



Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi

Support to parenting: Typologies of intervention and educational paths

Elena Zambianchi

Università Ca' Foscari, Venezia - e.zambianchi@inwind.it

ABSTRACT

For the last twenty years, the growing demand led to the spreading of new ways of working on parenting, which are undertaken by social, healthcare, educational, and tertiary services. Traditional models of intervention are now obsolete, because they address family in a therapeutic and charitable way. Nowadays new models of caring are being established through educational maieutic actions that are aimed at supporting parenting activity without regarding it as dysfunctional: support is thus promoted on the basis of reflexivity and awareness, and parents are motivated to actively contribute to the research of private answers to one's own needs or problems. This paper aims at offering a systematic review of the main typologies of intervention and training that support parental activity.

Da almeno un ventennio, a fronte di una crescente richiesta, si stanno diffondendo forme diversificate di lavoro sulla genitorialità, per iniziativa dei servizi sociali, sanitari, educativi, del terzo settore. I modelli tradizionali di intervento che guardano alla famiglia secondo un'ottica terapeutica e assistenziale si rivelano oramai superati, mentre si stanno sempre più affermando modelli di caring che attraverso azioni educative maieutiche per sostenere senza patologizzare, promuovono un supporto basato sulla riflessività e la consapevolezza, stimolando i genitori a collaborare attivamente nella ricerca delle personali risposte ai propri bisogni o problemi. Il presente contributo offre una sintetica disamina delle principali tipologie di intervento e di formazione a supporto della genitorialità.

KEYWORDS

Parenting, Family, Welfare policies, Caring, Empowerment
Genitorialità, Famiglia, Politiche di welfare, Caring, Empowerment

1. Un'educazione di qualità parte dai genitori

I profondi cambiamenti nella condizione sociale dell'epoca post-moderna sono stati accompagnati da importanti trasformazioni anche nei comportamenti, nelle abitudini e negli atteggiamenti delle donne e degli uomini all'interno della famiglia. A tali significativi cambiamenti sociali va aggiunta un'altrettanto profonda metamorfosi culturale che riguarda l'immagine del bambino piccolo, delle sue capacità e dei suoi bisogni materiali e psicologici, dell'influenza delle prime scelte educative sul suo futuro sviluppo. Queste trasformazioni hanno contribuito a disegnare una diversa condizione genitoriale, tanto che "il diventare genitori" sembra oggi avere un impatto dirompente sulla vita psicologica e sociale degli individui, per molti dei quali addirittura segna il confine tra la conclusione dell'adolescenza protratta e la transizione all'età adulta. Al nuovo appuntamento i genitori spesso arrivano impreparati, senza esperienza diretta di contatto con bambini piccoli e con persone della loro generazione alle prese con lo stesso problema. Il "sostegno alla genitorialità" è perciò oggi una parola d'ordine per i decisori politici e gli operatori di welfare, non solo per le situazioni di disagio ma anche nella normalità, consapevoli che la famiglia, pur nella sua rapida trasformazione e nelle sue fragilità, rimane il nucleo centrale dell'organizzazione sociale, base dell'appartenenza e luogo dell'educazione e della socializzazione primaria per le persone che ne fanno parte. Se assumiamo che la famiglia abbia un primato non solo in senso temporale ma anche in senso sociale in quanto snodo tra generi e generazioni e luogo – forse l'unico nella società – dove ci si prende cura della persona nella sua globalità (Corsi e Stramaglia 2009), allora i genitori devono essere considerati "risorse" significative per lo sviluppo dell'individuo e per le relazioni che si generano nell'alveo familiare e che avranno, come ampiamente attesta la letteratura, una grande influenza nel processo di costruzione e consolidamento dell'identità.

La possibilità di affrontare le sfide del ventunesimo secolo attraverso i dispositivi offerti da un'educazione di qualità¹ sarà indubbiamente favorita dalla disponibilità ad accogliere le continue evidenze fornite dalle scienze pedagogiche, sociali, psicologiche, dalle neuroscienze, che con dati innegabili testimoniano quanto le prerogative della primissima infanzia influenzino significativamente l'esistenza dell'individuo in tutte le sue dimensioni e, di conseguenza, anche la sua capacità di affrontare le condizioni del vivere quotidiano ma soprattutto la possibilità di esprimersi e di estrinsecare al meglio il proprio Sé.

2. Indicazioni della Comunità Europea a supporto della famiglia

Se conveniamo nel considerare la famiglia risorsa vitale per l'intera collettività in quanto origine e custode di beni relazionali, affettivi, economici, allora le Politiche per i minori e per le famiglie, intersecanti diverse sfere di esistenza pubbli-

1 La "qualità" è qui intesa come *connotazione* associata a processi educativi capaci di adottare approcci e strategie flessibili per rispondere ai bisogni dei propri destinatari – bisogni che la persona umana manifesta fin dalla sua nascita e lungo il corso della vita – che rappresentano esigenze innate e indispensabili alla crescita, dunque costantemente presenti (Margiotta 2011).

ca e privata, assumono un interesse strategico per i decisori politici, offrendo l'opportunità di prefigurare azioni e provvedimenti integrati, funzionali alla crescita sociale ed economica dell'intero Paese (Donati 2012). Infatti l'opprimente crisi economica del mondo occidentale si interseca con un'ulteriore crisi, di natura tutta antropologica, riguardante la decadenza del tessuto sociale (Touraine 2012). Una risorsa di tale tessuto è la famiglia, che pur fondamentale valoriale dell'intera costruzione sociale è essa stessa da tempo in crisi: quindi risorsa da tutelare e da far crescere. Più che mai, pertanto, la conoscenza e la consapevolezza delle condizioni nelle quali si attua l'esperienza genitoriale connota una questione non solo di notevole interesse teorico ma soprattutto di grande rilevanza sociale, come da tempo ben sottolinea la Comunità Europea soprattutto con il filone di ricerca e di intervento inerente l'educazione e la cura della prima infanzia (Early Childhood and Care - ECEC), di cui merita almeno segnalare:

- (a) la *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting* (dicembre 2006) la quale, riconoscendo le famiglie come il primo luogo in cui si sperimenta e si costruisce la coesione sociale, suggerisce che una strategia per la coesione sociale, deve offrire sostegno alle famiglie, seppur nel pieno rispetto dell'autonomia della sfera privata e della società civile;
- (b) la Comunicazione della Commissione Europea intitolata *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of Tomorrow* (febbraio 2011) la quale, ribadendo l'assoluta importanza dell'ECEC ai fini della realizzazione degli obiettivi fondamentali della strategia Europa 2020, sottolinea che il contrasto agli svantaggi culturali e sociali è tanto più efficace quanto più un'educazione precoce e intensiva incentrata sui bambini e svolta in preposte adeguate strutture si accompagna ad un significativo sostegno delle famiglie, attraverso il coinvolgimento ed un'adeguata formazione dei genitori;
- (c) il recentissimo *Compendium of Inspiring Practices on Early Intervention and Prevention in Family and Parenting Support* (ottobre 2012), a cura di Eurochild, che attraverso la presentazione di alcune significative buone prassi ricavate dall'esperienza di vari Paesi europei, ha inteso contribuire alle politiche di welfare per la prevenzione e l'intervento precoce in famiglia, oltre che per il sostegno alla genitorialità, a garanzia della coesione sociale.

Quest'ultimo documento, in particolare, ben evidenzia come la promozione di mirate azioni educative di supporto alla funzione genitoriale e la diffusione di percorsi formativi tesi a potenziarne le specifiche competenze, abbiano un impatto positivo sui bambini e sulle famiglie cui sono indirizzati, connotandosi come "policy" per un modo diverso di agire e di promuovere nuovi apprendimenti. Il Compendio dell'Eurochild riunisce una dozzina di studi di caso inerenti differenti pratiche a sostegno della famiglia e della genitorialità adottate in Europa ma accomunate da alcuni assunti comuni fondamentali tra cui:

- l'obiettivo di lavorare coi genitori, le famiglie e le loro comunità per favorire la creazione di un ambiente positivo ove bambini e giovani possano crescere e prosperare;
- dimostrare la necessità di intervenire con adeguate misure tempestive, quando i bambini, i loro genitori o le famiglie siano in una situazione di vulnerabilità;
- l'ispirazione a principi chiave inerenti un orientamento non giudicante né stigmatizzante, un approccio partecipativo fondato sull'esaltazione dei punti

- di forza, servizi accessibili per tutti e azioni di intervento precoce per le fasce di popolazione più fragili;
- la dimostrazione che la collaborazione tra servizi agevola il coinvolgimento delle famiglie stimolando la loro partecipazione attiva alla vita comunitaria, sollecitandone l'assunzione di responsabilità e di autorevolezza, rafforzandone la resilienza, attivandone le risorse.

A tali comuni assunti sono sottese alcune raccomandazioni politiche:

- il sostegno alla famiglia e alla genitorialità è fondamentale per contrastare la povertà infantile e promuovere il benessere dei bambini. Tuttavia, per massimizzarne l'efficacia, è necessario che tali azioni siano integrate da interventi mirati che affrontino le cause profonde di povertà e di esclusione sociale, capaci di affrontare ostacoli strutturali e disuguaglianze. Per questo motivo i più ampi programmi di sostegno familiare dovrebbero essere affiancati da interventi dedicati alla "cura", costituendo ambedue parti di un "pacchetto completo" rafforzante da un lato i diritti dei bambini e dall'altro il diritto al benessere di tutti;
- il sostegno alla famiglia e alla genitorialità comprende una vasta gamma di azioni e di servizi che aiutano i genitori a sviluppare le competenze necessarie all'espletamento delle proprie funzioni, ad essere consapevoli del proprio ruolo e che supportano i minori all'interno delle famiglie. Tali azioni variano da un sostegno generalizzato a tutti i genitori attraverso informazioni e consigli cosiddetti "a bassa soglia" (ad esempio sulla preparazione al parto, sulle prime cure del neonato, sull'affiancamento ai compiti per casa, sui conflitti adolescenziali, ecc.) sino a provvedimenti mirati e specialistici erogati ai più vulnerabili. In ogni caso, tutti i servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità devono adottare approcci protesi al potenziamento e al consolidamento dei punti di forza e non alla marcatura dei punti di debolezza, né tantomeno alla stigmatizzazione; inoltre, i servizi devono essere accessibili a tutti e la loro progettazione va fondata su criteri salvaguardanti, innanzitutto, i diritti dei bambini;
- le politiche familiari, ma anche i servizi e i programmi di supporto ai genitori, dovrebbero consistere in approcci basati sull'evidenza e rispecchiare le migliori pratiche. A fronte della necessità di contenere la spesa pubblica, è opportuno individuare le strategie che garantiscano i migliori risultati nella cura dei minori. Se l'assessment di efficacia degli interventi precoci e preventivi a supporto delle famiglie può essere effettuato in diversi modi, si rende tuttavia necessario un approccio misurato e bilanciato, così da suffragare la valutazione con elementi tanto quantitativi che qualitativi.

3. Modelli a supporto alla genitorialità

Il Compendio di Eurochild di cui abbiamo riferito nei punti essenziali, in qualche modo aiuta ad introdurre il non semplice compito di delineare le tipologie principali di intervento a sostegno della genitorialità, le quali, pur sottendendo molteplici traiettorie di studio e di ricerca, di programmazione e di valutazione (cfr. Cusinato 2008) ancora non godono, da parte delle Politiche nazionali a favore dei minori e delle famiglie, dell'imprescindibile attenzione raccomandata dalla Comunità Europea. La breve disamina delle azioni generali in detto ambito concerne la prospettiva d'intervento pedagogico-sociale, che si dedica al sostegno dei

genitori in condizioni di “normalità” – vale a dire in assenza di sintomi evidenti – aiutandoli a far emergere tutto il loro potenziale educativo (in termini di risorse, di abilità, di capacità di azione) utile al miglior fronteggiamento delle inevitabili situazioni di criticità insite nel quotidiano esercizio della precipua funzione.

3.1. Modelli di intervento tradizionali e modelli di *caring*

È oramai assodato – grazie ad acquisizioni teoriche e pratiche, progressivamente assunte anche in ambito legislativo² – che i modelli tradizionali di intervento consideranti la famiglia esclusivamente in un’ottica terapeutica ed assistenziale, cosiddetti modelli di *curing* (cioè assecdanti interventi di tipo sostitutivo), appaiono superati, mentre trovano sempre più affermazione i modelli di *caring* (cioè impostati in un’ottica relazionale)³, che attraverso azioni educative “maeutiche” tese a sostenere senza patologizzare, stimolano i genitori a collaborare attivamente nella ricerca delle personali risposte alle proprie necessità, promuovendo un approccio basato sulla responsabilità, sulla consapevolezza, sulla reciprocità.

Inoltre, pur presumendo azioni focalizzate sul “singolo” (il minore, il genitore, la coppia), gli interventi a supporto della funzione genitoriale tendono sempre più a coinvolgere l’intero contesto sociale entro cui essa viene esercitata (la famiglia, il gruppo parentale allargato, la classe), il quale si sostanzia non solo in una dimensione struttural-funzionale (un “contenitore” ove si “prende” qualcosa) ma anche in una dimensione relazionale (un “luogo ed uno spazio” ove si “genera” qualcosa). Cooperazione, fiducia e reciprocità divengono infatti le precondizioni e il risultato di un’azione di *caring*, concepita secondo un modello di progettazione partecipativa, condivisa e co-costruita tra chi manifesta degli empasse o esprime dei bisogni e chi eroga azioni di supporto, così da attivare legami tra gli individui che andranno poi a costituire strategiche soluzioni generative.

- 2 In ambito legislativo nazionale la principale svolta in tal senso si ha grazie alla Legge 285/97, che ha spinto gli Enti locali e i Servizi socio-sanitari ad agire non solo in funzione dell’emergenza, del deficit, della multiproblematicità ma anche in una prospettiva educativo-promozionale, di apertura alle risorse di *tutte* le famiglie, avviando così a politiche di welfare centrate non solo sulla “patologia” ma anche sulla “normalità”. Merita citare, tra le altre, anche la Legge 328/00, che all’art. 16 riconosce le responsabilità educative delle famiglie in quanto generative di “coesione sociale”, stabilendo l’impegno, da parte del sistema integrato di interventi e servizi, (a) di sostenere i molteplici compiti che le stesse svolgono sia nei momenti critici e di disagio che nello sviluppo della vita quotidiana e (b) di coinvolgere e responsabilizzare le persone e le famiglie nell’ambito dell’organizzazione dei servizi allo scopo di migliorare la qualità e l’efficienza degli interventi.
- 3 *Curing* e *caring* connotano due modelli differenti di lavoro sui bisogni (Folgheraiter 2007). Il modello del *curing* è di tipo sanitario e si basa su un’idea “medica” sia della terapia che dell’utente: qui la distinzione tra lo specialista che eroga la prestazione e l’utente della prestazione è netta, e il fallimento o il successo della cura restano nelle esclusive mani del terapeuta, mentre il paziente è considerato sempre elemento debole ed incompetente. Il modello del *caring* è invece improntato allo stile della cura familiare, del tutto personalizzata e contemplante la partecipazione e la cooperazione di ciascuno secondo le proprie possibilità. Un intervento di *caring* è inteso come *empowerment* dell’individuo, che viene così stimolato a collaborare attivamente alla risoluzione del proprio bisogno/problema.

Dunque i vari servizi dedicati ai minori e alle loro famiglie, progettati e gestiti da Istituzioni locali (Regioni, Province, Comuni, ULSS) o da Enti e Associazioni del privato sociale, attuano molteplici forme e modalità di intervento con le famiglie; ma se ancora è forte la propensione ad azioni di carattere psicoterapeutico e socio-assistenziale, da parte degli operatori è oramai consolidata la consapevolezza dell'infruttuosità di risposte unilaterali e unidimensionali a fronte, per contro, dell'efficacia di progetti integrati. Tali progetti integrati abbracciano nel contempo dimensioni psicologiche, pedagogiche e sociali, sono costruiti *con le* famiglie piuttosto che *sulle* famiglie e mettono in evidenza l'importanza di azioni *anche educative* in supporto alla genitorialità, da promuovere in condizioni non solo di "normalità" ma anche di problematicità o di disagio.

Secondo Milani (2011a, 8) qualificare come "educativi" gli interventi a favore delle famiglie rimanda ad una questione sia di metodo che di contenuto: da un lato significa focalizzare l'approccio metodologico sul principio della modificabilità cognitiva e comportamentale (preconcetti, pregiudizi, tabù) e sulla fiducia nell'educabilità dell'uomo; dall'altro lato significa potenziare e accrescere le capacità di azione, le abilità, le competenze educative comunque presenti nel genitore – a prescindere da disfunzionalità, da empasse psicologici, da difficoltà socioculturali – sostenendole, riqualificandole e, se necessario, formandole. Pratiche formative a supporto della genitorialità possono perciò avvenire nelle direzioni dell'educazione, del "buon trattamento" e della cura, sia attraverso un semplice ma essenziale aiuto per rafforzare o accrescere competenze di *caregiving* già presenti o potenziali, favorendone la consapevolezza e di quindi la possibilità di un adeguato utilizzo (Sità 2004), sia attraverso un accompagnamento nella direzione di incrementare le pratiche di riflessione critica sugli strumenti educativi già posseduti ma di cui non vi è consapevolezza o di cui viene messa in dubbio l'esistenza (Fabbri 2008).

In questa prospettiva, i progetti di supporto alla genitorialità sono riconducibili ad un approccio essenzialmente preventivo e promozionale, avulso dagli interventi terapeutici di taglio psicologico, così da corrispondere al meglio ai bisogni delle famiglie in tema di educazione. La logica sottesa è quella del "prenderci cura delle famiglie", rafforzando le competenze e le capacità di *coping* (da *to cope* = far fronte a) dei suoi membri, facendo leva sulle risorse esistenti, sul rinforzo delle potenzialità latenti, sulla motivazione ad acquisire nuove competenze relazionali e più appropriati dispositivi di interpretazione del reale.

4. Tipologie di interventi e percorsi formativi per genitori

Si è già fatto cenno al fatto che soprattutto a seguito della Legge 285/97, ma già con significative sperimentazioni sin dall'inizio degli anni '90, in tutto il territorio nazionale sono state implementate proposte operative dedicate ai genitori a vario livello, dando in più casi origine a "buone pratiche" di supporto alla genitorialità attraverso l'implementazione di efficaci programmi, di metodologie innovative, di linee guida per orientare percorsi in condizioni comparabili (cfr. Sità, 2005). Ripercorriamo qui brevemente la tassonomia delineata da Milani (2008, pp. 63-69; vedi anche Milani 2011b), che traccia quattro ampie categorie includenti:

- a) interventi e percorsi formativi accademici,
- b) interventi e percorsi formativi tecnici,
- c) interventi e percorsi formativi esperienziali,
- d) interventi e percorsi formativi di empowerment.

4.1. Interventi e percorsi formativi accademici

L'idea sottesa a tale modello è che i genitori possano acquisire abilità e competenze di cui sono deficitari grazie all'apprendimento mutuato da qualche esperto nel campo di specifico interesse. Si tratta di un'esperienza che in Italia ha avuto molta eco a partire dagli anni '60 e che è stata corroborata a seguito dell'introduzione dei decreti delegati nel '74 che hanno sancito la partecipazione dei genitori alla vita scolastica e dei contestuali piani di sensibilizzazione alle pratiche parentali su mandato dei Servizi di politica socio-sanitaria. Si tratta, in genere, di incontri formali frontali – quali seminari, convegni, giornate di studio, brevi percorsi informativi ma anche di aggiornamento o di blanda formazione – aventi lo scopo di illustrare e di istruire sull'adozione di strategie alternative vantaggiose per la gestione e l'educazione dei figli; un ulteriore obiettivo è quello di rispondere a dubbi specifici. Di solito gli incontri sono a tema e centrati su problemi di natura comportamentale e relazionale, ma anche cognitiva, come ad esempio la prevenzione del disagio socio-affettivo, la comunicazione efficace tra genitore e figli, le difficoltà comportamentali nell'ambiente familiare, le difficoltà di apprendimento a scuola, le difficoltà emozionali. Ben si capisce che tale tipologia di interventi ha una funzione di prima sensibilizzazione sui temi educativi o di informazione generale e nonostante sia stata la più praticata nei programmi di supporto ai genitori degli ultimi decenni, è attualmente in progressivo declino.

Finalità di tale modello formativo è la trasmissione di conoscenze.

4.2. Interventi e percorsi formativi tecnici

In questa ampia categoria rientrano quei programmi di origine anglofona a cultura pragmatista (di matrice comportamentista o cognitivista), tesi a risultati di efficacia oggettivamente valutabili. In genere si tratta dei cosiddetti *parents training*, con cui si intende un'attività di formazione individuale ma più spesso in piccolo gruppo a guida di esperti e rivolta ai genitori con l'obiettivo di aumentarne la consapevolezza e le competenze nell'affrontare e risolvere problemi inerenti il percorso di crescita dei figli. Generalmente i gruppi sono costituiti da genitori i cui figli hanno particolari identiche difficoltà relativamente a comportamenti o a patologie (deficit specifici di apprendimento, handicap, psicopatologie, ecc.) e si prefiggono l'obiettivo di far acquisire ai partecipanti informazioni corrette in merito alla "difficoltà" e alle modalità più efficienti per farvi funzionalmente fronte. Il lavoro in piccolo gruppo è fondamentale per il confronto e la condivisione delle problematiche comuni. La caratteristica dei percorsi di *parents training* è quella di "coinvolgere i genitori quali agenti di primario valore nello sviluppo dei figli, offrendo loro un aiuto specialistico utile a sviluppare comportamenti positivi e a modificare le modalità interattive coi bambini e con i ragazzi. L'intervento viene realizzato direttamente nei contesti "naturali", a partire dalle ordinarie interazioni tra il minore e i suoi familiari, a differenza di altri approcci ove il programma di trattamento – circoscritto all'ambiente clinico – è affidato esclusivamente a professionisti" (Benedetto 2005, 7).

Finalità di tale modello formativo è il cambiamento comportamentale dei genitori.

4.3. Interventi e percorsi formativi esperienziali

In questa terza categoria rientrano quelle prospettive a matrice tanto personalista che psicoanalitica – tipica della cultura francese – le quali si differenziano dagli approcci accademici o tecnici di cui sopra in quanto il modello formativo sotteso segue una logica induttiva piuttosto che deduttiva. Qui infatti l'accento non è più sul contenuto da erogare o sul programma da svolgere ma sulla persona che vive l'esperienza: il genitore. Questa tipologia afferisce alle cosiddette "Scuole per genitori", nate in Francia negli anni '30 e tuttora attive (École des parents et éducateurs). In tale modello di interventi e percorsi formativi a supporto della genitorialità il setting non è frontale ma circolare, non c'è un programma da svolgere puntualmente stabilito a priori ma l'intento è di dare accoglienza ai genitori, alla loro esperienza educativa, alle loro narrazioni, così da promuovere in essi una riflessione sui propri vissuti attraverso il confronto e lo scambio reciproci. Si tratta dei cosiddetti "gruppi di parola", ovvero di un insieme di "pari" che si connotano come genitori e che mirano a raggiungere obiettivi di conoscenza o di expertise comuni attraverso il dialogo e la realizzazione di attività, con o senza la presenza di un operatore (Sità 2010). In ogni caso, l'operatore non funge da esperto detentore di saperi ma da facilitatore del gruppo: la sua funzione è di coadiuvare i genitori nell'interpretazione del loro ruolo educativo e formativo, nella rivitalizzazione delle loro responsabilità e nella valorizzazione di quei "saperi" di cui essi sono comunque portatori.

Finalità di tale modello formativo è la promozione della riflessività e della consapevolezza.

4.4. Interventi e percorsi formativi di empowerment

Una quarta tipologia di interventi e di proposte formative a supporto della genitorialità integra e media le tre precedenti, dal momento che, come già accennato, è impensabile poter affrontare la complessità degli eventi e delle interrelazioni familiari attraverso un unico approccio, considerato di per sé bastevole. Certo, i genitori costantemente ricercano informazioni e conoscenze per esercitare con padronanza e sicurezza le funzioni richieste dal ruolo, che tuttavia vanno offerte non in maniera impersonale e massificata ma in un contesto di piccola comunità, ove l'attenzione alle prerogative, ai vissuti e alle esperienze personali deve rimanere il principio fondante. L'interesse va perciò sempre più a favore di approcci di *empowerment*, basati sulla valorizzazione dei punti di forza e sul superamento delle criticità, tali da offrire contenuti realmente usufruibili e non soluzioni standardizzate: esemplificativi, in tal senso, sono gli interventi di *enrichment familiare* volti ad arricchire da un lato la dimensione/relazione coniugale attraverso programmi di "enrichment coniugale" e dall'altro la dimensione/relazione genitoriale con programmi di "parent training" (Iafraite e Rosnati 2007).

Il fine ultimo degli interventi di empowerment genitoriale è di "valorizzare le competenze del genitore e di aiutarlo ad esplicitarle per permettergli di utilizzarle in maniera via via più consapevole e intenzionale dal punto di vista educativo" (Milani 2008, 67); ciò attraverso una metodologia relazionale basata sulla co-costruzione tra operatori e genitori, mirata a favorire una lettura riflessiva, profonda e aperta della "narrativa familiare" e degli elementi che essa contiene in termini di risorse e capacità da valorizzare, da potenziare, da sviluppare. Detto altri-

menti, se il sapere genitoriale trova alimento nella storia personale di ciascuno e nelle esperienze vissute innanzitutto come figlio e quindi come genitore, allora un approccio alla genitorialità di tipo autobiografico risulta del tutto convincente; esso infatti consente di recuperare in memoria stili, atteggiamenti, comportamenti, risorse e capacità dei propri genitori sulla cui base costruire – in accordo o in contrapposizione – i propri saperi e quindi le proprie capacità di azione. L'approccio autobiografico, che costituisce un rilevante percorso di formazione individuale nutrito dalla rivalutazione e dalla valorizzazione della storia personale (Demetrio 2000), facilita e veicola l'acquisizione della competenza riflessiva⁴: tale operazione "maieutica", di natura educativa, è favorita dalla conversazione con se stessi e con gli altri, per il qual motivo il lavoro esperienziale in piccolo gruppo si rivela particolarmente conveniente nei percorsi di potenziamento e di arricchimento genitoriale, in quanto il confronto intersoggettivo incoraggia all'introspezione.

4.4.1. A.L.I.C.E. Pilot Project: "Genitorialità. Un laboratorio di pensieri e creazioni per ascoltarsi, ascoltare, riflettere"

Una proposta formativa che si può considerare afferente agli ultimi due filoni di interventi è una sperimentazione a supporto della primissima genitorialità⁵ rientrante nell'ambito delle attività promosse dal Progetto europeo ALICE⁶ (Margiotta 2012; Raffaghelli 2012). Tale sperimentazione poggia su due assunti di base, tratti dalle riflessioni di Loretta Fabbri (2004): da un lato la convinzione che il "mestiere" di genitore si impara attraverso l'esperienza, a partire da quella dell'essere figli sino alle più generali esperienze comunitarie dove – grazie al confronto con gli altri – i saperi e gli apprendimenti maturano, prendono forma, si trasformano; dall'altro lato l'evidenza che "dentro il genitore abitano i genitori che lo hanno allevato, il loro modo di accarezzare, di stabili-

- 4 Nell'approccio riflessivo la conoscenza e la cura di sé divengono strumenti di formazione dell'adulto, di riconsiderazione della propria esperienza, di ricomprensione della stessa; ecco che il patrimonio d'esperienza di cui ciascuno è portatore, restituito alla consapevolezza, diviene risorsa per il cambiamento (Mortari 2003, 2009).
- 5 *"Genitorialità: pensieri e creazioni per esplorare una nuova, seppur antica, identità. Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere"*: percorso formativo condotto dalla scrivente coadiuvata da Monica Gazzato, insegnante di scuola dell'infanzia formata alla pedagogia steineriana, realizzato in collaborazione con l'Associazione "Progetto Nascere Meglio" di Mestre (Ve) nei mesi di novembre e dicembre 2012, nel corso di sei incontri settimanali di due ore ciascuno.
- 6 ALICE - Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences, è un Progetto europeo LLP-GRUNDTVIG coordinato dal CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata dell'Università di Venezia) e attualmente al secondo anno di realizzazione, tra i propri obiettivi contempla la formazione di adulti interessati ad interagire coi bambini (genitori, nonni, anziani, volontari) attraverso i linguaggi creativi e informali al duplice scopo di: (a) promuovere e rafforzare l'acquisizione di competenze che ne accrescano l'efficacia educativa in prospettiva intergenerazionale; (b) incrementare la consapevolezza rispetto all'importanza del loro ruolo come educatore e della loro funzione di "leva" ai fini dello sviluppo – nelle nuove generazioni – delle fondamentali competenze di cittadinanza e coesione sociale (cfr. <http://www.alice-llp.eu/>).

re le regole, di abbigliarsi, di rapportarsi agli altri..." [ciò che si intende dire è che] "...il genitore si muove tra due storie: una in primo piano, quella dell'identità genitoriale, e l'altra nello sfondo, quella del figlio, in una temporalità che è immediata e sembra strutturarsi nel futuro, ma che deriva da un passato che lavora senza sosta (ib. 19). È indubbio che gli accadimenti e le dinamiche che originano in seno al contesto familiare hanno grande influenza nel processo di costruzione dell'identità personale e sociale, ragion per cui i genitori – sostanziale "risorsa" per la formazione dei "cittadini del domani" – vanno coadiuvati nell'interpretazione del loro ruolo educativo attraverso la rivitalizzazione delle loro responsabilità e la valorizzazione di tutti i "saperi" di cui sono portatori ma di cui spesso non fanno. In questo senso, appaiono esemplificativi i dati di tabella 1 e 2, che riportano – a livello puramente descrittivo – gli esiti di un'indagine esplorativa realizzata somministrando un ampio questionario⁷ ad un gruppo di 20 madri con figli nella primissima infanzia (età media 15 mesi). Una sezione del questionario chiedeva di stimare il livello delle personali risorse e capacità genitoriali che si riteneva di aver sviluppato sino a quel momento nonché il livello di risorse e capacità ritenute appartenere alla propria madre (o a chi per essa; per i padri è prevista la disamina della linea maschile) quando si era bambini (tab. 1). Un'altra sezione chiedeva di stimare il grado di piacere nel fare alcune attività assieme al proprio figlio/a e di stimare – sulla base di ricordi, racconti, foto – il grado di piacere che plausibilmente potevano aver provato i propri genitori (o chi per essi) nel partecipare analoghe attività nel periodo in cui si era in un'età più o meno simile a quella attuale del proprio figlio (tab. 2). Non è questa la sede per commentare i dati di cui, previa appropriate analisi statistiche, si riferirà altrove; ciò che qui sembra di poter dire è che tali esiti – seppur parziali – avvalorano la visione secondo cui il modello genitoriale viene costruito a partire dall'assunzione e/o dall'identificazione con alcune pratiche e dall'opposizione e/o dalla disapprovazione di alcune altre.

7 Il questionario, tratto e adattato da Lavigueur, Coutu e Dubeau (2011), fa parte di una batteria di strumenti quantitativi e qualitativi volti ad esplorare il tema della relazione educativa in ambito genitoriale. La ricerca è stata attuata dalla scrivente per la sua tesi di dottorato "La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità", attualmente in fase di redazione, di cui è tutor il prof. Umberto Margiotta (Margiotta e Zambianchi 2011).

Tabella 1 – Confronto tra le stime del livello di risorse e capacità genitoriali che si ritiene di possedere o di aver sviluppato con quello ritenuto appartenere alla propria madre/al proprio padre (o chi per essi) facendo riferimento a ricordi, a racconti, a fotografie (N=20 mamme).

Risorse e capacità di azione genitoriali con figli in età 0-2	Valore mediano di categoria su una scala da 1 (non presente) a 7 (del tutto presente)	
	Io	Mia madre/Mio padre con me
Coccolare, Cullare	7.0	6.0
Consolare, Rassicurare	6.5	6.0
Stabilire dei limiti	6.5	6.5
Interagire, Stimolare, Intrattenere	6.0	6.0
Far divertire, Cercare piaceri	6.0	6.0
Stimolare la comunicazione	6.0	6.0
Rispettare le routine, Occuparsi dei bisogni primari	6.0	6.0
Uscire/Giocare all'aperto	6.0	6.0
Stimolare lo sviluppo, Favorire l'autonomia	6.0	6.0
Incoraggiare, Proporre piccole sfide	6.0	6.0
Garantire la sicurezza	6.0	7.0
Intrattenere gruppi di bambini	6.0	3.0
Favorire la socializzazione	5.0	6.0
Altro*	5.0	1.0

* Tenere addossato a sé il proprio bimbo usando supporti vari (fascia, meitai, ecc...); Esserci, essere presente; Mantenere la pazienza anche con capricci interminabili, senza alzare la voce, senza urlare; Evitare sculacciate

Tabella 2 – Confronto tra le stime relative al grado di piacere nel fare alcune attività assieme al proprio figlio/a, con quanto si pensa potessero aver provato i propri genitori (o chi per essi) nel periodo in cui la propria età era più o meno quella attuale del proprio figlio.

Piaceri condivisi con figli in età 0-2	Valore mediano di categoria su una scala da 1 (poco) a 3 (molto)		
	Io e mio figlio/a	Mia madre con me	Mio padre con me
Altro*	3.0	n.r.	1.0
Disegnare e fare lavoretti manuali	3.0	2.0	2.0
Raccontare o leggere una storia, Guardare le illustrazioni	3.0	3.0	1.0
Cullare, Cantare	3.0	2.0	2.0
Esplorare la natura	3.0	2.0	1.0
Giocare con l'acqua	3.0	1.0	1.5
Giocare all'aperto	3.0	2.0	1.5
Comunicare, giocare a "parlarsi"	3.0	3.0	1.0
Fare una passeggiata	3.0	2.0	1.0
Fare cose divertenti e "pazze"	3.0	2.0	2.5
Guardare assieme film o cartoni	2.0	1.5	1.0

* Coinvolgerlo nelle proprie attività; Giocare assieme al rientro dal lavoro.

Da questi dati ha preso spunto l'idea per la sperimentazione "Genitorialità... Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere" (di cui in tab. 3 si riportano sinteticamente contenuti e metodologia ricavati dalla brochure di pubblicizzazione), che si è connotata come un percorso di supporto alla genitorialità avente il duplice scopo di aiutare a riconoscere, rinforzare, valorizzare le risorse genitoriali già presenti e di sviluppare nuove competenze e strategie educative nella relazione genitori-figli.

Tabella 3 – Sintesi dei contenuti e della metodologia della sperimentazione "Genitorialità... Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere", tratta dalla brochure di pubblicizzazione.

Genitorialità: pensieri e creazioni per esplorare una nuova, seppur antica, identità
UN LABORATORIO PER ASCOLTARSI, ASCOLTARE, RIFLETTERE

Obiettivo: Offrire un percorso di supporto alla genitorialità per il riconoscimento, la consapevolezza e il potenziamento delle proprie capacità di accompagnare i figli nel loro percorso di crescita e per formare i "beni comuni", cittadini di domani. Ciò in un clima di conviviale ricerca basata sul rievocare, sentire, riflettere sui propri saperi genitoriali, per attivare una rigenerazione alla cura di sé e dei propri figli attraverso l'uso di linguaggi informali e creativi.

Come? Esplorando assieme alcuni interrogativi: Quali i significati del diventare genitore e del vivere la genitorialità? Come genitori, cosa pensiamo di avere ereditato dalla nostra famiglia d'origine e di ritrasmettere ai nostri figli? Esiste un sapere genitoriale di cui, come madri e padri, ci sentiamo portatori? Quali attese, speranze, timori accompagnano l'esperienza della genitorialità?

Metodologia: La metodologia segue un approccio fenomenologico e prevede l'uso di linguaggi informali e creativi: narrazioni e forme espressive per produzioni individuali o collettive: parole, segni e colori, manipolazioni plastiche, libri e libroni, role play. Ogni attività sarà un'occasione per riflettere su alcuni temi cruciali: racconti di nascita, diventare genitori tra storie e memorie generazionali, glossario genitoriale, miti di genitori in azione, relazionarsi educativamente ai figli.

Dedicato a chi? Mamme e papà con bimbi in età 0-3.

In accordo con il Progetto ALICE, attraverso gli strumenti del dialogo e della narrazione e l'uso di linguaggi informali e creativi, ponendo al centro le due dimensioni educative alla cura e al "buon trattamento", si è cercato di offrire ai genitori:

- a) un semplice ma essenziale aiuto attraverso forme di espressione analogica (Pasini 2010) per rafforzare ed accrescere competenze di caregiving già presenti o potenziali, favorendo la consapevolezza e renderne ancor più evidenti la possibilità per un loro migliore utilizzo;
- b) un accompagnamento al potenziamento delle proprie pratiche di riflessione critica sugli strumenti educativi già posseduti ma di cui non vi è consapevolezza o di cui viene messa in dubbio l'esistenza attraverso la scrittura di un "diario pensoso" (cfr. Mortari 2006a) riportante i propri pensieri sui concetti di "buona qualità della vita", di "aver cura della vita", di "buona genitorialità", di "nutrimento per una buona genitorialità", e così via, sulla base di spunti derivati dal lavoro di cui al punto (a).

Obiettivo generale di questa sperimentazione è stato quello di stimolare nei giovani genitori una prassi riflessiva attraverso l'esplorazione critica delle loro esperienze e dei loro vissuti in quanto figli e in quanto genitori, contribuendo all'esplicitazione e a volte anche alla trasformazione dei personali saperi genitoriali, valorizzando le risorse derivate dal proprio nucleo familiare (cfr. Margiotta e

Zambianchi 2012; Zambianchi 2012a,b)⁸. La risposta attiva e positiva dei genitori ad ogni proposta del laboratorio (cfr. tab. 4) fa ritenere che percorsi formativi di supporto alla genitorialità sono tanto più incisivi e pregnanti quanto più riescono ad essere enattivi, nel senso inteso da Maturana e Varela (1987; vedi anche Varela *et al.* 1992). Il dispositivo principe che produce enazione –vale a dire “generazione” – giace nella riflessività, ovvero in quel processo che, avvalendosi degli strumenti del dialogo, della conversazione, della narrazione, in assetto intersoggettivo, si fa strumento capace di “dare forma”, cioè significato, ai sistemi umani di azione (Margiotta 2011).

Tabella 4 – Autovalutazione inerente la percezione di eventuali cambiamenti rispetto ad alcuni indicatori a seguito della partecipazione al laboratorio “Genitorialità...”.

<i>QUESTIONARIO DI AUTOVALUTAZIONE</i> <i>In che cosa ti è stato utile questo percorso formativo?</i>	Valutazione media su una scala da 0 a 10	
	Adesso	Prima
Consapevolezza dell'importanza del proprio ruolo di educatore nella società	8.4	7.9
Capacità di ascolto	8.4	7.7
Capacità di confronto con gli altri / scambio di emozioni e di esperienze	8.3	7.6
Capacità di comunicare e relazionarsi con gli altri	7.8	7.3
Fiducia nelle proprie capacità di azione genitoriale	7.8	6.5
Capacità di “sciogliere” nodi evolutivi	7.3	5.9

5. Considerazioni conclusive

Si è cercato di porre in evidenza quanto l'apprendimento al ruolo e alle funzioni genitoriali derivi non solo dagli esempi, dai concetti, dai valori che intenzionalmente i propri genitori trasmettono ma anche, soprattutto, dalle azioni quotidiane esperite entro il contesto familiare; detto altrimenti, ogni genitore è portatore di trame che si generano a partire dai primi momenti della sua vita e che da subito si connotano a saperi che egli un giorno avrà a propria disposizione (Fabbri 2004).

Fino a circa un decennio fa la maggior parte degli studi si concentrava sull'analisi dei casi di disfunzionamento della relazione genitoriale, come quelli di maltrattamento o abuso infantile, sulla cui base comprendere i fattori intervenienti nella determinazione dei processi “ordinari” della genitorialità. Invece, è oramai assodato da numerose ricerche che le strutture familiari cosiddette “diverse” non necessariamente implicano un potenziale di disfunzionalità; piuttosto, origine o causa di problematicità prevalentemente risultano essere le dinamiche relazionali e la qualità delle forme organizzative familiari. Negli ultimi quindici anni si è pertanto venuto a consolidare un approccio centrato sulle risorse presenti nei genitori e nel loro ambiente sociale, per cui le più innovative

8 Sintetici resoconti delle attività realizzate nella sperimentazione si trovano sul blog di ALICE al link <<http://www.alice-llp.eu/blog/?p=214> e di qui, cliccando su “next”, alle pagine successive>.

attività di educazione e di formazione mirano a costituirsi a fondato progetto di empowerment sociale e di cittadinanza (Boccacin e Carrà 2012), così da rafforzare nella sua identità il responsabile della relazione educativa – il genitore, appunto – e renderlo più disponibile ad includere, tra le proprie *primarietà pedagogiche*, quelle “posture di cura” evocate da Mortari (2006), che gli consentiranno di individuare immediatamente la giusta misura di rapportarsi al figlio.

Interventi di supporto alla genitorialità, quando agiti secondo la prospettiva generale di accompagnare alla responsabilità, alla riflessività, alla consapevolezza, consentono ai genitori di:

- avere la possibilità di esprimersi e di accrescere la consapevolezza tramite l'esplorazione del sé l'analisi delle proprie modalità d'azione;
- trovare uno spazio di accoglienza e accettazione incondizionata nel proprio “esser persona” ancor prima che genitore;
- attivare rinnovate modalità per l'analisi e la soluzione dei problemi;
- percorrere diversificate strategie educative, soprattutto grazie allo scambio di esperienze pratiche nell'ambito di una “comunità di pratica”;
- rinforzare e arricchire le proprie positive propensioni;
- individuare strumenti per migliorare la comunicazione entro il proprio gruppo familiare;
- potenziare la capacità di entrare in empatia nelle relazioni familiari.

L'assunto è che la genitorialità, intesa come funzione dell'individuo adulto, può essere appresa e sostenuta purché siano concretamente date le condizioni che possono favorire detto apprendimento; in accordo con Formenti (2008), l'unico modo per imparare ad essere madre o padre è quello di “fare il genitore”. Il *fare* è sempre legato ad un sapere ma se il sapere non è riconosciuto, esso non può esprimersi in competenza. La competenza genitoriale non è una qualità della sola persona, non è disgiunta dal contesto in cui viene praticata, non è slegata dalle relazioni concrete col partner, con la famiglia d'origine, con la rete di supporto sociale.

Nella maggior parte dei casi il genitore non è consapevole di essere portatore di sapere e ha dunque bisogno di scoprirlo, di vedersi in azione, ma soprattutto ha bisogno di confrontarsi e di raccontarsi agli altri. Questo è il miglior modo per supportare gli adulti ad esplicitare appropriate funzioni genitoriali nei riguardi dei minori, funzioni di cui essi sono capaci almeno in germe. In una prospettiva non solo di studio ma di interventi preventivi, risulta perciò fondamentale affrontare la conoscenza delle componenti sociali, culturali e psicologiche che intervengono a definire la qualità dell'essere genitore e del porre in atto la funzione genitoriale in condizioni “normali”, poiché solo una visione d'insieme positiva consente di comprendere al meglio gli elementi di disagio che possono manifestarsi *anche* in condizioni di “normalità” suggerendo, a scopo preventivo, le più adeguate azioni. La finalità ultima di tali modelli di intervento è di sostenere una *genitorialità riflessiva*, fornendo ai genitori l'occasione di mettersi in discussione attraverso il ripensamento critico delle proprie esperienze e dei propri vissuti in modo da intraprendere consapevolmente la strada verso un'autentica *adulthood*, ovvero una propria “competenza autobiografica” (Demetrio 2005), grazie alla quale gestire responsabilmente il proprio percorso di vita ed estrinsecare al meglio il proprio sé, avendo come obiettivo funzionale quello di condurre l'altro – il proprio figlio – ad esprimere le medesime potenzialità.

Bibliografia

- Benedetto, L. (2005). *Il parent training: counseling e formazione per genitori*. Roma: Carocci.
- Boccacin, L., Carrà, E. (2012). Terzo settore e associazionismo familiare: rispondere ai bisogni delle famiglie. In AA.VV., *Familiariamente. Le qualità dei legami familiari* (pp. 103-114). Milano: Vita e Pensiero.
- Corsi, M., Stramaglia, M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando Editore.
- Council of Europe – Committee of Ministers. (2006). *Recommendation of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting*. Retrieved from: <<https://wcd.coe.int/ViewDoc.jsp?id=1073507&Site=CM>>.
- Cusinato, M. (2008). Interdisciplinarietà degli studi familiari. *Rivista di Studi familiari*, 1, 5-19.
- Demetrio, D. (2000). *L'educazione interiore. Introduzione alla pedagogia introspettiva*. Milano: La Nuova Italia.
- Demetrio, D. (2005). *In età adulta. Le mutevoli fisionomie*. Milano: Guerini Associati.
- Donati, P. (2012). *Famiglia risorsa della società*. Bologna: Il Mulino.
- EuroChild. (2012). *Compendium of Inspiring Practices: Early intervention and prevention in family and parenting support*. Retrieved from: <<http://www.eurochild.org/fileadmin/ThematicPriorities/FPS/Eurochild/EurochildCompendiumFPS.pdf>>.
- European Commission (2005). *Green Paper 2005: Confronting demographic change: a new solidarity between the generations*. Retrieved from: <http://eurlex.europa.eu/smartapi/cgi/sga_doc?smartapi!celexplus!prod!DocNumber&lg=en&type_doc=COMfinal&an_doc=2005&nu_doc=94>.
- European Commission (2009). *Integrating Immigrant Children into Schools in Europe*. Retrieved from: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/101EN.pdf>.
- European Commission (2009). *Tackling Social and Cultural Inequalities through Early Childhood Education and Care in Europe*. Retrieved from: <<http://eacea.ec.europa.eu/about/eurydice/documents/098EN.pdf>>.
- European Commission. (2011). *Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*. Retrieved from: <http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/lifelong_learning/ef0027_en.htm>.
- Fabbri, L. (2004). La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione. *La Famiglia*, 227, 18-25.
- Fabbri, L. (2008). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 45-55.
- Folgheraiter, F. (2007). *La logica sociale dell'aiuto: fondamenti per una teoria relazionale del welfare*. Trento: Erickson.
- Formenti, L. (2008). Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista di Educazione Familiare*, 1, 78-91.
- lafrate, R., Rosnati, R. (2007). *Riconoscersi Genitori. I percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale*. Trento: Erickson.
- Lavigueur, S., Coutu, S., Dubeau, D. (2011). *Sostenere la Genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative*. Trento: Erickson.
- Margiotta, U. (2011). *La pedagogia e la questione trascendentale della formazione*. In R. Minello, U. Margiotta, Poiein. *La Pedagogia e le Scienze della Formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2012). Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences: building the Lifelong Learning Society, *ALICE Project's Newsletter*, 1 [June 2012] (pp. 4-5). Retrieved from: <http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142>.
- Margiotta, U., Zambianchi, E. (2011). La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. In R. Minello (Ed.), *Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti, Formazione&Insegnamento* [suppl. 3/2011] (pp. 257-263). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U., Zambianchi, E. (2012). L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità.

- Formazione&Insegnamento*, in press.
- Maturana, H. R., Varela, F. J. (1987). *L'albero della conoscenza*. Milano: Garzanti.
- Milani, P. (2008). Il sostegno alla genitorialità: i modelli. In P. Milani (Ed.), *Co-educare i bambini* (pp. 61-72). Lecce: Pensa Multimedia.
- Milani, P. (2011a). Introduzione all'edizione italiana. In S. Lavigueur, S. Coutu, D. Dubeau, *Sostenere la Genitorialità. Strumenti per rinforzare le competenze educative*. Trento: Erickson.
- Milani, P. (2011b). La formation et la recherche en éducation familiale: Etat des lieux en Italie. In E. Catarsi, J. P. Pourtois (Eds.), *Les formations et les recherches en éducation familiale: Etat des lieux* (pp. 17-35), Paris: L'Harmattan.
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- Mortari, L. (2006a). A Thoughtful Reflection on the Life of the Mind. *Encyclopaideia*, 20, 75-118.
- Mortari, L. (2006b). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari, L. (2009). *Aver cura di sé*. Milano: Bruno Mondadori.
- Pasini, B. (2010). All'inizio era solo una voce lontana. *Animazione Sociale* [maggio], 42-52.
- Raffaghelli, J. (2012) A European strategy to implement adults' informal learning activities for intergenerational creative experiences. *ALICE Project's Newsletter*, 1 [June 2012] (pp. 6-10). Retrieved from: <http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142>.
- Sità, C. (2004). Il «ben-trattamento» delle famiglie nelle azioni di sostegno alla genitorialità. *La Famiglia*, 223, 71-86.
- Sità, C. (2005). *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*. Brescia, La Scuola.
- Sità, C. (2010). Perché far gioco sulla parola? Percorsi dei «gruppi dei genitori» tra il dire e il fare. *Animazione Sociale*, 244, 36-44.
- Touraine, A. (2012). *Dopo la crisi. Una nuova società possibile*. Armando Editore.
- Varela, F. J., Thompson, E., Rosch, E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Zambianchi, E. (2011). *La genitorialità oggi. Intersoggettività: la trama enattiva della relazione formativa*. Contributo presentato alla VI Edizione SIREF Summer School "La Formazione degli insegnanti. Evidence Based Research and European Benchmarks 2020" – Rovereto 12-14 settembre 2011.
- Zambianchi, E. (2012a). Un percorso di supporto alla genitorialità attraverso l'approccio riflessivo. *ALICE Project's Newsletter*, 1 [June 2012], 17-21. Retrieved from: <http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142>.
- Zambianchi, E. (2012b). *L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità*. Contributo presentato alla VII Edizione SIREF Summer School "Capability: Competenze, Capacitazione e Formazione. Dopo la crisi del welfare" – Venezia-Mestre 6-8 settembre 2012.