli accordi proteggono il rapporto	Il rapporto è separato dal problema
Sfiducia nell'altro	Fiducia nell'altro	Prescinde dalla fiducia
Fa minacce ed esercita pressioni	Fa proposte, cede alle pressioni	Esplora gli interessi, ipotizza soluzioni nuove
Cerca lo scontro di potere	Cerca di evitare lo scontro di potere	Cerca un accordo sugli interessi condivisi senza esercizio di potere

- Nella tabella che segue sintetizzo, infine, alcune indicazioni piuttosto operative:

Indicazioni potenzialmente utili, sul piano operativo durante un colloquio. (da Sclavi 2020 mod.)
Evitare di considerare l'attacco come un fatto personale.
Non decidere a priori quali sono gli argomenti prioritari e quelli marginali.
Procrastinare ogni conclusione e utilizzare la parafrasi così comunicando di voler capire meglio la posizione dell'interlocutore (non implica che la posizione debba essere condivisa).
Prendere degli appunti, ipotizzare ulteriori approfondimenti, prevedere successivi incontri.

Evitare atteggiamenti di “superiorità”, anzi può essere utile ammettere di aver bisogno di chiarimenti, utilizzare autoironia, non offrire una resistenza su cui l’interlocutore può fissare la sua aggressione
Legittimare la posizione e le emozioni dell’interlocutore.
Non avere timore di chiedere scusa e di ricorrere a gesti simbolici di riconciliazione.
Accettare la complessità insita nell’ applicazione di tutte le regole di cui sopra: se seguite alla lettera rischiano di impegnare eccessivamente e quindi di perdere la visione del contesto relazionale complesso.
Accettare il fallimento dell’intervento di mediazione e se possibile proporre alternative.

- Viene inoltre enfatizzata la particolare attenzione da riservare alla congruenza tra il verbale e non verbale espressa dai protagonisti del colloquio; una eventuale incongruenza correla quasi sempre con un esito non positivo.

Ho ritenuto di sintetizzare il modello che ho chiamato della Mediazione, perché presenta ipotesi di lavoro spendibili nel quotidiano del docente e nel CIG soprattutto quando è presente un significativo livello di criticità. La sintesi è stata necessariamente incompleta considerati riferimenti filosofici, sociologici etnografici cui rimanda il modello stesso; spero di avere quantomeno stimolato la curiosità di chi legge ad approfondire, implementare ed arricchire, nella e con la pratica, quest’ottica di intervento che forse potrebbe contribuire a lenire la “sete” di pace e la “fame” di tolleranza che caratterizzano il tempo che stiamo vivendo. M. Sclavi, l’Autrice che è stata il mio riferimento per la stesura di questo capitolo, riporta alcune esperienze di applicazione della Mediazione creativa in contesti scolastici segnalando l’importanza della formazione specifica dei docenti, di un adeguato rapporto numerico tra docenti e allievi/e, di un rapporto creativo con le famiglie, dell’implementazione di consulenze esperte, di condivisione di attività con il territorio, di valorizzare/coordinare singole iniziative spontanee (Sclavi 2020 p.p.:311-324).

Il tentativo è stato quello di portare un adattamento della Mediazione all’interno della professionalità docente per farla diventare parte della stessa nell’ambito del CIG e forse anche

per altri aspetti. Quanto sintetizzato propone all'insegnante, impegnato nel colloquio con il genitore, un possibile percorso per "averne cura", utile sempre, ma, soprattutto, quando il rapporto assume carattere conflittuale. Le dinamiche comunicative nell'attuale società complessa, multietnica, sottoposta a numerosi fattori di crisi, richiede al docente competenze comunicative di qualità che, senza rinunciare alla cultura consolidata, non si limitano a questa ma si aprano a nuove realtà e diversità; poiché "qualsiasi semplificazione che porti a ignorare la possibile alterità dell'altro (le sue premesse implicite diverse da quelle che noi diamo per scontate) porta a una crisi delle dinamiche dell'accoglienza e reciproca convivenza" (Sclavi 2022 p.9).

5. Un modello neuropsicologico

Ho deciso di intitolare questo capitolo facendo riferimento agli studi, ancora non conclusivi, sul rapporto tra le modalità comunicative e le strutture di elaborazione neurologica (aree e reti neurali specifiche come quelle di elaborazione percettiva, e aspecifiche come quelle che connotano in senso affettivo il linguaggio) che le sottendono, anche alla luce dei dati delle neuroscienze e delle indagini neuroradiologiche funzionali in grado di seguire, o almeno ipotizzare, il percorso di un'informazione nel cervello e negli organi correlati. Ho ritenuto di ritrovare questo approccio nel modello, operazionalizzato, della Comunicazione Strategica (Secci 2005) di cui sintetizzo gli elementi essenziali, nei paragrafi seguenti, in riferimento al colloquio insegnante/genitore. Desidero premettere che quanto da me presentato costituisce un tentativo di trasposizione del modello nell'ambito della comunicazione tra scuola e famiglia, ma che lo stesso è nato ed è stato implementato, da tempo, in ambito sanitario e del *marketing*.

Alla Comunicazione Strategica sono attribuiti riferimenti culturali e storici che si rifanno alla dialettica sofistica, ai lavori di Bateson e Watzlawick e all'approccio sistemico.

5.1 Riferimenti teorici

Questa modalità comunicativa è denominata strategica in quanto "definisce un insieme specifico di modalità e tattiche di interazione finalizzate a produrre cambiamenti pianificati del comportamento umano" (Secci 2005 Secci 2018 p.11). Essa comporta un uso del linguaggio consapevole e mirato ad un obiettivo e sembra applicabile alle relazioni comunicative complementari che prevedono per l'insegnante la posizione *up*. Dei limiti di questo posizionamento ho parlato in precedenza, e, anche per la Comunicazione Strategica, si

conferma una possibile transitorietà quando si dice che "la stessa relazione può attraversare fasi di complementarità e di simmetria" (Secci 2018 p.26). L'applicazione della Comunicazione Strategica, in realtà, non appare conduttiva come sembrerebbe dal momento che viene esplicitato che l'esito ricercato dovrà gratificare entrambi gli interlocutori. L'interlocutore *up* ha il mandato di:

- Condurre la relazione comunicativa;
- Promuovere l'adesione e la condivisione al progetto da parte dell'interlocutore *down*;
- Supportare la fiducia dell'interlocutore;
- Favorire l'adesione a quanto concordato in caso di imprevisti.

Il metodo della Comunicazione Strategica si basa su quattro principi:

- Principio di flessibilità: esso enfatizza la necessità di ascoltare l'interlocutore e di adattarsi alle sue caratteristiche, governando ogni possibile pregiudizio culturale, sociale, di ruolo.
- Principio di parsimonia:questo principio propone la necessità di un linguaggio sobrio e comprensibile da parte dell'interlocutore, privilegiando le informazioni utili allo scopo e dunque focalizzato sulla situazione attuale.
- Principio di utilizzazione: definisce la prassi di utilizzare l'atteggiamento e le argomentazioni dell'altro ai fini dello scopo, evitando contrapposizioni.
- Principio di ristrutturazione: corrisponde a produrre un'azione finalizzata a facilitare il cambiamento del punto di vista dell'interlocutore, non manipolatoria, ma basata sull'ascolto e la conoscenza dell'interlocutore *down*.

Come detto, la Comunicazione Strategica si pone nell'ottica sistemica nel senso che per sistema si intende un insieme di comunicazioni inevitabili, verbali e non verbali, costituito dagli interlocutori e dalle loro relazioni. In ambito comunicativo i sistemi si caratterizzano per tre proprietà che vanno tenute presenti nel colloquio insegnante/genitore, esse sono:

- Totalità: il sistema è un "tutto" inscindibile, diverso e superiore alla somma delle singole parti.

- Equifinalità: le parti, nella loro interazione, determinano il comportamento del sistema e i risultati che lo stesso raggiungerà.
- Retroazione (*Feedback*): le relazioni tra le parti del sistema sono continue e circolari, se positive stabilizzano il sistema, se negative lo destabilizzano. Sono considerati tre tipi di *feedback* come sintetizzato in tabella:

Conferma da parte degli interlocutori dei ruoli rispettivi.
Rifiuto in cui un interlocutore rifiuta il ruolo dell'altro, ma lo accetta come interlocutore. La comunicazione può essere recuperata.
Disconferma: situazione in cui un interlocutore ignora l'altro per cui la relazione comunicativa diventa impossibile.

La componente neuro-funzionale, cui ho accennato all'inizio e che sarebbe alla base della Comunicazione Strategica, fa riferimento al processo di elaborazione sensoriale con la sequenza che procede da sensazione a percezione e infine a rappresentazione; quest'ultima costituente elementare delle "mappe" cognitive della realtà che risultano poi diverse dalla realtà stessa e anche diverse tra i protagonisti della relazione comunicativa (Roberti 2002). Questo processo appare caratterizzante la programmazione neurolinguistica che alimenta la comunicazione interpersonale per cui può essere utilizzato per migliorarne l'efficacia (Richardson 2002). L'assunto di base è che ciascuno, durante lo sviluppo, in base a fattori personali e socioculturali, acquisisce un canale sensoriale privilegiato, se non esclusivo, attraverso il quale comunicare, tanto a livello verbale quanto non verbale (Roberti 2007, Secci 2018); canale con il quale processa gli *input* percettivi. Sono definiti quattro sistemi percettivi:

- Sistema visivo che processa gli *input* visuo-mediati;
- Sistema auditivo che processa gli *input* uditivi;
- Sistema cinestesico che processa essenzialmente *input* di tipo propriocettivo;
- Sistema auditivo digitale che processa le rappresentazioni mentali (mappe della realtà) elaborate dagli altri sistemi; questo sistema sembra, almeno in parte, assimilabile al "linguaggio interno".

A corollario di quanto sopra, il modello della Comunicazione Strategica conclude che la rappresentazione della realtà è differente tra un soggetto e l'altro, a seconda del sistema privilegiato, e soprattutto che la comunicazione diventa più efficace se si coglie e si "utilizza" lo stesso sistema comunicativo dell'interlocutore.

5.2 La Comunicazione Strategica nella prassi

Sul piano della prassi viene implementata una strategia basata sull'ascolto e sulla ricerca dei *markers* (detti Predicati Sensoriali) utilizzati dall'interlocutore, per poter interagire con lui in modo coerente e, così facendo, aumentare le possibilità di raggiungere l'obiettivo informativo desiderato. Viene, in sintesi, sviluppato il concetto che "la scelta di un sistema rappresentazionale orienta l'individuo nella descrizione e nell'interpretazione della realtà e influenza costantemente la sua comunicazione, le sue azioni e la sua fisiologia" (Secci 2018 p. 38).

I predicati sensoriali sono solitamente verbali, ma possono essere anche non verbali. La tabella seguente ne esemplifica alcuni:

Esempi di predicati sensoriali verbali			da Secci mod.
Visivi	Auditivi	Cinestesici	Auditivi digitali
Vedere Disegnare Mostrare Riflesso Immagine Ambiente Visione Dal mio punto di vista Questa cosa non la vedo possibile	Raccontare Udire Essere tutto orecchi Intendere Silenzio Risposta Tono Intervistare Confusione Mai sentito dire	Prendere la palla al balzo Toccare con mano Entrare in contatto Afferrare Andare oltre Peso Toccare con mano	Pensare Avere una logica Rappresentare Domandarsi Motivare Buon senso Concludere discorso

Esempi di predicati sensoriali non verbali			da Secci mod.
Visivi	Auditivi	Cinestesici	Auditivi digitali
Gestualità elevata e centrifuga Postura eretta	Tono e ritmo elevati Postura laterale Atteggiamento di ascolto	Ritmo lento Tono basso Volume basso Gestualità centripeta	Tono basso Ritmo lento Atteggiamento riflessivo e sognante Postura seduta

Nell'ottica della Comunicazione Strategica è, dunque, possibile sostenere che "usare i predicati verbali dell'altro è qualcosa che va ben oltre il mero esercizio perché permette di rappresentarsi il mondo come fa [l'interlocutore], secondo i medesimi filtri" (Secci 2018 p. 38).

Da quanto sopra sono state sviluppate delle tecniche specifiche che, come negli altri capitoli della Prima Parte, non mi è possibile riportare per esteso; mi limito dunque a sintetizzare le linee generali delle stesse dal momento che ritengo che la loro implementazione nel CIG sia talvolta possibile, lecita e utile.

Aggiunto che la comunicazione risulta efficace se i tre livelli o sistemi (verbale, para-verbale e non verbale) sono sinergici, si considera possibile utilizzare strategie finalizzate al miglioramento della relazione comunicativa. Riporto di seguito alcuni esempi:

- <u>Tecniche verbali</u>:
    - Riformulazione dei contenuti per avere un *feedback* della comprensione di entrambi gli interlocutori.
    - Assunzione di responsabilità da parte dell'interlocutore *up* nel caso di incomprensione.
    - Evitamento di termini potenzialmente angoscianti come malattia o ritardo.
    - Facilitazione ed accettazione esplicite del vissuto dell'interlocutore *down* (fatto che non corrisponde a condivisione del messaggio).
    - Attenzione alla sequenza dei messaggi: sembra utile iniziare sempre con la notizia positiva, poi quella negativa e infine, se possibile, concludere con un'altra positiva.

    - Personalizzazione della comunicazione: corrisponde alla valorizzazione delle competenze, del linguaggio e dei contributi dell'operatore *down*, restando nel "qui ed ora" senza riferimenti al pregresso.
    - Utilizzo del "noi" nell'esposizione delle difficoltà e delle possibili soluzioni.

- Tecniche paraverbali:
    - Insieme di vocalizzazioni non alfabetiche che dimostrano attenzione.
    - Utilizzo della voce sovrapponibile per volume, ritmo, tono a quelli dell'interlocutore *down*.

- Tecniche non verbali:
    - Mantenimento del contatto oculare.
    - Movimenti di assenso del capo che dimostrano attenzione e stimolo l'interlocutore a fornire ulteriori dettagli (non necessariamente condivisione).
    - Governo dei movimenti detensivi da parte dell'interlocutore *up*, come toccarsi il naso, guardare l'orologio, tamburellare con le dita.
    - Attenzione alla prossiemica evitando posizioni troppo distanti o troppo ravvicinate.
    - Galateo adeguato di accoglienza e di congedo.
    - Rispetto della privacy.

Sul piano operativo risulta inoltre importante il fatto che, come accennato in precedenza, il sistema percettivo privilegiato varia anche in rapporto a fattori socioculturali: tra la popolazione europea si ha una distribuzione dei sistemi come segue 45% visivi, 20% uditivi e uditivi digitali, 35% cinestesici mentre nelle culture medio orientali il 45% sono uditivi e uditivi digitali, 35% cinestesici e 20% visivi. Nel CIG questi dati vanno evidentemente considerati.

A conclusione di questo breve paragrafo propongo alcune riflessioni.

- L'approccio della Comunicazione Strategica può apparire manipolativo e, per certi versi, violento, valutazione forse in parte condizionata dal suo utilizzo nel *marketing*; tuttavia, dati crescenti ne evidenziano la consistenza sul piano biologico. Inoltre, la Comunicazione Strategica presenta molti aspetti concordanti con i modelli cognitivo-comportamentali più recenti (ad esempio intelligenza emotiva o distorsione cognitiva)

e persino con quelli psicoanalitici (ad esempio contenimento della dinamica di attacco e fuga). In conclusione, credo che la Comunicazione Strategica sia una strategia applicabile, almeno in alcuni casi, subordinatamente alla consapevolezza, etica, di un certo rischio manipolativo.

- La Comunicazione Strategica si caratterizza, verosimilmente nella maggioranza dei casi, per una lettura asimmetrica della relazione comunicativa (nel CIG il docente è in posizione *up*).
- Nell'applicazione della Comunicazione Strategica viene enfatizzata, come precondizione, la necessità di una approfondita conoscenza del genitore e l'impegno al contenimento dei pregiudizi dell'interlocutore *up*.
- Nella prassi, infine, penso che l'implementazione della Comunicazione Strategica possa risultare molto impegnativa e affaticante; dal momento che richiede al docente un ascolto molto attento, un'osservazione puntuale della relazione comunicativa e una complessa analisi percettiva del sistema utilizzato dal genitore e del sistema percettivo utilizzato a sostegno della sua proposta da parte del docente stesso.

PARTE SECONDA – INDAGINE SUL CAMPO

Nella seconda parte della tesi propongo un'osservazione sul campo circa l'esperienza vissuta dal genitore e dall'insegnante durante il colloquio insegnante/genitore. Il modello teorico di riferimento è quello dell'analisi qualitativa che mi è parso più adeguato, rispetto ad un approccio quantitativo, per riflettere su tematiche specificatamente umanistiche come il CIG; esso viene sintetizzato nel capitolo tre in cui analizzo anche lo strumento del questionario che ho utilizzato per la raccolta dei dati. Nel capitolo successivo presento i questionari utilizzati per la mia ricerca; il proposito è quello di raccogliere le esperienze formali e i vissuti consapevoli collegati al colloquio insegnante/genitore. Nel capitolo cinque presento i dati ottenuti sotto forma di grafici e aggiungo alcune informazioni forse utili alla loro interpretazione. I dati raccolti saranno poi l'oggetto della Discussione e supporteranno la Conclusione finale.

Sottolineo che i dati raccolti non implicano, nel modo più assoluto, una ipotesi valutativa della competenza e/o della preparazione dei colleghi che gentilmente hanno collaborato, né un giudizio sulla partecipazione genitoriale; essi piuttosto possono essere utili per evidenziare fragilità e bisogni, possibili obiettivi di ulteriori attività formative e/o approfondimenti.

CAPITOLO 3: LA RICERCA QUALITATIVA

La ricerca di tipo qualitativo si può definire come una metodologia, che è diventata sempre più comune negli ultimi anni, utilizzata per analizzare ed interpretare dei fenomeni sociali e relazionali nel loro contesto naturale. Essa viene spesso contrapposta alla metodologia quantitativa che ha come obiettivo quello di fornire una spiegazione oggettiva attraverso l'utilizzo di dati certi, oggettivi e standardizzati e di giungere ad evidenze di cause ed effetti altrettanto certi e generalizzabili (Foglia, Vanzago 2011, Longo 2005). In realtà la ricerca qualitativa spesso appare complementare a quella quantitativa; spesso, infatti, l'utilizzo preliminare di metodologie qualitative permette di orientare e ottimizzare la successiva ricerca quantitativa; inoltre, è possibile un uso contemporaneo e sinergico delle due metodologie. Esistono situazioni in cui la ricerca quantitativa non ha gli strumenti necessari per spiegare in maniera approfondita fenomeni complessi, in tal caso la ricerca qualitativa risulta essere la migliore scelta (Foglia Vanzago 2011); in particolare, l'indagine di tipo qualitativo risulta

ottimale per l'analisi di fenomeni complessi afferenti al dominio delle scienze umane in cui si studiano processi sociali e interazioni nei gruppi all'interno del loro *setting* naturale (Ferro Allodola 2014). La ricerca qualitativa propone un'analisi dei fenomeni di tipo sociale osservandoli attentamente nel loro contesto naturale e ha l'obiettivo di comprenderli e riflettere sulla loro natura senza tentare di darne una spiegazione scientifica; favorisce quindi la riflessione al fine di produrre una conoscenza situata in un determinato contesto spazio/temporale e non punta ad una generalizzazione dei risultati osservati. A tal proposito, anche la scelta del campione è significativa: nell'analisi qualitativa "non è importante la sua rappresentatività, […] ma la probabilità che i gruppi di popolazione da coinvolgere offrano una percezione/opinione più completa possibile del fenomeno oggetto di studio (Foglia Vanzago 2011); al contrario la ricerca quantitativa necessita di un campione statisticamente significativo per essere considerata valida.

Da un punto di vista storico, la ricerca quantitativa si situa nell'eredità filosofica del Positivismo, movimento nato in Francia nella prima metà dell'800 che riconosce come unico metodo valido quello scientifico il quale elabora teorie esclusivamente dimostrate da prove empiriche. La ricerca qualitativa, invece, affonda le sue radici nel Costruttivismo che "riconosce che il comportamento umano complesso è modellato e ri-modellato dalle motivazioni personali e dall'ambiente socioculturale e la ricerca deve rappresentare questa complessità, invece che ricercare l'"essenza" della verità (Ferro Allodola 2014).

In conclusione, la scelta della metodologia di ricerca è strettamente correlata con l'oggetto indagato; non è possibile definire una tipologia come migliore dell'altra, ma occorre porre attenzione al contesto e alle variabili da analizzare prima di scegliere se ricorrere a metodologie quantitative o qualitative.

1. Forme della ricerca qualitativa

La ricerca qualitativa si serve di numerosi approcci che permettono di conoscere ed analizzare i processi sociali attraverso l'utilizzo di un'analisi qualitativa dei dati raccolti. Le diverse forme della ricerca qualitativa si differenziano principalmente per l'ambito al quale si possono applicare e per gli strumenti utilizzati. Di seguito una panoramica delle differenti strategie:

- Etnografia: si possono ricondurre le sue origini all'Antropologia nella quale il ricercatore viaggiava per esplorare e scoprire il vissuto di una tribù. Si occupa dello

studio delle abitudini di uno specifico gruppo culturale in particolare dei suoi valori, delle norme e di tutto ciò che riguarda la cultura. In questo tipo di ricerca l'osservazione diretta è il metodo privilegiato per la raccolta di informazioni in quanto la cultura non è un elemento visibile e quindi necessita di essere dedotta dalle azioni e dai prodotti di un gruppo e successivamente ricostruita dal ricercatore.

- *Grounded Theory*: si tratta di uno dei metodi qualitativi più utilizzati e riconosciuti; esplora i fenomeni sociali attraverso lo sviluppo di teorie che sono radicate (*grounded*) nell'esperienza pratica dei partecipanti ad uno studio. È una strategia caratterizzata al suo interno da un percorso circolare in quanto la raccolta iniziale e la classificazione dei dati permette di elaborare una teoria che diventa a sua volta il punto di partenza per l'elaborazione di un'ipotesi successiva; i dati raccolti successivamente vengono poi confrontati con quelli precedenti per evidenziare punti comuni e divergenze in un'ottica comparativa. Inoltre, durante il periodo di raccolta dati viene posta particolare attenzione anche al puto di vista dei soggetti direttamente osservati nella ricerca per la loro capacità di fornire altri dati che confermino, cambino o espandano la teoria emergente (Ferro Allodola 2014, Longo 2005). Le teorie derivanti da questa tipologia di analisi sono per loro natura fluide, evolutive e aperte al cambiamento, all'approfondimento e alla critica. Quando si parla di *Grounded Theory* ci si riferisce sia al processo, ovvero la pratica precedentemente descritta, che al prodotto dal momento che ne scaturisce una teoria, per sua natura mutevole nel tempo. L'approccio secondo la *Grounded Theory* caratterizza la mia ricerca.

- Studio di caso: strategia che ha come obiettivo quello di analizzare in profondità un fenomeno preciso e che, al fine di comprenderlo al meglio, utilizza lo strumento della "triangolazione dei dati" (Ferro Allodola 2014) ovvero l'utilizzo di diversi strumenti per raccogliere dati al fine di analizzare il fenomeno da prospettive diverse.

- Fenomenologia: approccio finalizzato a scoprire e comprendere il significato di un'esperienza di vita quotidiana partendo dal presupposto che ogni fenomeno possieda una sua essenza che lo caratterizza. Per svolgere uno studio fenomenologico il ricercatore deve sospendere ogni tipo di percezione e giudizio proprio ed esplorare in profondità l'esperienza oggetto di ricerca per comprendere a pieno l'esperienza vissuta dai partecipanti.

- Ermeneutica: metodo storicamente ricondotto all'analisi dei testi biblici, nel campo della ricerca qualitativa utilizza l'esperienza dei partecipanti per comprendere i loro vissuti. Viene utilizzato primariamente il *focus group* come strumento di raccolta dei dati.

2. Strumenti per la raccolta dei dati della ricerca qualitativa

Ognuna delle forme della ricerca qualitativa presentate nel paragrafo precedente si serve di uno o più strumenti differenti per la raccolta dei dati che verranno poi successivamente analizzati. Di seguito presento una breve sintesi dei diversi strumenti a disposizione del ricercatore per raccogliere informazioni utili alla propria ricerca:

- Osservazione: finalizzata all'esplorazione o alla conoscenza di un determinato fenomeno, consiste nella descrizione il più possibile fedele e completa delle caratteristiche di un evento, fenomeno, o comportamento e delle condizioni in cui si verifica. È importante ricordare che l'osservazione non è mai oggettiva; infatti, il contesto in cui essa avviene influenza la natura del fenomeno osservato che potrebbe essere differente se osservato altrove; inoltre, l'osservatore potrebbe avere un impatto sul comportamento dei partecipanti osservati. L'osservazione possiede diverse forme: diretta (osservatore presente) o indiretta (l'osservatore guarda una registrazione della situazione da analizzare), partecipante (l'osservatore interagisce con i soggetti) o non partecipante (l'osservatore è in disparte e non interviene), strutturata (l'osservatore segue uno schema preciso di elementi da osservare) o non strutturata.

- *Focus group*: tecnica di raccolta dati basata sulla discussione tra un gruppo di persone composto da un numero ristretto di partecipanti e focalizzata su un tema da indagare in profondità. Permette uno scambio dinamico tra i partecipanti e stimola l'esplorazione di opinioni divergenti, conoscenze e attitudini relative ad uno specifico argomento. Le sessioni coinvolgono anche un mediatore che ha il compito di guidare e supervisionare l'interazione comunicativa tra i partecipanti al fine di indagare il tema predefinito utilizzando una serie di domande precedentemente concordate e poste secondo un ordine specifico. Conclusa la sessione, l'intervistatore ha il compito di trascrivere quanto emerso durante la discussione che può anche essere stata registrata in precedenza.

- Intervista: definita come una conversazione "estesa" tra il ricercatore e i soggetti scelti per essere intervistati (Corbetta 1999) per ottenere informazioni più approfondite e dettagliate possibili sul tema della ricerca. Durante l'intervista il ricercatore guida e controlla l'intervista rispettando sempre la libertà dell'intervistato di esprimere le proprie opinioni (Foglia, Vanzago 2011). A seconda del grado di flessibilità è possibile distinguere tre tipi di interviste, scelte a seconda della tipologia di ricerca e dal numero di intervistati. L'intervista strutturata è la più rigida e prevede un insieme di domande fisse che vengono poste in un determinato ordine con la stessa formulazione a tutti gli intervistati. L'intervista semi-strutturata prevede una traccia che riporta gli argomenti che necessariamente devono essere affrontati durante l'intervista, per esempio una serie di argomenti o di domande a carattere generale. La conduzione dell'intervista può variare sulla base delle risposte fornite dall'intervistato e può sviluppare argomenti che nascono spontaneamente nel corso dell'intervista; tuttavia, la traccia rimane comunque una sorta di perimetro entro il quale rimanere. L'intervista non strutturata, detta anche libera, è caratterizzata dall'individualità degli argomenti trattati con ogni intervistato; in questo caso il contenuto delle domande non è prestabilito, l'unico elemento definito in precedenza è il tema generale di cui trattare.

- Questionario: finalizzato a facilitare l'interazione tra intervistatore ed intervistato, il questionario può essere definito come "un insieme strutturato di domande, e relative categorie di risposta, definite a priori da chi lo costruisce, ovvero di domande cosiddette "chiuse" dove all'intervistato viene richiesto di individuare tra le risposte presentate quella che più si avvicina alla propria posizione, e/o di domande "aperte", che non prevedono cioè delle risposte predeterminate" (Zammuner 1996). Caratteristica principale di tale strumento è la sua standardizzazione ovvero il fatto che le domande sono identiche per tutti i rispondenti, di modo che le uniche variabili siano i vissuti e le esperienze personali dei soggetti che forniscono punti di vista differenti relativamente all'oggetto di indagine, proprietà che permette di raccogliere in maniera uniforme le informazioni e di confrontare le risposte tra loro. Poiché il questionario viene autosomministrato dall'intervistato, è importante accompagnarlo da una breve lettera di presentazione in cui spiegare le finalità e gli obiettivi della ricerca, ringraziare per il tempo dedicato alla compilazione e dare indicazione della normativa sulla *privacy*; inoltre è consigliabile non proporre più di 20 domande per non scoraggiare e annoiare gli intervistati durante la compilazione. Infine, per verificare la funzionalità dello

strumento, solitamente si svolge un *pre-test* su un campione di individui ridotto, con caratteristiche simili a quelle dei soggetti che si intendono intervistare per identificare eventuali criticità. Lo strumento del Questionario caratterizza la mia ricerca.

CAPITOLO 4: I QUESTIONARI

Ho elaborato il questionario attraverso l'applicazione online Microsoft Forms, che mi ha permesso di somministrare i questionari telematicamente, attraverso l'uso di un link rispettivamente per insegnanti e genitori, elemento che ha semplificato notevolmente la trasmissione del questionario ad un pubblico più ampio. Grazie allo strumento è stato possibile costruire diversi *item,* sia a risposta chiusa, che, eventualmente, aperta. Ho individuato le domande da somministrare ai genitori e quelle da proporre ai docenti sempre in modo anonimo. Le istituzioni scolastiche valdostane in cui è stato proposto il questionario lo hanno presentato a docenti e famiglie, accompagnandolo con una lettera di presentazione in modo da spiegare la natura dello stesso e favorire la compilazione da un numero maggiore di soggetti.

La distribuzione dei questionari è stata preceduta da un *pre-test* eseguito su 20 genitori e 10 insegnanti solo per verificarne la praticabilità; le loro risposte non sono conteggiate negli esiti.

Sono, inoltre, consapevole che accettare la risposta "Altro", inserita in alcune domande, implica promuovere risposte descrittive, piuttosto numerose e diversificate, inquadrabili solo utilizzando criteri generali ed interpretativi sia ai fini della revisione narrativa delle risposte (Chiappinotto 2023) sia ai fini della discussione. Ho ritenuto tuttavia di conservare l'opzione "Altro" per rendere meno rigidi i questionari e soprattutto per facilitare al massimo l'espressione dei pensieri e forse anche delle emozioni degli intervistati.

1. Considerazioni sul questionario per i genitori

Di seguito le domande del questionario per i genitori.

Il colloquio tra insegnante e genitore.

Gentile Genitore, sono Céline Ronc, una laureanda in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università della Valle d'Aosta e per la mia tesi di laurea ho scelto di approfondire il tema del colloquio tra insegnanti e genitori, sperando che possa essermi utile in futuro, durante la mia attività professionale. Avrei bisogno della sua preziosa collaborazione, perciò, mi permetto di sottoporle alcune domande su questo tema. La compilazione del questionario non richiede molto tempo e le risposte mi saranno molto utili. Il questionario è anonimo e i dati saranno raccolti in diverse sedi, accorpati tra loro e resi non riconoscibili per garantire il massimo rispetto della confidenzialità. La prego di rispondere in modo molto sincero alle domande. La ringrazio molto per il suo aiuto e la saluto cordialmente.

* Obbligatoria

1. Di solito, quale dei due genitori partecipa al colloquio? *

2. Ritiene l'organizzazione dei colloqui con gli insegnanti *

Selezionare al massimo 2 opzioni.

- [ ] Adeguata
- [ ] Non adeguata, perché (descrivere nell'opzione altro)
- [ ] Altro

3. Il tempo a lei dedicato le sembra *

- ( ) Adeguato
- ( ) Troppo
- ( ) Troppo poco

4. Ritiene il colloquio con gli insegnanti *

Selezionare al massimo 2 opzioni.

- [ ] Adeguato
- [ ] Migliorabile, perché (descrivere nell'opzione altro)
- [ ] Non migliorabile, perché (descrivere nell'opzione altro)
- [ ] Altro _____

5. Come sono i risultati scolastici di suo figlio? *

- ( ) Buoni
- ( ) Discreti
- ( ) Sufficienti
- ( ) Insufficienti

6. Suo figlio ha difficoltà di apprendimento o comportamento? *

- ( ) Sì
- ( ) No

7. Come si sente sul piano emotivo PRIMA del colloquio? *

Selezionare al massimo 2 opzioni.

- [ ] Tranquillo perché ho fiducia nell'insegnante e conosco mio/a figlio/a
- [ ] Sono preoccupato per quello che potrà dirmi l'insegnante
- [ ] Ho paura di essere valutato/a oppure criticato/a
- [ ] Non ho desiderio di andare all'incontro, mi sento obbligato
- [ ] Altro _____

8. Come si sente sul piano emotivo DURANTE il colloquio? *

Selezionare al massimo 2 opzioni.

- [ ] Mi sento a disagio perché non capisco le parole usate
- [ ] Sono a disagio perché non riesco a farmi capire/ non mi ascolta
- [ ] Mi annoio perché i discorsi sono sempre gli stessi
- [ ] Sono a disagio perché mi sento valutato/a, criticato/a
- [ ] Mi sento bene, partecipe di un dialogo costruttivo
- [ ] Altro _____

9. Come si sente sul piano emotivo DOPO il colloquio? *

Selezionare al massimo 2 opzioni.

- [ ] Mi sento soddisfatto/a, credo di aver capito la situazione e condivido gli obiettivi
- [ ] Mi sento in ansia perché non so cosa posso fare
- [ ] Mi sento triste e in colpa, perché (specificare nell'opzione altro)
- [ ] Mi sento arrabbiato/a, perché (specificare nell'opzione altro)
- [ ] Altro

10. Ha avuto altri incontri oltre ai colloqui programmati ad inizio anno? *

(Se ha risposto NO a questa domanda, vada direttamente alla domanda n° 13)

- ◯ Sì
- ◯ No

11. Se sì, da chi il colloquio è stato richiesto?

- ◯ Da me
- ◯ Dall'insegnante

12. Come si è sentito durante questi incontri?

Selezionare al massimo 2 opzioni.

- [ ] Come durante i colloqui programmati
- [ ] Maggiormente in ansia/ apprensione/ preoccupazione rispetto ai colloqui programmati
- [ ] Meno in ansia/ apprensione/ preoccupazione rispetto ai colloqui programmati
- [ ] A disagio
- [ ] Tranquillo/a, a mio agio
- [ ] Maggiormente ascoltato rispetto ai colloqui programmati

13. Le sembra che suo/a figlio/a sia in qualche modo sensibile all'approssimarsi dei colloqui? *

Selezionare al massimo 2 opzioni.

- [ ] No
- [ ] Sì (come? specificare nell'opzione altro)
- [ ] Altro _____

14. Rientrato a casa parla del colloquio *

Selezionare al massimo 2 opzioni.

- [ ] Con i familiari
- [ ] Con il bambino
- [ ] Con entrambi
- [ ] Con altri
- [ ] Con nessuno

15. Considera, in generale, il colloquio con gli insegnanti *

- ◯ Un momento emotivamente impegnativo ma utile
- ◯ Un momento emotivamente impegnativo e inutile
- ◯ Un momento non particolarmente impegnativo e utile
- ◯ Un momento non particolarmente impegnativo e inutile

Una riflessione sulle diverse domande contenute nel questionario può essere utile per descrivere, a livello di contenuti, quanto mi sono proposta di valutare e perché; mentre a livello di risultati, quali potranno essere i limiti dei dati ottenibili e i loro possibili usi al fine di eventualmente migliorare la prassi con cui avviene il CIG.

- Domanda 1

La prima domanda si propone di osservare se il colloquio con gli insegnanti viene prevalentemente sostenuto dalla madre, dal padre o da entrambi.

- Domanda 2

La seconda domanda fa riferimento alla organizzazione concreta dei colloqui in particolare alla percezione dei genitori al riguardo.

- Domanda 3

La terza domanda si riferisce ancora all'assetto organizzativo in particolare al tempo formalmente dedicato al colloquio per ogni alunno/a.

- Domanda 4

La quarta domanda indaga la soddisfazione generale percepita dal genitore.

- Domanda 5

La quinta domanda considera la prestazionalità scolastica del/la proprio/a figlio/a in relazione allo svolgimento del colloquio: essa, infatti, viene ipotizzata come una variabile significativa implicita.

- Domanda 6

La domanda è in correlazione con la precedente e tende a verificare il quadro funzionale che il genitore attribuisce al figlio.

- Domanda 7

Questa domanda fa riferimento agli aspetti emotivi e considera lo stato emotivo del genitore in previsione del colloquio con gli insegnanti.

- Domanda 8

Questa domanda fa riferimento agli aspetti emotivi e considera lo stato emotivo del genitore durante il colloquio.

- Domanda 9

Questa domanda fa riferimento agli aspetti emotivi e considera lo stato emotivo del genitore dopo il colloquio insegnante/genitore.

- Domanda 10

Questa domanda indaga la possibilità che alcuni genitori abbiano avuto ulteriori incontri con gli insegnanti, al di fuori di quelli regolarmente programmati.

- Domanda 11

Questa domanda tenta di evidenziare quale degli interlocutori ha ritenuto di proporre ulteriori incontri.

- Domanda 12

  Questa domanda considera il vissuto percepito del genitore nel caso di incontri non programmati istituzionalmente.

- Domanda 13

Questa domanda si propone di osservare "l'eco" del colloquio a domicilio, in particolare le eventuali manifestazioni del bambino con l'avvicinarsi dei colloqui.

- Domanda 14

Questa domanda, simile alla precedente, si propone di valutare il livello di condivisione di quanto emerso nel colloquio una volta rientrati a casa.

- Domanda 15

Quest'ultima domanda propone una riflessione a distanza del vissuto emotivo percepito da chi ha partecipato al colloquio.

Riassumendo, le prime quattro domande considerano il parere del genitore circa l'organizzazione e la qualità formale con cui la scuola fornisce la specifica prestazione del CIG. La quinta e la sesta domanda richiedono, in estrema sintesi, la valutazione del genitore circa la prestazione scolastica del/la bambino/a. Le domande sette, otto e nove sono focalizzate sui vissuti emotivi del genitore in occasione del colloquio. Le tre domande seguenti indagano la possibilità di realizzare un numero maggiore di colloqui rispetto a quelli previsti, il cui significato, verosimilmente, indica la presenza di una qualche difficoltà/richiesta/necessità percepita. Le domande tredici e quattordici si propongono di valutare l'impatto del CIG nel contesto familiare. L'ultima domanda correla la valutazione dello stress percepito con l'utilità dei colloqui.

2. Considerazioni sul questionario per gli insegnanti

Di seguito le domande del questionario per gli insegnanti.

Il colloquio tra insegnante e genitore

Gentile Insegnante, sono Céline Ronc, una laureanda in Scienze della Formazione Primaria presso l'Università della Valle d'Aosta e per la mia tesi di laurea ho scelto di approfondire il tema del colloquio tra insegnanti e genitori, sperando che possa essermi utile in futuro, durante la mia attività professionale. Avrei bisogno della sua preziosa collaborazione, perciò, mi permetto di sottoporle alcune domande su questo tema. La compilazione del questionario non richiede molto tempo e le risposte mi saranno molto utili. Il questionario è anonimo e i dati saranno raccolti in diverse sedi, accorpati tra loro e resi non riconoscibili per garantire il massimo rispetto della confidenzialità. La prego di rispondere in modo molto sincero alle domande. La ringrazio molto per il suo aiuto e la saluto cordialmente.

* Obbligatoria

1. Da quanti anni presta servizio in qualità di insegnante? *

- ◯ meno di 10 anni
- ◯ più di 10 anni

2. Quante volte all'anno vi sono i colloqui con i genitori? *

3. Come sono organizzati i colloqui con i genitori? *

- ◯ Accesso libero in fasce orarie e giorni prestabiliti
- ◯ Appuntamento in giorno ed orario prestabilito
- ◯ Accesso su prenotazione
- ◯ Altro

4. Sono possibili altri incontri con i genitori? *

- ◯ No
- ◯ Sì, esclusivamente su richiesta dei genitori
- ◯ Sì, esclusivamente su richiesta degli insegnanti
- ◯ Sì, su richiesta di insegnanti e/o genitori

5. Come reputa il tempo dedicato ai colloqui? *

- ◯ Adeguato
- ◯ Troppo
- ◯ Troppo poco

6. Ritiene il colloquio con i genitori *

Selezionare al massimo 2 opzioni.

- ☐ Adeguato
- ☐ Migliorabile (come? descrivere nell'opzione altro)
- ☐ Altro _____

7. Come si sente sul piano emotivo PRIMA del colloquio? (allievi senza difficoltà) *

Selezionare al massimo 2 opzioni.

- [ ] Tranquillo, disponibile, curioso
- [ ] In ansia, inadeguato
- [ ] Impreparato
- [ ] Temo accuse o critiche
- [ ] Altro _____

8. Come si sente sul piano emotivo PRIMA del colloquio? (se segue allievi con difficoltà, senza sostegno)

Selezionare al massimo 2 opzioni.

- [ ] Tranquillo, disponibile, curioso
- [ ] In ansia, inadeguato
- [ ] Impreparato
- [ ] Temo accuse o critiche
- [ ] Altro _____

9. Come si sente sul piano emotivo DURANTE il colloquio? (allievi senza difficoltà) *

Selezionare al massimo 2 opzioni.

- [ ] Compreso, ascoltato, le posizioni sono condivise
- [ ] Non compreso, aggredito, provo rabbia o ansia
- [ ] Sotto pressione
- [ ] Deluso, inefficace
- [ ] Provo un senso di colpa
- [ ] Altro _____

10. Come si sente sul piano emotivo DURANTE il colloquio? (se segue allievi con difficoltà, senza sostegno)

Selezionare al massimo 2 opzioni.

- [ ] Compreso, ascoltato, le posizioni sono condivise
- [ ] Non compreso, aggredito, provo rabbia o ansia
- [ ] Sotto pressione
- [ ] Deluso, inefficace
- [ ] Provo un senso di colpa
- [ ] Altro _____

11. Come si sente sul piano emotivo DOPO il colloquio? (allievi senza difficoltà) *

Selezionare al massimo 2 opzioni.

- [ ] Soddisfatto, sento che si potrà lavorare con i genitori
- [ ] Arrabbiato, il rapporto appare conflittuale
- [ ] Stanco, depresso
- [ ] Scoraggiato, non so come recuperare il rapporto
- [ ] Altro _____

12. Come si sente sul piano emotivo DOPO il colloquio? (se segue allievi con difficoltà, senza sostegno)

Selezionare al massimo 2 opzioni.

- [ ] Soddisfatto, sento che si potrà lavorare con i genitori
- [ ] Arrabbiato, il rapporto appare conflittuale
- [ ] Stanco, depresso
- [ ] Scoraggiato, non so come recuperare il rapporto
- [ ] Altro _____

13. Dopo il colloquio ne parla a casa? *

- ◯ Sì
- ◯ No
- ◯ Solo se sono soddisfatto
- ◯ Solo se non sono soddisfatto

14. Considera in generale il colloquio con i genitori *

Selezionare al massimo 2 opzioni.

- ☐ Una parte non dovuta del suo lavoro
- ☐ Una parte non impegnativa del suo lavoro (utile, inutile, dannosa, altro, perché? spiegare nella sezione altro)
- ☐ Una parte impegnativa del suo lavoro (utile, inutile, dannosa, altro, perché? spiegare nella sezione altro)
- ☐ Altro

- Domanda 1

La prima domanda si propone di osservare, approssimativamente, l'esperienza del docente; ho proposto due fasce di attività lavorativa tenendo conto che con il Decreto Ministeriale 26 maggio, nel 1998 nacque la Facoltà di Scienze della Formazione Primaria, abilitando, nel 2003, i primi insegnanti laureati.

- Domanda 2

La seconda domanda acquisisce il numero di colloqui istituzionalizzati previsti durante l'anno scolastico.

- Domanda 3

La terza domanda considera l'organizzazione pratica dei colloqui al fine di riflettere se essa facilita o meno gli incontri.

- Domanda 4

La quarta domanda valuta la disponibilità dei docenti ad incontri ulteriori rispetto a quelli programmati e, nel caso, da quale interlocutore prevalentemente possa originare la richiesta.

- Domanda 5

La quinta domanda è sempre dedicata ad aspetti di contesto e si riferisce all'adeguatezza del tempo dedicato al CIG.

- Domanda 6

La domanda è riassuntiva della soddisfazione percepita dall'insegnante in correlazione alla prassi del colloquio con i genitori.

- Domanda 7

Questa domanda offre una serie di opzioni per descrivere lo stato emotivo vissuto in previsione del colloquio con genitori il/la cui figlio/a non evidenzia difficoltà di apprendimento/comportamento.

- Domanda 8

Questa domanda offre una serie di opzioni per descrivere lo stato emotivo vissuto in previsione del colloquio con genitori il/la cui figlio/a presenta difficoltà di apprendimento/comportamento.

- Domanda 9

Questa domanda offre una serie di opzioni per descrivere lo stato emotivo vissuto in corso di colloquio con genitori il/la cui figlio/a non evidenzia difficoltà di apprendimento/comportamento.

- Domanda 10

Questa domanda offre una serie di opzioni per descrivere lo stato emotivo vissuto durante il colloquio con genitori il/la cui figlio/a presenta difficoltà di apprendimento/comportamento.

- Domanda 11

Questa domanda offre una serie di opzioni per descrivere lo stato emotivo vissuto dopo il colloquio con genitori il/la cui figlio/a non evidenzia difficoltà di apprendimento/comportamento

- Domanda 12

Questa domanda offre una serie di opzioni per descrivere lo stato emotivo vissuto dopo il colloquio con genitori il/la cui figlio/a evidenzia difficoltà di apprendimento/comportamento.

- Domanda 13

Questa domanda osserva il tema di quanto l'insegnante "si porta a casa" dopo un colloquio con i genitori; sono introdotte anche due variabili potenzialmente significative.

- Domanda 14

Quest'ultima domanda si propone di osservare l'impatto percepito del CIG nella propria attività professionale.

Riassumendo, le prime sei domande considerano gli aspetti pratici e formali che caratterizzano il colloquio insegnante/genitore in quanto loro specifica prestazione professionale, almeno secondo l'esperienza dei docenti che hanno risposto. Dalla settima alla dodicesima domanda si propone una riflessione sui vissuti emotivi prima, durante e dopo il CIG, del docente differenziando se esso si riferisce a un allievo con o senza difficoltà di apprendimento/comportamento. La domanda numero tredici studia l'impatto del colloquio sul contesto di vita del docente. L'ultima domanda si focalizza su una valutazione generale del colloquio nella sua afferenza alla professione di insegnante.

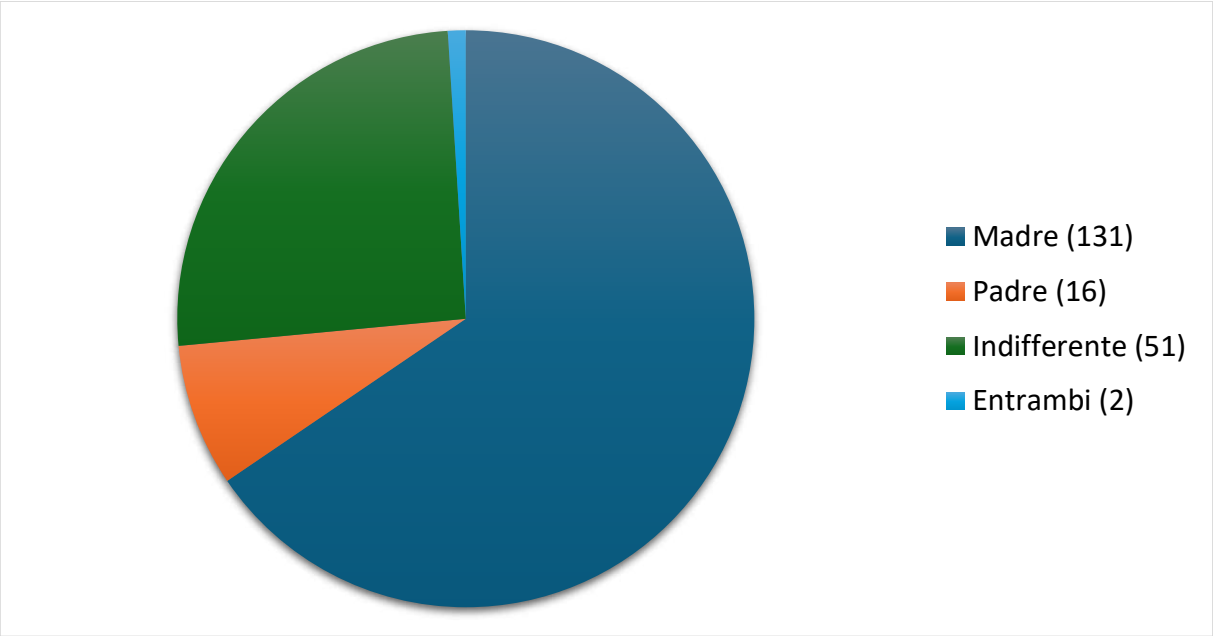
CAPITOLO 5: ESITI DEI QUESTIONARI

In questo capitolo riporto i dati numerici ottenuti sotto forma di grafici, aggiungendo alcuni commenti di tipo descrittivo utili all'interpretazione dei dati ottenuti ai fini di una maggiore comprensione.

1. Esiti dei questionari per i genitori

In questo paragrafo presento gli esiti dei questionari sottoposti ai genitori, proponendo una riflessione personale riguardante alcuni dati ottenuti, secondo me, più significativi. Il numero di genitori che ha dedicato il proprio tempo nella compilazione del questionario è abbastanza significativo in quanto ho ricevuto 200 risposte; fattore che potrebbe indicare un particolare interesse o una certa sensibilità nei confronti del tema trattato. Di seguito ripropongo, una ad una, le domande del questionario con i relativi risultati ottenuti, corredati di un grafico per facilitarne l'interpretazione; infine aggiungo alcune considerazioni che possono essere d'aiuto nella comprensione dei dati.

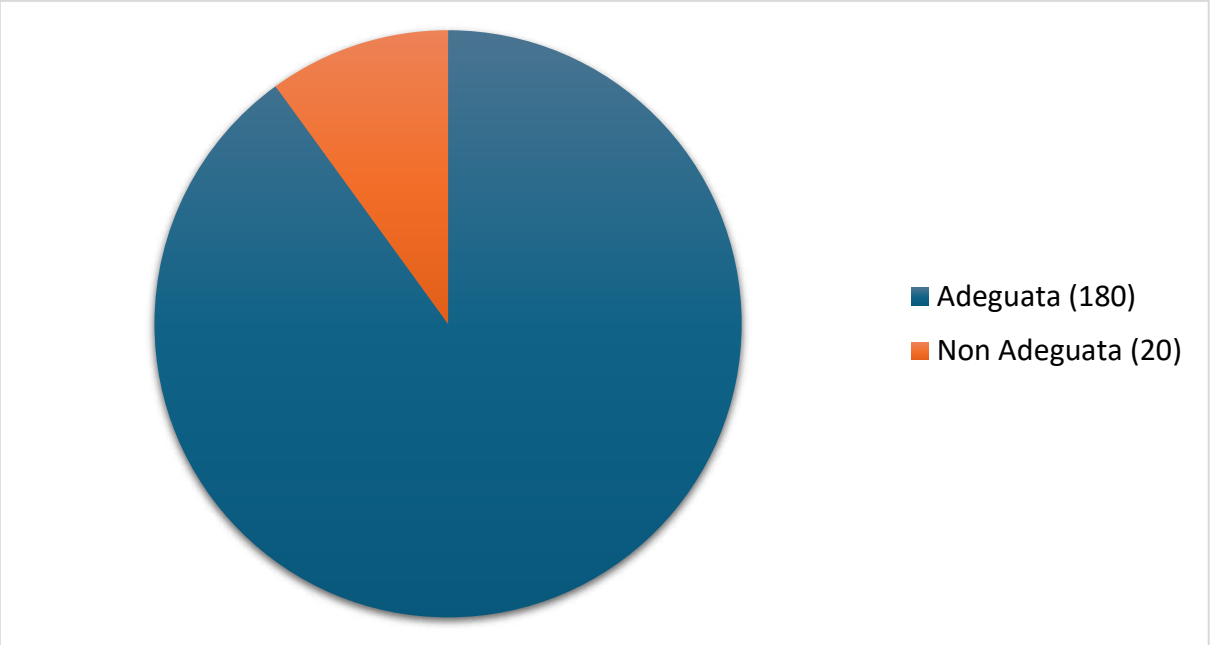
1. Di solito, quale dei due genitori partecipa al colloquio?



Come è esperienza comune nella maggioranza dei casi al colloquio partecipa più frequentemente la madre, eccezionale la partecipazione in contemporanea di entrambi i

genitori, mentre per un quarto dei soggetti la partecipazione del padre o della madre è indifferente e spesso è correlata agli impegni di lavoro dei genitori.

2. Ritiene l'organizzazione dei colloqui con gli insegnanti



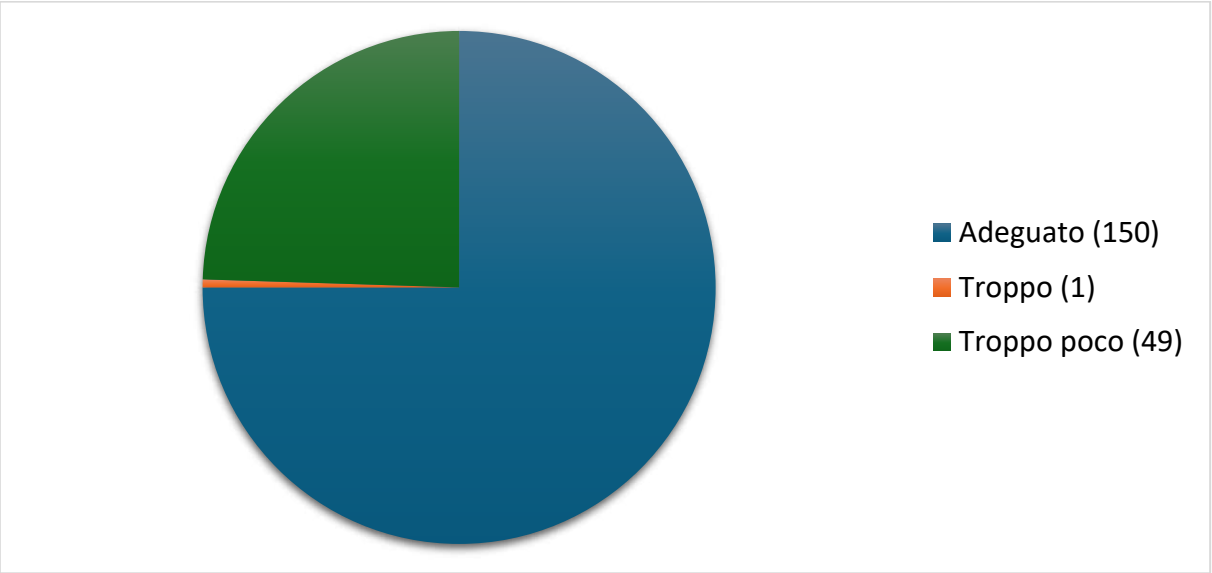
Come evidenziato dal grafico, la maggioranza dei genitori ritiene che l'organizzazione dei colloqui sia adeguata e sufficientemente funzionale; il 10% dei genitori sostiene invece che il CIG abbia degli aspetti che andrebbero migliorati e propone delle variazioni organizzative, evidenziate in alcune risposte narrative elencate di seguito.

- Bisognerebbe prevedere ancora colloqui tramite *google meet*. Gli orari non sono mai comodi. Per 5 minuti di colloquio uno deve prendere un pomeriggio di ferie oppure perdere tanto tempo in viaggio lavoro/scuola/lavoro. Mentre se venissero fatti via *google meet* uno potrebbe assentarsi con una pausa per 5 minuti e non perdere l'intero pomeriggio.
- Orari decisamente non compatibili con le esigenze lavorative dei genitori.
- Il mantenimento delle modalità *online* mantenuta dopo il covid limita notevolmente la relazione con gli insegnanti.
- Sarebbe proficuo un diverso orario, magari dopo scuola, in modo da non obbligarci a saltare il lavoro (non sempre si può) o dover rinunciare al colloquio.
- Sono fatti con tempi ristretti, e spesso vuoti di contenuti per chi come mio figlio va bene a scuola.

- Non rispetto dei tempi quindi attese lunghe e spesso divagazione e pochi ritorni sui propri figli.
- Colloqui spesso sommari/sbrigativi e non sempre sono presenti tutti gli insegnanti coinvolti.
- Si parla solo del carattere dell'alunno/a e poco dell'andamento scolastico.
- Cinque minuti a bambino mi sembrano pochi.
- Tempi non rispettati.
- Troppo poco tempo cinque minuti.
- Se non vi sonno richieste a cura dei genitori per colloqui individualizzati i colloqui standard sono brevi e frettolosi.
- Troppo spesso sbrigativi per recuperare ritardi accumulati nelle ore precedenti.
- Troppo poco tempo a disposizione.

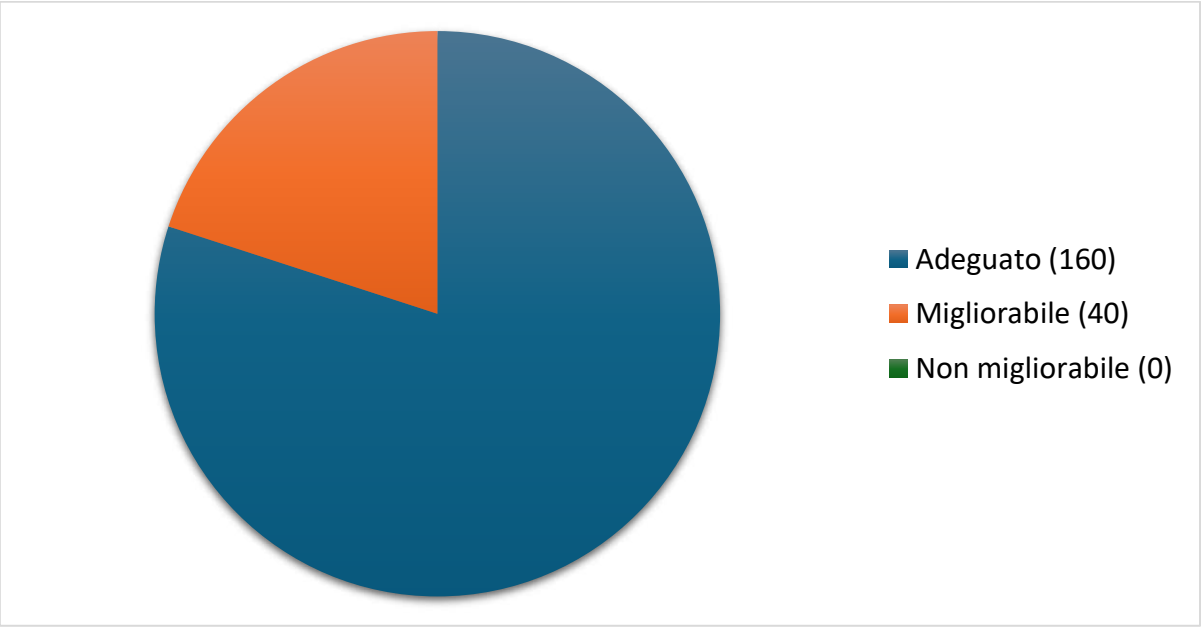
Dalle risposte si evince che una delle criticità ricorrenti secondo i genitori riguarda il tempo dedicato al colloquio considerato non sufficiente per un incontro proficuo: sono segnalati dei colloqui di soli cinque minuti definiti "sbrigativi" soprattutto quando non vi sono problemi di apprendimento. Un'altra criticità che emerge riguarda la compatibilità degli impegni lavorativi dei genitori con i colloqui: tra le proposte per rimediare a questa problematica spiccano i colloqui a distanza, appuntamenti extra-programmazione e rispetto dei tempi previsti per ciascun genitore per evitare di accumulare ritardi. D'altro lato vi sono genitori che sostengono invece che i colloqui svolti in modalità telematica siano da evitare per recuperare il valore della relazione diretta con gli insegnanti. Minoritarie sono le risposte che contengono consigli che potrebbero migliorare il CIG a livello qualitativo, tra cui la presenza di tutti gli insegnanti della classe e un incremento dei colloqui per dar spazio a riflessioni non solo sul singolo soggetto, ma anche sul contesto classe. Isolata ma preoccupante un'osservazione critica relativa al fatto che nel colloquio il docente considera eccessivamente il carattere dell'allievo a discapito dell'attenzione alle *performances* di apprendimento.

3. Il tempo a lei dedicato le sembra



Le risposte evidenziano come maggioritaria la soddisfazione dei genitori che considerano il tempo dedicato al CIG adeguato; tuttavia, un quarto dei rispondenti lo considera insufficiente. Forse non è un caso che il disagio neuropsichiatrico, non certificato, in età evolutiva abbia analoga prevalenza sovrapponibile. Inoltre, lo stesso fattore è stato evidenziato già all'interno della domanda precedente.

4. Ritiene il colloquio con gli insegnanti



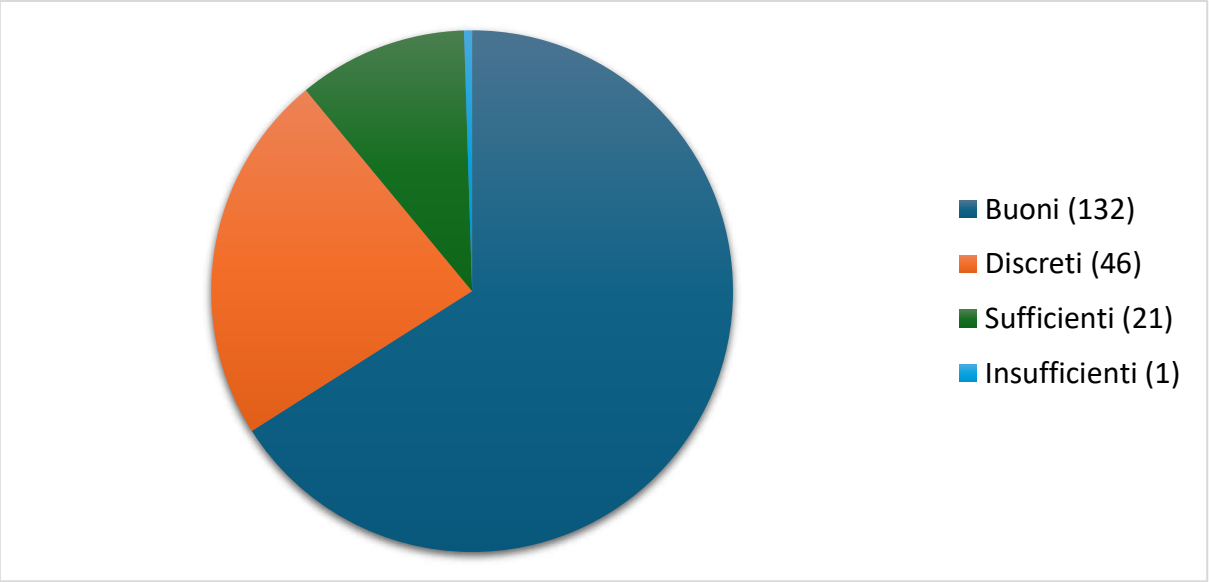
Alla luce dei dati raccolti con questa domanda si può affermare che la maggioranza dei genitori considera il CIG adeguato mentre circa un quarto dei genitori apporterebbe qualche miglioria al colloquio con gli insegnanti; da nessuno dei rispondenti la situazione è considerata non migliorabile. Alcune delle risposte fornite dai genitori si presentano in forma discorsiva per sottolineare meglio ciò che andrebbe migliorato secondo il loro punto di vista.

- Dovrebbero dare più ascolto ai dubbi dei genitori.
- Descrivono troppo gli aspetti negativi e poco gli aspetti positivi.
- Il tempo imposto dall'istituzione è dieci minuti a colloquio. Visto come sono cambiate le generazioni, la società ecc. se si presentano difficoltà dell'alunno di cui parlare e a cui insieme trovare un metodo per aiutarlo, il tempo non è sufficiente rischiando di ritardare i colloqui successivi.
- Dovrebbero essere fatti colloqui più spesso in corso d'anno per seguire meglio l'andamento dei propri figli.
- Si tende sempre e solo a parlare di quel che non va anziché dare spazio al rinforzo positivo.
- Vorrei poter acquisire elementi utili a poter aiutare nel metodo anche a casa mio figlio.
- Rispetto dei tempi e focalizzare l'attenzione sul bambino in questione e/o la sua classe.
- È uno dei pochi momenti in cui ormai ci si può interfacciare vis à vis con gli insegnanti con cui i nostri figli trascorrono in settimana la maggior parte del loro tempo.
- Dedicherei qualche minuto in più per i colloqui.
- Affrontare maggiormente in modo costruttivo il disagio manifestato dalla classe.
- Perché si dovrebbero approfondire le criticità e le potenzialità dell’alunno.
- Perché le insegnanti si aspettano dei soldatini.
- Trovo i 5 minuti a disposizione insufficienti.
- Avere più tempo.
- Potrebbero essere fornite più informazioni sulla giornata dell’alunno.
- Gli insegnanti, oltre a sottolineare le difficoltà, dovrebbero indicare strategie da mettere in atto a casa per migliorare la situazione. A volte mi sento impotente e senza strumenti.
- Mi sento sempre un po’ pressata dal tempo anche se capisco bene che dedicando più tempo ad ognuno significherebbe un bel carico per gli insegnanti.
- Meglio dedicare più pomeriggi a meno genitori alla volta… sono prestabiliti prevedendo cinque minuti a bambino.

- Non sempre vengono affrontate in modo efficace le attività da svolgere a casa per aiutare il miglioramento dell'alunno.

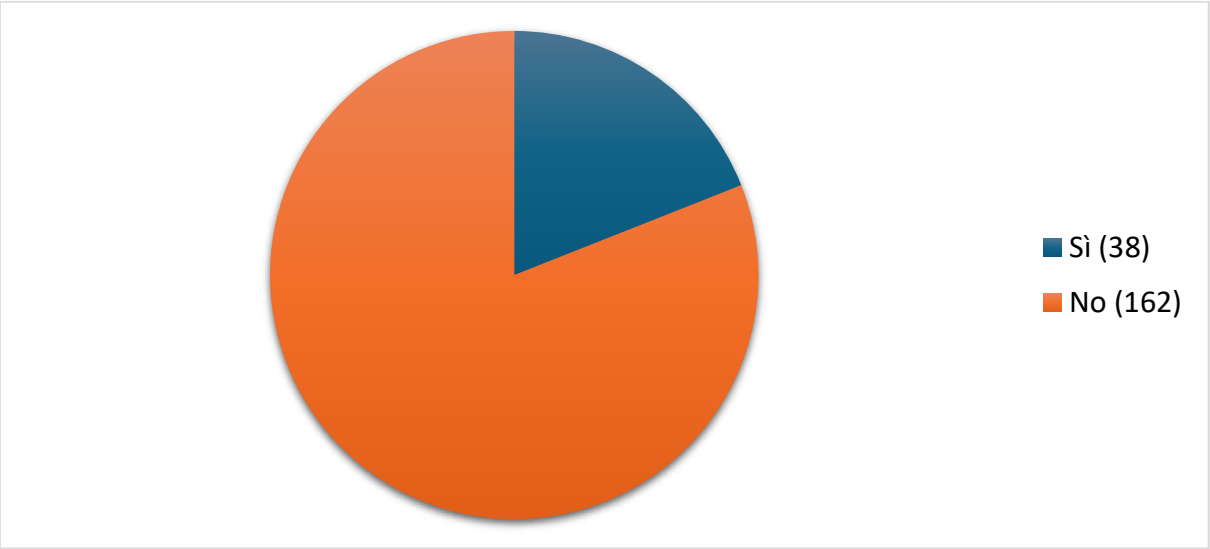
Da queste emerge nuovamente e in maniera preponderante (14 su 29 risposte narrative) la problematica delle tempistiche dedicate ad ogni colloquio, considerate ristrette e non sufficienti ad un confronto utile e costruttivo; inoltre, una parte dei genitori manifesta un certo disagio sottolineando che gli insegnanti spesso mettono in luce le eventuali difficoltà dei/delle loro figli/e senza fornire loro strumenti utili per aiutarli a casa, sentendosi quindi impotenti e incapaci di aiutarli al meglio. Si propongono anche alcune interessanti riflessioni riguardanti un insufficiente ascolto dei "dubbi" dei genitori, un'attenzione eccessiva riservata alle criticità degli/delle alunni/e, mentre vengono tralasciati i loro punti di forza, la richiesta di condividere più informazioni sul contesto classe in cui il/la bambino/a passa la sua giornata per conoscere meglio la vita scolastica del/la figlio/a. Come in risposte precedenti, in due casi, si sostengono due proposte antitetiche: da un lato quella di privilegiare il CIG a distanza, dall'altro la preferenza per un contatto interpersonale *vis à vis*. Una sola risposta esprime, in termini polemici, una richiesta di maggiore flessibilità da parte degli insegnanti.

5.Come sono i risultati scolastici di suo figlio?



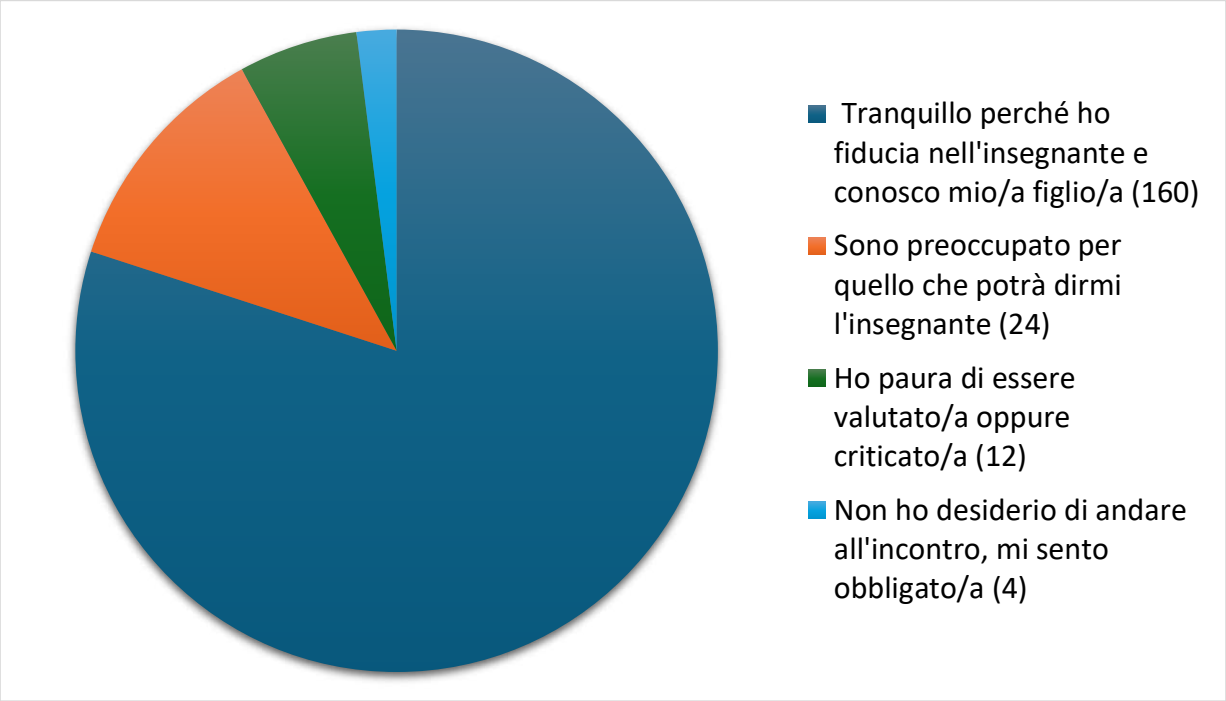
Le risposte ottenute sono coerenti con la popolazione individuata quale oggetto della mia osservazione.

6. Suo figlio ha difficoltà di apprendimento o comportamento?



Le risposte sembrano confermare come le condizioni di difficoltà, di livello non clinico, siano percepite come presenti in circa un quarto della popolazione scolastica.

7.Come si sente sul piano emotivo PRIMA del colloquio?

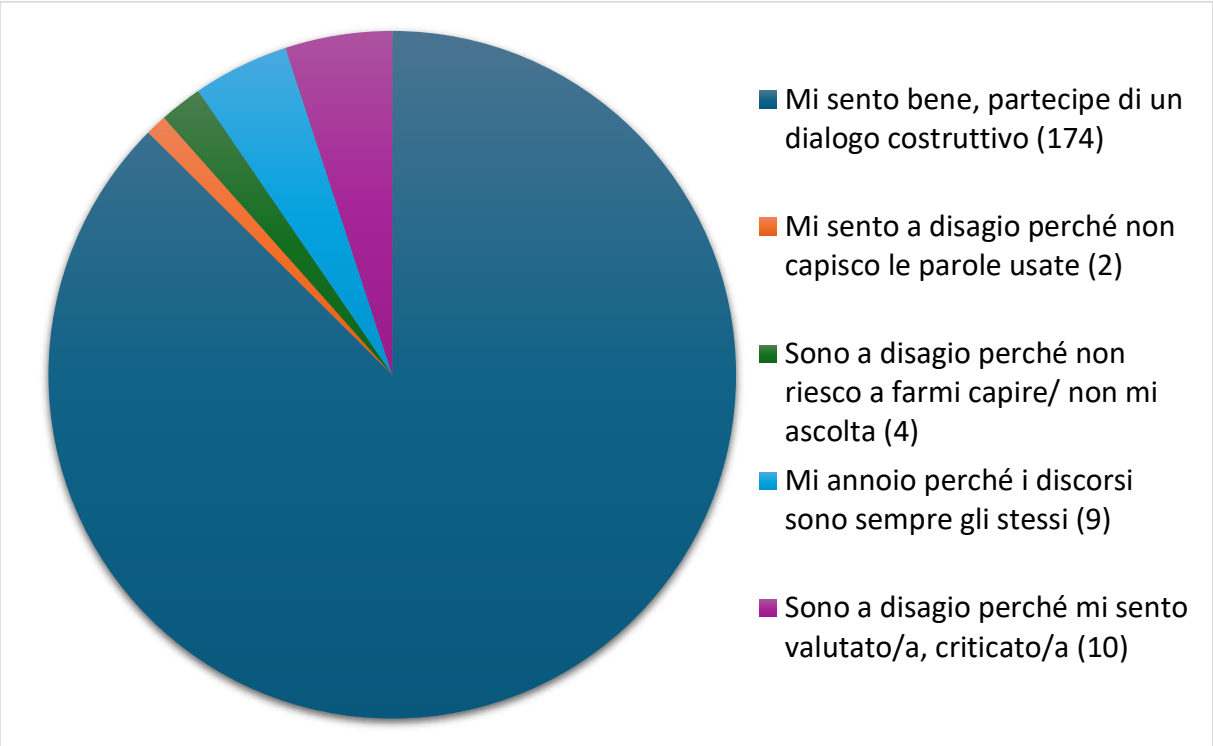


Dal grafico emerge che la maggioranza dei genitori si sente tranquilla prima dei colloqui con gli insegnanti, tuttavia mi sembra doveroso sottolineare che, in questo campione prevalgono nettamente i genitori di allievi/e senza difficoltà (137 genitori su 160); sembrerebbero quindi

pochi i genitori che affrontano serenamente il CIG sapendo che il/la loro figlio/a ha qualche difficoltà. Una condizione più problematica viene dichiarata da 40 genitori su 200: essa si realizza come semplice preoccupazione in 24 casi equamente distribuiti tra genitori di bambini/e con o senza difficoltà suggerendo un approccio non condizionato dalla performance del/la figlio/a. La percezione di essere valutato e criticato non è frequente e prevale nei genitori con figli/e senza difficoltà (9 su 12). Un'assenza di motivazione se non un'avversione al colloquio è segnalata da quattro genitori i cui figli/e non hanno difficoltà, dato che potrebbe portare a pensare che, essendo a conoscenza del buon andamento del/la figlio/a, essi considerino i colloqui come poco utili e si sentano semplicemente in dovere di andare. Come è ragionevole, l'approccio dei genitori di bambini/e senza difficoltà è solitamente più positivo, mentre un certo disagio è segnalato da quelli con figli/e in difficoltà senza che questo comporti un atteggiamento di evitamento del CIG. Infine; da alcune delle risposte narrative fornite dai genitori ed elencate successivamente, emerge il desiderio di un confronto con gli/le insegnanti per conoscere meglio la vita scolastica del/la proprio/a figlio/a, e la fiducia nel/la proprio/a bambino/a come fattore rassicurante in previsione del colloquio. Tuttavia, allo stesso tempo, si segnala, in alcuni casi, una anticipazione non positiva relativa al colloquio legata a diversi fattori: ridotta fiducia nei docenti, discordanza rispetto a quanto percepito dal/la bambino/a, stato emotivo teso e preoccupato, talvolta disincantato e disilluso rispetto ad una reale utilità del colloquio; tutti elementi realmente preoccupanti e che richiedono degli aggiustamenti "preventivi" del CIG.

- Non ho fiducia nelle insegnanti di quest'anno e ho paura di non condividere i loro pensieri.
- Naturalmente vado perché è un dovere, e con la speranza di avere un colloquio utile, ma spesso si nomina appena mio figlio, e poi si parla di cosa non va nella classe.
- Desiderosa di un confronto di persona da cui posso conoscere meglio il comportamento di mio figlio in un ambiente dove io non sono presente fisicamente (la sua giornata scolastica vista dagli occhi dei suoi docenti).
- Mi illudo di poter avere un dialogo costruttivo.
- Un po' in tensione, sperando che mio figlio si comporti bene.
- Preoccupata di riuscire a non comunicare in modo efficace.

8.Come si sente sul piano emotivo DURANTE il colloquio?



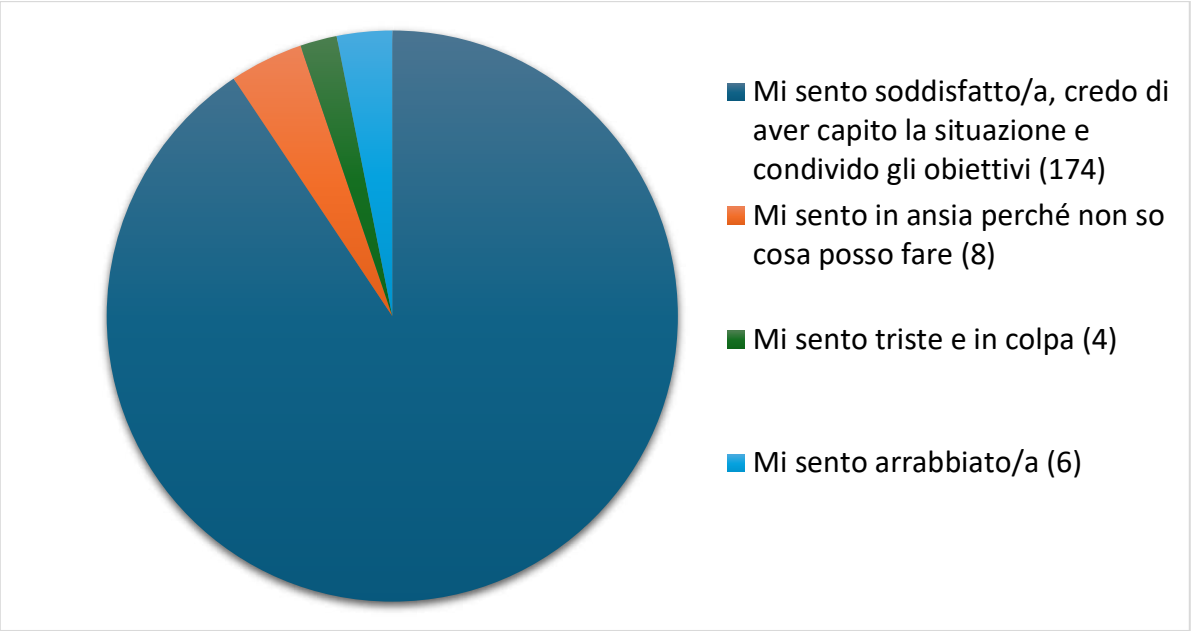
Lo stato emotivo dichiarato è positivo in circa i tre quarti degli intervistati, la maggioranza dei quali genitori di bambini/e senza difficoltà (143 su 174). Una percezione di disagio per valutazione o critica è rara, in percentuale sostanzialmente indipendente dalle eventuali difficoltà presenti nei/nelle bambini/e. Una problematica comunicazionale è segnalata sia in entrata che in uscita in una netta minoranza (6 volte). Sono 9 i genitori che affermano di annoiarsi durante il colloquio a causa dei discorsi sempre uguali e presumibilmente poco utili; tra questi la maggioranza ha figli/e senza difficoltà, fattore che induce a pensare che il CIG risulti sempre più centrato sulle difficoltà degli/delle alunni/e, come evidenziato in una risposta precedente, e che sia quindi ripetitivo e poco costruttivo nei casi in cui tutto proceda bene.

Le risposte narrative, elencate successivamente, sono circa 10, alcune articolate in più punti, e credo si possano organizzare raggruppandole per tematiche simili: la percezione più rappresentata si configura in termini di "dipendenza" dall'approccio e dallo stile del docente (circa 5 volte) con un atteggiamento passivo e disilluso da parte del genitore, talvolta con la speranza di stabilire un buon rapporto, talvolta invece con la sensazione di non sentirsi compresi nonostante vi sia la disponibilità a collaborare. In quattro casi si ribadiscono emozioni sostanzialmente positive; in un caso è esplicitato uno stato di noia durante il colloquio; in un altro caso ancora è esplicitata una *impasse* con ricerca di aiuti al di fuori del CIG e della struttura scolastica stessa.

Malgrado le valutazioni prevalentemente positive raccolte, una riflessione da parte dei docenti su quanto apparso sopra è evidentemente necessaria al fine di incrementare l'efficacia dei colloqui.

- A volte perplessa perché non condivido i loro pensieri.
- Mi sento bene, ma tutto dipende dalle insegnanti. Attualmente molto bene, in passato ho avuto seri problemi di comunicazione con alcune maestre.
- Dipende dai docenti.
- Niente da dire tutto tranquillo ottimo lavoro.
- Mi sento bene, ma i risultati non sono quelli che speravo, non capisco dov'è il nodo e di conseguenza ci siamo rivolti ad uno psicologo.
- Più che altro ascolto, ma mi viene sempre chiesto se ho osservazioni da fare.
- Mi annoio, le mie illusioni di poter avere un dialogo costruttivo evaporano velocemente.
- Mi sento speranzosa che la volontà di sentirsi parte di una stessa cosa sia stata compresa.
- Non sempre completamente soddisfatto dall' approccio di alcuni insegnanti.

9.Come si sente sul piano emotivo DOPO il colloquio?



Le risposte, alle domande chiuse, raccolte indicano una condizione positiva di soddisfazione nettamente maggioritaria, in particolar modo per i genitori di bambini/e senza difficoltà (149 su 174). Uno stato emotivo ansioso è segnalato soprattutto dai genitori di allievi/e con difficoltà: più in generale un vissuto non positivo si dimostra essere un esito frequente piuttosto rilevante

(18 volte) con sentimenti espliciti di rabbia nella quasi totalità a carico dei genitori di allievi con difficoltà (5 su 6) e/o depressione senso di colpa (4 volte).

Le risposte narrative, che in questa domanda possono anche essere esplicitate nelle domande chiuse, sono organizzabili come segue: 10 su 19 risposte evidenziano un sentimento di rabbia, sostenuta dalla percezione dell'inefficacia degli interventi pedagogici, associata all'impressione di perdere tempo, al deficit di ascolto da parte dei docenti e alla carenza di strategie per aiutare il/la bambino/a o migliorare le sue *performances*. Una condizione emotiva neutra e/o sostanzialmente soddisfatta è segnalata 6 volte su 19; mentre tonalità emotive di tipo depressivo, legate ad un vissuto di non accettazione della visione che i docenti hanno del/la bambino/a e di giudizio negativo sul genitore sono riferite in due occasioni. Di seguito propongo alcune delle risposte narrative fornite dai genitori

Mi sento triste e in colpa perché:

- Ancora dopo 3 anni, non penso che sia visto mio bimbo così com'è, ma come vogliono loro.
- Mi sento giudicato.

Mi sento arrabbiato/a perché:

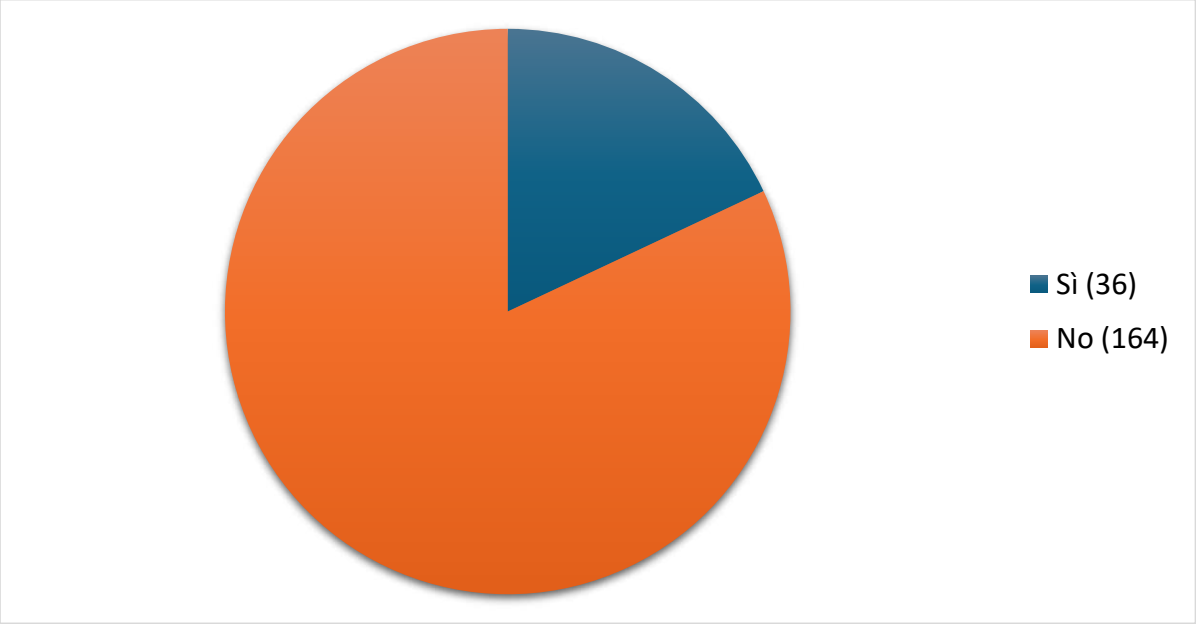
- Mi sembra di aver perso tempo.
- Mio figlio sta male in quella classe e non si riesce a risolvere il problema dello spostamento.
- Per la mancanza di ascolto e collaborazione.
- Perché mio figlio non si impegna o non si applica adeguatamente.
- Perché non mi sento ascoltato.
- Perché, secondo me, queste insegnanti non hanno una buona preparazione per seguire alunni con DSA.

Altro:

- Come prima del colloquio.
- Delusa perché è stata una perdita di tempo.
- Dispiaciuto perché generalmente valorizzano poco gli aspetti positivi rispetto a quelli negativi.
- Insoddisfatto perché ricevo lamentele da parte dell'insegnante ma non ottengo indicazioni per migliorare la situazione. Sto man mano perdendo fiducia nella maestra.

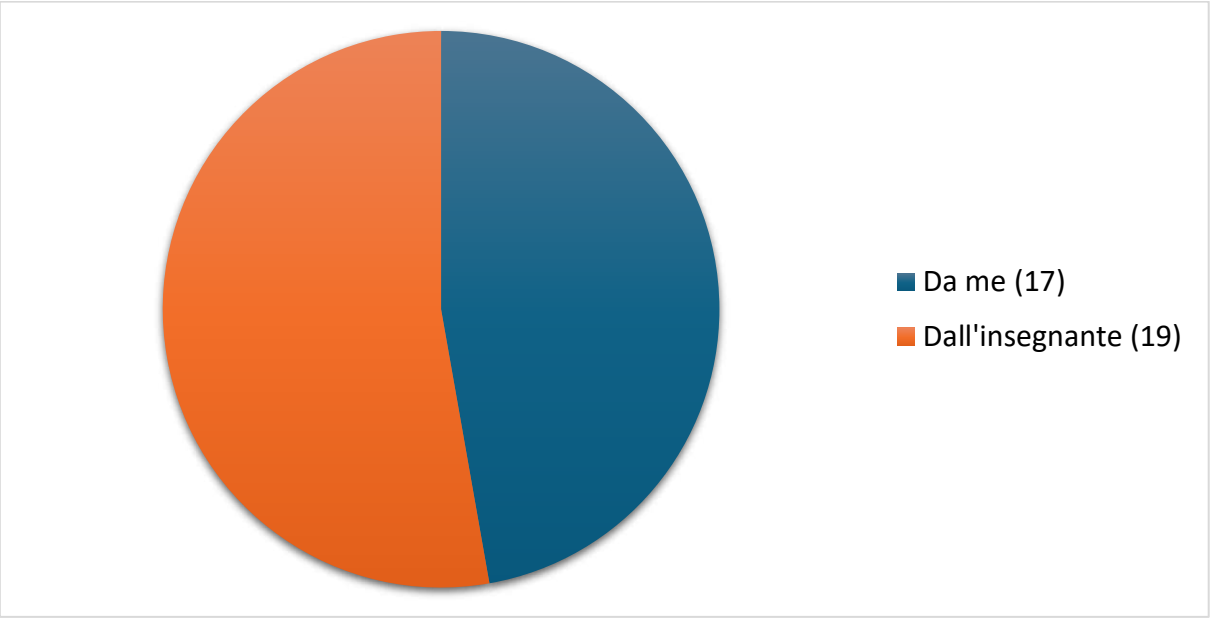
- A volte non completamente soddisfatto per l'assenza di definizione di strategie di azione per migliorare.
- Soddisfatto anche se non sempre.
- Ottimo lavoro.
- Solo a volte con la sensazione di non aver approfondito quanto necessario.
- Solitamente tranquilla.
- Tranquillo seguo mio figlio e sono sempre aggiornato quindi non ho sorprese al colloquio.
- Nessun sentimento particolare.

10. Ha avuto altri incontri oltre ai colloqui programmati ad inizio anno?



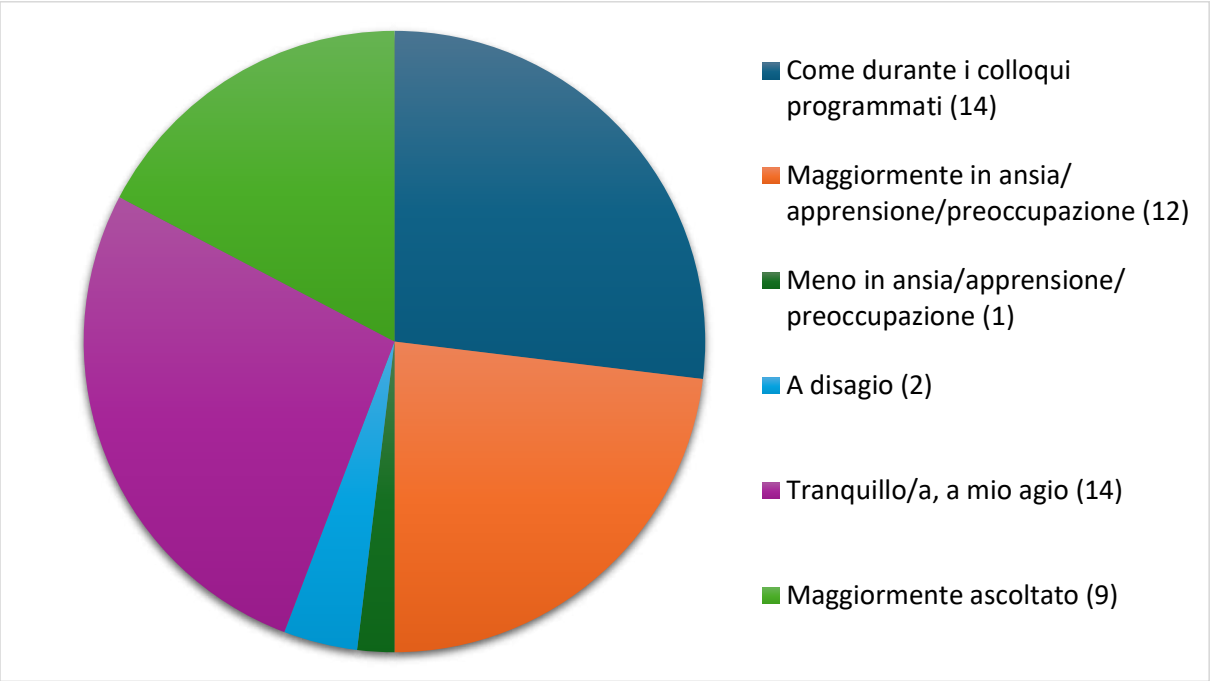
Le risposte a questa domanda sembrano segnalare la disponibilità dei docenti a incontri sopra-numerari rispetto a quelli previsti, verosimilmente destinati a genitori di soggetti con maggiori difficoltà (19 su 36).

11. Se sì, da chi il colloquio è stato richiesto? (36 RISPOSTE)



Le risposte acquisite (36) indicano che la richiesta di colloqui in aggiunta a quelli previsti non è frequente, ma viene attivata tanto dai genitori quanto dai docenti e, come convalidato dall'analisi delle risposte alla domanda precedente, verosimilmente è destinata a genitori di soggetti con maggiori difficoltà.

12. Come si è sentito durante questi incontri? (possibili 2 risposte a testa)

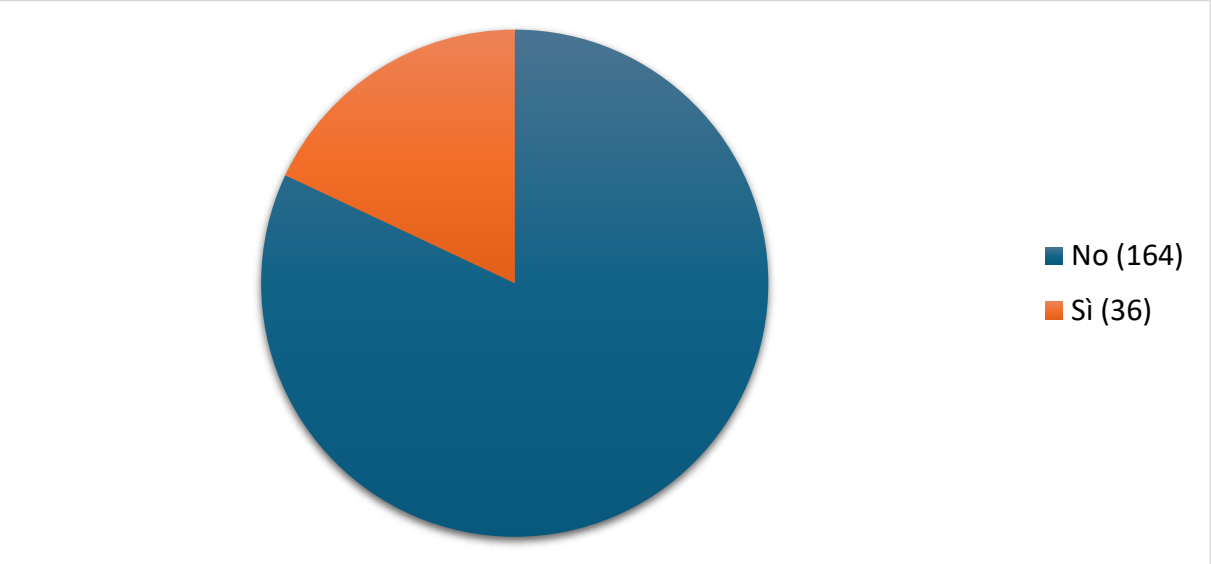


Le risposte a questa domanda, riservate ad un gruppo ristretto di genitori, evidenziano tre tipi di esito.

- Migliorativo con riduzione dell'ansia e percezione di maggiore ascolto (24 casi)
- Peggiorativo con incremento di ansia e disagio (14 casi)
- Invariato rispetto ai colloqui programmati usuali (14 casi)

Si potrebbero dunque considerare gli esiti come prevalentemente a sostegno dell'utilità di ulteriori incontri destinati ad un approfondimento e/o un monitoraggio dei temi discussi nei colloqui di *routine*.

13. Le sembra che suo/a figlio/a sia in qualche modo sensibile all'approssimarsi dei colloqui?



La realizzazione del CIG non viene percepita dalla grande maggioranza degli allievi all'interno del nostro campione (164 su 200) compresi/e alcuni/e bambini/e con difficoltà. Viene percepita da 36 soggetti, con maggiore incidenza relativa nei/nelle bambini/e con difficoltà. Questa domanda ha prodotto un numero elevato di risposte narrative, riportate di seguito, talvolta multiple, che evidenziano modalità reattive differenti che possono essere presentate secondo quattro tipologie individuabili:

- Il bambino appare curioso e interessato, talvolta aspettandosi una conferma delle proprie competenze (10 su 36)
- Il bambino evidenzia manifestazioni d'ansia (9 su 36)
- Il bambino appare preoccupato, agitato (9 su 36)

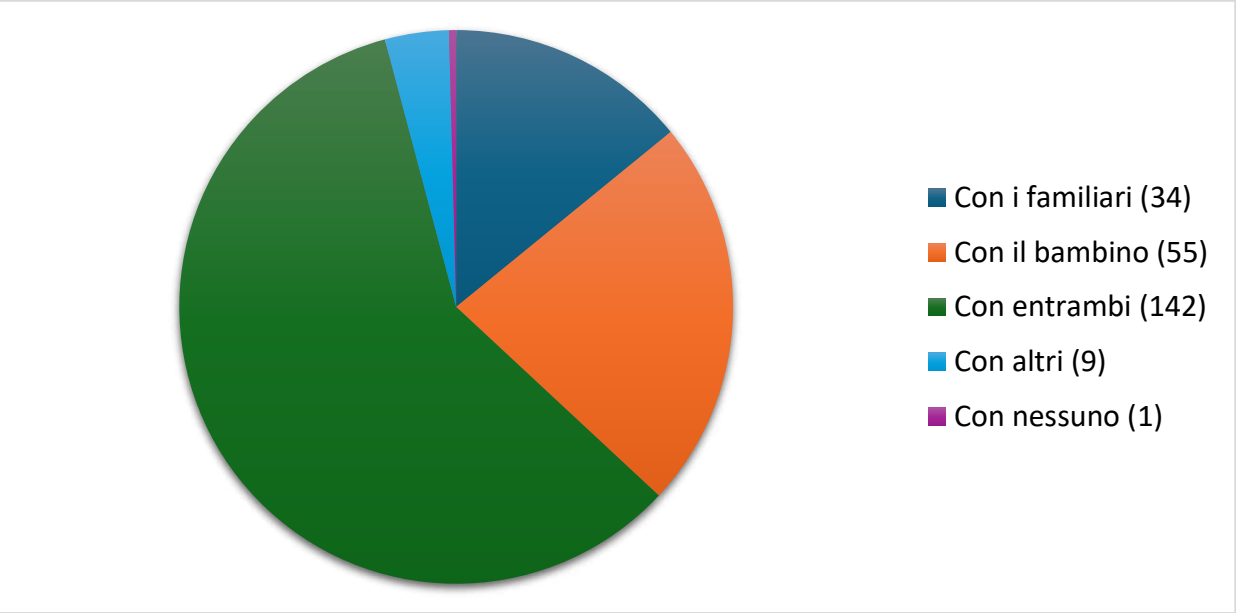
- In due casi segnala un “uso intimidatorio” del colloquio previsto da parte dei docenti.

Si potrebbe, per il momento, commentare che, se generalmente il CIG non impatta nella vita quotidiana familiare, in un numero significativo di casi (almeno 20) al contrario l’impatto è rilevabile e non indifferente.

- Volevo solo dire che, se avessi dovuto compilare lo stesso questionario per l'altro/a figlio/a che non è coinvolto/a avrei risposto diversamente perché la riuscita del colloquio dipende da che tipo di bambino/a o ragazzo/a hai. Se non ha problemi di apprendimento/di attenzione/di comportamento ecc tutto fila liscio, se invece ha 1 di questi problemi o più, o altri problemi il colloquio prima, durante e dopo mette ansia, tristezza, fa arrabbiare, ti senti a disagio per i possibili giudizi e non li trovi utili perché non si arriva mai ad una soluzione per aiutare il bimbo/a o ragazzo/a ma gli insegnanti ribadiscono sempre e solo le cose negative che sono poi i suoi sintomi che già si sanno poiché ha le certificazioni con una precisa diagnosi.
- Un po' ansiosa.
- Curioso.
- Preoccupato.
- Sì, perché li usi un po’ come minaccia.
- Si agita.
- Preoccupato.
- Più o meno.
- A volte è preoccupata, perché sa di chiacchierare un po' troppo con le compagne.
- Si, entrambi i figli (un anno di differenza) sono in ansia, si sentono giudicati non all'altezza del loro impegno nel migliorare gli argomenti trattati al colloquio precedente.
- Parla del colloquio e fa domande.
- Agitato.
- Si preoccupa di quel che gli insegnanti mi diranno.
- Talvolta preoccupato di non aver soddisfatto le aspettative di insegnanti e genitori, ma consapevole dei suoi buoni risultati scolastici.
- Si preoccupa di quello che può avere fatto di sbagliato.
- In ansia per cosa possa dire l’insegnante.
- Paura di non aver fatto abbastanza.
- Curioso è un po’ sulle spine.

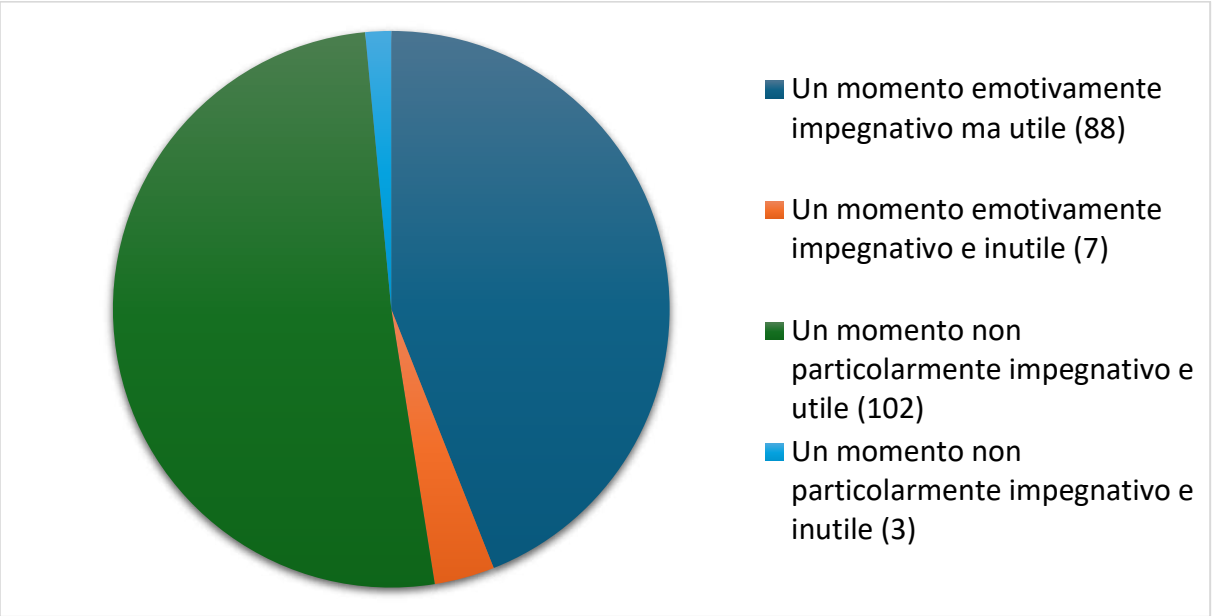
- Vuole sapere cosa dicono le insegnanti di lui pur essendo cosciente di essere un bravo alunno.
- Ci tiene che i suoi insegnanti mi parlino bene di lui e dei suoi progressi.
- In ansia per quello che verrà detto su di lui.
- In ansia.
- Attende conferma di quanto indicato dalle maestre.
- Curioso.
- É ansioso di sapere cosa diranno di lui.
- In ansia.
- Mia figlia mi dice che è curiosa di sapere cosa diranno le maestre, mio figlio non affronta direttamente l'argomento colloquio ma dai suoi discorsi capisco che è un po' preoccupato per quello che diranno gli insegnanti
- È curioso di sapere cosa dirà la maestra.
- Ci tiene a conoscere l'opinione dei suoi insegnanti.
- Si credo venga "usato" come monito dagli insegnanti nei giorni precedenti se c'è un calo di attenzione o impegno.

14. Rientrato a casa parla del colloquio



Dalle risposte acquisite risulta che una condivisione domiciliare dell'esito sia sostanzialmente la regola e che essa si realizza nella maggioranza dei casi sia con adulti che con il/la bambino/a.

15. Considera, in generale, il colloquio con gli insegnanti

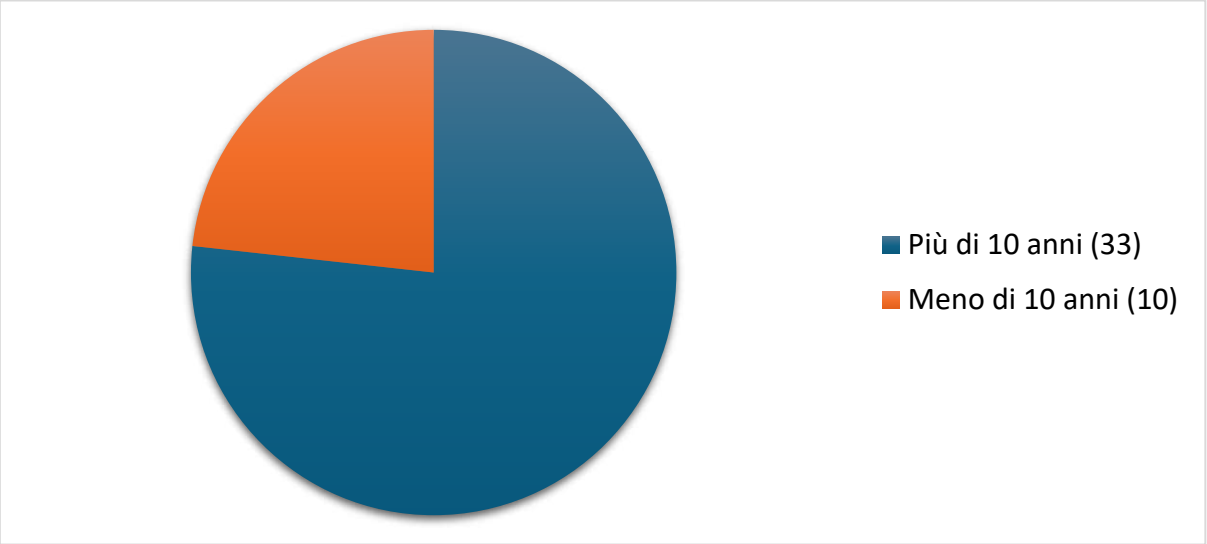


Questa domanda si propone di osservare come viene percepito il colloquio con gli insegnanti dal punto di vista del genitore rispetto al rapporto "costo/beneficio" o, meglio, relativamente all'impegno emotivo richiesto rispetto alla sua utilità. Per la metà degli intervistati il CIG è considerato utile e non particolarmente stressante. Per 88 genitori su 200, di cui 24 di bambini/e con difficoltà, il colloquio risulta emotivamente impegnativo, ma utile. Infine, per dieci genitori, in prevalenza di allievi/e senza difficoltà di apprendimento/comportamento, il colloquio con l'insegnante viene considerato inutile.

2. Esiti dei questionari per gli insegnanti

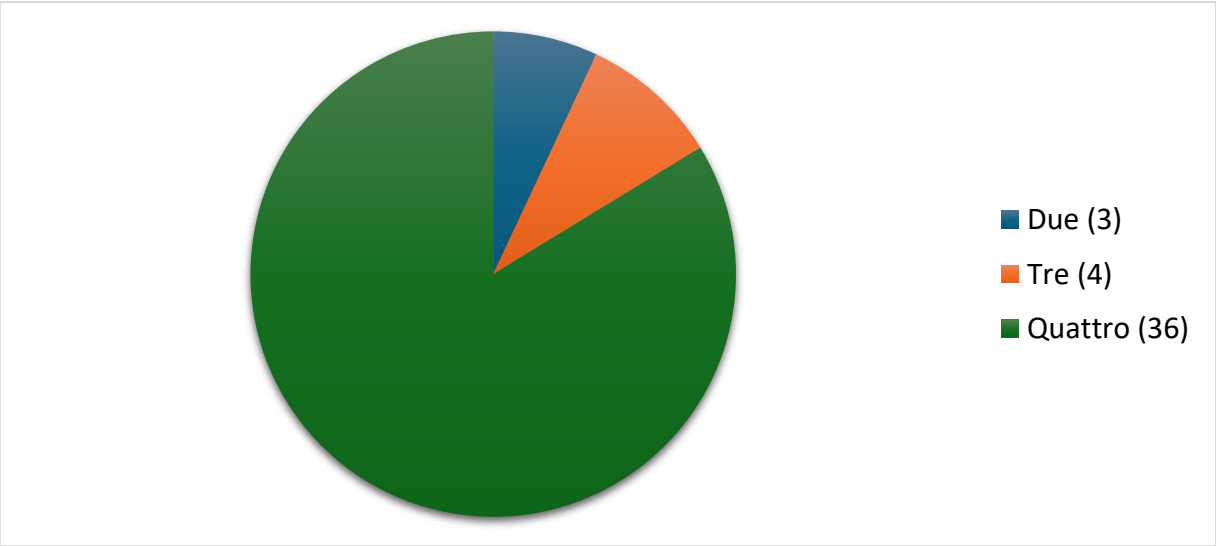
In questo paragrafo presento i risultati ottenuti dalla somministrazione dei questionari agli insegnanti. Per ogni domanda riporto un grafico che permette una visualizzazione più immediata dei dati, accompagnata da una riflessione personale e da un eventuale confronto con altre domande che, secondo me, può rendere l'analisi dei dati più significativa.

1. Da quanti anni presta servizio in qualità di insegnante?



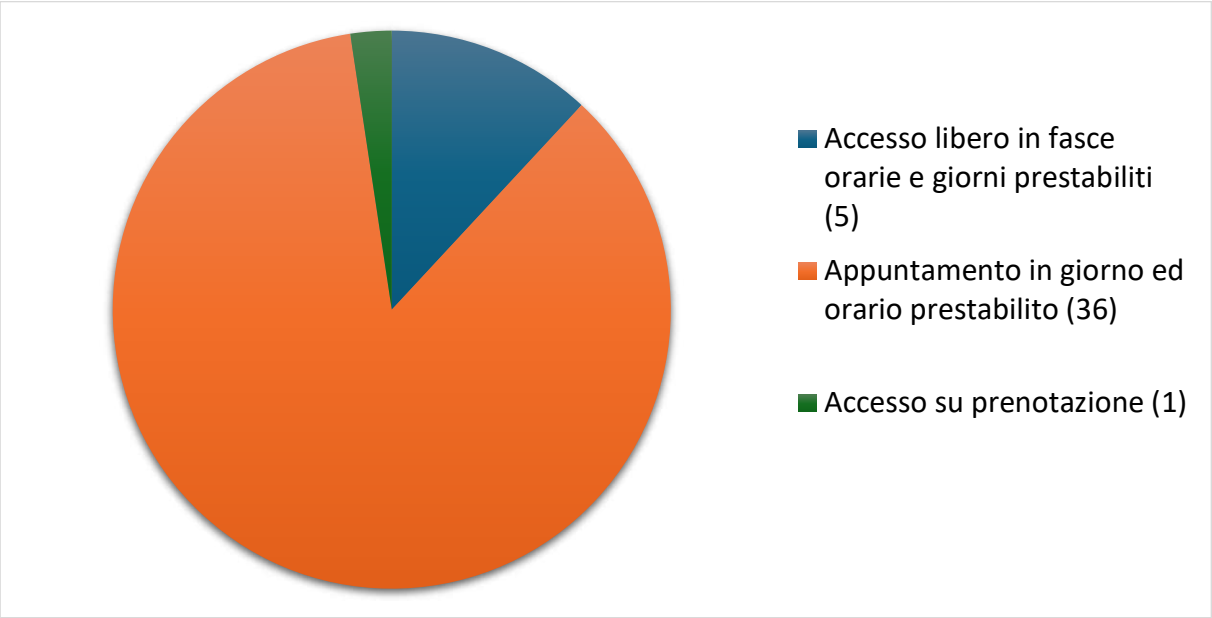
Dalle risposte a questa domanda emerge come la maggior parte degli insegnanti che presta servizio nelle istituzioni scolastiche valdostane abbia un'esperienza maggiore di dieci anni.

2. Quante volte all'anno vi sono i colloqui con i genitori?



Come si evince dal grafico, il numero di colloqui previsti annualmente, nella maggior parte dei casi ammonta a quattro, solitamente con cadenza bimestrale; durante i colloqui programmati alla fine di ogni quadrimestre viene anche fornito un commento sulle schede di valutazione degli/delle alunni/e. Sono minime le casistiche in cui ve ne sono meno.

3. Come sono organizzati i colloqui con i genitori?

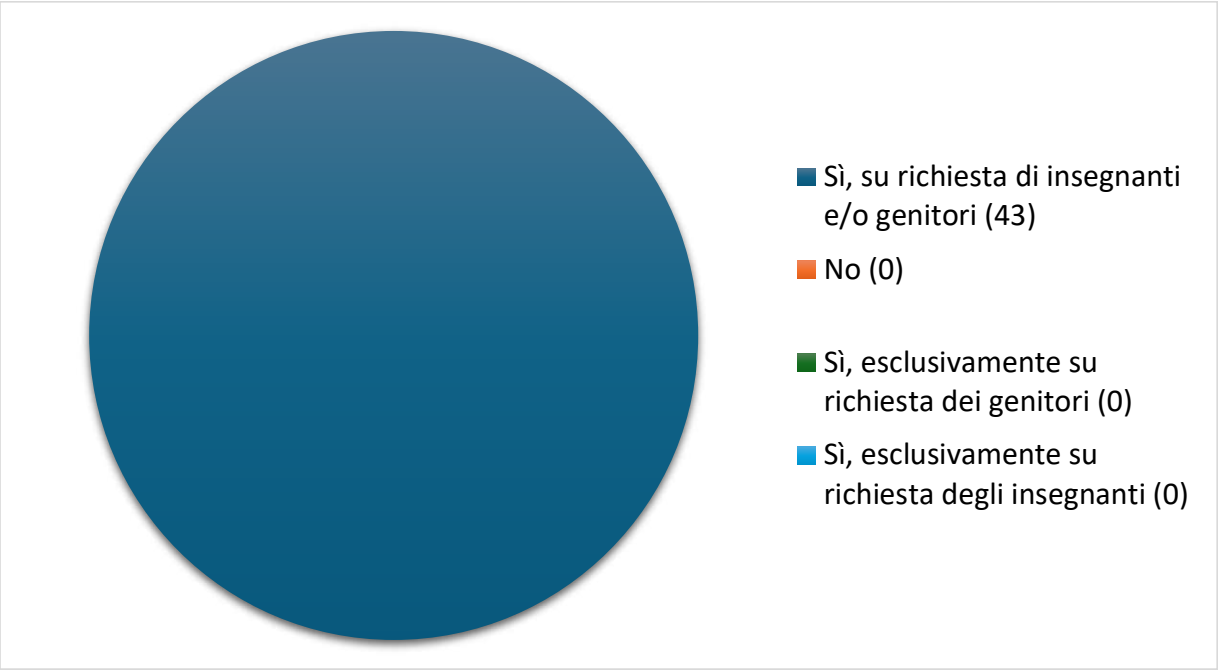


L'organizzazione dei colloqui con i genitori non risulta omogeneo per tutte le scuole; tuttavia, per la maggioranza di esse viene fornito ai genitori un appuntamento in un giorno prestabilito e con un determinato orario da rispettare. Alcune risposte evidenziano qualche alternativa fornendo fasce orarie e giorni prestabiliti, ma lasciando ai genitori la libertà di accedere al colloquio nel momento a loro più conveniente. Un insegnante ci fornisce una risposta narrativa che presento di seguito:

- Diamo date e orari in cui siamo disponibili alla rappresentante dei genitori che si organizzano e ci fanno avere gli orari dei colloqui.

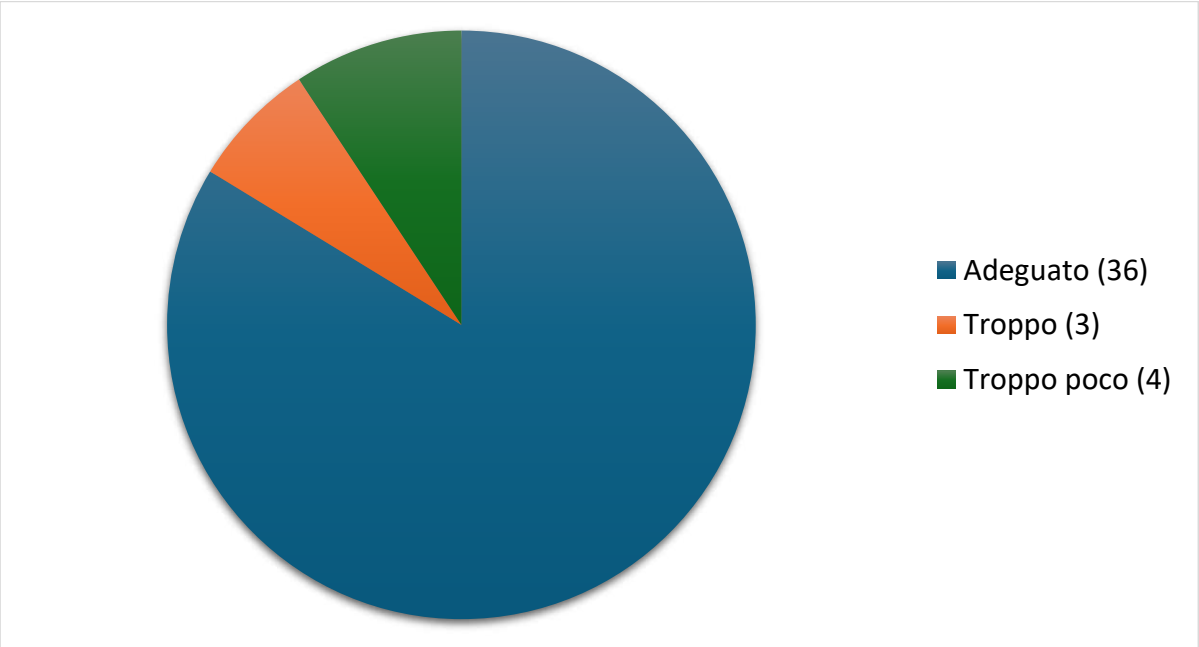
Esiste quindi un'ulteriore possibilità in cui i genitori hanno la facoltà di organizzare i loro orari all'interno di una giornata prestabilita dai docenti.

4. Sono possibili altri incontri con i genitori?



Il grafico, in questo caso, parla da sé: esiste la possibilità di svolgere ulteriori colloqui con i genitori su richiesta degli stessi o dei docenti, quando uno dei due lo ritiene necessario.

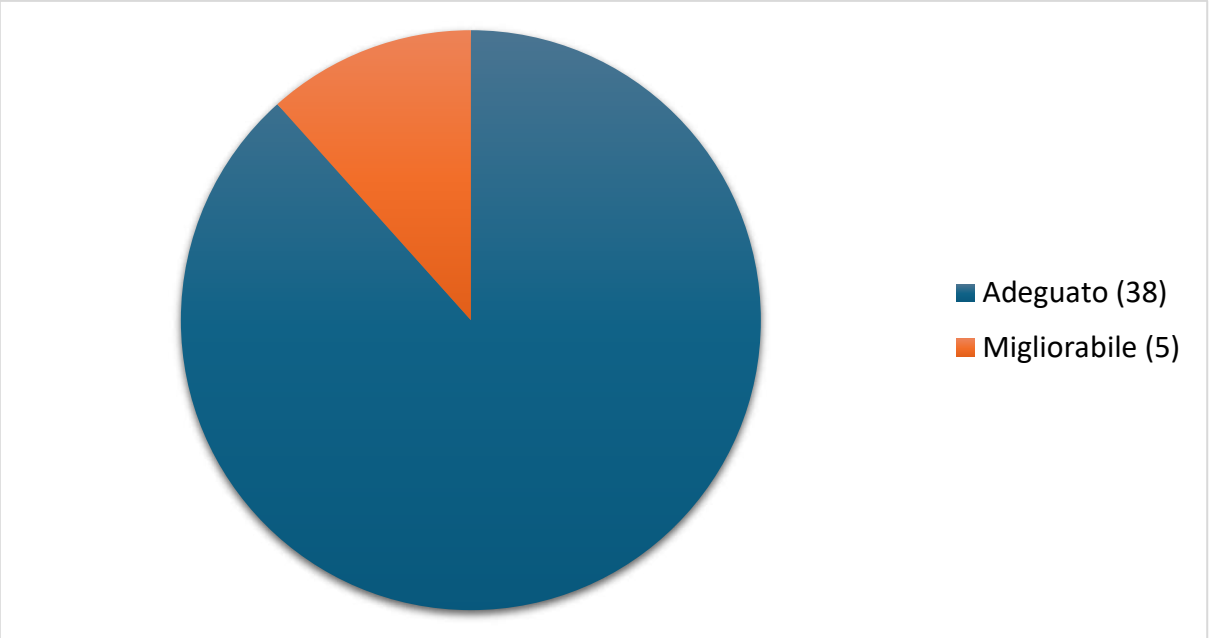
5. Come reputa il tempo dedicato ai colloqui?



Alla luce dei dati raccolti con questa domanda, si può affermare che la maggioranza dei docenti considera il tempo dedicato al CIG adeguato; vi sono tuttavia alcune eccezioni, infatti tre

docenti ritengono che si dedichi troppo tempo a questi incontri, mentre altri quattro lo reputano insufficiente.

6. Ritiene il colloquio con i genitori



Questa domanda è volta ad indagare la percezione generale circa il CIG presso gli/le insegnanti. La maggior parte dei docenti che ha risposto al questionario sostiene che il colloquio sia adeguato, mentre cinque di loro apporterebbero dei miglioramenti proposti all'interno delle risposte narrative, elencate successivamente.

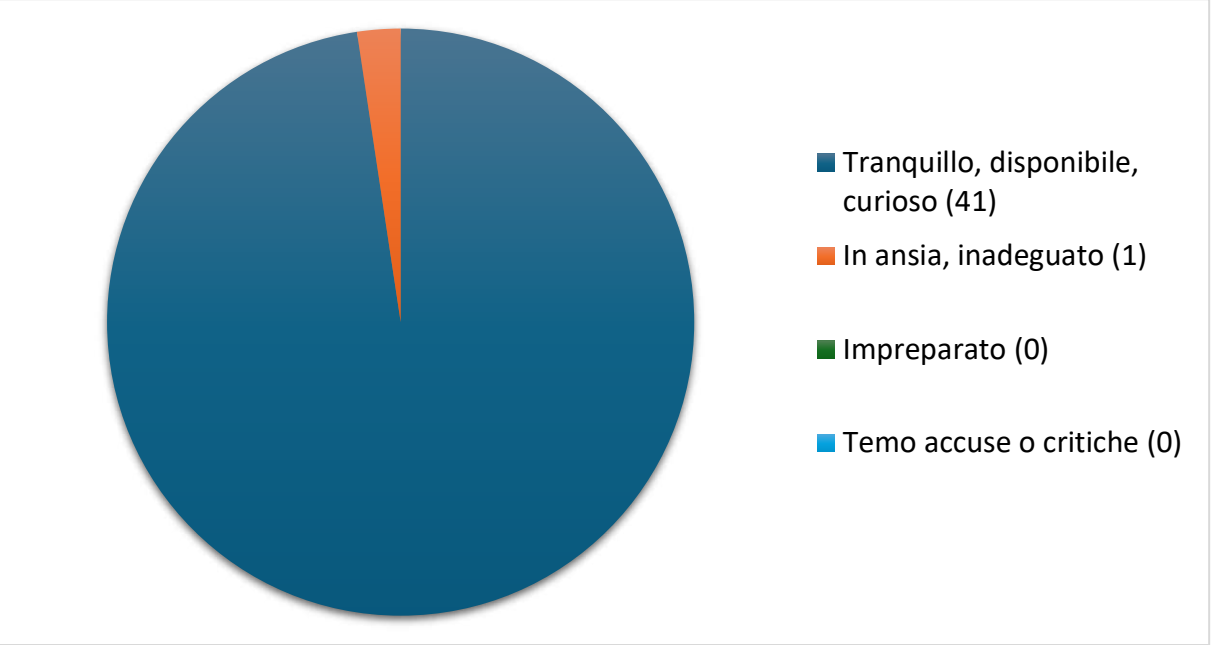
- Sufficienti 2 incontri prestabiliti.
- Necessario prevedere incontri non solo in sede valutativa ma in sede di costruzione di un progetto educativo comune condiviso.
- Possibilità di "personalizzarli" ad esempio più frequenti e mirati per portare avanti progetti condivisi. Questo viene fatto in alcuni casi, ma solitamente solo in presenza di particolari difficoltà e solo se genitori e insegnanti sono collaborativi.
- Dovrebbe essere fatto sempre in presenza e non *online*.
- Dedicando più tempo.

Dalle precedenti risposte emerge che alcuni docenti riterrebbero necessari degli incontri con i genitori non soltanto per avere un confronto sull'andamento degli/delle alunni/e, ma per

costruire insieme un progetto educativo che abbia delle basi condivise e che possa essere portato avanti lungo l'anno scolastico insieme.

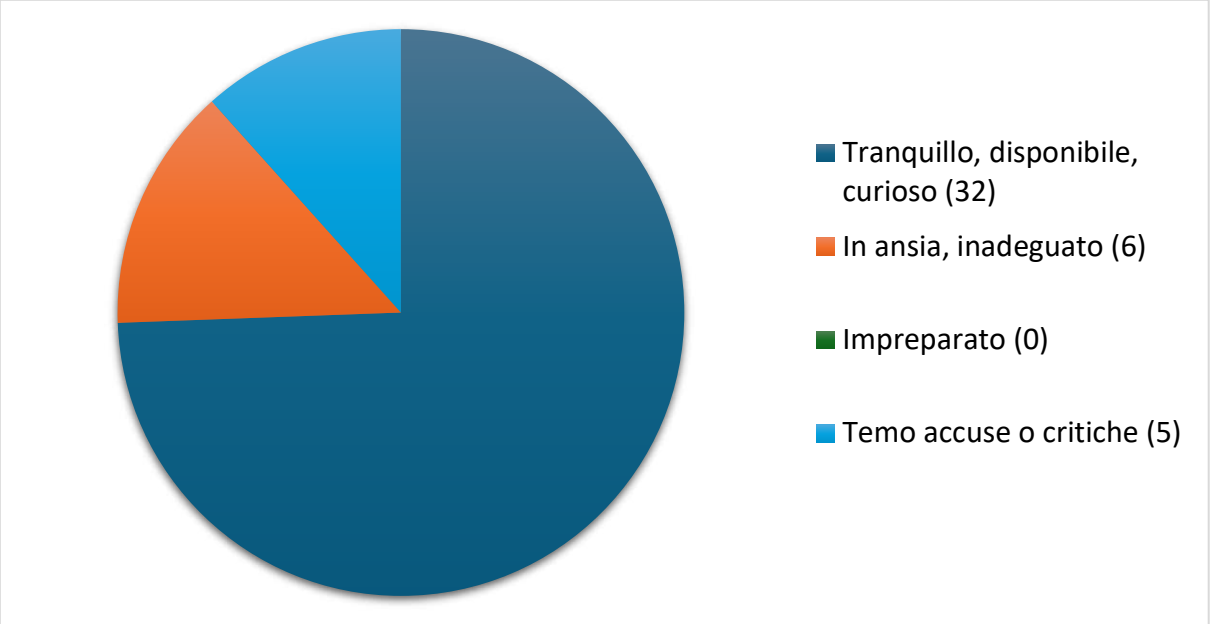
Sono presenti due risposte parzialmente antitetiche per cui un insegnante ritiene che sarebbero sufficienti due incontri al posto dei quattro solitamente previsti, mentre un altro docente dedicherebbe maggiore tempo ai colloqui. Si fa inoltre un riferimento alle modalità telematiche che, secondo un rispondente andrebbero abolite, presumibilmente per favorire un contatto di persona con i genitori.

7. Come si sente sul piano emotivo PRIMA del colloquio? (allievi senza difficoltà)



La presente domanda è volta ad indagare il vissuto emotivo dei docenti in previsione dei colloqui, in particolare nel caso in cui debbano incontrare i genitori di bambini/e senza difficoltà di apprendimento e/o comportamento. Come appare evidente dal grafico, la maggioranza dei soggetti, tra cui 33 con più di dieci anni di esperienza, si sente tranquilla e curiosa, disponibile ad un confronto costruttivo; soltanto un/a insegnante, con meno di dieci anni di esperienza, si sente inadeguato/a e prova una sensazione di ansia. Una risposta narrativa ci viene fornita e sottolinea come spesso dipenda dalle volte e dalla disponibilità a collaborare di entrambe le parti coinvolte nell'incontro.

8. Come si sente sul piano emotivo PRIMA del colloquio? (se segue allievi con difficoltà, senza sostegno)



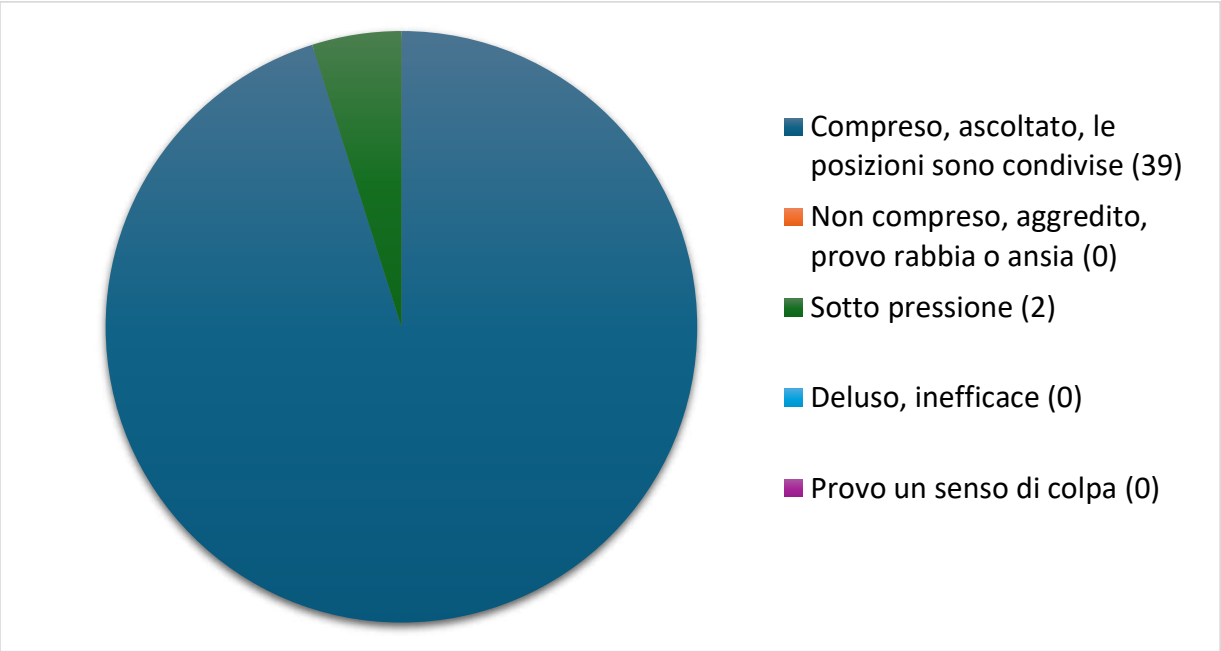
Anche in questo caso, la domanda è volta ad indagare il vissuto emotivo che precede il CIG nei docenti, ma, in questo caso, considerando una situazione di allievo/a con difficoltà. Rispetto alla domanda precedente si nota immediatamente come le risposte abbiano subito delle variazioni: sono diminuiti i docenti che si sentono tranquilli in previsione dell'incontro e hanno per la maggior parte un'esperienza maggiore di dieci anni (29 su 32); mentre sono aumentati i casi di insegnanti che provano un senso di ansia o che temono di essere criticati. Questa domanda ha prodotto anche un certo numero di risposte descrittive, elencate di seguito, all'interno delle quali emerge principalmente un senso di "dipendenza" dall'approccio e dalla disponibilità dei genitori a collaborare e ad avere un confronto costruttivo. In un caso viene ribadito un sentimento di positività e un desiderio di incontro sereno con i genitori per il bene del/la bambino/a.

- Dipende dalle volte.
- Dipende da come si pongono i genitori nei nostri confronti. Se ho davanti un genitore critico e poco collaborativo, mi sento un po' in ansia. Al contrario, se ho davanti un genitore comprensivo, disponibile e gentile, mi sento più tranquilla e a mio agio.
- Positiva e pronta a porre le giuste domande per capire meglio la situazione del bambino e anche come si sentono e si pongono i genitori nei confronti del loro figlio. Ritengo sia

importante essere sereni e diplomatici, evidenziare in primo luogo gli aspetti positivi per poi affrontare anche le difficoltà in un'ottica positiva.

- Dipende dal modo di porsi della famiglia, alcune sono collaborative, disponibili e si ha una fiducia reciproca e così è più facile parlare delle difficoltà e trovare insieme opzioni condivise.
- Spero che la famiglia riconosca le difficoltà del figlio e che sia disposta a collaborare.

9. Come si sente sul piano emotivo DURANTE il colloquio? (allievi senza difficoltà)

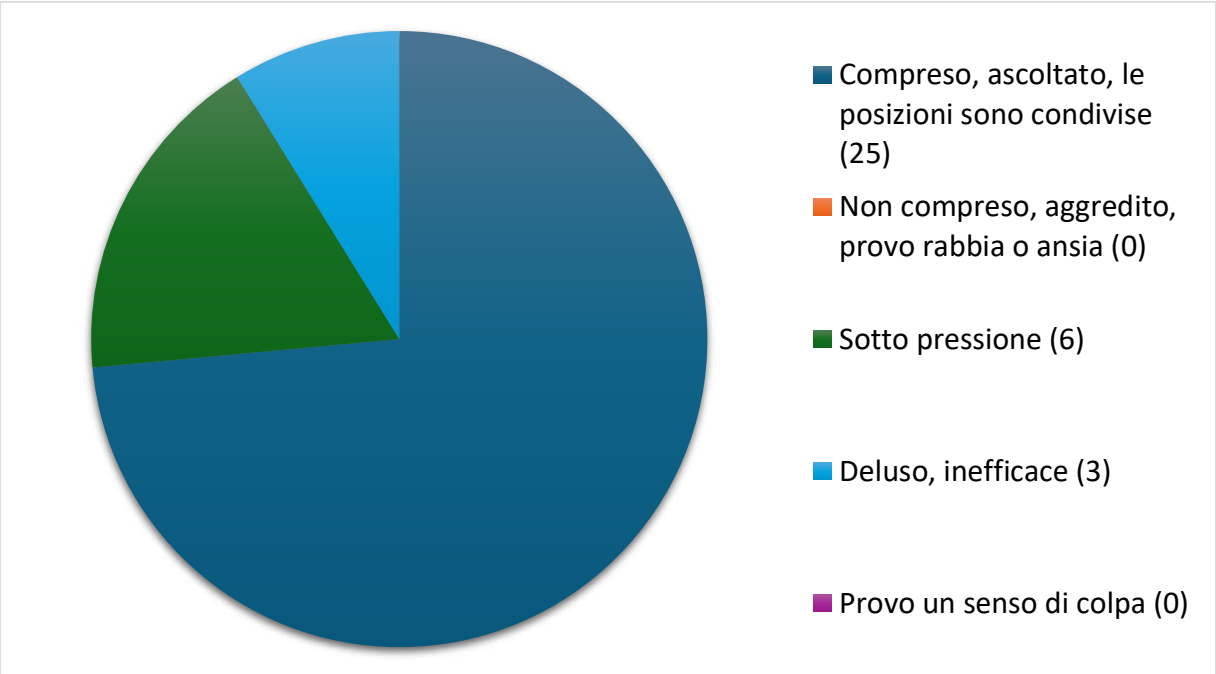


Il grafico rappresenta le risposte fornite dai docenti relativamente ai loro vissuti emotivi durante il colloquio con i genitori, in particolare nel caso di allievi/e senza difficoltà. La maggioranza si riconosce in una situazione serena all'interno della quale esiste una collaborazione con le famiglie, mentre sono minoritarie le risposte in cui il docente si sente sotto pressione, indifferentemente dall'esperienza alle spalle.

Dalle risposte narrative fornite emerge ancora una sensazione di serenità nel caso di un colloquio senza difficoltà particolari da comunicare ai genitori; viene sottolineato come le famiglie siano sempre ben disposte ad accettare i complimenti riguardo ai/alle loro figli/e, e come sia relativamente semplice, in questo caso, collaborare per il bene del/la bambino/a. Altre testimonianze ritengono invece che dipenda molto dai genitori che si hanno di fronte. Di seguito le risposte narrative dei docenti:

- Sono semplicemente sereno. I genitori sono diversi fra loro, con alcuni si coopera meglio che con altri, ma in ogni caso siamo noi cerchiamo di essere disponibili al dialogo.
- Anche quando le posizioni non sono del tutto condivise è sempre utile un confronto.
- In genere le posizioni sono condivise, può capitare di avere diversi punti di vista, ma si cerca di collaborare.
- Mi è capitato raramente che i genitori non condividessero suggerimenti e osservazioni.
- A seconda del genitore che ho di fronte.
- Solitamente se non ci sono particolari difficoltà le famiglie sono ben disposte ad accettare i complimenti.
- Dipende dai genitori e dalle situazioni.
- Dipende dalle famiglie con cui si svolge il colloquio: a volte si riesce a collaborare, in altri casi si incontra meno disponibilità ad un confronto proficuo.
- Serena, ascoltata, a mio agio.

10. Come si sente sul piano emotivo DURANTE il colloquio? (se segue allievi con difficoltà, senza sostegno)

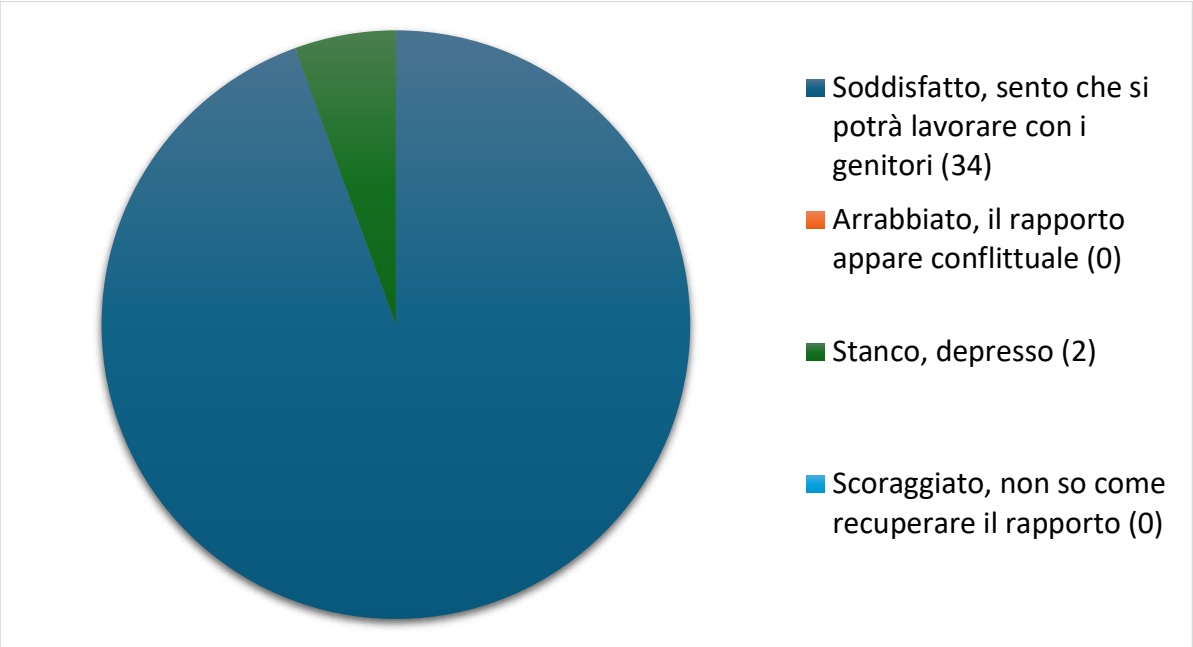


I dati raccolti con questa domanda indagano le emozioni vissute dai docenti durante il CIG, nel caso di bambini/e con difficoltà di apprendimento e/o comportamento ed è interessante il paragone con la domanda precedente. Anche in questo caso si nota un cambiamento nei vissuti percepiti: gli/le insegnanti che si sentono compresi sono diminuiti passando da 39 a 25 tra i quali 22 hanno più di dieci anni di esperienza, mentre le sensazioni di pressione e di delusione sono aumentate insieme ad un sentimento di inefficacia e sono presenti in 9 docenti indifferentemente dall'esperienza posseduta. Le risposte narrative a questa domanda sono più numerose delle precedenti e riportano esperienze varie che possono essere raggruppate per similarità. Ancora una volta emerge il fatto che spesso la sensazione percepita dipenda molto dall'approccio delle famiglie (8 risposte su 15) e dalla loro disponibilità ad accettare le difficoltà del/la loro figlio/a e i suggerimenti forniti dal personale scolastico. In cinque casi viene espresso un sentimento empatico nei confronti dei genitori, ricordando come non sia semplice comprendere e accettare che il/la proprio/a figlio/a abbia delle difficoltà e, a tal proposito, un docente riporta come possa essere utile il confronto con esperti esterni alla scuola e alla famiglia che possano fornire ulteriori elementi ai genitori. Una sola risposta appare, in parte, critica ed espone un pensiero secondo il quale attualmente vi sia una eccessiva "medicalizzazione" dei problemi dei/delle bambini/e che tende a voler diagnosticare ed etichettare ogni tipologia di sintomo anche quando potrebbe non essere necessario. Di seguito riporto le testimonianze dei docenti.

- Dipende, caso per caso, dalla disponibilità all'ascolto e dall'atteggiamento della famiglia verso la scuola.
- Dipende dal genitore che mi trovo davanti.
- Dipende da grado di consapevolezza dei genitori.
- Anche quando le posizioni non sono del tutto condivise è sempre utile un confronto. Inoltre, il confronto con eventuali esperti può sostenere quanto detto nei colloqui.
- In genere si cerca di rassicurare i genitori degli alunni in difficoltà fornendo loro strumenti e strategie per aiutare i loro figli.
- In alcuni casi sono dispiaciuta che non ci sia riconoscimento delle difficoltà da parte della famiglia.
- Eccessiva medicalizzazione attuale nel trattamento di bambini che manifestano sintomi di disagio non per forza che andrebbero etichettati con diagnosi e percorsi specialistici.

- Talvolta i genitori sono iperprotettivi o non accettano o non capiscono del tutto le difficoltà dei figli e lo si capisce, ma questo non mi crea difficoltà perché li capisco, non è sempre facile accettare. So di dover lavorare in modo da portarli ad aver fiducia nel mio lavoro e pian piano capire la situazione. Non è facile, ma bisogna essere positivi.
- A seconda del genitore che ho di fronte.
- Se la famiglia è collaborativa, mi sento compreso… ma spesso sono famiglie disfunzionali, quindi spesso so che devo giustificare e sollecitare.
- Dipende, se c'è un buon rapporto di condivisione con la famiglia sono serena anche di fronte alle difficoltà.
- Empatico.
- Attenta nell'esporre con delicatezza le difficoltà scolastiche dell'alunno.
- Dipende dai genitori e dalle situazioni.
- Dipende dalle famiglie con cui si svolge il colloquio: a volte si riesce a collaborare, in altri casi si incontra meno disponibilità ad un confronto proficuo.

11.Come si sente sul piano emotivo DOPO il colloquio? (allievi senza difficoltà)

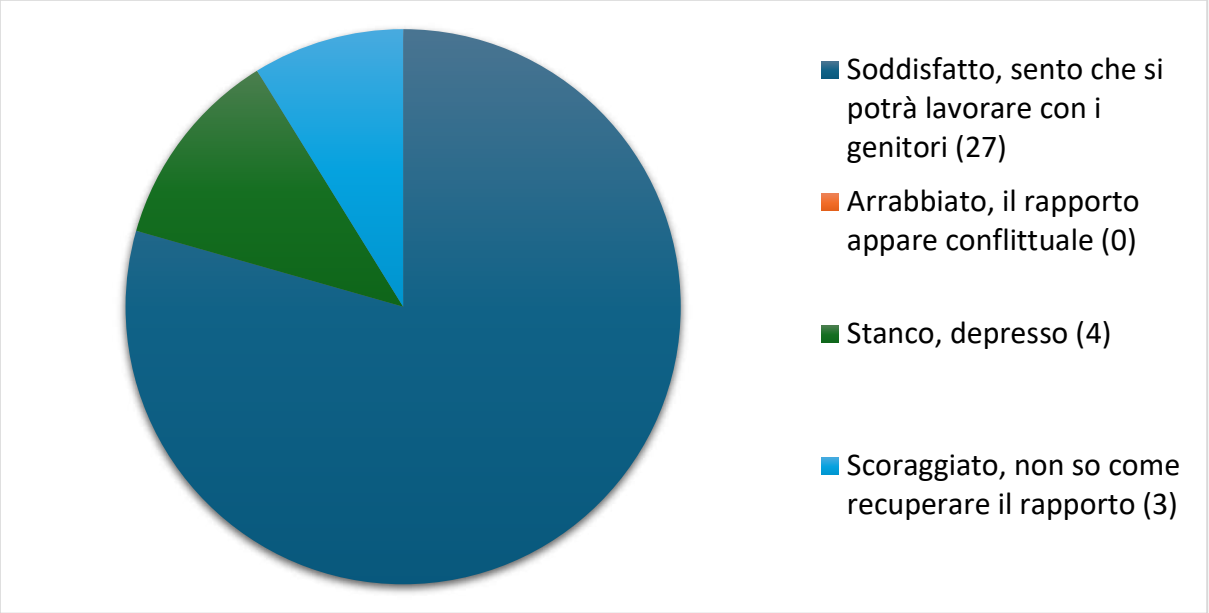


La presente domanda espone le emozioni provate dai docenti dopo il colloquio con i genitori, nel caso in cui si sia parlato di bambini/e senza difficoltà di apprendimento e/o comportamento. Dal grafico appare evidente che la maggioranza prova soddisfazione e crede di poter costruire un rapporto solido e collaborativo con i genitori. Sono soltanto due gli/le insegnanti che manifestano un senso di stanchezza e/o sentimenti depressivi dopo il colloquio. La domanda ha prodotto anche un certo numero di risposte discorsive che riporto di seguito.

- Parzialmente soddisfatto. In ogni caso ho raccolto informazioni utili ad aiutare i miei alunni.
- Dipende dai genitori, alcuni sono aperti al dialogo altri meno.
- Generalmente soddisfatto, molto stanco.
- Non si parla realmente del benessere del bambino ma ci si basa esclusivamente sulle sue prestazioni.
- A seconda del genitore.
- Dipende dal modo di approcciarsi dei genitori, alcuni cercano di fare comunque un percorso di miglioramento, potenziamento e condivisione, altri sono soddisfatti del buon rendimento/comportamento e non chiedono o cercano un contatto per altro.
- Ritengo sempre utili i confronti.
- Stanco.
- Dipende da come è andato il colloquio. (x2)

Dalle precedenti risposte si comprende come spesso i vissuti emotivi dei docenti siano dipendenti dall'atteggiamento dei genitori che talvolta sono descritti come collaborativi e aperti al dialogo, mentre altre volte sono semplicemente soddisfatti del buon rendimento/comportamento del/la loro figlio/a e non ritengono di doversi confrontare per potenziare altri aspetti della vita scolastica del/la bambino/a. Un insegnante riporta che spesso ci si concentra soltanto sulle prestazioni dell'alunno/a senza tenere in considerazione il suo benessere e quindi il soggetto nella sua interezza. Due testimonianze sostengono che, nonostante l'andamento dei colloqui, sia sempre importante avere un confronto perché permette di ottenere informazioni utili per aiutare i/le bambini/e nonostante la stanchezza provata dopo l'incontro con i genitori.

12. Come si sente sul piano emotivo DOPO il colloquio? (se segue allievi con difficoltà, senza sostegno)

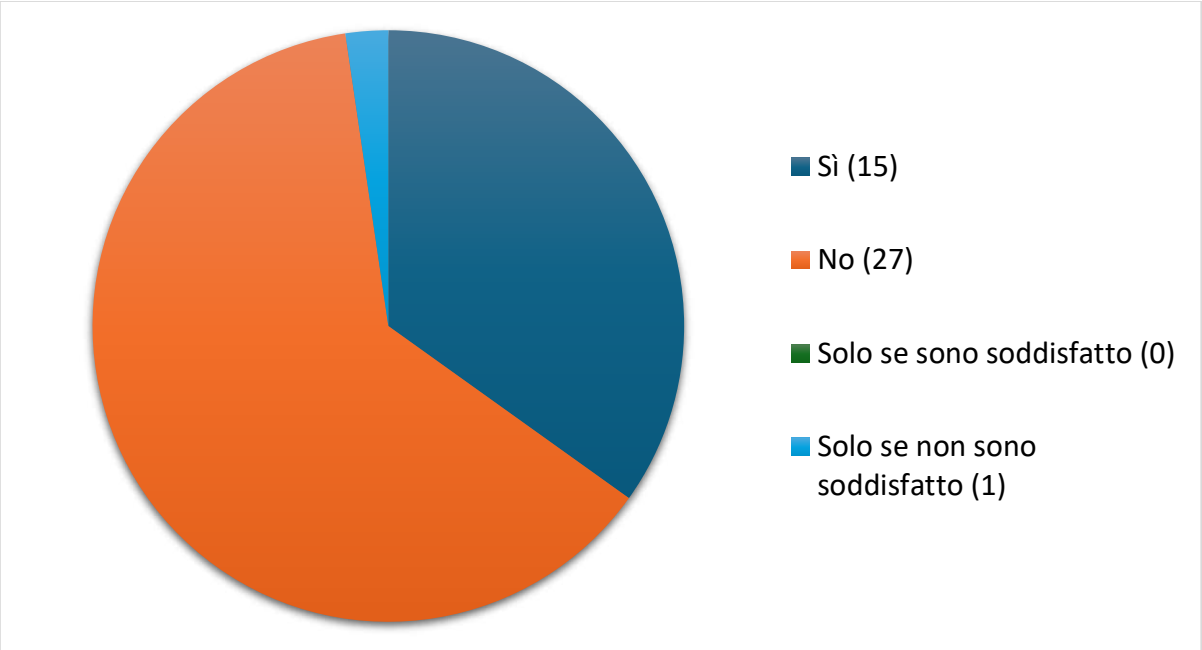


Le risposte a questa domanda forniscono informazioni circa il vissuto emotivo dopo il colloquio nel caso di alunni/e con difficoltà di apprendimento e/o comportamento. Rispetto alla precedente domanda si nota come vi sia una leggera diminuzione degli/delle insegnanti che escono dal CIG soddisfatti e fiduciosi di poter avere un rapporto costruttivo con i genitori; aumentano invece i sentimenti di stanchezza o depressione e si registra anche un nuovo aspetto: alcuni insegnanti si sentono scoraggiati e non sanno come recuperare il rapporto con le famiglie. Anche in questo caso le risposte narrative sono utili ad avere una panoramica più ampia della situazione: tre insegnanti confermano la presenza di sentimenti generalmente positivi, pur accusando una certa stanchezza dopo il colloquio, mentre cinque di loro sostengono che spesso è l'andamento del CIG e la posizione assunta dai genitori a determinarne l'esito positivo o negativo. Si riportano anche risposte in cui i docenti sottolineano come spesso la famiglia faccia fatica a comprendere e/o accettare le difficoltà del/la proprio/a figlio/a, perciò, risulta necessario rassicurarli; tuttavia, si riconosce sempre l'utilità del colloquio per acquisire informazioni utili a calibrare l'intervento didattico e aiutare maggiormente i/le bambini/e.

- Anche in questo caso dipende da come si sono posti i genitori.
- In genere soddisfatto, talvolta capita che alcuni genitori facciano fatica a comprendere le difficoltà dei bambini.
- Generalmente soddisfatto, molto stanco.

- Come sopra da parte dei genitori paura di essere giudicati negativamente proprio perché i colloqui avvengono generalmente solo in sede valutativa.
- Se vedo i genitori preoccupati li rassicuro e dico loro che monitoreremo insieme la situazione e ci confronteremo più spesso.
- Dipende da cosa è emerso e con quali modalità.
- A seconda del genitore.
- Scoraggiato se la famiglia fatica a comprendere come aiutare il bambino.
- Molto stanco, ma tranquillo.
- Si acquisiscono sempre ulteriori informazioni utili per calibrare le attività proposte.
- Stanco.
- Dipende da come è andato il colloquio. (x2)

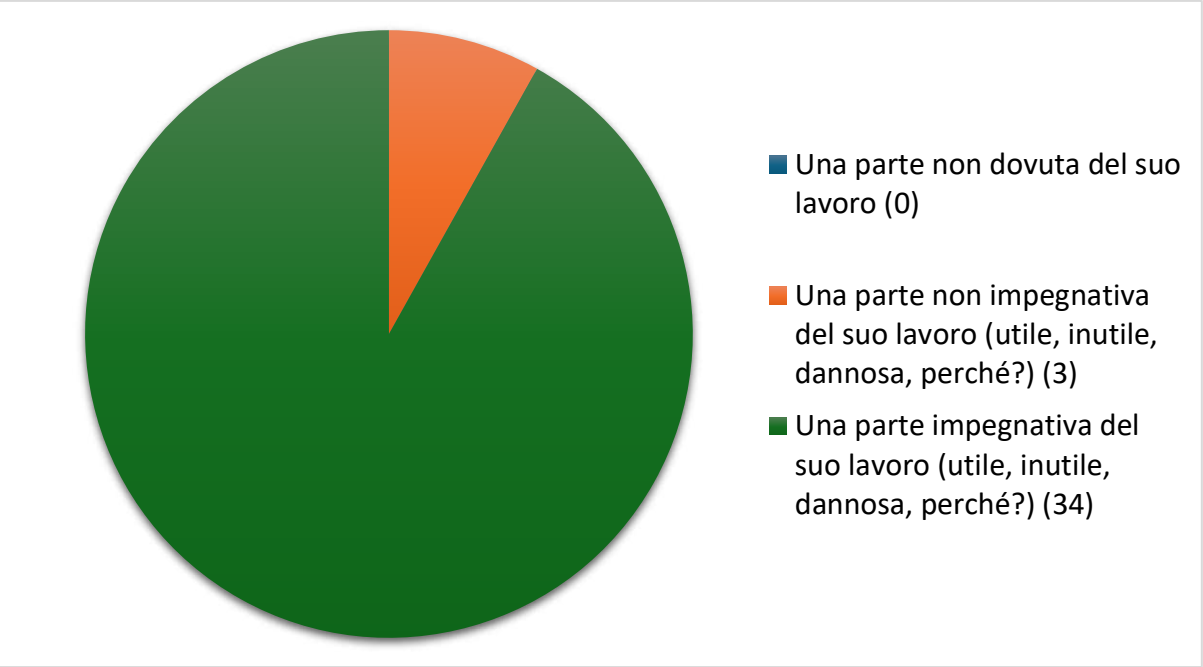
13.Dopo il colloquio ne parla a casa?



Questa domanda è volta ad indagare l'impatto del CIG nella vita privata del docente tentando di comprendere se il colloquio diventa oggetto di discussione con i familiari. Dal grafico emerge che sono maggioritari coloro che non riportano nulla dell'esperienza scolastica, mentre soltanto

un quarto circa dei docenti ne parla a casa. Interessante una risposta secondo la quale il docente parla del colloquio a casa solo in caso di esito negativo dello stesso.

14. Considera in generale il colloquio con i genitori.



L'ultima domanda del questionario si propone di comprendere come viene percepito il CIG sul piano dell'impegno emotivo che richiede e relativamente alla sua utilità. La maggior parte dei docenti considera il colloquio come un momento impegnativo del proprio lavoro, ma fondamentale per confrontarsi con le famiglie e costruire un progetto educativo-didattico comune. All'interno delle risposte narrative che riporto di seguito, la quasi totalità degli/delle insegnanti sottolinea come l'intervento educativo sia nettamente più utile e adeguato se si riesce a collaborare correttamente con le famiglie attraverso il colloquio che permette di ottenere informazioni fondamentali sul/la bambino/a da una prospettiva diversa rispetto a quella che i docenti hanno nell'ambiente scolastico.

Spiccano tre riflessioni in parte critiche rispetto all'organizzazione dei colloqui e alla grande difficoltà di comunicazione esistente con alcune famiglie che nutrono aspettative irrealistiche nei confronti dei/delle figli/e delegando alla scuola anche la gestione di aspetti sociali e comportamentali di cui dovrebbero occuparsi primariamente a casa. Inoltre, si ribadisce come il colloquio sia estremamente utile e necessario, ma possa ridursi ad una perdita di tempo nel caso in cui non si costruisca una buona collaborazione con i genitori.

- Un momento di confronto, di completezza e di scambio di informazioni.
- Una componente utile, è importante riuscire a parlare e collaborare con i genitori.
- Molto impegnativa in quanto ho 32 alunni, ma doverosa da parte dell'insegnante per comunicare con i genitori.
- Una parte indispensabile del lavoro.
- Molto impegnativa da gestire dal momento che sempre più spesso i genitori nutrono aspettative irrealistiche verso i figli in difficoltà e delegano alla scuola anche la gestione degli aspetti sociali e comportamentali dei figli che competerebbero a loro.
- Utile perché il confronto tra genitori e insegnanti è fondamentale per la buona riuscita di un progetto educativo-didattico.
- Impegnativa ma essenziale. La collaborazione scuola/famiglia è essenziale.
- Utile per poter conoscere gli alunni a 360 gradi.
- Utilissima, perché per educare e formare cittadini responsabili è indispensabile una stretta collaborazione fra scuola e famiglia.
- Si tratta di un momento impegnativo che richiede tempo e preparazione dei punti da affrontare con i genitori, ma è assolutamente importante per lavorare al meglio con i bambini.
- Impegnativa ma utile: durante il colloquio genitori e insegnanti "raccontano" il bambino, ognuno dal proprio punto di vista.
- Il confronto con i genitori è indispensabile. Il dialogo è fondamentale per creare un clima di reciproco rispetto.
- La sinergia tra scuola e famiglia è fondamentale.
- Sarebbe molto utile se impostata diversamente proprio perché permetterebbe il raggiungimento di obiettivi formativi maggiori nella scuola se questi fossero appunto condivisi tra scuola-famiglia in un rapporto educativo più coerente a vantaggio del bambino reale protagonista del percorso educativo.
- I colloqui sono necessari per tutti i genitori, sia dei bambini in difficoltà sia dei bambini con difficoltà. Durante il colloquio si possono conoscere meglio anche le dinamiche

relazionali tra figli e genitori e altri aspetti importanti. Anche i genitori che hanno figli senza difficoltà hanno bisogno di chiedere informazioni relative alle relazioni e al modo di apprendere del proprio figlio. Durante i colloqui talvolta si viene a conoscenza di alcuni aspetti del carattere del bambino che ci possono aiutare e ci fanno riflettere anche sul nostro modo di relazionarci con loro.

- Una parte importante del mio lavoro per ascoltare, informarsi, creare alleanze ed aprirsi al confronto.
- Utile, ma impegnativa, sia per la mole oraria sia per le implicazioni emotive.
- Utile perché permette ai genitori di avere un feedback sull'andamento scolastico e produttivo perché favorisce la presa in carico condivisa dei bambini; in caso di difficoltà, il colloquio con i genitori permette agli insegnanti di monitorare anche le idee dei genitori a riguardo.
- Utile se c'è un vero dialogo costruttivo. Altrimenti è quasi una perdita di tempo, risorse ed energie. Bisogna sempre più rincorrere le famiglie e indicare come fare un po' più correttamente i genitori.
- Stancante perché c'è tanta varietà umana di fronte alla quale bisogna sapersi adattare professionalmente, ma comunque necessaria e importante per lo sviluppo del bambino e per il miglioramento degli adulti, noi insegnanti compresi, che se ne prendono cura.
- Utile per stabilire fiducia reciproca e collaborazione.
- Molto utile, perché la collaborazione scuola-famiglia è fondamentale per il successo scolastico del bambino. Purtroppo, quando non si riesce a coinvolgere la famiglia, l'intervento educativo è meno efficace.
- Utile per la concertazione del compito educativo.
- Fondamentale in un'ottica di collaborazione scuola-famiglia finalizzata al successo scolastico degli alunni.
- Necessaria e utile ma talvolta imprevedibile.
- Una parte molto importante ed utile per lo scambio di informazioni e la presa di decisioni comuni

3. Esiti di insegnanti e genitori a confronto

In questo paragrafo tento un confronto tra alcune risposte fornite, ai rispettivi questionari, rispetto a domande sostanzialmente simili. La diversa numerosità del campione, ovviamente, incide sull'attendibilità degli esiti e delle riflessioni, in questo senso l'analisi delle risposte viene esplicitata come percentuale relativa all'interno di ciascun gruppo intervistato. Inoltre, le stesse risposte sono raggruppate, di necessità, arbitrariamente, e secondo un criterio interpretativo, in categorie sovraordinate di natura qualitativa.

Valutazione globale dell'assetto organizzativo.

Ho raggruppato le risposte alla domanda 2 del questionario genitori e le risposte alla domanda 6 del questionario per gli insegnanti secondo due categorie in base ad una valutazione di adeguatezza o non adeguatezza da un punto di vista dell'organizzazione del CIG.

Viene confermata una valutazione positiva concorde tra i due gruppi (nel 90% delle risposte per i genitori e nell'88% circa degli insegnanti). Questo dato sembra favorevole e permetterebbe di ipotizzare un buon contesto per il colloquio.

Valutazione dell'impatto del colloquio nella vita privata.

Ho raggruppato le risposte alla domanda 14 del questionario per i genitori e le risposte alla domanda 13 del questionario per gli insegnanti secondo due categorie, in base a quanto gli esiti del colloquio sono oggetto di discussione nel contesto familiare dopo la loro realizzazione.

Viene evidenziato che circa il 100% dei genitori ne parla con la famiglia, nella maggioranza dei casi anche con il/la bambino/a, mentre nel gruppo degli insegnanti questo avviene nel 35% delle situazioni. Sembra scontato che se ne parli in famiglia in quanto i/le bambini/e sono i soggetti primari di cui si è parlato durante il colloquio; mentre di più difficile interpretazione è la percentuale registrata presso il gruppo degli insegnanti. Certo dipende da molti fattori quali la composizione e la sensibilità del nucleo familiare, le opportunità di condivisione ma pensando che il 35% circa dei docenti ne parla con una valenza emotiva positiva o negativa, si potrebbe ipotizzare la presenza di una dinamica di rimozione nella maggioranza di loro.

Valutazione dell'utilità e dell'impegno emotivo richiesto dal colloquio.

Ho raggruppato le risposte alla domanda 15 del questionario per i genitori e le risposte alla domanda 14 del questionario per gli insegnanti secondo due categorie principali, in base a quanto il CIG viene considerato utile. Ho inserito inoltre i dati relativi alla percezione del colloquio come emotivamente impegnativo o non impegnativo per genitori e docenti.

Viene evidenziato come il 100% degli insegnanti ritiene il colloquio con le famiglie utile alla costruzione di un progetto educativo di qualità; inoltre, il 92% di essi lo considera un momento emotivamente impegnativo.

Tra i genitori, il 95% considera il colloquio con i docenti utile e tra di essi il 44% ritiene che sia un momento emotivamente impegnativo, mentre il 51% non reputa che la sua realizzazione impatti troppo sul proprio vissuto emotivo.

All'interno del 5% di genitori che reputa inutile il CIG, il 3% lo considera emotivamente impegnativo, mentre il restante 2% non percepisce alcun peso relativamente ad esso.

Valutazione dello stato emotivo prima del CIG

Ho raggruppato le risposte alla domanda 7 del questionario genitori e le risposte alle domande 7 e 8 del questionario per gli insegnanti secondo due categorie, in base alla presenza di uno stato emotivo prevalentemente positivo o negativo, tentando di introdurre l'ulteriore variabile della presenza/assenza di difficoltà della/del bambina/o. Tento una sintesi presentata nella tabella seguente (arrotondata a numero intero):

Tabella 1	Allievo/a senza difficoltà	Allievo/a con difficoltà
Stato emotivo positivo G	85%	15%
Stato emotivo positivo I	95%	74%
Stato emotivo negativo G	64%	36%
Stato emotivo negativo I	5%	26%

Osservando la tabella si può sintetizzare quanto segue:

- Tra i genitori che anticipano con un sentimento positivo il colloquio, soltanto il 15% ha figli/e con difficoltà.
- Gli insegnanti anticipano il colloquio con un approccio positivo quasi nella totalità dei casi se l'allievo/a non presenta problemi, ma con riduzione significativa in caso di difficoltà.
- Un vissuto negativo provato dai genitori emerge prevalentemente quando il/la figlio/a è senza difficoltà, quasi il doppio rispetto a quando è presente una difficoltà. Questo dato, apparentemente in contrasto rispetto agli altri, potrebbe essere dovuto al fatto che i genitori che hanno risposto al questionario hanno per la maggior parte figli senza difficoltà (80% dei rispondenti), perciò il loro numero consistente innalza la percentuale in questa risposta verosimilmente esprimendo una sorta di presunzione di inutilità del CIG.
- Tra gli insegnanti che provano un vissuto negativo si constata che esso emerge circa cinque volte più frequentemente se il/la bambino/a presenta difficoltà.

Valutazione dello stato emotivo dopo il CIG

Ho raggruppato le risposte alla domanda 9 del questionario per i genitori e le risposte alle domande 11 e 12 del questionario insegnanti secondo due categorie, in base alla presenza di uno stato emotivo prevalentemente positivo o negativo dopo lo svolgimento del colloquio. Ho tentato anche di introdurre l'ulteriore variabile della presenza/assenza di difficoltà della/del bambina/o per vedere se questo fattore ha un impatto. Propongo quindi una sintesi presentata nella tabella seguente (arrotondata a numero intero):

Tabella 2	Allievo/a senza difficoltà	Allievo/a con difficoltà
Stato emotivo positivo G	86%	14%
Stato emotivo positivo I	90%	73%
Stato emotivo negativo G	50%	50%
Stato emotivo negativo I	10%	27%

Osservando la tabella si possono sintetizzare i dati in essa contenuti come segue:

- I genitori che provano un sentimento positivo dopo il colloquio con gli insegnanti hanno nell'86% dei casi bambini/e senza difficoltà.
- Gli insegnanti che si ritengono soddisfatti del CIG sono il 90% nel caso di alunni/e senza difficoltà, mentre la percentuale diminuisce notevolmente se vi sono difficoltà presenti.
- Un vissuto negativo al seguito del colloquio è presente nei genitori indifferentemente dalla presenza o assenza di difficoltà nei/nelle figli/e.
- Gli insegnanti provano un vissuto negativo dopo il CIG in una percentuale doppia rispetto a quanto avveniva prima del CIG nel caso di allievi/e senza difficoltà, mentre resta invariata la percentuale di disagio in caso di allievi/e con difficoltà.

Segnalo, infine, la particolare difficoltà degli ultimi due confronti; essa deriva dalla contemporanea presenza di numerose variabili da manipolare come la presenza o l'assenza di difficoltà di apprendimento, la differenza numerica dei campioni confrontati, la soddisfazione percepita positiva o negativa e come essa si pone nel tempo del colloquio. Da quanto sopra diventa complessa una riflessione con pretese di essere definitiva; questo fatto mi sembra, tuttavia, più un aspetto positivo che negativo in quanto può promuovere ulteriori sviluppi interpretativi.

CAPITOLO 6: DISCUSSIONE

Una possibile discussione sugli argomenti che ho presentato credo possa nascere e magari svilupparsi a partire da tre domande. La prima domanda nasce dalla Parte Prima della tesi, teorica, e si propone di rispondere alla domanda: esiste un modello e dunque una prassi ottimale? La seconda si pone il problema di come definire il rapporto che si realizza tra insegnanti e genitori nel colloquio: simmetrico o asimmetrico? La terza domanda scaturisce dalla Seconda Parte della tesi e affronta il tema relativo a quale possa essere il contributo derivante da una osservazione sul campo, sia pur limitata ai soli protagonisti più raggiungibili.

1. Esiste un modello teorico ottimale?

La domanda è ovviamente retorica e la risposta è NO. Ma questa domanda mi permette di fare alcune considerazioni:

- Il "buon senso" è un prerequisito necessario praticamente in ogni professione, compresa quella dell'insegnante, ma rischia di confondersi con il "senso comune" fatto di logica apparente e di azioni interessate e scontate. In sintesi, risulta indispensabile la conoscenza "sufficientemente buona" dei modelli teorici, approfondita quanto basta per riflettere sulle loro indicazioni e sui loro limiti.
- Ogni modello acquisito con una buona formazione e/o con una consapevole esperienza e/o un'intima auto-riflessione su sé stessi non può essere considerato ottimale e dunque applicabile indistintamente in tutti i colloqui possibili. Ogni colloquio è il frutto di una co-costruzione verbale e non verbale, per sua natura unica e irripetibile nel tempo.
- Con una certa dose di pragmatismo aggiungo che molti modelli teorici presentano significative aree di sovrapposizione a prescindere dai principi e dalla cultura da cui derivano. Le sovrapposizioni possono essere sintetizzate come segue:
    - Tutti propongono obiettivi di comunicazione positiva, empatica ed efficace, finalizzata al cambiamento delle posizioni, qualora disfunzionali, per entrambi gli interlocutori.
    - È necessario uno stile di interlocuzione dell'insegnante, attento, sensibile, flessibile e aperto.

- Il cambiamento inevitabilmente si realizza in entrambi gli interlocutori ed avviene all'interno di una relazione consapevole e inconscia, che si caratterizza per l'importanza delle esperienze emotivo relazionali precoci ma anche delle esperienze scolastiche e di vita di entrambi.
- La comunicazione non verbale appare prioritaria e va curata con attenzione.
- Tutte le attività comunicazionali, cognitive e comportamentali implicitamente proposte sono impegnative a livello emotivo per entrambi gli interlocutori.

Ponendomi dal punto di vista dell'insegnante ho, dunque, sinteticamente proposto i diversi modelli teorici come strumenti, all'interno di una "scatola degli attrezzi" da impiegare, con flessibilità, a seconda dell'andamento del colloquio, dei propri vissuti e della conoscenza del genitore.

La spiegazione di ciò che avviene all'interno del CIG è indispensabile per renderlo efficace ma essa non sembra raggiungibile con un approccio scientifico classico fondato su principi cartesiani di frazionamento, studio e ricomposizione delle singole componenti né su principi galileiani di misurazione, falsificazione, ripetibilità sperimentale. Come scrive Edgard Morin, citando peraltro ripetutamente Blaise Pascal, una spiegazione basata sui principi appena ricordati "è, beninteso, necessaria alla comprensione intellettuale od obiettiva. È insufficiente per la comprensione umana. C'è una conoscenza che è comprensiva e che si fonda sulla comunicazione, sull'empatia e persino sulla simpatia inter-soggettiva. Così io comprendo le lacrime, il sorriso, le risa, la paura la collera vedendo *l'ego alter come alter ego*, con la mia capacità di provare i suoi sentimenti […]. Se vedo un bambino in lacrime, cerco di comprenderlo […] rievocando in me i miei sconforti infantili, identificandolo in me e identificandomi in lui. La comprensione, sempre inter-soggettiva, richiede apertura e generosità." (Morin 2016 in Galli, Cambi, Ceruti: *Formare alla complessità*).

La teoria della Complessità è sovraordinata rispetto ai singoli modelli, e forse può rendere coerenti le loro differenze. "Si ha effettivamente necessità di un pensiero capace di:

- Cogliere che la conoscenza delle parti dipende dalla conoscenza del tutto e che la conoscenza del tutto dipende dalla conoscenza delle parti,
- Riconoscere e trattare i fenomeni multidimensionali [come il CIG], invece di isolare in modo mutilante ciascuna delle loro dimensioni,

- Riconoscere e trattare le realtà che sono nel contempo solidali e conflittuali (come la stessa democrazia, sistema che si nutre di antagonismi mentre li regola),
- Rispettare il diverso pur riconoscendo l'uno.

Ad un pensiero che isola e separa si dovrebbe sostituire un pensiero che distingue e unisce. Ad un pensiero disgiuntivo e riduttivo occorrerebbe sostituire un pensiero del complesso nel senso originario del termine *complexus*: ciò che è tessuto insieme." E ancora: "La necessaria riforma di pensiero ne genererà uno del contesto e del complesso, un pensiero che collega e che affronta l'incertezza." (Morin 2016 in Galli, Cambi, Ceruti (a cura di): *Formare alla complessità* p.145).

Rispetto a quanto sopra Umberto Galimberti afferma che "è indispensabile per l'insegnante separarsi dai propri automatismi interpretativi per riorganizzare una nuova capacità di cogliere le differenze tra sé e non sé, in funzione dell'altro" (U. Galimberti in Testoni 1995 p.69). Pergola, in ottica psicodinamica, ribadisce la necessità di tollerare l'incertezza e "avventurarsi in uno spazio in cui prevale il "possibile" (Pergola 2020 p. 14). Infine, in ottica clinica, ma valida anche per gli insegnanti, Pecini propone di "Coltivare la presenza nella relazione, maturare un approccio non giudicante, gestire stress e frustrazione, guardare e accettare la situazione così com'è; consapevoli delle proprie reazioni automatiche e di come queste siano legate alla propria esperienza sia come figli, sia come genitori" e aggiungo al proprio ideale di insegnante. (Pecini 2024 p.46)

2. La natura dell'asimmetria nel colloquio insegnante/genitore

Il tema del posizionamento del docente rispetto a colui che apprende è stato oggetto, da sempre, di riflessione da parte di pedagogisti, filosofi, sociologi e persino politici. Esso appare forse, ancora più rilevante nel caso in cui l'insegnamento è destinato a persone in età evolutiva, periodo in cui inevitabilmente, vengono coinvolti anche i genitori: esso, dunque, è pertinente anche nel momento del colloquio con i genitori. Scrive Bobbio: "L'attività educativa rimane intrinsecamente rischiosa - quindi da sorvegliare - per una pluralità di motivi" (Bobbio 2022 p.40) e cita Iori: "L'uso deviato del potere educativo può giungere a ridurre al minimo la libertà di poter-essere e di poter diventare altro da ciò che è stato deciso e previsto, poiché non è facile scrollarsi di dosso la coercizione educativa nella scuola, nella famiglia, nell'industria, nella socializzazione diffusa" (Iori 2015 p.40). Dinamiche analoghe si realizzano nel colloquio con i genitori e diventano assai evidenti quando le posizioni si fanno chiaramente conflittuali, con colpevolizzazioni reciproche, ma va considerato anche nella condizione, peraltro risultata

maggioritaria, in cui entrambe le parti dichiarano una posizione concordante anche per quelle situazioni in cui sono segnalate difficoltà. La concordanza tra genitori e insegnanti circa le spiegazioni di eventuali problemi, se da un lato aumenta la soddisfazione di entrambi gli interlocutori e promuove comportamenti adeguati, d'altro lato può rappresentare l'esito di una collusione narcisistico-difensiva. (Pecini 2024).

La posizione di ascolto, derivata dall'ottica psicoterapeutica, indica lo stile con cui il docente dovrebbe porsi, ma, relativamente ai contenuti, emerge la necessità di comunicare aspetti specifici delle eventuali difficoltà dell'allievo/a o di gestione positiva quando non ci sono problemi. D'altra parte, implicita nella professione di insegnante e nelle richieste dei genitori, si pone la richiesta di strategie di riparazione, quando è presente una difficoltà, o di consolidamento quando non ci sono difficoltà. La pratica di un rapporto efficace non sembra definibile con termini di riferimento certi o prefissati (simmetrico vs asimmetrico) quanto un obiettivo da raggiungere insieme. Proponendo un uso attento del modello transazionale, Bobbio parla di "asimmetria gestita nel segno della responsabilità" (Bobbio 2022 p.44). Lo stesso autore aggiunge che la relazione tra i genitori e l'insegnante, come quella tra medico e paziente, "è strutturalmente asimmetrica […]; l'emittente (medico o educatore che sia) cerca di indurre il destinatario (paziente o educando) ad adottare un determinato comportamento […] con lo scopo di direzionare la sua tensione evolutiva nel modo più produttivo ed efficace possibile." Si considera necessario, in ambito pedagogico, un "depotenziamento" di tale relazione; altrimenti sarebbe "una asimmetria […] assoluta e irreversibile" incompatibile con i mutati scenari culturali attuali. Ne consegue "una asimmetria molto meno marcata di un tempo" (Bobbio 2023 p. 79 e 91 e 103). Le considerazioni sopra accennate, inoltre, rendono compatibile e contestualizzano l'intero ragionamento con quanto enunciato nel quinto assioma di Watzlawick che fa proprio riferimento a questa tematica.

A questo punto della tesi propongo, in base ai riferimenti teorici, alle esigenze concrete e alle informazioni raccolte con i questionari, una caratterizzazione binaria (termine che in astronomia descrive un sistema formato da due stelle che ruotano attorno a un baricentro comune) delle responsabilità implicate nel CIG. Il rapporto "ottimale e obiettivo da perseguire" tra i genitori e l'insegnante si può quindi definire con un primo termine di relazione *simmetrica* (riconoscendo il valore umano, paritario, degli interlocutori), e con un secondo termine come *reciproca* (riconoscendo e valorizzando le competenze e le esperienze introdotte da ciascuno: psico-pedagogiche per i docenti, esperienziali-educative per i genitori e soprattutto la prospettiva di un cambiamento per entrambi).

3. L'osservazione sul campo

All'interno di questo paragrafo ripropongo una panoramica di quanto emerso dai questionari ai quali hanno risposto genitori e insegnanti e il cui contributo può essere utile nella comprensione di alcune dinamiche e sensazioni vissute prima, dopo e durante il CIG.

3.1 Questionario per i genitori

Le risposte dei genitori sembrano evidenziare un'esperienza positiva in corso di CIG. Va sottolineato che circa tre quarti dei/delle loro figli/e non presenta difficoltà di apprendimento e/o comportamento, dato, questo, che coincide con l'incidenza usuale dei soggetti con difficoltà non certificata. Nello stesso tempo, anche il campione corrisponde al disegno della tesi che, appunto, si focalizzava sull'attività del docente a favore degli/delle allievi/allieve non seguiti anche dall'insegnante di sostegno e/o con bisogni educativi speciali. Nella presente Discussione riprendo e cerco di sviluppare solo le riflessioni che nascono dalle domande/risposte che mi sembrano più significative; per gli altri casi rimando ai brevi commenti che seguono i grafici all'interno del capitolo 5 che approfondisce maggiormente gli esiti.

- <u>Il tema dell'organizzazione del colloquio</u>

Se da un lato emerge la soddisfazione per come il colloquio è organizzato, ci si può porre due domande: la soddisfazione prevalentemente dichiarata corrisponde ad un approccio passivo del genitore il/la cui figlio/a non presenta difficoltà gravi? Perché i genitori sembrano sottovalutare gli argomenti relativi alla vita di classe e gli aspetti non prestazionali del/della figlio/a? La risposta a queste domande forse è una sola e si ritrova nella consapevolezza di un ridotto interesse circa quegli argomenti, a mio parere importanti, che riguardano la vita sociale e relazionale degli/delle allievi/e.

In modo più pragmatico emergono anche notevoli indicazioni di tipo puramente gestionale, in particolare circa il tempo dedicato, la compatibilità degli orari con quelli lavorativi e, soprattutto, la durata dei colloqui, quest'ultima talvolta correlata con la disponibilità all'incontro stesso dell'insegnante.

Quanto a questo punto sarà ripreso nelle proposte conclusive.

- Lo stato emotivo in previsione del colloquio

Lo emotivo più rappresentato è positivo; tuttavia, come per i dati discussi in precedenza uno stato emotivo di disagio viene espresso da un quarto degli intervistati. Questi ultimi esprimono principalmente paura di essere valutato, preoccupazione per notizie sfavorevoli (maggiore per i genitori di soggetti senza difficoltà) e in pochi casi tendenza all'evitamento del CIG (solo per genitori di soggetti senza difficoltà). Un'interpretazione di questi dati è complessa. Per il primo sottogruppo, che esprime timore di una valutazione, si potrebbe considerare importante l'esperienza pregressa con i loro maestri di allora, anche perché i genitori di soggetti con difficoltà, presi dalle problematiche contingenti, si sentono meno valutati. Il secondo gruppo è ansioso, dunque mette in atto attese, più o meno fondate e più o meno legate a possibili peggioramenti nel caso di allievi/e senza difficoltà. Il terzo gruppo, infine, farebbe volentieri a meno di incontrare i docenti (aspetti di evitamento), esso è composto solo da, pochi, genitori di scolari/e senza difficoltà.

- Lo stato emotivo durante il colloquio

Lo stato emotivo percepito in corso di colloquio è coerente con quanto al punto precedente sul piano numerico. Si può rilevare che una situazione positiva è propria anche al gruppo minoritario dei genitori di bambini/e con difficoltà. Durante il colloquio emergono, ovviamente, alcune fragilità a livello di comunicazione sia in entrata che in uscita che penso debbano essere riprese a livello di proposte conclusive. Sono infine confermati percepiti di inutilità (genitori di bambini/e senza problemi) e la focalizzazione sulla performance dei/delle propri/e figli/e.

- Lo stato emotivo dopo il colloquio

Dopo il colloquio lo stato emotivo dichiarato risulta sempre positivo in termini nettamente maggioritari; tuttavia, appare rilevante la tipologia dichiarata nelle condizioni di disagio. Segnalati un sentimento di impotenza riferibile ad una percepita assenza di suggerimenti idonei nei casi di soggetti con difficoltà, segue un sentimento di rabbia (quasi solo a carico dei genitori di bambini/e con difficoltà) e infine due testimonianze particolarmente interessanti che focalizzano la divergenza tra genitore e insegnante "dell'immagine" stessa del/della bambino/a e la percezione di ricevere un giudizio, negativo, da parte dell'insegnante.

Si può rilevare dalle domande successive che la possibilità di offrire colloqui ulteriori rispetto a quelli programmati è una risorsa notevole e facilitante attivata tanto dai docenti quanto dai genitori. Essa si associa, nella maggioranza dei casi ad un miglioramento, o almeno a un non-peggioramento del percepito emotivo; solo in alcuni casi si ha un peggioramento riferibile alla preoccupazione dei genitori di ricevere informazioni negative.

Facendo ancora riferimento agli aspetti emotivi e considerando le risposte alla domanda 15 è possibile considerare che il campione si divide sostanzialmente a metà relativamente alla presenza/assenza di un impegno emotivo; mentre solo dieci genitori su duecento lo considerano una prassi inutile.

- Il tema del coinvolgimento in famiglia

Il genitore che ha partecipato al colloquio ne parla a domicilio con i familiari e, nella maggioranza dei casi, anche con il/la bambino/a; fatto che ritengo utile, ma che allo stesso tempo ribadisce la delicatezza e l'attenzione da porre nel momento del colloquio, considerato che il/la bambino/a ne rappresenta spesso il terminale. Una sola testimonianza riporta di non condividere con nessuno il contenuto del CIG; situazione rispetto alla quale non è possibile approfondire ma che mi sembra "fortemente a rischio".

3.2 Questionario per gli insegnanti

- Il tema dell'organizzazione del colloquio

Il primo grafico relativo ai tempi di esperienza di insegnamento ha solo carattere descrittivo del contesto e non mi sembra particolarmente significativo; comunque, i tre quarti circa degli insegnanti che ha risposto, ha un'esperienza superiore ai dieci anni.

Il secondo, il terzo e il quarto grafico indicano come prevalente un'offerta, programmata, di quattro colloqui all'anno, ma in ogni caso sono possibili colloqui aggiuntivi.

Gli insegnanti nella grande maggioranza, pur con i limiti di un campione ridotto, ritengono di dedicare un tempo sufficiente ad ogni colloquio e la prestazione del CIG viene considerata globalmente adeguata.

Si può rilevare, dunque, una valutazione nettamente positiva dell'assetto organizzativo sperimentato negli anni di attività; tuttavia, nelle risposte libere si rilevano una serie di risposte di miglioramento notevoli e tutte a mio parere condivisibili come: aumentare il numero e la durata degli incontri, coinvolgere i genitori nella progettazione, personalizzarne il contenuto. Questi contributi appaiono, almeno in parte, un po' dissonanti dalle affermazioni quasi plebiscitarie di adeguatezza della prestazione.

Anticipando una riflessione sull'ultima domanda, il CIG viene considerato una prestazione pedagogica dovuta e impegnativa. La numerosità delle risposte narrative può significare una formulazione poco efficace della domanda, ma anche, più ottimisticamente, l'interesse diversificato ma elevato dei rispondenti. Date per scontate le risposte "dipende" si colgono numerose ricche motivazioni, almeno personali, circa l'utilità del colloquio insegnanti/genitori (conoscenza del/la bambino/a e delle sue dinamiche relazionali, concertazione del progetto educativo, creare alleanze). Colpisce infine il fatto che solo in questa domanda emergono, sia pur infrequenti, espressioni aggressive, conduttive e svalutative nei confronti dei genitori.

- Lo stato emotivo in previsione del colloquio

Lo stato emotivo che anticipa il colloquio con i genitori di allievi/e senza difficoltà di apprendimento/comportamento viene dichiarato come positivo pressoché all'unanimità; in particolare sono escluse l'impreparazione e l'ansia. Diversa la situazione in caso di allievi/e con difficoltà. Prevale infatti uno stato emotivo positivo, ma un quarto degli intervistati segnala ansia e timore di essere criticato. Nessuno segnala impreparazione a prescindere dalla presenza o meno di difficoltà nell'allievo/a. L'affermazione di una adeguata preparazione potrebbe essere una strategia efficace a contenere emozioni non positive delle quali non possiamo conoscere l'origine e la natura, ma che esistono. Numerose sono inoltre le risposte narrative, a questa e alle domande successive, che considerano lo stato emotivo del docente subordinato/conseguente/indotto dall'approccio del genitore (senza ipotizzarne una genesi uguale e contraria) e in questi casi solitamente la risposta inizia con la parola "dipende".

- Lo stato emotivo durante il colloquio

Questo momento del colloquio, nel caso ci si occupi di allievi/e senza difficoltà non sembra in alcun modo problematico. Nel caso di allievi/e con difficoltà si ritrova, come al punto

precedente, un quarto circa di risposte che indica uno stato emotivo non positivo la cui tonalità prevalente si articola tra tensione e delusione, escludendo la possibilità di sensi di colpa. Nelle risposte narrative ancora una volta prevale la dipendenza dall'atteggiamento del genitore.

- Lo stato emotivo dopo il colloquio

Nel caso di allievi/e senza difficoltà il vissuto emotivo dichiarato è positivo e di soddisfazione, talvolta si evidenzia, sia nelle risposte narrative che in quelle alle domande chiuse, un certo affaticamento. Sono esclusi sentimenti negativi, ipotesi di impotenza o rabbia. Nel caso di colloquio con allievi/e in difficoltà sembra, finalmente emergere, accanto ad una maggioranza di emozioni positive, la segnalazione di sentimenti di disagio come difficoltà comunicazionale, stanchezza, senso di impotenza; tutte emozioni internalizzanti "a carico" del docente; mai espresse emozioni esternalizzanti "contro" il genitore. Numerose le risposte che legano lo stato emotivo alla risposta del genitore.

Relativamente agli ultimi tre punti non si può non rilevare un atteggiamento genericamente difensivo del docente sul quale è evidente la necessità di riflettere.

- Il tema del coinvolgimento a domicilio

La maggioranza degli insegnanti non parla a domicilio dei propri vissuti relativamente al CIG o ne parla solo in caso di insoddisfazione. Sembra che, superato l'impegno, si assuma per prassi di evitarne qualsiasi rielaborazione condivisa.

3.3 Confronto tra le risposte dei genitori e quelle degli insegnanti

Sono state confrontate solo alcune risposte ritenute più significative.

- Confronto circa l'assetto organizzativo

Si rileva una concordanza di valutazioni in termini positivi, per entrambi i gruppi.

- Confronto circa l'impatto del colloquio nella vita privata

Si evidenzia una discordanza netta tra la condivisione degli esiti dei colloqui con i congiunti e il/la bambino/ stesso/a da parte dei genitori per cui è costantemente pressoché totale, e l'assenza sostanziale di impatto a livello dei congiunti dei docenti.

- Confronto circa l'utilità e l'impegno emotivo richiesto dal colloquio

Tanto i genitori quanto i docenti concordano unanimemente sull'utilità del colloquio insegnanti/genitori, mentre molto divergente risulta la valutazione dell'impegno implicito richiesto in quanto la quasi totalità dei docenti giudica elevato il loro impegno mentre i genitori ritengono il CIG non particolarmente impegnativo in poco più della metà dei casi.

- Confronto circa il vissuto emotivo prima del colloquio

La presenza o meno di difficoltà di apprendimento/comportamento nell'allievo/a condiziona lo stato emotivo tanto dei docenti quanto dei genitori. Nel caso degli insegnanti la valutazione positiva scende di circa un quarto nelle situazioni in cui l'allievo/a presenta fragilità. Nei genitori la riduzione relativa alla positività segue una dinamica uguale ma con decremento assai più marcato in presenza di figli/e con difficoltà.

Un vissuto negativo dei genitori riguarda il 64% dei genitori di bambini/e senza difficoltà e il 36% di quelli con difficoltà. Presso gli insegnanti un vissuto negativo è molto raro nel caso di allievi/e senza difficoltà, ma aumenta di cinque volte se gli/le allievi/e presentano difficoltà.

- Confronto circa il vissuto emotivo dopo il colloquio

L'osservazione della tabella 2 conferma sostanzialmente quanto al punto precedente relativamente alla scelta di segnalare la presenza di un vissuto positivo. Una certa divergenza invece si può osservare circa la segnalazione di un vissuto negativo dei genitori che scende nel caso di genitori di allievi/e senza difficoltà e aumenta nel caso di allievi con difficoltà. Presso gli insegnanti invece lo stato emotivo dopo il colloquio resta invariato nel caso di allievi/e con difficoltà.

Con tutti i limiti del campione e delle riflessioni presentate questo punto sembra indicare:

- l’importanza per l’insegnante di “prepararsi” al colloquio con genitori di bambini/e senza difficoltà;

- una certa riduzione del disagio genitoriale dopo il colloquio per i genitori di allievi/e senza difficoltà e un aumento per quelli con figli/e in difficoltà.

CONCLUSIONE

Il colloquio tra insegnante e genitore è un momento importante per tutti i soggetti coinvolti nell'esperienza scolastica di un/a bambino/a; ne deriva la necessità da parte dell'insegnante di approfondire la conoscenza dei diversi modelli teorici usualmente considerati di riferimento, soprattutto per coglierne i principi e le prassi tra loro convergenti. La conoscenza di sé stesso, inoltre, rappresenta una seconda necessità utile per implementare, con prudenza, i contributi teorici e per modularli a seconda dell'interlocutore. La teoria della Complessità sembra, al momento, l'approccio, sovraordinato rispetto ai modelli, più idoneo a promuovere le prassi e le relazioni adeguate, a riconoscere l'importanza pedagogica e a migliorare gli esiti e i vissuti del colloquio tra insegnante e genitore.

- L'analisi della normativa, sintetizzata nel primo capitolo, si focalizza, sul rapporto tra la scuola e la famiglia considerate come istituzioni, ipotizzando un nuovo modo di essere famiglia e di essere scuola. Il *focus* è posto sul singolo rapporto interpersonale, sulle dinamiche complesse che ne derivano e sulle strategie che l'insegnante, come professionista, può attivare. Rendere queste analisi coerenti e convergenti, nella prassi quotidiana, credo sia il lavoro che darà prova di un nuovo modo di essere insegnanti. Si pone, dunque, per il docente il passaggio da *"come e cosa devo dire"* a *"come posso accogliere e ascoltare"*. Ma l'ascolto, in psicoterapia, ha un senso che Pergola sintetizza come "un far vuoto per accogliere il messaggio dell'altro, senza memoria delle nostre pre-comprensioni concettuali e senza desiderio di dar forma e riempire l'altro in base ai nostri progetti preconcetti" (Pergola 2020 p. 9-10). Per l'insegnante è necessariamente un prerequisito che ne esplicita e supporta l'empatia, ma non può esaurire il suo lavoro con il genitore. Nella relazione attivata nel colloquio si riconosce la difficoltà ma anche la risorsa di un'informazione prima, e di una strategia poi, che implicano la co-costruzione dei ruoli e dialoghi tra gli interlocutori. Sembra indispensabile un approccio pedagogico ottimista e resiliente, forse facendo proprie le parole di Cambi: "occorre guardare al futuro come a costruzioni mai definite, all'incertezza come al migliore, stimolante alleato del conoscere e del decidere" (Cambi 1991 in Galli, Cambi, Ceruti (a cura di): *Formare alla complessità*)

- Aggiungo che il tema del colloquio insegnante/genitore va inserito tanto nel percorso formativo dedicato a livello universitario, quanto durante l'attività lavorativa, come una formazione permanente dei docenti istituzionalizzata, gratuita, offerta e motivata da

pedagogisti autorevoli, e infine, in qualche modo, valorizzata tanto da arrivare ad un'offerta spontanea dei docenti a parteciparvi. Bobbio individua nel counselling educativo l'approccio più indicato e sostiene che l'organizzazione educativa di cui fa parte il docente dovrebbe formarlo "assicurandogli supervisione" e in tal modo "proteggerlo". (Bobbio 2022 p.45)

- L'approccio secondo la teoria della complessità viene proposto da autorevoli pedagogisti come stimolo a un'evoluzione necessaria, quando affermano: "La complessità indica un'istanza comune e un'istanza, lo ripetiamo, pregnante per la stessa connotazione del sapere pedagogico […]. Si è fatto più esplicito il carattere di complessità dell'identità pedagogica; la complessità strutturale di un sapere, che può essere pensato in molti modi, ma che si articola sempre in rapporti con gli altri saperi, […] la complessità che si evidenzia, oggi, come categoria strutturale del pedagogico e che deve essere pensata (e tenuta ferma) in modo adeguato e per l'appunto critico." E ancora "complessità che risulta essere, oggi, un indicatore di identità sia del sapere sia dell'agire pedagogico; quasi un "metaparadigma" della pedagogia, che si colloca in sintonia con l'attuale immagine di complessità che investe tanto la società quanto i saperi" (Cambi, Cives, Fornaca 1991 in Galli, Cambi, Ceruti (a cura di): *Formare alla complessità*)

- Sul piano operativo inoltre esistono già esperienze interessanti, tra queste:

    - Gruppi di insegnanti, con un esperto/animatore in cui vengono discusse le diverse esperienze di colloquio, così come avviene nei gruppi Balint per i medici. Questa metodologia potrebbe affrontare e forse essere utile a elaborare e ridurre quella sorta di rimozione che fa si che l'insegnante non parli del CIG con chi, per vicinanza emotiva, potrebbe supportarlo sia nel caso di esperienze positive che negative.

    - Simulazioni tra due insegnanti (uno con ruolo di docente, l'altro con quello di genitore) davanti a una platea di colleghi con rielaborazione condivisa finale, meglio se documentata, per successive valutazioni. A questo proposito propongo il costrutto di mente gruppale di cui Pergola definisce la natura e l'utilità: "La mente gruppale funge da potente contenitore che sostiene colui che presenta il caso, portandolo ad uscire dalla acritica passività e dal trincerarsi nel ruolo che

imprigiona le potenzialità di ciascuno di noi, consentendoci di sostituire il comprendere all'agire." (Pergola 2020 p.13).

- Lavoro di gruppo dei docenti, eventualmente, ma non obbligatoriamente, integrato da altri professionisti sulla registrazione video di un colloquio reale e/o di simulazioni (superate in entrambe i casi le problematiche di privacy e consenso). Rivedere successivamente e ripetutamente nel tempo quanto osservato potrebbe permettere, confrontandosi con quella che è stata l'evoluzione, di individuare i punti di forza e i punti di debolezza in una singola specifica relazione interpersonale. Lo scopo ultimo sarebbe sempre quello di sviluppare e aggiornare le competenze comunicazionali e relazionali dei docenti.
- Si è proposta anche l'individuazione di argomenti di studio-riflessione-azione condivisi da insegnanti e genitori (Vullo 2021, p. 43).
- Va esplicitata la disponibilità del docente a confrontarsi con le informazioni, spesso confusive, che sempre più spesso i genitori trovano e condividono su internet.
- Gli argomenti, lo stile comunicazionale e le preferenze emerse ad un singolo colloquio, talvolta, possono essere raccontati tra un genitore e l'altro, con il rischio di alimentare conflitti, fazioni e rivalità tanto tra i genitori, quanto fra gli insegnanti. Testoni riporta: "Gli insegnanti del modulo dovrebbero accettare tutto questo come una cosa naturale, senza vivere sentimenti di esclusione o gelosia." (Testoni 1995 p.140). La formazione dovrebbe dunque comprendere anche l'acquisizione di abilità utili a lavorare in *team* nei confronti dell'utenza.

Un approccio di auto-osservazione e auto-modificazione come quello appena delineato, una volta messo a sistema, permetterebbe di raccogliere esperienze e di realizzare ulteriori ricerche su popolazioni di alunni/e e/o di genitori esposti a fragilità non usuali, ad esempio, potrebbe essere studiato il tema del rapporto tra la realizzazione del PEI rispetto a quella del CIG, oppure il tema del colloquio insegnanti/genitori nelle famiglie immigrate o monogenitoriali o ricostruite o omogenitoriali.

Ancora sul piano operativo, nei confronti dei genitori, dalle testimonianze raccolte attraverso i questionari (soprattutto quelle critiche), sembra in concreto proponibile un lavoro specifico finalizzato a significare il CIG presso i genitori e forse prevenire, almeno in parte, alcuni loro

disagi. Si potrebbe realizzare un incontro, in plenaria, a tempo debito, per presentare e condividere il significato, il contenuto e gli obiettivi del colloquio a scuola; azione che potrebbe favorire il senso di appartenenza, di responsabilità ed elicitare la proattività dei genitori. Papini, citato da Bobbio (2023 p.107), ricorda come nei confronti dei/delle bambini/e, ma a mio parere anche nei confronti dei genitori, l'insegnante sia chiamato al "controllo del proprio agire relazionale e la continua valutazione del proprio agito, al fine che l'oggetto possa realmente divenire soggetto dell'educarsi […] superando spinte regressive, […] facendo propri strumenti adatti per trovare la propria via della realizzazione di sé".

Sintetizzo alcuni argomenti dell'offerta e le caratteristiche, irrinunciabili e da motivare, degli insegnanti rispetto al colloquio come segue:

- Il CIG è fondamentale nella vita scolastica di ogni allievo/a; va curato da parte di tutti gli adulti, anche nell'eventualità, possibile e prevedibile, di posizioni discordanti.
- L'orario e le modalità del CIG rispetteranno la normativa della scuola; se ne condivide la possibilità di un accomodamento ragionevole secondo necessità di spazi e tempi.
- Il CIG non è una valutazione di competenze genitoriali buone o cattive.
- Il CIG rappresenta un'occasione per ricevere le istanze dei genitori e promuoverne le iniziative coerenti con il progetto formativo anche in ambito extrascolastico sul territorio, comprese le associazioni di volontariato, il mondo del lavoro, le realtà confessionali oltre naturalmente le istituzioni e gli enti sportivi (Duco 2002).
- Il CIG non si interessa solo alle abilità e alle *performances* scolastiche accademiche, ma si occupa e informa anche circa le competenze emotive e le competenze relazionali; in questo senso considerare anche il funzionamento e le dinamiche della classe intera è fondamentale.
- Nel caso di difficoltà di apprendimento/comportamento il CIG potrà essere il contesto ove condividere conoscenze e strategie pedagogico-educative specifiche di collaborazione tra famiglia e scuola.

- Nel CIG andrebbe premesso l'impegno a promuovere, se richiesta, l'avvenuta comprensione di ogni passaggio, fornendo tutte le ulteriori spiegazioni richieste.
- Nel CIG è possibile discutere e concordare quali informazioni trasmettere al/la bambino/a e come trasmetterle.

Non credo, naturalmente, che quanto sopra proposto, peraltro a solo titolo esemplificativo, possa prevenire ed escludere ogni tipo di contrasto in corso di CIG, anzi, l'insegnante può fare propria l'affermazione di Morin quando afferma che "una volta stabilita la scelta meditata di una decisione, la piena coscienza dell'incertezza diventa piena coscienza di una scommessa", scommessa che si può considerare inevitabile e fattore di progresso, destinata alla mediazione piuttosto che alla vittoria sull'altro, in grado di mettere in atto una strategia che "deve talvolta privilegiare la prudenza, e se possibile entrambe insieme. La strategia può e deve effettuare compromessi. Fino a che punto? Non vi è risposta generale a tale questione, poiché anche in questo caso esiste un rischio, vuoi quello dell'intransigenza che conduce all'insuccesso, vuoi quello della transigenza che conduce all'abdicazione. È nella strategia che si pone sempre in modo singolare, in funzione del contesto e in virtù del suo sviluppo, il problema della dialogica tra fini e mezzi".

È importante essere realisti nel senso complesso del termine: comprendere l'incertezza del reale, sapere che il reale comprende un possibile ancora invisibile. (Morin 1999 in Galli, Cambi, Ceruti (a cura di): *Formare alla complessità*).

Concludo con due riflessioni personali che credo possano esplicitare come la stesura di questa tesi abbia indirizzato il mio approccio come insegnante.

- La prima considerazione si riferisce al fatto che, se la teoria della complessità può efficacemente indirizzare il colloquio insegnante/genitore e l'attività pedagogica in generale, integrando i modelli attuali e le prassi correlate, essa appare appunto molto complessa, impegnativa, per definizione instabile, quasi irrealizzabile; questo fatto non può tuttavia impedire di tenerla nella dovuta considerazione in quanto essa appare necessaria al progresso della pedagogia (Cambi 1991, Callari Galli 2016) e credo che un insegnante motivato abbia sufficienti abilità e competenze per farla propria.
- La seconda considerazione correla con la precedente e sottolinea che, riconoscere le complessità presenti in una relazione educativa, così come nel colloquio insegnante/genitore, non implica che qualsiasi analisi o intervento valga un'altra/o. In

altre parole, la presenza all'interno di una spiegazione situazionale di un fattore significativo non lo rende di per sé giusto, accettabile o percorribile ma ci dovrebbe piuttosto aiutare a comprendere, per modificarla, la situazione stessa. La molteplicità delle informazioni e delle spiegazioni non giustifica un approccio caotico o fluido, al contrario, permetterebbe di accompagnare i/le bambini/e ed i loro genitori (educazione degli adulti), a sviluppare e ri-conoscere talenti e competenze (tecniche, creative, critiche, emotive) e valori (di solidarietà e partecipazione) che ci rendono esseri umani, implicati, aggiunge Morin, in una paritaria "relazione ombelicale con la natura e il cosmo".

BIBLIOGRAFIA

- Alberoni F. (2010), *Bravi maestri e regole morali contro la società liquefatta*, CORRIERE DELLA SERA 29 Gennaio p.1
- Amerio P. Bosotti E. Aimone F. (1978), *La Dissonanza Cognitiva*, Boringhieri, Torino
- Bandler R. Grinder J. (1981), *La struttura della magia*, Astrolabio, Roma
- Bateson G. (1976a), *Verso una ecologia della mente*, Adelphi, Milano
- Bateson G. (1976b), *La matrice sociale della psichiatria*, Il Mulino, Bologna
- Bateson M.C. (2000), *Gregory Bateson*, Bruno Mondadori, Milano
- Bauman Z. (2007), *Homo consumens: Lo sciame inquieto dei consumatori e la miseria degli esclusi*, Erickson, Trento
- Beck A.T. (1984), *Principi di terapia cognitiva: un approccio nuovo alla cura dei disturbi affettivi*, Astrolabio, Roma
- Beck J.T. (2013), *La terapia cognitivo comportamentale*, Astrolabio, Roma
- Bert G. Quadrino S. (2002), *Parole di medici parole di pazienti*, Il Pensiero Scientifico, Roma
- Bert G. (2002), *Medicina narrativa*, Il Pensiero Scientifico, Roma
- Bert G. Doglio M. Quadrino S. (2011), *Le parole del counselling sistemico*, CHANGE, Torino
- Berté M. (2012), *Martin Buber: per una pedagogia dialogica*, In *Pedagogia del dialogo e relazione di aiuto* a cura di Bobbio A., Armando, Roma
- Bion W.R. (1962), *Apprendere dall'esperienza*, Armando, Roma
- Bion W.R (1971), *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma
- Blos P. (1993), *L'adolescenza come fase di transizione*, Armando, Roma
- Bobbio A. (2022), *Quale pedagogia tra scuola e famiglia. Criticità e prospettive di una relazione complessa. Relazioni scuola-famiglia: sfide pedagogiche e prospettive di sviluppo*, Convegno Aosta 8 Settembre 2022

- Bobbio A. (2023), *Medici educatori da Montessori ai nostri giorni*, Scholé, Brescia
- Boda G. (2008), *Life skills: la comunicazione efficace*, Carocci Faber, Roma
- Brenner C. (1967), *Breve corso di psicoanalisi*, Martinelli, Firenze
- Bronfenbrenner U. (1986), *Ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna
- Buber M. (1958), *Il principio dialogico*, Comunità, Milano
- Callari Galli M. Cambi F. Ceruti M. (2016), *Formare alla complessità. Prospettive dell'educazione nelle società globali*, Carocci, Roma
- Cambi F. Cives G. Fornaca R. (1991), *Complessità, pedagogia critica, educazione democratica*, La Nuova Italia, Firenze
- Cesari Lusso V. (2005), *Dinamiche e ostacoli della comunicazione interpersonale*, Erickson, Trento
- Cesari Lusso V. (2010), *È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola famiglia*, Erickson, Trento
- Chiappinotto S. (2023), *La revisione narrativa della letteratura: aspetti metodologici*
- Ciarrochi J. Forgas J.P. Mayer J.D. (2001), *Emotional intelligence in everyday life*, Psychology Press Taylor & Francis Group, London
- De Bono E. (1991), *Io ho ragione tu hai torto*, Sperling &Kupfer, Milano
- De Silvestri C. (1981), *I fondamenti teorici e clinici della terapia razionale emotiva*, Astrolabio, Roma
- Dettori F., Carboni F. (2021), *I Disturbi del Neurosviluppo e del Comportamento. Sapere medico e pedagogico didattico a favore della inclusione scolastica*, Franco Angeli Editore, Milano
- Di Pietro M. (1992), *L'educazione razionale emotiva*, Erickson, Trento
- Di Pietro M. (2015), *La terapia relazionale emotiva comportamentale*, Erickson, Trento
- Duco M.C. (2002), *Papà, mamma, la scuola ed io*, Magi, Roma

- D'Urso V. Trentin R. (1995), *Introduzione alla psicologia delle emozioni*, Laterza, Roma
- Dusi P. Pati L. a cura di (2011), *Corresponsabilità Educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia
- Elgin S.H. (1980) *The gentle art of verbal self-defence*, Prentice-Hall Emglewood, New Jersey
- Elgin S.H. (1983), *More on the gentle art of verbal self-defence*, Prentice-Hall Emglewood, New Jersey
- Ellis A. (1989), *Ragione ed emozione in psicoterapia*, A cura di De Silvestri C., Astrolabio, Roma
- Ellis A. (2015), *L'autoterapia razionale emotiva*, Erickson, Trento
- Ellis A. (1993), *L'autoterapia razionale emotiva. Come pensare in modo psicologicamente efficace*, Erickson, Trento
- Ferriera A. (1978), Miti *familiari*, In *La prospettiva Relazionale*, Astrolabio, Roma
- Ferro Allodola V (2014*), Metodi di ricerca qualitativa in Medical Education: approcci, strumenti e considerazioni di rigore scientifico*
- Festinger L. (1973), *Teoria della dissonanza cognitiva*, Franco Angeli, Milano
- Fisher R. Ury W. (1996), *L'arte del negoziato*, Mondadori, Milano
- Foglia E., Vanzago A. (2011), *Metodologia e metodi della Ricerca Qualitativa*, Università Carlo Cattaneo LIUC, Castellanza (dispensa didattica)
- Francescato D. Putton A. Cudini S. (2001), *Star bene insieme a scuola. Strategie per un'educazione socio-affettiva dalla materna alla media inferiore*, Carocci, Roma
- Frank A.W. (1995), *The wounded storyteller*, The University Press, Chicago
- Freud A. (2012), *L'IO e i meccanismi di difesa*, Giunti, Firenze
- Frijda N.H. (1990), *Emozioni*, Il Mulino, Bologna
- Gardner H. Hatch T. (1989), *Educational implications of the theory of multiple intelligences*, Educational Researcher 28,8:4-10

- Goleman D. (2011), *Intelligenza Emotiva*, BUR Rizzoli Mondadori, Segrate
- Gordon T. (2003), *Genitori efficaci*, Giunti, Firenze
- Grange T. (2022), *Ricerca pedagogica e coeducazione: approcci partecipativi per lo sviluppo del partenariato scuola-famiglia. Relazioni scuola-famiglia: sfide pedagogiche e prospettive di sviluppo*, Convegno Aosta 8 settembre 2022
- Grice P. (1993), *Logica e conversazione*, Il Mulino, Bologna
- Iori V. (2015), *I lati oscuri dell'educazione e le zone buie della pedagogia* in Iori V. Bruzzone D. *Le ombre dell'educazione. Ambivalenze, impliciti, paradossi*, Franco Angeli, Milano
- Kendall P. (2003), *Terapia scolastica dell'ansia*, Erickson, Trento
- Klein M. (1978), *Scritti*, Boringhieri, Torino
- Koestler A. (1977), *L'atto della creazione*, Astrolabio, Firenze
- Landi A. (2010), *Tutta colpa dei genitori*, Mondadori, Milano
- Langer A. (1996), *Il viaggiatore leggero. Scritti 1961-1995*, Sellerio, Palermo
- Ledoux J. (1998), *Il cervello emotivo. Alle origini delle emozioni*, Baldini e Castoldi, Milano
- Lima L. (2020), *Intelligenza emotiva*, Santelli, Milano
- Lingiardi V. Arcipelago N. (2021), *Variazioni sul narcisismo*, Einaudi, Torino
- Longo S. (2005), *La ricerca come fondamento della pratica clinica: metodi qualitativi di ricerca in Psicologia Clinica*
- Marmocchi P. Dall'Aglio C. Zannini M. (2011), *Educare le life skills*, Erickson, Trento
- Mayer J.D. Salovey P. (1997), *What is emotional intelligence?* In Salovey P. Sluter D. (a cura di) *Emotional development and emotional intelligence: implication for educator*, Basic Books, New York
- Menegalli L. Bernasconi G. (2010), prefazione al teso di Cesari Lusso V. *È intelligente ma non si applica. Come gestire i rapporti scuola-famiglia*, p.1° Erickson, Trento

- Montuschi F. (2012), *La Pedagogia di Maria Teresa Romanini. Costruirsi persona*, in a cura di Bobbio A. *Pedagogia del dialogo e relazione di aiuto*, Armando, Roma
- Morin E. (1999), *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina, Milano
- Morin E. (2001), *I sette saperi necessari all'educazione*, Raffaello Cortina, Milano
- Musatti C.L. ed (1977), *Trattato di Psicoanalisi*, Boringhieri, Torino
- Neisser U. Fivush R. (1994), *The remenbering self: Costruction and accuracy in the self-narrative*, Cambridge University Press, Cambridge
- Neisser U. (1997), *Conoscenza e realtà un esame critico del cognitivismo*, Il Mulino, Bologna
- Oatley K. (2007), *Breve storia delle emozioni*, Il Mulino, Bologna
- Onnis L. a cura di (2015), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio. Dialogo tra Daniel Stern e Vittorio Gallese*, FrancoAngeli, Milano
- Paparella N. (2022), *Scuola, famiglia, comunità. Relazioni scuola-famiglia: sfide pedagogiche e prospettive di sviluppo*, Convegno Aosta 8 settembre 2022 *Relazioni scuola-famiglia: sfide pedagogiche e prospettive di sviluppo*. Convegno Aosta 8 settembre 2022
- Pati L. (2019), *Scuola e famiglia: relazione e corresponsabilità educativa*, Editrice Morcelliana, Brescia
- Pergola F. (2020), *Un insegnante quasi perfetto*, Franco Angeli terza edizione, Milano
- Perrenoud P. (2002), *Dieci nuove competenze per insegnare*, Astrolabio, Roma
- Perucca A. (1997), *Educazione, sviluppo, intercultura*, Pensa Multimedia, Lecce
- Perucca A. (2022), *Nel dialogo scuola famiglia la formazione dei minori e degli adulti*. Convegno Aosta 8 settembre 2022 *Relazioni scuola-famiglia: sfide pedagogiche e prospettive di sviluppo*. Convegno Aosta 8 Settembre 2022
- Porter E. (1950), *An introduction to therapeutic counselling*, Hougthon Miffin, Londra

- Quadrino S. (2009), *Il colloquio di counselling metodi e tecniche di conduzione in ottica sistemica*, CHANGE, Torino
- Quadrino S. (2015), *Il Counselling nell'intervento di cura con i genitori e con i bambini*, CHANGE, Torino
- Richardson J. (2002), *Introduzione alla PNL*, Roberti, Bergamo
- Roberti A. et al. (2007), *Le basi della comunicazione medico-paziente* (non in vendita), Roberti, Bergamo
- Rogers C. Farson R. pubblicato (1987) e poi in Norman R.G. et al. (a cura di), *Communication in Bussiness Today*, in rete, Washington Dc
- Rogers C. (2007), *La relazione efficace nella psicoterapia e nel lavoro educativo*, Carocci, Roma
- Rogers C. (2013), *La terapia centrata sul cliente*, Giunti, Firenze
- Rossi R. (2001), *L'ascolto costruttivo*, EDB, Bologna
- Saarni C. (2008), *The interface of emotional development with social context*, in Lewis M. et al. *Handbook of emotions*, Guilford Press, New York, pp. 332-347
- Salovey P. Mayer J.D. (1990), *Emotional Intelligence. Imagination, Cognition, and Personality*, 9/3:185-211
- Salovey P. et al. (2000), *Current directions in emotional intelligence research*, in Lewis M. et al. *Handbook of emotion*, p. 504-520, Guilforfd, New York
- Salzberger-Wittenberg I. Henry-Polacco G. Osborne E. (1987), *L'Esperienza emotiva nei processi di Insegnamento e Apprendimento*, Liguori, Napoli
- Sasso L. Bagnasco A. Ghirotto L. (2015), *La ricerca qualitativa. Una risorsa per i professionisti della salute*, Masson, Milano
- Satir V. (1973), *Psicodinamica e psicoterapia del nucleo familiare*, Armando, Roma
- Scalvi M. Giornelli G. (2014), *La scuola e l'arte di ascoltare*, Feltrinelli, Milano
- Scalvi M. (2022), *Arte di ascoltare e mondi possibili*, Pearson, Milano-Torino
- Secci E.M. (2005), *Manuale di psicoterapia strategica*, Carlo Amore, Roma

- Secci E.M. Duò C. (2018), *Introduzione alla comunicazione strategica*, Ebook, Cagliari
- Siegal M. (1999), *Conversazione e sviluppo cognitivo*, Raffaello Cortina, Milano
- Simeone D. (2002), *La consulenza educativa*, Vita e Pensiero, Milano
- Simmel G. (1985), *Il volto e il ritratto*, Il Mulino, Bologna
- Soana V. (2012), *Carl Rogers: accettare, ascoltare, comprendere. I cardini della dimensione educativa*, in *Pedagogia del dialogo e relazione di aiuto* a cura di Bobbio A., Armando, Roma
- Stern D. (1992), *Il mondo interpersonale del bambino*, Boringhieri, Torino
- Stern D. (1998*), Le interazioni madre-bambino*, Raffaello Cortina, Milano
- Testoni I. (1995), *Genitori e insegnanti quasi perfetti*, Giuffrè, Milano
- Ury W. (2008), *Risolvere i conflitti. Dallo scontro all'incontro*, Unicomunicazione.it, Milano
- Von Foester H. (1987), *Sistemi che osservano*, A cura di M. Ceruti U. Telfner, Astrolabio, Roma
- Vullo L. Lucangeli D. (2021), *Il corpo è docente. Sguardo, ascolto, gesti, contatto: la comunicazione non verbale a scuola*, Erickson, Trento
- Watzlawick P. (1971), *Pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio, Roma
- Winnicott D.W. (ed. 2005), *Gioco e realtà*, Armando, Roma

SITOGRAFIA

https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2007/12/18/007G0251/sg

https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:presidente.repubblica:decreto:1974-05-31;416

https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32018H0604(01)

https://www.lifeskills.it/le-10-lifeskills/

https://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1998-07-03&atto.codiceRedazionale=098A5825&elenco30giorni=false

https://scholar.google.com/

https://www.miur.gov.it/

https://www.senato.it/istituzione/la-costituzione/parte-i/titolo-ii/articolo-30

https://www.miur.gov.it/documents/20182/111723/Decreto+Legislativo+297-1994.pdf/6127918b-8dab-448f-a262-7f5fa6365edd?version=1.2&t=1495211786845

http://www.di-elle.it/leggi-voce-menu/136-l-59-97-bassanini-1#:~:text=Delega%20al%20Governo%20per%20il,e%20per%20la%20semplificazione%20amministrativa.

https://www.snalsbrindisi.it/documenti/doc/DPR_275_99autonomia.pdf

https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/sg