

Il patto cognitivo formativo scuola-famiglia funzionale alla demedicalizzazione

di [Raffaella De Rosa](#)

La scuola e la famiglia sono le istituzioni che maggiormente influiscono nella formazione del bambino e risulta, pertanto, fondamentale un rapporto di fiducia reciproca basato sulla buona prassi dello scambio comunicativo.

La famiglia possiede risorse e competenze sociali formali strutturate che devono essere riconosciute dalle altre agenzie educative in modo da sviluppare il patto educativo scuola-famiglia-società che attribuisca ai genitori una grande dignità pedagogica e sancisca un partenariato educativo tra genitori-insegnanti volto alla corresponsabilizzazione e alla coeducazione.

Pur con ottiche e compiti differenti, quindi, famiglie e scuola collaborano, si collegano, stringono rapporti, narrano e si confrontano per una conoscenza approfondita dei ragazzi grazie alla Metodologia Pedagogia dei Genitori (Moletto, Zucchi 2013) che valorizza le competenze e le conoscenze educative genitoriali e sottolinea la conoscenza specifica che ogni genitore ha del figlio, una conoscenza di tipo genetico evolutivo comunicata attraverso la narrazione.

I momenti di incontro e di narrazione reciproca non sono, quindi, semplici testimonianze, ma diventano uno strumento scientifico, un documento tangibile della professionalità genitoriale, espressione della cittadinanza attiva, rendono pubblico il capitale sociale invisibile costituito dall'educazione familiare.

Parlare di professionalità genitoriale collegata alla professionalità docente vuole essere una provocazione: sollevare la questione dell'attività genitoriale in termini cognitivi e attribuirle una dignità che la collega a quella dell'intervento scolastico.

Chiamare professionale l'attività dei genitori può apparire arbitrario: professionale è una attività riconosciuta socialmente, con proprie regole, condotta sulla base di una preparazione formale.

I genitori basano la loro azione sull'esperienza, sulla tradizione, sul rapporto diretto col figlio. Il modello che utilizzano può essere quello che l'educatore Freinet definisce *tatonnement pedagogique*¹ (Freinet 1972), andare a tastoni, agire con la concretezza del sapere dell'esperienza, sottolineando la specificità dell'atteggiamento educativo genitoriale. Dal punto di vista scientifico si collega alla metafora del *terreno scabro* di Wittgenstein² o all'*esperto grezzo* della medicina del lavoro (Oddone, Re, Briante 1977).

Il termine *professionisti*, attribuito ai genitori, richiama l'attenzione sulla loro attività cognitiva efficace sottolineata dalla pedagogia implicita di Pourtois (Pourtois, Desmet 2006) o dalla *folk pedagogy* di Bruner (Bruner 1992 e 1996, Bruner, Olson 1996).

Per costruire un patto educativo occorre *riallineare* in termini di continuità l'azione formativa della scuola e quella della famiglia, attribuendo a questi interventi pedagogici di pari dignità. La successiva operazione è evidenziare la specificità degli interventi, lo stile educativo proprio di ciascuna agenzia in funzione dell'azione congiunta e complementare che permette di realizzare il Patto Educativo.

Spesso l'azione genitoriale viene definita spontanea, istintiva, naturale, non riflessa, intenzionale. L'aggettivo professionale, collegato all'attività genitoriale rivendica l'efficacia dell'attività cognitiva della famiglia che non viene riconosciuta. Vi è all'interno delle scienze umane e della pedagogia, una *cecità cognitiva* che impedisce di identificare l'attività formativa della famiglia come attività riflessa, intenzionale, ponderata.

Forse perché la prima formazione familiare culturalmente è stata affidata alla madre, alla donna, vi è un pregiudizio cui si è voluto dare giustificazione scientifica, che impedisce di prendere in considerazione questa attività con la sua dignità e specificità.

Il pensiero al femminile contribuisce a identificare nell'educazione materna una razionalità in azione. Il saggio di Ruddick, *Il pensiero materno*, colma una lacuna nel panorama educativo e situa scientificamente l'attività intenzionale educativa della famiglia (Ruddick 1993). Francesca Rigotti ripropone analoghi concetti nel libro *Partorire col cuore e con la mente* (Rigotti 2012).

Il XX secolo può esser definito dal punto di vista pedagogico il secolo dell'infanzia. Ha messo al centro delle indagini educative la soggettività del piccolo d'uomo, le sue capacità e la sua crescita, ponendo in secondo piano l'intervento attivo dei genitori. La Metodologia Pedagogia dei Genitori intende rivendicare, dal punto di vista scientifico, l'attività consapevole della famiglia che ha una sua logica, leggi specifiche, che solo implicitamente si ricavano nelle ricerche dei pedagogisti o degli psicologi dell'attività evolutiva. In queste ricerche l'azione del genitore è identificabile solo in filigrana, in modo riflesso. Si sottolinea la crescita del bambino, le sue conquiste, mentre l'attività dell'adulto rimane quasi nascosta. Se ne vedono gli effetti, non le strategie e le azioni, non viene fatto emergere il dispiegarsi di un'attività formativa intenzionale.

Va dato a Bruner il merito di aver individuato le strategie cognitive genitoriali e materne, di averle identificate, ma solo in funzione dello sviluppo del bambino, non dell'intenzionalità materna. Il fulcro del suo libro *Il linguaggio del bambino. Come il bambino impara ad usare il linguaggio* (Bruner 1987) non è finalizzato a sottolineare l'azione della madre che fornisce le basi, i presupposti dell'apprendimento della lingua, quanto l'attività del suo piccolo. Restituire al genitore la dignità formativa nella diade col figlio non significa sminuire l'attività del bambino, quanto sottolineare la dignità del genitore, porlo in primo piano come autore intenzionale di crescita intellettuale e affettiva.

Lo *scaffolding*, identificato da Bruner, non è mai stato considerato nel suo valore di intervento genitoriale, di attività formativa della famiglia, di sapere dell'esperienza, come costruzione della personalità del bambino dal punto di vista cognitivo e comportamentale.

I genitori, interagendo col figlio, formano consapevolmente una mente, la loro non è una consapevolezza «scientifica» è qualcosa di diverso che la pedagogia «ufficiale» fatica ad identificare. È intenzionalità comunicativa dettata da un affetto che determina la crescita.

Riconoscere alla famiglia le proprie competenze in ambito cognitivo e formativo, pertanto, restituisce al campo dell'azione educativa sociale un attore fondamentale. Misconoscendo il suo ruolo, identificandola come l'anello debole della catena educativa, significa non solo indebolirla e toglierle dignità, ma impedire agli altri attori sociali, alle altre agenzie educative di fare appello ad essa, di sollecitarne l'apporto, di servirsi delle sue risorse, considerarla interlocutore affidabile. Sono invece state impiegate energie per evidenziarne i deficit, le debolezze, causando conflitti e abbandoni, dato che la famiglia, non riconosciuta nelle sue capacità, reagisce in modo difensivo oppure isolandosi.

Si delinea la necessità di una alleanza tra il sapere-azione genitoriale e l'azione-sapere della scienza dei docenti. Una linea educativa continua tra l'azione della famiglia e quella scolastica. È basata sul concetto di *sociogenesi vygotskiana* (Vygotskij 1974), di *interdipendenza intellettuale* promossa da Valsiner e van der Veer (Valsiner, van de Veer 200), di *sapere della vita* introdotto da Elliott Mishler che ha indicato la differenza tra mondo della scienza e mondo dell'esperienza (Mishler 1984) e la teorizzazione dell'incontro tra genitori e professionisti come atteggiamento di *reciprocità culturale* sostenuto da Beth Harry (Harry 1999).

Questo si realizza solo se vi è consapevolezza scientifica della specificità dell'azione formativa genitoriale che plasma sia la parte affettiva che quella cognitiva. Riconoscendo la dignità educativa della famiglia e la sua identità è possibile integrare il suo intervento con quello della scuola mutuando l'ambito diadico dell'intervento dei genitori con quello sociale dei docenti.

Chiarire queste dinamiche nella professionalità docente e in quella genitoriale significa porre le basi per il patto educativo scuola famiglia. Non vi è conoscenza specifica delle varie professionalità per cui una può sovrapporsi all'altra oppure entrare in conflitto. Il genitore è abituato alla specificità e alla dualità della relazione, conosce il figlio meglio di qualsiasi altra persona, ha con lui un rapporto privilegiato. Nella relazione col docente richiede al docente la sua stessa professionalità che egli non può avere, perché la sua relazione è di tipo sociale, con tutta la classe, di qui «Non conosce mio figlio» oppure «Lo conosce attraverso i voti» (la seconda affermazione è importante perché è in netto contrasto col patto docenti genitori che deve essere educativo, formativo, volto al futuro).

Le relazioni cambiano in relazione alle specifiche professionalità. Il docente deve riconoscere competenze e conoscenze dei genitori, deve chiedere loro la storia del figlio attraverso la narrazione dell'itinerario educativo compiuto con lui, deve respirare la loro empatia oppure risvegliarla attraverso l'etica del riconoscimento attraverso l'atteggiamento di reciprocità culturale. Questo atteggiamento è collegato al concetto di docente come professionista riflessivo che non sa, che, una volta per tutte, si pone in discussione aprendosi alle competenze dei genitori, che non assume solo su di sé il peso della relazione con la classe, ma ottiene il supporto dei genitori che gli forniscono gli strumenti per l'individualizzazione della relazione con i figli alunni.

Anche i genitori devono tener conto della propria e dell'altrui professionalità. Seguire l'evoluzione del figlio che dalla diade genitoriale passa alla socialità scolastica; assumere una socialità genitoriale.

La forma della genitorialità diffusa o collettiva è funzionale al patto con la scuola. Il genitore presenta il figlio uscendo dalla dinamica della genitorialità specifica funzionale alla crescita, ma limitante. Egli è mediatore tra famiglia e società e in questa funzione si apre alla società.

Anche nei primi anni di vita ha bisogno di una comunità di genitori per imparare dalla realtà e dall'esperienza, per ricreare su basi diverse, democratiche e condivise la comunità di villaggio e la famiglia allargata. Si tratta di avere genitori con i quali condividere il sapere dell'esperienza concreto quotidiano unito al sapere indispensabile degli esperti che si basano su modelli spesso astratti. Questa conoscenza esperta serve di correttivo al sapere della scienza, la integra, ne è complementare.

Il riferimento va all'attuale medicalizzazione dell'educazione basata su modelli generali; se il figlio non li segue è fuori, è diverso, è malato: deve esser curato.

La medicalizzazione dell'insegnamento e dell'apprendimento e della formazione molte volte consiste nella delega all'esterno delle competenze di famiglia e scuola. Queste agenzie educative non possono esser autoreferenziali, tutti sappiamo l'importanza del rapporto soma psiche e l'elemento sanitario diagnostico è fondamentale. Tuttavia si deve parlare di *alleanza*, il che significa che scuola e famiglia devono diventare sempre più consapevoli delle loro competenze. In un momento in cui scuola e famiglia non vengono sostenute socialmente, occorre che si colleghino per sviluppare al meglio le loro competenze..

Come è stato proposto, le due agenzie educative hanno caratteristiche e risorse specifiche le quali, valorizzate, sono un valido argine alla medicalizzazione.

Questo tipo di intervento è quasi sempre legato ad uno standard ad un parametro che nega l'unicità della persona. La famiglia ha il segreto della specificità delle vie con le quali è stata costruita la sua personalità. Se l'azione dei genitori viene valorizzata dalla scuola, la parametrizzazione della persona non risulta possibile, si apre la via a interventi mirati. Molte volte la medicalizzazione è il risultato di mode o campagne mediatiche che raggiungono lo scopo, perché la famiglia è isolata non ha coscienza delle sue competenze.

Se la scuola la riunisce, la riconosce nella sua dignità formativa allora si costituisce un filtro in relazione agli allarmismi che la medicalizzazione può far emergere. Questo avviene se è possibile creare nell'istituzione scolastica spazi relazionali tra le famiglie, scambi di informazioni di relazioni positive, la costruzione di reti educative in cui il confronto diretto permette di vedere come le difficoltà sono comuni e superabili. Ciò avviene se la scuola prende sempre più coscienza della necessità di diventare permeabile alla famiglia. Di aprirsi alle sue competenze e utilizzarle. Si crea un clima di confidenza in cui lo spazio famiglia si collega a quello scuola e inizia uno scambio fondamentale per la crescita intellettuale e umana del ragazzo. Da questa alleanza nasce una visione globale della persona che non viene ridotta alle sue parti o alle sue competenze. Prevale una visione olistica in cui le varie capacità si interconnettono e si collegano in una visione interfunzionale.

La scuola ha da offrire alla famiglia un ambito sociale all'interno del quale si sviluppano le competenze che, come dice la legge della sociogenesi, si rivelano due volte prima come relazioni tra le persone e poi vengono interiorizzate, come sottolinea la Zona di Sviluppo Prossimale. La famiglia impara dalla scuola a non continuare ad avere un rapporto diadico col figlio. Il considerarlo unico ha un enorme valore evolutivo identitario, ma non può chiudersi in una visione unicamente duale, diventerebbe un ostacolo alla crescita sociale della persona che si sviluppa nel confronto e nella relazione con gli altri, consapevole del valore della sua individualità. La domanda che deve fare il genitore alla scuola non è: «Come va mio figlio?», bensì: «Dove vanno i nostri figli?».

Si sviluppa una dinamica virtuosa in cui la famiglia si allea con la scuola per una crescita armonica sostenuta da docenti e genitori. Questi ultimi non sono clienti che devono chiedere prodotti e risultati.

La formazione apprendimento è un processo delicato in cui il processo conta molto più del prodotto e deve avvenire in un contesto in cui ambedue le agenzie educative cooperano in modo armonico, consapevoli delle loro competenze.

Un fattore di successo formativo consiste nella dimensione affettiva che è parte fondamentale nell'azione della famiglia. L'azione conoscitiva viene sostenuta dalla fiducia e dalla sicurezza di una persona che dipende dal sostegno affettivo da parte degli adulti di riferimento. La cultura del sospetto e del timore genera insicurezza e insuccesso. La scuola può imparare dalla famiglia il sostegno necessario da dare ai figli alunni, il calore affettivo di cui hanno bisogno passando dalla cultura della valutazione alla cultura della valorizzazione.

E allora che si gestisca la promozione dell'agio invece di incrementare il disagio, che tutte le agenzie educative intorno al ragazzo lavorino in rete per rimuovere ostacoli di ordine sociale, culturale e relazionale e favorire l'integrazione di alunni in reale difficoltà adottando tutte le forme di flessibilità possibili, usando le molteplici strategie a disposizione.

Una metodologia, quella della Pedagogia dei Genitori, nata dunque con l'intento di accompagnare gli studenti, onde evitare di trasformare insuccessi in patologia puntando l'attenzione su quel che non va in quella determinata persona anziché evidenziare e valorizzare le sue potenzialità in altri campi.

Riferimenti bibliografici

Baldwin J. M. (1911), *The Individual and Society*, Badger, Boston.

Bruner S. J. (1987), *Il linguaggio del bambino*, tr. it., Armando, Roma.

Bruner S. J. (1997), *La cultura dell'educazione*, tr. it., Feltrinelli, Milano.

Bullock M. (cura di) (1979), *Before Speech: the Beginning of Interpersonal Communication*, Cambridge University Press, Cambridge.

Freinet C. (1997), *I detti di Matteo. Una moderna pedagogia del buon senso*, tr. it., Edizioni e/o, Roma.

Harry B., Kalyanpur M., Day M. (1999), *Building Cultural Reciprocity with Families*, Brookes, Baltimore.

Kaye K. (1982), *The Mental and Social Life of Babies: How Parents Create Persons*, The Harvester Press, Chicago.

- Mc Naughton S., Leyland J. (1999), *The Shifting Focus of Maternal Tutoring Across Different Difficult Levels on a Problem Solving Task*, in: Lloyd P. Fernyhought, *Lev Vygotsky: Critical Assessment*, vol 3: *The Zone of Proximal Development*, Routledge, London.
- Miffre L. (1999), *Wittgenstein et Freinet. Points de vue pragmatiques, naturalistes et sociaux*, in Aa. Vv., *La pédagogie de Freinet*, Presses Universitaires de Bordeaux, Bordeaux.
- Mishler E. (1984), *The Discourse of Medicine. Dialectics of Medical Interviews*, Ablex, Norwood.
- Moletto A., Zucchi R. (2013), *La Metodologia Pedagogia dei Genitori*, Maggioli, Santarcangelo di Romagna.
- Mortari L. (2011), *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma.
- Oddone I. (1975), *Medicina preventiva e partecipazione*, ESI, Torino.
- Olson D. (2007), *Jerome Bruner. The Cognitive Revolution in Educational Theory*, Continuum, London.
- Pourtois J. P., Desmet H. (2006), *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*, tr. it., Edizioni del Cerro, Pisa.
- Rigotti F. (2012), *Partorire con il corpo e con la mente*, Bollati Boringhieri, Torino.
- Ruddick S. (1993), *Il pensiero materno*, tr. it., Red edizioni, Como.
- Shweder R. A. (2009), *The Child. An Encyclopedic Companion*, The University of Chicago Press, Chicago.
- Stern D. (1979), *Le prime relazioni sociali: il bambino e la madre*, Armando, Roma.
- Tomasello M. (2009) *Le origini della comunicazione umana*, Cortina, Roma.
- Valsiner J., van der Veer R. (2000), *The Social Mind: Construction of the Idea*, Cambridge University Press, New York.
- van der Veer 2007, *Lev Vygotsky*, Continuum, London-New York.
- Vygotskij L. S. (1935), *Storia dello sviluppo delle funzioni psichiche superiori*, tr. it., Giunti, Firenze.
- Vygotskij L. S., Lurija A. R (1987), *La scimmia, l'uomo il bambino. Studi sulla storia del comportamento*, tr. it., Giunti, Firenze.
- Wittgenstein L. (1999), *Ricerche filosofiche*, tr. it., Einaudi Torino.
- Wood D. (1980), *Teaching the Young Child. Some Relationship Between Social Interaction, Language and Thought*, in *The Social foundations of Language and Thought*, New York, Norton.

Note

1 Questo approccio pedagogico, teorizzato da Freinet per l'attività dei docenti, può essere il trait d'union tra l'impegno della scuola e quello della famiglia. Il pedagogista francese inserisce tra gli strumenti utilizzabili a scuola una modalità «empirica» che è propria della genitorialità. Molte delle indicazioni educative di Freinet sono funzionali al patto educativo con la famiglia, non ultima la pedagogia del buon senso proposta nella raccolta di saggi: *I detti di Matteo* (Freinet 1962).

2 «Siamo finiti su una lastra di ghiaccio dove manca l'attrito, perciò le condizioni sono in un certo senso ideali, ma appunto per questo non possiamo muoverci. Vogliamo camminare, quindi abbiamo bisogno dell'attrito. Torniamo sul terreno scabro!» (Wittgenstein 1999, 65).

[Raffaella De Rosa](#) laureata in Pedagogia, è docente di lettere presso una scuola secondaria di primo grado a Bolzano. Referente di Pedagogia dei Genitori nella sua scuola e membro dello staff presso la Sovrintendenza scolastica di Bolzano, lavora al progetto da dieci anni. È attiva nel comitato dell'associazione Dante Alighieri, esaminatrice per la certificazione linguistica Plida. Collabora con il Fai nella valorizzazione di opere d'arte in Alto Adige. I suoi lavori sono dedicati principalmente alla Pedagogia dei Genitori; ha partecipato alla realizzazione di pubblicazioni a riguardo: *Pedagogia dei genitori-Bolzano*, *La legalità comincia in famiglia*, *Orientamento ed educazione alla scelta*, *Un anno di pedagogia dei genitori*.