

**Gruppo 2**  
*Infanzia e famiglia. Costruire nuove relazioni educative*

*Introduzione*

Annamaria Bondioli e Domenico Simeone

*Interventi*

Monica Amadini  
Karin Bagnato  
Gabriella Calvano  
Barbara De Serio  
Alessandro Ferrante  
Monica Guerra e Michela Schenetti  
Agnese Infantino  
Manuela Ladogana  
Stefania Lorenzini  
Elena Mignosi  
Monica Parricchi  
Nicoletta Rosati  
Maria Vinciguerra  
Francesca Linda Zaninelli  
Paola Zini



*Introduzione*  
**Infanzia e famiglia.**  
**Costruire nuove relazioni educative\***

Anna Maria Bondioli

*Università di Pavia*

Domenico Simeone

*Università Cattolica di Milano*

1. Le profonde trasformazioni che hanno investito la famiglia e i diversi sguardi sul mondo dell'infanzia pongono nuovi interrogativi e prospettano inedite azioni educative. Il passaggio dalla famiglia normativa alla famiglia affettiva ha favorito un rapido mutamento delle strategie di cura e di educazione dei figli. Si sono modificate le relazioni e i vissuti all'interno della famiglia, è cambiato il ruolo materno e paterno, si sono trasformati i rapporti tra le generazioni. Al tempo stesso sono maturate nuove consapevolezze rispetto ai bisogni educativi dell'infanzia e si sono affacciate nuove potenzialità educative che convivono con nuove difficoltà e nuove povertà. Ellen Key, pedagogista riformatrice svedese, aveva programmaticamente titolato il 1900 come il "secolo del bambino". Dopo un secolo possiamo dire che il suo auspicio si sia avverato? Diversi eventi giustificano tale definizione, ma non mancano aspetti negativi che mettono in discussione la legittimità di tale definizione. In questo contesto, anche se muta la morfologia familiare, il compito educativo dei genitori resta immutato; anzi oggi diventa ancora più urgente di prima, poiché i profondi cambiamenti che stanno contrassegnando i rapporti familiari hanno indotto nei genitori e nei figli insicurezze e fragilità nuove. Difficoltà acute dall'isolamento in cui molto spesso vivono oggi le giovani coppie di genitori, un isolamento strutturale dato dalle caratteristiche degli agglomerati urbani, i quali non favoriscono gli incontri spontanei. Una solitudine che nasce anche dalla difficoltà a conciliare il lavoro e la vita familiare. Perché i genitori possano assumere a pieno titolo il loro compito educativo è necessario un impegno formativo volto a far emergere le competenze già presenti nel nucleo familiare

\* Il lavoro nasce da una riflessione comune dei due autori; Domenico Simeone è autore della prima parte, Anna Bondioli della seconda.

e che attendono di essere liberate. Si tratta di vedere la famiglia non più soltanto attraverso la descrizione dei suoi limiti e delle sue difficoltà bensì mettendo in luce le sue risorse e il suo potenziale generativo. La famiglia potrà così riconoscersi come risorsa per se stessa e per le altre famiglie, attivando reti di sostegno e di reciprocità, avvalorando il sapere di cura di cui è portatrice e incrementando le risorse informali presenti nella comunità locale. Se si sostiene l'impegno educativo della famiglia e se ne accompagna lo sviluppo, la famiglia può diventare un "laboratorio sociale", possibile luogo di solidarietà nel quale le diverse generazioni hanno la possibilità di accettarsi e di capirsi, modello delle più ampie relazioni sociali e comunitarie. La famiglia, nella misura in cui è aiutata a sviluppare le proprie potenzialità educative, può diventare il fulcro del cambiamento, luogo generativo di nuove relazioni educative in grado di affrontare le sfide di una società complessa e in rapida trasformazione.

2. Per converso, e reciprocamente, la presenza di un bambino nella famiglia rende più che mai necessario l'estendersi delle relazioni e l'apertura verso l'esterno. Un variegato numero di persone – nonni, zii, amici dei genitori, baby-sitter, educatrici, pediatri – accompagnano mamme e papà nella crescita del piccolo formando una rete che sostiene la cura dei genitori. Ma l'apertura comporta anche permeabilità ai valori, alle pratiche e ai riti sociali, che contaminano e influenzano fortemente la vita familiare. Per il bambino la famiglia si configura come un luogo protetto e intimo, in cui si creano e si consolidano i primi legami, si costruisce quella "base sicura" che permette di affrontare la vita con fiducia, ma è anche il luogo a partire dal quale è possibile estendere la propria esperienza venendo in contatto, col supporto di ciò che è familiare, con il nuovo e il diverso.

Questa funzione di snodo tra "interno" ed "esterno", quanto mai significativo nella nostra società, molteplice, variegata, plurale, è ciò che rende la famiglia, indipendentemente dalla sua tipologia, un contesto educativo pregnante e potenzialmente fecondo. Si tratta – va detto – di una mera potenzialità – che per realizzarsi richiede un rapporto tra genitori e figli basato sullo scambio, il dialogo, la reciprocità, il rispetto, l'empatia, la cura, in un'atmosfera al tempo stesso affettuosa e democratica. Ma richiede, anche, l'apertura verso l'esterno, il riconoscimento e la valorizzazione dell'alterità e della collettività. È in questo crocevia che il bambino trova opportunità di crescita attraverso quelle "transizioni ecologiche" che lo accompagnano in esperienze allargate e in ambienti più estesi. Questa funzione della famiglia è ora molto più complessa che in passato e, proprio per questo, richiede di essere sostenuta e promossa. Lo

dichiarano diverse organizzazioni europee, come il *Social Protection Committee* (2012), che vedono il supporto alla famiglia come principale dispositivo nella lotta contro la povertà infantile e per la realizzazione dei diritti dell'infanzia. In questa prospettiva i servizi per l'infanzia – asili nido, scuole dell'infanzia, centri bambini-genitori – assumono un ruolo significativo per diverse ragioni: consentono ai bambini di fare esperienze di socialità allargata con coetanei e adulti; possono costituirsi come luoghi di confronto, di scambio, di partecipazione tra adulti che, seppure con ruoli diversi, provenienti da culture differenti, hanno a cuore il benessere e la crescita dei bambini; contribuiscono a far uscire le famiglie dall'isolamento e dall'opacità in cui spesso, soprattutto in contesti di svantaggio relazionale e culturale, si trovano a vivere. I servizi per l'infanzia possono cioè costituirsi, sia per i bambini sia per gli adulti, come snodo e punto di passaggio tra le mura protette – e spesso chiuse – della casa e una socialità più estesa. Si tratta di un compito non facile, e forse una delle sfide più significative per aiutare davvero i bambini e le famiglie in percorsi di crescita e di genitorialità consapevole. Esistono tuttavia indicazioni precise al proposito, sebbene di non facile attuazione. Nel recente documento della Commissione europea per l'infanzia, il cosiddetto *Quality Framework* (Commissione Europea per l'infanzia, 2014, pp. 23-24), si espongono alcuni principi di fondo che dovrebbero caratterizzare la relazione insegnanti/educatori/famiglie nei servizi per l'infanzia: le diversità sociali e culturali delle famiglie non solo vanno rispettate ma considerate una risorsa per un'educazione multiculturale; i genitori vanno considerati come “partners”, cioè come effettivi co-attori nell'educazione infantile in un rapporto non gerarchico, che comporta ascolto e dialogo in un clima di fiducia e di apertura; la partecipazione, che va sostenuta e promossa, è la chiave per una reciproca conoscenza e responsabilizzazione. La traduzione in pratica di queste indicazioni, come si diceva, non è semplice. Richiede riflessione sul significato di partnership, rispetto, collaborazione, partecipazione e prassi congruenti.

## Bibliografia

- Amadini M. (2011). *Infanzia e famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Amadini M., Bobbio A., Bondioli A., Musi E. (2018). *Itinerari di Pedagogia dell'infanzia*. Brescia: Scholè.
- Bondioli A., Savio D. (eds.) (2010). *Partecipazione e qualità*. Parma: Junior.
- Catarsi E. (2009). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.

- Cadei L. (2010). *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche formative*. Milano: Unicopli.
- Commissione europea per l'infanzia (2014). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi per l'infanzia, proposta di principi chiave*, trad. it. di Arianna Lazzari. Bergamo: Zeroseiup, 2016.
- Social Protection Committee (2012). *SPC Advisory Report to the European Commission on Tackling and Preventing Child Poverty, Promoting Child WellBeing*. Brussels.
- Lawrence-Lightfoot S. (2012). *Il dialogo tra genitori e insegnanti*, edizione italiana con introduzione di P. Milani e C. Sità. Parma: Junior.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie*. Roma: Carocci.
- Pati L. (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Riera A., Silva C. (2016). *Il sostegno alla genitorialità*. Milano: FrancoAngeli.
- Simeone D. (2008). *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per l'empowerment familiare*. Brescia: La Scuola.

# I.

## *I Tempi per le famiglie: le potenzialità di un approccio educativo integrato all'infanzia e alla famiglia*

Monica Amadini  
*Università Cattolica di Brescia*

### **Introduzione**

Le attuali sfide educative connesse con la cura e l'educazione dell'infanzia rendono strategici quei contesti che sanno creare dialogo, ascolto, accoglienza, interdipendenza tra diversi soggetti (Amadini, 2010). In questa prospettiva, assumono un'importanza particolare i servizi di compresenza adulti-bambini (Tempi per le famiglie, Centri per Bambini e Genitori, Spazi per le famiglie...), che sanno coniugare la cura del bambino con il sostegno alla genitorialità e la promozione della partecipazione delle famiglie. Si tratta di una tipologia di servizi che si sta affermando in modo sempre più diffuso, pur se eterogeneo, sul territorio italiano, in risposta alle fragilità sociali e alla precarietà economica, nonché al mutamento dei bisogni e delle risorse delle famiglie, concorrendo alla configurazione di un sistema integrato di servizi (Nesi, 2007).

Tali esperienze educative risultano paradigmatiche, in quanto hanno saputo inserirsi nella tradizione dei servizi 0-3, declinandone in modo nuovo valori e significati. I servizi di compresenza hanno infatti affrontato le sfide della contemporaneità in modo generativo, costituendosi come luoghi di incontro e costruendo, attraverso la formazione e la ricerca, una propria identità pedagogica. In tal senso, Il presente contributo intende presentare alcune sollecitazioni nate intorno ad un percorso di formazione per educatrici dei Tempi per le Famiglie del Comune di Brescia. Un percorso che ha posto al centro la sfida del riconoscimento, ma anche dell'innovazione, delle linee pedagogiche di tali servizi, attraverso un processo partecipativo.

### **1. Alla ricerca di un'identità pedagogica**

Grazie al consolidamento di importanti esperienze e alla spinta delle politiche europee, i servizi educativi di compresenza adulti-bambini sono ormai ricono-

sciuti come parte integrante dei servizi educativi per la prima infanzia e al tempo stesso espressione della capacità innovativa di tali servizi. Connotati da una peculiare potenzialità educativa e sociale, in virtù della quale si presentano come luoghi privilegiati “di osservazione ravvicinata delle famiglie, di ascolto e di affiancamento solidale rispetto alle difficoltà e alle fatiche aggiuntive che la crisi oggi riserva loro” (Benedetti, Monini, Orsoni, 2014, p. 4), questi servizi presentano anche una particolare conformazione organizzativa.

Forse l'attributo che più rappresenta la strutturazione dei servizi di presenza è proprio quello della flessibilità, indispensabile per sviluppare esperienze innovative di cura dei bambini e dei genitori, costruendo inedite alleanze educative. Una flessibilità che si declina negli approcci, nei tempi, nei metodi, nei progetti. Si tratta infatti di servizi con una storia particolare e un presente fatto di molteplici declinazioni: storicamente, l'esperienza che sin dagli anni Ottanta ha ispirato tali servizi è quella della Maison Verte di F. Dolto (Musatti, Picchio, 2005), ma il loro consolidamento ha favorito il diffondersi di diversi paradigmi pedagogici, come pure l'attribuzione di differenti denominazioni.

Affinché tale flessibilità, che ha dato vita ad una pluralità di espressioni e modelli organizzativi, non rappresenti un elemento di fragilità, risulta particolarmente importante creare occasioni di ricerca e di formazione che abbiano come *focus* l'identità pedagogica di tali servizi. In questo senso, il contributo presenta l'esito di un percorso formativo voluto dall'amministrazione comunale di Brescia nell'ambito del progetto pluriennale “Brescia Città del Noi”<sup>1</sup>. Nello specifico gli obiettivi del progetto formativo possono essere così sintetizzati:

- mettere in evidenza la complessità e la qualità dei Tempi per le famiglie, nel più ampio panorama dei servizi per l'infanzia del Comune di Brescia;
- valorizzare l'intenzionalità educativa, rendere più evidenti le strategie e i metodi educativi di tali servizi;
- sollecitare l'elaborazione di uno specifico profilo identitario di questi servizi.

1 I Tempi per le Famiglie che hanno partecipato al percorso formativo sono 8, di cui 3 comunali (“San Polino”, “La formica”, “Coccinella”) e 5 gestiti da privati convenzionati (“Piccoli Passi”, “La casa sull'albero”, “Bimbo chiama Bimbo”, “Giramondo”, “Il Ponte Arcobaleno”). Cfr. <<http://bresciacittadelnoi.it/>>.



Poiché ai fini del nostro discorso non è essenziale entrare nel dettaglio delle singole fasi che hanno scandito tutto il percorso di formazione durato 5 mesi (gennaio 2017-maggio 2018), risulta forse più opportuno focalizzare l'attenzione sull'approccio formativo e sui principali esiti che ne sono scaturiti in relazione agli obiettivi sopra enunciati.

In primo luogo, l'approccio proposto ha inteso promuovere processi *bottom up*, per sviluppare conoscenza attraverso una prospettiva trasformativo-partecipativa. Si è inteso così creare una circolarità tra teorie e rappresentazioni, pratiche e pensieri che animano la quotidianità dei Tempi per le famiglie. Insieme alle operatrici si è avviata una comprensione degli eventi educativi nella loro fenomenicità, rendendo altresì esplicite le domande implicite nella pratica.

Coniugando osservazione e interpretazione, è stata promossa una ricerca del senso educativo delle pratiche, prestando attenzione al particolare, agli eventi, ai contesti. L'esperienza quotidiana, pertanto, non è rimasta muta o priva di senso, ma è rientrata in un processo di comprensione condivisa: d'altro canto, ogni lettura degli eventi educativi può scoprire ulteriori ed inediti significati solo attraverso la co-interpretazione.

In sintesi, attraverso l'attivazione di una pratica di scambi pedagogici, nuovi stimoli e nuove domande si sono affacciate nella quotidianità di chi opera nei Tempi per le famiglie e benefiche contaminazioni hanno arricchito realtà che solitamente non hanno l'occasione di confrontarsi.

## 2. Un itinerario di ricerca e trasformazione

Nello specifico, le questioni che sono state affrontate per definire in modo condiviso i tratti identitari di questa tipologia di servizi sono le seguenti:

- la storia del servizio / le radici;
- i valori fondanti / le finalità;
- l'idea di cura / educazione;
- l'idea di bambino e di famiglia;
- l'approccio educativo e le scelte metodologiche;
- le modalità di valutazione (e riprogettazione).

Ogni servizio ha le proprie radici e possiede una storia. Nel caso dei Tempi per le Famiglie del Comune di Brescia, emerge una grande eterogeneità: vi sono servizi sorti nel 1998, che hanno conosciuto trasformazioni di sede o di

personale, di attività o di finalità, accanto a servizi più recenti, nati come diramazioni di un nido o dall'evoluzione di un'associazione di volontariato, con una storia tutta da costruire.

Le rappresentazioni di infanzia e famiglia sono risultate connotate dalla specificità dei contesti di appartenenza dei servizi: zona della città, bacino d'utenza, servizi attivi sul territorio, caratteristiche urbanistiche e geografiche ... Tutto ciò si traduce anche in opzioni e modelli organizzativi diversi: c'è chi parla di sezioni e chi di gruppi, chi riconosce il servizio come un "luogo protetto" e chi come "spazio aperto". Diversi sono gli orari di apertura, così come i criteri di accesso: gruppi chiusi, a iscrizione, o gruppi flessibili a libero accesso. Pure la valutazione avviene secondo diverse modalità: osservazione, questionari, colloqui con gli utenti.

Distinte sono altresì le cornici pedagogiche, che portano a focalizzare maggiormente l'attenzione sull'accoglienza o sulla cura, sull'*empowerment* o sulla socializzazione, ma comune è il riconoscersi in una cultura pedagogica che trova espressione in alcune parole-chiave: relazione, condivisione, cura, responsabilità, corresponsabilità, fiducia, autonomia, sostegno.

Pur nella varietà delle declinazioni, l'identità pedagogica dei Tempi per le famiglie si condensa attorno al fatto di sentirsi dei contesti educativi con una spiccata tensione ad accogliere l'esperienza genitoriale contestualmente a quella infantile. Il fatto di strutturare l'agire educativo attorno al prendersi cura della relazione genitore-bambino rende questi servizi profondamente permeabili al rapporto con le famiglie e alla costruzione di reti, rispondendo ad una prospettiva educativa di tipo comunitario, perseguita con continuità e nella quotidianità.

### 3. Prospettive

Un esito inaspettato, ma assai generativo, è rappresentato dal fatto che la costruzione di un pensiero condiviso ha permesso alle operatrici dei Tempi per le Famiglie d'individuare prospettive comuni e accomunanti per il futuro:

- potenziare e mantenere nel tempo la sinergia avviata tra i servizi, prospettando momenti di formazione comune e di co-progettazione;
- stabilire nuove connessioni sul territorio, facendo rete con altri servizi e aprendosi alla comunità;
- sperimentare nuove modalità di avvicinamento alle famiglie straniere, rafforzando una *mission* inclusiva e accogliente.

Tali prospettive scaturiscono dal desiderio di rafforzare e rendere sempre più esplicita la specificità di questi servizi, ritenuti generativi su alcuni piani fondamentali:

- rispetto al territorio colgono bisogni, senza sovrapporsi, valorizzano peculiarità e risorse nascoste per superare povertà economiche e relazionali;
- intercettano una particolare fase di passaggio nella vita delle persone e delle famiglie, quella della nascita di un bambino e dell'accesso alla genitorialità, svolgendo una funzione strategica nell'affiancamento a possibili fragilità;
- rispetto ai bambini rappresentano un'occasione per sviluppare senso di appartenenza ad una comunità, fiducia generalizzata, interiorizzazione di forme relazionali efficaci;
- agganciano e affiancano quelle famiglie che non arrivano al nido e non accedono quindi a percorsi di sostegno (neo-genitori e famiglie immigrate);
- si pongono come contesti che innescano prossimità, favoriscono il protagonismo familiare; in altri termini, sono un laboratorio di cittadinanza, in risposta a quella voglia di comunità che spesso non viene esplicitata, a volte nemmeno chiaramente riconosciuta. Accogliere le solitudini, specialmente quelle materne, e tessere trame relazionali non solo fa sentire le famiglie più sostenute, ma genera anche una disposizione al sociale e un'apertura alla comunità.

#### 4. Questioni aperte

Nella condivisione della ricchezza rappresentata dalla varietà dei modelli pedagogici incarnati da ogni Tempo per le famiglie, le operatrici hanno potuto costruire alleanze e radicarsi nella storia più ampia dei servizi integrati della propria comunità. Sono rimaste tuttavia alcune questioni aperte, che tracciano la strada ad ulteriori percorsi euristici e formativi:

- l'eterogeneità di questi servizi è certamente un punto di forza, ma come si può operare per ricondurre ad una sinergia questa varietà, muovendosi dentro il costrutto di "sistema di servizi"?
- la diversificazione di luoghi e approcci pensati per i bambini e le loro famiglie è certamente un valore, ma come assicurare comunque la presenza di valori educativi comuni e regole condivise?
- a livello politico-amministrativo, come tenere i Tempi per le famiglie in una cornice comune di *governance* dei servizi per l'infanzia, senza imbrigliarli in criteri e parametri che rischiano di non valorizzarne la specificità?

## Bibliografia

- Amadini M. (2010). *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*. Brescia: La Scuola.
- Anolli L., Mantovani S. (1987). Oltre il nido. Il Tempo per le famiglie. In A. Bondioli, S. Mantovani (Eds.) *Manuale critico dell'asilo nido* (pp. 345-377). Milano: FrancoAngeli.
- Benedetti S., Monini T., Orsoni B. (2014). Perché sono importanti i servizi di compresenza adulti-bambini anche in tempi di crisi e cambiamento. *Quaderno Gift*, 20: 3-10.
- Cambi I., Monini T. (eds.) (2008). *I Centri per Bambini e Genitori in Emilia-Romagna: Analisi organizzativa e riflessioni*. Bergamo: Junior.
- Mantovani S. (2005). Per la prima volta insieme. Il Tempo per le famiglie a Milano. In T. Musatti, M. C. Picchio (eds.), *Un luogo per bambini e genitori nella città. Trasformazioni sociali e innovazione nei servizi per l'infanzia e le famiglie* (pp. 45-68). Bologna: il Mulino.
- Nesi E. (2007). Servizi per la prima infanzia integrativi o complementari al nido. *Quaderni del Centro nazionale di documentazione e analisi per l'infanzia e adolescenza*, 45: 23-70.
- Zaninelli F.L. (ed.) (2015). *Contesti e temi educativi zero-tre anni*. Parma: Junior-Spaggiari.
- < <http://bresciacittadelnoi.it/>> (ultima consultazione: 28/05/2018).

## II.

# Nuove forme di disagio giovanile: il ruolo della famiglia

Karin Bagnato  
*Università di Messina*

### 1. Disagio giovanile e società *complessa*

Generalmente, in pedagogia, con l'espressione "disagio giovanile" si fa riferimento ad una condizione psicologica negativa consolidata da percezioni soggettive di malessere che derivano, a loro volta, da difficoltà nella gestione di problematiche familiari, relazionali, scolastiche, ecc. e che intaccano il processo di costruzione dell'identità personale.

Le manifestazioni di disagio cambiano in relazione all'età e, di solito, si esplicano mediante sintomi fisici o disturbi del comportamento. Alcune volte, si tratta di problematiche che si risolvono naturalmente e spontaneamente; altre, di manifestazioni che possono consolidarsi e mantenersi nel tempo a causa dell'interazione di molteplici variabili.

Spesso, il disagio non è visibile, ma è nascosto ed è gestito dal soggetto in modo privato e silenzioso. Altre volte, invece, è visibile nella conflittualità con il mondo esterno e quando emerge si svela attraverso gesti eclatanti (Regoliosi, 2010; Milan, 2001).

Nell'attuale società, sono sempre più allarmanti i dati che rilevano l'esistenza di molteplici e differenti tipologie di malessere e disagio giovanile che assumono nuove forme di "espressione", basti pensare agli hikikomori, agli Emo, agli haiters, alla blu whale, al sexting, ecc. Tutte queste manifestazioni sono sia i sintomi di un grave malessere di fondo sia una richiesta di aiuto che il giovane lancia, a volte, anche inconsciamente.

Esiste un ampio dibattito scientifico che cerca di dipanare le cause sottostanti queste nuove forme di disagio giovanile: alcuni parlano di crisi dei valori, altri di disgregazione delle famiglie, altri ancora di crisi della scuola. In realtà, nessuno di questi fattori, preso singolarmente, può determinare la condizione di malessere, ma, al contrario, tutte queste nuove manifestazioni sono la conseguenza dell'interazione di molteplici variabili individuali e contestuali che agiscono a livelli diversi e in tempi differenti e che ne favoriscono il consolidamento e il mantenimento (Speltin, 2016).

Tra i fattori contestuali, la famiglia può assumere un ruolo centrale e costituire una possibile concausa del malessere giovanile. Ciò perché la famiglia, oltre a rappresentare la prima agenzia educativa, costituisce anche l'ambiente più fragile e più esposto alle continue tensioni derivanti dalle complesse trasformazioni culturali e sociali che portano con sé significativi cambiamenti anche nelle dinamiche familiari. Accade, infatti, sempre più frequentemente di osservare genitori incapaci di gestire i figli. Le difficoltà sono le più svariate: il rispetto delle regole, la comunicazione, le aspettative deluse, i conflitti con i genitori e tra fratelli, ecc. In altre parole, dinanzi ad una società in rapida e continua evoluzione, sempre più spesso, i genitori si trovano a dover affrontare tutta una serie di problematiche inerenti il loro rapporto con i figli, senza però essere in possesso di quegli strumenti idonei a gestirle in modo adeguato.

Questi ed altri aspetti legati all'educazione dei figli e alle relazioni familiari possono mettere in discussione la capacità dei genitori di fronteggiare le diverse situazioni ed esigenze familiari (Corsi, 2016).

## 2. I Corsi alla Genitorialità: efficace strumento educativo

Da quanto detto, emerge la necessità di aiutare le famiglie a costruire nuove relazioni educative, ovvero aiutarle a sviluppare e potenziare risorse e competenze specifiche. Oggi, infatti, essere genitori presuppone una particolare preparazione senza la quale il rischio di andare incontro a complicazioni aumenta sostanzialmente. Sembra, dunque, che la priorità odierna non sia più quella di *educare ad apprendere*, ma quella di *apprendere ad educare*.

A questo punto, allora, è lecito domandarsi: Come si fa ad insegnare ai genitori ad *apprendere ad educare*?

Una possibile soluzione potrebbe essere quella di attuare azioni di prevenzione *universale e selettiva* aventi come obiettivo quello di migliorare la qualità della vita e di promuovere il benessere personale. Nello specifico, tali azioni potrebbero prevedere l'attuazione di Corsi alla Genitorialità (Gordon, 1994) che si pongano come finalità quella di offrire sostegno ai genitori indicando loro le pratiche di *parenting* e gli atteggiamenti più funzionali per una crescita armonica dei figli.

Ciò perché famiglie forti ed efficaci e un ambiente familiare positivo sembrano essere i requisiti indispensabili per prevenire le più svariate forme di disagio giovanile. Inoltre, gli studi sulla resilienza affermano che il sostegno genitoriale rappresenta un importante fattore di protezione capace di promuovere nella prole sia la progettualità sia la capacità di porsi obiettivi positivi (Ary *et alii*, 1999; Kumpfer, 1999).

I Corsi alla Genitorialità potrebbero rappresentare, quindi, uno strumento particolarmente utile a sviluppare maggiore consapevolezza e competenza per la risoluzione di problematiche inerenti la gestione e l'educazione dei figli poiché si pongono come obiettivo di sviluppare e/o migliorare la sensibilità e le competenze indispensabili per affrontare con successo i complessi e molteplici aspetti della vita familiare e dei rapporti genitori-figli.

Sulla base di quanto riportato in letteratura e dell'esperienza maturata in contesti di disfunzionalità familiare, di seguito si propone un Corso alla Genitorialità finalizzato a far acquisire ai genitori quell'*attrezzatura* utile a farli diventare una risorsa preziosa e capaci di affrontare situazioni difficili che possono verificarsi in ambito familiare.

Il corso prevede 17 incontri della durata di 2 ore ciascuno che si espletano con cadenza settimanale ed è suddiviso in due parti che prendono il nome rispettivamente di "Autoefficacia genitoriale" e "Principi pratici per educare i figli".

La prima parte poggia sul presupposto che prima di acquisire strumenti e competenze funzionali all'attuazione di buone pratiche di *parenting*, è fondamentale che i genitori abbiano fiducia in se stessi e nelle proprie capacità educative: ovvero, abbiano la convinzione di poter gestire adeguatamente sia le "attività" necessarie per crescere i propri figli sia la relazione con essi nelle diverse fasi di vita (Pastorelli, Steca, Gerbino, Vecchio, 2001).

Solo dopo che i genitori avranno acquisito un'adeguata autoefficacia educativa, sarà utile far apprendere loro quelli che vengono considerati i "Principi pratici per educare i figli": ovvero, tutti quegli strumenti, quelle competenze e abilità utili per promuovere sia idonee abilità di *parenting* sia la capacità di gestire le situazioni problematiche in modo adeguato ed efficace. Nello specifico, gli incontri di questa seconda parte focalizzano l'attenzione sulle pratiche di cura dei genitori, sulle interazioni genitori-figli e sulle contingenze che possono favorire l'emissione di comportamenti positivi.

Sia negli incontri della prima parte che in quelli della seconda parte, si farà ricorso a diverse metodologie di lavoro, quali: brevi spiegazioni teoriche necessarie per favorire una maggiore comprensione della problematica presentata dai figli, attività di coppia e/o di gruppo finalizzate al confronto e allo scambio reciproco tra i partecipanti, e "compiti per casa" che hanno come obiettivo quello di mettere in pratica quanto appreso.

I presupposti di base del suddetto programma sono: 1) i genitori rappresentano gli agenti di primaria importanza nello sviluppo dei figli, 2) assolvono alla fondamentale funzione di esercitare su di essi un'influenza positiva e, infine, 3) bisogna restituire loro la responsabilità di supportare i figli nel loro

processo di crescita. Solo in questo modo sarà possibile promuovere e sviluppare in loro un buon senso di autoefficacia genitoriale.

Gli incontri potrebbero essere così articolati:

<b>Autoefficacia genitoriale</b>		
<i>Parte teorica</i>	<i>Obiettivi</i>	<i>Parte pratica</i>
<b>La mia autostima</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorire la riflessione sulle qualità possedute e su quelle che si vorrebbero acquisire.</li> <li>• Promuovere l'affermazione di sé.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ogni genitore descrive se stesso e l'altro in quanto individuo.</li> <li>• Verificare l'eventuale presenza di desideri che eccedono le proprie risorse al fine di differenziare le mete perseguibili da quelle irraggiungibili.</li> </ul>
<b>Essere genitori</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Favorire la riflessione sulle qualità possedute in quanto genitore e su quelle che si vorrebbero acquisire.</li> <li>• Promuovere l'affermazione di sé.</li> </ul>	Ogni genitore descrive i punti di forza e debolezza propri e del partner in relazione alla competenza genitoriale.
<b>Come vedo i miei figli</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rilevare l'immagine che ciascun genitore ha dei figli.</li> </ul>	Ogni genitore descrive i punti di forza e di debolezza di ciascun figlio.
<b>Interazioni genitore-figli</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rilevare l'idea che ogni genitore ha del suo rapporto con i figli.</li> </ul>	Ogni genitore descrive il proprio rapporto con i figli.
<b>Competenza comunicativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rilevare lo stile comunicativo dei genitori.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descrivere il proprio stile comunicativo.</li> <li>• Discriminare i comportamenti utili e dannosi alla comunicazione.</li> </ul>
<b>Monitoraggio situazioni problematiche</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificare e riconoscere le situazioni problematiche.</li> </ul>	Descrivere ed elencare per gravità i comportamenti problematici.
<b>Gestire le situazioni problematiche con i figli</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuare le strategie di coping messe in atto dai genitori.</li> </ul>	Descrivere i comportamenti che, generalmente, vengono messi in atto per risolvere le difficoltà con i figli.



## II. Nuove forme di disagio giovanile: il ruolo della famiglia

<b>Principi pratici per educare i figli</b>		
<i>Parte teorica</i>	<i>Obiettivi</i>	<i>Parte pratica</i>
<b>La relazione genitori-figli</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Costruire una relazione positiva genitore-figli.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Prestare attenzione.</li> <li>• Conoscere i figli.</li> </ul>
<b>Competenza comunicativa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicare con i figli in modo adeguato e costruttivo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicare in modo assertivo.</li> <li>• Fornire richieste chiare ed efficaci.</li> <li>• Fare critiche costruttive.</li> <li>• Coerenza educativa.</li> </ul>
<b>Autostima dei figli</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sviluppare nei figli un'alta autostima.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Evitare l'uso di fraseologie negative.</li> <li>• Fare richieste che rispecchiano le reali capacità, abilità e possibilità del figlio.</li> </ul>
<b>Favorire l'apprendimento</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Promuovere la motivazione ad apprendere.</li> <li>• Utilizzare strategie adeguate allo scopo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Assegnare "compiti" impegnativi, ma alla portata del figlio.</li> <li>• Evidenziare non i successi e i fallimenti, ma la strategia adoperata.</li> <li>• Lodare la singola prestazione.</li> </ul>
<b>Dimensione emotiva</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Riconoscimento, verbalizzazione e gestione delle emozioni positive e negative.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Discriminare e identificare le principali emozioni.</li> <li>• Verbalizzare gli stati fisiologici associati alle emozioni.</li> <li>• Favorire la capacità di contestualizzare un'emozione.</li> <li>• Discriminare e identificare lo stato emotivo proprio e altrui in uno specifico contesto.</li> </ul>
<b>Comportamenti positivi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Incrementare la frequenza dei comportamenti positivi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rinforzi.</li> <li>• Shaping.</li> <li>• Prompting e fading.</li> <li>• Modellamento.</li> <li>• Task analysis, ecc.</li> </ul>
<b>Le regole</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comunicare in modo chiaro e inequivocabile cosa ci si aspetta dai figli.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Fornire ai figli le regole da rispettare e le possibili conseguenze.</li> </ul>
<b>Sistemi inefficaci</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Individuare le possibili alternative alla punizione.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rinforzo negativo.</li> <li>• Negoziazione, ecc.</li> </ul>
<b>Comportamenti negativi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Modificare e diminuire la frequenza dei comportamenti negativi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Rinforzo differenziale.</li> <li>• Estinzione.</li> <li>• Timeout, ecc.</li> </ul>
<b>Affrontare i problemi</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Utilizzare le strategie più funzionali alla risoluzione di problemi.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Mettere in atto strategie cognitive e comportamentali adeguate alla soluzione del problema</li> </ul>

In conclusione, essere genitori oggi è un compito sempre più complesso e ricoprire questo ruolo richiede volontà, impegno e fatica, ma anche l'acquisizione di tutta una serie di competenze e di abilità per poterlo svolgere in modo adeguato. Sicuramente, l'amore verso i figli è fondamentale, ma non è sufficiente e, soprattutto, in alcune situazioni può essere più vantaggioso *rileggere* alcune modalità educative, emotive e relazionali al fine di adempiere in modo più efficace al proprio ruolo educativo.

Da questo punto di vista, dunque, i Corsi alla Genitorialità si configurano come delle azioni educative rivolte a genitori che desiderano migliorare e arricchire le relazioni con i figli e fronteggiare in maniera efficace i problemi educativi. Inoltre, rappresentano uno *spazio* aperto per i genitori che vogliono esplicitare sia le loro richieste sia le difficoltà che incontrano nella gestione, nella relazione e nella cura dei figli.

## Bibliografia

- Ary D.V. et al. (1999). Development of adolescent problem behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 27: 141-150.
- Corsi M. (2016). *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*. Milano: FrancoAngeli.
- Gordon T. (1994). *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*. Molfetta: La Meridiana.
- Kumpfer K.L. (1999). Factors and processes contributing to resilience: the resilience framework. In M.D. Glantz, J.L. Johnson (eds.), *Resilience and development: positive life adaptations* (pp. 179-224). New York: Kluwer Academic/Plenum.
- Milan G. (2001). *Disagio giovanile e strategie educative*. Roma: Città Nuova.
- Pastorelli C., Steca P., Gerbino M., Vecchio G. (2001). Il ruolo delle convinzioni di efficacia personale e genitoriale rispetto alle condotte delinquenti e all'uso di sostanze nel corso dell'adolescenza. *Età evolutiva*, 69: 80-87.
- Regoliosi L. (2010). *La prevenzione del disagio giovanile*. Roma: Carocci.
- Speltin G. (ed.) (2016). *L'età giovanile. Disagio e risorse psicosociali*. Bologna: Il Mulino.

### III.

## Educazione Ambientale e contesti di crisi.

### Il punto di vista dei Genitori tarantini

Gabriella Calvano

*Università di Bari*

#### 1. Taranto: questioni ambientali tra giustizia e partecipazione

Nota alle cronache per essere uno dei siti industriali più inquinati a livello europeo, la città di Taranto vive ormai da anni una situazione ambientale severa.

Sebbene sia opinione diffusa che tale situazione sia il frutto dell'inquinamento dell'aria da diossina e benzoapirene, chi conosce il sistema-Taranto è consapevole che, con l'aria, risultano essere compromessi anche gli stati ambientali di acqua e suolo. Inoltre, se è vero che l'industria (ILVA, ENI, Cemerad, Cementir...) ha le sue responsabilità è altrettanto vero che non si possono negare le responsabilità delle istituzioni (nazionali e locali) e dei cittadini tarantini, per anni inconsapevoli del legame tra salute e ambiente (Tursi, Calvano, 2016). A tal proposito basti pensare che la "questione ambiente" è "scoppiata" nella Città solo quanto si è venuta a creare una "questione salute".

È solo in questo momento che il problema tarantino ha assunto le vesti di una vera e propria violazione del diritto alla giustizia ambientale, intesa come quell'insieme di azioni che implicano la giusta e imparziale distribuzione del carico e dei benefici ambientali (Kals, Russell, 2001) il cui scopo è anche quello di far fronte ai bisogni di chi si trova in condizioni di svantaggio (Walker, 2012), facendo da contraltare, quasi, a quel principio per cui, come affermato Ulrich Beck nel suo *Manifesto Cosmopolitico* (2000, p. 10) e come ribadito Francesco nell'Enciclica *Laudato Sì* (2015), "l'inquinamento segue i poveri".

La consapevolezza della gravità delle condizioni nelle quali i cittadini tarantini vivono si è accompagnata, negli anni, ad un desiderio di "riscatto" che ha portato al costituirsi di un tessuto associazionistico estremamente attivo e vitale (Martinelli, Calvano, Carrera, 2017), purtroppo non supportato da una rete istituzionale adeguata: questo ha provocato nel tempo la dispersione di energie e di azioni che fanno fatica ad inserirsi in una progettualità di più ampio respiro.

Il caso Taranto invita, allora, a ripensare la pratica educativa come lettura

critica della società, a recuperare la dimensione politica dell'educazione, nella consapevolezza che proprio l'educazione «è politica perché richiede sempre decisione, scelta, intervento per favorire il cambiamento e la speranza di credere il cambiamento possibile» (Tarozzi, 2014, p. 10).

Tale cambiamento chiama in causa inevitabilmente non solo le Scuole, i docenti e gli studenti ma anche i genitori tarantini, nel loro ruolo di educatori e nella loro funzione di corresponsabilità alla vita e alla formazione scolastica dei figli.

## 2. Il punto di vista dei genitori tarantini: percezione dell'ambiente e ruolo dell'educazione ambientale

All'interno di un contesto così particolarmente difficile, compromesso e complesso, un ruolo politico determinante è svolto dal sistema di scuole, dirigenti, docenti, studenti e genitori che partecipano alla vita della città e che, attraverso il loro impegno, promuovono tra gli studenti differenti stili di vita e si impegnano a costruire, quotidianamente, percorsi comuni di speranza a partire dall'educazione.

Che idea hanno i genitori dello stato ambientale della città di Taranto? Quale ruolo attribuiscono all'educazione ambientale in vista di una possibile rinascita della propria Città?

Il *case study* di seguito riportato, adottando un approccio con intenti evidentemente esplorativi, vuole fornire una risposta a queste domande.

La base empirica a partire dalla quale si è voluto riflettere è costituita dalle 223 risposte di altrettanti genitori (256 erano i genitori costituenti la popolazione di interesse) ad un questionario. I genitori rispondenti a tale questionario hanno tutti un incarico negli organi collegiali di 13 delle 15 Scuole collocate nell'Area SIN (Sito di Interesse Nazionale) di Taranto che comprende i Comuni di Massafra, Crispiano, Montemesola e Taranto (in particolare i quartieri di Tamburi, Paolo VI e Città Vecchia), come distribuite in tabella 1.

I genitori che hanno risposto al questionario sono soprattutto donne (81.6%, ma la percentuale dei padri non è trascurabile risultando comunque vicina al 20%) e hanno un'età media pari a quasi 41 anni. Si tratta di persone con una scolarizzazione abbastanza elevata, trattandosi per lo più di diplomati (46.6%). Circa un quinto del campione dichiara di aver conseguito una laurea e il 3.1% riferisce di essere in possesso "soltanto" della licenza elementare.

### III. Educazione Ambientale e contesti di crisi

<b>Comune</b>	<b>Circoli Didattici</b>	<b>Istituti Comprensivi</b>	<b>Istituti Secondari di Secondo Grado</b>
Crispiano	1	1	1
Massafra	0	3	1
Montemesola	0	1	0
Taranto	1	3	1

Tab. 1 – Distribuzione tipologia di Scuola per Comune di appartenenza

Ciascuno dei genitori coinvolti è titolare di incarico negli organi collegiali della Scuola frequentata dal proprio figlio: il 79.7% dichiara di essere rappresentante dei genitori di classe. Il restante 20.3% si divide tra chi ha incarico di presidente del Consiglio di Istituto, chi è componente del Consiglio di Istituto e chi è componente del Consiglio di Intersezione/Interclasse.

Come mostrato in figura 1, la maggior parte dei genitori (59.1%) considera l'ambiente un "bene comune" da rispettare e tutelare, "luogo e spazio in cui viviamo" (47%) ma anche "risorsa" (39%). Parlare di ambiente non è sinonimo di inquinamento: solo il 16.6% dei genitori quando pensa all'ambiente pensa ad un posto inquinato, nonostante la situazione di grave crisi ambientale nella quale si vive e della quale si ha comunque consapevolezza. La gravità media percepita del rischio ambientale è superiore a 4 in una scala da 1 a 5. La responsabilità di questa situazione è attribuita (sempre in una scala da 1 a 5) soprattutto al mondo della politica (4.55) e all'industria (4.51), ma è significativa anche la responsabilità attribuita ai cittadini in quanto collettività (4.16) e in quanto singoli (3.73).

Tali consapevolezze hanno spinto i genitori a dichiarare che, in una scala da 1 a 5, l'urgenza media con la quale è opportuno che la Scuola in quanto istituzione implementi percorsi di educazione ambientale è pari a 4.67. Percorsi di questo tipo, se opportunamente strutturati e implementati, possono contribuire alla rinascita della Città per il 97.3% dei genitori che hanno risposto al questionario, nonostante sia opinione diffusa tra gli stessi che l'offerta formativa nel settore dell'educazione ambientale dovrebbe essere comunque incrementata (lo ha dichiarato il 95% del campione).

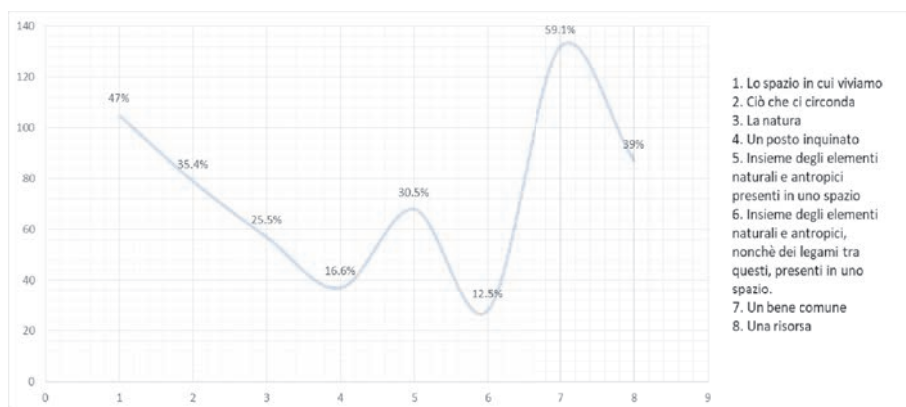


Fig. 1 – Percezione e definizione di ambiente

Cosa può fare l'educazione ambientale per la rinascita di Taranto e per le generazioni di oggi e di domani e quali sono i temi più urgenti che essa dovrebbe affrontare? È stato chiesto ai 223 genitori con due domande a risposta aperta, avvicinando in questo modo il questionario auto-compilato «ad uno strumento di ricerca interpretativa» (Trincherò, 2002, p. 90). Dalle risposte ottenute è stato possibile definire un insieme di categorie di risposta, utilizzate poi per chiudere ciascuna domanda, rese graficamente attraverso *word cloud*.

Dall'analisi del *corpus* testuale è emerso come, in un contesto di crisi ambientale severo quale quello tarantino, l'educazione ambientale ha fondamentalmente due compiti primari (figura 2): da un lato quello di promuovere «esempi concreti per le generazioni future» (framm. n. 4) per «Inculcare nelle nuove generazioni il concetto di ambiente come bene comune» (framm. n.76), dall'altro quello di sensibilizzare al rispetto dell'ambiente e della sua tutela, «stimolando le persone a stili di vita adeguati ed eco-compatibili» (framm. n.31). È interessante notare come i genitori non considerino solo i loro figli quali possibili destinatari di interventi di educazione ambientale, ma tendano a percepirsi loro stessi come necessitanti di una formazione a questi temi, esprimendo un bisogno formativo secondo il quale risulta importante «sensibilizzare i genitori» (framm. n. 81) a «dare l'esempio ai propri figli e agli altri cittadini e a spronarli ad interessarsi sulla questione [ambientale]» (framm. n.54) e ad «assumersi le proprie responsabilità a prescindere dal ruolo che si ricopre nella società» (framm. n.172).

### III. Educazione Ambientale e contesti di crisi



Fig. 2 – Ruolo dell'educazione ambientale

Nell'indicare, in aggiunta, i temi più urgenti da affrontare, i genitori si sono espressi come da tabella 2, ovvero:

<b>Tema</b>	<b>Percentuale</b>
Rifiuto, riuso, riciclo	55,6
Inquinamento	41,2
Rispetto delle regole	19,7
Salvaguardia della natura	17,9
Energie alternative e risparmio energetico	14,3
Ambiente e salute	10,8
Biodiversità	7,2
Storia locale e patrimonio artistico e paesaggistico	7,2
Educazione alla salute	3,6
Alimentazione	3,6
Acqua e mare	1,8
Bonifica	1,8
Consumi	1,8
Cambiamenti climatici	1,8
Mobilità sostenibile	1,8
Rischi ambientali	1,8
Sviluppo sostenibile	1,8
Tutela della flora e della fauna	1,8

Tab. 2 – Tema prioritario di educazione ambientale

I genitori si sentono coinvolti nelle iniziative di educazione ambientale in essere per il 50.7% e sono disponibili sia a partecipare in prima persona a eventuali nuovi progetti di educazione ambientale (86.5%) sia a collaborare nella definizione e implementazione di future progettualità in tal senso (84.8%).

## Conclusioni

La realtà tarantina e i suoi problemi ambientali necessitano di un'attenzione formativa fondata su una adeguata sinergia tra agenzie educative, istituzioni, mondo della politica.

In un momento storico dove la crisi educativa è spesso frutto di disinteresse o di mancata responsabilità da parte delle famiglie, i genitori tarantini mostrano (in virtù dei dati raccolti) non solo coinvolgimento nelle questioni ambientali della Città ma anche un'attenzione non trascurabile all'offerta formativa relativa all'educazione ambientale erogata dalle Scuole frequentate dai loro figli, evidenziandone urgenze, carenze, necessità e dimostrando di voler far propria quella responsabilità sociale che li rende pienamente consapevoli del proprio protagonismo socio-politico-culturale (Pati, 2014, p. 66).

Soggetto attivo, portatore di risorse e competenze, sistema aperto e in relazione continua e creativa con il proprio ambiente, la famiglia diventa, in questo modo, motore e protagonista per la rinascita ambientale di Taranto.

## Bibliografia

- Beck U. (2000). *Il Manifesto Cosmopolitico*. Trieste: Asterios (trad. it. F. Pagano).
- Francesco I. (2015). *Laudato si. Enciclica sulla cura della casa comune*. Cinisello Balsamo: San Paolo, n. 25.
- Kals E., Russell Y. (2001). Individual conceptions of justice and their potential for explaining proenvironmental decision-making. *Social Justice Research*, 14(4): 367-385.
- Martinelli N., Calvano G., Carrera L. (2017). Taranto dopo l'acciaio: tra politiche, strategie di rinascita e processi di rigenerazione. *Working papers. Rivista on-line di Urban@it*, 2.
- Pati L. (2014). Genitorialità e responsabilità educative. In G. Elia (ed.), *Le sfide sociali dell'educazione* (pp. 58-69). Milano: FrancoAngeli.
- Tarozzi M. (2014). Introduzione. In P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Sa-peri necessari per la pratica educativa* (pp. 7-13). Torino: Gruppo Abele.
- Trincherò R. (2002). *Manuale di ricerca educativa*, Milano: FrancoAngeli.
- Tursi A., Calvano G. (2016). Le Università per la sostenibilità delle città ad alto rischio ambientale: il caso Taranto. *Working papers. Rivista online di Urban@it*, 2.
- Walker G. (2012). *Environmental Justice: Concepts, Evidences and Politics*. London: Routledge.



## IV.

# Tra madri e figli. L'assistente all'infanzia Montessori come sostegno alla genitorialità

Barbara De Serio

*Università di Foggia*

### 1. Il potere della creazione

Le riflessioni pedagogiche sulle relazioni familiari, compresi gli studi che focalizzano l'attenzione sulla costruzione delle pratiche educative a sostegno della famiglia, si sono misurate spesso con il tema della maternità nella sua duplice dimensione: da un lato la gestazione, dall'altro lato la cura, prima dei neonati, poi dei bambini. A questa consapevolezza, però, non si è sempre accompagnato il riconoscimento della “potenza creatrice delle donne” (Seveso, 2000, p. 53) e del “potere creativo del bambino”, su cui in questa sede si intende invece tornare, a partire da una rivalutazione della pedagogia della nascita, un imprescindibile punto di partenza per costruire nuove relazioni educative a sostegno della primissima infanzia, quindi della famiglia.

In uno studio non più recente, ma molto interessante, sulla storia della maternità, denunciando la scarsa attenzione che gli studi storici hanno mostrato nei confronti di una ricostruzione simbolica storicamente significativa della figura della madre, Marina D'Amelia precisava che nulla è immutabile o universale nel modo di essere madri: “cambiano – scriveva – sia il numero di donne che nelle varie epoche hanno messo al mondo dei figli sia le dimensioni dello sforzo riproduttivo e i rischi a questo connessi e cambia altresì il tipo di cure materne ritenute necessarie. E forse anche il grado di identificazione che una donna ha legato a questa esperienza non è sempre stato lo stesso” (1997a, p. V).

Attorno al “grado di identificazione” e alle differenti costruzioni sociali della maternità si sono dibattuti – si sa – i diversi movimenti femminili. Pur non potendo approfondire in questa sede la storia e l'evoluzione di queste e altre forme di protesta, la maternità rappresentò, a partire dagli anni Ottanta dell'Ottocento, uno dei principi alla base delle campagne socio-politiche e culturali a favore della tutela dei diritti delle donne, sia di quelle che presero le distanze dal ruolo materno, operando atti di denuncia sociale e di resistenza ci-

vile verso le diverse forme di discriminazione nei confronti del genere femminile, sia di quelle che colsero nella maternità lo strumento ideale per affermare la propria diversità rispetto al genere maschile (Mapelli, Seveso, 2007; Scattigno, 1997).

Sempre attorno al fenomeno dell'identificazione, e forse non disgiuntamente dai movimenti femminili che si sono di volta in volta schierati a favore o contro la tutela del sapere materno, la storia si è fatta portavoce di differenti modelli di cura e di diversi profili di madri, più o meno consapevoli del proprio ruolo e più o meno disposte o messe nelle condizioni di farsene carico.

Tutte le ricostruzioni dei riti di accudimento dell'infanzia, quindi della storia della maternità, partono dall'analisi delle principali pratiche di esclusione e di dominio nei confronti della prima età per giungere solo in età moderna alla registrazione della comparsa di un maggiore interesse nei confronti del bambino e della bambina, accanto a una più alta consapevolezza della loro centralità nei processi di cura familiare (De Serio, 2009).

Scrivendo a tal proposito Anna Bravo: “man mano che la figura del bambino guadagna il centro della scena familiare, avanza il prestigio della madre e più si insiste sulla sua vocazione naturale, più diventa difficile rifiutarle altrettanto naturali diritti sui figli” (1997, p. 143).

Una consapevolezza che finì pian piano con l'approdare in una “rielaborazione politica del modello tradizionale di femminilità” (Scattigno, 1997, p. 285), strettamente connesso al concetto di maternità sociale.

## **2. Formare la maternità. Per una nuova etica della responsabilità nei confronti della nascita**

In questa sede si vuole focalizzare l'attenzione sul bisogno di consapevolezza del ruolo materno. Ricorda Vanna Iori che “anche quando è atteso, preparato, pianificato [...] il venire al mondo mantiene margini di imprevisto e di straordinarietà che chiamano la coppia a nuovi ruoli e nuovi compiti per ‘far posto’ al nuovo venuto, per accoglierlo e prendersi cura di lui” (2007, p. 11).

Spesso la paura della maternità cede il posto a vissuti emotivi di estraneità difficili da percepire perché latenti; vere e proprie “rarefazioni” (Saraceno, 1997, p. 318) della cura materna, che conducono le donne in attesa di un figlio a un atteggiamento di deresponsabilizzazione emotiva rispetto al proprio compito, anche a causa di una moltiplicazione delle figure sanitarie coinvolte nell'evento nascita.

Di queste nuove figure sulla scena del parto, e degli studi specialistici di cui

le stesse si fanno portavoce, Elisabetta Musi ha ultimamente evidenziato l'incapacità di cogliere "le profonde, *invisibili*, implicazioni educative che l'esperienza generativa produce nel singolo e nella coppia già prima e soprattutto dopo la venuta di un figlio" (2007, p. 18). E, più avanti, a conferma della carenza di studi pedagogici in grado di cogliere la dimensione educativa della generatività e il suo potere creativo rispetto alla formazione dell'identità genitoriale, aggiunge che "anche da parte di chi si occupa per professione della famiglia, raramente la generatività viene assunta come processo [...] destinato a non concludersi sulla 'scena del parto' proseguendo invece sul piano simbolico a realizzare la fecondità affettiva familiare" (*Ibidem*).

Questo lo scopo delle riflessioni qui avanzate: ripartire dalla valenza formativa della generatività per riconoscere nella responsabilità educativa un'opportunità di crescita personale: "prendersi cura del venire al mondo di un figlio – scrive ancora la Iori – origina nuove solidarietà, in quanto potenzialmente fonda e alimenta una cultura della responsabilità diffusa e del prendersi cura" (2007, pp. 13-14).

Ben vengano allora tutte le occasioni di educazione alla nascita, di cui vi è larga traccia negli studi montessoriani che verranno più avanti approfonditi e che hanno puntato sulla necessità di professionisti specificamente formati per accogliere la preziosità delle relazioni umane, a partire da quella primordiale che il neonato costruisce col mondo che lo circonda e, in modo particolare, con il suo ambiente familiare. Ciò anche perché diventare genitori non è più naturalmente "ovvio" (Vegetti Finzi, 1990) e, anzi, sempre più spesso tale scelta pone inquietanti interrogativi, soprattutto alle giovani generazioni.

### 3. Storie di maternità e di saperi condivisi

Molti gli studi che attribuiscono all'ingerenza del sapere medico la lenta, ma inesorabile, dispersione della cultura popolare sulla nascita, a sua volta causa del progressivo dissolvimento di quelle tradizionali pratiche di cura che coglievano nel parto una delle occasioni privilegiate di riunione tra donne, pronte a dispensare consigli nell'intimità dell'ambiente domestico, nel quale aveva appunto origine il miracolo della nascita.

La storia racconta che un primo cambiamento significativo nelle pratiche di cura delle madri e dei neonati risale alla fine del Settecento, quando anche in Italia, come in molti Paesi d'Europa, cominciarono a sorgere i primi ospizi per partorienti, che contribuirono a promuovere una nuova cultura preventiva a favore di un'igienizzazione del parto, con una conseguente riduzione del ri-

schio di mortalità infantile alla nascita, allora ancora molto alto (Fiume, 1995, pp. 9-28).

Ovviamente la nuova pratica dell'ospedalizzazione modificò notevolmente la scena del parto, riducendo lo spazio d'azione della "levatrice" e concedendo un ruolo più centrale al profilo professionale dell'"ostetrico" e alle sue tecniche chirurgiche<sup>1</sup>, che hanno progressivamente messo a tacere il sapere del corpo femminile e la sua "storia incarnata".

Da questo "corpo interno" occorre invece ripartire per rendere le madri consapevoli dei loro bisogni, con specifico riferimento a quelli legati alla nascita, e per metterle nelle condizioni di "generare" i vissuti emotivi ad essa connessi.

#### **4. La Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori. Un progetto di tutela della madre e del bambino**

La storia del sapere pedagogico sulla nascita rimanda alla Montessori una delle prime riflessioni sulla necessità di educare l'umanità a rivisitare l'"impressionante punto di partenza" (1923/2010) dell'esistenza umana.

La responsabilità di questa formazione fu affidata ad Adele Costa Gnocchi, una delle sue prime allieve, che nel 1949 istituì a Palazzo Vidoni, a Roma, la Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori, di durata triennale. Scopo della scuola era quello di formare personale specificamente preparato sul piano psico-pedagogico, oltre che sul piano medico, per accogliere e supportare i bisogni del neonato e della madre, in ospedale e a casa. Durante il ricovero ospedaliero l'assistente all'infanzia si adoperava per consentire alla madre e al bambino di stare più a contatto possibile dopo il parto, agevolando, in tal modo, il reciproco riconoscimento, nonché per favorire nel neonato un autonomo processo di separazione dalla madre. Dopo l'ospedalizzazione seguiva solitamente la madre a domicilio per guidarla nel percorso dell'allattamento e fornirle consigli utili e rispondenti al naturale bisogno di esplorazione e di sviluppo autonomo del neonato.

La Scuola Assistenti all'Infanzia rappresentò dunque una rivoluzione nel percorso di formazione psico-pedagogica del personale educativo, poiché si configurò come la prima scuola per educatori di bambini di età compresa tra zero e tre anni.

1 Si pensi alla comparsa del parto provocato o del taglio cesareo. Per ulteriori approfondimenti su questo tema cfr., tra gli altri, Filippini, 1997, pp. 111-137.

La proposta che in questa sede si avanza è quella di un recupero del percorso di educazione alla nascita progettato dalla Montessori e realizzato dalla Costa Gnocchi, innanzitutto all'interno dei corsi speciali di differenziazione didattica Montessori, già attivi; il recupero di questa specifica specializzazione contribuirebbe a ripensare ruoli, funzioni e competenze del personale educativo attualmente coinvolto nei servizi educativi per la primissima infanzia, non solo prettamente scolastici, dove è sempre più evidente la necessità, evidenziata anche dalla normativa più recente, di investire maggiormente nella formazione e nella specializzazione di figure professionali altamente qualificate ed esperte dei processi di crescita della primissima infanzia, a partire dalla nascita.

In questa direzione si sta muovendo il Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università di Foggia, tra le città più sensibili nei confronti del metodo Montessori<sup>2</sup>.

Di particolare interesse, tra i progetti avviati in collaborazione con il micronido Adele Costa Gnocchi di Foggia, la recente istituzione, presso il servizio prescolastico su indicato, di uno sportello di orientamento e formazione, gestito da figure specializzate nel metodo Montessori e adeguatamente formate, nell'ambito del progetto, sui temi legati alla nascita. Il servizio organizza periodicamente percorsi di aggiornamento sul metodo Montessori, per genitori ed educatori, con specifico riferimento alle sue ricadute nei processi di cura dei bambini di età compresa tra zero e sei anni.

Lo scopo del servizio è anche quello di riproporre l'utilizzo del metodo Montessori in ambito familiare, accanto all'efficacia dei nidi domiciliari e della figura della *tagesmutter*, che hanno segnato l'avvio, in Capitanata, delle scuole Montessori, che continuano a rappresentare una prassi d'avanguardia per il territorio regionale e per buona parte di quello nazionale, con particolare riferimento al Meridione.

## Bibliografia

Bravo A. (1997). *La Nuova Italia: madri fra oppressione ed emancipazione*. In M. D'Amelia (ed.), *Storia della maternità* (pp. 138-183). Roma-Bari: Laterza.

- 2 Il metodo Montessori si è diffuso a Foggia a partire dagli anni Sessanta del Novecento, quando furono istituiti i primi nidi; peraltro il primo di questi servizi montessoriani per la primissima infanzia fu attivato nel 1966 nella forma dell'assistenza domestica, perché fu allestito, in forma sperimentale, nell'abitazione privata di una delle due educatrici che lo gestivano e prevedeva, tra i vari servizi, la sorveglianza a domicilio dei neonati.

- D'Amelia M. (1997a). Introduzione. In Ead. (ed.), *Storia della maternità* (V-XVI). Roma-Bari: Laterza.
- De Serio B. (2009). *Abbandoni e solitudini. Storie di infanzie e di maternità negate*. Roma: Aracne.
- Duden B. (1994). *Il corpo della donna come luogo pubblico. Sull'abuso del concetto di vita*. Milano: Bollati Boringhieri.
- Filippini N.M. (1997). Il cittadino non nato e il corpo della madre. In M. D'Amelia (ed.), *Storia della maternità* (pp. 111-137). Roma-Bari: Laterza.
- Fiume G. (1995a). Introduzione. In Ead. (ed.), *Madri. Storia di un ruolo sociale* (pp. 9-28). Venezia: Marsilio.
- Fiume G. (ed.) (1995). *Madri. Storia di un ruolo sociale*. Venezia: Marsilio.
- Fraisse G., Perrot M. (eds.) (1991). Storia delle donne. L'Ottocento. In G. Duby, M. Perrot (dir.). Roma-Bari: Laterza.
- Iori V. (2007). Presentazione. In E. Musi, *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica* (pp. 11-14). Milano: FrancoAngeli.
- Jelliffe D.B., Jelliffe E.F. (1986). *Advances in International Maternal and Child Health*. Oxford: Oxford University Press.
- Mapelli B., Seveso G. (eds.), (2007). *Una storia imprevista. Femminismi del Novecento ed educazione*. Milano: Guerini Studio.
- Montessori M. (1923/2010). *Il bambino in famiglia*. Milano: Garzanti.
- Musi E. (2007). *Concepire la nascita. L'esperienza generativa in prospettiva pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pancino C. (1984). *Il bambino e l'acqua sporca. Storia dell'assistenza al parto dalle mammane alle ostetriche (secoli XVI-XIX)*. Milano: Franco Angeli.
- Pati L. (1995). *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Pizzini P. (ed.), (1981). *Sulla scena del parto: luoghi, figure, pratiche*. Milano: Franco-Angeli.
- Read G. D. (1950). *Childbirth without fear*. London: Heinemann.
- Saraceno C. (1997). *Verso il 2000: la pluralizzazione delle esperienze e delle figure materne*. In M. D'Amelia M. (ed.), *Storia della maternità* (pp. 318-351). Roma-Bari: Laterza.
- Scattigno A. (1997). La figura materna tra emancipazionismo e femminismo. In M. D'Amelia (ed.), *Storia della maternità* (pp. 273-299). Roma-Bari: Laterza.
- Seveso G. (2000). *Per una storia dei saperi femminili*. Milano: Unicopli.
- Sità C. (2005). *Il sostegno alla genitorialità*. Brescia: La Scuola.
- Thébaud F. (ed., 1992). Storia delle donne. Il Novecento. G. Duby, M. Perrot (dir.). Roma-Bari: Laterza.
- Vegetti Finzi S. (1990). *Il bambino della notte. Divenire donna, divenire madre*. Milano: Mondadori.

## V.

### “Immagine e partecipazione”: un’esperienza di ricerca-formazione in una scuola dell’infanzia sul rapporto problematico tra scuola e famiglia

Alessandro Ferrante

*Università di Milano-Bicocca*

#### 1. Il progetto di ricerca

Il saggio intende mettere a tema alcune difficoltà che le scuole oggi incontrano nella gestione del rapporto con le famiglie degli alunni. In esso ci si focalizzerà su un caso specifico, relativo a una scuola dell’infanzia di Bergamo, nella quale si è svolta una ricerca-formazione insieme alle insegnanti dell’istituto. Si presenterà quindi brevemente il contesto del progetto di ricerca-formazione e l’assetto teorico-metodologico che lo ha caratterizzato, per poi soffermarsi su quanto emerso, illustrando alcune problematiche affrontate e i punti di attenzione pedagogica più rilevanti che sono stati individuati per gestire con consapevolezza il delicato rapporto con le famiglie.

L’esperienza di ricerca evocata in questo scritto rientra in un più ampio progetto pluriennale, avviato nell’a.s. 2015-2016 e ancora in corso: *Ascoltare per promuovere. Dalla scuola dell’autonomia a quella dell’inclusione: la qualità dell’esperienza scolastica. Ricerca-formazione sulla scuola inclusiva che c’è e che vorremmo*. Il progetto coinvolge diverse realtà: il Comune di Bergamo, numerosi Istituti Comprensivi della città, la cooperativa sociale Ser.en.a., la cooperativa sociale Alchimia e l’associazione Centro Studi Riccardo Massa (CSRM). Il progetto, coordinato dal CSRM, in questi anni ha visto l’attivazione di molteplici percorsi di ricerca-formazione in differenti scuole di Bergamo (d’infanzia, primarie, secondarie di primo grado) che si sono focalizzati su oggetti di riflessione eterogenei, identificati dalle scuole stesse sulla base delle proprie esigenze e dei propri bisogni formativi. Ogni percorso si è sviluppato attraverso un numero prefissato di incontri a cui hanno preso parte gli/le insegnanti, le consulenti pedagogiche delle scuole e i ricercatori-formatori del CSRM. Questi ultimi hanno fatto riferimento alla Clinica della Formazione (Massa, 1992; Riva, 2000), un approccio pedagogico che prevede l’allestimento di un setting educativo di “secondo livello” (ossia di formazione dei formatori) che rende

possibile per i partecipanti sospendere temporaneamente le urgenze e le pressioni del quotidiano per assumere una postura di ricerca e interrogare tramite un processo riflessivo e trasformativo le proprie rappresentazioni, le proprie pratiche e i dispositivi in atto, rintracciandone sia le dimensioni evidenti sia quelle latenti. Attraverso la prospettiva clinica si sono esplorate le tematiche proposte dalle singole scuole, dando vita a specifici percorsi di formazione e di ricerca empirica, qualitativa e idiografica.

L'esperienza di cui mi occupo in questa sede è stata realizzata nell'a.s. 2015-2016 in una scuola dell'infanzia del Comune di Bergamo e ha coinvolto tutto il corpo docente della scuola, la consulente pedagogica dell'istituto e due ricercatori-formatori del CSRM (il sottoscritto e Giorgio Prada), per un totale di sette incontri da circa tre ore ciascuno. Durante la prima parte del percorso si è affrontata la questione problematica del rapporto scuola-famiglia tramite un'analisi condivisa delle pratiche, mentre gli ultimi incontri sono stati dedicati alla riprogettazione di alcuni momenti istituzionali che la scuola dedica alle famiglie. Come strumenti di lavoro ci si è avvalsi di apposite schede di analisi e di progettazione delle esperienze, di attività di brainstorming, di riflessioni di gruppo, di simulazioni e role-playing. Dal punto di vista teorico, la ricerca ha adottato un approccio di Clinica della Formazione ed è stata condotta con una particolare attenzione a mettere a fuoco le dimensioni sociomateriali che connotano le relazioni scuola-famiglia e più in generale i processi educativi (Fenwick, Edwards, Sawchuk, 2011; Ferrante, 2016).

## 2. Le criticità emerse: “immagine e partecipazione”

La tematica che la scuola ha voluto approfondire durante il percorso di ricerca-formazione e che ha innescato l'intero processo è stata sintetizzata dalle insegnanti in un'espressione: *immagine e partecipazione*. Come ci hanno spiegato loro stesse durante il primo incontro, il termine “immagine” rimanda alla questione dell'identità della scuola, ossia al modo in cui la scuola si rappresenta, nonché a come è considerata dai familiari dei suoi alunni e più in generale dai soggetti che vivono nel quartiere in cui è ubicata. Secondo le docenti, la scuola mancava di *appeal*, nel senso che non era percepita come una risorsa educativa, culturale e sociale dai genitori del quartiere, i quali sovente preferivano iscrivere i loro figli a una scuola dell'infanzia privata sita poco distante. Esse lamentavano pertanto che negli ultimi anni si fosse registrato un calo di iscrizioni e che la scuola fosse incorsa in una progressiva svalutazione della sua reputazione. A ciò si accompagnava inoltre la sensazione di non riuscire a mostrare ef-



ficacemente ai familiari dei bambini il lavoro pedagogico che veniva svolto dall'istituto. I genitori, a detta delle insegnanti, sembravano leggere il contesto scolastico perlopiù come uno spazio di mero accudimento e non come un luogo in cui potevano prendere corpo degli apprendimenti realmente significativi per i bambini e le bambine. Da questo punto di vista, la problematica identitaria descritta dalle insegnanti pareva indicare una situazione delicata e complessa, legata a due questioni interconnesse: come "dire" in modo pedagogicamente fondato quanto avviene di educativo all'interno della scuola, rendendo evidente ai genitori il senso e il valore formativo della scuola; come migliorare la reputazione e la visibilità sociale e pedagogica della scuola nel quartiere.

L'altro termine usato dalle insegnanti – vale a dire "partecipazione" – rinvia invece alla necessità di coinvolgere maggiormente i genitori nelle iniziative promosse dalla scuola, così che essi sviluppassero un senso di appartenenza e che partecipassero più attivamente agli eventi organizzati dall'istituto.

L'ipotesi che abbiamo condiviso con lo staff della scuola è che le problematiche relative all'immagine fossero strettamente correlate a quelle attinenti alla partecipazione. La partecipazione, infatti, può essere considerata come un indicatore della qualità del rapporto scuola-famiglia e del modo in cui la scuola si percepisce e viene percepita. Una mancata o una scarsa partecipazione delle famiglie può quindi rivelare che tra le due agenzie formative sussistono delle incomprensioni e delle criticità nella sfera comunicativa e relazionale che incidono significativamente sul piano più ampio della cosiddetta "continuità orizzontale".

Nel prosieguo della ricerca-formazione, per approfondire il tema "immagine e partecipazione", ci siamo concentrati sui momenti previsti formalmente dall'istituzione per incontrare le famiglie. Ci siamo quindi chiesti: in quali contesti (al di là degli scambi informali quotidiani) avvengono tali incontri? Sono progettati o sono lasciati al caso? Come sono comunicate queste iniziative alle famiglie, attraverso quali media? Come sono organizzati, regolati, allestiti e strutturati questi momenti, ossia tramite quali dimensioni rituali, spaziali, temporali, corporee, oggettuali prendono forma?

A partire da queste domande, abbiamo avviato con le insegnanti un processo di analisi e successivamente di riprogettazione di tre particolari eventi: i colloqui individuali con i parenti dei bambini, le assemblee con le famiglie, la festa di fine anno. Avvalendoci di uno sguardo clinico e materialista abbiamo riflettuto con il corpo docente della scuola sugli aspetti comunicativi, mediatici, sociali e materiali grazie a cui si sostanzia il rapporto con le famiglie rispetto ai tre eventi menzionati. L'analisi condotta ci ha permesso di comprendere che tali eventi – fatta eccezione per la festa – erano quasi sempre poco

progettati, oppure erano progettati solo sul piano dei contenuti cognitivi e informativi: l'accento era posto su *cosa* dire alle famiglie, senza preoccuparsi di capire *come* dirlo. Non si teneva cioè pienamente conto delle disposizioni affettive, culturali e relazionali delle famiglie. Neppure ci si chiedeva davvero come coinvolgere i genitori, incentivandone la partecipazione, in quanto si dava per scontato che essi *dovessero* partecipare, come se la partecipazione fosse un obbligo morale e non invece qualcosa che va costruito con pazienza e dedizione. Poca attenzione inoltre era riservata agli elementi di contesto. Gli eventi, specialmente le assemblee, erano organizzati e gestiti senza presidiare con cura le dimensioni materiali e comunicative. Terminato il lavoro di analisi, abbiamo perciò iniziato a riprogettare su nuove basi i tre eventi, dedicando ampio spazio in particolare all'assemblea, in quanto per diverse ragioni era l'evento avvertito come maggiormente problematico.

### 3. Punti di attenzione pedagogica

Il percorso formativo e di ricerca svolto non solo ha prodotto una riflessione critica sull'esistente e una riprogettazione delle pratiche in atto ma, a partire dal ripensamento di alcuni singoli eventi (come ad esempio le assemblee), ha permesso di delineare una serie di attenzioni pedagogiche di tipo metodologico che sono esitate nella messa a punto di un modello alternativo di partecipazione, di cui le insegnanti possono avvalersi per creare nel tempo una differente qualità nella relazione scuola-famiglia. Tali attenzioni, in sintesi, concernono: la cura nel predisporre gli eventi, focalizzandosi non solo sui contenuti cognitivi, ma anche sulle dimensioni sociali, comunicative, affettive; la capacità di individuare le azioni più appropriate per tradurre materialmente e operativamente intenzioni, valori e idee; la competenza nel mostrare ciò che si fa dal punto di vista pedagogico attraverso la documentazione e l'impiego consapevole di mediatori comunicativi; l'abilità nel sollecitare strategicamente la motivazione dei genitori a partecipare.

La tematica che ha innescato la ricerca-formazione è stata esplorata tenendo conto delle esigenze specifiche e delle caratteristiche peculiari della scuola che ha partecipato al progetto. Tuttavia, essa rinvia a delle problematiche diffuse, ricorrenti e trasversali, nel senso che presenta degli aspetti che è possibile riscontrare anche in molte altre situazioni (nel sistema zero-sei e non solo). Infatti, le questioni relative al rapporto tra servizi per l'infanzia e famiglie – un rapporto che può essere pensato nel segno della continuità orizzontale, dell'integrazione tra agenzie formative diverse, della corresponsabilità, dell'alleanza

scuola-famiglia – sono da tempo divenute un oggetto privilegiato di riflessione pedagogica (Mantovani, 2003; Bove, 2007; Guerra e Luciano, 2014; Zaninelli, 2017, Pati, 2018). Pur senza disconoscere tensioni e criticità che animano la dialettica tra scuola e famiglia, la pedagogia ha contribuito e contribuisce sia a una rilettura radicale del dispositivo familiare (Orsenigo, 2018), sia a una rielaborazione profonda del tema della partecipazione e dell'identità formativa e culturale della scuola, aprendo prospettive innovative di ricerca, di progettazione e di azione educativa che possono avere un impatto rilevante rispetto all'intreccio tra mondo della formazione e mondo della vita.

## Bibliografia

- Bove C. (2007). Early Childhood Education in Italy: Parent Involvement. In R.S. New, M. Cochran (eds.), *Early Childhood Education. An International Encyclopedia* (Vol. 4, pp. 1141-1145). Westport: Praeger.
- Fenwick T., Edwards R., Sawchuk P. (2011). *Emerging Approaches to Educational Research: Tracing the Socio-material*. London: Routledge.
- Ferrante A. (2016). *Materialità e azione educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra M., Luciano E. (eds.) (2014). *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Mantovani S. (2003). La partecipazione delle famiglie nei servizi per l'infanzia. *Impresa sociale*, 67: 7-33.
- Massa R. (ed.) (1992). *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*. Milano: FrancoAngeli.
- Orsenigo J. (2018). *Famiglia. Una lettura pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Pati L. (2018). I rapporti scuola-famiglia. Tra incomprensione e collaborazione. In S. Ulivieri, L. Binanti, S. Colazzo, M. Piccinno (eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà* (pp. 73-86). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Riva M.G. (2000). *Studio "clinico" sulla formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Zaninelli L.F. (2017). Ripensare la continuità educativa tra servizi per l'infanzia e famiglie in prospettiva zero sei. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2: pp. 185-198.



## VI.

# Identità in divenire: i nuovi servizi di educazione all'aperto come forma di cambiamento\*

Monica Guerra

*Università di Milano-Bicocca*

Michela Schenetti

*Università di Bologna*

### 1. Nuovi contesti di ricerca

La storia del rapporto tra bambini e natura in educazione è una storia che attraversa, seppure in maniera difforme e discontinua, quella della riflessione e della pratica pedagogica e didattica: numerosi sono gli autori, così come numerose le esperienze, che testimoniano una connessione di senso, profonda, realizzata o realizzabile, a partire dai “padri fondatori” dell’educazione europea, che per primi riconoscono all’ambiente una fondamentale valenza educativa in quanto complessa e variegata realtà naturale e culturale fonte di risorse e di scoperte lungo tutte le fasi di sviluppo dell’individuo (Antonietti, Bertolino, Guerra, Schenetti, 2017) fino ad arrivare ai giorni nostri nei quali il valore che l’educazione in natura può assumere nei confronti dello sviluppo delle conoscenze, delle competenze e della personalità dei soggetti in formazione inizia ad essere sempre più diffusamente riconosciuto dalla pedagogia e dalla didattica.

Sul piano internazionale sono ormai moltissimi gli studi che parlano di *outdoor education* (Humberstone, Prince, Henderson, 2015), di *environmental education* (Stevenson, 2007) di *education for sustainability* (Davis, Elliot, 2014) o dell’importanza di ristabilire una connessione tra *children & nature* (Louv, 2005). Anche sul piano nazionale, nel dibattito più recente, l’educazione in ambiente naturale viene compresa in diversi ambiti e definita in diversi modi e accezioni: *educazione ambientale* (Bonfanti, Frabboni, Guerra, Sorlini, 1993; Bardulla, 1991), *pedagogia dell’ambiente* (Malavasi, 2005; Mortari,

\* Il contributo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici con i colleghi Maja Antonietti e Fabrizio Bertolino.

2001; Birbes, 2016), *pedagogia verde* (Malavasi, 2008), *pedagogia della natura* (Chistolini, 2016), *educazione ambientale in una prospettiva di sviluppo sostenibile* (Guerra, 2015; Schenetti, 2015), *outdoor education* (Farnè, Bortolotti, Terrusi, in press; Bortolotti, 2011; Farnè, Agostini, 2014) raccogliendo le proposte e definizioni del contesto internazionale, *educazione naturale* (Guerra M., 2015; Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015) intendendo con l'aggettivo naturale da un lato il suo essere agita in Natura e dall'altro il suo essere più vicina alle strategie ed alle esigenze dei bambini (Guerra M., 2015), fino ad arrivare alla più recente definizione di *educazione all'aria aperta in natura* (Antonietti, Bertolino, 2017).

Negli ultimi anni, con una crescita quasi esponenziale nell'ultimo quinquennio, si sono diffuse esperienze, come quelle degli agrinido e degli agriasili o degli asili e delle scuole nel bosco, che tentano di rimettere al centro delle loro esperienze e dell'attenzione sociale la relazione tra bambini e natura. Quelle che attraversano oggi il nostro Paese sono esperienze molte differenti tra loro, ma contraddistinte da un desiderio comune: un rinnovamento dell'educazione che vede nelle attenzioni pedagogiche e didattiche dell'esperienza in natura intenzionalmente pensata una possibilità concreta e fertile, non solo per i servizi educativi 0-6

Il forte e rinnovato interesse per le esperienze di educazione in natura che si osserva sul piano nazionale educativo e scolastico per i bambini da 0 a 11 anni, infatti, si colloca all'interno di un più ampio movimento che vede l'intensificarsi di esperienze di innovazione all'interno della scuola (tra queste, le scuole Senza Zaino, le classi capovolte o la rete delle scuole pubbliche all'aperto, ma anche un ritorno di interesse per le scuole montessoriane e steineriane...), e, infine, l'incremento di esperienze che si pongono fuori dalla scuola cosiddetta tradizionale, quali quelle di homeschooling o unschooling, che si collocano nel quadro delle forme di educazione parentale, profilo peraltro assunto da diverse proposte di educazione in natura quali quelle degli asili nel bosco.

## 2. Alcuni interrogativi di indagine

Il gruppo di ricerca interuniversitario composto da Maja Antonietti e Fabrizio Bertolino insieme a chi scrive sta indagando il tema del rapporto tra educazione e natura da diverse prospettive, osservando il movimento in corso, rileggendolo criticamente e sostenendone l'intenzionalità. In questo contributo proponremo una riflessione che nasce dall'analisi dei dati raccolti attraverso un

processo di ricerca empirica condotta con approccio qualitativo che ha inteso indagare chi sono i soggetti che progettano e attivano servizi in natura, qual è l'identità di queste proposte e quale formazione appare necessaria per sostenerle da un punto di vista educativo e didattico. La ricerca ha previsto la conduzione di interviste semistrutturate articolate intorno a 10 nodi problematici a 30 operatori di differenti nuovi servizi educativi 0-6 all'aperto situati nel Nord e Centro Italia, realizzate nel 2015/2016 e quindi sottoposte ad analisi del contenuto (Losito, 2007), con una successiva restituzione, discussione e ridefinizione dei risultati all'interno di focus group con gli intervistati.

Qui presentiamo sinteticamente alcune prime riflessioni relative ad una parte dell'intero processo, quella che ha indagato l'identità dei servizi attraverso una analisi della loro origine e dei loro riferimenti teorici/pedagogici e quella che ha esplorato le caratteristiche dell'utenza e le sue motivazioni nella scelta di questa tipologia di servizi. Comprendere quali sono le caratteristiche e le teorie di riferimento a cui si ispirano questi servizi e quali i bisogni dei soggetti che li scelgono ci pare interessante per rileggere, ripensare e costruire nuove relazioni educative tra infanzia e famiglie.

In merito al primo aspetto, l'indagine mostra come all'origine dell'identità di questi servizi vi sia sovente una scelta di carattere personale. Non è un caso, infatti, che diversi di questi servizi siano avviati da genitori che hanno bambini che possono esserne frequentanti o da educatori che maturano bisogni professionali differenti. Si tratta di attivazioni spesso generate in seguito all'incontro con altre esperienze europee o italiane all'aperto, prima tra tutte quella più nota dell'asilo nel bosco di Ostia Antica, approfondite attraverso costituzione di reti, esperienze di scambio, documenti in rete o in stampa. I riferimenti teorici o metodologici sono ad autori quali Rousseau, Montessori o Steiner, all'ampio movimento delle scuole attive, all'educazione libertaria e alle esperienze di educazione in natura. Accanto a chi dichiara un solo riferimento principale, ci sono diversi che si rifanno a più riferimenti che danno luogo ad un mosaico di pratiche, ma anche altri che portano riferimenti impliciti o più spontanei.

Parallelamente, le famiglie che accedono a questi servizi lo fanno come risposta all'insoddisfazione rispetto ad altre proposte più "tradizionali", come espressione di una consapevolezza rispetto a cosa desiderano per l'educazione del figlio o, più raramente, per un incontro fortuito. A questi servizi chiedono occasioni in natura, libertà nell'esperienza di apprendimento e nella crescita dei figli, attenzione alla dimensione emotiva nello sviluppo dei bambini, opportunità di sperimentare il rischio come categoria di apprendimento.

### 3. Una prima discussione: nuovi servizi educativi all'aperto e famiglie

In sintesi, attraverso l'analisi integrale delle interviste semistrutturate e dei focus group, osserviamo servizi che, relativamente alla propria origine e identità, nascono da scelte innanzitutto personali e che hanno riferimenti plurali, eterogenei o talora non espliciti; relativamente alle famiglie, invece, osserviamo una relazione che potremmo definire diretta, che spesso si instaura tra educatori/gestori che sono anche genitori da un lato e genitori frequentanti dall'altro. Inoltre, è sovente caratteristica che contraddistingue questi servizi il coinvolgimento attivo del genitore, che diviene parte importante e fattiva del progetto di educazione, anche in ragione della consapevolezza che ha mosso la sua scelta del servizio.

Relativamente al primo aspetto, l'osservazione dei differenti approcci culturali, teorici e metodologici sostiene l'opportunità di proseguire l'approfondimento empirico per permettere una maggior conoscenza di questa realtà emergente che, sebbene spesso a distanza, chiede alle realtà più consuete di riconoscere e considerare domande differenti e inedite da parte delle famiglie. Relativamente al secondo, che attiene più da vicino alla relazione tra i servizi educativi e le famiglie stesse, si profila un movimento in due direzioni, coerente con altre ricerche sul tema della partecipazione (Guerra, Luciano, 2015) che hanno evidenziato modalità eterogenee e forme originali di incontro. Il primo movimento, che va dai servizi "tradizionali" verso questi nuovi servizi all'aperto, potrebbe rendere proficuamente disponibili esperienze pedagogiche da interrogare in merito a strumenti, quali ad esempio quelli osservativi e documentativi, capaci di sostenere la relazione con le famiglie e di rendere visibili pratiche e processi che, in contesti ad elevata destrutturazione, risulterebbero più sfuggenti e inconsapevoli. Il secondo, dai nuovi servizi all'aperto verso i servizi "tradizionali", potrebbe sollecitare un ripensamento della relazione con le famiglie in direzione di una sua maggior informalità, ma anche una rinnovata attenzione alle domande portate dai genitori quale espressione di un'inedita consapevolezza relativamente ai bisogni che rilevano per i propri figli, per i bambini della società contemporanea.

### Bibliografia

- Antonietti M., Bertolino F. (eds.) (2017). *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*. Parma: Junior-Spaggiari Edizioni.
- Bardulla E. (1991). *Scuola e questione ambientale: un'indagine sugli interventi di educazione ambientale nella scuola italiana*. Milano: FrancoAngeli.



- Birbes C. (2016). *Custodire lo sviluppo, coltivare l'educazione. Tra pedagogia dell'ambiente ed ecologia integrale*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Chistolini S. (2016). *Pedagogia della natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Davis J., Elliott S. (2014). *Research in early childhood education for sustainability: International perspectives and provocations*. London: Routledge.
- Farnè R., Agostini F. (eds.) (2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Farnè R., Bortolotti A., Terrusi M. (eds) (in press). *L'educazione fuori. Territori e orizzonti culturali dell'outdoor education*. Roma: Carocci.
- Bonfanti P., Frabboni F., Guerra L., Sorlini C. (1980). *Manuale di educazione ambientale*. Roma: Laterza.
- Guerra L. (2015). Educazione ambientale e sviluppo sostenibile. *Scuola Italiana Moderna*, 7: 74-75.
- Guerra M. (ed.) (2015). *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*. Milano: FrancoAngeli.
- Guerra M., Luciano E. (eds.) (2015). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Humberstone B., Prince H., Henderson K.A. (2015). *Routledge International Handbook of Outdoor Studies*. London: Routledge.
- Losito G. (2007). *L'analisi del contenuto nella ricerca sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Louv R. (2006). *L'ultimo bambino dei boschi*. Milano: Rizzoli (Ed. orig. pubblicata 2005).
- Malavasi P. (ed.) (2005). *Pedagogia dell'ambiente*. Brescia: EduCatt.
- Malavasi P. (2008). *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*. Brescia: La Scuola.
- Mortari L. (2001). *Per una pedagogia ecologica: prospettive teoriche e ricerche empiriche sull'educazione ambientale*. Milano: La Nuova Italia.
- Schenetti M. (2015). Quando l'educazione ambientale può educare alla sostenibilità. *Scuola Italiana Moderna*, 7: 76-80.
- Schenetti M., Salvaterra I., Rossini B. (2015). *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*. Trento: Erickson.
- Stevenson R.B. (2007). Schooling and environmental education: Contradictions in purpose and practice. *Environmental Education Research*, 13, 2: 139-153.



## VII.

### Relazioni educative nelle comunità mamma-bambino

Agnese Infantino  
*Università di Milano-Bicocca*

#### 1. Bambini e mamme in comunità che cambiano

Nelle comunità che accolgono madri e bambini in questi ultimi anni è sempre più netto e chiaramente percepibile un cambiamento delle tipologie di “utenza” non più solo legate a provvedimenti giudiziari di tutela dei bambini ma anche espressione di disagi e bisogni familiari connessi alle molteplici manifestazioni dei mutevoli problemi di povertà. Questo dato appare particolarmente visibile e urgente soprattutto nelle grandi città. Le comunità sono diventate luogo di approdo e convivenza di mamme e bambini con storie sempre più diversificate e complesse, originate dall'intreccio di condizioni di povertà di varia natura e gravità ((problemi psichiatrici, esperienze migratorie traumatiche, provvedimenti giudiziari in corso per maltrattamenti/violenze, sfratti e situazioni di emergenza abitativa). La pluralità di storie di vita porta con sé condizioni altrettanto diversificate dal punto di vista del progetto di intervento che, a seconda dei casi, può vedere coinvolto il solo Servizio Sociale o anche il Tribunale dei Minorenni, specialisti in diversi ambiti, periti di parte, avvocati. Le comunità per mamme e bambini sono per certi versi uno specchio emblematico (forse anche drammatico) della complessità sociale di questo nostro tempo e delle sfide di convivenza che, nello scorrere della vita quotidiana, connettono tra loro culture, generazioni, generi.

Gli educatori si trovano esposti a fenomeni relazionali di complessità multiforme e in continuo cambiamento, in relazione ai quali avvertono che i modelli professionali finora ritenuti validi, ora non lo sono più. Di fronte a bambini e madri in situazioni di difficoltà e disagio secondo forme e manifestazioni composite e sfaccettate, multiproblematiche, anche il lavoro educativo e la sua tematizzazione chiedono infatti di essere interpretati mediante chiavi di lettura e modelli di comprensione più attuali, sintonizzati con il presente, dinamici. I modi e le forme in cui si esprime il disagio, la sofferenza e la povertà nelle vite delle persone accolte nei servizi inducono cioè le comunità a con-

frontarsi sia con declinazioni nuove del mandato sociale e politico loro rivolto sia con la necessità di individuare nuovi modelli e pratiche educative, capaci di maggiore flessibilità, diversificazione e individualizzazione in funzione delle relazioni complesse con le famiglie.

Si tratta così da un lato di rendere più articolato e raffinato lo sguardo professionale per comprendere esperienze umane non comprimibili in categorie monolitiche, dall'altro di rendere più flessibile e plurale il repertorio di pratiche di intervento educativo per operare in contesti mutevoli e in quadri relazionali complessi che esprimono al contempo, e in forme interconnesse, il bisogno di protezione dell'infanzia e il sostegno alla genitorialità (Donati, Folgheraiter, Raineri, 2011; Serbati, Milani, 2013; Bastianoni, Taurino, Zullo, 2011; Di Blasio, 2005).

In questo sfondo, il lavoro educativo nelle comunità appare ambito centrale e luogo deputato alla crescita delle relazioni e delle competenze relazionali di mamme e bambini nonché condizione importante per l'attivazione delle potenzialità e delle risorse personali, anche nelle situazioni più fragili e compromesse. Ma questa centralità e specificità non è sempre esplicita e riconoscibile.

Infatti il lavoro educativo in comunità è intrinsecamente esposto al confronto con altre prospettive professionali più chiaramente definite nel loro status e nelle pratiche di intervento sui casi (si pensi al ruolo degli assistenti sociali, di psicologi o dello stesso giudice) e talvolta, in questo confronto, le peculiarità del lavoro educativo rischiano di restare in ombra o di patire uno squilibrio asimmetrico. È evidente che nella definizione di un progetto educativo per promuovere migliori condizioni di vita e sviluppo per *quel* bambino e per *quella* madre la prospettiva del Servizio Sociale ed eventualmente del Tribunale dei Minorenni, nelle situazioni in cui sia stato emesso a riguardo un decreto giudiziale, definiscono l'orizzonte che circoscrive gli interventi rivolti al caso. Tuttavia il lavoro educativo, pur in sintonia con le linee progettuali concordate nel lavoro di rete e con le prescrizioni del decreto giudiziale, non può esaurirsi nella pura esecuzione di obiettivi definiti nella logica giuridica e del servizio sociale ma è chiamato a fornire un contributo specifico, declinando in termini educativi il mandato ricevuto. Gli educatori giocano cioè un ruolo importante e del tutto specifico a favore della crescita e delle possibilità di cambiamento evolutivo per i bambini e le loro madri. In questo senso il mondo relazionale è avvertito come assolutamente centrale nel lavoro educativo in comunità e la pratica, intesa non come vuota operatività ma come dimensione del sapere pratico (Infantino, 2014), si offre come contesto specificamente educativo.

## 2. Quali modelli e pratiche di intervento educativo?

Quando bambini e madri sono accolti in comunità, se non si tratta di un caso di pronto intervento, gli educatori e/o i coordinatori del servizio hanno già svolto una serie di passaggi preliminari solitamente nel contatto con il Servizio Sociale che coordina gli interventi di rete e lo sviluppo dell'insieme delle azioni a favore del nucleo in questione, quindi sono state già prese una serie di decisioni che riguardano direttamente bambini e madri (ad esempio si assegna loro una camera, si stabilisce l'educatore di riferimento, si organizza il momento dell'accoglienza valutando gli equilibri complessivi delle dinamiche in comunità e molto altro ancora). In particolare si definisce lo spazio-tempo per un primo colloquio in cui comunicare le ragioni dell'ingresso in comunità e definire il "contratto" a cui richiamare la responsabilità e l'impegno della madre e dei bambini quando la loro età lo consente. Questi primi passaggi sono solitamente oggetto di mirata osservazione e documentazione da parte degli educatori secondo le modalità e le forme previste dal servizio e in generale finalizzate a evidenziare le prime informazioni sui comportamenti e sugli atteggiamenti dei nuovi arrivati. Sarà importante infatti darne conto in modo adeguato nelle verifiche sull'evoluzione del progetto concordato. Le stesse sequenze, nella prospettiva delle persone accolte, assumono tuttavia ben altra valenza. Una descrizione in questo senso è fornita da Luvarà quando, rievocando l'esperienza dell'ingresso in comunità di una ragazza undicenne, scrive:

L'odore buonissimo di quel letto che non conoscevo, quella parola che la signora Tilde aveva appena pronunciato "tenerezza", il cielo fuori dalla finestra che si ingrigiva sempre di più: tutto questo si annodò da qualche parte dentro di me, facendomi tremare. [...] non avrei pianto. Le lacrime, quelle grosse che mi stavano bruciando dentro gli occhi, i singhiozzi che sentivo di dover spremere fuori, li avrei tenuti per dopo, quando fossi riuscita ad assaporare un po' di solitudine. (Luvarà, 2017, p. 10)

Il lavoro degli educatori, a differenza di quello di altri professionisti, permette di entrare in contatto diretto con il mondo corporeo, emotivo, simbolico, culturale dei bambini e delle madri accolte in comunità e, senza con ciò scivolare in facili romanticismi, di facilitare e promuovere il dialogo tra questo mondo e le prospettive di cambiamento e crescita poste come obiettivi dal servizio sociale e dal tribunale. In un certo senso l'educatore è sollecitato a svolgere una funzione di mediazione tra universi, prospettive, significati e linguag-

gi che esprimono sfondi culturali diversi perseguendo il prioritario intento di promuovere iniziativa e partecipazione attiva da parte delle persone a cui il progetto è rivolto.

In questa tensione prende forma una sfida sempre aperta che riguarda la capacità di assumere una postura professionale specificamente educativa che, pur accogliendo i contributi di altre discipline, non riduca le proprie strategie di intervento riproponendo semplicemente quelle proprie di altri contesti disciplinari. Il colloquio con gli “utenti” è un esempio emblematico di questa tendenza. Frequentemente nelle fasi della vita in comunità, (ad esempio nell’inserimento, nelle verifiche...) educatori e coordinatori ricorrono alla pratica del colloquio con le madri e con i bambini (quando possibile) investendo la parola di un potere trasformativo enorme, anche quando è evidente il divario linguistico e culturale con i propri interlocutori che magari non conoscono nemmeno l’italiano. La parola, l’ascolto, plasmano e assegnano significato nel setting psicoanalitico ma non mantengono quella stessa forza e quel potere trasformativo fuori da quel contesto; al contrario, rievocando quelle dinamiche, è forte il rischio di cadere nella categoria che molto efficacemente Fraiberg (1999) definisce dei “predicatori”. La forza potenzialmente trasformativa delle relazioni educative tra educatori, mamme e bambini non sta allora solo o tanto nelle parole ma va cercata altrove, nella condivisione di sequenze di vita quotidiana, nel coinvolgimento diretto in pratiche concrete e materiali, nella sperimentazione di responsabilità, nelle sfide alla motivazione. Come si può entrare in contatto con le dimensioni motivazionali di una mamma e di un bambino inseriti in comunità? Non solo ricorrendo al discorso, indubbiamente. E non solo riproponendo a mamme e bambini gli obiettivi indicati nel progetto concordato con il Servizio Sociale. Quegli obiettivi, per essere assunti come significativi nel lavoro educativo e nell’esperienza di mamme e bambini, chiedono di essere rielaborati, tradotti con nuove valenze e declinazioni. Gli educatori sanno bene che senza motivazione da parte di una mamma o di un bambino non può prendere forma nessuna esperienza di cambiamento. Meirieu sintetizza efficacemente questo aspetto quando, riferendosi all’esperienza scolastica, afferma che “la motivazione non è un prerequisito per l’apprendimento e la riuscita scolastica di un allievo. È un oggetto di lavoro per l’educatore” (Meirieu, 2018, p. 76).

In che modo la motivazione di mamme e bambini è oggetto di lavoro per gli educatori? E cosa significa lavorare sulla motivazione quando, acquisita la prospettiva dell’educazione attiva, siamo consapevoli che le spinte motivazionali non possono essere trasferite dall’esterno all’interno del mondo di mamme e bambini? Cocever riflette su questi temi quando rileva come

Perché un bambino approfitti di quello che il progetto educativo del servizio mette a sua disposizione è necessario che sia disponibile ad accogliere quanto gli viene offerto. Gruppo e vita in comune possono essere un'esperienza piacevole e un'opportunità ma perché lo siano è necessario che ogni bambino ci metta, di suo la disponibilità attiva a farne parte. [...] non può essere suggerita dall'adulto, nasce dalla sicurezza che si costruisce grazie alla possibilità di prendere iniziative e dall'attenzione e dall'appoggio che le iniziative ricevono (Cocever, 2017, pp. 55-56).

Motivazione, azione spontanea, sicurezza. La vita quotidiana, nella concretezza delle azioni e delle pratiche ricorrenti di tutti i giorni, offre preziose opportunità che gli educatori possono cogliere e condividere con mamme e bambini delineando all'interno di questo orizzonte il significato più profondo dell'intervento educativo in comunità. La vita quotidiana e le esperienze pratiche condivise diventano in tal modo un ambito importante nel quale investire, definendo per gli educatori un modo "leggero" ma potente per essere presenti, attenti e rispettosi delle iniziative di bambini e mamme.

## Bibliografia

- Balduzzi L., Pironi T. (eds.) (2017). *L'osservazione al nido*. Milano: FrancoAngeli.
- Bastianoni P., Taurino A., Zullo F. (eds.) (2011). *Genitorialità complesse*. Milano: Unicopli.
- Di Blasio P. (2005). *Tra rischio e protezione*. Milano: Unicopli.
- Donati P., Folgheraiter F., Raineri M.L. (eds.) (2011). *La tutela dei minori*. Trento: Erickson.
- Fraiberg S. (1999). *Il sostegno allo sviluppo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Infantino A. (ed.) (2014). *Pratiche educative nei servizi per l'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Luvarà E. (2017). *Un albero al contrario*. Milano: Rizzoli.
- Meirieu P. (2018). *Pedagogia. Dai luoghi comuni ai concetti chiave*. Roma: Aracne 2017.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini*. Roma: Carocci.





## VIII.

### L'anziano in famiglia. Tra interferenze e alleanze

Manuela Ladogana  
*Università di Foggia*

#### Introduzione

È indubbio che la famiglia abbia avuto nel corso del tempo profondi mutamenti che ne restituiscono oggi un'immagine ancor più variegata che in passato. La sua struttura e le sue funzioni sono andate ulteriormente complessificandosi alla luce delle contemporanee trasformazioni della società che tuttavia, pur avendola modificata, non ne hanno ridotto il peso e il valore.

Come è noto la famiglia riesce ad attraversare le perturbazioni della crisi grazie alla sua adattabilità creativa e all'intensità delle relazioni che dinamicamente la sorreggono. Ciò è dovuto alla straordinaria *evolutività aperta* (Frabboni, Pinto Minerva, 2001) che la contraddistingue e che le ha consentito di sopravvivere – *tras-formandosi* – ai cambiamenti spesso radicali che ha dovuto affrontare nel corso del tempo. Di più. La modificabilità dell'istituzione famiglia è essa stessa “condizione” della sua sopravvivenza: infatti il grado e la capacità di adattabilità alle trasformazioni endogene ed esogene hanno determinato negli ultimi tempi – anziché la “scomparsa” o la “morte” della famiglia (secondo alcuni studi ormai classici degli anni '70 come quelli di Horkheimer, di Cooper) – un ripensamento complessivo di essa.

Quello che si chiede ora alla famiglia è di evolvere da un modello di conformizzazione sociale a un modello relazionale basato sulle forme della collaborazione, della condivisione di regole e funzioni piuttosto che di imposizione. Si tratta di riconsiderare alle radici la dinamica dei rapporti familiari, non rinunciando all'esistenza di ruoli definiti al suo interno (il ruolo materno, quello paterno, quello filiale) ma fondandoli su logiche relazionali differenti, non impositive ma negoziate e quindi assunte responsabilmente. La giusta combinazione tra dialogo, conflitto e sostegno potrebbe allora creare le condizioni per nuove riprogettazioni esistenziali che si muovono in direzione della costruzione di nuovi legami affettivi, di nuove *formae mentis*, di prospettive autonome di vita.

Peraltro, sono proprio le “relazioni” (in senso verticale e orizzontale) a costituire la “mappa genetica” della famiglia e a lasciare “un segno almeno generativo” (Cambi, 2011, p. VIII) nel percorso di crescita e formazione di tutti i suoi componenti.

Condividendo Lizzola (2009) – secondo cui ogni importante sfida educativa deve essere giocata soprattutto sul piano dello “scambio generazionale” inteso come spazio entro cui salvaguardare le virtù delle età (della vita) nel dialogo tra le età – qui si vuole riflettere sulla possibilità di restituire *integrità* alla famiglia rinsaldando quella tessitura di scambi (di affetti e di responsabilità) parentali intergenerazionali che favoriscono la costruzione dell’identità del soggetto, sia esso bambino/adulto/anziano.

A partire dall’anziano: intrecciando il bisogno dei nonni di permanenza dell’integrità del sé con il bisogno di integrazione dei nipoti. Per un rilancio di entrambi nel futuro.

## 1. Lo sfondo

Gli andamenti demografici in atto nella società contemporanea evidenziano un forte incremento della popolazione anziana. Questo comporta, tra le altre cose, una nuova riorganizzazione della vita familiare alla luce *anche* di una trasformazione delle proporzioni generazionali: è indubbio infatti che la compresenza di più generazioni segna oggi il sistema di scambi relazionali familiari.

Questa evidente verticalizzazione della famiglia induce a ripensare la concatenazione dei legami tra nonni/e, padri, madri, nipoti nella direzione di un “Sistema-relazione dinamico intenzionalmente progettato, nel quale si attua un continuo e vicendevole processo di insegnamento-apprendimento tra le sue componenti costitutive” (Pati, 2014, p. 103).

Nei secoli scorsi, la durata più bassa della vita media non rendeva possibile alle nonne e ai nonni intrattenere legami prolungati con il loro nipoti. Oggi, al contrario, la compresenza di più generazioni è un “*fatto socialmente significativo*” (Eurostat, 2012). I dati dell’Istat degli ultimi tre anni rivelano che in Italia il sostegno dei nonni nella gestione della vita familiare è sempre più elevato e consistente. Ed è trasversale in tutto il Paese, con maggiore accentuazione nell’Italia centro-meridionale.

Anche la durata dell’essere nonni si è allungata sensibilmente, in seguito all’allungamento della vita media. All’interno del contesto familiare, i nonni stabiliscono un rapporto sempre più articolato e continuativo con i loro nipoti, ritenuto importante da entrambi.

Al di là delle caratteristiche sociali, culturali, anagrafiche dell'anziano, e delle molteplici sfumature che il rapporto nonni-nipoti può assumere (a tempo pieno, a distanza) e che pure profondamente condizionano la sua partecipazione alla cura dei nipoti, emerge chiaramente come il ruolo delle nonne e dei nonni si carichi di nuovi significati. L'anziano riveste oggi un ruolo strategico nella gestione e organizzazione della famiglia e dell'attività di cura dei nipoti, e non solo in termini strumentali (di mero accudimento), ma in termini culturali.

La persona anziana “tiene d'occhio il carattere dei piccoli e lo scruta alla ricerca delle loro potenzialità di ampio respiro. I suoi occhi saranno magari più appannati, ma la sua visione rimane limpida” (Hillman, 2007, pag. 258). Non si tratta semplicemente di riconoscere il legame affettivo tra nonni-nipoti ma di porre l'enfasi sulla dimensione culturale di tale rapporto, sulla ricchezza dei possibili scambi di conoscenze ed esperienze destinati “a orientare il futuro” (Dozza, 2016, p. 69).

In questo senso, il richiamo sempre più insistente alla funzione educativa (al valore culturale) del rapporto tra nonni e nipoti trova una sua piena giustificazione all'interno del recente Decreto legislativo del 28 dicembre 2013 n° 54 – art. 42 che riconosce il diritto dei nonni ad avere e soprattutto – si legge – a “*mantenere*” legami significativi con i nipoti. È interessante notare che tale documento riconosce la significatività e il valore di una relazione *continuativa* come diritto irriducibile e fondamentale dei nonni, che va tutelato e preservato. In tal senso, il legislatore ha previsto l'intervento dell'autorità giudiziaria qualora ai nonni venisse impedito l'esercizio di tale diritto:

Gli ascendenti han in particolare, il ruolo dei nonni va incontro a un bisogno – spesso non espresso e in alcuni casi persino non percepito – non solo di sostegno materiale ma culturale e sociale, emotivo e comunicativo, di riconoscimento positivo e di azione tras-formativa.

Il legame – si ribadisce – non deve essere solo di natura formale ma *significativo*, cioè tale da favorire uno scambio di saperi e di esperienze tra generazioni, da lasciare traccia nella costruzione dell'identità personale, sociale e culturale del nipote, da un lato, e, dall'altro lato, in grado di restituire la parola al nonno affinché si riscopra protagonista nel racconto del proprio vissuto, nell'ottica di un cambiamento nel percorso biografico di entrambi.

Da un punto di vista pedagogico, significa, peraltro, ripensare il rapporto “nonni-nipoti”, riscoprendo il valore formativo della *nonnità*: “Nonne e nonni tengono in vita riti e tradizioni, possiedono una riserva di storie. [...] Hanno

un dovere importante da svolgere: la trasmissione della cultura” (Hillman, 2007, p. 258).

## 2. Dare rilevanza alle relazioni nonno-nipote

Assumendo l'idea di Bruner (1997) che “l'educazione non ha luogo solo nelle aule scolastiche ma quando la famiglia è riunita a tavola e i suoi membri cercano di dare un senso insieme agli avvenimenti della giornata” (p. 9), possiamo riconoscere che la famiglia – primo luogo di coltivazione di affetti, pensieri, valori – si configura come spazio generativo di responsabilità sempre nuove entro cui promuovere e sostenere la capacità ad aspirare, a progettare, a divenire persona.

La scelta di “curare” il patto intergenerazionale implica, in particolare, la presa in carico di quella specifica relazione fondata sulla dimensione della reciprocità (essere cioè sia soggetto sia oggetto di cura). Nello specifico, la relazione nonni-nipoti attiva un atteggiamento di disponibilità reciproca, assume un compito (ri)-generativo (di sogni, desideri, progetti) verso il futuro.

Le relazioni con i nipoti si realizzano prevalentemente nello spazio del racconto (di fiabe, filastrocche, storie sul passato, testimonianze di vita). Lo stare insieme discorrendo diviene la modalità comunicativa privilegiata. I nonni parlano con i nipoti ma, soprattutto, fanno parlare i nipoti: sulla loro vita scolastica, sui loro giochi ed amichetti, sui programmi televisivi preferiti, ecc...

E in questo “tempo ritrovato” per entrambi, fatto di reciprocità di prestiti e scambi, di curiosità e creatività, di affettività e tenerezza (Stramaglia, 2013), nonni e nipoti sperimentano il potere educativo del racconto. In uno spazio dai ritmi distesi e sereni. Più lenti. Dove i nonni e le nonne diventano “creatori di storia nel passaggio trans-generazionale” (Bobbio, 1996, p. 49).

Peraltro, il legame con i nonni, nella dimensione del racconto, contribuisce a sviluppare nei nipoti il senso del divenire e della storia:

I nonni sono capaci di ricostruire la genealogia di ciascuno e di ricostruire la storia e il percorso della famiglia. Conoscere la propria storia, collocare le proprie origini contribuisce a creare nel bambino una conoscenza di sé, cosa che gli permette di identificare il suo posto all'interno dell'universo familiare” (Ferland, 2009, p. 17).

Narrando le loro esperienze di vita, da piccoli e da adulti, raccontando momenti significativi dell'infanzia dei genitori, ad esempio, i nonni consentono ai nipoti di conoscere, mettendole a confronto, tre età differenti, rintracciando

quel legame di continuità che dà il senso della propria origine e sostiene la costruzione della propria struttura identitaria.

È la “trasmissione del valore-famiglia” che *si fa* “trasmissione con trasformazione” (Dozza, 2016, p.72).

Diventare e saper essere nonni significa allora lasciare “tracce educative che passano nell’ascolto e nel sentire del nipote” (Cesa-Bianchi, Cristini, 2009, pag. 188) e lo accompagnano lungo tutto il percorso di crescita. Tracce che diventano punti di ancoraggio indispensabili in una società che rischia troppo spesso di generare confusione.

Così la nonnità diviene “un bel tempo” (Pati, 2010, p. 111) in cui vivere con rinnovata prospettiva la vecchiaia, in cui sognare, immaginare *con e per* i nipoti, in cui essere e sentirsi parte attiva dell’intreccio intergenerazionale. E l’alleanza nonno-nipote si fa spazio di alta intensità emotiva in cui infanzia e vecchiaia possono riconoscersi e guardare insieme al futuro (Ladogana, 2014).

### 3. Per (non) concludere

Alla luce di quanto detto, appare evidente che rilanciare il dialogo e la solidarietà tra generazioni significa guardare al passato, re-interpretandolo nel presente, riscoprendo e recuperando conoscenze e testimonianze significative del vissuto esistenziale di ognuno attraverso l’attivo coinvolgimento delle diverse generazioni.

Pedagogicamente ci si interroga sulla opportunità per l’anziano di *mediare* la relazione bambino/adulto (ancora oggi alla ricerca di un equilibrio), rilanciandola, contrastando l’incoerenza educativa di una genitorialità sempre più spesso incerta e lassista, talvolta autoritaria e dispotica, che costringe il bambino a vivere fuori dal tempo e dalla storia della sua età (Frabboni, 2012).

La mediazione degli anziani (dei nonni) è però possibile a patto che essa si configuri come – direbbe Donati (2012) – “bene relazionale” (p. 51): come spazio di alta intensità emotiva entro cui instaurare una *alleanza* educativa generativa di nuove aperture e prospettive.

Assumere positivamente il ruolo di nonno/a, cogliendone la dimensione generativa, significa rinegoziare assetti relazionali consolidati, rompere equilibri precedenti, assumere nuovi e inediti compiti evolutivi.

Il rischio altrimenti è la deriva verso scomode interferenze e ancor più rovinosi tentativi di sostituzione genitoriale da parte degli anziani/nonni che condurrebbe a un impoverimento (innanzitutto educativo) anziché a una salvaguardia delle virtù delle età della vita nel dialogo tra generazioni.

Si tratta, in sintesi, di (ri)-scoprire il valore, educativo e culturale, affettivo e sociale, della *nonnità* come nuova stagione della vita alla quale prepararsi.

## Bibliografia

- Bobbio N. (1996). *De senectute e altri scritti autobiografici*. Torino: Einaudi.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Cambi F. (2011). Presentazione. In V. Boffo, *Relazioni Educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Cesa-Bianchi M., Cristini C. (2009). *Vecchio sarà lei! Muoversi, pensare, comunicare*. Napoli: Guida.
- Donati P. (ed.) (2012). *Famiglia risorsa della società*. Bologna: Il Mulino.
- Dozza L., Frabboni F. (eds.) (2013). *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Dozza L. (2016). Tra mare e cielo. Relazioni educative tra nonni e nipoti per fare memoria. *La Famiglia*, 50/260: 67-80.
- Eurostat (2012). *Invecchiamento attivo e solidarietà tra generazioni: un ritratto statistico dell'Unione europea*.
- Ferland F. (2009). *Essere nonni oggi e domani. Piaceri e trabocchetti*. Cinisello Balsamo: San Paolo.
- Frabboni F. (2012). Un capitale da non disperdere: la "terza età". In M. Baldacci, F. Frabboni, F. Pinto Minerva (eds.), *Continuare a crescere. L'anziano e l'educazione permanente*. Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2001). *Manuale di pedagogia generale*. Bari: Laterza.
- Hillman J. (2007). *La forza del carattere. La vita che dura*. Milano: Adelphi.
- Ladogana M. (2014). Nonni e nipoti: un'alleanza educativa possibile. In I. Loiodice (ed.), *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e di famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Ladogana M. (2016). *Progettare la vecchiaia. Una sfida per la pedagogia*. Bari: Progedit.
- Lizzola L. (2009). *Di generazione in generazione. L'esperienza educativa tra consegna e nuovo inizio*. Milano: FrancoAngeli.
- Pati L. (2014). Il divenire sistemico della famiglia fra tempo e spazio educativi. In L. Pati (ed.), *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (ed.) (2010). *Il valore educativo delle relazioni tra le generazioni: Coltivare i legami tra nonni, figli, nipoti*. Cantalupa: Effata.
- Pinto Minerva F. (2013). Nonne, nonni, nipoti. Le narrazioni dell'arte. In L. Dozza, F. Frabboni (eds.), *Lo sguardo dei nonni. Ritratti generazionali*. Milano: FrancoAngeli.
- Stramaglia M. (2013). *Una madre in più. La nonna materna, l'educazione e la cura dei nipoti*. Milano: FrancoAngeli.

## IX.

### Differenze esperienziali nell'adozione internazionale. L'approccio interculturale dal riconoscimento alla valorizzazione

Stefania Lorenzini  
*Università di Bologna*

#### Introduzione

Il contributo porta l'attenzione sull'esperienza di bambini e bambine di origine straniera che con l'adozione internazionale divengono figlie/e, sorelle/fratelli entro famiglie italiane; alunni nelle scuole; cittadini. Mi riferirò all'esperienza di soggetti in evoluzione, nati nei più disparati (e disagiati) punti del pianeta, ove sono vissuti più o meno a lungo (talvolta anche oltre i 10 anni), che hanno bisogno di essere accompagnati nella crescita e che percorrono cammini di portata internazionale e intercontinentale, condotti da mani ancora in parte estranee, benché amorevoli – quelle dei genitori adottivi – in un altro paese, in un altro contesto, differente per spazi geografici, climatici, linguistici, socioculturali, affettivi, relazionali. Con le loro origini e itinerari di vita eterogenei questi bambini portano con sé esperienze spesso profondamente differenti rispetto a ciò che sperimentano nel contesto adottivo (Lorenzini, 2012). L'adozione, realizzata per garantire il benessere e il superiore interesse dei minori, corrisponde anche a “lasciare e cambiare tutto”. Cambiare verso la nascita di nuovi affetti e opportunità, allontanandosi da carenze e disagi, dall'assenza di figure adulte che possano amare e aiutare a crescere, o dalla presenza di adulti inadeguati o persino pericolosi; ma anche separarsi da relazioni importanti, abitudini, linguaggi e competenze acquisite che, in quanto note e familiari, hanno una valenza rassicurante, fondano sentimenti di appartenenza, sostanziano l'identità personale. Essere adottati implica cambiare vita in età precoce e senza averlo scelto, potendo portare con sé ben poco sul piano materiale. Il patrimonio esperienziale, però, non può essere lasciato alle spalle. Per questo nelle fasi iniziali il vissuto adottivo può essere assimilato a un vero e proprio, disorientante, shock culturale (Sirna Terranova, 1997).

Le parole *discontinuità* e *cambiamenti*, offrono l'emblema di quanto connota l'esperienza dei figli nell'adozione: sia nei percorsi di vita preadottiva, spesso contrassegnati da perdite, separazioni, lutti; sia per effetto dell'adozione

stessa che, pur essendo volta al bene del bambino/a, costituisce una cesura profonda. Dalla discontinuità, dai continui cambiamenti, dallo scarto esperienziale tra prima e dopo l'adozione, nasce l'esigenza di costruire continuità nell'esperienza dei figli nell'adozione, offrendo loro l'opportunità di dare completezza e armonia alle loro biografie e identità.

Cosa suggerisce la prospettiva pedagogica interculturale? Quale approccio educativo può favorire la costruzione di continuità nei percorsi di vita di chi adottato lo è?

### 1. Differenze esperienziali. L'importanza della gradualità

Da numerose interviste<sup>1</sup> rivolte a giovani di origine straniera adottati in Italia emergono significative testimonianze della difficoltà da parte dei bambini/e una volta giunti nel nuovo contesto di vita, in età diverse, a familiarizzare e a comunicare in modo efficace in un ambiente estraneo:

- 1 La ricerca qualitativa è stata realizzata nel 2000 e 2011, mediante interviste strutturate rivolte a giovani adottati. Gli intervistati sono stati stimolati a raccontare tasselli della loro esperienza di vita da un'ampia lista di domande aperte predefinite, proposte nella medesima formulazione, seguendo un andamento dal generale al particolare per consentire di addentrarsi con gradualità negli argomenti proposti; invitati all'esemplificazione mediante la narrazione di episodi vissuti, a esprimere riflessioni e commenti personali. Benché predefinita, la lista di domande è stata utilizzata in modo flessibile, lasciando agli intervistati piena possibilità di scelta se rispondere o no alle domande proposte, a quali temi dare maggior rilievo, seguire piste di riflessione non previste e sviscerarne implicazioni e risvolti. Alcune caratteristiche dei 52 intervistate/i: 37 ragazze e 15 ragazzi; provenienza extraeuropea (India, Colombia, Ecuador, Corea, Tanzania, El Salvador, Guatemala, Perù, Indonesia, Brasile, Madagascar); età diverse di arrivo in Italia (da pochi mesi a 14 anni); età diverse al momento dell'intervista (tra 18 e 34 anni, con prevalenza tra 19 e 23 anni); residenti in città e paesi dell'Italia centro-settentrionale (Piemonte, Lombardia, Trentino Alto Adige, Friuli Venezia Giulia, Emilia-Romagna, Toscana); buon livello di istruzione oltre la scuola dell'obbligo (studenti di scuole secondarie di secondo grado e università). L'analisi delle interviste, esposta in Lorenzini, 2012 e 2013, accompagna all'interno dell'esperienza dei giovani adottati che ricordano e raccontano diversi momenti del loro percorso di vita, vicende, relazioni, esperienze anteriori all'adozione, paure e aspettative precedenti l'incontro con i nuovi genitori, primo incontro, periodo trascorso insieme nel paese di origine, viaggio verso la nuova realtà, primi tempi insieme a genitori, fratelli/sorelle, nella nuova casa e nel nuovo contesto, ecc.



Dai racconti [dei miei genitori] so che un certo trauma lo devo avere subito, nel senso che specialmente verso sera, quando si trattava di andare a letto, volevo stare sveglia e non volevo mai andare a letto, c'era un timore magari che il giorno dopo potevo non ritrovarmi nello stesso posto. Chiaramente c'è stata una sensazione del cambiamento, l'ho avvertita e poi con il tempo è stata superata questa paura. Piangevo spesso, anche lì la fase era attribuita sempre al trauma del cambiamento, forse non riuscivo a farmi capire o a capire io, quindi difficoltà in questo senso, poi sono state superate (6, f, Corea, 3 anni) (Lorenzini, 2012, p. 104).

Se il vissuto di spaesamento riguarda bambini adottati in età precoce, come nel caso dell'intervistata appena citata, ben si può comprendere la difficoltà a modificare le abitudini acquisite in precedenza da parte di ragazzini/e giunti in età più avanzata:

La mamma pensa di avere avuto problemi a farmi capire alcune cose, all'inizio, che io pensavo in un'altra maniera. I primi tempi è stato molto difficile, per esempio io mangiavo con le mani invece dovevo mangiare con la forchetta... (36, m, India, 11 anni) (Ivi, p. 103).

D'altra parte, anche bambine/i arrivati in età più tenere riportano ricordi (personali o trasmessi loro dai genitori) in cui emergono esempi dello stesso tipo:

Arrivato a casa non dormivo nel letto ma per terra, non volevo prendere le medicine e loro cercavano di farcele prendere mettendole nelle brioches. Queste sono le piccole cose che mi hanno raccontato. Io cercavo di difendere la mia persona dalla situazione nuova (1, m, India, 4 anni) (Ivi, p. 104).

Mamma ricorda che... sì magari mi metteva le ciabatte e io le rifiutavo perché là ero abituata senza, oppure il fatto che mi aveva messo a letto e dopo... era venuta a chiamarmi... mi aveva trovato in terra a dormire, perché sì c'era il letto là, mi ha detto mio papà che avevo il letto, però, probabilmente non era così comodo e sembrava quasi di dormire in terra, allora io dormivo in terra... tenevo le abitudini di là, è stato piano, piano poi le ho perse... (32, f, India, 4 anni) (Ivi, p. 103).

Il tentativo di ricreare condizioni simili a quelle cui si era abituati nelle fasi anteriori della vita, cercando di ripetere abitudini consolidate, svolge una funzione molto importante: serve a trovare rassicurazione in qualcosa che è familiare e quindi anche prevedibile, a proteggersi dall'estraneità disorientante di

ciò che non si conosce, rendendolo più comprensibile e padroneggiabile. Trovarsi immersi in una realtà non conosciuta per un/a bambino/a può suscitare curiosità e piacere nella scoperta, ma anche preoccupazione, insicurezza, smarrimento, poiché non dispone di strumenti noti per interpretarla e farvi fronte. Sostenere e accompagnare i bambini nell'avvicinamento e nella familiarizzazione al nuovo ambiente richiede *gradualità*, capacità e disponibilità all'osservazione, all'ascolto, all'attesa, al rispetto, miscelando per quanto possibile, elementi nuovi presenti nel contesto di adozione e aspetti noti dell'esperienza preadottiva, quelli che si possono conoscere, ricreare e mantenere in una fase di transizione, di acquisizione di fiducia nel nuovo ambiente, verso la costruzione di nuovi ritmi di vita, abitudini e relazioni.

A confermare l'importanza della *gradualità* e il valore del tempo entro il quale possono avvenire i cambiamenti, non sorprende che sovente gli intervistati, parlando dei mutamenti vissuti, utilizzino espressioni come *piano, piano; via, via; con il tempo*.

Vale la pena di menzionare una testimonianza analoga che emerge in *Sognando l'India* (Nava, Mazzoleni, 2003), un libro adatto a bambini, genitori, operatori e a chiunque abbia a cuore le adozioni e il benessere nelle relazioni familiari in genere, scritto da una mamma adottiva e da suo figlio di undici anni, Khurshid, proveniente dall'India e giunto in Italia con un nome importante che significa Sole. Con tanti ricordi e storie da raccontare legati all'esperienza compiuta nei primi sette anni della sua vita in un paese lontano e che si sono riproposti alla memoria, mescolandosi al "nuovo" di un ambiente familiare ricco di spazi aperti all'accoglienza (Lorenzini, 2004):

In Bihar, dormivo per terra su una stuoia colorata [...] quando sono venuto a vivere in Italia, chiuso dentro una camera da letto, mi sentivo soffocare: il materasso era molle, le coperte di lana pungevano, avevo caldo e desideravo solo scappare. Così a febbraio, ho spalancato la finestra, ho spento il calorifero e ho acceso il ventilatore. 'Stai meglio adesso?' mi ha chiesto il papà, tremando e battendo i denti per il freddo. 'C'è un vento in questa stanza!'. 'Sì, ci sono i monsoni a Milano', ho risposto io (Nava, Mazzoleni, 2003, pp. 43-44).

Nelle brevi storie narrate da Kurshid e trasposte in forma letteraria da Manuela, la mamma, grazie a una fertile disposizione all'espressione di sé e alla condivisione e riformulazione di esperienze e vissuti, secondo combinazioni inedite e peculiari della storia di vita del protagonista, è possibile cogliere il potenziale dei ricordi dell'esperienza pregressa, manifestazione di un passato che

è pilastro dell'identità personale e fondamento di ogni evoluzione futura, nel loro confrontarsi con il presente, differenziandosi e potendosi, al tempo stesso, mescolare ad esso fino a integrarsi (Lorenzini, 2004).

## 2. Dal disvalore al riconoscimento e alla valorizzazione

*Conoscere* (ascoltare, osservare), *Riconoscere*, *Accogliere*, *Valorizzare*, *Armonizzare* nella storia familiare elementi delle esperienze compiute e della storia preadottiva dei figli/e costituiscono i passaggi fondamentali che una prospettiva pedagogica ed educativa interculturale possono suggerire nei processi di costruzione delle relazioni adottive (ma non solo). Questi passaggi dovranno potersi basare su fondamentali *rovesciamenti di prospettiva nel guardare all'adozione* e alle persone in crescita che ne sono protagoniste in quanto figlie/i (o anche in quanto alunni/e). Il primo Rovesciamento di prospettiva richiede la consapevolezza che, nell'adozione, non ci si trova di fronte a *bambinile che* soltanto *non hanno*: *non hanno* genitori o *non hanno* genitori e parenti che siano in grado di garantire loro benessere, psicologico, affettivo e materiale, *non hanno* mezzi di sostentamento sufficienti, *non hanno* adeguate condizioni abitative, *non hanno* cure igieniche, né mediche, *non hanno* e *non potrebbero avere* una valida istruzione; e forse, *potrebbero non avere un futuro* (Lorenzini, 2012). Ma ci si trova di fronte a *bambineli che hanno*. Non si negano le gravi difficoltà visute o che potrebbero ancora vivere bambine e bambini permanendo nel luogo di nascita. Si tratta di guardare alle loro differenze, e cioè alle loro peculiarità e storie individuali, pensandoli in quanto *bambini che hanno*: che *hanno* molto da portare con sé e non solo da "lasciare alle spalle": *Bambini che hanno* (Idem). *Hanno* persone che gli hanno dato la vita, *hanno* un patrimonio genetico. *Hanno* un nome con cui si sono stati chiamati nel tempo vissuto in un certo ambiente. *Hanno* una storia, spesso difficile ma non solo. *Hanno* e *hanno avuto* relazioni e affetti con persone diverse. *Hanno* abitudini acquisite e spesso consolidate, *hanno* cibi conosciuti e preferiti, *hanno* modi di mangiare, dormire, camminare e muoversi nell'ambiente in cui si trovano, legati alla loro esperienza pregressa. *Hanno* lingua e linguaggi verbali e non che costituiscono per loro strumenti per esprimere ciò che sono. *Hanno* un'età e livelli di autonomia già raggiunti e da rispettare, oppure non ancora raggiunti e da sostenere e favorire. *Hanno* dolori ed esperienze traumatiche che non svaniscono nel nulla e che hanno bisogno di accoglienza. *Hanno*, anche se adottati molto piccoli, un'origine che si colloca in una specifica area geografica, entro un certo gruppo umano che *ha* lingue e culture. *Hanno* diritto a crescere e ad essere

amati nel rispetto delle proprie origini e della propria identità. *Hanno* una storia familiare che nasce con l'adozione internazionale. E l'insieme di queste peculiarità rende loro possibile divenire figlie e figli di madri e padri di nazionalità diversa (*Ibidem*).

A ognuna di queste peculiarità è importante volgere un approccio orientato a *Conoscere, Riconoscere, Accogliere, Valorizzare, Armonizzare*. Un importante punto di partenza – forse il più semplice, ma non scontato, benché basilare – può riguardare proprio l'accoglienza di aspetti delle abitudini dell'esperienza pregressa. È necessaria, però, una sostanziale transizione nel modo in cui consideriamo le esperienze preadottive: una transizione che porta *dal disvalore al riconoscimento e alla valorizzazione: Non sempre dormire in un letto è meglio di dormire a terra, o almeno non subito*. Dipende. Dipende dal punto di vista che si assume nel valutare e dalla capacità di decentramento cognitivo ed emotivo che gli adulti affettivamente importanti e responsabili sul piano educativo riescono a mettere in campo.

È l'incontro con la disponibilità adulta a riconoscere e valorizzare l'insieme di queste peculiarità che può *costruire continuità entro percorsi di vita gravati da discontinuità, perdite, separazioni; moderare l'entità del disorientamento vissuto dai figli/le per effetto del "cambiare tutto" con l'adozione; permettere lo sviluppo di identità individuali nella loro pienezza e completezza; Sostenere lo sviluppo dell'autostima; accogliere e trasformare l'iniziale estraneità tra genitori e figli, attraverso conoscenza reciproca e di familiarità; favorire il reciproco riconoscimento in quanto genitori e in quanto figli* (*Ibidem*).

## Bibliografia

- Lorenzini S. (2013). *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nelle riflessioni dei figli*. Pisa: ETS.
- Lorenzini S. (2012). *Famiglie per adozione. Le voci dei figli*. Pisa: ETS.
- Lorenzini S. (2004). *Adozione internazionale: genitori e figli tra estraneità e familiarità*. Ozzano dell'Emilia: Alberto Perdisa.
- Nava E., Mazzoleni K. (2003). *Sognando l'India, Piemme Junior*. Casale Monferrato: Il Battello a Vapore, PIEMME Junior.
- Sirna Teranova C. (1997). *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerini.

X.  
Quale curriculum formativo per le educatrici  
e gli educatori dei nidi d'infanzia?  
Ipotesi e questioni aperte

Elena Mignosi  
*Università di Palermo*

### Introduzione

I nidi d'infanzia, istituiti in Italia con la legge 1044 del 1971, fino al 2017 normati da leggi regionali e da regolamenti comunali, con il DL 65/2017 entrano a far parte del sistema di istruzione ed è previsto che siano normati da leggi nazionali e dal MIUR<sup>1</sup> e che venga attuata una continuità educativa con la scuola dell'infanzia. Tale continuità dovrebbe essere garantita da indicazioni nazionali che si colleghino a quelle già esistenti per il primo ciclo di istruzione e da una formazione universitaria di primo livello per il personale educativo a partire dall'A.A. 2018-19.<sup>2</sup> Si pone dunque il problema di pensare ad un curriculum specifico per chi si occuperà dei bambini da 0 a 3 anni e della relazione con le loro famiglie. Nel mio articolo proverò a formulare alcune ipotesi soffermandomi sull'importanza della sintonizzazione tra adulto e bambino nei primi anni di vita e sulla centralità di corpo, emozioni e affetti nella relazione intersoggettiva. Condurrò infine una riflessione sulle sfide e sulle opportunità offerte dalle specificità professionali richieste e su possibili (e, a mio avviso, necessarie) trasformazioni nei curriculum formativi universitari in ambito pedagogico.

- 1 Si tratta, in realtà, di una regolamentazione nazionale parziale, in quanto, a seguito della vittoria di un ricorso della Regione Puglia facente riferimento alla riforma del titolo V della Costituzione Italiana del 2001, i parametri strutturali e organizzativi restano appannaggio delle Regioni. È auspicabile (ma non garantito) che si trovi un accordo sugli standard di qualità tra tutte le regioni
- 2 Anche quello della formazione costituisce un ambito problematico, in quanto per gli insegnanti di scuola dell'infanzia è previsto un percorso universitario quinquennale e questo, di per sé, costituisce una discontinuità, sia a livello pratico che simbolico e culturale.

## 1. Relazioni, mediazioni, apprendimenti al nido

Pur senza dimenticare l'intreccio tra sviluppo ed educazione e la complessità dei fattori che costituiscono un nido d'infanzia, ai fini di una riflessione sulla professionalità educativa, è necessario soffermarsi sulla specificità delle interazioni tra adulti e bambini. Dalle ricerche sull'infanzia, a partire dagli anni '70 del secolo scorso, è emerso che fin dalla nascita i bambini sono in grado di comprendere gli altri come "persone": si tratta di una comprensione strettamente connessa ad una concezione "incarnata" della mente, in cui l'intersoggettività nasce dallo scambio interattivo tra soggetti (Reddy, 2008).

È l'*approccio in seconda persona* che mette l'accento su un coinvolgimento soggettivo nel dialogo, chiamando in causa aspetti psicologici e aspetti psico-corporei, come "sentire" se stessi e l'altra persona nel "momento presente", dall'interno della relazione e attraverso il corpo (Gallese, 2015). Fin dai primi mesi di vita l'essere umano sembra in grado di assimilare ciò che avverte nella sua esperienza presente sotto forma di "mimica cinestetica", percependo immediatamente al proprio interno ciò che percepisce nell'azione dell'altro. Una tale "capacità di mettersi nei panni dell'altro" è stata confermata dalle recenti scoperte delle neuroscienze legate ai neuroni specchio, circuiti neuronali specifici che si attivano quando osserviamo il movimento o la mimica di un'altra persona, permettendo di riconoscerlo; accade lo stesso anche con le emozioni: la percezione del dolore o della gioia altrui attivano le stesse aree della corteccia cerebrale che sono coinvolte quando siamo noi stessi a provare dolore o gioia. (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006; Ammanniti, Gallese, 2015). Bambino e adulto, dunque, si incontrano e comunicano perché si riconoscono simili dal punto di vista percettivo e propriocettivo. Stern (1998; 2004) parla di una *conoscenza relazionale implicita* che è pre-verbale, non simbolica e procedurale, e riguarda le relazioni interpersonali e intersoggettive, e cioè i modi di *stare con* l'altro. Tale conoscenza dà luogo ad un'attività congiunta tra adulto e bambino, ad una regolazione reciproca dei propri comportamenti, nel corso del tempo, attraverso un microscambio di informazione tra i sistemi percettivi e i segnali affettivi così come vengono esperiti, modificando il campo relazionale all'interno del contesto in cui sono coinvolti i soggetti in relazione. Tale processo costituisce una fondamentale componente motivazionale relativamente allo sviluppo del legame, ma anche dell'apprendimento sul piano linguistico e culturale.

Si tratta di una reciproca *sintonizzazione*, che avviene all'interno della dimensione degli affetti e degli stati d'animo e che consente una sensazione di "comunione" a livello psico-fisico.

L'esperienza della mutua regolazione tra adulto e bambino viene trasferita, inoltre, al senso di *agency* del bambino stesso (Stern, 1985). Questa capacità consente ai bambini di rilevare le contingenze tra il proprio comportamento e le risposte che provengono dall'ambiente. Strettamente connesso al senso di *agency* è quello di *efficacia*, che è significativo nella costruzione del senso del sé e per il quale entra in gioco la qualità della interazione con l'adulto.

Anche le prime competenze comunicative e linguistiche nascono dall'interazione non verbale tra il bambino e chi si prende cura di lui, fin dai primi giorni di vita. È all'interno di "format di azione condivisi" che egli apprende, prima della comparsa del linguaggio verbale, a rispettare i turni della comunicazione, a fare proposte e a rispondere in modo congruente, a interpretare in termini significativi le azioni e le parole degli adulti che, a loro volta e circolarmente, attribuiscono significato ai gesti e alle azioni dei bambini (Bruner, 1977).

Dall'esperienza vissuta attraverso le vicende della comunicazione con l'ambiente, il bambino costruisce l'immagine di sé e quindi anche un'immagine del modo in cui viene considerato e accettato. Tutto ciò è, evidentemente, strettamente connesso alla propria identità: come già sostenuto da tempo e da più parti anche in ambito psicoanalitico (si veda in particolare Winnicott, 1965;1971), è la qualità della relazione psico-corporea e l'esperienza di essere visti e riconosciuti che danno luogo alla qualità della costruzione del Sé. Quanto più l'adulto è in grado di rendersi conto dello stato del bambino, tanto più la specificità del suo riconoscimento produrrà, insieme ad altri fattori, la natura e il grado di coerenza dell'esperienza del bambino. In questo senso le competenze e la consapevolezza nella partecipazione attiva emergono solo all'interno di un contesto di scambi emotivi partecipati.

Un nido di qualità, costituisce, quindi, un contesto di esplorazione e di apprendimento con grandi potenzialità. Diviene, in un certo senso, l'equivalente sociale di una "base sicura" (Bowlby, 1988), che permette ai piccoli di avventurarsi nel mondo delle relazioni e della conoscenza sentendosi accolti e protetti e di sviluppare le proprie peculiarità.

## 2. Competenze professionali in gioco e ipotesi formative

Per entrare in relazione con i bambini, per promuovere i loro apprendimenti e per consentire loro di sviluppare una positiva immagine di sé occorre, pertanto, una competenza professionale specifica, che coinvolge strettamente anche il piano personale. È necessario sapere "stare in ascolto nel momento pre-

sente”, sapersi sintonizzare sui bisogni dei bambini, essendo partecipi come “persone intere” (in cui mente, corpo ed emozioni sono interconnessi). Si tratta di attivare quella che Bion chiama “capacità di *reverie*”, nei termini di spazio mentale, ricettività multidimensionale, “senza memoria né desiderio” (Bion, 1962). In ambito educativo è una qualità di ascolto fondamentale, soprattutto con i più piccoli: presuppone la capacità di “ascolto di sé” nel qui ed ora e, parallelamente, la capacità di decentrarsi, di riflettere sia “nel corso dell’azione” che successivamente, trovando il tempo e il modo di ritornare sull’esperienza (Schön, 1983). È una “visione binoculare” (Bateson, 1979) che prende in considerazione parallelamente il bambino nella sua specificità, se stessi e il piano della relazione.

Non va dimenticato, inoltre, che il nido d’infanzia è un contesto di apprendimento e chi lavora al suo interno svolge un ruolo connotato da una specifica finalità: promuovere la crescita e il benessere dei bambini attraverso la costruzione di un ambiente accogliente e attraverso proposte educative e di apprendimento mirate. Si tratta quindi di sviluppare una consapevolezza di sé, del proprio agire e della propria idea di bambino, attraverso processi riflessivi e auto-riflessivi condotti individualmente e in gruppo (Mignosi, 2004) per potere arrivare a svolgere la propria funzione educativa con intenzionalità. Tali processi sono molto importanti per accrescere il livello di consapevolezza rispetto a se stessi anche nella propria *dimensione psico-corporea*, essenziale anche per ridurre i rischi interpretativi e proiettivi, legati al maggiore coinvolgimento del piano analogico nella relazione con i piccoli. In un nido di qualità l’adulto non si limita, infatti, a predisporre ambienti di apprendimento stimolanti in cui i bambini possano, da soli, fare le proprie esperienze ma, attraverso precise strategie comunicative e relazionali, si connette alle azioni dei bambini e le arricchisce e le espande, operando una “promozione dall’interno” (Bondioli, 2004)<sup>3</sup>. Svolge cioè un ruolo di *scaffolding*, offrendo una “impalcatura” che sostiene e canalizza le esplorazioni infantili (Wood, Bruner, Ross, 1976) e si muove nell’area di sviluppo prossimo, cioè all’interno del potenziale di apprendimento che i bambini possono mettere in atto grazie allo scambio con qualcuno “più esperto” (Vygotskij, 1930), facendo sì che essi crescano arricchendo le proprie possibilità e le proprie conoscenze attraverso l’interazione sociale.

3 Il “promuovere dall’interno” fa sì che gli interventi dell’adulto non vengano percepiti dai bambini in termini direttivi-esterni, né in termini giudicanti e permette non solo il perdurare della motivazione e della implicazione in quello che si sta facendo ma anche una maggiore partecipazione emozionale di tutti.



Fondamentale, in questo senso, è la dimensione ludica e creativa (in senso winnicottiano), incontrare i bambini in *un'area transizionale* in cui immaginare con loro e costruire significati condivisi (Mignosi, 2008): si tratta di un'esperienza appassionante in quanto riguarda anche, profondamente, il piano personale e il piacere di contattare le proprie potenzialità creative e di "sentirsi vivi" (Winnicott, 1971).

In base a quanto finora esposto, risulta evidente che una formazione che tenga conto di tutti i piani considerati, si configura principalmente nei termini di un *apprendimento dall'esperienza* che implica una riflessività, nel senso indicato da Mortari (2003).

Si tratta di esperienze che vanno centrate sui linguaggi artistico-espressivi e sulla riflessione individuale e in gruppo ai fini dell'ampliamento della consapevolezza psico-corporea, della capacità di ascolto e di presenza, ma anche delle capacità creative e immaginative (Mignosi, 2007a, 2007b, 2008, 2016). Ma non soltanto; è necessario prevedere percorsi esperienziali che accrescano capacità e competenze legate all'osservazione (anche di sé), indispensabili per connettersi con i bambini e per "proporre dall'interno" e che sviluppino la capacità di lavorare in gruppo: i nidi d'infanzia sono contesti in cui la dimensione di gruppo è continuamente esperita e va consapevolmente gestita per garantire una coerenza educativa e un buon clima organizzativo. Infine, solo attraverso l'esperienza si sviluppano competenze comunicative e relazionali, indispensabili anche con le famiglie, per una continuità orizzontale e per una transazione ecologica tra contesti (Bronfenbrenner, 1979).

Certamente in un curriculum universitario per educatori di nido sono necessarie conoscenze disciplinari, collegate soprattutto all'ambito della pedagogia e alla storia dell'infanzia, alla psicologia dello sviluppo, alle metodologie didattiche, progettuali, valutative, ma da sole non sono sufficienti: ad esempio, anche i modelli valutativi, configurandosi in termini auto-riflessivi, vanno proposti attraverso una metodologia partecipativa (cfr. Bondioli, Savio, 2015). Un ruolo fondamentale, in questa prospettiva, assume il tirocinio, organizzato sulla base di un progetto unitario che preveda incontri sistematici di supervisione e di riflessione in piccoli gruppi (Mignosi, 2005). Non bastano, dunque, le sole conoscenze teoriche per potere entrare in relazione con i bambini piccoli e per promuovere i loro apprendimenti, né la professionalità può essere fatta coincidere con un insieme di nozioni astratte; per i nuovi curricula universitari previsti dal DL 65 è necessario un ripensamento profondo della metodologia didattica universitaria, il superamento della "lezione frontale" a vantaggio di modalità partecipative che permettano agli studenti di mettersi in gioco, di esplorare e di riflettere, acquisendo una nuova consapevolezza perso-

nale e professionale. Più in generale, come sempre succede quando si parte dai bisogni dei più piccoli, credo che progettare percorsi formativi adeguati ai futuri educatori, costituisca una grande opportunità per rivedere le metodologie e le modalità di insegnamento universitario per tutte le professioni educative e formative.

## Bibliografia

- Ammanniti M., Gallese V. (2014). *La nascita dell'intersoggettività*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bateson G. (1984). *Mente e Natura*. Milano: Adelphi (Ed. orig. 1979).
- Bion W.R. (1972). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Armando (Ed. orig. 1965).
- Bondioli A. (2004). Promuovere dall'interno. In A. Bondioli, M. Ferrari (eds.), *Educare la professionalità degli educatori per l'infanzia* (pp. 61-72). Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Savio D. (Eds.) (2015). *La valutazione di contesto nei servizi per l'infanzia italiani. Riflessioni ed esperienze*. Parma: Junior-Spaggiari
- Bowlby J. (1989) *Una base sicura*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. 1988).
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (Ed. orig. 1979).
- Bruner J.S. (1984). Prime interazioni sociali e acquisizione del linguaggio. In H.R Schaffer (ed.), *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento* (pp.327-347). Milano: FrancoAngeli (Ed. orig. 1977).
- Gallese V. (2015). Sé corporei in relazione: simulazione incarnata come prospettiva in seconda persona sull'intersoggettività. In L. Onnis (ed.), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio* (pp. 105-130). Milano: Franco Angeli.
- Mignosi E. (2004). Far crescere la professionalità: esperienze di formazione al “pensare riflessivo”. In A. Bondioli, M. Ferrari (eds.) *Educare la professionalità degli educatori per l'infanzia* (pp. 151-181). Bergamo: Junior.
- Mignosi E. (ed.) (2005). *Nidi comunali e Università di Palermo: il tirocinio nel Corso di laurea per “Educatori della prima infanzia”* Palermo: Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer.
- Mignosi E. (ed.) (2007a) *Formare in laboratorio. Nuovi percorsi universitari per le professioni educative*, Milano: FrancoAngeli.
- Mignosi E. (2007b). Corpo movimento e stati psichici: l'osservazione del non verbale dei bambini. In A. Bondioli (ed.), *L'osservazione in campo educativo* (pp. 97-124). Bergamo: Junior.
- Mignosi E. (2008) *La formazione dei formatori e la danza movimento terapia*. Palermo: Fondazione Nazionale Vito Fazio-Allmayer.
- Mignosi E. (2016) *Sviluppare la professionalità educativa attraverso i linguaggi arti-*

## X. Quale curriculum formativo per le educatrici e gli educatori dei nidi d'infanzia?

- stico-espressivi: un modello di formazione in servizio per il personale dei nidi comunali di Palermo. In A. Bobbio, A. Traverso (eds.), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche* (pp. 185-200). Pisa: ETS.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza: il pensare riflessivo della formazione*. Roma: Carocci.
- Onnis L. (ed.) (2015) *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio*. Milano: FrancoAngeli.
- Reddy V. (2010). *Cosa passa per la testa di un bambino. Emozioni e scoperta della mente*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. 2008).
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai: il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo (Ed. orig. 1983).
- Stern D.N. (1987). *Il mondo interpersonale del bambino*. Torino: Bollati Boringhieri. (Ed. orig. 1985)
- Stern D.N. (2015). Il "qualcosa in più" dell'interpretazione. Meccanismi non interpretativi in psicoanalisi. In L. Onnis (ed.), *Una nuova alleanza tra psicoterapia e neuroscienze. Dall'intersoggettività ai neuroni specchio* (pp. 75-104). Milano: Franco Angeli (Ed. orig. 1998)
- Stern D.N. (2014). *Il momento presente. In psicoterapia e nella vita quotidiana*. Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. 2004).
- Vygotskij L.S. (1987). *Il processo cognitivo*. Torino: Boringhieri (Ed. orig. 1930).
- Winnicott D.W. (1974). *Sviluppo affettivo e ambiente*. Roma: Armando (Ed. orig. 1965).
- Winnicott W.D. (1974). *Gioco e realtà*. Roma: Armando (Ed. orig. 1971).
- Wood D., Bruner J.S., Ross G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*. 17: 89-100.



# XI.

## I gemelli come sfida educativa: un approccio pedagogico

Monica Parricchi  
*Libera Università di Bolzano*

### 1. Gemelli in famiglia

La famiglia si pone nella riflessione pedagogica come un oggetto estremamente complesso, sia dal punto di vista relazionale che emozionale, che necessita di approcci ermeneutici dinamici ed evolutivi (Amadini, 2011).

Divenire padre e madre per i membri di una coppia, in particolare al primo figlio, significa acquisire un nuovo ruolo adulto, realizzare la caratteristica della *generatività* (Erikson, 1999) e predisporre alla *genitorialità* (Pati, 2014). La nascita di un figlio è un evento cruciale che rappresenta una discriminante fra un “prima” ed un “dopo”, che apre lo sguardo al futuro (Pati, 2005) ed allo stesso tempo impone una rilettura del proprio vissuto rendendo “visibile” l’unione di due partner e dando inizio ad un legame indelebile, quello fra genitori e figli (Binda, 1997).

La nascita di un bambino rappresenta un momento di gioia e avvicinamento fra i diversi membri della famiglia, ma nello stesso tempo si configura come una fase di cambiamento delle relazioni, delle dinamiche affettive e degli equilibri logistici ed organizzativi. L’ingresso di un nuovo membro implica, infatti, un’ampia riorganizzazione nell’ambito della famiglia e rappresenta il primo momento di una nuova storia di vita. La nascita del primo figlio istituisce il passaggio irreversibile da coppia a famiglia, la diade diventa triade familiare in cui si devono anche costruire i nuovi atteggiamenti educativi legati alla genitorialità.

Questa fase risulta notevolmente amplificata se sono in arrivo due o più bimbi contemporaneamente, i gemelli, che, oltre a richiedere le tipiche attenzioni di ogni nuovo arrivato, moltiplicano le problematiche organizzative e attivano questioni relazionali, educative e psicologiche che devono essere prese in considerazione non solo dai genitori e dalla sfera parentale, ma anche dagli educatori e dalle diverse figure caregiver che ruotano intorno alla vita dei bambini.

La condizione gemellare in Italia sta sempre più assumendo un significato numerico rilevante. La presenza di gemelli nell'ambito familiare e scolastico rappresenta una sfida educativa alla genitorialità e alla formazione; il tasso di parti gemellari attualmente è di circa 1/60<sup>1</sup>, frequenza che tende ad aumentare per il numero crescente di gravidanze assistite.

Una discreta parte della popolazione è dunque costituita da gemelli e da persone coinvolte nella loro crescita ed educazione.

Nell'ambito delle dinamiche familiari, sebbene la madre resti la principale figura di cura, il ruolo del padre, anche nelle situazioni mono figlio, è molto cambiato per effetto delle notevoli trasformazioni sociali delle società industrializzate e dell'aumentato numero di donne che lavorano. La figura paterna infatti si trova coinvolta in cambiamenti non solo logistici ed organizzativi, ma anche legati all'elaborazione della gestazione, dello spazio mentale ed affiancando la compagna nelle scelte ed attività quotidiane.

Nella situazione di gravidanza a nascita gemellare, anche il vissuto della coppia genitoriale è unico: nelle famiglie con gemelli il padre costituisce una figura indispensabile di supporto emotivo e pratico nella cura e nella prassi educativa. I padri di gemelli si sentono spesso catapultati maggiormente nella maternità, il loro ruolo viene descritto come generalmente più attivo e partecipe nella vita quotidiana e nelle cure dei figli e costituiscono una figura di attaccamento primario allo stesso livello della madre, attivando dinamiche di co-genitorialità in un'alleanza che permette ai partner di condividere il ruolo genitoriale, comunicare apertamente e in modo efficace su temi e scelte che riguardano il figlio e sostenersi reciprocamente, agendo in modo coordinato. Nelle gravidanze gemellari il riconoscimento da parte della madre del ruolo paterno, attiva una condivisione delle responsabilità fisiche, organizzative ed educative, dato che la presenza in contemporanea di due o più neonati sollecita infatti una "alleanza di coppia" (Fischetti, Ferrazzani, 2007) che supera la consueta spartizione dei ruoli (Parricchi, 2006).

1 Dati dal Rapporto CedAP 2016. Il CedAP è il Certificato di Assistenza al parto, promosso dal Ministero della Salute che dal 2002, rileva, con le Regioni, le informazioni socio-demografiche della madre, il decorso e la durata della gestazione, le caratteristiche del parto e le specifiche del neonato.

## 2. Pedagogia della Gemellarità

Per la pedagogia della famiglia (Catarsi, 2008; Corsi, Stramaglia, 2009; Pati, 2014), il volgere l'attenzione verso il tema e le realtà della gemellarità è una responsabilità: i bambini gemelli, infatti, sono per i genitori una "sfida educativa" (Parricchi, 2010), nella famiglia una nascita plurima innesca dinamiche educative, relazionali e sociali che richiedono profonde attenzioni pedagogiche sia verso i bambini che verso gli adulti.

Sotto molti punti di vista i gemelli non sono solo fratelli nati nello stesso giorno. In famiglia, a scuola, nel gioco, alcune dinamiche relazionali ed organizzative, peculiari di questa condizione di gemellarità, vanno lette in ottica pedagogica. Questo permette un migliore approccio a questo mondo, spesso guardato con curiosità, scientificamente trattato solo dal punto di vista medico e psicologico.

La letteratura scientifica si è finora principalmente focalizzata sul punto di vista psicologico, spesso in prospettiva problematica o "patologica" (Barbieri, Fischetti, 1997). È infatti innegabile che aspetti quali la completa chiusura della coppia gemellare verso gli stimoli provenienti dall'esterno, la creazione di linguaggio "criptofasico"<sup>2</sup> comprensibile quindi solo ai gemelli stessi, oppure, in età più adulta, aspetti di simbiosi e/o di sottomissione di un gemello rispetto all'altro, rappresentino problemi cruciali, davanti ai quali l'intero ambito strettamente familiare entra in crisi, e per i quali un intervento specialistico esperto e tempestivo diventa indispensabile. Queste problematiche, sebbene, come appena detto, di impatto significativo, sono fortunatamente limitate in termini numerici.

La riflessione pedagogico-didattica ha, finora, pressoché ignorato la *pedagogia della gemellarità*, facendo solo riferimento alle conoscenze legate all'educazione del figlio singolo, alle dinamiche fraterne o a manuali pratici di crescita per i primi anni.

Questo approccio, seppure comprensibile in passato, data la relativa ridotta prevalenza delle nascite plurigemine, diventa ora del tutto insufficiente considerando l'aumento di parti gemellari, legato in particolare alle tecniche di fe-

2 Per linguaggio criptofasico si intende un linguaggio segreto spesso adottato da gemelli, incomprendibile agli altri. Questa manifestazione linguistica, che può apparire tra i due ed i quattro anni, potrebbe essere indice di una chiusura della coppia gemellare verso il mondo esterno.

condazione assistita. Restano così quasi interamente privi di risposta e fondamento teorico specifico tutti gli altri aspetti legati alla crescita ed educazione tipiche della gemellarità “normale”. Tali problematiche, pur non assumendo carattere di urgenza o di allarme per la vita familiare, la influenzano in modo significativo. Esse ricadono specificamente in ambito pedagogico e richiedono sempre più dalla pedagogia quella base culturale e quelle risposte tali da venire incontro alle esigenze effettive di tutti gli attori coinvolti nell’educazione di gemelli.

La scoperta di una gravidanza multipla si presenta spesso come un vero evento critico per la diade genitoriale; i gemelli, oltre a richiedere le tipiche attenzioni di ogni nuovo arrivato, moltiplicano le problematiche organizzative e attivano questioni educative e psicologiche che influenzano l’intera sfera relazionale.

I gemelli, al pari degli individui mononati, nell’infanzia sviluppano comportamenti di attaccamento verso i propri caregiver per ottenere il soddisfacimento dei bisogni primari e, a seguito del processo di separazione dalle figure genitoriali e dell’aumentato interesse per partner sociali diversi dalla madre, orientano l’attenzione e i tentativi di contatto verso il gemello che si connota come un partner stabilmente accessibile a cui trasferire con facilità le funzioni d’attaccamento. I gemelli si mostrano meno angosciati rispetto ad un bambino singolo quando la mamma è assente. I plurigemini sembrano riconoscere al gemello le caratteristiche proprie della figura d’attaccamento, in maggior grado rispetto a quanto riscontrato nei mononati rispetto al fratello e mostrebbero di fare un minor ricorso alle altre figure per ottenere accudimento e sicurezza (Fraley, Tancredy, 2012). La tendenza nei gemelli a contattarsi con più frequenza, a ricercare esperienze comuni sottenderebbe comportamenti di ricerca della prossimità; l’angoscia di separazione presente nell’infanzia, nei primi momenti di inserimento, non risulterebbe legata soltanto al distacco dalla figura adulta di riferimento, quanto anche alla separazione dal gemello considerato tra le risorse supportive principali in caso di necessità (Brustia, Gerino, Rollè, 2013).

Si evidenzia infatti che un soggetto gemello ha un grande privilegio: ha qualcuno, da sempre, che l’affianca. Il “fattore coppia” (Zazzo, 1987) risulta anche attributo di positività e, soprattutto, dà significato all’istinto, radicato nella maternità gemellare, di “tenere unito quanto era unito nell’utero” (Valente Torre, 2001). Non deve essere negato che la “degemellizzazione” è un importante obiettivo per lo sviluppo della logica e della singolarità dell’individuo ma «la comunicazione tra due gemelli, che si esprime come una danza, ha la stessa bellezza della danza con cui si realizza la comunicazione tra la mamma



e un gemello: interessante è che le due danze hanno la stessa funzione»<sup>3</sup>. Queste dinamiche devono quindi rappresentare, per gli adulti che si occupano di gemelli, dei punti fermi da tenere in considerazione ogni volta che si affronta una fase della crescita dei bambini, un inserimento in un diverso ambiente educativo, una nuova esperienza. La questione infatti, ricorda Scurati (1999) è da porre nel rispetto per l'infanzia, da declinare in un rapporto di rinnovato, efficace, coerente impegno educativo, che valorizzi la peculiarità della relazione gemellare.

Tutte le figure coinvolte nell'educazione di gemelli si trovano così praticamente sole, prive di contributi scientifici di riferimento tali da essere base per le loro riflessioni e decisioni in campo pedagogico. Questa considerazione è confermata dall'esperienza sul campo di gruppi e associazioni di famiglie di gemelli<sup>4</sup>, quasi sempre volta a fornire un ambito di aiuto e sostegno reciproco. Analizzando le più frequenti richieste e problematiche discusse nei forum dedicati al tema dei gemelli, spiccano tutti gli aspetti educativi nella relazione familiare, nella scolarizzazione, mentre nel contempo risalta la sensazione delle famiglie che le conoscenze ed esperienze legate all'educazione del "monofiglio", nonché a fratelli anche se vicini di età, siano del tutto inadeguate ed inapplicabili ai gemelli.

Fra gli elementi rilevanti per la predisposizione di approcci educativi, peculiare della gemellarità fin dai primi mesi, è lo sviluppo positivo dell'"effetto coppia" in quanto i gemelli sono bambini che sperimentano la mediazione, la condivisione, la contrattazione dei ruoli e la flessibilità sin da piccoli, fra coetanei, in ogni contesto. Sviluppano prima di altri la capacità di saper aspettare, concepiscono l'alternanza dell'attenzione da parte degli adulti, si attivano nella simulazione per l'apprendimento fin da primi giorni per la condivisione degli spazi nell'accudimento.

L'ingresso dei gemelli nelle agenzie educative deve essere accompagnato da percorsi di ascolto dei genitori, al fine di conoscere le dinamiche intra ed inter-gemellari per affiancare l'educazione in famiglia con l'approccio professionale delle insegnanti.

3 L. Valente Torre, *Lettera alle famiglie* al 6° Raduno Nazionale dell'Associazione "Il Mondo dei Gemelli" - aprile 2010.

4 In particolare l'Associazione *Il Mondo dei Gemelli* opera sul territorio nazionale dal 2004 sia attraverso strumenti online che mediante incontri ed attività sul territorio nazionale. Monica Parricchi è membro del Consiglio direttivo dal 2007 e genitore di gemelli <[www.ilmondodeigemelli.org](http://www.ilmondodeigemelli.org)>.

## Bibliografia

- Amadini M. (2011). *Infanzia e famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Barbieri F., Fischetti C. (1997). *Crescere gemelli. Individuazione psichica e relazione con l'ambiente delle coppie gemellari*. Roma: Phoenix.
- Binda W. (Ed.) (1997) *Diventare famiglia: la nascita del primo figlio*. Milano: Franco-Angeli.
- Brustia P., Gerino E., Rollè L. (2013). Costruzione dell'identità e sviluppo emotivo nelle coppie gemellari: effetti sul benessere nel ciclo di vita, *Psichiatria e Psicoterapia*. 32, 3: 181-196.
- Cadei L., Simeone D. (eds.) (2013). *L'attesa. Un tempo per nascere genitori*. Milano: Unicopli.
- Cadei L. (2010). *Riconoscere la famiglia*. Milano: Unicopli.
- Catarsi E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia: pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Erikson. E. (1999). *I cicli della vita*. Roma: Armando.
- Fischetti C., Ferrazzani S. (2007). *Un nido per i gemelli*. Roma: Aracne.
- Fraley R.C., Tancredy C.M.. (2012). Twin and sibling attachment in a nationally representative sample. *Personality and Social Psychology Bulletin* 38, 3: 308-316.
- Parricchi M. (2010). I gemelli: uno sguardo pedagogico. *Infanzia*, 6: 427-430.
- Parricchi M. (2006). La sfida dei gemelli. *Scuola Materna*, 4: 11-12.
- Pati L. (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2005). *Educare alla genitorialità*. Brescia: La Scuola.
- Scurati C. (1999). *Realtà umana e cultura formativa*. Brescia: La Scuola.
- Simeone D. (2008). *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*. Brescia: La Scuola.
- Valente Torre L. (2001). *Aspetti psicologici dei gemelli: incidenza dell'effetto coppia*. Atti del Convegno "I gemelli: la persona, la famiglia, la scuola". Università degli Studi di Torino.
- Valente Torre L. (1999). *La singolarità del doppio. Studio sui gemelli*. Firenze: La Nuova Italia.
- Zazzo R. (1987). *Il paradosso dei gemelli*. Firenze: La Nuova Italia.

## XII.

# Il “Progetto Genitori”: l’università incontra la famiglia

Nicoletta Rosati  
*Università Lumsa*

### Introduzione

Parlare di un “Progetto Genitori” in ambito universitario potrà apparire uno strano modo di utilizzare il sapere accademico, ma attraverso l’incontro dell’università con la famiglia si possono aprire nuove prospettive di elaborazione e di trasmissione della cultura e un’attuazione della cosiddetta “terza missione” dell’Università, a servizio della persona nella sua globalità (Corsi, Stramaglia, 2009).

Le profonde trasformazioni che hanno caratterizzato la condizione sociale dell’età post-moderna hanno influenzato anche atteggiamenti, comportamenti e stile di vita dei membri della famiglia (Donati, 2012). A questi cambiamenti va affiancato un diverso modo di considerare i bisogni, le aspettative e la progettualità del bambino piccolo. Queste trasformazioni hanno interessato la condizione genitoriale, per la quale “diventare genitori” non costituisce più la naturale evoluzione della coppia, ma richiede una scelta specifica e non obbligata di divenire padre e madre. Per molte coppie, anzi, il divenire genitori segna il passaggio da un’adolescenza protratta all’età adulta (Zambianchi, 2012) e la trasformazione dall’essere coppia al divenire genitori determina spesso disorientamento e fragilità, nei quali entra in gioco l’immagine di sé come uomo-padre e come donna-madre.

Il senso di autostima e di autoefficacia viene così confermato o disconfermato a seconda delle esperienze compiute come genitori. Ricerche recenti dimostrano che una positiva genitorialità basata su un appropriato senso di autoefficacia come genitore produce nel bambino uno sviluppo equilibrato e un senso di autonomia che porterà alla costruzione e al consolidamento della identità fino a sentirne i benefici effetti in età pre-adolescenziale (Gambini, Brecciaroli, 2018).

Il sostegno alla genitorialità appare quindi come un impegno importante da parte di tutti coloro che, a vario titolo, possono prendersi cura delle giovani

famiglie – e tra questi l'Università – e venire incontro alle loro fragilità antiche e nuove, conseguenti le rapide trasformazioni sociali ed economiche dell'ultimo ventennio.

## 1. Fragilità “antiche” e nuove

Una prima ragione di incontro dell'università con la famiglia risiede nelle condizioni di fragilità che la famiglia lamenta e che potremmo riferire a due diverse macro-aree: quella delle “antiche fragilità ancora vive, ma con modalità espressive moderne (Giovannini, 2015), e quella delle fragilità contemporanee, divise tra innovazione e rischio (Pollo, 2017).

Si parla di fragilità antiche quando ci si riferisce alla povertà, alla crescita della disuguaglianza economica, alla “vulnerabilità” sul piano economico e socio-relazionale.

La povertà economica si accompagna spesso a quella culturale. L'indicatore sintetico di povertà negli ultimi anni è pari al 24,5%. La presenza di minori nel nucleo familiare aumenta il rischio di povertà (Giovannini, 2015). Ne consegue l'aumento della disuguaglianza economica che in Italia è superiore alla media dei Paesi OCSE ed è aumentata rispetto ai primi dieci anni del secolo XXI. Negli anni 2008-2016 la crisi economica ha determinato un aumento della disoccupazione, la difficoltà a pagare l'affitto e a risparmiare parte del salario. Questi fenomeni si registrano anche nei ceti medi (Eurispes, 2017).

Alle “vecchie” povertà con veste nuova si devono aggiungere i problemi delle famiglie immigrate. L'immigrazione è spesso preparata da un solo componente, in genere il padre, che poi chiama la famiglia nel paese ospite. Il lavoro, però, rimane precario e saltuario e l'alloggio non è quasi mai adeguato al numero dei componenti della famiglia.

Lo svantaggio socio-economico si riflette sullo sviluppo olistico della persona (Touriane, 2012) e influisce quindi anche sui processi di apprendimento e di inclusione scolastica. L'integrazione e l'inclusione dei figli di immigrati nella scuola costituisce un impegno notevole per la comunità scolastica e richiede un'attenzione particolare anche nei confronti dei loro genitori, che sperano molto nell'azione della scuola per risolvere la maggior parte dei problemi che incontrano.

Le disuguaglianze socio-economiche e lo svantaggio culturale possono determinare, come si è accennato, difficoltà nel processo di apprendimento, l'incapacità di operare scelte progettuali e di inserirsi proficuamente nel contesto sociale.

Tra le “antiche fragilità” che si rinnovano e si registrano, anche a livello europeo, sono annoverate la precarietà del lavoro, le carenze abitative, il reddito insufficiente e la dipendenza economica dei figli dai genitori oppure della giovane famiglia nei confronti di quella di origine (De Moor et al., 1993; Pollo, 2013; European Commission, 2014; Pati, 2015).

Tra le “nuove fragilità” vanno considerati i fattori interpersonali nella famiglia e tra la famiglia e il mondo esterno. Si consideri, in proposito, la fragilità nelle relazioni interpersonali dovuta alle mutate condizioni del rapporto spazio/tempo (Bauman, 2011), l’incapacità di progettare il futuro per la complessità e l’incertezza del presente e la mancanza di una rete familiare stabile e articolata (nonni, zii, cugini) sulla quale fare affidamento in ogni bisogno del nucleo genitoriale.

## 2. La Comunità europea a sostegno della genitorialità positiva

Consapevole della rilevanza sociale della famiglia per costruire comunità e società rispettose dei diritti inalienabili della persona e che costituiscano un tessuto coeso e resiliente a supporto delle problematiche sociali, la Comunità Europea ha dedicato ricerche e contributi per il sostegno alla genitorialità positiva.

Tra questi ricordiamo quelli che, nel tempo, hanno contribuito a sviluppare una particolare sensibilità e un senso di responsabilità a livello educativo e politico nei confronti della famiglia:

- La *Recommendation of the Committee of Ministers to Member States on Policy to Support Positive Parenting* (Council of the European Union, 2006) riconosce alla famiglia la funzione di coesione del tessuto sociale e suggerisce agli Stati membri di metter in atto politiche a supporto della genitorialità.
- La risoluzione *Council conclusions on Early Childhood Education and Care (ECEC): providing all our children with the best start for the world of tomorrow* (Council of the European Union, 2011) sottolinea l’importanza della ECEC per contrastare lo svantaggio socio-culturale facendo leva su un’educazione precoce e intensiva dei bambini, per mezzo della formazione dei genitori.
- Il *Compendium of Inspiring Practices on Early Intervention and Prevention in Family and Parenting Support* (Eurochild, 2012) presenta una dozzina di studi di casi riguardanti buone pratiche a supporto della genitorialità in Europa, da cui emergono alcune linee di orientamento che dimostrano come le azioni per potenziare le competenze di una positiva funzione genito-

riale favoriscano nei bambini una serena crescita e un buon livello di apprendimento.

Gli elementi in comune che emergono dai casi studiati sembrano essere:

- lavorare con i genitori e le comunità dove le famiglie vivono per creare un ambiente positivo di apprendimento;
- intervenire tempestivamente quando la famiglia presenta condizioni di vulnerabilità;
- adottare un atteggiamento non giudicante nei confronti dell'azione genitoriale, sottolineando soprattutto i punti di forza.
- promuovere il benessere dei bambini e contrastare le varie forme di povertà attivando programmi di sostegno familiare unitamente ad azioni volte alla “cura” dell'infanzia.
- aiutare i genitori a sviluppare le competenze necessarie all'espletamento della funzione genitoriale. Per realizzare questa finalità sono necessarie azioni differenti che comportano un sostegno più generalizzato, basato su informazioni e formazione in occasione di momenti “forti” della vita del bambino (la preparazione al parto, la scelta della scuola, ecc.), fino a mettere in atto interventi specifici per contenere vulnerabilità “importanti”, per consolidare e potenziare gli aspetti già positivi della funzione genitoriale.
- Il modello proposto per il supporto alla genitorialità dovrebbe essere *evidence based* e riportare le migliori pratiche di formazione.
- La *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (European Commission, 2014) sottolinea l'importanza di tenere nel giusto conto le variabili che possono garantire una sana crescita dei bambini con attenzione all'ambiente scolastico e familiare. Ribadisce l'importanza del coinvolgimento dei genitori anche con azioni di supporto alla funzione genitoriale.

Nonostante il panorama degli studi condotti a livello europeo sia vasto e completo, in questo contributo ci si limiterà a citare, tra i documenti più recenti, quello redatto al termine del progetto triennale *Inclusive Early Childhood Education*, pubblicato con il titolo *Inclusive Early Childhood Education. New Insights and Tools. Contribution from a European Study* (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2017). Il documento sottolinea, in diverse sezioni, l'importanza del coinvolgimento dei genitori nelle attività educative a supporto dei propri figli e raccomanda la formazione degli educatori a sostegno della genitorialità positiva.

### 3. Il “Progetto Genitori”

Sulla base delle molteplici raccomandazioni degli organismi della Comunità Europea si è pensato ad un’azione di ricerca che coinvolgesse insegnanti, educatori, ricercatori e genitori proprio sui temi di una genitorialità positiva. La qualità dello sviluppo cognitivo, socio-relazionale ed emotivo-affettivo del bambino nella prima e seconda infanzia è fondamentale per la strutturazione di una personalità sana ed equilibrata. La ricerca attuale riconosce a questo periodo un’importanza critica nella strutturazione di base e nello sviluppo della personalità infantile (Bondioli, Savio 2018; Sità, 2005) come pure sottolinea le difficoltà odierne del ruolo genitoriale (Lavigneur, Coutu, Dubeau, 2011; Cantelmi, Scicchitano, 2016; Oliverio, Sarti 2005; Pati, 2015; Fabbri, 2008). Tali studi chiamano in gioco la responsabilità educativa dei *caregiver: in primis* i genitori e poi le figure che stabilmente fanno parte dell’universo del bambino.

Attivare impegni affettivi e familiari stabili richiede un elevato investimento in termini di energie personali. Ciò determina una condizione di vulnerabilità in termini psicologici (tendenza allo «stress relazionale», al conflitto, incapacità di negoziare, abbassamento della resilienza, facilità di compromesso).

Esiste quindi una conseguenza basilare della fragilità genitoriale: sentirsi incapaci o inadeguati a gestire il processo di crescita dei figli. Alla luce di queste considerazioni e di quanto suggerito in ambito europeo sull’importanza di sostenere e formare le famiglie nella loro funzione genitoriale, si è pensato di dar luogo nell’università a un’attività che unisca la ricerca propria dell’ambito accademico in collaborazione con gli stessi genitori, educatori ed insegnanti, con l’offerta di servizi educativi, a scuola e negli asili nido, a sostegno dei giovani genitori. È nato così il “Progetto Genitori” con l’intento di offrire alle giovani coppie opportunità di incontro con esperti accademici per affrontare tematiche quali “Essere coppia, diventare genitori”, “Il ruolo materno e paterno nello sviluppo della personalità infantile”, “Stili genitoriali e *work and life balance*”, “Il gioco e l’esplorazione dell’ambiente”, “Educare le *soft skill*” ecc. Si tratta di temi già oggetto della ricerca nazionale e internazionale, però affrontati in dialogo con i genitori, partendo dai loro bisogni formativi e dai problemi della loro quotidianità. Per abbozzare le linee di ricerca che si trasformano poi in contenuti di dialogo con i genitori ci si è serviti della somministrazione di circa quattrocento questionari a domande aperte volte a indagare i bisogni emergenti e la scelta di tematiche che i genitori avvertono come “urgenti” per la loro funzione educativa. I genitori hanno potuto “costruire” così il loro percorso formativo scegliendo le tematiche che i ricercatori hanno evidenziato e successivamente organizzato in incontri a tema. Una volta individuato il pac-

chetto dei temi da svolgere negli incontri, i genitori sono invitati nella sede universitaria o nelle scuole frequentate dai figli per dibattere su questi temi insieme ai ricercatori, agli educatori e agli insegnanti. Questa formazione “congiunta” favorisce un percorso educativo che crea con l’università un servizio di consulenza e di *coaching* per genitori e insegnanti e, nello stesso tempo, aiuta gli operatori scolastici ad assumere autonomamente il ruolo di figure qualificate di supporto genitoriale.

## Bibliografia

- Bauman Z. (2011). *Modernità liquida*. Bari: Laterza.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l’infanzia. Temi-chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Cantelmi T., Scicchitano M. (2016). *Educare al femminile e al maschile*. Milano: San Paolo.
- De Moor J.M.H., Van Waesberghe B.T.M., Hosman J.B.L., Jaeken D., Miedema S. (1993). Early Intervention for children with developmental disabilities: manifesto of the Eurlayid working party. *International Journal of Rehabilitation Research*. 1: 23-21.
- Donati P. (2012). *Famiglia risorsa della società*. Bologna: Il Mulino.
- Eurispes, Rapporto Italia, 2017 in <[www.comune.bologna.it](http://www.comune.bologna.it)> (ultimo accesso 26 maggio 2018).
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for Early Childhood Education and Care*. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission in [ec.europa.eu/dgs/education\\_culture/repository/education](http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education) (ultimo accesso 25 aprile 2018).
- Fabbi L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1: 45-55.
- Gambini P., Brecciaroli E. (2018). L’influenza del sostegno degli adulti significativi sulla .crescita dei preadolescenti. *Orientamenti Pedagogici*, 2: 225-248.
- Giannini E. (2015). *Le statistiche economiche*. Bari: Laterza.
- Lavigneur S., Coutu S., Dubeau D. (2011). *Sostenere la Genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative*. Trento: Erickson.
- Oliverio A., Sarti P. (2005). *Sarò padre. Desiderare, accogliere e saper crescere un figlio*. Milano: Feltrinelli.
- Pati L. (2012). La famiglia, sistema relazionale fragile e vulnerabile, ma ricco di risorse. *La famiglia*. 2: 5-12



## XII. Il "Progetto Genitori": l'università incontra la famiglia

- ID (2015). Famiglia e scuola: luoghi di cultura educativa chiamati alla co-progettazione. In *Una scuola per la famiglia. Scuola cattolica in Italia. Diciassettesimo Rapporto 2015* (pp. 123-153). Brescia: La Scuola.
- Pollo M. (2013). *Fondamenti di un'antropologia dell'educazione*. Milano: Franco Angeli.
- Pollo M. (2017). *Animazione culturale*. Roma: LAS.
- Sità C. (2005). *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Touraine A. (2012). *Dopo la crisi. Una nuova società possibile*. Roma: Armando.
- Zambianchi E. (2012). Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi. *Formazione & Insegnamento*, 3: 79-94.



# XIII.

## Il bambino “adorato”.

### Come ripensare l’educazione familiare

Maria Vinciguerra  
*Università di Palermo*

#### 1. Il bambino “sovrano”: come sono cambiate le relazioni educative familiari

Interrogarsi sulle emergenze dell’educazione contemporanea, ci mette di fronte a profondi cambiamenti che riguardano la sfera economica, politica, sociale, culturale e familiare. In particolare, in questo contributo, avvieremo una riflessione su alcune trasformazioni avvenute nelle relazioni educative familiari del nostro tempo.

Le indagini psico-sociali svolte nel nostro Paese, ci segnalano che i bambini e le bambine di oggi sono sempre più soli; da tempo osserviamo come le reti orizzontali (cioè la possibilità di rapporti tra pari) si siano impoverite e l’andamento demografico ci conferma l’aumento di figli unici e la conseguente assenza di fratelli, sorelle e cugini (Istat, 2016).

La maggiore differenza d’età tra genitori e figli ha cambiato la configurazione anche delle reti verticali, e a questo si accompagna un aumento dell’instabilità dei nuclei familiari, segno che anche gli adulti spesso si trovano in una condizione di solitudine quando non di isolamento (si pensi, per esempio, alle famiglie monogenitoriali in cui generalmente il genitore presente è la madre). Inoltre, la procrastinazione della genitorialità ha comportato un maggiore controllo della procreazione in direzione della scelta e della programmazione del momento in cui avere un bambino e di come averlo (pensiamo, per esempio, alla fecondazione medicalmente assistita); questi fenomeni, peraltro in aumento, hanno generato un “bambino sovrano”, più *adorato* che amato (Marcelli, 2004). Così nelle nuove “famiglie affettive” è il figlio che fa la famiglia, diversamente dal passato in cui era *la famiglia che faceva il bambino*. Si tratta di una vera e propria rivoluzione antropologica, che ha cambiato il senso strutturale della famiglia (Gauchet, 2010).

Cercheremo di approfondire come alcuni degli aspetti accennati sopra si traducano in un modo diverso di interpretare l’educazione in famiglia.

In primo luogo, il dato più evidente è che la “regalità” del *bambino sovrano*

ha comportato un rifiuto da parte della famiglia di imporgli qualsiasi forma di norma, confine e limite. Tale cambiamento nell'educazione si lega ad una trasformazione dei ruoli genitoriali in direzione di una conflittualità intergenerazionale sempre più ridotta: anche il senso comune percepisce con evidenza l'avvenuto slittamento dalla "famiglia normativa", tipica dell'esperienza delle generazioni precedenti, all'attuale "famiglia affettiva". Assistiamo ad un atto di rottura con la tradizione educativa del passato che segna l'interruzione di una certa modalità di trasmissione tra le generazioni (Stoppa, 2011).

In secondo luogo, questa "regalità" si traduce (in modo un po' paradossale) in bambini carichi di impegni. I bambini sono chiamati a fruire di iniziative già pensate e organizzate per loro, che finiscono per mortificare la loro creatività e il bisogno di essere realmente ascoltati. Questa mancanza di ascolto sembra legata all'assenza di empatia nei confronti dei bisogni educativi e dei desideri reali dei bambini e denota che proprio la famiglia affettiva è segnata da una sorta di "emotivismo", che però si traduce paradossalmente in una difficoltà relazionale e comunicativa. D'altra parte, si parla di una *sottoalimentazione emotiva*, ovvero di una *ipossigenazione affettiva*, come della *malattia psicologica* tipica del nostro tempo (Kohut, 1967).

## 2. Genitore di... insieme a...

Procedendo nella nostra analisi, possiamo osservare un analogo indebolimento di legami orizzontali e di relazioni significative anche tra gli adulti educatori; si tratta di legami che dovrebbero sostenere la genitorialità e la condivisione di un progetto educativo finalizzato alla crescita di bambini e adolescenti.

In un'indagine realizzata dall'Unità di ricerca di Pedagogia generale e sociale dell'Università degli Studi di Palermo<sup>1</sup>, che ha visto coinvolti 73 genitori con bambini di età compresa tra i tre e i cinque anni, emerge un dato molto interessante: affrontare le responsabilità della genitorialità è percepito come un compito educativo individuale. L'impegno cui si è chiamati a rispondere, assumendosi il peso e il sacrificio di una vita adulta, non richiama mai in nessuna delle risposte la presenza o l'aiuto dell'altro (Vinciguerra, 2017). Sembra indebolirsi il senso della famiglia come gruppo, come sistema all'interno del

1 L'Unità di ricerca di Pedagogia generale e sociale (di cui chi scrive è membro) afferente al Dipartimento di Scienze Psicologiche, Pedagogiche e della Formazione dell'Università degli Studi di Palermo, è coordinata da Antonio Bellingheri.

quale sia possibile condividere le responsabilità e le scelte educative con gli altri adulti coinvolti nella cura dei minori.

Secondo Pati (2012), la responsabilità della cura dei figli deve necessariamente essere condivisa dalla coppia genitoriale. Il legame di coppia educa a percepirsi non più solo come oggetto di cura ma anche come *caregiver*, quindi donatore di cura, e contemporaneamente rende visibile quella *reciprocità* che tanto può essere preziosa per la costruzione e il sostegno della genitorialità.

In tal senso, la co-genitorialità diviene la dimensione che definisce la competenza genitoriale in senso propriamente educativo; si tratta di un significato diverso dal concetto di competenza genitoriale in ambito psicologico, in cui è intesa come capacità del singolo genitore di instaurare una relazione funzionale con il figlio. Diversamente, la competenza genitoriale in educazione sembra comportare sempre un richiamo alla reciprocità implicita nella dimensione della co-genitorialità. In particolare, la co-genitorialità è caratterizzata da una *reciprocità* (tra maschile e femminile, tra paterno e materno) che viene confermata e valorizzata nell’esperienza dell’educazione genitoriale attraverso il riconoscimento reciproco dei due genitori (anche in assenza di coniugalità) e la consapevolezza dell’importanza di un progetto educativo condiviso assunto nei confronti del figlio (Vinciguerra, 2015).

Tuttavia, l’importanza di questo riconoscimento reciproco è ciò che rischia di rimanere poco consapevole nell’esperienza dei genitori di oggi. È un aspetto scarsamente tematizzato nelle parole dei genitori che abbiamo incontrato, così la responsabilità genitoriale verso un figlio “unico” (quindi raro) è vissuta in solitudine, e il bambino “sovrano” diviene il capofamiglia (Marcelli, 2004). Al contrario, quando si avverte questa esigenza di negoziare con altri adulti una condivisione della responsabilità genitoriale e una divisione dei compiti educativi, emerge con chiarezza come la genitorialità sia una relazione educativa costitutivamente duale. Del resto, l’origine stessa della genitorialità è connotata da una dualità originaria e costitutiva: il concepimento non può avvenire in solitudine; “dare alla luce” e “dare la luce” rimangono imprese umane che non è possibile realizzare in solitudine.

Lavorare per promuovere la consapevolezza che la genitorialità non sia una dimensione individuale nella vita dell’adulto, connota, a mio avviso, lo specifico educativo di una riflessione sui cambiamenti in corso nelle relazioni familiari. Secondo questa chiave di lettura, la costruzione della genitorialità è intrinsecamente legata ad un’adeguata elaborazione della storia di tanti legami (in primo luogo, quello con l’altro genitore), che hanno preceduto e coesistono con la propria storia di genitore.

In tal senso, ad uno sguardo più attento, la “fragilità” che spesso viene av-

verità nell'assumere il ruolo di genitori, può rappresentare paradossalmente una risorsa perchè richiama e ricorda costantemente al genitore che non può farcela da solo! Allora, essere e sentirsi un "genitore sufficientemente buono" è possibile se si rimane (come in origine, nel momento del concepimento del figlio e via via in tutte le fasi che segneranno la transizione alla genitorialità) genitore di... insieme a...

### 3. Una nota sulla promozione di un impegno educativo condiviso

Come orientare in tale direzione l'impegno educativo e le esperienze di formazione per genitori? Alcuni studiosi, utilizzando il concetto di *enrichment*, hanno sottolineato la necessità di lavorare nel sostegno alla genitorialità su una valorizzazione dei legami familiari, allo scopo di prevenire sviluppi problematici nei momenti critici del ciclo di vita della famiglia (Iafrate, Bertoni, 2010). In questi contesti di formazione, i metodi utilizzati sono quelli legati all'approccio narrativo: il racconto dei propri vissuti e delle proprie esperienze ad altri genitori. La propria narrazione condivisa con altri, permette non solo di mettere maggiormente a fuoco le caratteristiche dei propri legami familiari, ma anche di avviare un processo di trasformazione grazie a ciò che il vissuto e l'esperienza dell'altro fanno riecheggiare dentro di noi.

Tuttavia, al cuore di una riflessione pedagogica, rimane un orientamento alla cura della cultura educativa della coppia e della famiglia (Pati, 2013). In tal senso, la cultura educativa dei genitori, che si traduce nelle loro pratiche educative, diventa una risorsa per la formazione, e il punto di partenza da cui muovere per trovare insieme agli altri educatori/genitori, attraverso una riflessione critica, risposte adeguate ai bisogni educativi dei figli. Un esempio di percorsi formativi che si muovono in questa direzione è dato dall'esperienza promossa dalle "Scuole per genitori" (Bellingreri, 2012).

Ma altri esempi vengono dalle famiglie che in modo informale o nella forma dell'associazionismo, cercano insieme di risolvere problemi, ma anche di trovare momenti e spazi per curare e costruire nuovi legami che favoriscano la crescita di un'intera comunità (Marta, Scabini, 2007). Tali realtà costituiscono delle vere e proprie *microcomunità empatiche*, cioè piccole comunità in cui si esercita la ricerca veritativa e spirituale, in cui ciascuno diventa risorsa per tutti gli altri (Bellingreri, 2010).

La famiglia, espressione insieme della coniugalità e della genitorialità, costituisce per la pedagogia fondamentale un *esistenziale*, cioè una dimensione costitutiva dell'esistenza personale e il luogo privilegiato per consentire un'in-

tegrale fioritura della persona che in essa può trovare un potenziale di grande umanizzazione, tale, quando realmente sperimentato, da divenire fonte di benessere e potersi diffondere anche all’esterno come disposizione al bene (Bellingreri, 2014).

La disposizione al bene apre ad un concetto di genitorialità ancora più ampio che potremmo chiamare *genitorialità diffusa o generatività sociale*: essere genitori insieme ad altri genitori/educatori per le generazioni dei “nostri” figli, che da “sovrani” hanno diritto ad un accompagnamento verso la strada più impervia, ma molto più gratificante, che li renderà *persone*.

## Bibliografia

- Bellingreri A. (2010). *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingreri A. (ed.) (2012), *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*. Trapani: Il pozzo di Giacobbe.
- Bellingreri A. (2014). *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Gauchet M. (2010). *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Iafrate R.A., Bertoni A. (2010). *Gli affetti. Dare senso ai legami familiari e sociali*. Brescia: La Scuola.
- Istat (2016). *Rapporto Annuale 2016. La situazione del Paese*. Roma.
- Kohut H. (1967). *La guarigione del sé* (1980). Torino: Boringhieri.
- Marcelli D. (2004). *Il bambino sovrano. Un nuovo capo in famiglia?*. Milano: Raffaello Cortina.
- Marta E., Scabini E. (2007). Famiglia e comunità: promuovere e rigenerare legami, reti, generatività sociale. *Psicologia di comunità, 1*: 9-27.
- Pati L. (2012). Essere genitore oggi, fra tradizione e rinnovamento dei valori. *La Famiglia, XLVI, 256*: 21-29.
- Pati L. (2013). L’accompagnamento dei genitori nella funzione educativa. *La Famiglia, XLVII, 257*: 5-8
- Stoppa F. (2011). *La restituzione. Perché si è rotto il patto tra le generazioni*. Milano: Feltrinelli.
- Vinciguerra M. (2015). La competenza genitoriale. Verso l’orizzonte della reciprocità. *Pedagogia e Vita, 73*: 114-128.
- Vinciguerra M. (2017). Riconoscersi genitori: un compito educativo segnato dalla reciprocità. *La Famiglia, 51/261*: 189-200.





# XIV.

## La continuità orizzontale zero sei: ripensare il coinvolgimento dei genitori nei servizi educativi

Francesca Linda Zaninelli

*Università di Milano-Bicocca*

### Premessa

Con l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni<sup>1</sup> e la prospettiva di continuità del percorso formativo di bambine e bambini in un processo unitario di crescita, benessere e apprendimenti, si rimette in movimento la cultura educativa e pedagogica dei servizi educativi e delle scuole dell'infanzia, i valori e i saperi educativi fin qui elaborati e condivisi, compresi quelli relativi alle culture genitoriali e alla partecipazione delle famiglie alla vita dei servizi. Il sistema integrato promuove la continuità del percorso chiamando a collaborare tutti i protagonisti del processo educativo, sollecitando la rivisitazione delle pratiche di connessione tra servizi e casa (Bronfenbrenner, 1979), della partecipazione (Mantovani, 2006; Milani, 2012), in generale del coinvolgimento e della collaborazione con le famiglie, il *parent involvement* (Lawrence-Lightfoot, 2003; Henderson, Mapp, Johnson e Davies, 2007; Bove, 2007; Deslandes, 2009).

Il contributo ha la finalità di abbozzare alcuni accessi possibili al tema della continuità orizzontale alla luce dei cambiamenti culturali e istituzionali che il sistema integrato introduce. Alcune esperienze e sperimentazioni in corso tra nidi e scuole dell'infanzia danno evidenza dell'opportunità di rimettere a tema, in ottica unitaria zero sei, le pratiche di partecipazione e di collaborazione<sup>2</sup>, per sostenere cambiamenti nelle declinazioni della corresponsabilità edu-

- 1 D. Lgs. 13 aprile 2017, n. 65 - Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- 2 Si fa riferimento a progetti di ricerca-formazione ai quali chi scrive ha partecipato a vario titolo: il progetto di ricerca-formazione co-finanziato legge n. 285/1997 "*Didattica inclusiva e flessibilità. Modello zero-sei dei servizi all'infanzia milanesi: da una didattica per pochi a una didattica per tutti*", realizzato dall'Università degli Studi di Milano Bicocca (Susanna

cativa (Pati, 2008), essenziale alla pedagogia di tutti i contesti per l'infanzia e alla qualità del lavoro educativo quotidiano con i bambini.

## 1. Educatori, genitori e i bambini al centro

Le connessioni che i servizi educativi stabiliscono con famiglie e genitori sono tratto essenziale, qualificante e strutturante il progetto educativo zero sei anni, sono relazioni indirizzate

verso una comune finalità educativa orientata al bambino del proprio compito e della definizione di sé in quanto servizio, in una prospettiva di promozione, di sostegno, di collaborazione, di partnernariato e di partecipazione attiva (Mantovani, 2006, p. 71).

In altre parole, è ecologicamente implicito che gli adulti che si prendono cura nei medesimi anni degli stessi bambini e bambine, con tempi e in luoghi connessi, ma diversi, come gli educatori e i genitori tra servizio e casa, sono chiamati a stabilire tra loro modalità comunicative e relazionali reciproche e continuate, al fine di poter essere coautori di un progetto che sia coerente e comune, che ciascuno realizza nel proprio contesto e secondo specificità (Bronfenbrenner, 1986, 2010). Tra servizi e casa si tesse un complesso intreccio di interazioni e scambi sociali, un intreccio orizzontale e verticale unico e imprescindibile tra adulti e storie che i bambini sviluppano. Storie che sono composte da quelle familiari, fatte di idee, modelli relazionali, stili comunicativi e valori che i bambini portano con sé, rapportandosi e partecipando nei servizi educativi di altre storie, stili, regole e modalità interattive con altri adulti e bambini. La vita dei bambini si fa più ricca e più flessibile in un processo circolare di scambio e di confronto tra i due contesti, la casa e la scuola, che rappresenta un'esperienza di reale arricchimento e coerenza per i bambini (Anolli, 1986).

Se la coerenza e la continuità di esperienze si inserisce in un processo edu-

Mantovani) in collaborazione con l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Milena Santerini) e altri sei partner del terzo settore (2015-2017); il progetto di ricerca formazione realizzato nell'ambito della convenzione tra il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, Università di Milano-Bicocca, e il Comune di Parma, Settore Nidi e Scuole dell'infanzia "I servizi educativi sperimentali zero-sei anni del Comune di Parma: il curriculum integrato di infanzia" (2015-2016).

cativo unitario zero sei, per educatori e genitori si fa reale la possibilità di costruire reti e trame di relazioni e scambi in un arco temporale più ampio e coerente con lo sviluppo e gli apprendimenti infantili, più efficace per lo svolgimento da parte degli adulti del proprio ruolo di educatori, di mediatori tra il bambino e il mondo circostante.

Aprire a una continuità educativa orizzontale di ampio respiro, come è potenzialmente lo zero sei, significa dare concretezza alla possibilità di tematizzare la connessione tra contesti di apprendimento, tra casa e scuola, con una progettualità che compenetri in modo sostanziale continuità verticale e orizzontale, sviluppando complesse trasversalità e importanti circolarità, costruendo nessi e legami tra compiti e responsabilità, pratiche e sensibilità a partire dalle buone prassi e reti di scambio già attive ed efficaci, dai saperi educativi e culturali condivisi, tra attori istituzionali e sociali capaci di condividere obiettivi e di cooperare per raggiungerli. I lavori di Epstein (2001) dimostrano, in quest'ottica, che uno degli indicatori più affidabili del successo scolastico è la partecipazione dei genitori all'educazione del bambino, che l'esperienza educativa e scolastica vada pensata sempre nella prospettiva di una ecologia sociale tra agenzie educative e contesti di crescita. Ciò è ancor più certo ed efficace se l'orizzonte temporale si dilata e risulta, come ha scritto Bertolini (1986), commisurato con i tempi dello sviluppo infantile, con la dimensione storica dell'educazione di ogni bambino nei primi sei anni di vita.

Rivisitare finalità, stili, tempi e modi di incontro e confronto, le modalità di coinvolgimento e gli stessi organi di rappresentanza, muovendosi in un tempo e spazio più continuato e unitario che corrisponde a tutto il periodo prescolare, è un accesso importante a un progetto di ampio respiro sia per i bambini che per tutti gli adulti impegnati nel loro affiancamento ed educazione, perché anche per loro sia sempre un "continuare" cambiando.

Per genitori abituati a muoversi tra 0/3 e 3/6, nei singoli servizi educativi e nel passaggio tra essi, alcune sperimentazioni zero sei in corso possono darsi come esperienze di non immediata comprensione nelle finalità e organizzazione. La continuità educativa zero sei anni si offre a loro, insieme agli educatori, quale situazione condivisa per tornare a parlare di bambini, di infanzie, di educazione e di benessere, per confrontarsi sulle rispettive idee e rappresentazioni, per osservare e ascoltare i bambini e costruire insieme inedite consapevolezze sul loro crescere e apprendere, per conoscere e comprendere, come ha scritto Pontecorvo, che

lo sviluppo non è sul fatto biologico, ma è uno sviluppo di tipo culturale che avviene in un contesto e in cui il contesto è fondamentale. Non

è solo che il bambino impara cose diverse perché sta in contesti diversi, ma perché è lui stesso diverso nello stare in contesti diversi. Cioè agisce e opera diversamente (Pontecorvo, 2005, p. 61).

Per questi adulti, nei rispettivi ruoli, connotati da pensieri e interpretazioni anche differenti e distanti (Sità, 2012), il confronto con inedite progettualità si può tradurre in un percorso di rivisitazione della quotidianità infantile, nel tornare a osservare e ascoltare i bambini, nel soffermarsi a pensarli con occhi nuovi prima di scegliere contesti e progettare offerte educative, di ridarsi aspettative e individuare bisogni. Può significare rimettere i bambini al centro dei pensieri e del discorso adulto e farlo dicendosi da quali idee si è guidati circa “come è fatta la mente di un bambino e come si fa ad aiutarlo ad imparare” (Bruner, 1997, p. 59).

Nella geografia educativa complessa, di cui parla Lawrence-Lightfoot (2012), genitori ed educatori individuano tempi, modi e spazi per parlare di apprendimenti, di crescita e di benessere, condividono idee di chi è un bambino nelle diverse età che attraversa, di che cosa sa o potrebbe fare, reimparando a conoscerlo nella sua integrità affettiva, cognitiva, fisica ed espressiva; affinano le loro sensibilità e capacità osservative, intrecciando i loro sguardi sui bambini nei contesti, dando forma a una continuità educativa nei fatti e tra luoghi di vita (Zanon, 2012). Si creano le condizioni per condividere un progetto e i suoi obiettivi, si producono mattoni concreti di continuità e coerenza nelle esperienze educative tra casa e servizio per i bambini e i loro genitori. Sono possibili accessi e strade da percorrere anche per evitare che si costruiscano sperimentazioni e progetti non partecipati, per sostenere condivisioni di risorse e di aspettative che non siano intrise di impliciti e di scontati.

È un passo nella direzione del costruire una corresponsabilità che sia nei fatti un percorso unitario rivolto a bambini e a genitori che sono messi nella condizione di scegliere avendo a disposizione le idee, le teorie, le pratiche, le informazioni e i riferimenti del caso.

Così per educatori e genitori muoversi all'interno di sperimentazioni unitarie zero sei, che hanno in sé forma interrogativa e riflessiva, può offrirsi quale occasione per attivare rispetto ai bambini e al loro crescere un processo di apprendimento reciproco tra adulti che coinvolga tutti in un ripensamento complessivo degli orientamenti e delle pratiche. Creare le condizioni perché si possa andare verso un “processo di cambiamento trasformativo nella relazione che li unisce” (Moss, 2014, p.18) vuol anche dire sostenere nei genitori stessi atteggiamenti nuovi e positivi verso gli apprendimenti dei bambini, verso le loro stesse aspirazioni e aspettative su come attrezzarli al mondo e far-

lo attraverso inedite conversazioni (Lawrence-Lightfoot, 2012) in contesti in cambiamento.

Un percorso unitario, infatti, non può che mettere in movimento sia all'interno dei servizi che nel rapporto tra agenzie educative, una discorsività sulle rappresentazioni e aspettative reciproche che abitano la relazione stessa tra servizi e scuole, tra famiglie e scuole, sui diversi piani, tempi e spazi, oltre che sui significati attribuiti da entrambi alla relazione.

A conclusione e con pensieri ancora incompleti, si può guardare allo zero sei, da un certo punto di vista, come a un progetto di ricomposizione delle esperienze infantili, di superamento della frammentazione tra le età, delle conoscenze e azioni, che potenzialmente svolge un ruolo di mediazione delle esperienze che i bambini vivono nei diversi spazi di vita e di relazioni di cui partecipano. Un progetto per sua natura eterogeneo e pertanto inclusivo delle tante età infantili a cui si rivolge, che diversamente organizzate si trovano a convivere contesti di apprendimento inediti, delle differenze nelle storie di formazione, negli sguardi e negli orientamenti educativi degli adulti, educatori e insegnanti e, in particolare, delle plurali e variabili forme familiari e genitoriali. Un progetto che si sostanzia del moltiplicarsi di prospettive sociali e culturali, linguistiche e valoriali e che porta con sé un ripensamento in termini trasformativi e innovativi delle pratiche e dei pensieri, rendendo partecipi una vasta gamma di soggetti e sistemi familiari e genitoriali, differenziati e plurali, ai quali fanno eco le tante tipologie e forme organizzative che assume la vita educativa in questa nuova prospettiva.

## Bibliografia

- Anolli L. (1986). La discontinuità come condizione della continuità educativa tra famiglia e scuola. In V. Cesareo, C. Scurati (eds.), *Infanzia e continuità educativa* (pp. 111-125). Milano: FrancoAngeli.
- Bertolini P. (1986). Il problema della continuità educativa. In V. Cesareo, C. Scurati (eds.), *Infanzia e continuità educativa* (pp. 19-31). Milano: FrancoAngeli.
- Bove C. (2007). Early Childhood Education in Italy: Parent Involvement. In R.S. New, M. Cochran (eds.), *Early Childhood Education. An International Encyclopedia* (Vol. 4, pp. 1141- 1145). London: The Countries, Praeger.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1979).
- Bronfenbrenner U. (2010). *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson (Ed. orig. pubblicata 2005).

- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli (Ed. orig. pubblicata 1996).
- Deslandes R. (2009). *International perspective on student outcomes and homework: family-school-community partnerships*. New York: Routledge.
- Epstein J.L. et al. (2009). *School, Family, and Community Partnerships. Your Handbook for Action*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Henderson A.T., Mapp K.L., Johnson V.R., Davies D. (2007). *Beyond the bake sale: the essential guide to family-school partnerships*. New York: The New Press.
- Lawrence-Lightfoot S. (2012). *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare uno dall'altro*. Bergamo: Junior (Ed. orig. pubblicata 2003).
- Mantovani S. (2006). Educazione familiare e servizi per l'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2: 71-80.
- Milani P. (2012). Sconfinamenti e connessioni. Per una nuova geografia di rapporti fra scuole e famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1: 25-37.
- Moss P. (2014). Creare le condizioni per costruire un'alleanza educativa con le famiglie. In M. Guerra, E. Luciano (eds.), *Costruire partecipazione: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale* (pp.17-32). Bergamo: Junior.
- Pati L. (Ed.) (2008). *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola*. Brescia: La Scuola.
- Sità C. (2012). Tra il visibile e il sommerso. In S. Lawrence-Lightfoot (ed.), *Il dialogo tra genitori e insegnanti. Una conversazione essenziale per imparare uno dall'altro* (pp. 20-35). Bergamo: Junior.
- Pontecorvo C. (2006). Continuità e ambiente per la crescita. In Gruppo Nazionale Nidi Infanzia (ed.), *Il diritto all'educazione dei bambini più piccoli. Tempi, luoghi, regole, responsabilità*, Quaderno, 2: 59-61.
- Zaninelli F.L. (2018). *Continuità educativa e complessità zero sei. Riflessioni di pedagogia dell'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Zanon O. (2012). L'osservazione congiunta dei bambini tra educatori e genitori nei servizi per la prima infanzia. *Studium Educationis*, XIII, 3: 105-110.

## XV.

# Progettare interventi di sostegno con e per genitori divorziati

Paola Zini

*Università Cattolica di Milano*

Il contributo presenta alcuni risultati di una ricerca svolta con i genitori separati e divorziati, attraverso la quale sono state intercettate le loro storie e i loro vissuti. Nello specifico, sono state rilevate alcune problematicità che il genitore divorziato si trova ad affrontare, l'aiuto ricevuto per farvi fronte e l'aiuto desiderato. Il gap tra l'aiuto ricevuto e desiderato mostra i bisogni dei genitori e risulta essere lo spazio per progettare e sviluppare interventi di sostegno.

### 1. Storie di genitori divorziati: tra problematicità e bisogni

Affrontare dalla prospettiva pedagogica il tema della separazione e del divorzio implica entrare in contatto con l'esperienza delle persone che hanno vissuto questa situazione. La ricerca educativa, in questo modo, permette di offrire uno sguardo sulle pratiche messe in atto nella quotidianità, dando voce ad aspetti che altrimenti farebbero fatica ad emergere.

La centralità viene assegnata ai genitori che hanno vissuto il divorzio e ne stanno sperimentando le conseguenze, nella consapevolezza che essi sono in grado di produrre conoscenza e spesso hanno già sviluppato un proprio sapere.

La ricerca, avviata nel 2017, ha avuto una duplice finalità: esplorativa, con l'intento di comprendere gli stati d'animo, i bisogni e le risorse dei genitori separati e divorziati; propositiva, per poter offrire indicazioni per il loro sostegno educativo.

Per svolgere la ricerca è stata utilizzata la tecnica del focus group. Nella fattispecie, è stato effettuato un focus group a più stadi: ne sono stati condotti tre, di due ore ciascuno, con persone che non si conoscevano tra loro e con un'omogeneità interna, data dal fatto che fossero tutte divorziate o separate in attesa del divorzio. Il reclutamento di questi genitori è stato complesso. Pertanto, sono stati svolti mini group, raggiungendo un massimo di 7 genitori.

Le narrazioni dei focus group hanno permesso di analizzare le storie del di-

vorzio ponendo attenzione ai diversi protagonisti: l'io, l'ex partner, i figli, i parenti, il contesto sociale.

Nella figura che segue sono messe in luce le problematicità e i bisogni che i genitori divorziati incontrati vivono in relazione ai vari attori coinvolti.

<b>Attori</b>	<b>Problematicità</b>	<b>Bisogni</b>
Io	Fallimento Isolamento	Riorganizzare la propria identità Attivare un confronto con altri nella stessa situazione
Ex partner	Conflitto Genitorialità	Stabilire un rapporto con l'ex coniuge Promuovere la cogenitorialità
Figli	Adultizzazione Conflitto di lealtà Perdita di fiducia nell'altro sesso	Stabilire un rapporto positivo con l'ex coniuge Conoscere le caratteristiche evolutive dei figli
Gli altri	Abbandono Etichettamento	Riorganizzare l'universo personale e relazionale Avere un sostegno pratico

**Tab. 1 – Problematicità e bisogni dei genitori divorziati  
in merito alla relazione che intrattengono con ciascun attore**

**A.** Io persona. Dalle storie dei genitori sono emerse soprattutto due problematicità: il fallimento e l'isolamento.

In ordine alla prima, le persone raccontano di aver vissuto la separazione come un fallimento, in quanto è venuto meno il loro progetto familiare, e si sono infrante le loro certezze (Pati, 2004). Le emozioni che i partecipanti conettono con il fallimento del proprio progetto sono la rabbia, il rancore ed il senso di colpa. In merito all'isolamento, emerge che “niente e nessuno sembra essere lo stesso di prima” (Martinez, 2014, p. 149): la persona divorziata percepisce un vuoto attorno a sé; le relazioni avute fino ad ora iniziano ad indebolirsi. Le due problematicità raccontate dai genitori separati e divorziati, fallimento e isolamento, li portano a vivere esperienze di profonda sofferenza.

Dalle narrazioni emerge il bisogno dei due ex coniugi di riorganizzare la propria identità, di riconoscersi come uomo e donna divorziati, non più come marito e moglie. È importante considerare che “il divorzio mette in crisi la rappresentazione del proprio sé tanto più fortemente quanto più strettamente i ruoli e le identità connesse con tali ruoli sono state ancorate alla vita coniu-



gale” (Emery, 1998, p. 56). Ne consegue l’urgenza di ridefinire il sé, in quanto vengono meno ruoli, identità e componenti della propria personalità. Con la separazione, infatti, vi è la rottura con una parte rilevante della propria personalità, quella di coniuge, che fino ad allora aveva contribuito a conferire alla persona uno status sociale e a costruire la sua identità.

Un altro bisogno espresso dai genitori è quello di confrontarsi con persone nella stessa situazione, per poter condividere difficoltà, ma anche soluzioni e strategie al fine di imparare a gestire problematicità relazionali.

**B. Ex coniuge.** Le circostanze maggiormente condivise dai genitori in merito alla relazione con l’ex coniuge riguardano la gestione del conflitto e dei rapporti di genitorialità.

In merito al conflitto, i coniugi mettono in luce gli ostacoli comunicativi, nell’avviare un dialogo con l’altro. Questa difficoltà spesso assume le forme della chiusura totale. Circa la genitorialità, ciò che risulta particolarmente difficile è stabilire con l’ex partner una linea educativa coerente e condivisa ed esercitare l’autorità. Oltre a ciò, spesso i genitori raccontano come problematico il trovare un accordo anche su questioni pratiche, come il mantenimento economico e il tempo e lo spazio che si condivide con i figli.

Il bisogno riguarda la possibilità di stabilire una relazione tra i due genitori, affinché si possa giungere ad una ricostruzione del rapporto teso alla co-genitorialità, in modo da non far riversare il conflitto coniugale sulla relazione genitoriale. Insorge soprattutto l’esigenza di stabilire nuovi confini con l’altro, rinegoziando i rapporti di coppia e sviluppando una nuova capacità relazionale (Emery, 2004).

**C. I figli.** Da tutti i genitori è stato rilevato che le emozioni, gli stati d’animo provati dai figli dopo la separazione dei genitori sono diversi, così come differenti sono le relazioni che intrattengono con entrambi.

In merito al rapporto con i figli sono però emerse alcune problematicità condivise. Nello specifico, tre risultano essere i rischi che possono correre i figli di genitori separati: l’adulterio; il conflitto di lealtà; la perdita di fiducia nell’altro sesso. Circa l’adulterio, i genitori raccontano che spesso i figli maggiori assumono una funzione di protezione nei confronti della madre e dei fratelli, per i quali molte volte diventano il punto di riferimento. Vi è, pertanto, una iper-responsabilizzazione. Il secondo rischio è quello del conflitto di lealtà, con la tendenza a “mettere in mezzo” i figli nella situazione conflittuale e a indurli a scegliere da che parte stare. Il terzo rischio riguarda la perdita di fiducia nell’altro sesso e di conseguenza nel legame di coppia (Amato, Patterson, 2017).

Importa rilevare che secondo i genitori intervistati le problematiche riscontrate nei figli spesso sono superate in virtù di loro risorse, a significare che i figli hanno le potenzialità per far fronte alle difficoltà connesse con la separazione dei genitori.

L'aiuto desiderato riguarda la possibilità di avere un rapporto sereno con l'altro genitore. Inoltre, vi è il bisogno di imparare a non valutare tutto ciò che accade al figlio come effetto della separazione. Da ciò, consegue la necessità di conoscere le caratteristiche evolutive dei figli, in modo da comprendere meglio i loro comportamenti e le loro reazioni.

**D.** Gli altri. Nei focus group è stato preso in considerazione anche il contesto di vita, le persone e le istituzioni con cui i genitori si relazionano. Pertanto, sono stati esaminati i parenti, gli amici, la scuola, le associazioni sportive dei figli, la Chiesa, il lavoro. Ogni contesto ha le proprie specificità, ma sembra che da parte di ciascuno di essi i genitori divorziati abbiano sperimentato abbandono ed etichettamento. Gli intervistati si sono sentiti abbandonati da molte persone, con l'esito di sentirsi differenti e inadeguati.

Emerge, quindi, il bisogno di essere aiutati a riprogettare la propria esistenza, riorganizzando anche il proprio universo personale e relazionale. Oltre a ciò, dagli altri, dal contesto sociale, i genitori avrebbero desiderato un aiuto sulle questioni pratiche, al fine di poter essere indirizzati, guidati nella gestione della separazione.

## 2. Dai bisogni ai sostegni educativi

In merito ai bisogni sopradescritti, quale può essere il contributo della riflessione pedagogica?

Certamente, essa può rispondere ai bisogni legati alla riprogettazione esistenziale, parentale ed al confronto.

Circa la riprogettazione esistenziale, il contributo pedagogico muove dal riconoscimento che il divorzio rappresenta un elemento di rottura rispetto al passato. Ciò causa disorientamento, paura, sofferenza (Francini, 2014). La rottura, però, apre anche a nuove possibilità: implica, infatti, il cambiamento. Si configura così l'opportunità di un apprendimento trasformativo (Mezirow, 2016), che conduce a una ridefinizione di sé e del proprio progetto.

Alla luce di queste premesse, la pedagogia è chiamata a mettere in luce la struttura costitutivamente progettuale della persona e della famiglia, ad aprire al futuro e ad orientare alla possibilità di attivare cambiamenti e modificazioni

su di sé e sulle relazioni. Durante la separazione ed il divorzio, spesse volte si può essere prevaricati dal senso di fallimento e inadeguatezza. È opportuno, invece, offrire interventi che promuovano forme di riconoscimento e potenziamento delle proprie risorse, dei propri punti di forza. “Durante e dopo la separazione è perciò compito educativo aiutare i coniugi a coltivare la speranza, a guardare avanti, al futuro, senza ripiegamenti su sé stessi, ma a trovare fiducia in sé e nei figli” (Iori, 2001, p. 211). I divorziati vanno quindi educati alla progettualità, a coltivare la speranza per traghettare dal passato a una nuova esistenza.

Circa la riprogettazione genitoriale, la pedagogia può aiutare i genitori nel processo di ridefinizione e rinegoziazione dei rapporti, mettendo “in condizione i coniugi di decidere al loro interno le regole atte a governare il loro modo di comunicare e di vivere” (Pati, 2014, p. 125). A tale riguardo, Iori sostiene che “il ruolo educativo dei genitori separati si basa principalmente sull’impegno a mantenere un legame piuttosto che a reciderlo” (Iori, 2006, p. 83), nella consapevolezza che la condivisione genitoriale è un compito a cui non si può abdicare. Queste risultano le basi per avviare percorsi di co-genitorialità, di assunzione consapevole dei propri diritti e doveri, delle proprie responsabilità ed impegni.

Oltre a ciò, in merito alla relazione con i figli Emery sostiene che “i genitori non dovrebbero mai dimenticare che, anche di fronte allo stress, al dolore, al lutto, la maggior parte di figli di famiglie divorziate non è a rischio di patologia e mostra al contrario una forte resilienza e una capacità di tollerare ed elaborare il lutto ed il dolore” (Emery, 2004, p. 66). Con ciò, egli nega una relazione lineare tra disgregazione coniugale e disagio dei figli.

Circa la finalità del confronto, sostenere le famiglie significa creare legami tra loro. Importante, allora, è promuovere relazioni, sviluppare reti relazionali informali. Ciò permette di evitare di correre il rischio di clinicizzare il disagio, inserendolo, invece, nella normalità. In questi termini si configura il concetto di genitorialità diffusa, la quale “elegge il suo spazio nell’intera società: in essa ogni famiglia si preoccupa corresponsabilmente del benessere di tutti i figli, al fine di costruire una società che intenda la genitorialità come bene sociale che riguarda e appartiene a tutti” (Iori, 2006, p. 165). La genitorialità socialmente condivisa si oppone, in questo modo, alla privatizzazione della famiglia e produce alleanze. Questo approccio si pone in una visione più allargata di società educante, che diventa essa stessa un soggetto educatore.

## Bibliografia

- Amato P.R., Patterson S.E. (2017). The Intergenerational Transmission of Union Instability in Early Adulthood. *Journal of Marriage and Family*, 79: 723-738.
- Bertoni A., Iafrate R., Carrà E., Valls-Vidal C. (2015). Divorced parents and children of divorce: Social, relational, and individual aspects of well being. In A.M. Columbus (eds.), *Advances in psychology research*. Hauppauge (NY): Nova Science.
- Cummings E.M., Davies P.T., (2013). *Il conflitto coniugale e i figli. La prospettiva della sicurezza emotiva*. Roma: Borla.
- Emery R.E. (1998). *Il divorzio. Rinegoziare le relazioni familiari*. Milano: FrancoAngeli.
- Emery R.E. (2004). *La verità sui figli e il divorzio. Gestire le emozioni per crescere insieme*. Milano: FrancoAngeli.
- Francini G. (2014). *Il dolore del divorzio. Terapia, mediazione e cura della famiglia separata*. Milano: FrancoAngeli.
- Iori V. (2001). *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Iori V. (2006). *Separazioni e nuove famiglie. L'educazione dei figli*. Milano: Raffaello Cortina.
- Martinez P. (2014). *Inseguendo l'arcobaleno. Oltre il dolore, il lutto e le separazioni*. Chieti: GBU.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo. Imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Pati L. (2004). *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2012). *Sofferenza e riprogettazione esistenziale. Il contributo dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (Ed.) (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Ranieri S., Molgora S., Tamanza G., Emery R.E. (2016). Promoting Coparenting After divorce: a relational perspective on child custody evaluations in Italy. *Journal of Divorce & Remarriage*, 57: 361-373.
- Simeone D. (2002). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zini P. (2018). *Accompagnamento formativo per genitori divisi*. Brescia: ELS-La Scuola.