

## Corresponsabilità e cura educativa dei genitori nello “zero-sei”: un’esperienza di ricerca e formazione attraversata dalla pandemia

### Co-responsibility and educational care of parents: a research crossed by the pandemic

Giuseppina D’Addelfio

Associate Professor | Department of Psychology | Educational Science and Human Movement | University of Palermo | giuseppina.daddelfio@unipa.it

Maria Vinciguerra

Associate Professor | Department of Psychology | Educational Science and Human Movement | University of Palermo | maria.vinciguerra@unipa.it

OPEN ACCESS

**Siped**  
Società Italiana di Pedagogia

Double blind peer review

**Citation:** D’Addelfio, G., Vinciguerra, M. (2022). Co-responsibility and educational care of parents: a research crossed by the pandemic. *Pedagogia oggi*, 20(2), 79-86. <https://doi.org/10.7346/PO-022022-09>

**Copyright:** © 2022 Author(s). This is an open access, peer-reviewed article published by Pensa MultiMedia and distributed under the terms of the Creative Commons Attribution 4.0 International, which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original author and source are credited. *Pedagogia oggi* is the official journal of Società Italiana di Pedagogia ([www.siped.it](http://www.siped.it)).

Journal Homepage

<https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siped>

Pensa MultiMedia / ISSN 2611-6561

<https://doi.org/10.7346/PO-022022-09>

#### ABSTRACT

This paper focuses on early childhood educators as possible facilitators of educational co-responsibility with families and, therefore, of inclusive educating communities, in line with the PNRR. A research-training with educators from Palermo, which began before the pandemic and was then reformulated, is presented. For this research, a questionnaire was administered in 2019 to investigate three areas from which, according to the literature, obstacles to an effective educational alliance often arise: educators’ understanding of current family education, what educators think parents to be and ideas of co-responsibility. In 2022, an online questionnaire similar to the first was administered, also exploring the lived experiences related to the pandemic. The comparative analysis, carried out using qualitative phenomenological methodology, reveals changes in all the areas investigated. Moreover, the need perceived by educators for parents to receive educational support entails their own need for training to be able to respond to it. Hence the requirement for adequate training in family pedagogy clearly emerges to allow educators to implement their professionalism.

Il contributo presenta gli educatori della prima infanzia come possibili facilitatori di corresponsabilità educativa con le famiglie e, quindi, di comunità educanti inclusive, come indicato dal PNRR. Viene descritta una “ricerca-formazione” con educatrici di Palermo, avviata prima della pandemia e poi riformulata. Durante tale ricerca, nel 2019, era stato somministrato un questionario per indagare tre ambiti da cui spesso sorgono, stando alla letteratura, ostacoli per una effettiva alleanza educativa: precomprensioni sull’educazione familiare delle educatrici, rappresentazioni dei genitori e idee di corresponsabilità. Nel 2022, è stato somministrato un questionario on-line analogo al primo, per esplorare anche vissuti legati alla pandemia. L’analisi comparativa, realizzata con metodologia qualitativa fenomenologica, rivela cambiamenti in tutte le aree indagate. Emerge altresì che al bisogno di sostegno educativo dei genitori percepito dalle educatrici, corrisponde il loro bisogno di essere formate a risponderci. Ne deriva la necessità di un’adeguata formazione di pedagogia della famiglia per implementare il profilo professionale degli educatori.

**Keywords:** Quality Framework for Early Childhood Education and Care, Participatory processes, Educational alliance with parents, Educators Training, Parenting educational support

**Parole chiave:** Quality Framework for Early Childhood Education and Care, Processi partecipativi, Alleanza educativa con i genitori, Formazione degli educatori, Sostegno educativo alla genitorialità

Received: September 6, 2022

Accepted: October 26, 2022

Published: December 20, 2022

#### Credit author statement

L’articolo è il risultato del lavoro e della discussione congiunta tra le due autrici. I paragrafi 1., 2. e 5. sono da attribuirsi a Giuseppina D’Addelfio, i paragrafi 3. e 4. a Maria Vinciguerra.

#### Corresponding Author:

Giuseppina D’Addelfio, [giuseppina.daddelfio@unipa.it](mailto:giuseppina.daddelfio@unipa.it)

## 1. La corresponsabilità educativa nella cura dell'infanzia

Nei recenti *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, un intero capitolo è dedicato a delineare l'alleanza educativa con i genitori, a partire dalla consapevolezza che “All'interno di un servizio educativo si può educare solamente a partire dalla costruzione di un rapporto di ascolto, dialogo e alleanza con la famiglia. La famiglia è infatti il luogo di identità e appartenenza del bambino e svolge un compito educativo primario rispetto al compito del servizio educativo, che si pone come complementare e integrativo” (*Orientamenti*, p. 21). D'altra parte, Il quadro europeo di qualità per i sistemi di educazione e cura per la prima infanzia (*European quality framework on ECEC*), adottato com'è noto con la Raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2019, descrivendo la professionalità del personale mette in evidenza che essa passa anche attraverso il riconoscimento del tempo necessario a coltivare rapporti con le famiglie. In effetti, se le politiche europee di incentivazione dei servizi per l'infanzia hanno trovato ragione, in primo luogo, nella promozione delle pari opportunità tra uomini e donne e della conciliazione tra tempi di lavoro e di cura, cioè a partire da un interesse prevalentemente economico indirizzato al sostegno di un reinserimento delle madri negli spazi del lavoro extradomestico, oggi il riconoscimento del valore primariamente educativo dei servizi 0-6 non può essere disgiunto da un impegno formativo per un'autentica corresponsabilità educativa tra servizi/scuole e famiglie.

In Italia, a partire dal DPR 235 del 2007, l'espressione “corresponsabilità educativa” è entrata stabilmente nel lessico della scuola e dei servizi educativi, per indicare il rilievo e la natura dell'alleanza educativa con le famiglie. Parlare di “corresponsabilità” educativa significa andare oltre l'esigenza della semplice “partecipazione assembleare” delle famiglie - introdotta nella legislazione scolastica negli anni Settanta e tradotta in pratiche di coinvolgimento limitate ad informare i genitori di decisioni già prese dalla scuola - ma anche della “cooperazione” tra scuola e famiglia - introdotta dalla Legge n. 59 del 1997 e realizzata con una partecipazione delle famiglie che riguarda la sola cooperazione sul piano del fare.

Parlare di “corresponsabilità” a scuola dovrebbe significare porsi l'obiettivo di scommettere su una logica di reale collegialità e di co-progettazione partecipativa tra tutti gli attori della “comunità” scolastica; dovrebbe tradursi nell'impegno di educatori/trici, insegnanti e dirigenti nel costruire, con creatività e tenacia, occasioni di incontro e di dialogo educativo in cui i genitori possano esprimersi e dare il loro contributo, proporre esperienze extracurricolari, far parte di gruppi di lavoro. Gli *Orientamenti* per i servizi educativi per la prima infanzia ne parlano proprio in tal senso: come occasione di partecipazione e reciprocità, di costruzioni di comunità educanti e democratiche.

Oggi in ogni scuola e in ogni servizio educativo, il *Patto di corresponsabilità educativa*, viene sottoscritto dal Dirigente scolastico e dai genitori all'atto dell'iscrizione dei loro figli. Tuttavia, finora il *Patto* è rimasto troppo spesso solo un atto formale: nei fatti disatteso, se non ignorato, dalle famiglie, ma talvolta anche sottostimato da dirigenti e insegnanti. Tra scuole e famiglie è spesso cresciuto un clima di reciproca sfiducia, piuttosto che di riconoscimento reciproco. Nello zero-sei, spesso non si è andati al di là della collaborazione sul piano del fare e le ragioni non possono essere sbrigativamente ricondotte al disinteresse e/o all'eccessiva invadenza dei genitori.

In queste pagine verranno svolte alcune riflessioni sulla corresponsabilità educativa che chiamano in causa i modi in cui pensiamo e diamo forma ai profili professionali degli educatori della prima infanzia. Si farà in particolare riferimento ad una esperienza di formazione avviata dalle scriventi nel 2019 con educatrici ed insegnanti dello zero-sei del Comune di Palermo.

L'inattesa e dirompente diffusione della pandemia, ci ha costrette a ripensare questo itinerario di ricerca e formazione, offrendoci però la possibilità, tra le molteplici difficoltà, di lasciarci intravedere nuovi spazi di ristrutturazione delle immagini che educatrici ed insegnanti hanno dei genitori e quindi nuove strade di corresponsabilità e nuove prospettive sulle responsabilità professionali degli educatori.

## 2. La sfida della corresponsabilità educativa: ostacoli e risorse

Come si osserva negli *Orientamenti*, oggi sono molte e diverse le realtà familiari che si accostano ai servizi - per provenienze geografiche, modelli di coppie, background sociale e culturale, ecc. -, ma risultano accomunate dal fatto che, in un Paese dove cala la natalità, spesso quello che arriva al servizio è il/la primo/a

bambino/a con cui i genitori si trovano in relazione; inoltre “poiché, nelle grandi città, si sono allentate le relazioni con le generazioni più anziane, i genitori, sempre più soli, si affidano a fonti di informazione molto varie, talvolta non fondate pedagogicamente e spesso contraddittorie” (*Orientamenti*, p. 21). Più in generale, quella di oggi appare una genitorialità *in trasformazione* (Perillo, 2019; D'Addelfio, Vinciguerra, 2021).

Pertanto non è affatto facile per gli educatori “tenere vivo il dialogo, mantenere un atteggiamento empatico, spiegare senza impazienza, non manifestare fastidio perché non si condividono comportamenti e abitudini o perché ci si sente poco riconosciuti. La pluralità dei contesti familiari chiede una grande attenzione, sensibilità, sospensione dei propri pregiudizi, capacità di ascolto autentico, disponibilità a mettere in discussione le proprie certezze” (*Orientamenti*, p. 21).

Inoltre, non si può ignorare, da un punto di vista pedagogico, l'effetto demotivante e propriamente *degenerativo* di diverse forme di giudizio o condanna manifestate, anche in maniere sottile e apparentemente impercettibile, da parte dei servizi nei confronti dei genitori (Vinciguerra, 2020). D'altra parte, il testo degli *Orientamenti* parla di alleanza educativa con le famiglie, puntando innanzitutto l'attenzione sull'importanza delle rappresentazioni dei genitori di oggi e ricordando a educatori/educatrici che i genitori non possono essere visti come “clienti, né meri fruitori di un servizio”; piuttosto vanno valorizzati ed educati per quello che sono: “portatori di attese, di visioni educative e di progetti di vita che incontrano il servizio educativo, e il progetto proposto, in molti modi diversi”; devono quindi essere dagli educatori/dalle educatrici stimati come interlocutori attivi e competenti” che portano nel servizio/scuola esperienze, credenze e competenze “degne di ascolto e di interesse” (*Orientamenti*, p. 21).

Ancora gli *Orientamenti* sottolineano l'importanza di creare occasioni per sviluppare relazioni sempre più significative con gli altri genitori, in modo da sentirsi sempre più parte di un gruppo coeso o, meglio, di una *comunità educante*. Si fa riferimento all'opportunità di incontri periodici per genitori al fine di “approfondire aspetti pedagogici e educativi, tenendo in relazione complementare l'ambito familiare e quello della comunità, esplicitando somiglianze e differenze” (*Orientamenti*, p. 24).

Queste intuizioni sono collegabili a quegli studi che da tempo additano l'esigenza di avviare “scuole per genitori nelle istituzioni pubbliche” (Bellingreri, 2011; Simeone, 2021). Ma da tempo la riflessione pedagogica (Pati, 2019) porta a chiedersi: educatori e insegnanti sono formati in tal senso? Percepiscono chiaramente la centralità di questo compito educativo? Hanno gli strumenti teorici e pratico-operativi per assumerlo?

Queste domande hanno assunto una nuova urgenza e inediti significati alla luce della recente esperienza pandemica, che ha ridisegnato i tempi e gli spazi dell'educazione scolastica intersecandoli in molti modi con quella familiare e ha posto nuove sfide all'educazione dell'infanzia (D'Addelfio, 2021; Amadini, Zini, 2021), chiamando i servizi a tessere *legami educativi a distanza*.

### 3. Un percorso di ricerca-formazione inatteso

Nell'anno scolastico 2019/2020 è stato avviato un percorso di formazione e ricerca che ha coinvolto sia educatrici dei nidi sia insegnanti di scuole dell'infanzia della città di Palermo.

L'esperienza formativa si proponeva di formare educatori ed insegnanti all'attivazione di percorsi di educazione dei genitori all'interno dei nidi e delle scuole dell'infanzia in cui operano. La proposta ha previsto la programmazione e realizzazione di momenti d'incontro con i genitori in ogni scuola e in ogni servizio educativo, che fungessero da veicolo per creare occasioni di confronto fra i genitori e le educatrici/insegnanti. La finalità della proposta formativa era dunque innanzitutto quella di realizzare percorsi che potessero contribuire alla costruzione di un'autentica corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia.

L'esperienza si è configurata come formazione in servizio. Ha coinvolto 36 educatrici dei nidi e 14 insegnanti di scuola dell'infanzia, per un totale di 50 partecipanti, tutte donne. Questo lavoro è stato da noi condotto come esperienza di ricerca *per e con* queste professioniste.

A tal riguardo, è opportuno fare alcune precisazioni metodologiche. Una ricerca che si inserisce all'interno di un paradigma pedagogico fenomenologico-ermeneutico è una ricerca di tipo qualitativo, che quindi non ha come obiettivo la generalizzazione dei risultati ma semmai assume un carattere ideografico

(Demetrio, 1992) e mira a far emergere profili costitutivi, ma ancora non adeguatamente osservati, dei fenomeni in esame, soprattutto dalla prospettiva in prima persona delle esperienze vissute (Frisen *et alii*, 2021; van Manen 2014, 2017). Pertanto, non può muovere dalla formulazione di un'ipotesi predeterminata e dalla sua verifica, anzi rappresenta, rispetto a questo approccio, una modalità di ricerca alternativa (Biesta, 2007; 2009; 2017) e trova il suo senso nella graduale definizione di un progetto, nel nostro caso, un progetto di ricerca-formazione (Asquini, 2018), condotto con una logica esplorativa e co-costruttiva, particolarmente adatta a studiare la formazione (Di Nuovo, 2008, p. 33). Il disegno di ricerca può pertanto definirsi emergente, proprio in quanto non è preconstituito, ma si va strutturando nel corso del processo epistemico e formativo (Mortari, 2007, p. 69). Nella ricerca qui presentata, tutto ciò è stato particolarmente accentuato dall'aver attraversato un periodo inatteso e inedito come quello pandemico.

Nel 2019, è stato somministrato un questionario per concedere un tempo di riflessione alle partecipanti. Il nostro obiettivo di ricerca era quello di indagare quelli che la letteratura scientifica sull'argomento indica come possibili ostacoli alla corresponsabilità: precomprensioni sull'educazione familiare delle educatrici, rappresentazioni dei genitori e idee di corresponsabilità. È stata poi presentata una restituzione di questo materiale raccolto, a partire dalla quale è stata proposta una riflessione comune in assetto di gruppo. In particolare, il lavoro di ricerca-formazione è stato avviato proiettando quanto emerso dal completamento degli item, con l'obiettivo di stimolare l'esplicitazione dei significati sottesi alle affermazioni formulate nel corso del questionario, attraverso la metodologia di un *gruppo di discussione* (Mortari, 2004; Milani, 2018).

Finalità di questa prima parte del percorso formativo era la promozione di una maggiore consapevolezza delle partecipanti rispetto alle loro rappresentazioni dei genitori e di sé come educatrici/insegnanti.

Il questionario utilizzato come strumento di ricerca conteneva cinque domande a risposta aperta:

1. *I genitori di oggi sono...*
2. *Io penso che le madri dei miei alunni siano...*
3. *Io penso che i padri dei miei alunni siano...*
4. *Oggi qual è il rapporto tra servizi e famiglie?*
5. *Da tempo si parla di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia. Dal tuo punto di vista, corresponsabilità è...*

Le risposte hanno permesso tanto ai partecipanti, quanto a noi ricercatrici, un'indagine sul senso e sulle caratteristiche costitutive della corresponsabilità educativa: un'analisi che ha preso le mosse dalle parole di coloro che animano la corresponsabilità nei mondi della vita, dalla loro capacità di esplicitare le proprie prospettive e aspettative, quindi dal loro impegno riflessivo.

Nel 2022, alla luce dell'esperienza della pandemia, è stato somministrato un altro questionario on-line analogo a quello sopra descritto. In particolare, sono stati aggiunti e rimodulati alcuni item proposti nel primo questionario:

1. *Oggi, alla luce dell'esperienza della pandemia, penso che le madri dei miei alunni siano...*
2. *Oggi, alla luce dell'esperienza della pandemia, penso che i padri dei miei alunni siano...*
3. *Grazie alla pandemia, ho imparato che le famiglie che frequentano il servizio educativo/la scuola dove lavoro sono...*
4. *Da tempo si parla di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia. Dal tuo punto di vista, al tempo del Covid, corresponsabilità è...*
5. *Con quali parole e con quali strumenti pensi di aver aiutato, durante il lockdown e in questo periodo, le famiglie?*

L'analisi qualitativa, realizzata con metodologia fenomenologica, ha fatto emergere significativi cambiamenti nella percezione da parte di educatrici e insegnanti dei genitori e della loro idea di corresponsabilità.

I «dati» cui facciamo riferimento sono da intendersi non in senso empiriologico, quantitativamente misurabile, ma propriamente fenomenologico, come *donazioni di senso* (Marion, 2001), da accogliere, descrivere e analizzare. I risultati cui si può giungere sono quindi da intendersi come prospettive di significato, non certo come guadagni imm modificabili. Secondo questa prospettiva, ogni disegno di ricerca è un «disegno

emergente» che permette «l'emergenza» del fenomeno e i criteri procedurali di analisi sono stati quelli propri della ricerca fenomenologica (Mortari, 2007).

Mettendo in pratica le istanze dell'analisi fenomenologica, è stata eseguita una prima lettura a cui è seguita una seconda ri-lettura di tutto il materiale raccolto, allo scopo di rilevare le strutture di significato più evidenti nelle risposte di educatrici e insegnanti al questionario. Seguendo la lezione di Husserl, è necessario mettere temporaneamente tra parentesi il sapere acquisito, per *affinare e riorientare lo sguardo* e lasciare emergere con maggiore evidenza oltre agli elementi di criticità, aspetti inediti del fenomeno oggetto di studio, che ci permettono di intercettare con uno *sguardo* più acuto, potremmo dire *nuovo*, l'*essenza* e il senso del fenomeno indagato: «qualità che ad esso competono necessariamente, e senza le quali non potrebbe essere» (Stein, 1998, p. 38). Si tratta di svolgere un approfondimento dei vissuti, considerati come vissuti *intenzionali*, cioè portatori di istanze di senso. La prima lettura dei «dati» (secondo il significato precisato sopra) ha consentito un'iniziale visione globale e d'insieme. Successivamente, una rilettura più analitica, in cui si presta attenzione non solo ai temi emergenti, ma anche allo sviluppo della riflessione, ha permesso di soffermarsi su ogni affermazione in cui trovi espressione un significato che i partecipanti hanno attribuito all'esperienza. Infine, l'ultima fase è stata dedicata alla stesura di una descrizione che raccoglie le direzioni di senso dei cambiamenti percepiti rispetto al periodo precedente alla pandemia (Giorgi, 1985).

#### 4. In ascolto di educatrici ed insegnanti prima e dopo la pandemia

Metteremo a confronto adesso le risposte delle partecipanti al primo e al secondo questionario, con l'obiettivo di intercettare come la pandemia, oltre che come momento di crisi e cambiamento, sia stata anche occasione di formazione e riconoscimento delle risorse educative delle famiglie e dei bisogni formativi di educatrici e insegnanti.

La maggior parte delle risposte (87%) delle educatrici/insegnanti al primo item a completamento («I genitori di oggi sono...») esprimono un giudizio di segno negativo sui genitori di oggi: *permissivi, invadenti, deleganti, ansiosi, impegnati, iperprotettivi, poco collaborativi, molto assenti a livello educativo, diffidenti, esigenti, presuntuosi*. Soltanto il 4% delle risposte delle partecipanti al gruppo indica che *i genitori sono presenti nella vita scolastica del bambino e presenti alle attività di laboratorio al nido*. Infine, il restante 10% delle risposte lascia emergere chiaramente che il modo di essere genitori oggi è caratterizzato da una specifica complessità che rende i genitori *confusi, disorientati, paurosi, insicuri*.

In particolare, il giudizio espresso sulle madri è molto più severo rispetto a quello sui padri; sono percepite, infatti, nel 84% delle risposte come *possessive, iperprotettive, invadenti, saccenti, poco autorevoli, esigenti, ansiose, diffidenti, permissive*. Soltanto un 8% delle risposte descrive madri *pronte all'ascolto, disponibili, più presenti (dei padri)*. Infine, nel restante 8% le madri sono percepite come *confuse, dubbiose, insicure e stanche*.

Le risposte agli stessi item del questionario somministrato dopo la pandemia mostrano un evidente percezione del cambiamento, infatti, alla domanda «Oggi, alla luce dell'esperienza della pandemia, penso che le madri dei miei alunni siano...», il 47% delle risposte si riferiscono a madri *più consapevoli del loro compito educativo che deve affiancarsi a quello della scuola, più organizzate e attente ai cambiamenti, più collaborative, più presenti e responsabili, resilienti*. Un altro 47% di risposte però sottolinea ancora aspetti di rischio e di incompetenza genitoriale: le madri sono *spaventate, disorientate, ansiose, poco interessate al lavoro del nido, ma solo preoccupate della pandemia*.

Anche nella descrizione dei padri emerge una chiara percezione del cambiamento dopo la pandemia. Nel primo questionario venivano percepiti nel 56% delle risposte come *più permissivi delle madri, assenti, "mammo", superficiali, esigenti, invadenti*. Il 18% delle risposte descriveva i padri come *poco presenti, poco autorevoli, più distratti delle madri*. Soltanto nel 14% delle risposte i padri erano descritti come *collaborativi, rispetto ad alcuni anni fa condividono di più la crescita dei figli, partecipi al pari delle madri*. Infine, il 10% delle risposte descriveva i padri di oggi al pari delle madri come *confusi, deboli, stanchi*.

Alla stessa domanda posta durante la somministrazione del secondo questionario: «Oggi, alla luce dell'esperienza della pandemia, penso che i padri dei miei alunni siano...», il 64% delle risposte indica un cambiamento di segno positivo: *più attenti e responsabili, più presenti, più consapevoli*. Il 35% delle risposte

continua a mettere in evidenza aspetti di rischio e di fragilità: *sempre più assenti, più in difficoltà a gestire i figli, ansiosi, disorientati.*

Molto interessanti sono poi le risposte all'item che nel primo questionario interroga le educatrici/insegnanti sul rapporto tra i servizi e le famiglie, infatti il 62% delle risposte denuncia che *i servizi sono inadeguati e carenti a causa di una serie di risorse che mancano, e questo non fa altro che accrescere le criticità del rapporto scuola-famiglia*, ma nelle stesse risposte si afferma anche che *le famiglie sono poco collaborative*. Un 4% delle risposte esprime una percezione molto rigida e negativa: *non esistono più servizi e nemmeno famiglie e i genitori pensano di sapere tutto, quindi con loro non è possibile comunicare in modo costruttivo*. Un altro 4% delle risposte chiarisce che *certamente assistiamo ad una mancanza del rapporto scuola-famiglia, ma che pensare a corsi per genitori potrebbe essere una strada utile per avviare un percorso di costruzione di tale rapporto*. Infine, il 26% delle risposte esprime una percezione che rivela un atteggiamento molto più propositivo, pensando al rapporto tra servizi e famiglie come basato sulla collaborazione e affermando che si dovrebbe creare una sinergia per il benessere del bambino: *uniti per il benessere del bambino e noi educatori dobbiamo essere dei mediatori tra genitori e bambino*.

Nel questionario somministrato dopo la pandemia è stato chiesto invece di chiarire quali aspetti di novità siano stati percepiti nelle famiglie: "Grazie alla pandemia, ho imparato che le famiglie che frequentano il servizio educativo/la scuola dove lavoro sono...". In molte risposte (55%), emerge ancora la percezione di un cambiamento di segno positivo in direzione di una maggiore disponibilità, fiducia e consapevolezza della necessità di condividere l'azione educativa: *ripongono molta fiducia in noi, sono sempre attente e collaborative, sono più disponibili all'ascolto e partecipano alle iniziative della scuola, hanno una maggiore consapevolezza dell'azione educativa*. Un altro dato interessante è che nel 15% delle risposte emerge nelle educatrici e nelle insegnanti la percezione di un bisogno di aiuto ma anche di complicità e condivisione della responsabilità educativa che le famiglie di oggi esprimono: *Hanno bisogno di aiuto, di complicità, di condivisione della responsabilità nella crescita*. Le famiglie, inoltre, sono state capaci di apprezzare l'impegno della scuola (25% delle risposte): *forse apprezzano di più il nostro impegno*.

Infine, nel primo questionario è stato chiesto: "Da tempo si parla di corresponsabilità educativa tra scuola e famiglia. Dal tuo punto di vista, corresponsabilità è...". La maggior parte delle risposte (60%) denuncia che *le famiglie sono poco collaborative e assistiamo ad un'assenza del rapporto scuola-famiglia*; si tratta perlopiù di un'alleanza formale. Il 30% delle risposte esprime però un giudizio più positivo, pensando ad una corresponsabilità che coincide con la *collaborazione*. Solo nel 10% delle risposte si evince la necessità di un lavoro formativo per educatori e famiglie in direzione di "un'autentica corresponsabilità": *dobbiamo ancora costruire una reale corresponsabilità*.

Dalla lettura delle risposte alla domanda "Dal tuo punto di vista, al tempo del Covid, corresponsabilità è...", presentata nel secondo questionario, emerge la consapevolezza di un'accresciuta capacità di lavorare insieme (40%): *lavorare insieme per il benessere del bambino e soprattutto rassicurare i genitori*. Nonostante questi dati confortanti, in molte risposte (35%) le educatrici/insegnanti tendono ancora ad identificare la corresponsabilità con ciò che possiamo denotare come "pura alleanza formale": *Compilare un modulo, avere rispetto della salute propria e degli altri; la corresponsabilità è sicuramente stata messa in standby per dare spazio ad una sottoscrizione di un patto di corresponsabilità sotto l'aspetto prettamente ascrivibile a comportamenti idonei e efficaci per il contrasto al contagio dal virus Sars covid-19*.

L'apertura delle famiglie in cerca di un supporto esterno e la riscoperta delle stesse da parte delle scuole lascia emergere inedite e condivise tracce di "autentica partecipazione" in direzione della costruzione di una nuova corresponsabilità educativa. In particolare, rintracciamo questa apertura nel 25% delle risposte di educatrici/insegnanti: *fiducia, condivisione, dialogo, sostenersi, essere parte integrante del sistema educativo e creare alleanze, in questo momento è ancora più importante una condivisione di corresponsabilità, poiché la mancata corresponsabilità coinvolge non solo i bambini, ma la comunità intera, sia educante e non*. Si tratta dunque di una *reciprocità attiva* e un'alleanza educativa fondata sul dialogo e soprattutto sulla fiducia.

Infine, nel secondo questionario, è stato chiesto alle educatrici/insegnanti: "Con quali parole e con quali strumenti pensi di aver aiutato, durante il lockdown e in questo periodo, le famiglie?". L'80% delle risposte delle educatrici/insegnanti a questa domanda contiene parole che denotano "vicinanza affettiva, dialogo e rassicurazione": *Dialogo continuo per cercare di smorzare le paure, costruzione di una relazione di fiducia reciproca; attraverso il confronto scevro di giudizi o pregiudizi, disponibilità ad accogliere le loro esigenze, coinvolgendoli alla vita del nido anche attraverso l'invio di una semplice foto*.

Nel 16% delle risposte delle educatrici/insegnanti sono presenti parole che sottolineano l'importanza dei dispositivi tecnologici vissuti come strumenti di continuità educativa per mantenere un contatto che sia di aiuto alle famiglie perlomeno sul piano della "collaborazione": *incontri on line, le chat di gruppo hanno aiutato in questo momento a tenere le fila tra nido e famiglie, con la condivisione tramite foto e video, costante uso consapevole e intelligente delle chat che si riferiscono all'ambiente nido e scambi di parole positive e costruttive per un rapporto più saldo e maturo in senso pedagogico, sicuramente con gli strumenti digitali*. Infine, è interessante sottolineare, anche se si tratta di una bassa percentuale di risposte (4%), come emerge un bisogno di educatrici e insegnanti che potremmo definire formativo: *La prima cosa è cercare di comprendere noi stessi, essere aiutate per poi aiutare i genitori*.

## 5. Riflessioni conclusive

Possiamo affermare che grazie ai momenti di riflessione nei gruppi di discussione svolti dopo la somministrazione dei questionari, non si è trattato di una semplice presa d'atto delle proprie rappresentazioni da parte delle educatrici e delle insegnanti che hanno partecipato al percorso formativo, ma piuttosto di un vero e proprio cambiamento, di un processo riflessivo che a partire da un necessario distanziamento, ha consentito di confrontarsi apertamente con l'implicito del proprio modo di pensare e di tradurre in azione il proprio pensiero. Certamente il desiderio autentico di mettersi in gioco e di potenziare le proprie competenze professionali ha rivestito un ruolo importante nel processo formativo, ma il confronto all'interno del gruppo è stato un fattore che ha facilitato e agevolato la decostruzione degli aspetti menzionati anche davanti a diverse resistenze iniziali.

Le partecipanti hanno proseguito la loro formazione sugli aspetti metodologici per la realizzazione di incontri con i genitori in direzione della proposta di progetti di educazione alla genitorialità. Questa è stata indubbiamente la fase più complessa del lavoro, per le resistenze di educatrici e insegnanti rispetto ad un senso di inadeguatezza legato ad un compito di sostegno educativo alla genitorialità che non era vissuto come di loro competenza, anzi in cui si dichiaravano *incompetenti* e impreparate.

Non vi è dubbio allora che una delle strade da percorrere per la costruzione di un'alleanza educativa tra insegnanti/educatori e genitori sia una maggiore qualificazione del personale educativo, grazie ad una presenza sempre più strutturata della pedagogia delle relazioni educative familiari nei percorsi di formazione dell'identità professionale di educatori e insegnanti dello "zerosei". Tale lavoro dunque deve proporre percorsi di riflessività, consapevolezza, reciprocità: solo dopo, si potrà pensare ad un'autentica corresponsabilità.

Va segnalato infine che, nella nostra esperienza, durante gli incontri di monitoraggio e valutazione in itinere, le resistenze iniziali di educatrici e insegnanti si sono gradualmente allentate davanti alla risposta inaspettatamente positiva e propositiva dei genitori che (a differenza dei *pre-giudizi* e delle rappresentazioni iniziali da parte delle educatrici e delle insegnanti) hanno accolto di buon grado la proposta di momenti di incontro con le educatrici/insegnanti e hanno partecipato attivamente, segno di un desiderio di condivisione e di confronto.

Se oggi osserviamo una crescente consapevolezza della difficoltà del compito genitoriale e un aumento della solitudine della famiglie, l'origine di tale solitudine può essere rintracciata proprio in un'incapacità di pensare le responsabilità educative come comuni e condivise: la mancanza di alleanze lascia famiglie spaesate e isolate ed educatori e insegnanti prigionieri di confini professionali rigidi e inadeguati. Viceversa, la pedagogia della famiglia nella formazione professionale può aiutare a rendere consapevoli della necessità di costruire alleanze tra adulti, offrendo strumenti per rispondere alle sfide educative del nostro tempo.

## Riferimenti bibliografici

- Amadini M., Zini P. (Eds.) (2021). *Infanzie e famiglie al tempo del Covid*. Milano: EduCatt.
- Asquini G. (2018). *La ricerca-formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bellingreri A. (Ed.) (2011). *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori*. Trapani: il pozzo di Giacobbe.
- Biesta G.J.J. (2007). Why "What Works" won't work: Evidence-Based Practice and the Democratic Deficit. *Educational Research. Educational Theory*, 1: 1-22.

- Biesta G.J.J. (2009). Good education in an age of measurement: On the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability*, 21: 33-46.
- Biesta G.J.J. (2017). Education, Measurement, and Professions: Reclaiming a Space for Democratic Professionalism in Education. *Educational Philosophy and Theory*, 4: 315-330.
- D'Addelfio G. (2021). Spazi e tempi dell'educare tra casa e scuola: note di pedagogia fondamentale alla luce della pandemia. *Pedagogia e Vita*, 3: 59-76.
- D'Addelfio G., Vinciguerra M. (2021). *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*. Milano: FrancoAngeli.
- Demetrio D. (1992). *Micropedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Di Nuovo S. (2008). La ricerca narrativa in psicologia: un fondamento per la formazione. In F. Pulvirenti (Ed.), *Pratiche narrative per la formazione* (pp. 31-38). Roma: Aracne.
- Friesen N., Henriksson N., Sævi T. (Eds.) (2012). *Hermeneutic Phenomenology in Education: Method and Practice*. Rotterdam-Boston-Taipei: Sense Publications.
- Giorgi A. (1985). *Phenomenology and Psychological Research*. Pittsburgh (PA): Duquesne University Press.
- Marion J.L. (2001). *Dato che. Saggio per una fenomenologia della donazione*. Torino: SEI.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Ministero dell'Istruzione, Commissione nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.
- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2007). *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Pati L. (2019). *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*, Brescia: Scholé.
- Perillo P. (2019). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Simeone D. (2021). *Il dono dell'educazione. Un nuovo patto tra le generazioni*. Brescia: Scholé.
- Stein E. (1998). *Introduzione alla filosofia*. Roma: Città Nuova.
- Van Manen M. (2007). Phenomenology of Practice. *Phenomenology & Practice*, 1: 11-30.
- Van Manen M. (2014). *Meaning-Giving Methods in Phenomenological Research and Writing*. London: Routledge.
- Vinciguerra M. (2020). Formare educatori ed insegnanti alla corresponsabilità educativa scuola-famiglia nel "sistema 0-6". *La Famiglia*, 54, 229-249.