

1'

Anno XXV n. 1  
Giugno 2024

Direttore responsabile  
Mino Conte

## Famiglia, famiglie, relazioni familiari *Sguardi e azioni nell'impegno pedagogico*

a cura di **Marco Ius, Elisabetta Madriz**



Pensa  
MULTIMEDIA

### Direttore Responsabile

Mino Conte

### Membri Onorari del Comitato Scientifico

Diega Orlando Cian  
(Fondatrice della Rivista)

Luisa Santelli Beccegato  
Sira Serenella Macchiotti  
Gino Dalle Fratte  
Giuseppe Milan

### Numero a cura di

Marco Ius  
Elisabetta Madriz

Autorizzazione del Tribunale  
di Padova n. 1520 del 19 luglio 1996  
ISSN 1722-8395 (print)  
ISSN 2035-844X (on line)  
Finito di stampare Giugno 2024

### Direzione

Mino Conte (*Università di Padova*)  
Emma Gasperi (*Università di Padova*)  
Luca Agostinetto (*Università di Padova*)  
Roberta Caldin (*Università di Bologna*)  
Elena Madrussan (*Università di Torino*)  
Marco Milella (*Università di Perugia*)  
Joris Vlieghe (*KU, Leuven, Belgio*)  
Bianca Thoilliez (*Universidad Autonoma, Madrid, Spagna*)  
Tyson Lewis (*Università del Texas, USA*)

### Comitato Editoriale

Paolo Bonafede (*Università di Trento*) - Responsabile del processo di revisione  
Mirca Benetton (*Università di Padova*)  
Lisa Bugno (*Università di Padova*)  
Carla Callegari (*Università di Padova*)  
Alessandra Cesaro (*Università di Padova*)  
Paolo Alfieri (*Università Cattolica di Milano*)  
Silvano Calvetto (*Università di Torino*)  
Valeria Friso (*Università di Bologna*)  
Elisabetta Madriz (*Università di Trieste*)  
Marco Ius (*Università di Trieste*)  
Daniela Reiner (*Università di Zurigo, Svizzera*)  
Eduard Vaquero Tió (*Universitat de Lleida, Spagna*)  
Margherita Cestaro – *Segreteria Editoriale*  
Federico Rovea – *Segreteria Editoriale*

### Comitato Scientifico

Paola Milani (*Università di Padova*)  
Giuseppe Zago (*Università di Padova*)  
Chiara Biasin (*Università di Padova*)  
Sergio Angori (*Università di Siena*)  
Antonio Bellingeri (*Università di Palermo*)  
Paolo Calidoni (*Università di Parma*)  
Massimiliano Fiorucci (*Università di Roma Tre*)  
Loredana Perla (*Università di Bari*)  
Milena Santerini (*Università Cattolica di Milano*)  
Domenico Simeone (*Università Cattolica di Milano*)  
Daniel Mara (*University of Sibiu, Romania*)  
Pauli Davila Balsera (*Universidad del Pais Vasco, Spagna*)  
M. Àngels Balsells (*Universitat de Lleida, Spagna*)  
Johannes Krall (*University of Klagenfurt, Austria*)  
Marit Honerød Hoveid (*Norwegian University of Science and Technology, Norvegia*)  
Jan Masschelein (*KU, Leuven, Belgio*)  
Sahaya Gnana Selvman (*Tangaza University College, Kenya*)  
Janina Kostkiewicz (*Jagellonian University, Krakowie, Polonia*)  
Ewa Ogrodzka-Mazur (*University of Silesia, Katowice, Polonia*)  
Torahiko Terada (*The University of Tokio, Giappone*)

**Copyright:** © 2024 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.

### Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce  
tel. 0832.230435 • carla.pensa@pensamultimedia.it – www.pensamultimedia.it

5 **Editoriale**  
Mino Conte

**STUDI E RICERCHE**

- 7 **Anna Debè, Simona Finetti**  
Tra cinema e TV: la proposta educativa del Centro Studi Cinematografici negli anni Sessanta | *Between cinema and TV: the educational proposal of the Centro Studi Cinematografici in the 1960s*
- 16 **Valerio Ferro Allodola**  
Studi e riflessioni storico-pedagogiche sulle tecnologie inclusive: dalla Teoria della Mente all'Intelligenza Artificiale | *Studies and historical-pedagogical reflections on Inclusive Technologies: from Theory of Mind to Artificial Intelligence*
- 26 **Ilaria Barbieri Wurtz**  
Pedagogical professions. Normative references, identities and differences | *Le professioni pedagogiche. Riferimenti normativi, identità e differenze*
- 36 **Daniela Roggero**  
Educazione interculturale nella scuola dell'infanzia: come sostenerla? | *Intercultural education in preschool: how to support it?*

**L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI**

- 48 **Stefania Trifilio**  
L'Archivio Cesare Ghezzi: disegni di bambini e storia di un maestro | *The Cesare Ghezzi Archive: children's drawings and the story of a teacher*

**FOCUS**

- 59 **Marco Ius, Elisabetta Madriz**  
Urgenze pedagogiche "in famiglia": gli orientamenti e gli sguardi della ricerca contemporanea in Italia | *Pedagogical urgencies "in the family": contemporary research trends and perspectives in Italy*
- 68 **Vito Balzano**  
La famiglia come gruppo sociale di base. Una riflessione sui nuovi scenari nell'evoluzione del contesto educativo informale intenzionale | *The family as a basic social group. A reflection on the new scenarios in the evolution of the intentional informal educational context*
- 76 **Antonia Rubini**  
Le dinamiche relazionali nella costruzione di un rapporto generativo nel contesto familiare | *Relational dynamics in building a generative relationship in family context*
- 84 **Alessandra Priore**  
Processi di orientamento e responsabilità educative delle famiglie | *Guidance processes and educational responsibilities of families*
- 95 **Claudia Ciccardi, Paola Zonca**  
Abitare i servizi educativi: nuove prospettive di partecipazione servizio-famiglia | *Living ECEC centres: new perspectives on service-family engagement*
- 104 **Emanuela Pettinari, Lucia Balduzzi**  
Accogliere i nuovi bisogni delle famiglie: un percorso di ricerca formazione con le operatrici dei Centri Bambini Genitori del Comune di Modena | *Embracing the new needs of families: a training-research course with the practitioners of the Centers for Children and Families of the Municipality of Modena*

- 114 **Giuseppina D'Addelfio, Giorgia Coppola**  
Il "Servizio Genitori Unipa": un impegno pedagogico di ricerca e di Terza Missione a sostegno della genitorialità | *The "Unipa Parents Service": a pedagogical research and Third Mission commitment to support parenting*
- 122 **Giovanni Castiglione, Roberta Piazza**  
Una lettura trasformativa della genitorialità per combattere la povertà educativa | *A transformative reading of parenthood to combat educational poverty*
- 131 **Sara Serbati, Daniela Moreno Boudon**  
Fronteggiare la vulnerabilità familiare nei primi mille giorni di vita. Verso equità e giustizia sociale negli interventi educativi e sociali | *Facing family vulnerability in the first thousand days of life. Towards equity and social justice in educational and social interventions*
- 143 **Alessia Tabacchi**  
La formazione di base per i futuri professionisti dell'educazione nell'ambito delle relazioni educative familiari | *Future education professionals' basic training in the field of family educational relationships*
- 156 **Claudio Melacarne, Claudia Banchetti**  
La consulenza familiare per le professionalità educative | *Family counseling for education professionals*

## LESSICO PEDAGOGICO

- 163 **Chiara Sirignano**  
Mediazione familiare | *Family mediation*

## L'OPINIONE

- 169 **Livia Cadei**  
Una società anziana? Sempre meno bambini? Polarizzazioni che rafforzano l'ageismo | *An elderly society? Less and less children? Polarizations reinforcing ageism*

## RECENSIONI

- 172 **Gabriella Seveso**

# ELENCO REVISORI ANNO 2023

Agostinetto Luca (*Università degli Studi di Padova*)  
Alba Fabio (*Università degli Studi di Palermo*)  
Aquario Debora (*Università degli Studi di Padova*)  
Arsena Angela (*Università Telematica Pegaso*)  
Benetton Mirca (*Università degli Studi di Padova*)  
Bonafede Paolo (*Università degli Studi di Trento*)  
Bugno Lisa (*Università degli Studi di Padova*)  
Caligiuri Mario (*Università della Calabria*)  
Calvetto Silvano (*Università degli Studi di Torino*)  
Cesaro Alessandra (*Università degli Studi di Padova*)  
Chello Fabrizio (*Università Suor Orsola Benincasa di Napoli*)  
Cima Rosanna (*Università degli Studi di Verona*)  
Coco Daniele (*Università degli Studi di Roma Tre*)  
Conte Mino (*Università degli Studi di Padova*)  
Conti Luisa (*Friedrich-Schiller-Universität Jena*)  
Corazza Pietro (*Università degli Studi di Bologna*)  
Cornacchia Matteo (*Università degli Studi di Trieste*)  
Crotti Monica (*Università degli Studi di Bergamo*)  
D'Agnesse Vasco (*Università degli Studi della Campania Luigi Vanvitelli*)  
D'Aprile Gabriella (*Università degli Studi di Catania*)  
Deluigi Rosita (*Università degli Studi di Macerata*)  
Di Rienzo Paolo (*Università degli Studi di Roma Tre*)  
Dusi Paola (*Università degli Studi di Verona*)  
Gasperi Emma (*Università degli Studi di Padova*)  
Giachery Gianluca (*Università degli Studi di Torino*)  
Granata Anna (*Università degli Studi di Milano Bicocca*)  
Grion Valentina (*Università degli Studi di Padova*)  
Isidori Emanuele (*Università degli Studi di Roma Foro Italico*)  
Ius Marco (*Università degli Studi di Trieste*)  
Lizzola Ivo (*Università degli Studi di Bergamo*)  
Macinai Emanuele (*Università degli Studi di Firenze*)  
Madrussan Elena (*Università degli Studi di Torino*)  
Milan Giuseppe (*Università degli Studi di Trento*)  
Milani Paola (*Università degli Studi di Padova*)  
Milella Marco (*Università degli Studi di Perugia*)  
Odini Luca (*Università degli Studi di Urbino Carlo Bo*)  
Oggionni Francesca (*Università degli Studi di Milano Bicocca*)  
Pesare Mimmo (*Università del Salento*)  
Potestio Andrea (*Università degli Studi di Bergamo*)  
Roverselli Carla (*Università degli Studi di Roma Tor Vergata*)  
Silva Clara (*Università degli Studi di Firenze*)  
Soriani Alessandro (*Università degli Studi di Bologna*)  
Zoletto Davide (*Università degli Studi di Udine*)



## EDITORIALE

**Mino Conte**

---

### Modifiche e novità a partire dal numero 1 del 2025

Le Riviste che hanno una storia alle loro spalle, ed è questo il caso di *Studium Educationis*, periodicamente tornano a interrogarsi su se stesse rivedendo sia gli aspetti legati ai contenuti sia la struttura che ne contraddistingue la forma complessiva. Come ogni edificio che si rispetti arriva il momento delle ristrutturazioni, al di là della manutenzione ordinaria che avviene costantemente numero dopo numero.

La Direzione ha convenuto di apportare alcune modifiche alle diverse Sezioni entro cui sono distribuite le pubblicazioni, come esito di considerazioni di carattere più generale relative alla specificità e agli obiettivi della Rivista. Tali cambiamenti entreranno in vigore a partire dal primo numero del 2025.

Alla luce dell'esperienza editoriale via via consolidatasi, è emersa la necessità di riaffermare la piena dignità culturale e scientifica, in ambito pedagogico, della dimensione teoretica e teorica incrementandone la presenza in ogni numero della Rivista. Tale esigenza intende riprendere e rilanciare un tratto originario e originale di *Studium Educationis*. La ricerca continua, situazione per situazione, del punto d'equilibrio tra teoria e prassi nella loro unità, è peraltro cifra costitutiva del pensiero pedagogico. Se uno dei due elementi in gioco dovesse farla da padrone (la prassi che si riduce a mera pratica) finendo col relegare l'altro (la teoria) a un ruolo accessorio e solo compilativo, è la pedagogia stessa a farne le spese. Il suo stesso statuto andrebbe incontro a probabili ridimensionamenti e riduzionismi, sempre a rischio di far perdere autorevolezza alla sua voce pubblica e accademica.

Anche per quanto riguarda gli articoli di natura empirica, così come i contributi riguardanti la revisione critica dell'esperienza, si ritiene opportuno richiedere un adeguato e rigoroso impegno nell'allestimento coerente della costellazione teorica di riferimento. Per quanto riguarda in modo peculiare la ricerca sul campo, è altresì opportuno raccomandare un'attenzione rigorosa alla giustificazione razionale dell'impianto metodologico adottato e, a cascata, degli approcci e degli strumenti adottati. Tutte queste esigenze saranno recepite dalla scheda che i revisori compileranno per esprimere il loro parere sull'articolo.

Qui di seguito un primo dettaglio indicativo delle modifiche.

La Sezione "Educativo nelle professioni" sembra aver esaurito le sue ragioni originarie, ossia quelle di favorire la partecipazione e la collaborazione da parte delle professioni educative alla vita editoriale della Rivista, ormai prevalentemente popolata da Accademici (e aspiranti tali). Non sarà più presente a partire dal prossimo anno.

La Sezione (1) "Studi e Ricerche" accoglierà esclusivamente contributi di natura teoretica (e storico-teoretica) di Autori accademici strutturati, in numero compreso tra 4 e 5.

La Sezione (2) "Focus", dedicata all'approfondimento tematico che varia per ogni numero, accoglierà articoli di Autori accademici strutturati. Per quanto riguarda la pubblicazione di articoli provenienti da

Autori accademici a tempo determinato, si prevede un numero massimo di 2 contributi. La numerosità totale è compresa tra 6 e 12 articoli, incluso il contributo dei Curatori. In questa Sezione, la distribuzione dei diversi contributi a seconda della loro natura terrà conto di questa ripartizione: 1/3 teoretici e storico-teoretici, 1/3 indagini empiriche, 1/3 interventi sul campo e revisione critica dell'esperienza.

La Sezione (3) è la novità, e sarà esclusivamente dedicata alla pubblicazione di contributi provenienti da giovani studiosi in formazione oppure già in possesso del titolo di dottore di ricerca. Gli articoli saranno di natura teorica, storico-teoretica, storico-documentale, oppure potranno riguardare indagini sul campo così come interpretazioni e revisioni critiche di esperienze educative. Il numero previsto di articoli sarà compreso tra 2 e 3.

Le altre Sezioni – (4) lessico pedagogico, (5) recensioni, (6) opinione – restano invariate. Ulteriori dettagli saranno pubblicati sul sito della Rivista.

Un'altra novità riguarda il primo passaggio del processo editoriale. I contributori interessati alla pubblicazione saranno invitati, anche per le Sezioni “Studi e Ricerche” e “Giovani” (il nome è in via di definizione), così come già accade per la Sezione “Focus”, a presentare in prima battuta un *abstract* esteso della proposta e non direttamente l'articolo semi-definitivo. L'articolo completo sarà inviato successivamente, una volta ricevuta una valutazione positiva da parte della Rivista secondo i tempi previsti. Anche per questo aspetto si rinvia al sito della medesima, dove saranno reperibili specifiche e dettagli.

Essere al servizio più di chi scrive o di chi legge? Anche qui si tratta di individuare un punto d'equilibrio virtuoso che non dimentichi le ragioni stesse di una Rivista, che non dovrebbe mai ridursi a essere un semplice contenitore di pubblicazioni. Premiare la qualità della ricerca e degli studi, e non solo la quantità della produzione editoriale, dovrebbe essere il primo obiettivo dei meccanismi di riconoscimento accademico, i quali andrebbero reconsiderati perché anch'essi bisognosi di ristrutturazioni periodiche alla luce dell'esperienza fatta. Il “*publish or perish*” ci sembra generatore di una cattiva pedagogia, in modo particolare per chi si affaccia al mondo della ricerca, perché alimenta un'idea distorta del pubblicare che, da mezzo per tentare di dire qualcosa di utile alla comunità accademica e ai professionisti dell'educazione, rischia di diventare un fine in se stesso, governato utilitaristicamente dalla fretta di produrre. Col risultato pressoché inevitabile di privilegiare pubblicazioni a breve scadenza e a cottura rapida anziché, come sarebbe auspicabile secondo una prospettiva scientifica e culturale, promuovere e incentivare studi a più ampia gittata e di più ampio respiro. Con i tempi propri di chi prova a misurarsi con la scoperta e con la ricerca dell'inedito. Parola cara, quest'ultima, alla fondatrice di *Studium Educationis*, Diega Orlando Cian.



## STUDI E RICERCHE

### Tra cinema e TV: la proposta educativa del Centro Studi Cinematografici negli anni Sessanta\*

#### Anna Debè

Assistant Professor of History of Education | Department of Education | Università Cattolica del Sacro Cuore (Italy) | [anna.debe@unicatt.it](mailto:anna.debe@unicatt.it)

#### Simona Finetti

Adjunct Professor of History of Youth Education | Department of Education | Università Cattolica del Sacro Cuore (Italy) | [simona.finetti@unicatt.it](mailto:simona.finetti@unicatt.it)

### Between cinema and TV: the educational proposal of the Centro Studi Cinematografici in the 1960s

#### Abstract

*Pioneers on theoretical and practical levels in the fields of film education and television literacy in Italy, the members of the Centro Studi Cinematografici (CSC) distinguished themselves by conducting experiments in audiovisual education both in school and extracurricular settings. This contribution traces the origins of the CSC and the first steps in the 1960s, towards a media educational method. Sources used to reconstruct the foundations in educating minors about film and TV include interviews with Maria Gamba, with the advice of the siblings Antonio and Lucia Gamba, and the unpublished documentation of the first experience of screen education in an elementary school.*

#### Keywords

Media education, audiovisual, cinema, television, Centro Studi Cinematografici

Pionieri sui piani teorico e pratico nell'ambito dell'educazione al cinema e della *television literacy* in Italia, i membri del Centro Studi Cinematografici (CSC) si sono distinti per aver condotto sperimentazioni di educazione all'audiovisivo in ambiente sia scolastico che extrascolastico. Il contributo ripercorre le origini del CSC e i primi passi negli anni Sessanta verso l'elaborazione di un metodo mediaeducativo. Le fonti utilizzate per ricostruire i fondamenti dell'educazione dei minori al cinema e alla TV includono interviste a Maria Gamba, con la consulenza del fratello Antonio e della sorella Lucia Gamba, e la documentazione inedita della prima esperienza di educazione schermica nella scuola elementare.

#### Parole chiave

Educazione ai *media*, audiovisivo, cinema, televisione, Centro Studi Cinematografici

\* Il contributo è frutto di riflessioni condivise delle autrici, ma Anna Debè ha steso il paragrafo 1, mentre Simona Finetti i paragrafi 2, 3, 4, 5, 6.

## 1. Introduzione

Negli anni Cinquanta e Sessanta del Novecento il mondo dell'educazione in Italia dovette iniziare a confrontarsi con problematiche e quesiti posti dall'impatto sempre maggiore esercitato dai *media* audiovisivi sull'immaginario e sullo stile di vita di un popolo di potenziali *spettatori quotidiani*. Il soggetto in crescita poteva incontrare difficoltà nella comprensione delle proposte cinematografiche e/o televisive, rischiando di accoglierle passivamente e confonderle con rappresentazioni fedeli della realtà. Nonostante l'esigenza di una guida, non sono facilmente rinvenibili in quegli anni tracce di educazione allo schermo (*screen education*) nelle scuole italiane; la stessa formazione degli insegnanti non prevedeva un focus sul tema.

“La pedagogia, italiana e non solo, seguiva con attenzione, almeno dagli anni Venti, le vicende dei nuovi mezzi di comunicazione audiovisiva”. Solo a partire dagli anni Cinquanta, però, “il suo interesse si allargò dallo studio del sussidio cinematografico nelle classi ad un'ottica più ampia, che vedeva il cinema come una questione educativa sociale, considerata l'alta frequentazione delle sale da parte di larghissimi strati della popolazione” (Felini, 2017, p. 274). Pedagogisti italiani del calibro di Luigi Volpicelli, Giovanni Maria Bertin, Giuseppe Flores D'Arcais e Raffaele Laporta avevano ben chiara la necessità di educare i giovani alla “visione critica” di quello che definivano “film spettacolare” per distinguerlo dall'audiovisivo “documentario”. L'approccio educativo più condiviso nel nostro Paese era di tipo “preventivo” o “inoculatorio”: mirava cioè a limitare i danni che i *mass media* “percepiti come strumenti potenti ma negativi, produc[eva]no nelle coscienze dei giovani”. Nel tempo, Laporta e Flores D'Arcais contribuirono al parziale superamento di questa posizione. Il primo attinse dagli studi di Wallon (e dei suoi allievi) e considerò gli aspetti psicopedagogici dell'età evolutiva; il secondo, ispirandosi a Luigi Stefanini, considerava il cinema come “espressione artistica” e quindi lo ammetteva quale “contenuto e strumento di educazione estetica” (Felini, 2009, p. 148).

Dagli anni Cinquanta furono gettati semi che resero progressivamente possibile il superamento di una visione apocalittica del cinema, a partire proprio dall'adozione di un approccio psicopedagogico ed estetologico. Fino all'inizio degli anni Sessanta prevalse però una sorta di scetticismo pedagogico, che considerava il cinema, la televisione, in generale i *mass media*, potenzialmente diseducativi. La paura dei nuovi mezzi di comunicazione era motivata anche dal timore che fossero influenzati “dalla classe dominante, dei cui interessi i *media* erano strumento di riproduzione” (Felini, 2015, p. 12).

A sostegno dell'opportunità di un'educazione ai *media* furono decisivi gli influssi dei *Cultural Studies* e della semiotica. Stuart Hall e la Scuola di Birmingham spezzarono “la causalità diretta tra messaggi mediali ed effetti sul pubblico”, riabilitando di fatto il ruolo attivo e la funzione di negoziazione di senso da parte dello spettatore. I *mass media* non erano più “persuasori occulti dall'illimitato potere di condizionamento” e qualsiasi messaggio mediato necessitava di “essere accolto ed elaborato dal recettore nella propria struttura cognitiva”. In questo modo i *Cultural Studies* valorizzarono la polisemia del testo mediale e lo scambio simbolico tra mittente (con le sue logiche politico-culturali) e ricevente (con la sua capacità ermeneutica e i suoi schemi di lettura correlati anche alla cultura di appartenenza). Per quanto riguarda invece la semiotica, Roland Barthes e Umberto Eco misero in luce come i *mass media* non fossero finestre sul mondo, bensì offrirono rappresentazioni “non trasparenti” della realtà, costruite secondo i dettami dell'“intenzionalità comunicativa di chi emette il messaggio”. La semiotica fece emergere l'importanza dell'analisi approfondita dei prodotti mediali, intesi come testi, e favorì il superamento della “dicotomia tra cultura alta e bassa”, che aveva mantenuto il mondo della scuola distante dal cinema e dalla televisione (Felini, 2009, pp. 148-149).

In tale contesto, il Centro Studi Cinematografici (CSC) - Associazione Nazionale di Cultura Cinematografica si è distinto per il servizio di pregio e d'avanguardia che ha offerto e tuttora offre nell'alfabetizzazione, nell'educazione all'audiovisivo delle giovani generazioni e nella preparazione degli insegnanti a tale compito.

Il CSC è “una delle nove Associazioni nazionali del pubblico riconosciute dallo Stato fin dal 1966, dopo il varo della legge 1213 del 1965 che istituiva il Ministero del Turismo e dello Spettacolo”. L'ente, che attualmente ha sede legale a Roma, realizza attività di ricerca, di formazione e di valorizzazione del cinema. Dalla fondazione è stato “promotore di iniziative e progetti finalizzati all'utilizzo della didattica e dell'analisi del linguaggio audiovisivo come strumenti di educazione all'immagine e all'analisi critica dei *mass media*”, risultando tra le “prime associazioni italiane” impegnate nella “diffusione di una Cultura del

Cinema nelle scuole”. Si è distinto per aver attuato pionieristiche sperimentazioni nell’uso pratico dell’audiovisivo e avviato “veri e propri Osservatori sul Cinema”. Tra i prodotti editoriali del CSC si segnalano *Film*, *Trimestrale di critica cinematografica*, *Film online* e *Il Ragazzo Selvaggio*, unica rivista italiana per operatori scolastici, bimestrale, che “si occupa di Didattica dell’audiovisivo” ([www.cscinema.org](http://www.cscinema.org)).

L’articolo ripercorre i primi passi del CSC nell’educazione schermica dei minori, facendo emergere il divenire di un metodo che favorisce lo sviluppo dell’espressività e del senso critico. I paragrafi seguenti affrontano le origini milanesi del Centro, a opera di don Giuseppe Gaffuri, la pionieristica sperimentazione nella scuola elementare condotta da Maria Gamba, la genesi di quello che probabilmente può essere considerato il primo manuale scolastico italiano di introduzione al linguaggio filmico e le proposte d’avanguardia degli anni Sessanta per educare alla televisione alunni delle scuole di ogni ordine e grado.

## 2. Le origini del Centro Studi Cinematografici

Alle origini del Centro, concepito come “progetto educativo e di crescita culturale nel campo del cinema” (Ceriotti, 2009, p. 7), ci furono la passione educativa e la convinzione della portata del fenomeno cinematografico di don Giuseppe Gaffuri, noto come *il prete del Cinema*<sup>1</sup>. Presso la Parrocchia di San Paolo, in prossimità di piazzale Istria a Milano, il sacerdote diede vita nel 1948 a un piccolo circolo di amici interessati al cinema come “veicolo di idee” (M. Gamba, 2009, p. 151). Nell’ambito del Centro Culturale San Paolo – fondato a luglio dello stesso anno per la promozione di musica, poesia e teatro – don Gaffuri programmò, nel cortile di Villa Mirabello, “una breve retrospettiva di dieci film sul cinema muto”. Nel 1951 il circolo fu trasferito presso l’Istituto Gonzaga di via Settembrini, nelle vicinanze della Stazione Centrale, e furono organizzate numerose “attività rivolte ai giovani, caratterizzate da cicli di film a cui seguiva un dibattito”. Dal 1953 al 1956 si cominciò a parlare di Centro Studi Cinematografici, organismo in cui si identificarono “decine di circoli nati a macchia d’olio in tutta la Lombardia”. La vera e propria costituzione del CSC “avrebbe preso corpo ufficialmente solo nel 1956, dopo il successo di due importanti convegni: quello dell’Associazione Cattolica Esercenti Cinema del giugno 1956 e il primo Convegno regionale lombardo di studio sulla cinematografia per la gioventù dell’ottobre 1956” (M. Gamba, 2023).

Sono cinque gli elementi di spicco che hanno caratterizzato l’educazione al cinema e mediante il cinema del CSC milanese dal principio. Il primo è la differenziazione del pubblico, suddiviso in circoli seguendo criteri di età e categoria; il secondo è la specializzazione dei programmi e dei modi di orientare il dibattito in base al pubblico; il terzo e il quarto consistono nella presenza di elementi unificatori e nella linea evolutiva riconoscibili nel programma annuale di ogni circolo, che proponeva un percorso graduale, dal semplice al complesso; il quinto, infine, è la particolare attenzione dedicata alla proposta del primo anno di attività, per creare nei partecipanti l’esigenza di approfondire la conoscenza dei nuovi mezzi di comunicazione (M. Gamba, 2009, pp. 152-153).

A partire dall’anno sociale 1958-1959 l’offerta del CSC, precedentemente rivolta ad adulti e giovani, fu ampliata agli alunni delle scuole medie inferiori e delle elementari. Realizzando un sogno di don Gaffuri fu istituito il Club dei ragazzi, la cui proposta mirava ad accompagnare “alla comprensione e alla prima valutazione critica ed umana del cinema” (L. Gamba, 1963, p. 161). Il Club fu organizzato in tre sezioni (fino a 8 anni, 8-10 anni, 11-14 anni) e fu ospitato nella sala “San Marco” dell’omonima chiesa, situata nel pieno centro di Milano (M. Gamba, 2015, p. 137). Don Gaffuri venne a mancare in un tragico incidente automobilistico il 6 agosto 1958, ma l’eredità del suo impegno è stata portata avanti fino a oggi. Quasi tutti gli “amici” che dal 1956 avevano collaborato alle iniziative del neonato CSC scelsero di continuare “sotto la guida di don Francesco Ceriotti” – prezioso collaboratore di don Gaffuri – “a cui aveva affidato il compito di proseguirne l’impegno l’allora Arcivescovo di Milano Mons. Montini” (M. Gamba, 2023).

Dal 1958 al 1961 furono redatte schede filmografiche con lo scopo di favorire una visione critica. Il percorso suggerito per ogni film fu articolato in: “analisi della struttura narrativa; analisi visiva; analisi della struttura drammatica; valutazione estetica; valutazione morale” (M. Gamba, 2009, p. 10). Era già chiara la

1 Per un più ampio inquadramento di don Gaffuri e della sua opera, si veda Garni, 1991.

finalità di formare una *coscienza cinematografica e televisiva* negli spettatori; un obiettivo era liberarli dall'eventuale suggestione creata dai *media*, sviluppando la capacità di giudicare un audiovisivo "in rapporto ad una scala di valori determinantesi [...] via via, con l'abitudine a valutare" (L. Gamba, 1963, p. 201).

Prima di presentare nello specifico le esperienze di educazione schermica realizzate dagli esperti del CSC con i minori, occorre fare una breve premessa. Negli anni Cinquanta era opinione comune che la soluzione contro il *pericolo* del cinema consistesse nell'isolamento protettivo dei fanciulli dal *medium*. La progressiva diffusione delle sale cinematografiche e la sempre più massiccia presenza di apparecchi televisivi nei contesti domestici resero anacronistica tale prospettiva, come peraltro dimostra lo spostamento del dibattito pedagogico da posizioni allarmistiche a una visione più aperta all'uso anche scolastico degli audiovisivi (Felini, 2015, pp. 83-92; Boero, 2013, pp. 149-225). Nel CSC maturò l'idea che l'unica risposta possibile consistesse in un'educazione alla fruizione (e/o all'utilizzo) consapevole dei *media*; così ebbe inizio in Lombardia l'azione istruttiva ed educativa, considerando il fatto schermico "come linguaggio d'arte o strumento di comunicazione sociale" (L. Gamba, 1963, p. 140). Fu ritenuto opportuno "avviare il bambino alla riflessione sul film" (L. Gamba, 1963, p. 37) parallelamente all'iniziazione al linguaggio umano, adeguando l'offerta educativa alle capacità critiche in via di sviluppo. L'educazione schermica dei fanciulli, come quella degli adulti, fu subito composta da due filoni interdipendenti: introduzione al linguaggio filmico e discussione sul prodotto audiovisivo, rilanciando in chiave schiettamente educativa la metodologia del cineforum già utilizzata all'interno del mondo cattolico<sup>2</sup>. A quest'approccio, volto a favorire l'analisi critica, si aggiunse presto la produzione: al dibattito mediato dall'adulto, mirato a facilitare la comprensione e la fruizione consapevole, fu accostata la realizzazione di immagini statiche e in movimento, finalizzata a promuovere un uso attivo dei *media* da parte dei minori e a liberarne la creatività comunicativa. Si trattava di un'esperienza decisamente pionieristica, precedente – anche se di poco – a quelle più note realizzate dalla Cooperativa di Monte Olimpino nei pressi di Como a partire dal 1966 (Piccardo, 2015) e da Virginio Pevato e Paolo Quaregna a Torino nella seconda metà degli anni Settanta (Felini, 2015, pp. 101-113).

### 3. Educare al cinema: la pionieristica sperimentazione scolastica

Il primo *corso di linguaggio filmico* nella scuola elementare fu condotto da Maria Gamba – poi nota come Mariolina – presso l'Istituto Sacra Famiglia di Milano, con sede in via Noe, comprensivo di materna, elementare e media. Fu scelta una classe quarta elementare, per non turbare troppo lo svolgimento del programma scolastico e attivare la sperimentazione con bambini in età ritenuta già in parte "matura" (M. Gamba, 1961, p. 6). L'esperienza fu documentata dettagliatamente nell'a.a. 1960-1961, in un'esercitazione dattiloscritta dalla stessa Mariolina, allora studentessa di Pedagogia presso la Facoltà di Magistero dell'Università Cattolica del Sacro Cuore. In quegli anni *il problema del cinema* era prevalentemente identificato con il potere suggestionante del carattere pre-logico del suo linguaggio, contrastabile solo attraverso la conoscenza della sua grammatica. La scelta di sviluppare un programma educativo per i bambini della scuola elementare fu dettata dalla volontà di incontrare individui con una "psiche più facilmente vulnerabile" (M. Gamba, 1961, p. 1).

Ispirandosi al volume *Philippe et Brigitte Cinéastes* (Vallet, 1958), usato in Francia per alunni della scuola elementare<sup>3</sup>, Maria Gamba operò in un orizzonte ampio: "lo sviluppo dell'intelligenza, della sensibilità e della libertà del ragazzo"; il cinema, così come poteva nuocere, poteva, al contrario, essere anche un "potente mezzo di arricchimento morale e spirituale" (M. Gamba, 1961, p. 3). Il paradigma di riferimento coincise inizialmente con un'alfabetizzazione che vedeva nell'immagine il vocabolo del linguaggio filmico, ma non si esaurì in questo. Otto lezioni, della durata media di due ore ciascuna, furono fissate con cadenza settimanale per aiutare i bambini nell'accostarsi a un "fenomeno che prima vedevano come un qualcosa di staccato e completamente lontano dal loro mondo": dovevano imparare a farlo proprio,

2 Per una panoramica su tali iniziative nel contesto cattolico, ci si limita a rimandare a Mosconi, 2018. Sul contesto milanese, con particolare riferimento agli oratori, si veda Alfieri, 2015.

3 Nelle scuole cattoliche francesi era previsto l'insegnamento del cinema dalla classe quarta fino al termine della carriera scolastica (Basciagli Gamba, 1974, p. 68).

“come un giocattolo [...] insieme agli altri, un interesse nuovo, inesplorato, con la possibilità di una sempre diversa, progressiva, piacevole scoperta” (M. Gamba, 1961, p. 5). I temi trattati inclusero: 1. I diversi mezzi di espressione – Come si presenta un film; 2. Come nasce un film – Personaggi che prendono parte alla realizzazione; 3. La grammatica cinematografica – Classificazione dei campi e dei piani; 4. Angolazioni – Campo e controcampo; 5. I movimenti di macchina; 6. Analisi alla moviola del film *Bim* (1951, regia di Albert Lamorisse); 7. Il montaggio; 8. Il sonoro (M. Gamba, 1961, pp. 8-21, pp. 23-42).

La strutturazione delle lezioni e la scelta dei sussidi didattici si fondarono sulle peculiarità della psiche del bambino, non adatta a sforzi di attenzione “troppo lunghi, continui od astratti dal contesto” (M. Gamba, 1961, p. 45). Fu fatto ampio uso di cartelloni, disegni alla lavagna, animali colorati a tempera (per rappresentare i diversi ruoli dei lavoratori del cinema), pupazzi, omini di filo di ferro (con cui simulare inquadrature e movimenti di macchina), spezzoni di film (con esempi chiarificatori di quanto spiegato). Pezzi di pellicola furono distribuiti agli alunni, che maneggiarono mirino, cavalletto a testa girevole, macchina da presa 8 mm, carrello e moviola; con le immagini prodotte simularono persino il montaggio. I concetti fondamentali di educazione schermica furono introdotti progressivamente e richiamati in tutte le lezioni attraverso il dialogo con gli alunni. Un esame finale servì per verificare l’efficacia del percorso. Ai partecipanti fu fornito un elenco di domande su cui prepararsi, suddivise secondo l’ordine e le tematiche delle lezioni.

Questa esperienza fornì indicazioni preziose per la successiva attività del CSC. Senza l’uso di sussidi i bambini potevano rimanere totalmente *assenti*, ma di fronte a strumenti concreti si coinvolgevano con interesse. Emerse la necessità di “presentare i concetti cinematografici servendosi possibilmente del cinema”. Al termine del percorso Maria Gamba rilevò di essere riuscita ad accompagnare alunni di soli 10 anni a una comprensione maggiore rispetto a quella di numerosi adulti; ritenne pertanto auspicabile “un inserimento organico dell’educazione cinematografica nella scuola italiana di ogni ordine e grado” (M. Gamba, 1961, p. 51).

#### 4. Educare alle immagini: il primo manuale scolastico

Facendo tesoro dei suoi studi pedagogici e dell’esperienza presso l’Istituto Sacra Famiglia, Maria Gamba scrisse *Il mondo delle immagini*, riferimento e sussidio per attività di educazione allo schermo rivolte ai minori; edito sperimentalmente dal CSC nel 1963, fu “probabilmente il primo manuale scolastico italiano di introduzione al linguaggio filmico” (Felini, 2015, p. 95) ed ebbe due rielaborazioni. In particolare, l’edizione del 1965, che è presa qui in esame, dà più spazio al fenomeno televisivo. Il fatto schermico è affrontato come linguaggio, sottolineandone l’“essenziale caratteristica di mezzo di comunicazione sociale” (M. Gamba, 1965, p. 4). Se l’edizione del 1963 era stata pensata per gli ultimi due anni della scuola elementare, le successive furono adattate per la scuola media inferiore, ma ispirarono anche successivi progetti per le scuole elementari e materne (M. Gamba, 2015, p. 138).

Fra i tratti fondamentali dell’approccio educativo proposto, merita anzitutto segnalare l’idea che lo studente debba inizialmente essere accompagnato nel *mondo delle immagini*; ciò comporta che sia introdotto all’analisi del cinema e della televisione come linguaggi – rispettivamente di immagini foto-schermiche ed elettroniche in movimento – e che parallelamente scopra come nascono i film e i programmi televisivi. L’immagine è sempre *rappresentazione* e i minori devono imparare a distinguere tra *realtà* e *realtà mediata*. Esercizi e domande facilitano la comprensione della persistenza retinica, del procedimento fotografico all’origine del cinema e di quello elettronico televisivo, che consente di trasmettere immagini in movimento a distanza simultanee alla ripresa. Nel volume di M. Gamba, la nascita di un film è scomposta in tre tappe: 1. prima della ripresa (problemi da risolvere, sceneggiatura, preparazione del materiale); 2. la ripresa (interni ed esterni, persone che aiutano il regista, attori); 3. dopo la ripresa (montaggio, sonorizzazione, ultimi ritocchi). L’origine dei programmi televisivi è invece trattata affrontando le specificità delle riprese in esterno e negli studi, nonché della messa in onda di film già esistenti.

Il secondo passo proposto è far conoscere il *linguaggio delle immagini*: classificazione dei campi e dei piani, angolazioni, movimenti di macchina, montaggio, sonoro e altri elementi (illuminazione, profondità di campo, uso di diversi obiettivi, grandezza del quadro). Tutti i temi sono sviscerati ricorrendo a illustrazioni esemplificative e specifiche differenziazioni tra cinema e televisione. Sono presenti anche accurate

descrizioni di come nascono i cartoni e i pupazzi animati, come si legge un film, come si osserva la TV e come si realizzano fotografie o brevi filmati.

*Il mondo delle immagini* (1963, 1965) contiene la prima griglia di analisi del film creata da Maria Gamba, seguita dalla lettura esemplificativa di *Bader il pilota* (1956, regia di Lewis Gilbert). In linea con l'estetica cattolica che subordina il bello al vero (Paolo VI, 1964, 1965), le domande poste ai minori si soffermano prima su contenuti e lettura etica, poi sull'estetica del prodotto audiovisivo (M. Gamba, 1965, pp. 130-131).

Dal manuale si apprende che – per imparare a guardare consapevolmente e poi valutare artisticamente la TV – è opportuno ricevere indicazioni sulle caratteristiche dei programmi, con particolare attenzione alla distinzione tra immagine e realtà, ai punti di vista, al clima presente nei contesti di fruizione e alla messa in onda alternativamente di “brani filmati, girati, montati e sonorizzati precedentemente” e/o di “immagini riprese da telecamere dislocate in luoghi diversi, anche molto lontani fra di loro” (M. Gamba, 1965, p. 135).

Seguendo con cura le regole della grammatica e della sintassi cinematografica, bambini e ragazzi possono diventare *piccoli registi* di reportage fotografici e *fare cinema*. Dagli anni Sessanta il CSC ha offerto strumenti per “imparare, oltre che a leggere, anche a scrivere per mezzo delle immagini”. Al fine di realizzare un film organico ed equilibrato sono necessari un piano di lavoro e una sceneggiatura particolareggiati, così come la comprensione della differenza tra il *movimento interno* alle scene e “*quel che noi stessi imprimiamo alla macchina da presa*” (M. Gamba, 1965, p. 141). Grazie a *Il mondo delle immagini*, i minori poterono realizzare un audiovisivo sotto la guida di un adulto.

Nel 1974 Lucia Gamba rielaborò in modo pragmatico i contenuti del succitato volume e pubblicò *Tempo libero per il cinema*, pensato per una scuola a tempo pieno, come “uno stimolo e uno strumento per l'insegnante di buona volontà” (Bascialli Gamba, 1974, p. 18). Allo scopo di facilitare l'analisi e la comprensione delle immagini in movimento, ogni conversazione guidata con i minori doveva essere preceduta da un momento di *espressione spontanea*, per consentire di liberare l'energia emotiva accumulata durante la fruizione dell'audiovisivo. Il dialogo, laddove le capacità del minore lo consentissero, doveva inoltre essere seguito da *piccole analisi scritte*, per favorire l'interiorizzazione e la “sistemazione personale” di quanto emerso. La *conversazione critica* poteva essere adattata a tutte le età, riproponendo ciclicamente questioni analoghe a partire da audiovisivi differenti: le domande finalizzate all'analisi dovevano rimanere le stesse per consentire ai minori di acquisire “l'abitudine alla riflessione ordinata” (Bascialli Gamba, 1974, p. 28), in modo tale che potessero condurla in un secondo tempo anche in autonomia.

Già dal primo approccio dei bambini e delle bambine con il cinema e/o la televisione era auspicabile che fossero stimulate in parallelo la comprensione e la produzione di immagini in movimento. Sin dalla scuola materna ciò poteva avvenire, per esempio, cominciando dalla costruzione di *apparecchi-gioco* quali il disco di Newton, il taumatropio, il cineografo a libretto, lo zootropio e la ruota vivente (Bascialli Gamba, 1974, pp. 73-75).

## 5. Le proposte per l'educazione alla TV

Sulla scorta dell'esperienza maturata in campo cinematografico e alla luce delle più generali considerazioni sull'educazione all'immagine espresse nel manuale di Maria Gamba, il CSC promosse innovative esperienze di educazione alla televisione per i diversi ordini di scuola a partire dall'anno scolastico 1963-1964. Nello stesso periodo fu avviato anche il “notiziario d'informazione e scambio di progetti” *Educazione allo schermo*, con la missione di facilitare la circolazione di idee, la condivisione di esperienze e il confronto “fra insegnanti, genitori e organismi interessati” (M. Gamba, 2015, p. 139).

Come riportato dal notiziario, il 1964 vide realizzata nell'ambito del CSC la “prima esperienza in una scuola materna” (M. Gamba, 2023). Le uniche informazioni oggi disponibili riguardano il fatto che la proposta per bambini dai tre ai cinque anni coincise con la visione di programmi adeguati all'età, seguita da conversazioni, disegni e attività espressive<sup>4</sup>.

4 Per quanto concerne la scuola materna, le prime esperienze documentate risalgono all'inizio degli anni Ottanta del Nove-

Il primo esperimento di educazione alla TV con alunni della scuola elementare fu intrapreso da esperti del CSC nell'estate del 1964. Selezionato un piccolo numero di trasmissioni televisive, furono proposte attività sia di gruppo sia individuali. Si trattò di una scelta lungimirante che cercava di valorizzare l'esperienza televisiva fatta dai bambini a casa. La scarsa dotazione di apparecchi televisivi non consentiva di poter fruire del piccolo schermo nelle aule, come peraltro dimostrano anche le difficoltà incontrate dalle Trasmissioni Integrative per la Scuola (TIS) proposte dalla RAI dal 1967 (Farné, 2003, pp. 53-60).

Durante gli incontri si discusse in gruppo su una trasmissione a cui i bambini avevano assistito a breve distanza di tempo, insieme oppure ciascuno nella propria casa. Con griglie di analisi differenziate, furono affrontati i generi televisivi film, telefilm, reportage e quiz. In ogni caso, i conduttori mirarono a rinforzare le abilità di analisi e di valutazione critica della trasmissione e della sua efficacia comunicativa, insieme a capacità espressive e creative, essenziali per proporre alternative di fronte ad aspetti ritenuti non o poco idonei (Ceriotti et al., 1967, pp. 142-144).

L'attività di gruppo fu sempre affiancata da due attività individuali: il diario TV – che i bambini erano invitati ad aggiornare annotando osservazioni personali – e i disegni. L'esperienza favorì un'attitudine alla visione attiva e permise di abituare i piccoli spettatori a “una certa attenzione e riflessione nei confronti di ciò che ved[eva]no”; contemporaneamente furono offerte all'educatore chiavi di lettura sul rapporto di ogni alunno con ciascuna trasmissione e sulla risonanza che la fruizione aveva avuto. A corredo del diario, i disegni degli alunni espressero i sentimenti suscitati dall'aspetto ritenuto più interessante nella trasmissione seguita. Tutte le attività vennero svolte con costanza, passione ed entusiasmo, anche grazie al coinvolgimento dei genitori, che valutarono la partecipazione all'iniziativa come “rispondente alle loro esigenze educative” (Ceriotti et al., 1967, p. 144).

Sempre durante l'estate del 1964 furono condotti i primi esperimenti di educazione alla TV destinati a studenti della scuola secondaria di secondo grado. Si ricorda, tra gli altri, una proposta di tele-club, realizzata a Valeggio sul Mincio (Verona). Con i ragazzi delle prime classi, gli operatori del CSC sollecitarono una riflessione “sui problemi e sui fatti della televisione con particolare riguardo alle più tipiche forme mediante le quali la TV si propone[va] al pubblico” (Ceriotti et al., 1967, p. 144); avrebbero voluto prendere in esame tutti i generi televisivi, ma la programmazione estiva ridotta portò a modificare il progetto iniziale, privilegiando varietà, documentario, commedia musicale e riprese sportive.

Nella prima fase fu fatta l'“analisi del costume televisivo dei soggetti facenti parte del gruppo” (Ceriotti et al., 1967, p. 145), per poi porre attenzione a programmi da cui dedurre, con atteggiamento critico, le caratteristiche tipiche di un genere. Gli studenti furono guidati in una doppia analisi. In primo luogo l'attività critica riguardò il programma come tale: partendo dal vaglio del contenuto e dei valori emersi, si arrivò a un discorso stilistico che includeva anche la valutazione del sonoro e del suo integrarsi nella struttura dell'opera. In secondo luogo, ogni programma fu analizzato così come reso dalla TV: orario, impasto e/o concorrenza con altre trasmissioni, ritmi, scenografie e coreografie, funzionalità delle riprese, soluzioni spettacolari, linguistiche o espressive, tono generale, ecc.

All'inizio e alla fine di ogni incontro i ragazzi si confrontarono con una trasmissione pubblicitaria. Tra i temi affrontati si ricordano, per la loro rilevanza, il rapporto tra lo short e la finalità pubblicitaria, il peso nel palinsesto, la moralità del fine, l'eventuale presenza di “sfocature o veri e propri attentati alla verità o al senso comune”, nonché di un “atteggiamento calcolato da persuasore occulto funzionalizzato a fini di condizionamenti perciò stesso diseducativi” (Ceriotti et al., 1967, pp. 147-148). Accompagnati a riflettere sia sui contenuti sia sulle forme degli sketch selezionati, i ragazzi mostrarono una “ironica compiacenza delle forme”, mentre criticarono talvolta con intransigenza la scarsa moralità di messaggi come quelli con cui si voleva “far intendere che un sapone o una lavatrice da[va]no la felicità” (Ceriotti et al., 1967, p. 148). Già nella prima metà degli anni Sessanta si rivelò, quindi, opportuno condurre con gli adolescenti una riflessione sulle conseguenze dell'avanzata del consumismo, per individuare valori e/o disvalori pro-

cento. Si tratta di indagini conoscitive ed esperienze pilota condotte da insegnanti della Federazione provinciale delle Scuole materne di Trento, con il coordinamento e il sostegno tecnico-scientifico della Commissione Mediateca, composta da: Maria Gamba, Gino Dalle Fratte, Bruna Diprè, Loredana Michellini e Giuseppe Pesenti. Per approfondire le esperienze di educazione schermica condotte nella scuola materna a cura di esperti del CSC all'inizio degli anni Ottanta, si vedano M. Gamba, 1983; Diprè et al., 1985.

pagandati attraverso i *media* audiovisivi: un processo destinato ad avere un impatto vieppiù massiccio negli anni successivi pure sul contesto strettamente scolastico (Oliviero, 2018).

## 6. Conclusioni

Sin dalle prime esperienze con il Club dei ragazzi e a scuola, il metodo in divenire del CSC mirò a contenere le reazioni emotive dei giovani spettatori di audiovisivi e ad attivare contemporaneamente il vaglio razionale dei contenuti proposti, adattando per età differenti la *conversazione critica*.

Al fianco di un'educazione ai *media* votata a favorire la comprensione e la fruizione consapevole, già dai primissimi anni Sessanta Maria Gamba, Lucia Gamba e Camillo Bascialli testimoniarono gli effetti positivi della produzione diretta. I benefici del fare cinema o TV con i minori furono confermati dai frutti di diverse iniziative condotte in ambito sia scolastico sia extrascolastico (si veda almeno il concorso *X<sup>a</sup> Musa*<sup>5</sup>).

Il *film-making* e il *tele-making* dimostrarono di avere molteplici effetti educativi, riscontrabili nei minori coinvolti. In particolare, “lo sforzo di esprimersi attivamente si ripercuote[va] in una maggiore sensibilità” e affinava “le capacità di lettura, comprensione e valutazione”; in altri termini “si v[enne] operando progressivamente [...] una educazione critica e una educazione del gusto” (Bascialli, L. Gamba, 1966, p. 4).

Lucia Gamba e Camillo Bascialli (1966) constatarono che – coniugando attività volte alla comprensione, alla fruizione consapevole e alla produzione – era possibile “rettificare” nel soggetto in crescita l'eventuale “confusione” tra realtà concreta e realtà mediata. I bambini e i ragazzi diventavano più attenti a certi aspetti del mondo che altrimenti “sarebbero sfuggiti”; si allenava “l'abitudine all'osservazione” e la “personalità ne risulta[va] positivamente arricchita”. Per gli esperti del CSC l'educazione ai linguaggi audiovisivi apparteneva a pieno titolo a un'“educazione linguistica in generale”, che coincideva con un'“educazione alla sincerità (intesa come chiarezza interiore) poiché esprimersi è – prima di tutto – chiarire a se stessi il proprio mondo interiore”. Fare cinema e TV era una “simpatica occasione di formazione” che consentiva di educare il singolo “all'originalità”, mentre, “come lavoro di gruppo, sollecita[va] la collaborazione e l'educazione reciproca e valorizza[va], in ruoli diversi, la capacità di ciascun ragazzo” (p. 5). Una tale educazione ai *media* coinvolgeva la globalità della persona, in quanto stimolava “il senso di responsabilità”, l'attitudine ad “assolvere con metodo ai compiti di un dato ruolo”, a “prendere nota di tutto, aprire gli occhi, avere spirito di iniziativa” e, non da ultimo, a “esprimere il proprio giudizio ragionato a tempo debito” (Bascialli, L. Gamba, 1966, p. 44).

In conclusione, si può affermare che la proposta del CSC negli anni Sessanta si contraddistinse per la compresenza di tre linee educative. La prima includeva la comprensione e la valutazione del messaggio/dell'opera. La seconda riguardava la riflessione linguistica sui segni e la conoscenza degli strumenti tecnici. La terza aveva a che fare con l'educazione alla rappresentazione della realtà o all'espressione con un dato *medium*. Quest'ultima fu a sua volta connotata da tre inseparabili fasi: ideazione-progettazione, realizzazione e critica di quanto prodotto (Bascialli, 1982, pp. 12-13).

Nel corso degli anni successivi il CSC ha aggiornato il suo modello educativo, mantenendo la sinergia delle tre linee individuate negli anni Sessanta. Gli esperti del CSC hanno svolto il loro servizio non solo per diffondere la formazione di adulti *educati ai media e competenti nell'opera mediaeducativa* da svolgersi con i minori, ma anche per sviluppare in parallelo un approccio di ricerca-azione sul rapporto tra l'infanzia e i *media*.

5 Il Concorso *X<sup>a</sup> Musa* fu organizzato per la prima volta nell'anno sociale 1960-1961 dal Centro Nazionale Film per la Gioventù e dal Centro Culturale San Fedele di Milano. Iniziativa italiana di *film-making*, ebbe lo “scopo di interessare i giovani al cinema come mezzo di espressione e di promuovere in essi [...] una educazione cinematografica” (Bascialli, L. Gamba, 1966, p. 5).

## Riferimenti bibliografici

- Alfieri P. (2015). Adolescenti e educazione al cinema negli anni Cinquanta. L'avvento del cineforum nei circoli giovanili della diocesi di Milano. In D. Felini (Ed.), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione* (pp. 51-63). Milano: Guerini e Associati.
- Bascialli C. (1982). Tre linee di intervento educativo. *Rivista del Cinematografo. Speciale Scuola*, 3 (supplemento), 12-13.
- Bascialli C., Gamba L. (1966). Il Film-Making. *Quaderni del Centro Studi Cinematografici di Milano*, 2. Milano: CSC.
- Bascialli Gamba L. (1974). *Tempo libero per il cinema*. Brescia: La Scuola.
- Boero D. (2013). *All'ombra del proiettore. Il cinema per ragazzi nell'Italia del dopoguerra*. Macerata: EUM.
- Cerioti F. (2009). Perché questa pubblicazione. In M. Gamba (Ed.), *Sguardi critici. Sei schede filmografiche del Centro Studi Cinematografici di Milano (1958-1961)* (pp. 7-8). Milano: CSC.
- Cerioti F. et al. (1967). *Corso Ministeriale di aggiornamento didattico "Il cinema e l'educazione allo schermo"*. Milano: CSC.
- Diprè B. et al. (1985). *Bambini e immagini a confronto. Educare all'immagine e con l'immagine nella scuola dell'infanzia – Itinerari didattici* (M. Gamba, Ed.). Trento: Federazione Provinciale Scuole Materne – Trento.
- Farné R. (2003). *Buona maestra TV. La RAI e l'educazione da Non è mai troppo tardi a Quark*. Roma: Carocci.
- Felini D. (2009). Galassia elettronica, comunicazione globale e questione educativa. *Pedagogia e vita*, 67 (2), 144-159.
- Felini D. (2015). Analisi critica e film making a scuola (1948-1978). Pedagogie a confronto. In Id. (Ed.), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione* (pp. 83-132). Milano: Guerini e Associati.
- Felini D. (2015). Introduzione. Il passato della media education: status quæstionis, domande aperte, piste di ricerca. In Id. (Ed.), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione* (pp. 11-24). Milano: Guerini e Associati.
- Felini D. (2017). Filippo Maria De Sanctis e l'educazione cinematografica. Marxismo, educazione permanente, contrastività. *Studi sulla Formazione*, 20 (2), 273-287.
- Gamba L. (1963). *Educare al cinema. Sussidi del Centro Studi Cinematografici n. 1*. Roma: Ente dello Spettacolo.
- Gamba M. (1961). *L'insegnamento del Linguaggio Cinematografico nella Scuola Elementare*, esercitazione per il Seminario di Pedagogia, Università Cattolica del Sacro Cuore, a.a. 1960-1961, *pro manuscripto*.
- Gamba M. (1963). *Il mondo delle immagini*. Milano: CSC.
- Gamba M. (1965). *Il mondo delle immagini* (2nd ed.). Milano: CSC.
- Gamba M. (1983). Sette unità di lavoro per conoscere l'immagine. Le esperienze della Commissione Mediateca nell'anno scolastico 1982/1983. *Il quadrante scolastico*, anno VI, 19, 94-150.
- Gamba M. (Ed.) (2009). *Sguardi critici. Sei schede filmografiche del Centro Studi Cinematografici di Milano (1958-1961)*. Milano: CSC.
- Gamba M. (2015). Sperimentazioni didattiche al Centro Studi Cinematografici: Cinema e immagine dal 1958 alla fine degli anni Settanta. In D. Felini (Ed.), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione* (pp. 135-154). Milano: Guerini e Associati.
- Gamba M. (2023). Intervista rilasciata a Simona Finetti, 1 e 26 maggio.
- Garni A. (1991). La cattedra popolare. Funzione, vocazione, organizzazione della sala cinematografica cattolica nella Milano del dopoguerra. *Comunicazioni sociali*, 1-2, 163-190.
- Mosconi E. (2018). *Un cinema 'domestico'. Cattolici e forme di organizzazione culturale in Italia. 1945-1970*. Milano: EDUCatt.
- Oliviero S. (2018). *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*. Milano: FrancoAngeli.
- Paolo VI (1964). "Messa degli Artisti" nella Cappella Sistina, Omelia, 7 maggio 1964.
- Paolo VI (1965). Messaggio del Santo Padre agli Artisti, 8 dicembre 1965.
- Piccardo A. (2015). L'esperienza di Monte Olimpino. Il cinema di ricerca fatto dai bambini e fatto dai «matti». In D. Felini (Ed.), *Educare al cinema: le origini. Riflessioni ed esperienze di pedagogia dei media fino agli anni della contestazione* (pp. 155-171). Milano: Guerini e Associati.
- Vallet A. (1958). *Philippe et Brigitte Cinéastes*. Paris: Ligel.



## STUDI E RICERCHE

# Studi e riflessioni storico-pedagogiche sulle tecnologie inclusive: dalla Teoria della Mente all'Intelligenza Artificiale

**Valerio Ferro Allodola**

Assistant Professor of History of Education | Department of Law, Economics and Human Sciences - DiGiES | 'Mediterranea' University of Reggio Calabria (Italy) | [valerio.ferroallodola@unirc.it](mailto:valerio.ferroallodola@unirc.it)

## Studies and historical-pedagogical reflections on Inclusive Technologies: from Theory of Mind to Artificial Intelligence

### Abstract

*The 1980s gave rise to in-depth studies on the development of the Theory of Mind in childhood, which led to the delineation of different theoretical perspectives, up to the discovery of 'mirror neurons'. The latter formed the scientific platform for integrating the different theoretical approaches, emphasizing the role played by emotions in knowledge construction processes. Enhancing Jerome Bruner's contribution to such processes, the contribution will focus on a historical reconstruction of the relationship between learning and new inclusive technologies, in the context of the current socio-economic transformations and the digital revolution, which outline 'new' responsibilities of Pedagogy in constructing and sustaining 'collective intelligences' in cyberspace.*

### Keywords

Collective intelligence, Theory of Mind, Artificial Intelligence, inclusive technologies, learning processes

Gli anni Ottanta hanno dato vita a studi approfonditi sullo sviluppo della Teoria della Mente in età evolutiva, che hanno portato a delineare diverse prospettive teoriche, fino alla scoperta dei "neuroni specchio". Questi ultimi hanno costituito la piattaforma scientifica per integrare i diversi approcci teorici, sottolineando il ruolo svolto dalle emozioni nei processi di costruzione della conoscenza. Valorizzando il contributo di Jerome Bruner in tali processi, l'articolo si concentrerà su una ricostruzione storica del rapporto tra apprendimento e nuove tecnologie inclusive, nel contesto delle attuali trasformazioni socio-economiche e della rivoluzione digitale, che tracciano "nuove" responsabilità della Pedagogia nel costruire e sostenere "intelligenze collettive" nel cyberspazio.

### Parole chiave

Intelligenze collettive, Teoria della Mente, Intelligenza Artificiale, tecnologie inclusive, processi di apprendimento

## Introduzione

La teoria della mente (Theory of Mind – ToM) è stata enunciata nell'ambito della psicologia cognitiva (Premack e Woodruff, 1978) e ha dimostrato che come esseri umani – attraverso l'osservazione e le personalissime costellazioni di conoscenze ed esperienze – siamo in grado di “leggere la mente” degli altri. Non solo. Grazie alle loro affermazioni e al loro comportamento sappiamo cosa intendano fare e dire, ma anche come si sentano senza necessità di chiederlo.

Ancora, le ricerche neurobiologiche degli ultimi anni, in particolare con la scoperta dei “neuroni specchio” (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006), ci offrono una prospettiva innovativa che costituisce la piattaforma scientifica per integrare i diversi filoni teorici compresi nell'ambito della ToM.

In campo pedagogico, il riferimento è in primis agli studi sulla connessione tra neurofisiologia e biologia dell'apprendimento con l'educazione (Frauenfelder, 2001; Frauenfelder, Santoianni, 2002; Frauenfelder, Santoianni, Striano, 2004).

La correlazione tra ToM e contesto socio-culturale fa capo agli studi socio-costruttivisti e socio-culturalisti di matrice vygotskijana e sostenuta, in particolare, da Bruner. Il bambino, in questa prospettiva, è visto come un “piccolo ermeneuta” inserito in un determinato contesto socio-culturale e storico in cui – fin dal concepimento – interpreta cognitivamente i significati costruiti e mediati socialmente. “Le nostre interazioni con gli altri sono profondamente influenzate dalle teorie intuitive correnti sul funzionamento della mente degli altri” (Bruner, 1997, p. 58).

Tuttavia, il fatto che diverse applicazioni basate sull'intelligenza artificiale (IA) sembrerebbero in grado di fare la stessa cosa, imparando dall'esperienza (Minsky, 1989), costituisce, al contempo, motivo di fascino e preoccupazione:

Il ruolo che le nuove tecnologie dovrebbero ricoprire nella scuola [...] è qualcosa da discutere senza le fantasie iperattive di chi dirige gli applausi. [...] È strano – in realtà, sbalorditivo – che con il ventunesimo secolo alle porte si debba ancora parlare di nuove tecnologie come se fossero delle genuine benedizioni, dei doni provenienti dagli dèi. Non sappiamo tutti cosa il motore a combustione ha fatto per noi e contro di noi? (Postman, 1997, p. 42).

L'acceso dibattito scientifico sulle nuove tecnologie, l'IA in educazione (Akgun, Greenhow, 2021; Bozkurt et al., 2021; Costa, 2019; Malavasi, 2019; Panciroli et al., 2023; Panciroli, Rivoltella, 2023) e sui risvolti – anche etici – che ne conseguono nella nostra vita quotidiana (Floridi, 2022) è figlio della “più spiacevole sorpresa epistemica che ci ha riservato l'inizio del Ventunesimo secolo, il fatto che i media digitali siano stati usati più per propagandare disinformazione e odio che per favorire il dialogo e lo sviluppo della conoscenza” (Rauch, 2022, p. 26).

Peraltro, storicamente, l'informatica è stata interpretata in Italia come mero sussidio nei processi di insegnamento/apprendimento e questo ha prodotto una mancanza di approfondimento sulle reali potenzialità delle tecnologie inclusive, oltre che un ritardo nella formazione dei docenti alle competenze di pedagogia digitale.

Tale articolato scenario impone nuove responsabilità alla pedagogia, in termini di teoresi, sperimentazione e valutazione sul campo, tra reale e virtuale, sulla base delle misure politiche europee (DigCompEdu 2017; Digital Education Action Plan 2021-2027) e nazionali (Piano nazionale per la scuola digitale - PNSD) a riguardo.

Sulla base delle istanze – sempre più complesse – poste in essere in particolare da una scuola “onlife” (Floridi, 2015), il presente contributo intende fornire alcuni spunti utili per ricostruire un possibile itinerario storico delle tecnologie inclusive, nell'ambito della promozione di “intelligenze collettive” per uno sviluppo umano sostenibile.

### 1. Dalla Teoria della Mente (ToM) ai neuroni specchio

La Teoria della Mente (Theory of Mind – ToM) ci permette di comprendere che gli altri hanno convinzioni e desideri personali e irripetibili, consentendoci di impegnarci nell'interazione sociale quotidiana, mentre

interpretiamo gli stati mentali e deduciamo i comportamenti di coloro che ci circondano (Premack & Woodruff, 1978).

As humans we assume that others want, think, believe and the like, and thereby infer states that are not directly observable, using these states anticipatorily, to predict the behaviour of others as well as our own. These inferences, which amount to a theory of mind, are to our knowledge, universal in human adults (Ivi, p. 525).

La “mentalizzazione” è, dunque, quella facoltà che permette di vedere se stessi “dall'esterno” e gli altri “dall'interno”, assumendo una prospettiva in terza persona sul proprio Sé e una in prima persona sugli altri. In tal modo, le azioni proprie e altrui diventano significative, ovvero assumono un significato storico in termini di stati mentali interni (Fonagy, Target, 2001).

Un buon attaccamento al genitore/caregiver, permette al bambino di sviluppare la capacità di rappresentarsi la mente dell'altro, ossia una corretta “mentalizzazione”. Infatti, il bambino che intrattiene una relazione stabile con il genitore/caregiver è in grado di esplorare la sua mente e capirne tutte le implicazioni, potendo poi utilizzare questa informazione appresa, anche per capire gli stati mentali altrui. Tuttavia, se l'attaccamento non risultasse sicuro (Ainsworth, 1978), si potrebbe alterare il livello di empatia o di ToM, causando sofferenza psichica nel bambino.

Le rappresentazioni mentali del soggetto, tuttavia, si ampliano con l'età e l'esperienza, poiché le strutture biologiche del cervello si sviluppano nel corso del tempo, mentre alcuni tratti caratteriali formano parte del corredo genetico. Il mix tra questi due elementi porta a rappresentazioni mentali sempre più complesse (Baron-Cohen, 1995; Baron-Cohen et al., 1985).

A partire da tali premesse teoriche, è stato possibile dimostrare l'apprendimento della ToM mediante due esperimenti: il test della “falsa credenza” e il gioco simbolico.

Gli anni Ottanta inaugurarono, difatti, una stagione di studi approfonditi sullo sviluppo della ToM in età evolutiva – fino ad allora assai influenzata dalle teorie piagetiane – basate sul cosiddetto “compito di falsa credenza” (*false belief task*) dell’“Esperimento di Sally ed Anne” (Wimmer, Perner, 1983), secondo il quale il bambino deve essere capace di attribuire ad un altro soggetto una falsa credenza rispetto alla realtà e di rappresentarsi il contenuto della mente dell'altro come diverso dalla propria. Il bambino, infatti, deve momentaneamente sospendere la propria conoscenza della realtà, assumere la prospettiva dell'altro e rappresentarsi il contenuto della sua mente, cioè una credenza falsa rispetto alla realtà, così da prevedere correttamente come l'altro si comporterà sulla base della propria falsa credenza.

La ToM implica, dunque, il mettere in atto un processo di meta rappresentazione degli stati mentali: il soggetto compie lo sforzo di inferire i contenuti soggettivi della mente umana e questo può condurre a spiegazioni o previsioni più o meno accurate dei comportamenti.

Da una parte, il comportamento è guidato dalla conoscenza della realtà e dall'altra da un monitoraggio metacognitivo che si serve del “pensiero ricorsivo”, ovvero un pensiero che promuove la meta-rappresentazione, o rappresentazione di una rappresentazione mentale (Doherty, 2008).

A partire dalla ToM, sono state elaborati alcuni approcci teorici che cercano di spiegare il funzionamento della mente umana nei processi di apprendimento dei comportamenti, della previsione all'azione e dell'empatia:

- 1) Teoria della Teoria (TT): sviluppata da Gopnik e Wellmann (1992), ritiene che la nostra conoscenza del mondo sia prevalentemente empirica: il bambino acquisirebbe questa conoscenza attraverso intuizioni, teorie comuni, popolari e ingenuie che spiegherebbero diversi campi. Tale teoria della ToM, sarebbe alla base delle sue rappresentazioni mentali e successivamente a sua disposizione per relazionarsi con gli altri e con il mondo.
- 2) Teoria della Simulazione (TS): fondata sugli studi di Goldman (Gallese, Goldman, 1998), prevede un forte grado di empatia e simulazione tra gli individui per la comprensione degli stati mentali reciproci. Se necessario, infatti, i soggetti cercherebbero di simulare gli stati mentali dell'altro, per poterne sperimentarne il funzionamento o gli effetti, per poi essere in grado di saperli condividere o riconoscere. Per i sostenitori della TS, la capacità di “leggere” e simulare la mente non è una teoria, ma piuttosto

un'abilità innata che deriva da una dotazione genetica di base, benché il processo di acquisizione sia essenzialmente un processo di apprendimento influenzato dall'ambiente socio-culturale.

- 3) Teoria Modulare (TM): riferita alla teoria della mente modulare di Fodor (1983), ritiene che la nostra mente funzioni per moduli. Ogni modulo è specializzato, determinato geneticamente e funzionante in forma autonoma. In questo contesto, alla ToM verrebbe associato solo un modulo concettuale che riceve informazioni dall'ambiente circostante e dall'esperienza, ma che si svilupperebbe solo in concomitanza dello sviluppo biologico e neuronale.

Sul piano neurobiologico, sembra che il lobo responsabile della realizzazione di tale teoria sia il lobo frontale. In tale lobo dell'emisfero sono contenuti anche i neuroni specchio (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006), che si attivano sia quando si muovono degli arti sia per capire le emozioni altrui. La loro scoperta ci offre una prospettiva innovativa che cerca di integrare le differenze tra TT, TS e TM.

L'attivarsi dei neuroni "a specchio", difatti, accresce l'imitazione di gesti, movimenti del corpo e anche del linguaggio.

Il sistema dei neuroni specchio appare decisivo per l'insorgere di quel terreno d'esperienza comune che è all'origine della nostra capacità di agire come soggetti non soltanto individuali ma anche e soprattutto sociali. Forme più o meno complicate di imitazione, di apprendimento, di comunicazione gestuale e addirittura verbale trovano, infatti, un riscontro puntuale nell'attivazione di specifici circuiti specchio [...]. Lo stesso rigido confine tra processi percettivi, cognitivi e motori finisce per rivelarsi in gran parte artificioso: non solo la percezione appare immersa nella dinamica dell'azione, risultando più articolata e composita di come in passato è stata pensata, ma il *cervello che agisce* è anche e innanzitutto un *cervello che comprende*. Si tratta [...] di una comprensione pragmatica, preconettuale e pre-linguistica e tuttavia non meno importante, poiché su di essa poggiano molte delle nostre tanto celebrate capacità cognitive [...]. [I neuroni specchio] mostrano come il riconoscimento degli altri, delle loro azioni e perfino delle loro intenzioni dipenda in prima istanza dal nostro patrimonio motorio. Dagli atti più elementari e naturali [...] a quelli più sofisticati [...] i neuroni specchio consentono al nostro cervello di correlare i movimenti osservati a quelli propri e di riconoscerne così il significato. Senza un meccanismo del genere potremmo disporre di una rappresentazione sensoriale, di una raffigurazione "pittorica" del comportamento altrui, ma questa non ci permetterebbe mai di sapere cosa gli altri stanno davvero facendo (Ivi, pp. 3-4).

È quindi più chiara la caratterizzazione dei neuroni a specchio come fonte primaria dell'educazione, ovvero come processo di apprendimento e di socializzazione (Cambi, 2011).

Il gioco simbolico è il secondo esperimento che ha aperto la strada alla comprensione dello sviluppo di una corretta mentalizzazione nel sistema cognitivo del bambino.

Come noto, il gioco per i bambini si sviluppa in tre percorsi:

- motorio (esplorazione fisica di un oggetto);
- funzionale (comprensione delle funzioni di un oggetto);
- simbolico (attribuzione di un significato diverso da quello usuale all'oggetto: per esempio la penna potrebbe rappresentare un aeroplano).

"Il 'far finta' ha a che fare con le emozioni e con i sentimenti che i bambini provano più che con la 'realtà' oggettiva. Esprime la soggettività infantile, un modo di intendere e di sentire le cose" (Bondioli, Savio, 1994, pp. 10-11).

Naturalmente, la letteratura scientifica riguardante il gioco è assai vasta nei vari indirizzi di indagine; tuttavia, pur nella specificità dei vari punti di osservazione, vi è un ampio consenso relativamente alla considerazione del gioco come rilevante fattore di sviluppo in età evolutiva.

## 2. Alla ricerca della mente: il contributo di Jerome Bruner allo studio dei processi di insegnamento-apprendimento a scuola

Nonostante le differenze sul concetto di “teoria della mente” tra approccio TT e TM, entrambi concordano sulla constatazione che il bambino acquisisca progressivamente una “teoria”, ovvero un apparato concettuale coerente capace di spiegare e prevedere le azioni umane in termini di costrutti come desideri, intenzioni, pensieri e credenze (attenta, quindi, più allo sviluppo cognitivo individuale che alle influenze socio-ambientali). La prospettiva simulazionista – al contrario – tende ad attribuire al termine “teoria” un carattere più “soft”, evidenziando l'importanza delle relazioni intersoggettive per lo sviluppo delle abilità sociali.

In questa direzione vanno anche gli studi socio-costruttivisti e socio-culturalisti di matrice vygotskijana e sostenuta, in particolare, da Bruner. In *La cultura dell'educazione*, Bruner afferma che “le nostre interazioni con gli altri sono profondamente influenzate dalle teorie intuitive correnti sul funzionamento della mente degli altri” (1997, p. 58). Queste teorie – oggi definite con l'espressione “psicologia popolare” – riflettono sia alcune tendenze umane radicate sia certe convinzioni culturali sulla mente.

Nel rapporto educativo possiamo allora parlare di “pedagogia popolare”, a sottolineare il fatto che, per apportare qualsiasi tipo di innovazione nel rapporto, questo si dovrà “scontrare” con le teorie che già guidano studenti ed insegnanti (Ivi, p. 59).

Ammettere che il tipo di insegnamento di un insegnante dipende dal suo modo di “concepire” gli studenti vuol dire fornire agli insegnanti la migliore teoria della mente disponibile e aiutarli a capire le stesse teorie popolari che guidano il loro insegnamento (Ivi, p. 61).

Ad evolversi costantemente negli esseri umani è un insieme di credenze sulla mente, che, a loro volta, modificano le convinzioni sulle origini e sulla comunicabilità del pensiero e dell'azione.

Calandosi nella complessità dell'istituzione scolastica, Bruner precisa che

Qualsiasi scelta pedagogica pratica comporta un modo di concepire il discente e, col tempo, può essere adottata da lui o da lei come il modo adeguato di riflettere sul processo di apprendimento. Poiché una scelta pedagogica comunica inevitabilmente una concezione del processo di apprendimento e del soggetto dell'apprendimento. La pedagogia non è mai ingenua. È uno strumento che trasmette un proprio messaggio (Ivi, p. 76).

Egli delinea quattro modelli principali della mente che determinano specifiche modalità di insegnamento, ma sono anche modi di concepire la mente e la cultura (Ivi, pp. 67-73):

- 1) l'apprendimento per imitazione (teorie imitative implicite);
- 2) l'esposizione didattica: si presume che la mente di chi apprende sia una tabula rasa, passiva e un contenitore da riempire. Le conoscenze si sommano in una costruzione progressiva;
- 3) lo scambio intersoggettivo come pedagogia della reciprocità, in cui si viene stimolati a riconoscere l'uno il punto di vista dell'altro. All'interno di questa terza prospettiva, si collocano quattro indirizzi di ricerca:
  - ricerca sull'intersoggettività, che riguarda il modo in cui i bimbi sviluppano le capacità per leggere le altre menti;
  - ricerca sulle teorie della mente: cioè la comprensione da parte del bimbo degli “stati intenzionali” dell'altro;
  - ricerca sulla metacognizione: cosa pensano i bambini dell'apprendere, del ricordare e del pensare;
  - ricerca sull'apprendimento collaborativo: modo in cui i bimbi esprimono e correggono le proprie credenze nel dialogo;
- 4) la conoscenza obiettiva: ogni conoscenza ha una storia. Tale prospettiva è utile soprattutto per aiutarci a distinguere la nostra conoscenza personale dalle conoscenze che una cultura considera acquisite. Il rapporto con la conoscenza acquisita deve essere di dialogo e negoziazione.

Bruner immagina le quattro concezioni del processo di insegnamento-apprendimento come se fossero collocate su due dimensioni:

- “dall’interno all’esterno”: è la dimensione dell’internalizzazione-esternalizzazione. Le teorie basate su quest’ultima evidenziano ciò che gli adulti possono fare dall’esterno per promuovere l’apprendimento. Le teorie basate invece sull’internalizzazione evidenziano ciò che può fare il discente, su ciò che pensa di fare e su come l’apprendimento può basarsi su questi stati intenzionali;
- “intersoggettiva-oggettivista”: descrive il grado di intersoggettività o “comprensione comune” che dovrebbe sussistere tra il pedagogo e i soggetti delle sue teorie. I teorici che aderiscono a una visione intersoggettiva applicano a se stessi le medesime teorie che applicano ai loro *learners*, cercando di creare delle teorie utili tanto per il discente, quanto per l’insegnante.

Acquisire competenze e accumulare conoscenze, dunque, non basta. L’allievo può essere aiutato a raggiungere la piena padronanza riflettendo anche sul suo modo di affrontare il lavoro e su come intervenire per migliorare il suo approccio. Un modo per aiutarlo è fornirgli una buona teoria della mente o teoria del funzionamento mentale. Il miglior modo di concepire le teorie della mente è di considerarle parti di un continente più vasto, e di intenderne il significato alla luce del loro essere parziali (Ivi, p. 77).

La conoscenza è “creata dall’uomo” e non è preconfezionata e pronta per essere utilizzata: molti dei presupposti taciti che guidano le transazioni intersoggettive appaiono sorprendentemente difficili da correggere, e anche sorprendentemente inaccessibili alla riflessione cosciente. Questo però non implica che siano basati su adattamenti biologici fortemente predeterminati o innati. È risaputo infatti che i presupposti culturali acquisiti precocemente diventano automatici e inaccessibili alla riflessione e all’introspezione. Ci abituiamo a trattare gli altri “come se” avessero degli stati intenzionali che finiamo per dare per scontato che li possiedano. Sviluppiamo persino delle idee convenzionali sulla natura dei nostri stati mentali e sul modo in cui vengono recepiti dagli altri (Ivi, pp. 118 e segg.).

### 3. Suggestioni pedagogiche: dalla storia al futuro delle tecnologie inclusive. Verso la costruzione di “intelligenze collettive” nel cyberspazio

Al cosiddetto “Sensorama” – un dispositivo concepito e brevettato alla fine negli anni Cinquanta da Morton Heilig (un regista statunitense), che consentiva un’esperienza di visione tridimensionale – viene fatto risalire il costrutto di Realtà Virtuale (VR) e nel 1962 venne proposto come prototipo per creare il cosiddetto “cinema d’esperienza”. Oltre alla vista e all’udito, venivano stimolati anche l’olfatto e il tatto: era una sorta di cabina con un innovativo tunnel del vento e un sistema di emissione di fragranze. La proposta dell’espressione “Realtà Virtuale”, tuttavia, fu avanzata in USA negli anni Ottanta da Jaron Lanier (Fuchs et al., 2011). Nel 1982, Atari, la celeberrima azienda di videogiochi, inaugurò un laboratorio di ricerca rivolto al campo della realtà virtuale. Zimmerman – uno dei due direttori del progetto – mise a punto il “DataGlove”, un guanto che trasformava i movimenti della mano in segnali elettrici trasmessi attraverso delle fibre ottiche. Tale tipo di guanto può essere impiegato per controllare una mano virtuale e potenziare l’esperienza immersiva, attivando anche il tatto quando si toccano gli oggetti nel mondo virtuale. Ad esempio, in campo medico, quest’innovazione è indispensabile per la chirurgia a controllo remoto. Nel 1989, Nintendo riprende il guanto, denominandolo “Nintendo Power Glove” e utilizzandolo per il famoso NES (Nintendo Entertainment System).

Nel corso degli anni, la VR si è molto evoluta, transitando dai visori per piloti di caccia e astronauti fino all’utilizzo nei videogiochi negli anni Novanta. Tutte queste sperimentazioni, tuttavia, non hanno riscosso molto successo, a causa dei costi elevati e della poca praticità.

A partire dal 2006, assistiamo al diffondersi di una nuova ondata di dispositivi innovativi quali il Nintendo Wii Remote, il PlayStation Move e l’Xbox Kinect che – sebbene non si configurino propriamente come dispositivi VR – costituiscono innovazioni circa l’immersione nel mondo virtuale dal punto di vista dei controller (periferica per sistemi di intrattenimento, usato per fornire l’input in un videogioco). Il riconoscimento dei movimenti e l’impugnatura semplice e poco ingombrante rappresentavano una maggiore immersione nel gioco e soprattutto una forte ispirazione per le tecnologie di controllo di movimento, fondamentali nel mondo della VR.

Nel 2012, la compagnia “Oculus VR” intendeva creare il visore, ritenuto il dispositivo più immersivo di sempre. La campagna creata venne poco dopo acquistata da Facebook: da allora, i dispositivi per la

realtà virtuale migliorarono sempre di più e vennero presi in considerazione da altre compagnie legate al mondo del gaming, come ad esempio la Sony.

Questa premessa di taglio storico ci è utile per riflettere sul fatto che non sappiamo se “la Rivoluzione Tecnologica in atto saprà procedere lungo la medesima strada di una Rivoluzione Didattica che, allo stato delle cose, è da considerare soltanto potenziale. [...] è necessario navigare a vista” (Andreoli, 2018, pp. 37-38).

Se la RV delinea un ambiente digitale ricreato interamente in modo artificiale, con il quale è possibile interagire con vari dispositivi (es. il visore), la Realtà Aumentata (RA), invece,

fonde qualsiasi informazione digitale all'interno del mondo reale, ovvero dati o informazioni elettroniche, in vari formati (visivi, grafici, testuali, audio, video e sovrapposizioni tattili) ha un grande potenziale di applicazione nella ricerca in ambito educativo. Le ricerche mettono in luce come essa possa di fatto essere utilizzata in una vasta gamma di contesti educativi, dalla scuola dell'infanzia alla formazione post laurea, e abbia il potenziale per sviluppare le abilità richieste agli studenti di oggi, come la risoluzione di problemi, il lavoro di gruppo, la valutazione critica e la comprensione di prospettive diverse. Inoltre, l'AR ha enormi potenzialità di inclusione dal momento che riesce a coinvolgere simultaneamente più sensi all'interno dell'esperienza di apprendimento (vista, udito, tatto), rispondendo più facilmente non solo ai sempre più eterogenei stili di apprendimento, ma anche ai bisogni educativi (Di Martino, Longo, 2019, p. 180).

Il terzo costruito, infine, è quello di “Intelligenza Artificiale” (IA), che coinvolge in maniera interdisciplinare pedagogia, psicologia, neuroscienze, linguistica, sociologia e antropologia. L'IA, non presenta in letteratura una definizione generale, anche se più recentemente si parla di “imitazione del comportamento umano intelligente” (Kok et al., 2009, p. 2).

Tuttavia, è possibile riferirsi ai sistemi artificialmente intelligenti secondo quattro categorie (Ivi):

- sistemi che pensano come gli esseri umani;
- sistemi che agiscono come gli esseri umani;
- sistemi che pensano razionalmente;
- sistemi che agiscono razionalmente.

Ammesse le opportunità che l'IA potrà offrire, al contempo, è prioritario non sottovalutare i profondi mutamenti che interesseranno la società e le preoccupazioni che ne derivano. In particolare, si pone la necessità di sviluppare nuove riflessioni che possano collocare il dibattito sull' IA e le sue applicazioni nei contesti sociali, politici ed economici in modo più trasparente e responsabile. Alcune delle domande cruciali riguardano: come utilizzare le tecnologie digitali senza finire nella società della sorveglianza? (Panciroli et al., 2020); quali le questioni etiche, dell'inclusività e dell'equità nell'utilizzo dell'IA in campo educativo? (Sijing, Lan, 2018; Bird et al., 2020); come elaborare teorie mirate a liberare il potenziale dell'uomo, migliorandone la qualità di vita? (Bruni, 2008); quali le ricadute pedagogiche dell'*affective computing*, ovvero il campo di studio e sviluppo di sistemi e dispositivi che possono riconoscere, interpretare, elaborare e simulare gli affetti umani? (Mejbri et al., 2022); quali le ricadute dell'applicazione della Robotica e dell'IA nell'educazione inclusiva? (Menegatti et al., 2012).

In ambito educativo, si stanno conducendo diversi studi sull'IA, con l'obiettivo “di promuovere lo sviluppo, non soltanto di ambienti di apprendimento adattivi, ma anche di strumenti di IA, flessibili, inclusivi, personalizzati, coinvolgenti ed efficaci, esplorandone le ricadute positive a livello didattico” (Nirchi, 2021, pp. 5-6). Un esempio di tecnologia innovativa più sofisticata per la generazione di contenuti digitali è l'IA generativa (*generative AI*) (Hu, 2022), in grado di produrre contenuti nuovi e originali (immagini/grafica, testo, audio, video) a partire da un insieme di dati di input. Tali modelli di apprendimento automatico sono capaci di generare output che imitano lo stile e la struttura dei dati di input, aprendo la strada a una vasta gamma di applicazioni pratiche (Abukmeil et al., 2021; Ellerani, 2022; Gui, et al., 2021; Jovanović, Campbell, 2022).

Rispetto alle istanze della società e alle gravi emergenze contemporanee (migrazioni, salute globale, surriscaldamento climatico, in primis) che investono piani differenti ma strettamente interconnessi – imponendo una passione per il bene comune, l'uguaglianza e una cultura democratica (Sirignano, 2019) –

abbiamo bisogno di una “saggezza” che vada al di là di quella dei singoli soggetti, organizzando il pensiero su larga scala, coinvolgendo tante persone e spesso molte macchine. Così come Gardner ci ha dimostrato l'esistenza di “intelligenze multiple” (1987), oggi abbiamo bisogno di educarci alle intelligenze nelle tecnologie (Maragliano, 2019) e di promuovere una “intelligenza collettiva” (Engelbart, 1962; Lévy, 2002), “distribuita ovunque [...] Nessuno sa tutto, ognuno sa qualcosa, la totalità del sapere risiede nell'umanità” (Lévy, 2002, p. 34); una “intelligenza ibrida”, risultato della combinazione di persone, oggetti e strumenti per riuscire a pensare in modi radicalmente nuovi, volti alla risoluzione di problemi complessi, all'identificazione di inconvenienti e a una profonda riconfigurazione delle risorse in maniere inedite. Una “mente più grande”, in ultima analisi, risultato della collaborazione tra le capacità umane e le potenzialità delle macchine, che rechi in sé il potenziale di risolvere le grandi sfide del nostro tempo.

Tutto questo, essendo consapevoli che il vertiginoso aumento delle fake news, i troll, la disinformazione, i cyber attacks, lo spam, i pregiudizi e gli stereotipi, le forme di hate speech online, rappresentano degli ostacoli importanti su cui è necessario agire, soprattutto in termini di formazione delle nuove generazioni, a partire dalla Scuola dell'Infanzia, secondo il paradigma dell'*Universal Design for Learning* (Sgambelluri, 2020).

Formare le nuove generazioni all'interno di ambienti di apprendimento (Limone, 2021) nel nuovo ecosistema digitale evidenzia la necessità di un inedito patto sociale tra sviluppo umano e formazione, capace di far leva sulla capacità proattiva del soggetto, di comprendere su che cosa acquisire conoscenze, come trovarle, dove intrecciare relazioni fiduciarie per creare per se stesso e per la società nuovi obiettivi di sviluppo umano (Costa, 2019).

Come educatori e pedagogisti dobbiamo

modificare l'approccio pedagogico dove l'ambiente di apprendimento prevalente è il cyberspazio, poiché le giovani generazioni impiegano più tempo e maggiore attenzione sulle piattaforme informatiche che nel dialogo con i familiari e gli insegnanti. Riflettere su radicali mutamenti nell'educazione, cambiando i paradigmi culturali di riferimento (Caligiuri, 2020, pp. 13-14).

In tale scenario, infine, è fondamentale

guardare alla complessità del fenomeno con particolare cautela ma anche [...] dialogare, su temi chiari e specifici, con altri ambiti scientifici: dall'informatica alla psicologia, dalla filosofia alla giurisprudenza, dalla fisica alla pedagogia, in un percorso che molto più di altri non può svolgersi secondo la prospettiva disciplinare dei compartimenti stagni (Ciasullo, 2023, p. 75).

Non solo è possibile parlare, dunque, di una “pedagogia dell'intelligenza artificiale” che sollecita a prendersi cura dell'umano (Malavasi, 2019, 2020), ma è necessario, poiché ad essere in gioco sono i genitori, gli insegnanti e coloro che si occupano di formazione come chi progetta, fabbrica e utilizza macchine “intelligenti”.

## Riferimenti bibliografici

- Abukmeil M. et al. (2021). A survey of unsupervised generative models for exploratory data analysis and representation learning. *Acm computing surveys (csur)*, 54(5), 1-40. <https://doi.org/10.1145/3450963>.
- Ainsworth M.D. et al. (1978). *Patterns of attachment: A psychological study of the Strange Situation*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Andreoli M. (2018). La Realtà Virtuale al servizio della Didattica. *Studi sulla Formazione / Open Journal of Education*, 21(1), 37-38.
- Akgun S., Greenhow C. (2021). Artificial intelligence in education: Addressing ethical challenges in K-12 settings. *AI Ethics*, 2, 431-440.
- Baron-Cohen S. (1995). *Mindblindness: An Essay on Autism and Theory of Mind*. Cambridge: The MIT Press.
- Baron-Cohen S. et al. (1985). Does the Autistic Child Have a “Theory of Mind”. *Cognition*, 21(I), 37-46.
- Bird E. et al. (2020). *The Ethics of Artificial Intelligence: Issues and Initiatives*. Panel for the Future of Science and Technology, Scientific Foresight Unit. European Parliament. <https://doi.org/10.2861/6644>.

- Bozkurt A. et al. (2021). Artificial Intelligence and Reflections from Educational Landscape: A Review of AI Studies in Half a Century. *Sustainability*, 13(2), 1-16.
- Bondioli A., Savio D. (1994). *Osservare il gioco di finzione: una scala di valutazione delle abilità ludico-simboliche infantili (SVALSI)*. Azzano San Paolo (BG): Junior.
- Bruner J. (1997). *La cultura dell'educazione*. Milano: Feltrinelli [Edizione originale pubblicata 1996].
- Bruni E.M. (2008). *Pedagogia e trasformazione della persona*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Caligiuri M. (2020). Tutta colpa della luna? La pedagogia in un mondo fuori controllo. *Formazione & Insegnamento*, 18(2), 13-14.
- Camaioni L (2003). *La teoria della Mente. Origini, sviluppo e patologia*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2011). Neuroscienze e pedagogia: quale rapporto? *Studi Sulla Formazione / Open Journal of Education*, 14(1), 19-25.
- Ciasullo A. (2023). ChatGPT. Le implicazioni pedagogiche e le possibilità dell'Intelligenza Artificiale. *Research Trends in Humanities*, 10, 68-76.
- Costa M. (2019). *Formatività e lavoro nella società delle macchine intelligenti. Il talento tra robot, I.A. ed ecosistemi digitali del lavoro*. Milano: Franco Angeli.
- Di Martino V., Longo L. (2019). Augmented reality to promote inclusive learning. *Form@re – Open Journal per la Formazione in Rete*, 19(1): 179-194. <https://doi.org/10.13128/formare-24763>
- Doherty M. (2008). *Theory of Mind: How Children Understand Others' Thoughts and Feelings*. Hove, UK: Psychology Press.
- Ellerani P. (2022). Un lavoro sintetico-immersivo nel metaverso? Limiti e opportunità. *Medical Humanities & Medicina Narrativa - MHMN*, 6(2), 35-44. <https://doi.org/10.53136/97912218038153>
- Engelbart D.C. (1962). *Augmenting Human Intellect: A Conceptual Framework*. Summary Report Prepared for: Director of Information Sciences, Air Force Office of Scientific Research, Washington DC. In <https://www.doungelbart.org/content/view/138/> (ultima consultazione: 10/06/2023).
- European Commission (2021). *Digital Education Action Plan (2021-2027). Resetting education and training for the digital age*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture: Bruxelles.
- Floridi L. (2015). *The Onlife Manifesto: Being Human in a Hyperconnected Era*. Berlino: Springer.
- Floridi L. (2022). *Etica dell'intelligenza artificiale. Sviluppi, opportunità, sfide*. Milano: Raffaello Cortina.
- Fodor J.A. (1983). *The modularity of mind*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Fonagy P., Target M. (2001). *Attaccamento e funzione riflessiva*. Milano: Raffaello Cortina.
- Frauenfelder E. (2001). *Pedagogia e biologia: una possibile alleanza*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder E., Santoianni F. (Eds.). (2002). *Le scienze bioeducative. Prospettive di ricerca*. Napoli: Liguori.
- Frauenfelder E., Santoianni F., Striano M. (2004). *Introduzione alle scienze bioeducative*. Roma-Bari: Laterza.
- Fuchs P., Moreau G., Guitton P. (2011). *Virtual Reality: Concepts and Technologies*. Boca Raton (FL): CRC Press, Inc.
- Gardner E. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Milano, Feltrinelli [Edizione originale pubblicata 1983].
- Gallese V., Goldman A. (1998). Mirror neurons and the simulation theory of mindreading. *Trends in Cognitive Sciences*, 2(12), 493-501.
- Gopnik A., Wellmann H.M. (1992). Why the Child's Theory of Mind. Really - Is a Theory. *Mind & Language*, 7(1-2), 145-171.
- Gui J. et al. (2021). A review on generative adversarial networks: Algorithms, theory, and applications. *IEEE Transactions on Knowledge and Data Engineering*. doi: 10.1109/TKDE.2021.3130191.
- Hu L. (2022). *Generative AI and Future*. Medium. <https://pub.towardsai.net/generative-aiand-future-c3b1695876f2>
- Jovanovic M., Campbell M. (2022). Generative Artificial Intelligence: Trends and Prospects. *Computer*, 55(10), pp. 107-112, 2022. doi: 10.1109/MC.2022.3192720
- Kok J.N. et al. (2009). Artificial Intelligence: Definition, Trends, Techniques and Cases. In J.N. Kok (Ed.), *Artificial Intelligence*. Oxford: EOLLS Publisher/UNESCO.
- Lévy P. (2002). *L'intelligenza collettiva. Per un'antropologia del cyberspazio*, Milano, Feltrinelli [Edizione originale pubblicata 1994].
- Limone P. (2021). *Ambienti di apprendimento e progettazione didattica. Proposte per un sistema educativo transmediale*. Nuova Edizione. Roma: Carocci.
- Malavasi P. (2019). *Educare robot? Pedagogia dell'intelligenza artificiale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Malavasi P. (2020). *Insegnare l'umano. Pedagogia e formazione delle risorse umane*. Milano: Vita e Pensiero.
- Maragliano R. (2019). *Zona Franca. Per una scuola inclusiva del digitale*. Armando: Roma.
- Mejbri N. et al. (2022). Trends in the use of affective computing in e-learning environments. *Education and Information Technologies*, 27, 3867-3889. <https://doi.org/10.1007/s10639-021-10769-9>.
- Menegatti E. et al. (2012). *Imparare con la robotica. Applicazioni di problem solving*. Trento: Erickson.

- Minsky M. (1989). *La società della mente*. Adelphi: Milano.
- Nirchi S. (2021). Educare all'intelligenza artificiale. L'uso dei robot nel campo della didattica attraverso i laboratori. *QTimes – Journal of Education, Technologies and Social Studies*, 13(1), 4-13.
- Panciroli C., Rivoltella P.C. (2023). *Pedagogia algoritmica. Per una riflessione educativa sull'Intelligenza Artificiale*. Brescia: Scholé.
- Panciroli C. et al. (2020). Artificial Intelligence and education: new research perspectives. *Form@re – Open Journal Per La Formazione in Rete*, 20(3), 1-12.
- Postman N. (1997). *La fine dell'educazione. Ridefinire il valore della scuola*. Roma: Armando.
- Premack D., Woodruff G. (1978). Does the chimpanzee have a theory of mind? *Behavioral and Brain Sciences*, 1(4), 515-526.
- Rauch J. (2022). *La Costituzione della Conoscenza. In difesa della Verità*, Roma, Castelvecchi [Edizione originale pubblicata 2021].
- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Sgambelluri R. (2019). *Dall'ICF all'Universal Design for Learning. Itinerari didattici e prospettive inclusive*. Roma: Anicia.
- Sijing L., Lan W. (2018). *Artificial Intelligence Education Ethical Problems and Solutions*. 13th International Conference on Computer Science & Education (ICCSE), 1-5.
- Sirignano F.M. (2019). *Pedagogia della decrescita. L'educazione sfida la globalizzazione* (Nuova edizione aggiornata). Milano: FrancoAngeli.



## STUDI E RICERCHE

### Pedagogical professions. Normative references, identities and differences

**Ilaria Barbieri Wurtz**

PhD Student | University of Genova | [ilaria.barbieri@edu.unige.it](mailto:ilaria.barbieri@edu.unige.it)

### Le professioni pedagogiche. Riferimenti normativi, identità e differenze

#### Abstract

*The article aims to examine the figures of Socio-pedagogical Educator and Pedagogist, firstly considering the normative references that legitimize and govern these professions. This paper focuses on the specificity of the individual figures, outlining their identities and differences in operational environment and identifying their theoretical foundations. This is because of the science to which both professions refer: General Pedagogy. Finally, the Clinical Pedagogist is presented as an additional professional figure studying cases of de-formation, dis-education and de-instruction of human being.*

#### Keywords

Pedagogy, pedagogical professions, pedagogist, educator, law

L'articolo prende in esame le figure di Educatore Socio-pedagogico e di Pedagogista, anzitutto considerando le leggi che ne legittimano e disciplinano la professione. Il presente contributo si sofferma poi sulla specificità delle singole figure enucleandone le identità e le differenze in ambito operativo nonché individuando i riferimenti teorici fondativi. Ciò in ragione della scienza cui entrambe le professioni si riferiscono: la Pedagogia Generale. Infine, è presentato il Pedagogista Clinico quale ulteriore figura professionale che studia casi di de-formazione, dis-educazione e de-istruzione dell'essere umano.

#### Parole chiave

Pedagogia, professioni pedagogiche, pedagogista, educatore, legge

## 1. Normative references of the pedagogical professions

In looking at the overall articulation of the pedagogical professions within which the research and discourse of pedagogy find concrete expression, it is useful to dwell on the analysis of the practical-operational profile that distinguishes each pedagogical job. This impels, preliminarily, to consider General Pedagogy as the science in which all pedagogical professions find their centering. Therefore, it is not of secondary importance – for those who engaged in pedagogical activity – to have a proper knowledge related to pedagogy, understood as a science that studies the self-formation, education, and instruction of human beings (Gennari, Sola, 2016). An appropriate awareness about the epistemological aspects of pedagogy – a term which in the Anglo-American context is not used frequently since it is translated with “didactic” or with “science of education”, but which in the Italian language identifies a specific science – allows to (a) recognize the human being, grasped in every age of life, in the totality, specificity, and unrepeatability of his being (beyond any political, religious, sexual, or cultural orientation), as the subject of its investigation; (b) recognize “self-formation”, “education”, and “cultural instruction” as its objects of study (c) develop the “research”, “discourse” and “critique” within the four levels (practical, theoretical, meta-theoretical and theoretic) that compose its knowledge; (d) identify a specific “logic”, a defined scientific “language” and an appropriate research “methodology”; (e) develop an “intra”-, “inter”- and “transdisciplinary” dialogue that opens to interconnection with pedagogical sciences, educational sciences, self-formation sciences, and thus with the encyclopedia of human and natural sciences. General Pedagogy has an important role in the cultural debate primarily on the theory of education (Colicchi, 1987).

Considering these premises, this contribution aims to highlight, disambiguate, clarify, and deepen the knowledge, skills, and abilities proper to “socio-pedagogical educators” and “pedagogists” working in pedagogical (and other) contexts (these issues will be covered in the following pages). This without going into the specific merits of the historical passages – which are not aspects of specific relevance to the analysis conducted in this article – that led to the definition of the law governing these figures. Pedagogy has the role of science orienting each professional profile. It does so by means of a specific scientific-theoretical framework and particular operational logic, with the aim of better tracing the pedagogical aspects of human-related problems and recognizing their complexity. Distant from positions that placed it in a state of “scientific subalternity” and “social irrelevance” (Gennari, Sola, 2016), pedagogy opens to an “epistemological cognition of reality” (p. 49) to prepare “cogent theoretical knowledge” and appropriate “operational skills”. In the face of the articulated structure of social reality – characterized by many problems – pedagogy has the task of recognizing causes and effects contextual to the conditions of the subjects.

The need to cope with a constant process of depedagogization of society (Gennari, Sola, 2016) – that is, the progressive disintegration of attention to the culture of the human being in the social context – requires a systematization – also of a legislative nature – of the roles of the socio-pedagogical professional educator and pedagogist. Although marked by a rather recent legislative regulation, the pedagogical professions are part of several multidisciplinary teams. Thus, the socio-pedagogical educator “performs intellectual functions with the use of specific cognitive tools of theoretical and methodological nature” (T.U. 2656-3247, 2018, Art. 2, paragraph 2 - Discipline of the jobs of socio-pedagogical professional educator, socio-health professional educator and pedagogist) in collaboration with teachers, social workers, honorary judges, psychologists, psychotherapists, physicians or nurses; whereas the pedagogist plans, coordinates, intervenes in circumstances concerning pedagogical-educational issues with “scientific autonomy and deontological responsibility” (Art. 2, paragraph 3), also in the activity carried out with other specialists.

Thus, a clear scientific-epistemological set-up of pedagogy allows to outline and support the identity profile of both the pedagogist (and the clinical pedagogist) and the socio-pedagogical professional educator. The theoretical elements are intertwined with the practical dimensions of a science, also in reference to the laws that (i) regulate, (ii) legitimize, (iii) recognize, (iv) protect its specific activities. As of January 2018, in fact, the pedagogical professions are recognized and legitimized by a law that gives them a more appropriate scientific-professional dignity.

The *Discipline of the Jobs of Educator and Pedagogist* – presented as Bill no. 2656, on October 7, 2014 – and the *Set of rules of the job of pedagogist and establishment of the relative professional register* – introduced as a further Bill no. 3247 on July 22, 2015 – have been two important steps for the evolution of the legislative tools regulating the pedagogic jobs. These legislative provisions arise from the general need to

achieve the legal recognition of the many educators and pedagogists operating on the national territory and not yet protected by a law that regulate their profession. The *Report of the Seventh Permanent Commission (Culture, Science, Education)*, forwarded to the Presidency of the XVII Legislature on June 8, 2016, reveals the urgency of dealing with and addressing the “strong demand coming from the world of social professions”. Hence, integrated with Law No. 205 of December 27, 2017 – with reference to paragraphs 594-600 – the *Consolidated Act* No. 2656-3247 (known as the “Iori-Binetti Law”) has the title of *Discipline of the Professions of Socio-Pedagogical Professional Educator, Socio-Health Professional Educator and Pedagogist*.

This law clarifies the functions of the relative professions. In the section dedicated to the *Definition of the Professions of Professional Educator Socio-pedagogical and Pedagogist*, the two roles are presented in their respective identities and differences. Both “operate in the field of formal education and non-formal education” (T.U. 2656-3247, 2018, Art. 2 - Discipline of the jobs of socio-pedagogical professional educator, socio-health professional educator and pedagogist), in compliance with a “specific deontological code” and through “the use of methodologies proper to the profession, in a regime of autonomous work, subordinate or, where possible, through forms of collaboration” (Art. 2). The socio-pedagogical professional educator is defined as a “professional who performs intellectual functions” (Art. 2) through the preparation of interventions in which the choice and use of acquired knowledge and the use of specific methodologies are expressed and connected to plan, design and evaluate educational actions. Furthermore, Paragraph 3 of Article 2 presents the pedagogist as a “professional at the top level, a specialist in educational and self-formation processes” (Art. 2). This figure is entrusted with “pedagogical planning, coordination, intervention and evaluation functions” (Art. 2). The professional activity, therefore, is developed in the following areas: (a) self-formation and education, (b) education and school, (c) social work, (d) health and social welfare limited to the socio-educational aspects, (e) parenting and family, (f) cultural, (g) judicial, (h) environmental, (i) sports and motoric, (l) international cooperation. Thus, both the pedagogist and the socio-educational professional educator carry out their activities within the public and private sectors: from educational services for children to those located in scholastic or extracurricular institutions; from services for parenthood and the family to those aimed at the elderly, from recreational and artistic-educational services to those dedicated to environmental education, from work orientation services to those for cultural promotion and reading, from self-formation services to those of private consultancy.

Pedagogists and educators also differ in their professional identity when considering the *European Qualifications Framework* (EQF): a classification system including the various professions in Europe. Divided into eight classification levels based on knowledge, skills and competences, this tool places the socio-pedagogical professional educator on the sixth level and the pedagogist on the seventh level. This means that the educator is required to have (i) advanced knowledge in work and/or study situations for the critical understanding of theories brought back into the practical dimension; (ii) skills that demonstrate the ability to solve complex and unpredictable problems in a specialized field; (iii) professional competences aimed at taking responsibility for decision-making (European Qualifications Framework: supporting learning, work and cross-border mobility, Publications Office of the European Union, 2018, Art. 5). Instead, the pedagogist is required to have (a) highly specialized knowledge about the “vanguard of knowledge” and “original research”, as well as a “critical awareness of issues” also in the context of inter- and transdisciplinary knowledge; (b) skills related to the resolution of epistemological issues (Gennari, Sola, 2016) in order to “develop new knowledge and [...] integrate knowledge from different fields”; (c) skills aimed at managing and transforming “complex unpredictable work or study contexts that require new strategic approaches” (Art. 8) together with the assumption of responsibility for contributing to professional knowledge and practice.

The qualification of socio-pedagogical professional educator is obtained with a degree in *Education Sciences* (L-19). Courses of study leading to the qualification of pedagogist: Master’s Degree in *Planning and Management of Educational Services* (LM-50), *Adult and Continuing Education Sciences* (LM-57), *Pedagogical Sciences* (LM-85), *Theories and Methodologies of E-Learning and Media Education* (LM-93). In addition, this classification is attributed to Full and Associate University Professors, PhDs in pedagogy and tenured university researchers in pedagogical disciplines (T.U. 2656-3247, 2018, Art. 10 - Discipline of the jobs of socio-pedagogical professional educator, socio-health professional educator and pedagogist).

The text of the law then defines the *Adjustment of the educational paths* (Art. 11) and the *Professional Placement* (Art. 12), thus providing for the inclusion of the two figures within the nomenclature of “Professions not organized in professional orders or colleges” (Art. 12) and the organization of an “Intensive training course for a total of 60 credits, to be held at universities” (Art. 12). This with the aim to issue a certificate, equivalent to a degree, to the educators operating in the national territory and already working professionally in the educational sector.

Two other milestones in the history of the pedagogical professions date back to the year 2020. On August 27, 2020, a *Memorandum of Understanding* was signed between the Ministry of Education and several Italian Associations of pedagogists and educators, which provides for the presence of both figures within educational institutions “in order to intervene in situations of emergency or particular educational poverty” (Law no. 126, 2020, Art. 2 - Urgent measures to support and relaunch the economy). The *Memorandum* defines (i) “the implementation of processes of synergic collaboration, with respect to their own competences, between educational professionals and the bodies of the educational system, in order to initiate pedagogical-educational collaboration paths” (Art. 2), (ii) “the activation of educational projects and paths” (Art. 2), (iii) “advisory and operational support to teachers” (Art. 2), (iv) “the experimentation of forms of pedagogical and educational support to families” (Art. 3). Then, on October 13 of the same year, Law No. 126 was issued in the Official Journal, defining the *Urgent measures to support and relaunch the economy*. Article 33 bis highlights the *Urgent measures for defining the functions and role of Professional Socio-pedagogical Educators in social and health care facilities*. The article outlines the fundamental contribution regarding the “specific feature of the role and professional figure of the socio-pedagogical educator in health and social contexts” (Art. 33 bis), that is “the pedagogical dimension, in its social declinations, of marginality, disability and deviance” (2020, Art. 33 bis - Memorandum of Understanding. Activation of projects aimed at promoting education to civil, social and solidarity coexistence, as an integral part of the educational offer).

Examining the scope of the pedagogical professions requires knowledge of the legislative references through which they are legitimated, but it also requires an appropriate knowledge of pedagogy. After all, “there is no professional practice of a science without a professional who practices it” (Gennari, Sola, 2016, p. 38), just as there is no capable professional who can exclude “scientific skills” from their practice (p. 38). In conclusion, knowledge and skills drive the construction of a rigorous professionalism, centered on the human being and the formative, educational and instructional dimensions.

## 2. The professional figure of the socio-educational educator

The role of the socio-pedagogical professional educator is characterized by a conscious and critical understanding of the self-formation, educational and instructional areas, by the delineation of the problems and the attempt to resolve the complex situations that demand to be investigated and interpreted. The socio-pedagogical professional educator is first and foremost a professional in the field of education, whose processes are concretized within the plots of the multiple relationships that are established between subjects. *Educáre* – latin word for “growing” – and *edúc re* – latin word meaning “drawing out” – are arranged in life and in its indefiniteness. Educators have the responsibility to develop a path aimed at (i) the formative growth of the person being educated, (ii) the capacity of identification, understanding and interpretation of the fundamental meanings of the existence of each person being educated (iii) leading the human being on an educational and educating path, pursuing goals that are not always completely predetermined in advance. The ultimate goal of a relationship that can truly recognize itself within an “educational principle” consists of (a) the valorization of the humanity that is in human beings, (b) in the tension towards a harmonious and balanced dimension of life, (c) in the recognition of the authentic value inherent in the individual. The purpose of education is thus revealed in the construction of a relationship of trust: one can rely on the educator who accompanies, supports, listens, understands, and respects the *Weltanschauung* – the conception of the world and life – of each subject.

The above finds concrete expression in the activity of every educator. The aforementioned law (Consolidated Act No. 2656-3247 of 2018), however, refers to very different areas, realities and educational perspectives (Frabboni, Guerra, Scurati, 1999). Educators carry out their activities in kindergartens, within

the framework of so-called “Protected Meetings” or within residential facilities that accommodate children and young people removed from the family nucleus. The educator may work in educational institutions to support teachers’ work with students or in the legal-penitentiary sector to establish an educational relationship with adolescents in juvenile detention centers. Educators also operate in extracurricular contexts, in day care centers or playgrounds. Thus, the multi-faceted nature of this professional figure imposes specific and differentiated skills according to the workplaces and the subjects to deal with. A two-year-old child requires different care than a fifteen-year-old boy living in a Foster Care Educational Community, with a foster family or in a penal institution. This means that knowledge and skills relating to this profession never cease to be developed, revised and re-interpreted, because of the diversity of the “subjective worlds” with which the educator relates, which necessarily refer to a further world. The “world of alterity” is identified, for instance, in a particular life path; it is determined by experiences (also de-formative and de-educational) and particular cultural orientations. Educators are the ones who live “with” and “in” the time of the other’s existence since they spend much of their lifetime with the person to be educated. It sometimes happens that the different worlds of the educator and the person being educated are supported by profoundly discordant categories. Subordination, fear, addiction, and dependence can give an example of a “categorical network” (Sola, 2008, p. 71) – that is, a set of categories through which it is possible to rebuild the existential condition of a subject – coinciding with the situation of an adolescent who takes drugs and disintegrates his or her thinking. Suffering, discomfort, disappointment, and lack of love can motivate a state of malaise in which an eight-year-old child finds himself or herself placed in a facility where there are other children and young people separated from parents who have shown themselves to be unsuitable in assuming their educational responsibility for their children. On the other hand, care, serenity, love and taking care are categories that can be traced back to the case of a child attending kindergarten, where new spaces for playing and learning are known and where an inter-subjective relationship with other children is gradually established. While reassurance, dignity, reliability, and pain will be the possible elements of a categorical plot outlined for an eighteen-year-old girl who has been sexually harassed by adult men.

So, what meanings are attributed by each of these subjects to the categories listed above? What idea of love, family, childhood is contemplated in the light of the different cases described? The educator will have to approach these worlds, without pretending or suggesting solutions to problems, but rather by conducting the relationship within a dimension that respects the lives of others. Sometimes, different worlds clash vehemently. In the face of this clash – which is often perceived as the incompatibility of different points of view – educators have the task of educating themselves to listen to that world that is so different, since at first glance it may look indecipherable, unreasonable, and incomprehensible. Once again, this requires the educational skills of a person who does not only educates according to his or her own codes, but also educates himself or herself to understand that world, respecting its diversity. It is necessary to transcend the Popperian *Myth of the Framework* (Popper, 1994) – meaning the inability to establish a dialogical relationship with the other subject – that does not allow the debate between divergent principles, ideas, values: in this way it is possible to develop an educational project. This does not only mean the inclusion of goals (in the short and long term), indicators, observations and evaluations within preestablished and predefined grids (albeit useful and used by most educators), but it also emphasizes the educator’s ability to support the subject in the orientation of his or her own “being-in-the-world” (Heidegger, 1927/2016, p. 83) in order to think and choose the specific life project. The project, in this sense, presupposes “throwing oneself” into the future time by reason of a conscious, as well formative dimension tending towards personal well-being.

In summary: the socio-pedagogical professional educator (*a*) does not impose, but sheds light on a subject’s own possibilities of being, (*b*) promotes the awareness of life, out of all conditioning, (*c*) does not take the place of the child, the young person, the adult or the elderly person (*d*) remains on a professional level, (*e*) relentlessly tunes the orientation of the educational project, (*f*) identifies new problems, (*g*) does not focus only on one dimension of the subject’s existence but educates himself or herself to understand the existential picture as a whole (*h*) does not impose himself or herself as a parental figure, (*i*) does not impart orders, prohibitions, punishments, (*l*) does not force but leaves space, (*m*) promotes a feeling of waiting as he or she does not want to solve the problem immediately but respects the time of others, (*n*) structures a clear language, (*o*) listens to fragility without biases, (*p*) protects the freedom of being oneself,

(*q*) grants the possibility of seeing things in the world or problems from another point of view. The profession of the socio-pedagogical educator thus proposes – through its operational practice – a philosophy of education and a “pedagogy of intervention” (Giroux, 2020: 192) aimed at the constant balance between a human being’s life and the human being in life.

### 3. The profession of Pedagogist

The framework presented so far regarding the profession of socio-pedagogical educator also applies to the pedagogist profile. As a top-level professional, he or she has the knowledge, skills, and abilities of the educator. Moreover, in the light of the aforementioned law (Consolidated Act no. 2656-3247 of 2018), the pedagogist is the “professional figure [...] who operates in all contexts related to the self-formation and education of human beings” (Gennari, Sola, 2016, p. 38), in relation to the intervention areas of counselling, teaching, management and research (Gennari, 2006, p. 399). Educators operate “with” and “for” the human being starting from the logical-epistemological framework of the science they refer to.

The practical-operational dimension of a profession can also be recognized in the “style” with which a professional operates. Within the scope of the pedagogical professions, both the educator and the pedagogist conduct their activity based on a deontology that is characterized by suitable, competent, and rigorous responsibility. Then, professionals trace their action back to themselves, to a constant questioning of the human being they are since the science they study urges them to understand and interpret themselves in the light of their own humanity. In other words, it can be understood as a process of unveiling, knowing, and caring that the subject addresses to himself or herself. Therefore, this dimension of care also implies that feeling of love that is expressed in wanting the good (*a*) of oneself, (*b*) of the other subject. All this is based on a science that has gradually built up knowledge about the world of the human being.

The pedagogist can see, in the complexity of life, those problems (evident or hidden) that need to be interpreted. “Problematicity [...] constitutes the tissue on which the pedagogical device is constituted and marked between present and future, between theory and practice, between rules and chance” (Cambi, 2006, p.15). It is therefore necessary for pedagogy – and for pedagogist – to interpret the dimension of hypercomplexity (Granese, 1975) of social and real problems.

Beyond the degree obtained (albeit fundamental), “to be a pedagogist it is necessary (essentially and existentially) to ‘feel’ like a pedagogist” (Gennari, 2006, p. 339). This determines, on the one hand, the possibility of uniting the set of pedagogical professions under a common denomination – that is, under the general name of “pedagogist” – and, on the other hand, the need to highlight the peculiar feature of every professional who wants to call himself or herself such. Far from any “vocational or missionary” dimension (p. 339), to carry out the pedagogical activity it is not only necessary to consider what one puts in place in terms of work, but also (and first and foremost) to consider “how one is” (p. 339). This allows for the idea of a pedagogy understood as a system of knowledge that drives human beings to know themselves authentically and freely. The pedagogist, then, will be the one who primarily learns to (*a*) recognize the value of the human being, (*b*) interpret himself or herself and interpret his or her own and others’ existence, (*c*) understand himself or herself and understand in relation to the formative history of life, (*d*) restore possible meanings to the problems of life. Pedagogical research requires a critical openness of discourse with regard to the human that is in human beings: first of all, towards the human being that one is. Thinking oneself through the orderly construction of a specific categorial network is the first task of a competent pedagogist, capable of orienting himself or herself in the formative and educational area of his or her own life, and furthermore capable of assisting the subject in front of him or her through methodologies specific to the profession (not concerning rigid or preestablished instruments to be applied indiscriminately. It is necessary to find a *habitus* of the one who brings educational action into being, since it always refers to that “pedagogical style” that is first and foremost “a natural, cultural and professional way of being” (Sola, 2016, p. 189). With this cognitive *thesaurus*, the pedagogist “relates in all his or her conduct to the world” (p. 189) of the subject, continually modifying and revising the modes of intervention according to different educational needs. In this sense, the pedagogical point of view shows its intrinsic “social force” (Gennari, Kaiser, 2000, p. 83).

Thus, the pedagogical profession is listed in the social fabric according to different profiles. This figure

includes both the person who provides private consultancy and the professional who performs the role of pedagogical coordination within a day care center for children. The pedagogist can also support the activities of teachers in public and private schools or work in educational contexts of different kinds, as an employee of local institutions, within the legal sphere or in prisons, in residential facilities for children, young people or the elderly, as a consultant in educational institutions or even as a supervisor or expert within multi-professional teams. Finally, the pedagogical professions also include the pedagogist as researcher: the one who feels the “cultural duty to question himself or herself on the qualitative scope” (p. 407) of his or her profession and, as a consequence, to place himself or herself in a free “intellectual condition” (p. 407), in the self-awareness and awareness of the surrounding reality, as well as in the “commitment (personal and social) towards the community” (p. 407). In this sense, “the inner attitude of the man of science towards his own profession” (Weber, 1918-19/1997, p. 49) recalls the love of knowledge around the human being and his or her formative and educational identity.

The profile of the pedagogical profession is assumed with regarding to “the entire life of human being” (p. 52), where the existential path needs to be interpreted and understood by the competent professional. The latter, however, does not establish a dialogue with the “client”. Pedagogical counselling is something else than the relationship established between the one who gives the “advice” and the one who listens to it. From the idea of such a relationship one deduces the *adynamia* of a passive and impotent disposition of one who needs, on the contrary, to grasp the *dynamis* “of” and “in” his or her own education. The Aristotelian *energeia* expresses the “being-in-action” of the subject as the first and active responsible for the “choice of life”: that is, it enables the possibility of authentic life to be transformed into a form of life. In this sense the pedagogist develops the project of existence together with the subject, attempting to highlight its formative fragility aspects and emphasize its strengths at the same time. His or her competence is expressed from a dual perspective. He or she will be able to recognize existential difficulties (*i*) in terms of educational deficiencies, (*ii*) with respect to the absence of care and affection, (*iii*) in the sign of conditioning deriving from contemporary society (social networks, fashions and mass-media models being examples of this). Moreover, the professional will put the individual in a position to work (*a*) on personal resources, (*b*) on subjective capacities, (*c*) on the possibility of authentically directing one’s own life path. But this is only through the awareness of the individual who first chooses to constitute his or her existence in a balanced manner.

General Pedagogy includes within its categorial topics (Gennari, Sola, 2016, p. 102) – i.e., the logical places, the arguments, the fundamental categorizations in pedagogy – life, thought and discourse, but then also man, human being, and humanity. In dedicating oneself to thinking about life, then, the human being grasps essential elements as much in relation to the human inherent in the intimate self-formation of each person as in relation to the humanity of the world, restoring from this interpretative path constituted on the basis of an authentic subjective truth. Thus, the pedagogist, together with the subject he or she deals with, moves towards the authentication of thought about life, which becomes discourse within the constitution of both a “culture of self” and “self-care”. Aimed at these objectives, this profession cannot avoid research aimed at getting to know the human being (Ducci, 1979) in his multifaceted nature. Questioning the subject of study of pedagogy, the general pedagogist has the task of referring to dimensions of existence that relate to the biological, neurological and health, psychological, sociological and religious, historical, geographical and cultural, political, economic and civic, ecological, technological and environmental, sexual, affective and cognitive, moral, aesthetic, and social fields. The “apex level” profession investigates every dimension of the human being as it outlines the educational project concerning the subject it works with. This does not mean that pedagogy annexes and includes (or claims to override) other scientific disciplines. Rather, the set of knowledge pertaining to the human allows General Pedagogy to be understood as a “system of knowledges” (Gennari, 2006, p. 14), within which different sciences (pedagogical sciences, educational sciences, humanities and natural sciences) meet and dialogue (Broccoli, 2021). With the professionals from other disciplines, therefore, the pedagogist establishes “a dialogical and dialectical relationship” (p. 14), from which a “community of intentions” (p. 50) arises for which the pedagogical profession itself draws “evolutionary stimuli that strengthen its basic categorial framework” (p. 15). Thus, the pedagogist, through a “professional culture” (Volpi, 1982, p. 63), brings the educational project back into the “cultures of the human” (Gennari, 2006, p. 57), in an “intra”-, “inter”- and “trans”-scientific framework and in the sign of knowledge and skills concerning the discipline that bases all its

knowledge on the nature of the human being. The dimensions listed above regarding the profession of the pedagogist cannot ignore “the theoretic work” (Volpi, 1982, p. 39). Excluding this would imply “eluding the rigor of scientific discourse” (p. 39).

#### 4. The Clinical Pedagogist and the de-formative problem of life

When the *prò-blema* (Heidegger, 1947) of life takes on a negative meaning determined by conditions of malaise, discomfort and suffering, “educational ruptures” and “self-formative fractures” can occur (Sola, 2008). Within the scope of pedagogical professionalism, considered in its inter-disciplinary aspects, the clinical pedagogist works to reintroduce the subject within a congruent self-formation and educational path. The de-formative (i.e. related to an education that de-forms) and de-educational (i.e. inherent to an education that de-educates) problems are studied and interpreted by the Clinical Pedagogy: the specific pedagogical science, that investigates de-formation, de-education and de-instruction of human being. This specific pedagogical science arises from the need to address a state of deep crisis in which the subject finds itself. The existential discomfort is amplified when the latter proceeds towards subjection to profoundly de-formative and dis-educational dynamics, detected, for example, by the use of drugs, recourse to psychopharmaceuticals, addictions to alcohol or gambling (Gennari, Sola, 2016). In the face of the multiple forms of “social neurosis” (p. 39), subjective forms of neurosis are also noted. In these cases, the pedagogist requires specific knowledge and skills in order to take care of the subject in a situation of existential deformation. Pedagogy expands its heuristic and gnoseological boundaries to deal with the pathological dimension of self-formation, education, and instruction. However, there is no reference to the medical dimension, but rather the specific pedagogical research aimed at recognizing the causes that have led to the process of nihilation of human self-formation is emphasized.

Considering the clinical pedagogist as a pedagogical profession allows to analyze pedagogical problems from a further perspective. Think of the difficulty of intervening in cases of young adolescents who use substances; the situation of a parent who suffers from alcohol addiction or is affected by a gambling problem; the illness that affects the subject at a young age; the loss of a loved one; the case of separation or divorce; the anorexic, depressed, bulimic or drug addict. When self-formation ceases to be trans-formative and remains crystallized in a state of discomfort without finding the capacity to establish a formative resilience – that is, the “capacity of thought to make the self-formation resist the shock tests [...] that existential experience can bring about” (Sola, 2008, p. 62) – the clinical pedagogist intervenes by promoting a “*culture of care* that helps the subject to rebuild” (p. 41) the thought “of”, “about” and “for” one’s own life. Different points of reflection, different methodologies of investigation are proposed by this professional figure compared to (i) the general pedagogist, (ii) the other professional figures dealing with human problems. He or she, in fact, sets up his or her professionalism through pedagogical-clinical counselling aimed at a dialogic communication (Broccoli, 2021). The construction of the latter takes place in the light of the knowledge and skills that concern both the socio-pedagogical professional educator and the pedagogist. The clinical pedagogist develops his or her counselling at different times. The phases of *anamnesis* – from the Greek *anamnesis*, to recall the action of remembering –, of *diagnosis* – i.e., the act of “recognizing through” – and of care (Sola, 2008) – where the professional puts in place a culture of care – define the moments of that educational relationship with the aim of assisting the one who is in a state of “*deformative malaise*” (p. 70). Whether through the interpretation and understanding of the subject’s “*formative archaeology*” (p. 70) or through the construction of a “*categorial network*” (p. 71) that defines the specific situation of malaise, the ultimate goal is to take care of the human being who is no longer able to think about himself in the world and to think about the world. It can be said that pedagogical-clinical counselling is determined through an “educational relationship” based on the categories of care, support and dialogue (Mariani, 2021).

The work of the clinical pedagogist implies an inter-disciplinary logic between the sciences, to re-construct a problem in depth and return pedagogically coherent solutions. The legislative references that regulate the professional figures of pedagogist and socio-pedagogical professional educator move in this direction, highlighting the need to address human problems according to a trans-scientific perspective – as repeatedly emphasized throughout this brief contribution. This also applies to the clinical pedagogist

(whose profession requires the same qualification as the pedagogue) for whom, for example, openness to dialogue with the medical sciences is crucial. On the other hand, it is legitimate to support the idea that a science must constantly open itself up to new heuristic scenarios that allow for a better understanding of the human being and his many forms.

## References

- Bertagna G. (2010). *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Broccoli A. (2021). *Dialogare*. Brescia: Morcelliana.
- Buber M. (1954). *Die Schriften über das dialogische Prinzip*. Heidelberg: Schneider (trad. it. Parz, *Il principio dialogico*, Edizioni di Comunità, Milano, 1958).
- Cambi F. (1986). *Il congegno del discorso pedagogico. Metateoria ermeneutica e modernità*. Bologna: CLUEB.
- Cambi F. (2006). *Metateoria pedagogica. Struttura, funzione, modelli*. Bologna: CLUEB.
- Cardini M., Molteni L. (Eds.). (2003). *L'educatore professionale. Guida per orientarsi nella formazione e nel lavoro*. Roma: Carocci.
- Chiosso G. (2018). *Studiare pedagogia. Introduzione ai significati dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Colicchi Lapresa E. (1987). *Prospettive metodologiche di una teoria dell'educazione*. Napoli: Liguori.
- Ducci E. (1979). *L'uomo umano*. Brescia: La Scuola.
- Frabboni F., Guerra L., Scurati C. (1999). *Pedagogia. Realtà e prospettive dell'educazione*. Milano: Bruno Mondadori.
- Frauenfelder E. (1994). *Pedagogia e biologia. Una nuova alleanza*. Napoli: Liguori.
- Gennari M. (1995). *Storia della Bildung*. Brescia: La Scuola.
- Gennari M. (2001). *Filosofia della formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Gennari M. (2006). *Trattato di Pedagogia Generale*. Milano: Bompiani.
- Gennari M. (2016). *Il duplice paradosso della Pedagogia*. In M. Gennari, G. Sola (2016). *Logica, linguaggio e metodo in Pedagogia* (pp. 11-48). Genova: Il Melangolo.
- Gennari M. (2016). *Per una teoria generale (disgiunta ma unificata) del metodo*. In M. Gennari, G. Sola, *Logica, linguaggio e metodo in Pedagogia* (pp. 175-182). Genova: Il Melangolo.
- Gennari M. (2019). *Pedagogie Comparate. Studi sulla Formazione*, 22, 187-200.
- Gennari M., Sola G. (2016). *Logica, linguaggio e metodo in Pedagogia*. Genova: Il Melangolo.
- Giroux H. (2020). *On Critical Pedagogy*. UK: Bloomsbury Publishing PLC, (trad. it. *Pedagogia critica*, Anicia, Roma, 2023).
- Granese A. (1975). *La ricerca teorica in pedagogia*. Firenze: La Nuova Italia.
- Granese A. (2002). *Valore e limiti dell'approccio epistemologico in pedagogia*. In G. Sola (Ed.), *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia* (pp. 153-178). Milano: Bompiani.
- Heidegger M. (1927). *Sein und Zeit*. Tübingen: Max Niemeyer (trad. it. *Essere e tempo*, Mondadori, Milano, 2016).
- Heidegger M. (1947). *Brief über den "Humanismus"*. Frankfurt a.M.: Klostermann (trad. it. *Lettera sull' "Umanismo"*, Adelphi, Milano, 1995).
- Kaiser A. (2013). *Filosofia dell'educazione*. Genova: Il Melangolo.
- Iori V. (Ed.). (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento Professionale*. Trento: Erickson.
- Mari G. (2014). *Filosofia dell'educazione. L' "agire educativo" tra modernità e mondo Contemporaneo*. Brescia: La Scuola.
- Mariani A. (Ed.). (2021). *La relazione educativa. Prospettive contemporanee*. Roma: Carocci.
- Massa R. (2002). *Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione*. In G. Sola (Ed.), *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia* (pp. 315-334). Milano: Bompiani.
- Milan G. (1994). *Educare all'incontro. La pedagogia di Martin Buber*. Roma: Città Nuova.
- Negri S. (2014). *La consulenza pedagogica*. Roma: Carocci.
- Palmieri C. (2000). *La cura educativa. Riflessioni ed esperienze tra le pieghe dell'educare*. Milano: Angeli.
- Popper K. (1994). *The myth of the framework. In defence of the science and rationality*. London: Routledge (trad. it. *Il mito della cornice. Difesa della razionalità e della scienza*, Il Mulino, Bologna, 1995).
- Ravaglioli F., Regni R. (2000). *Evoluzione della cultura dell'educazione e scienze empiriche*. Roma: SEAM.
- Sola G. (Ed.). (2002). *Epistemologia pedagogica. Il dibattito contemporaneo in Italia*. Milano: Bompiani.
- Sola G. (2003). *Umbildung. La "trasformazione" nella formazione dell'uomo*. Milano: Bompiani.
- Sola G. (2008). *Introduzione alla Pedagogia Clinica*. Genova: Il Melangolo.
- Sola G. (2016). *Per una pratica generale del metodo d'intervento operativo in Pedagogia*. In M. Gennari, G. Sola,

- Logica, linguaggio e metodo in Pedagogia* (pp. 185-193). Genova: Il Melangolo.
- Volpi C. (1982). *La pedagogia come sapere progettuale*. Roma: Bulzoni.
- Weber M. (1918-19). *Politik als Beruf, Wissenschaft als Beruf*. Berlin: Dunker & Humblot (trad. it. *La scienza come professione*, Armando, Roma, 1997).
- Xodo Cegolon C. (1988). *La ragione e l'imprevisto. Prolegomeni ad una pedagogia come scienza pratica*. Brescia: La Scuola.

## Legislative references

- T.U. 2656-3247, Senato della Repubblica, 2018, Atto n.2443 - *Disciplina delle professioni di educatore professionale socio-pedagogico, educatore professionale socio-sanitario e pedagogista*.
- Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, 2018 - *Quadro europeo delle qualifiche: sostenere l'apprendimento, il lavoro e la mobilità transfrontaliera*.
- Legge 13 ottobre 2020, n. 126, Camera dei deputati e Senato della Repubblica - *Misure urgenti per il sostegno e il rilancio dell'economia*.
- Protocollo di Intesa* tra Ministero dell'Istruzione e ANPE, APEI, APP, CUNSE, CONPED, SIPED, UNIPED, 2020 - *Attivazione progetti finalizzati a promuovere l'educazione alla convivenza civile, sociale e solidale, quale parte integrante dell'offerta formativa*.



## STUDI E RICERCHE

### Educazione interculturale nella scuola dell'infanzia: come sostenerla?

**Daniela Roggero**

Phd | Department of Education Science | RomaTre University | [daniela.roggero@uniroma3.it](mailto:daniela.roggero@uniroma3.it)

### Intercultural education in preschool: how to support it?

#### Abstract

*This paper offers some results of a doctoral research dedicated to identifying effective strategies to support the systematic implementation of intercultural education in preschools. The analysis is focused on the intercultural perspective in organizational and educational choices made by Municipal Schools of Roma Capitale. The research has a qualitative approach and is based on dialogue with teachers and school coordinators through semi-structured interviews; in a preparatory phase data were collected through a survey on practices and analysis of documents.*

*The study led to highlighting key nodes that can facilitate the day-to-day implementation of intercultural education: coordinated investments on multiple levels (resources, training, projects and initiatives).*

#### Keywords

Preschool, intercultural education, investments, policies, resources

Il presente lavoro offre il resoconto di alcuni risultati di una ricerca dottorale dedicata a individuare le strategie che sostengono efficacemente la sistematica attuazione della proposta interculturale nelle scuole dell'infanzia. Il contesto di analisi è circoscritto alle Scuole comunali di Roma Capitale, di cui si sono rilette in chiave interculturale alcune scelte organizzative e didattiche.

La ricerca ha un approccio qualitativo e si basa sull'interlocuzione con docenti e coordinatori scolastici tramite lo strumento dell'intervista semi-strutturata; alle interviste si è giunti dopo una fase di raccolta dati tramite un questionario sulle prassi e l'analisi di documenti.

Sono emersi alcuni nodi chiave, scelte che possono favorire la quotidiana realizzazione della prospettiva interculturale: investimenti coordinati su risorse, formazione, progetti e iniziative.

#### Parole chiave

Scuola dell'infanzia, educazione interculturale, investimenti, politiche, risorse

## 1. Introduzione

Si presentano le linee fondamentali e alcuni risultati di un lavoro svolto nell'ambito del Dottorato in Teoria e Ricerca Educativa (XXXVI ciclo) in cui si è studiato il tema dell'educazione interculturale nella scuola dell'infanzia esplorandone piani diversificati, per ottenere una visione di sistema; è stato delimitato il contesto geografico-istituzionale della ricerca con la scelta di concentrare l'attenzione sulle Scuole comunali di Roma Capitale.

L'analisi ha incluso aspetti relativi sia al contenuto della proposta educativa e didattica sia all'organizzazione e strutturazione dei servizi, con attenzione alla dimensione istituzionale (quale peso ha l'orientamento deciso dall'Ente gestore), a quella formativa (aggiornamento in servizio dei docenti) e a quella delle risorse disponibili e/o richieste (risorse materiali, mediatori, reti territoriali).

## 2. Scuola dell'infanzia, terreno fertile per l'educazione interculturale

La proposta interculturale nella sua versione più attuale è descritta nel documento *Orientamenti Interculturali* (Ministero dell'Istruzione, 2022) che ne definisce i tratti: il primo è un impegno strutturale della scuola a sostegno dell'integrazione di ogni alunno, con attenzione specifica verso coloro che provengono da contesti migratori, per ridurre i rischi connessi con la povertà educativa (Save the Children, 2015) e l'emarginazione socio-economica (Council of the European Union, 2018). Questa esigenza risponde al mandato costituzionale della scuola, responsabile dell'attiva rimozione agli ostacoli per la piena partecipazione di ciascuno, nell'ottica della costruzione di una società democratica (Dewey, 1917/2000). Il modello della scuola italiana (Ministero della Pubblica Istruzione, 2007) è radicato nell'apertura e nell'universalità della proposta (Canevaro, Ciambrone, Nocera, 2021): ciascuno deve poter trovare uno spazio e una risposta ai propri bisogni educativi per il pieno sviluppo personale e comunitario (Medeghini et al., 2013).

L'educazione interculturale non si limita però a prevenire l'esclusione né si rivolge soltanto agli alunni migranti (Tarozzi, 2015): è chiaro, almeno dalla Circolare ministeriale 26 luglio 1990, n. 205 - La scuola dell'obbligo e gli alunni stranieri. L'educazione interculturale, che la presenza di alunni di origine migratoria rappresenta a tutti gli effetti una ricchezza e un'opportunità per la comunità scolastica (Ongini, 2019), dato che la quotidiana relazione con una diversità positiva è funzionale a far crescere ciascuno nella dimensione del dialogo e della solidarietà (Delors, 1997), della conoscenza di più lingue (Maalouf, 2008) e, quindi, della capacità di relazionarsi in modo efficace con l'attuale contesto complesso e mutevole (Morin, 2017).

Considerare l'educazione interculturale in tale prospettiva, complessa come lo sono i contesti in cui si realizza (Zoletto, 2012) e gli obiettivi che si pone (Bruner, 2015), significa attuare un progetto intenzionale e strutturato (Gruppo di pedagogia Interculturale della SIPED, 2017), che intervenga su più livelli, comprese le scelte politiche e normative relative all'accoglienza dei migranti (Coccia, Di Sciuillo, 2020).

La scuola dell'infanzia si conferma come un segmento di grande importanza nel percorso di istruzione (European Commission, 2018): ha un impatto permanente e positivo sull'acquisizione di competenze chiave e ha funzione preventiva rispetto alla dispersione scolastica, all'emarginazione e alla povertà; è quindi un passaggio rilevante per gli alunni con origine migratoria (European Commission/EACEA/Eurydice, 2019) così come per tutti gli alunni, futuri cittadini adulti.

L'architettura pedagogica dell'attuale scuola dell'infanzia italiana (Ministero dell'Istruzione, 2021) è un insieme strutturato di scelte e orientamenti relativi a valori di riferimento, obiettivi educativi e metodologia (Bondioli, Savio, 2018) e ha le sue radici nel pensiero di importanti pedagogisti (Baldacci, 2015).

Nell'approfondire la normativa e le indicazioni pedagogiche sul segmento 3-6 anni si possono mettere in luce numerosi tratti sovrapponibili con la proposta interculturale. Rispetto all'inserimento e all'accompagnamento degli alunni con origine migratoria si osserva che nella scuola dell'infanzia la tensione all'accoglienza è radicata e diretta ad ogni persona (Frabboni, Pinto Minerva, 2008): si esprime nella cura dell'ambiente fisico (spazi, arredi, materiali) e dell'ambiente relazionale, nell'accompagnamento del singolo che costruisce la propria identità sempre in relazione con gli altri, nel lavoro sul gruppo orientato alla costruzione di una comunità che sa collaborare e riconoscere ciascuno nella sua unicità, favorendo l'espressione del sé e la costruzione/consolidamento della abilità di base per tutti (Catarsi, 1999).

Sull'educazione interculturale del gruppo intero va sottolineato inoltre che la possibilità di confrontarsi fin dall'infanzia con la varietà umana permette di imparare a rispettare e valorizzare le differenze (Coluccelli, 2020), gestire i conflitti senza la violenza, co-costruire pensieri e progetti esprimendo pienamente sé stessi proprio nel dialogo con gli altri (Edwards, Gandini, Foreman, 2017). Numerosi strumenti quotidiani della scuola dell'infanzia concorrono in modo efficace all'educazione interculturale: ne sono esempio i Campi di esperienza, che promuovono l'esplorazione curiosa e attiva della realtà e dell'espressione umana (Pontecorvo, 1990), e il lavoro in piccoli gruppi, organizzazione scelta per molte attività in ottica costruttivista e cooperativa (Lamberti, 2013).

Le scuole dell'infanzia italiane, come delineate da almeno un trentennio (Bertolini, 1993) e confermate nella declinazione attuale (Pescarmona, 2021), sono quindi un terreno fertile per l'interculturale.

### 3. Obiettivi e piano di ricerca

Le acquisizioni a livello teorico e normativo sull'educazione interculturale, seppur di grande spessore e ciclicamente ribadite negli ultimi trent'anni, trovano un'attuazione poco diffusa e sistematica nelle scuole italiane, come documentato da recenti studi (Stillo, 2020).

L'obiettivo della presente ricerca è, rispetto alla scuola dell'infanzia, individuare quali siano le modalità più efficaci per sostenere la realizzazione sistematica della prospettiva interculturale.

Questo obiettivo principale è stato scomposto in due segmenti: il primo, un'indagine sulla prassi, per fotografare la situazione e chiarire se la poca sistematicità si confermi anche in questo grado scolastico; il secondo, in conseguenza, un approfondimento qualitativo mirato a rileggere quanto emerso nella prima fase per identificare sia le barriere esistenti sia le buone pratiche realizzate e le condizioni che le hanno favorite.

Sono stati dapprima raccolti dati sulle prassi organizzative e didattiche tramite un questionario rivolto alle scuole, l'analisi di materiale documentale istituzionale (Circolari, Indicazioni etc.) e lo studio della documentazione relativa alla didattica nel periodo del lockdown 2020 (Roggero, 2022).

Non si presentano qui, per ragioni di spazio, gli strumenti e gli esiti di questa parte di ricerca, disponibili nel testo completo del lavoro dottorale.

Nella seconda fase si è partiti dai dati raccolti per approfondire, in dialogo con i protagonisti dell'azione educativa – insegnanti e coordinatori – le motivazioni delle scelte, le difficoltà incontrate e le buone pratiche realizzate.

#### 3.1 Scelta dei soggetti: le Scuole comunali di Roma Capitale

Il contesto geografico-istituzionale scelto per la ricerca sul campo è quello delle Scuole dell'infanzia comunali di Roma Capitale. Si tratta di un gruppo di più di trecento scuole distribuite nella città intera – con la sua varietà territoriale di situazioni sociali, culturali ed economiche – ma dalle caratteristiche omogenee per il comune riferimento istituzionale (impostazione organizzativa, modello pedagogico e di formazione in servizio del personale).

Le scuole capitoline sono coordinate centralmente dall'Assessorato e dal Dipartimento XI di Roma Capitale, con Uffici operativi in ciascuno dei quindici Municipi romani. All'interno di ogni Municipio sono definiti alcuni Ambiti territoriali che includono una media di 6/7 strutture, sia Scuole dell'infanzia sia Servizi educativi (nido), affidati a un funzionario denominato Posizione Organizzativa Servizi Educativi e Scolastici (POSES). Questa figura è di importanza centrale, perché vi convergono sia compiti gestionali sia di garanzia rispetto alla proposta educativa.

La tipologia di interlocutori da coinvolgere nell'analisi è stata individuata proprio nelle POSES, responsabili dell'indirizzo della proposta scolastica, e negli insegnanti che la attuano nel quotidiano; anche il Dipartimento XI è stato un importante soggetto della ricerca, perché capace di promuovere l'orientamento complessivo della scuola tramite la pianificazione della formazione, l'attuazione di iniziative e progetti, etc.

#### 4. Note metodologiche

Per ragioni legate ai limiti di spazio si presentano in questo contributo solo alcuni degli strumenti utilizzati e degli elementi raccolti.

Nel periodo che va da giugno 2022 a febbraio 2023 sono state effettuate delle interviste semi-strutturate (Gianturco, 2005) a 8 POSES/FSE e 14 insegnanti, in rappresentanza di venti scuole dell'infanzia di Roma Capitale. A tutte le scuole romane è stato proposto, dal Dipartimento comunale, il coinvolgimento nella ricerca; tra quelle che hanno accettato (campionamento di convenienza) sono state effettivamente incluse le scuole che garantissero la massima eterogeneità possibile sulla base di tre criteri: presenza di alunni con cittadinanza non italiana (oltre il 30%, tra il 10% e il 30%, sotto il 10%), livello socioeconomico del territorio (alto/medio/basso, secondo la classificazione comunale delle Zone Urbanistiche) e posizionamento geografico (zona centrale, media, periferica). Ne è risultato un insieme fortemente eterogeneo, con plessi situati in territori differenziati (dall'estrema periferia a zone centrali e benestanti) e con presenza di alunni non italiani variabile tra 1,4% e 43%.

Le interviste sono state registrate e trascritte, poi revisionate in modo minimo per migliorare la leggibilità e per renderle anonime (rimossi i riferimenti a luoghi o persone); sono state quindi analizzate sia singolarmente, in relazione ai contesti di riferimento, sia trasversalmente rispetto alle tematiche di interesse per la ricerca.

Gli estratti sono qui riportati con una codifica che comprende: lettera in maiuscolo (A, B, etc.) che contraddistingue la Scuola/Ambito; eventuale aggiunta di .i e .ii in caso di più interviste realizzate nel medesimo contesto; numero relativo allo scambio verbale, codificato in ordine progressivo; indicazione del soggetto che interviene (P per POSES, R per ricercatrice e I per le insegnanti, con un numero associato se si tratta di interviste di gruppo con più insegnanti presenti). Le registrazioni e i testi completi di tutte le interviste possono essere richiesti alla ricercatrice tramite e-mail.

La fase di lavoro diretto con le scuole ha incluso anche l'osservazione degli ambienti e dei contesti, laboratori di restituzione delle interviste con 77 insegnanti di cinque collegi e un focus group con nove genitori, di cui sei non italiani e due in coppie miste.

Tutti gli strumenti utilizzati hanno fornito un insieme di dati coerenti che sostengono quanto raccolto tramite le interviste e lo validano tramite un processo di triangolazione. L'intera ricerca è stata presentata a conclusione del triennio dottorale.

#### 5. Educazione interculturale nelle scuole dell'infanzia di Roma Capitale: temi e problemi

La ricerca ha evidenziato alcune caratteristiche delle scuole dell'infanzia capitoline che riguardano la proposta interculturale, sia in ambito organizzativo sia didattico. Le riflessioni e i commenti tratti dalle interviste a POSES e insegnanti permettono di individuare i punti forza e le difficoltà nell'attuazione.

Le Scuole dell'infanzia direttamente gestite da Roma Capitale nell'A.S. 2021/2022 sono 316, pari al 39,8% delle 794 scuole dell'infanzia della città (Roma Capitale - U.O. Statistica, 2022, p. 12).

Gli alunni iscritti risultano un totale di 28.631, di cui 4.227 con cittadinanza non italiana (14,7%) (Roma Capitale - U.O. Statistica, 2022, p. 14). L'incidenza degli alunni con cittadinanza non italiana varia notevolmente sul territorio: i bacini di utenza ricalcano gli squilibri tra quartieri, con 42 scuole che hanno più del 30% di alunni non italiani e 12 che non ne hanno nessuno (Roma Capitale - U.O. Statistica, 2020).

##### 5.1 *Accesso alla scuola: procedure e possibili barriere per gli alunni con origine migratoria*

Per accedere alle scuole le famiglie rispondono a un bando pubblico, presentando la domanda esclusivamente tramite il sito web. Si riscontrano alcune barriere all'accesso che impattano sull'inclusione dei figli dei migranti, sia per il mezzo informatico non per tutti di facile uso, sia per il requisito della residenza nel Comune di Roma per almeno uno dei genitori. Inoltre, l'obbligo di utilizzo del sistema informatizzato

provoca difficoltà di relazione con le famiglie che conoscono poco il contesto scolastico italiano, perché i genitori non hanno un preventivo momento di conoscenza diretta e orientamento:

(D.211) I1: io penso che i genitori, quando vanno a fare l'iscrizione... ci dovrebbe essere anche qualcuno che li indirizzi, come, dove sta andando, cosa sta facendo, in quale scuola andrà... perché arrivano ma non sanno nemmeno dove, come... cioè qualcuno che li possa un pochino già aiutare, preparare! [...] no, non abbiamo la segreteria... prima, una volta, era molto meglio, perché quando venivano la facevamo noi... sì, la facevamo noi, noi parlavamo direttamente con i genitori, la comunicazione era immediata... ora è tutto online, non c'è più...

Per facilitare l'accesso – ricordiamo che a livello nazionale circa un quarto dei bambini non italiani non frequenta la scuola dell'infanzia – nel periodo 2000-2006 sono state pubblicate delle Guide in più lingue (Comune di Roma - Dipartimento XI, 2004), che permettevano di informare le famiglie sulle possibilità e sulle procedure e soprattutto di sensibilizzare sull'importanza della frequenza scolastica fin dai primi anni di età. Oggi il sito web del Comune ha la funzione di traduzione delle pagine in tutte le lingue, ma si segnala difficoltà di utilizzo dello strumento digitale.

## 5.2 *Accoglienza come scelta pedagogica di base*

Le Scuole dell'infanzia statali e quelle capitoline sono simili in quanto a organizzazione: il calendario scolastico e gli orari differiscono in misura contenuta, il servizio è gratuito in entrambi i casi, con il solo contributo previsto per il servizio di refezione, identico perché gestito dal Comune anche per le Scuole statali. Le statali, inserite in Istituti Comprensivi, beneficiano però del servizio di segreteria e degli strumenti relativi all'Autonomia scolastica.

Le Scuole comunali hanno invece una caratterizzazione spiccata dal punto di vista pedagogico e per l'inquadramento e gli obblighi formativi dei docenti. Pur seguendo tutte le Indicazioni ministeriali, le scuole romane hanno vissuto un percorso che ha portato nei primi anni Duemila alla definizione del proprio approccio educativo, espresso nel documento Otto Tesi (Comune di Roma - Dipartimento XI, 2006) e nel successivo aggiornamento, Modello educativo dei nidi e delle scuole dell'infanzia di Roma capitale (Roma Capitale - Dipartimento XI, 2014).

Le scelte descritte in questi documenti sono state elaborate in modo condiviso con POSES e insegnanti e sono state sostenute da investimenti e sforzi formativi, in particolare nel primo decennio del Duemila. Sono quindi diventate una realtà riscontrabile nel quotidiano: "(A.131) P: io credo che nelle scuole comunali [...] è naturale che abbiamo una forte connotazione! perché abbiamo fatto troppa, troppa formazione, e c'è stato fatto un investimento...".

L'impostazione educativa ha numerosi elementi sovrapponibili con la prospettiva interculturale. Lo stile delle scuole capitoline si fonda apertamente sull'accoglienza, diretta a ciascuno in generale e agli alunni con origine migratoria nello specifico:

I Servizi Educativi e Scolastici di Roma Capitale, alla luce dei cambiamenti sociali e culturali esposti, prestano particolare attenzione: [...] all'accoglienza dei bambini di cittadinanza non italiana e delle loro famiglie nell'incontro e nel confronto tra diverse culture; alla valorizzazione dell'identità culturale italiana e delle altre identità culturali intese come insieme di tradizioni e valori; [...] a sviluppare nei bambini, fin dalla prima infanzia, una cultura tollerante e rispettosa volta al superamento dei pregiudizi di genere, di etnia, di razza (Roma Capitale - Dipartimento XI, 2014, p. 18-19).

Questa capacità di accoglienza sembra non solo dichiarata, ma riconosciuta e agita in modo effettivo:

(A.103) P: e quindi noi abbiamo questa cultura dell'accoglienza, tutta la formazione che abbiamo fatto è stata sull'accoglienza, sui materiali naturali, sul piccolo gruppo, sulla corresponsabilità, sull'osservazione, sul cooperative-learning... quindi per noi il lavoro forte è creare il gruppo, creare il gruppo delle insegnanti e creare il gruppo dei bambini!

L'accoglienza coinvolge anche i genitori, con attenzioni dirette a trasmettere un senso di apertura:

(G.ii.83) P: [...] avevo trovato un cartello con la scritta "Benvenuti" in tantissime lingue [...] e li abbiamo affissi al cancello, addirittura no, appena arrivi... la cosa che abbiamo notato è che i genitori stranieri soltanto a trovare quel cartello sono entrati con un sorriso fin quassù! allora quello era un banalissimo cartello con una scritta "Benvenuti", quindi... quanto è importante che ci siano dei riferimenti sia a livello organizzativo, quindi più nelle pratiche amministrative, riferimenti linguistici accessibili per queste famiglie, anche una piccola didascalia scritta nella loro lingua... ma anche un'indicazione, una cosa banale! ma quanto ti fa sentire accolto questo, no?

L'intento espresso non riguarda solamente il clima generale di benevolenza, ma significa anche lo sforzo di assumere il punto di vista dell'altro, per quanto diverso e distante:

(C.4) P: certo! poi entriamo un po' nello specifico, allora tutte le casistiche, le diversità... possono essere un occhio sulle disabilità [...] ferma restando la formazione tecnica che è stata sulla disabilità, molto tecnica, poi però c'è sempre un discorso di... di prendere il punto di vista dell'altro, è proprio quella la prospettiva! se io assumo il punto di vista dell'altro questo fa la differenza, ed è molto importante.

Un secondo aspetto centrale nel modello scolastico capitolino è che si pone attenzione al contrasto attivo all'esclusione:

I Nidi e le Scuole dell'Infanzia di Roma Capitale riconoscono come valore l'inclusione sociale, il cui obiettivo è quello di rispondere ai bisogni di tutti i bambini, nel rispetto delle specificità di ciascuno, impegnandosi a rimuovere ogni ostacolo all'apprendimento e alla partecipazione (Roma Capitale - Dipartimento XI, 2014, p. 37).

Il fenomeno della povertà educativa in alcuni contesti è descritto come allarmante: "(C.48) P: [...] quindi oltre ad avere sacche di povertà o di deprivazione magari culturale hanno queste famiglie dove vivono in tanti, e tutti familiari, quindi, è bene che il bambino stia alla scuola!"; la scuola si sente chiamata a rispondere e contrastare il disagio e la poca equità, percependo la propria responsabilità di servizio educativo:

(E.22) P: [...] in questo contesto... che è così degradato... Allora, le scuole funzionano bene perché comunque tutte le persone, le insegnanti che rimangono a lavorare in certi contesti, al 90% sono fortemente motivate, perché altrimenti... cioè l'azione educativa che viene espressa in questi contesti ha una valenza 100 volte più importante di... non perché siano meno importanti, ma qui la scuola ha proprio una funzione che è fondamentale! proprio per riacchiappare... e non sempre ci si riesce, perché ci sono situazioni veramente...

### 5.3 *L'approccio positivo alla diversità*

Orientati da queste scelte di fondo, gli insegnanti utilizzano, nel quotidiano, strumenti capaci di valorizzare la cooperazione e la solidarietà, per proporre un modello relazionale valido per tutti:

(G.ii.26) I2: [...] ma questa è la strategia che noi usiamo quotidianamente, no? del tutoring, o comunque l'approccio in questo senso, ecco il bambino che accompagna l'altro nel fare le sue sperimentazioni... ecco la utilizziamo ormai quotidianamente, non soltanto con i bambini stranieri!

Le specificità di ciascuno sono rispettate ma anche valorizzate, nell'idea che diventino occasione di arricchimento:

La differenza viene posta al centro dell'azione educativa, promuovendo il confronto tra le diversità presenti oggi nei servizi; tale agire consente all'adulto di riconoscere i bisogni educativi speciali di ciascun bambino [...] Ogni sezione è letta come luogo che accoglie persone tutte differenti, in cui il po-

tenziale di ognuno, nell'interazione con l'altro, diviene ricchezza per l'intera comunità (Roma Capitale - Dipartimento XI, 2014, p. 37).

Le occasioni offerte dalla situazione multiculturale delle classi vengono utilizzate per l'esplorazione attiva delle differenze umane:

(B.ii.60) I1: [...] c'è questa apertura mentale... quest'anno abbiamo imparato paroline semplici, come ciao... oppure Salam Aleku, quando si arriva oppure quando si va via... sono le due paroline queste principali, che sono state adottate nella nostra classe!

In alcuni casi le differenze culturali non sono solamente vissute come dato della quotidianità, ma intenzionalmente evidenziate e inserite nella pianificazione delle attività:

(A.5) P: Anche cinesi, non perché avessimo bambini cinesi, ma mi ricordo che un anno facemmo un'esperienza di una scienza cinese, i bambini praticamente imitavano gli animali, adesso mi sfugge, un nome talmente particolare... insomma imitavano le posture degli animali e tutto questo veniva inserito proprio nel riconoscimento della diversità, e anche nell'acquisizione della diversità! Quindi con i bambini, questo personale era prezioso, perché tramite la pittura, tramite giochi...

La prospettiva interculturale sembra inoltre essere riconosciuta come elemento di valore, anche in assenza di alunni non italiani, ben integrata con la complessiva proposta educativa:

(Fi.43) R: [...] su questo, quali sono gli aspetti della scuola di infanzia che vi facilitano? quali sono gli elementi...

(Fi.44) I: sono tanti, tantissimi! se pensiamo anche solo al fatto che loro qui vivono i loro primi rapporti sociali... le loro prime amicizie... quindi già solo partire da questo e dalla socialità! il rispetto dell'altro, il rispetto delle regole della convivenza civile... cioè più di questo?! già è solo questa è la base per cui poi andare ovunque! [...] partendo da questo... cioè, l'esplorazione può essere tutto! quindi i suoni, per esempio... i suoni dei bonghi africani, quali sono gli strumenti che vengono suonati nel mondo oltre a quelli che noi conosciamo... gli odori, i sapori... c'è un mondo intorno! quindi assolutamente c'è una corrispondenza! Cioè, con un po' di elasticità mentale, di creatività, si può veramente spaziare ovunque con loro!

#### 5.4 *La fatica del capirsi e del vivere il plurilinguismo come opportunità*

Dall'analisi svolta emergono anche alcuni aspetti critici. La citata tensione all'accoglienza si scontra, ad esempio, con problemi di comprensione prima di tutto linguistica tra istituzione scolastica e famiglie non italiane. Gli insegnanti esprimono alcune difficoltà a capire le famiglie di diversa cultura e non sono reciprocamente chiare le aspettative sull'educazione; vengono manifestati sia pregiudizi sia problemi pratici:

(G.ii.77) I3: [...] non siamo razzisti, ma quanto poi effettivamente nell'approcciarci a queste persone abbiamo quella sorta di pregiudizio? di giudicare queste persone? [...] penso già stesso lo stesso Municipio, no? che ti fa una domanda di iscrizione semplicemente in italiano... quindi tu costringi queste persone... io vado a monte, no? queste persone le costringi, le metti in difficoltà! maestra cosa faccio? [...] parliamo di intercultura... ma un bambino con un G.L.O., un bambino straniero con genitore straniero, ma questo genitore quanto capisce di quello che viene detto dall'insegnante? quanto capisce di quello che viene detto da un neuropsichiatra, quanto capisce di tutto il percorso terapeutico che sta facendo?

Anche l'accompagnamento linguistico degli alunni presenta dei problemi, perché non vi sono strumenti né soggetti dedicati all'insegnamento dell'italiano Lingua Seconda:

(B.i.42) P: guarda sulla lingua devo dire che... per esempio ecco nella sezione dove ci stanno tanti bambini stranieri il problema si pone un po' di più, perché appunto mancando il confronto con i

bambini italiani... perché finché ce ne hai 4-5 in una classe di 25, diciamo che la lingua è prevalente... i bambini piano piano ... anzi, non piano piano, anche abbastanza velocemente parlano la lingua! anche se secondo me pure lì ci vorrebbe un po' di accompagnamento perché noi abbiamo avuto diversi casi di bambini che in fase di inserimento, bambini del Bangladesh, hanno avuto problemi!

Il valore del plurilinguismo non è sempre riconosciuto e supportato in modo chiaro:

(Fi.28) I: altre lingue no, perché comunque principalmente i bambini parlano in italiano a scuola... e devono parlare in italiano! altrimenti non riescono a integrarsi nel contesto sociale, perciò no, questo non lo abbiamo fatto, perché comunque non lo riteniamo...

(Fi.29) R: è troppo presto, forse, per introdurre altre lingue?

(Fi.30) I: sì, loro hanno già difficoltà nello scegliere in quale lingua devono parlare... magari a casa parlano un po' italiano, un po' spagnolo... a scuola si confonderebbero! oltre il fatto che noi non abbiamo conoscenze linguistiche specifiche, per poterli poi...

### 5.5 *La difficoltà a raggiungere gli emarginati*

Un altro problema di rilievo è la possibilità reale di combattere attivamente l'emarginazione. Il periodo del lockdown per il Covid-19 ha rappresentato un momento in cui si sono evidenziate le difficoltà nel dare sostegno a chi ne avrebbe avuto più bisogno (Ministero dell'Istruzione, 2020):

(A.24) R: di fatto nei mesi di chiusura, di lockdown, quando avete fatto tutte le attività a distanza i bambini stranieri sono rimasti un po' esclusi?

(A.25) P: sì li abbiamo proprio persi... non hanno risposto alle videochiamate, non hanno partecipato ai gruppi WhatsApp e c'è stata veramente una ghettizzazione...

(D.83) I1: è stato difficoltoso comunicare con loro, non... più difficoltoso, perché comunque non tutti si collegavano, non tutti [...]

(D.87) I2: il computer e tutte le strumentazioni... non tutti erano dotati, hanno magari la ricarica, e giusto... [...]

(D.96) I1: ma comunque ci vorrebbe... comunque sempre con qualcuno che aiuti a comprendere...

(D.97) I2: cioè, dalla base... nel senso tu devi lavorare ora, non basta che gli do la strumentazione e allora il genitore va...

### 5.6 *Per una proposta interculturale di qualità: più formazione e più strumenti*

Emerge in modo frequente la necessità di risorse, umane e materiali, che possano sostenere le scuole in compiti come quelli individuati. La principale risorsa sembra essere la formazione degli insegnanti, che rappresenta un punto di forza delle scuole capitoline, dal momento che questi hanno un monte ore annuale da dedicare obbligatoriamente all'aggiornamento; i contenuti tematici vengono definiti a livello centrale dal Dipartimento XI sulla base di valutazioni connesse con la lettura dei bisogni ma anche con l'agenda politica e le scelte del Governo della città. La formazione è nel complesso di qualità e sostiene l'approccio del Modello educativo, ma si riporta che manca un'attenzione specifica ai temi dell'integrazione degli alunni con origine migratoria e dell'intercultura:

(B.ii.183) I1: eh sì, si è persa, l'intercultura in tutti i corsi che abbiamo fatto... si è andata spegnendo diciamo, perché si parla... sì, di interazione, ma in generale!

(B.i.35) P: sì alcuni elementi di base, che però comunque ... cioè sono sempre molto utili, se uno entra nell'idea che l'inclusione non è solo degli stranieri ma l'inclusione è di tutti i bambini, intesa come formazione che si dà rispetto ai bisogni del singolo! ci rientra benissimo anche il bisogno del singolo bambino straniero! Indipendentemente, insomma tutti siamo diversi... e però certo una formazione specifica su questo sarebbe auspicabile...

(D.53) R: rispetto a questo tema della lingua, voi avete mai ricevuto una formazione su come aiutare i bambini a sviluppare l'italiano?

(D.54) I1: no, mai...

(D.55) I2: no mai, io vengo da altre scuole, perché è da quest'anno che sto qui...

Tra le altre risorse richieste ci sono le collaborazioni con soggetti competenti, come i mediatori linguistico-culturali:

(B.i.8) P: L'ostacolo grande che troviamo è sicuramente quello della lingua, che è la porta per poter fare... perché anche quando parliamo di mediazione culturale non è che parliamo solo di mediazione linguistica, però se non c'è la possibilità di comunicare è pure difficile conoscere, conoscersi! e quindi ecco un mediatore linguistico-culturale per noi sarebbe veramente... sarebbe il primo passo sia per risolvere problematiche...

Anche la costruzione di reti è indicata come strumento utile, ma nell'attuale situazione, peggiorata con la chiusura dovuta alla pandemia da Covid-19, sono poche risorse da dedicare al lavoro con il territorio. Le scuole comunali non hanno la segreteria interna e non dispongono di fondi da utilizzare in modo autonomo:

(C.52) P: allora, diciamo, ce la facciamo per ora, ce l'abbiamo fatta da sole perché il numero lo ha consentito: mi spiego, è un numero così esiguo, allora puoi convincere i genitori a fare delle cose, parli col genitore che parla italiano, ti fai aiutare anche all'interno della scuola dai genitori che parlano la stessa lingua [...] si potrebbero chiedere servizi di mediazione quando servono, però queste cose dovrebbero essere un po' come dire veloci... allora noi praticamente con i vincoli su tutti gli acquisti, su tutte le spese... sono sempre sottoposte a delle tempistiche molto farraginose!

Il ruolo del Dipartimento XI sembra di grande rilievo per tutte le questioni connesse con l'intercultura. Si rileva dalle fonti documentali e da tutti i soggetti interpellati che c'è stato un periodo, tra la fine degli anni Novanta e i primi anni Duemila, in cui il Dipartimento ha svolto un'azione di grande investimento sulla scuola dell'infanzia e sull'intercultura. Si tratta del momento in cui è avvenuta la revisione del modello educativo, la ristrutturazione degli spazi scolastici - progettati a misura di bambino - e un deciso coinvolgimento della città nelle questioni relative alla scuola dell'infanzia, anche sui temi dell'intercultura:

(E.90) P: allora, in quegli anni c'è stata un'attenzione diversa, hanno riqualificato tutti i nidi di Roma, e ci hanno dato a noi l'incarico di stilare i progetti di riqualificazione insieme agli uffici tecnici, perché hanno dato una grande valenza al discorso pedagogico, didattico [...] è stata fatta una formazione proprio... importantissima, e sia noi come funzionari, sia gli insegnanti, siamo andati a vedere altre scuole in altri contesti, in altre realtà... [...] quindi sono stati degli anni intensi, ma io penso che... lo capiranno tra anni, abbiamo proprio sovvertito il metodo educativo di Roma, lo abbiamo proprio completamente rivisto... e sì, ora è stato cambiato, sono cambiate tantissime cose! quindi tanto di questo è rimasto perché lì abbiamo messo... abbiamo iniziato un percorso che non è che è andato perduto, però per quanto riguarda alcuni aspetti poi hanno vissuto un pochino di rendita, e adesso stiamo da capo a dodici!

(G.i.128) P: io in quegli anni lavoravo in Dipartimento, ai Servizi Educativi, nel coordinamento centrale... e noi abbiamo vissuto questo, il coordinamento! il coordinamento delle azioni a tutti i livelli, noi lavoravamo esclusivamente per gruppi di lavoro interdisciplinari e multidisciplinari! non si faceva nulla se non c'era stato un confronto... e poi naturalmente ogni pezzo dell'Amministrazione lavorava

nella stessa direzione, ma erano coinvolti Dipartimenti diversi... non soltanto il Dipartimento dedicato alla scuola, no? erano tutti coinvolti! c'era una visione di insieme della città [...] all'epoca si chiamava Dipartimento delle Politiche Educative e Scolastiche, poi dei Servizi Educativi, della Scuola... adesso Dipartimento Scuola Famiglia Formazione e quant'altro... non adesso che cos'è ah diciamo però cambia, come cambia la visione politica, così cambia il nome del Dipartimento...

L'attenzione all'infanzia, insieme all'educazione interculturale, si è realizzata con successo, ma solo fino a che le Amministrazioni l'hanno scelta come priorità:

(B.i.11) P: beh sì, prima c'era al Dipartimento un ufficio che si chiamava multiculturalità, poi interculturalità... e poi è sparito! era l'ufficio dedicato anche a realizzare delle iniziative come Intermundia, era una bella manifestazione perché si conoscevano i progetti che avevano fatto nelle scuole...e poi c'erano le scuole Intermundia, per cui quelle scuole dove c'era una presenza consistente di stranieri, e facevano parte di questo circuito, facevano una formazione particolare... cioè, c'era un'attenzione diversa! questa cosa è morta con l'amministrazione Alemanno.

Dall'interazione con POSES e insegnanti emerge quindi che l'investimento realizzato in modo sistematico per un quindicennio ha permesso il radicamento di un modello culturale e una serie di buone prassi di elevata qualità in prospettiva interculturale. La cessazione degli investimenti ha portato però ad una progressiva perdita degli strumenti, che sono rimasti nella memoria ma che vengono applicati senza sistematicità e piena consapevolezza.

## 6. Esiti della ricerca e prospettive

Alla domanda centrale della ricerca, *di cosa c'è bisogno per una buona proposta interculturale nelle scuole dell'infanzia*, alcune risposte si sono delineate; molte altre questioni si aprono e chiedono approfondimenti: alcune sono affrontate nella ricerca dottorale e qui omesse per ragioni di spazio, altre sono oggetto potenziale di lavoro ulteriore.

La storia e l'esperienza del Comune di Roma dicono che c'è bisogno, per dare vita in modo diffuso alla prospettiva interculturale, di un sistema coerente di strumenti intenzionalmente organizzati su piani diversi, dato che iniziative singole o progetti estemporanei hanno efficacia sui soggetti che li vivono ma non hanno rilevanza per il sistema nel suo complesso e non garantiscono effetti continuativi nel tempo.

Un nodo è nel livello degli insegnanti, la cui formazione, non solo teorica ma basata sulla rilettura delle esperienze e sulla creazione di una cultura educativa, permette la corretta realizzazione della prospettiva interculturale. Il sistema delle scuole di Roma Capitale ha una buona base pedagogica, condivisa e fertile per lo sviluppo dell'intercultura: sembrano mancare però consapevolezza e competenza specifica, che permettano di essere sistematici ed efficaci anche verso le situazioni più complesse.

A supporto della formazione degli insegnanti vanno due tipologie di attenzioni: la prima riguarda le iniziative e i progetti, che rappresentano occasioni per stimolare la riflessione. A questa si rifanno, per esempio, attività quali le feste *Intermundia* (Taffon, 2011), la citata *Guida* per i genitori in più lingue, l'inserimento di piatti dal mondo nel menù scolastico, la collaborazione con cooperative specializzate nella mediazione, tutte esperienze che fanno parte del passato delle scuole romane e che hanno permesso la realizzazione concreta dell'intercultura, da cui è nata anche una maggiore consapevolezza degli insegnanti.

Un secondo livello è rappresentato dalla strutturazione generale della scuola e dalla sua propensione a lavorare in rete con i soggetti del territorio, in modo da dare energia e risorse alle iniziative.

Lo sguardo ricade quindi sul livello istituzionale, responsabile della promozione di una visione complessiva e di investimento coerente: sull'infanzia in generale, sull'intercultura in particolare.

Viste le premesse, sulla capacità dell'intercultura di sostenere l'approccio democratico contro l'emarginazione e di essere risorsa per la collettività per una buona relazione con la complessità, e sulla centralità della scuola dell'infanzia per l'acquisizione di competenze chiave nelle stesse prospettive, sembrerebbe un investimento valido, meritevole, capace di rispondere a bisogni molteplici. Ai decisori politici rimane la responsabilità di scegliere in quale direzione investire.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2015). *Prospettive per la scuola d'infanzia: dalla Montessori al XXI secolo*. Roma: Carocci.
- Bertolini P. (1993). La prospettiva interculturale nella scuola dell'infanzia. In AA.VV., *Gli orientamenti per la scuola materna* (pp. 111-120). Roma: Le Monnier.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Bove, C. (2022). Tessere "reti" a partire dalla formazione in servizio dei professionisti che lavorano nello 0-6. In M. Fiorucci, E. Zizioli, *La formazione degli insegnanti: problemi, prospettive e proposte per una scuola di qualità e aperta a tutti e tutte. Sessioni parallele* (pp. 335-342). SIPED.
- Bruner J. (2015). *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Milano: Feltrinelli.
- Canevaro A., Ciambrone R., Nocera S. (2021). *L'inclusione scolastica in Italia, Percorsi, riflessioni e prospettive future*. Trento: Erickson.
- Catarsi E. (1999). *La nuova scuola dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Chomsky N. (2004). *Democrazia e istruzione. Non c'è libertà senza l'educazione*. Roma: Edup.
- Coccia B., Di Sciuolo L. (Eds.). (2020). *L'integrazione dimenticata. Riflessioni per un modello italiano di convivenza partecipata tra immigrati e autoctoni*. Roma: IDOS.
- Coluccelli S. (2020). *Il metodo Montessori nei contesti multiculturali. Esperienze e buone pratiche dalla scuola dell'infanzia all'età adulta*. Trento: Erickson.
- Commissione Infanzia Sistema integrato Zero-sei (2020, maggio 13). Orientamenti pedagogici sui LEAD: legami educativi a distanza - un modo diverso per fare nido e scuola dell'infanzia. *Ministero dell'istruzione*.
- Comoglio, M., & Cardoso, M. (1996). *Insegnare ed apprendere in gruppo. Il cooperative learning*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano.
- Comune di Roma - Dipartimento XI (2004). Una scuola per tante culture- Guida per i genitori in 9 lingue. Roma.
- Comune di Roma - Dipartimento XI (2006). Otto Tesi. Il progetto educativo della scuola dell'infanzia del Comune di Roma.
- Council of the European Union (2018). *Integrated early childhood development policies as a tool for reducing poverty and promoting social inclusion - Council Conclusions*. Brussels.
- Damiano E. (2008). Intercultura a scuola. Stato dell'arte. *Pedagogia e Vita*, 104-123.
- Delors J. (1997). *Nell'educazione un tesoro. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il Ventunesimo secolo*. Roma: Armando.
- Dewey J. (1917/2000). *Democrazia e educazione*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dipartimento scuola, lavoro e formazione professionale, Roma Capitale (2023). Piano di aggiornamento per il personale dei nidi e delle scuole dell'infanzia - triennio educativo e scolastico 2023/2026 . *Il nido e la scuola dell'infanzia per contrastare le disuguaglianze e costruire opportunità per tutte e tutti*.
- Edwards C., Gandini L., Foreman G. (2017). *I cento linguaggi dei bambini L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- European Commission (2018). *Proposal for a Council Recommendation on High Quality Early Childhood Education and Care Systems*. Brussels: EUROPEAN COMMISSION.
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Integrating Students from Migrant Backgrounds into Schools in Europe. National Policies and Measures. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Favaro G., Fumagalli M. (2004). *Capirsi diversi. Idee e pratiche per la mediazione interculturale*. Roma: Carocci.
- Fiorucci M. (2000). *La mediazione culturale. Strategie per l'incontro*. Roma: Armando.
- Fiorucci M., Catarci M. (2015). *Il mondo a scuola*. Milano: Conoscenza.
- Frabboni F., Pinto Minerva F. (2008). *La scuola dell'infanzia*. Bari: Laterza.
- Gardner H. (1987). *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze*. Milano: Feltrinelli.
- Gianturco G. (2005). *L'intervista qualitativa. Dal discorso al testo scritto*. Milano: Guerini Scientifica.
- Gruppo di pedagogia Interculturale della SIPED (2017). Appello per l'educazione interculturale in Italia. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera, *Gli Alfabeti dell'Intercultura* (pp. 617-618). Pisa: ETS.
- Lamberti S. (2013). *Apprendimento cooperativo nella scuola dell'infanzia. Percorsi e attività di educazione interculturale*. Trento: Erickson.
- Maalouf A. (2008). *Una sfida salutare. Come la molteplicità delle lingue potrebbe rafforzare l'europa* (G. d. Europea, A cura di) Bruxelles.
- Mantovani S. (2007). Bambini e genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia in cinque paesi. *Educazione interculturale*, 5, 323-339.
- Medeghini R. et al. (2013). *Disability studies: emancipazione, inclusione scolastica e sociale, cittadinanza*. Trento: Erickson.

- Ministero della Pubblica Istruzione (2007). *La via Italiana per l'educazione interculturale e l'integrazione degli alunni stranieri. documento a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.*
- Ministero dell'Istruzione (2020). *È la lingua che ci fa uguali: per ripartire senza dimenticare gli alunni stranieri - a cura di Graziella Favaro per l'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e per l'educazione interculturale.*
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei.* Roma.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti Interculturali. Idee e proposte per l'integrazione di alunni ed alunne provenienti da contesti migratori.* (O. n. interculturale, A cura di) Roma: Ministero dell'Istruzione.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo dalla scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.* Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee Guida per l'accoglienza e l'integrazione degli alunni stranieri a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'educazione interculturale.* Roma.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2015). *Diversi da chi? a cura dell'Osservatorio nazionale per l'integrazione degli alunni stranieri e l'interculturalità del Miur.* Roma.
- Morin E. (2017). *La sfida della complessità. Nuova ediz.* Firenze: Le Lettere.
- Ongini V. (2019). *Grammatica dell'integrazione. Italiani e stranieri a scuola insieme.* Bari-Roma: Laterza.
- Pescarmona I. (2021). *Intercultura e infanzia nei servizi educativi 0-6: prospettive in dialogo.* Roma: Aracne.
- Pontecorvo C. (1990). *Una scuola per i bambini.* Firenze: la Nuova Italia.
- Roggero D. (2022). Aspettando che finisca nelle scuole dell'infanzia di Roma Capitale. Alunni con background migratorio e legami educativi a distanza. *Educazione interculturale* 20(2), 108-120.
- Roma Capitale - Dipartimento XI (2014). *Modello educativo dei nidi e dell'infanzia di Roma Capitale.* Roma.
- Roma Capitale - Dipartimento XI (2015). *Un'organizzazione per l'educazione. Linee di intervento per la formulazione dei modelli organizzativi per i nidi e le scuole dell'infanzia.* Roma.
- Roma Capitale - U.O. Statistica (2020). *Open Data - dataset Scuole d'infanzia comunali con servizio ponte. Anno scolastico 2018-2019.* Roma.
- Roma Capitale - U.O. Statistica (2022). *Annuario Statistico 2022 - Capitolo 6 Istruzione.* Roma.
- Save the Children. (2015). *Illuminiamo il Futuro 2030. Obiettivi per liberare i bambini dalla povertà educativa.* Tratto da [www.cepell.it/it/documenti/rapporti/117-save-the-children-2015-illuminiamo-il-futuro/file.html](http://www.cepell.it/it/documenti/rapporti/117-save-the-children-2015-illuminiamo-il-futuro/file.html)
- Stillo L. (2020). *Per un'idea di intercultura. Il modello asistemico della scuola italiana.* Roma: RomaTrePress.
- Taffon P. (2011). «Valorizzare la diversità». La festa interculturale a piazza Vittorio, Roma. In G. D. Longo, *In (-) Certi luoghi. Mobilità, migrazioni, relazioni interculturali* (pp. 73-98). Roma: Aracne.
- Tarozzi M. (2015). *Dall'interculturalità alla giustizia sociale.* Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (2012). *Dall'interculturalità ai contesti eterogenei.* Milano: FrancoAngeli.



## L'EDUCATIVO NELLE PROFESSIONI

### L'Archivio Cesare Ghezzi: disegni di bambini e storia di un maestro

**Stefania Trifilio**

Upper Secondary School Teacher | Upper Secondary Institution "F.M. Giancardi-Galilei-Aicardi" of Alassio | [stefania.trifilio@unige.it](mailto:stefania.trifilio@unige.it)

### The Cesare Ghezzi Archive: children's drawings and the story of a teacher

#### Abstract

*The Archive includes drawings made by the pupils of the teacher Cesare Ghezzi, in the primary school of San Quirico, from 1958 to 1994. They are not the drawings of grass and flowers, of houses and bell towers, there are no clouds and the anthropomorphized sun that smile and greet. These are life experiences in which matter has descended into its essential istic form. The schooling of the teacher is, indeed, a pedagogical path in which figurative iconism has helped children to see the surrounding world and to look at it in a free, critical and alternative to the common places of current looks. That painting gives shape to the intimate world of the child and to his so much unknowing.*

#### Keywords

Teacher, children, drawing, iconism, freedom

L'Archivio comprende i disegni realizzati dagli alunni del maestro Cesare Ghezzi, nella scuola elementare di San Quirico, dall'anno 1958 all'anno 1994. Non sono i disegni dei praticelli e dei fiorellini, delle casette e dei campanili, non ci sono le nuvolette e il sole antropomorfizzati che sorridono e salutano. Sono esperienze di vita nelle quali la materia è calata nella sua forma istica essenziale. Il *far scuola* del maestro è, invero, un cammino pedagogico nel quale l'iconismo figurativo ha aiutato i bambini a vedere il mondo circostante e a guardarlo in modo libero, critico e alternativo ai luoghi comuni degli sguardi correnti. Quel dipingere dà forma al mondo intimo del bambino e al suo così colto *non-sapere*.

#### Parole chiave

Maestro, bambini, disegno, iconismo, libertà

## 1. La ricerca

Il contributo prende in esame l'Archivio Cesare Ghezzi, nel quale sono conservati i disegni realizzati dagli alunni che hanno frequentato la scuola del maestro dall'anno 1962 all'anno 1992. La creazione dell'Archivio nasce da una duplice esigenza: raccogliere e salvaguardare il patrimonio grafico-pittorico e, inoltre, manifestare e testimoniare la cifra culturale del percorso di educazione estetica concretato nell'attività didattica di Cesare Ghezzi. L'originalità è la peculiarità pedagogica delle quali è contrassegnata quell'esperienza sembrano consistere nella libertà che ha consentito ai bambini di pensare se stessi e il mondo attraverso l'arte del disegno. Il lavoro educativo, che ha impegnato il maestro e i bambini negli anni, giunge alla costruzione di significati della vita che l'Archivio serba e permette di rievocare. Il presente lavoro intende pertanto ripercorrerne la genesi, dalla ideazione alla realizzazione, guardando a come il percorso pedagogico si è prodotto, anche mettendo in luce il contesto storico e socio-culturale ricco di problematicità nel quale il maestro si è trovato a operare: quello di una città che, come molte realtà in Italia tra gli anni Sessanta e Ottanta del Novecento, ha attraversato un forte processo di industrializzazione, l'esodo dalle campagne e la conseguente fine della civiltà contadina.

## 2. Il maestro Cesare Ghezzi

L'archivio Ghezzi raccoglie trecentosessantuno disegni realizzati dagli alunni della scuola elementare statale di San Quirico, all'interno del Circolo didattico di Genova-Pontedecimo, nell'omonima circoscrizione del Comune di Genova, dall'anno 1962 all'anno 1992. Il loro maestro è Cesare Ghezzi. Nato il 14 settembre 1930 a Santa Giuletta, nell'Oltrepò pavese, arriva nel piccolo borgo ligure nell'ottobre 1958. Supplente nelle scuole statali quale incaricato nei doposcuola comunali, ora è finalmente insegnante titolare di una classe.

Siamo negli anni Cinquanta del Novecento, Genova e la Val Polcevera vivono, da una parte, la pesante industrializzazione e, dall'altra, il conseguente esodo dalle campagne. Il mondo, come pure l'Italia, è diviso dalle ideologie, che gli Stati Uniti e l'Unione Sovietica figurano. Democrazia e comunismo, anche a San Quirico, creano dicotomie come quella della Chiesa e della Democrazia Cristiana e quella del Partito Comunista Italiano e della "Società Operaia Filarmonica". Gli abitanti del paese si riconoscono e si considerano in ragione della loro appartenenza ai due schieramenti, anche se i fatti della storia sono lontani. La televisione, dal novembre del 1955, porta nelle case trasmissioni e volti nuovi; nelle osterie locali i nomi dei calciatori del Genoa e della Sampdoria scaldano gli animi e qualcuno pensa alle case di tolleranza che la legge Merlin ha abolito nel 1958.

Il paese nota l'arrivo del giovane maestro: la scuola è un bene fondamentale. Il parroco, i comunisti, i democristiani, la gente, le famiglie degli operai e quelle piccolo borghesi parlano di lui. La sua sarà un'integrazione lenta perché il modo insolito di insegnare è mal sopportato. Inoltre, Ghezzi non si sforza di piacere e non si schiera; tutto questo accresce la titubanza e il sospetto nei suoi riguardi. Sono i bambini a sostenerlo. A loro piace quel maestro che li fa disegnare e dipingere per scavare nel loro mondo soggettivo e intersoggettivo e li pone nelle condizioni di esplorare la realtà. Difatti, dal 1958 al 1995 l'aula del maestro si trasforma in laboratorio; il paradigma scelto è quello dell'attivismo pedagogico proposto da John Dewey. La scuola serve per la vita, non ne è separata; deve abbandonare ogni contenuto prefissato e mirare al metodo; ciò che realmente conta è promuovere lo sviluppo delle capacità critiche e l'iniziativa del bambino. L'aula di classe si trasforma: al suo centro pennelli, colori, matite, pastelli, fogli, cavalletti, tempere; il "programma" si sostanzia della libertà di vedere, di parlare, di muoversi, di conversare, di scrivere, di disegnare, di dipingere, di studiare. La scuola educa a pensare, secondo il maestro. Perciò, egli fonda la sua scuola sull'affrancamento, sull'indipendenza e sull'autonomia, pur commettendo errori, assumendo atteggiamenti discutibili e isolandosi dalla comunità. Il suo fine è consentire ai bambini di San Quirico, compreso tra povertà endemica, immigrazione selvaggia, industrie inquinanti e mentalità grette, di narrare la loro fanciullezza attraverso il segno grafico. Riporta Mario Gennari: "La scuola del maestro Ghezzi sarà, dunque, una scuola nella libertà" (Ghezzi, 2010, p. 18).

Nel 1984 Ghezzi studia presso il “Gruppo di Ricerca sui Linguaggi Grafici e Visivi”, promosso nell’ambito delle attività della Cattedra di “Pedagogia I” nella Facoltà di Magistero dell’Università di Genova, lavora sui codici che presiedono alla visione e progetta le linee pedagogiche ed estetiche, logiche e didattiche per far compiere il passaggio dal disegno figurativo a quello non-figurativo, dalla pittura della figurazione a quella della forma astratta. Questa sua scelta lo pone in dialogo con i bambini della scuola che, nelle attività educative, trovano la libertà di pensare e intraprendono un cammino liberante da stereotipi e convenzioni. Sempre nel 1984 Ghezzi è uno dei sei ideatori e membri fondatori del “Centro Studi Don Lorenzo Milani” di Genova – la progettazione dell’attività occupa tutto l’anno 1985 e l’atto costitutivo è datato 3 gennaio 1986, la registrazione notarile come *associazione* avverrà il 17 gennaio –; ne sarà “Presidente dal 1986 fino al 2003, anno della sua morte” (Sola, 2009, p. 12).

Nel 1994 il maestro si laurea in Pedagogia nella Facoltà di Scienze della Formazione dell’Ateneo genovese, con una tesi sull’*Estetica del testo iconico nell’arte infantile*. In essa si enucleano 53 Tesi nelle quali l’autore presenta la propria azione didattica, ripropone alcuni studi pedagogici, evidenzia le incongruenze dei “Programmi Ministeriali” e mostra infine centocinquanta disegni degli alunni della scuola di San Quirico. Della sua esperienza didattica scrive Mario Gennari in un saggio riportato all’interno del volume, a cura di Cecilia De Carli, intitolato *Arte per la didattica: nella scuola, nel museo, nel laboratorio* del 1990, paragonando l’attività didattica di Ghezzi alle più importanti realizzate e studiate sino ad allora in Europa (Martin, 1990). Sempre Mario Gennari, nel 2010, cura un volume dal titolo *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*, edito da Il Melangolo di Genova. Nell’introduzione del volume vengono presentate due questioni, la prima riguarda “l’infanzia nell’arte” e la seconda “l’arte nel bambino”; l’autore sottolinea inoltre l’importanza dell’ambiente educativo come luogo di libertà espressiva a tutela della possibilità di sviluppare il linguaggio segnico-grafico-pittorico. Sono poi riportate le “Novantanove Tesi” del maestro e, infine, nella sezione “Opere” sono presentate le riproduzioni di cinquantaquattro disegni dei bambini della scuola di San Quirico. Intanto, il 17 novembre 2005, presso la Biblioteca Internazionale per Ragazzi “Edmondo De Amicis” di Genova, il “Centro Studi Pedagogici Don Lorenzo Milani” dedica a Cesare Ghezzi il Convegno “Il bambino e la sua arte” aprendo nello stesso tempo la connessa Mostra delle opere degli scolari del maestro – esposte per la prima volta – dal 17 al 25 novembre. Il proposito è far conoscere, a due anni dalla morte del maestro, il significativo percorso educativo intrapreso venuto a contestualizzarsi all’interno di un panorama interdisciplinare, dove i linguaggi dell’arte si interconnettono con i linguaggi dell’educazione, la cognizione estetica si intreccia con la conoscenza della didattica e la pedagogia traduce l’educazione estetica in un’opportunità per la formazione dell’essere umano. La classe si esprime quale laboratorio di idee e la scuola si sostanzia di libertà; la relazione educativa innerva un fecondo percorso conoscitivo e i bambini esprimono la loro interiorità, sovente compresa in condizioni di povertà ambientale e non solo, affiancati da un adulto che è maestro. Insieme, esplorano il mondo dell’esteriorità.

### 3. L’Archivio fotografico-informatico del materiale di Cesare Ghezzi

La ricerca del “Centro Studi Don Lorenzo Milani” di Genova che ha portato a compimento la stesura dell’Archivio è datata 11 dicembre 2019. Il patrimonio grafico-pittorico, oggetto della ricerca, è stato donato dalla Signora Lucia Galeazzi Ghezzi al Professor Mario Gennari che a sua volta lo ha dato in proprietà al Centro Studi stesso, nell’anno 2003. Successivamente si provvede a computare, a fotografare i disegni e a definire i criteri per la conservazione del patrimonio tenendo conto della loro fragile natura. Dal 2011 al 2019 due ricercatrici del Centro Studi iniziano a stilare delle schede analitiche in formato digitale. A seguito delle loro dimissioni, i lavori vengono affidati a un membro del Comitato scientifico del Centro Studi e nel 2020 sono ridefiniti i criteri di archiviazione; si procede quindi alla strutturazione dell’Archivio secondo i nuovi principi e al riordino del materiale cartaceo. I lavori sono sospesi dal febbraio 2020 fino al novembre 2022 per l’emergenza sanitaria. L’Archivio è posto a definizione nel maggio 2023. Consta di trecentosessantuno schede informatiche con l’immagine del disegno considerato e una descrizione analitica dello stesso; vengono trascritti il titolo, il procedimento di realizzazione, le dimensioni, il nome dell’autore e la sua età, nonché la classe frequentata e le date di inizio e fine della realizzazione, si riporta il numero

progressivo del disegno. Sono state catalogate poi in ordine numerico tutte le immagini dei disegni; in ultimo è stata elaborata una base di dati riepilogativa per agevolare la consultazione dell'Archivio. I titoli dei disegni sono i più diversi, si va da "L'insalata" a "Le antenne sui tetti", poi ci sono "Le immagini a occhi aperti" e "Il carretto rotto"; non mancano "La mia paura dei lampi" e "La passeggiata a mare di Nervi". "Lo spazio", "Le strade", "Il trasloco", "L'incendio alla raffineria", "I tetti di San Quirico", "Il pollaio", "Il mal di testa", "Le immagini con gli occhi chiusi", "Il vento tra i rami", "Le persiane nella spazzatura" sono altri ancora. Per eseguirli, gli alunni del maestro hanno scelto le tempere, i pastelli a cera, il collage a strappo, i pastelli colorati, la matita di grafite, i pennarelli e hanno proposto anche ammiccamenti inconsueti fra tecniche quali: tempere e pastelli a cera, pastelli a cera e pennarelli, tempere e pennarelli. Le misure dei lavori vanno dai dieci centimetri ai quaranta e anche cento di altezza; le larghezze sono le più disparate. I fogli hanno spessori differenti, dal cartoncino al foglio da disegno, dalla carta da ciclostile al foglio bianco ritagliato irregolarmente, alcuni sono usati fronte e retro, è stato pure utilizzato un foglio di compensato in legno. Giuseppe, Assunta, Flavio, Diego, Matteo, Elisa, Valentina, Giuliana, Filomena, Andrea, Alice, Alessio, Elisa, Patrizia, Davide, Pasquale sono i nomi di taluni autori ma molti non hanno firmato il loro disegno o forse non ne hanno avuto il tempo; gli alunni hanno dai sette agli undici anni; frequentano le classi prima, seconda, terza, quarta e quinta elementare. L'Archivio realizzato soddisfa i requisiti tipici di un elenco ordinato e sistematico di più oggetti della stessa specie, ovvero si presenta quale raccolta di informazioni; usa un codice comunicativo che comprende l'immagine del disegno, e le notizie relative alla figura. Si pone quale chiave di lettura pedagogica del *fare scuola*, non una prassi tantomeno buona ma, un momento di rottura che porta in emersione un segno, caratterizzato da un rapporto di somiglianza – dal quale derivano qualità comuni, analogie o parallelismi con l'oggetto denotato –, capace di connotare una *realtà viva* perché vista con gli occhi di un bambino, noncurante del giudizio, tantomeno del voto, ma presente al proprio libero pensiero. Il significato ovvio lascia il posto al senso e al significato dell'esperienza vissuta perché incarnata in un corpo, abbozzo di un'adulità futura. L'autenticità infantile progetta il proprio essere-nel-mondo, non si accontenta del carattere conoscitivo, ma vi innerva anche l'affettività, ovvero la cura che la relazione educativa riesce a generare. In una classe trasformata in laboratorio tutto è in fermento. Parole, tristezza, disegni, discussioni, matite spuntate, spintoni, allegria, silenzio, bicchieri d'acqua che si rovesciano altro non sono che cura di sé e dell'altro da sé. Il paradigma è plurale – molto più arricchente dal punto di vista pedagogico rispetto alle logiche inclusive –: siamo *noi*, la nostra formazione, la nostra educazione e la nostra istruzione culturale. Riporta il maestro nella *Tesi 51*: "Il clima della classe si fonda sulla fiducia. Ma la fiducia è come la *libertà* [...]. La fiducia crea le condizioni per dinamizzare la comunicazione attraverso l'autenticità" (Ghezzi, 2010, p. 63).

#### 4. L'ineffabile

L'Archivio è la narrazione di un'esperienza che forma, educa e alimenta l'amore per il sapere, radice unica dell'istruzione culturale. Paradossalmente non è datato, ovvero costretto in un arco temporale; anzi, sfogliarne oggi le pagine dà al lettore la possibilità di formarsi, di educarsi e di trovare occasione per la propria istruzione autentica. Infatti, in questi disegni l'idea creativa esplose, muove e si nutre della e nella relazione educativa. Sarà chi scorre l'Archivio soffermandosi su questo o quel disegno a trarne pensieri da esplicitare nel discorso, così come il bambino "riguarda, ricostruisce, crea immagini delle immagini di quella realtà e può vedere anche qualcosa di diverso da ciò che aveva visto mentre vedeva" (Ghezzi, 2010, p.8). Gli anni di scuola a San Quirico sono contraddistinti da un'attenta riflessione del maestro su una bibliografia da lui selezionata e indicata nella *Tesi 20* del volume datato 2010. Fra gli altri spicca il saggio di Arno Stern, *Pittura Infantile*, edito in Italia da Armando nel 1958 e nel 1966 e tratto dall'originale in lingua francese *Aspects et technique de la peinture d'enfants* del 1956. Ma il pensiero anticonvenzionale di Ghezzi non lo farà seguace del cosiddetto Metodo Stern. L'attività pedagogica che promuove nel settore del linguaggio grafico-pittorico si circoscrive secondo i tratti della figurazione. Il bambino è il soggetto che conosce ed esplora il mondo. La scelta pedagogica di Cesare Ghezzi, come indica nella *Tesi 16*, è una chiara risposta ai programmi ministeriali del 1955 che mantengono e favoriscono "confu-

sioni, travisamenti sulla natura, sul valore, sulla funzione del disegno in campo pedagogico e didattico” (Ghezzi, 2010, p. 45).

La sua azione parte dalla decostruzione dei modelli ai quali i bambini si rifanno nei loro disegni; scrive: “Quando gli stereotipi diventano oggetto di discussione [...], le precisazioni, le indicazioni, i dubbi, i suggerimenti, le contestazioni mettono “in crisi” quelle figurazioni” (Ghezzi, 2010, p. 50) esplicitando il suo *far scuola*. Punto, linea e colore sono gli elementi costitutivi dell’alfabeto dell’immagine, l’insegnante non deve e non può intervenire in prima persona per mostrare come si fa. La creatività, meglio dirla come libertà di espressione del bambino, gli consente di vedere il mondo *scatenato* da vincoli imposti da canoni e da codici correnti. Senza la precisazione che Enzo, otto anni, classe terza nel 1970, dà titolando il proprio disegno “I mobili vecchi”, difficilmente si sarebbero individuati in quei quadrati, rettangoli, forme scomposte, triangoli, trapezi, linee marcate tutti ravvicinati degli oggetti d’arredo per di più datati. Il procedimento scelto per la realizzazione sono le tempere, i colori netti e decisi, i contorni senza sbavature, tutto il foglio di dimensioni piuttosto grandi, è pieno di forme – verdi, gialle, rosse, bianche, grigie, viola, blu, marroni – diverse ma ben assemblate nel loro insieme. Nella *Tesi 30* riporta Ghezzi: “Ciò che il bambino vede o che ha visto si trasforma quando rievoca. [...] La realtà esterna, rivista mentalmente, non è più oggettiva o estranea, ma si tinge di connotazioni particolari [...]. Ogni bambino costruisce così un suo mondo e con il disegno ce lo fa conoscere” (Ghezzi, 2010, p. 53). Quale visione del mondo rivela invece “La mia mente”? Il disegno, realizzato da Davide, di nove anni, in quarta elementare, è colorato a tempera con una accuratezza unica pur essendo di dimensioni più grandi rispetto agli altri (50 x 37 cm). Pare di vedere il tracciato di una angiografia cerebrale e la ricostruzione della rete neuronale nel suo complesso. Ci sono corpuscoli oblungi gialli che ne racchiudono altri colorati. Sono organizzati a zone: quella con predominanza di piccole e tozze ramificazioni rosa contornate di blu e azzurro è lungo il perimetro sinistro del foglio; quasi al centro abbiamo corpi affusolati arancioni, contornati di rosso scuro, particelle arancioni definite da linee azzurre e immerse in un’area verde chiaro, poi ancora forme ovali azzurre e altre dello stesso colore ma che racchiudono corone arancioni; c’è poi la zona a destra. Qui, vicino ad alcuni ovali rosa rigati e contenenti segni arancioni, si vedono forme diverse: triangoli colorati con un verde brillante al centro, contornati di nero e azzurro, e pure quadrati, sempre con la stessa *nuance* di coloritura. Tutti i tratti, pure nella grande mescolanza di colori e forme – poggiati su uno sfondo a zone verdi, gialle, azzurre, delineate da linee nere –, sono ben ordinati e organizzati nel loro intreccio vitale. Serenità e gaiezza a vedersi. Certo, il mondo dei bambini, che hanno fatto esperienza della libertà di pensiero, provoca il mondo adulto e ben lo dimostrano quegli “Occhi misteriosi” che dal disegno si spingono verso l’osservatore. L’autore è Gabriele, ha nove anni e, nel 1984, frequenta la classe terza. Usa i pennarelli e le dimensioni del disegno sono circa quelle di un foglio da disegno dell’album scolastico. I colori intensi, due tonalità di verde ben gradate, l’arancione, che dà un senso prospettico, il giallo e il nero fanno pensare a un quadro proprio dell’espressionismo tedesco. Il paesaggio rigoglioso e folto, tratteggiato per strati orizzontali, fa da cornice all’avanzare di quelle che in lontananza sembrano tante farfalle. Man mano conquistano il foglio e aprendosi si svelano: sono delle pupille; contornate di nero, si fanno nette e ben identificabili, fino all’apparire in primo piano enormi. Ora si sono ingigantite e minacciose scrutano chi guarda il disegno, indagano in profondità mentre le linee e le macchie gialle, che le contornano, non riescono a trasmettere la solarità e la gioia attese. La scena inquieta e colpisce. D’altronde, Gabriele ci aveva avvisati si tratta di occhi misteriosi. A quale enigma – celato forse nella profondità della formazione umana che pure appartiene a un bambino di nove anni – alludono? Tuttavia, l’Archivio fotografico-informatico del materiale di Cesare Ghezzi ci invita a non farci trarre in inganno e a evitare di produrre interpretazioni dei disegni. Sarebbe vanificare il lavoro pedagogico a esso sotteso. Nella *Tesi 93* dice il maestro: “Studiare i disegni dei bambini è pedagogicamente pericoloso. Se poi si ha la pretesa di interpretarli [...] il rischio di non comprendere niente dell’arte infantile è quasi assicurato” (Ghezzi, 2010, p. 77). L’ineffabile, sostanza dell’*esser bambino*, che questi disegni hanno in sé, non si può e non si deve sondare con strumenti e modelli d’indagine; cela il mistero che ogni essere umano è. Non si può dire o manifestare a parole, è l’indescrivibilità e l’indicibilità della privilegiata unicità, eccentricità e straordinarietà dell’essenza dell’essere umano. Esso ci chiama però a intraprendere un cammino educativo che è fondamentalmente un educar-si educando – ovvero nello stare con l’altro da-sé – e un formar-si nel profondo della propria intimità senza obliare quella

curiosità verso il sapere che *getta* l'essere umano nel tempo della vita e lo chiama a progettarsi. Siamo chiamati a uscire dalla de-formazione, dalla dis-educazione e dalla de-istruzione che spesso contraddistinguono il vivere nella quotidianità, stando dapprima nella domanda. L'interrogarsi, primo passo di questo itinerario liberante, è simile al vento, che spazza il cielo da nubi, cirri, cumuli e ne consente una visione tersa e nitida ma porta scompiglio. Simile al subbuglio figurato nel disegno a due mani, quelle di Matteo e Giuliana, entrambi di dieci anni e frequentanti la classe quinta. Il disegno è realizzato nel 1991 con i pennarelli, è di grandi dimensioni (50 x 38 cm), gli autori lo hanno intitolato "Il vento tra i rami". Lo sfondo, a chiazze di colore, con preminenza del celeste – venato di azzurro – sul blu scuro, regge un movimento ondulatorio di tracciati che spostano lo sguardo dell'osservatore verso la destra del foglio. L'intreccio originario, di linee morbide e curve definite con il colore nero, diparte dal basso, leggermente più vicino al lato sinistro del tutto. La trama delineata accoglie piccole forme ovali gialle – che, concentrate nel centro del foglio, danno luminosità – arancioni e verdi. Remissive seguono il movimento imposto e nella loro fragilità si muovono: quasi un fremito; talune però sono disorientate e rivolte verso sinistra, altre paiono discendere dopo aver raggiunto il limite del foglio.

## 5. Il "disegno" della cura

L'Archivio, per la sua natura intrinseca, cataloga. Non è espressione di una narrazione continua, ma le schede dei disegni possono sostanzarsi quali passi di un cammino pedagogico che ci consente di entrare in contatto con il mondo del bambino il quale, ancora una volta, è per l'adulto – ma solo l'adulto pensoso – spiazzante. Schegge di ricordi affiorano, magari riferite a un tempo lontano, quando si era bimbi impegnati in esercizi, compiti e lezioni. Ma la scuola della quale ci parla l'Archivio – grazie al lavoro anticonvenzionale del maestro Cesare Ghezzi – è la vita. Inesplicabili, i disegni avvicinano al tempo dell'infanzia. Innominabili – alcuni di essi non hanno un titolo – consentono di porci dinanzi alla nostra formazione. Lo specchio dell'adulterità trasforma l'interiorità essenziale nell'esteriorità apparente, ma il pensiero sbeffeggia i vincoli e i confini delle biografie personali e azzarda per ciascuno la possibilità di essere sempre bambino, ovvero quello straniero che guarda un mondo al quale non appartiene, la cui corporeità ancora in abbozzo chiama l'adulto alla cura. Essa è disposizione che appartiene all'essere umano, inclinazione verso se stessi e l'altro, così come fa il maestro quando si china per guardare il disegno dell'alunno e incontrare il suo sguardo. Leggiamo nella *Tesi 80*: "nel segno grafico vibra sempre un affetto, un'emozione, un modo di amare vivendo. L'infanzia e il suo mistero sono racchiusi nel loro segno d'amore – là, per chi sa vedere, appare la sacralità dell'infanzia" (Ghezzi, 2010, p. 74).

## Riferimenti bibliografici

- Barbieri Wurtz I. (2021). *Architettura di una pedagogia della vita*. Roma: Aracne.
- Bertin G.M. (Ed.). (1978). *L'educazione estetica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Boffo A. (Ed.). (2006). *La cura in pedagogia. Linee di lettura*. Bologna: CLUEB.
- Brandi C. (1975). *Teoria generale della critica*. Torino: Giulio Einaudi.
- De Carli C. (Ed.). (1990). *Arte per la didattica: nella scuola, nel museo, nel laboratorio*. Milano: Vita e Pensiero.
- Dewey J. (1995). *Arte come esperienza e altri saggi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Cambi F. (2002). *L'autobiografia come metodo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2006). La cura in pedagogia: una categoria "sotto analisi". In A. Boffo (Ed.) *La cura in pedagogia. Linee di lettura* (pp. 101-109). Bologna: CLUEB.
- De Giorgi F. Gaudio A. Pruneri F. (Eds.) (2019). *Manuale di Storia della scuola italiana*. Brescia: Morcelliana.
- Gardner H. (1993). *Il bambino come artista*. Milano: Anabasi.
- Gennari M. (Ed.). (2010). *Il bambino e la sua arte*. Genova: Il Melangolo.
- Gennari M. (2015). *Formema*. Genova: Il Melangolo.
- Ghezzi C. (2010). *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*. Genova: Il Melangolo.
- Levrero P. (Ed.). (2014). *Menschenbildung. L'idea di formazione dell'uomo in Johann Heinrich Pestalozzi*. Genova: Il Melangolo.

- Marcone F. (2022). *Saggio sull'Armonia. Tra musica, letteratura e formazione umana*. Roma: Anicia.
- Martin M. (1990) *Semiologia dell'immagine e pedagogia*, Roma, Armando [Edizione originale pubblicata 1982].
- Sola G. (2008). *Introduzione alla Pedagogia Clinica*. Genova: Il Melangolo.
- Sola G. (Ed.) (2009). *Pedagogia e cultura. Venticinque anni di studi e ricerche attraverso il "Centro Studi Pedagogici Don Lorenzo Milani" di Genova*. Roma: Anicia.
- Scaraffia G. (2013). *Infanzia*. Palermo: Sellerio.
- Simmel G. (2019). *L'educazione come vita. Per una nuova pedagogia della scuola*, Mimesis, Milano [Edizione originale pubblicata 1922].
- Stern A. (1958). *Pittura infantile*, Armando, Roma [Edizione originale pubblicata 1956].
- Tizzi E.V. (1990). *Didattica. Itinerari bibliografici per la scuola materna elementare e media*. Genova: Sagep.

## APPENDICE<sup>1</sup>



*I tetti di San Quirico*  
EMANUELE  
10 anni, classe V, tempere, 73 x 48 cm., 1982<sup>2</sup>



*I mobili vecchi*  
ENZO  
8 anni, classe III, tempere, 50 x 35 cm., 1979<sup>3</sup>

1 I disegni sono tratti dall'Archivio fotografico-informatico del materiale di Cesare Ghezzi e dal volume Ghezzi C. (2010). *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*. Genova: Il Melangolo.

2 Tratto dal volume Ghezzi C. (2010). *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*. Genova: Il Melangolo.

3 Tratto dal volume Ghezzi C. (2010). *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*. Genova: Il Melangolo.



*La mia mente*  
DAVIDE  
9 anni, classe IV, tempere, 50 x 37 cm., 1986<sup>4</sup>



*Il vento tra i rami*  
MATTEO e GIULIANA  
10 anni, classe IV, pennarelli, 50 x 38 cm., 1991<sup>5</sup>

4 Tratto da Ghezzi C. (2010). *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*. Genova: Il Melangolo.

5 Tratto da Ghezzi C. (2010). *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*. Genova: Il Melangolo.



*Lo spazio*  
ILlich

8 anni, classe III, pastelli a cera, 16,3 x 11 cm., senza data<sup>6</sup>



*Le immagini degli occhi chiusi*  
LUCA

7 anni, classe II, pennarelli e pastelli a cera, 34 x 24 cm, 24 febbraio-3 marzo<sup>7</sup>

<sup>6</sup> Tratto da Ghezzi C. (2010). *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*. Genova: Il Melangolo.

<sup>7</sup> Tratto da Ghezzi C. (2010). *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*. Genova: Il Melangolo.



*Gli occhi misteriosi*

GABRIELE

9 anni, classe III, pennarelli, 37 x 25 cm., 1984<sup>8</sup>

8 Tratto da Ghezzi C. (2010). *Il bambino e la sua arte. Novantanove tesi*. Genova: Il Melangolo.



## FOCUS

# Urgenze pedagogiche “in famiglia”: gli orientamenti e gli sguardi della ricerca contemporanea in Italia\*

## Marco Ius

Assistant Professor in Education | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | marco.ius@units.it

## Elisabetta Madriz

Assistant Professor in Education | Department of Humanities | University of Trieste (Italy) | emadriz@units.it

# Pedagogical urgencies “in the family”: contemporary research trends and perspectives in Italy

## Abstract

*Why has the subject of family relationships become so deeply embedded in pedagogical research? What theoretical and practical implications has the shift from the family to families and to family relationships brought about? What perspectives and actions challenge and engage the pedagogy of family relationships today? Pedagogical research is practically and therefore ethically involved in exploring these issues and in outlining reflections aimed at guiding educational practices directed at the promotion, prevention, and protection of family relationships, as well as fostering the growth of the human person in their individual and plural expressions. The opening essay of the Focus aims to legitimize the above questions and draw the lines of development of the topics proposed within it*

## Keywords

Pedagogy, family relationship, research, development, ethical engagement

Perché l'oggetto relazioni familiari è entrato così profondamente nella ricerca pedagogica? Cosa ha comportato, a livello teoretico e a quello delle pratiche educative, il passaggio dalla famiglia alle famiglie e alle relazioni familiari? Quali sguardi e azioni interrogano e interpellano la pedagogia delle relazioni familiari oggi? La ricerca pedagogica è implicata praticamente, e pertanto eticamente, nell'approfondire tali questioni e delineare riflessioni volte a orientare le pratiche educative indirizzate alla promozione, alla prevenzione e alla protezione delle relazioni familiari, e alla crescita della persona umana nelle sue espressioni singolari e plurali. Il saggio di apertura del Focus intende dare ragione della legittimità delle domande qui poste e indicare le linee di sviluppo dei temi che in esso vengono proposti.

## Parole chiave

Pedagogia, relazioni familiari, ricerca, linee di sviluppo, impegno etico

\* Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto degli autori che ne condividono l'impianto complessivo. A titolo puramente formale i paragrafi 1, 2, 3 sono da attribuire a Elisabetta Madriz e i paragrafi 4, 5, 6 a Marco Ius.

## 1. Premessa

Il presente Focus, dedicato ai temi e alle urgenze della pedagogia delle relazioni educative familiari, trova una sua ragione ispiratrice in uno dei gruppi di lavoro Siped (che porta questo stesso nome e che è attualmente condotto dalle proff. Livia Cadei e Giuseppina D'Addelfio) cui entrambi i curatori afferiscono da anni ed entro il quale da sempre, ma specialmente in questi ultimi tempi, è maturata la consapevolezza della portata dei temi educativi familiari nella contemporaneità, sia negli aspetti critici sia in quelli positivi e di necessario investimento.

Le proposte di contributo giunte per il focus hanno non soltanto confermato l'urgenza che gli studiosi di pedagogia avvertono rispetto al tema "famiglia" ma hanno anche consentito di sondare la profonda complessità multifaccettata che questo tema presenta, nel rapportarsi, mettersi, incontrarsi e dialogare con altri versanti della pratica educativa contemporanea.

All'interno delle proposte che sono state accolte (a fronte delle oltre sessanta che sono state ricevute dai curatori), trovando una precisa sede di incastellamento tematico dagli aspetti più generali a quelli più particolari, sono state individuate alcune piste di indagine che contrassegnano altrettanti ben promettenti dimensioni di investimento scientifico, culturale e, proprio per questo, sociale.

In prima istanza è stata rintracciata una precisa pista di carattere teorico/fondativo, che si è snodata sui temi che riguardano la famiglia come gruppo sociale di base, come contesto di orientamento informale, come emblema di un rapporto generativo complesso. La seconda direzione è stata reperita in quelle che possiamo definire come "virtuose esperienze" di partecipazione ed accompagnamento genitoriale, messe in atto entro contesti diversi, in cui si sono spose dimensioni pratiche e dimensioni di ricerca in favore della possibilità di realizzare contesti ed accoglienti che parlino il linguaggio della comunità educativa. Continuando nell'analisi della complessità familiare, un terzo nodo di indagine è stato reperito nella tematizzazione della povertà educativa e della vulnerabilità: i contributi in merito, non solo sondano la profondità di queste due fenomeni contemporanei ma anche propongono visioni, interventi e pratiche che lavorano nella direzione della riduzione delle ingiustizie, delle differenze e delle povertà in senso diffuso. Chiuderà la discussione, la quarta linea di indagine ovvero il tema, molto caro, della formazione degli educatori che lavorano e lavoreranno con le famiglie, quotidianamente, in tutti i servizi educativi. Tale riflessione diventa opportuna ed ancora più impellente all'indomani dell'uscita della Legge 55 e del riconoscimento legislativo della professionalità educativa. Gli spunti riflessivi, che deriviamo dai contributi, ci paiono indicare vie promettenti di sviluppo che avranno sempre e comunque da incrociarsi con le istanze quotidiane, che potranno modificarsi in modo importante nel futuro.

A chiusura di questa breve premessa, ricordiamo che lo stesso gruppo di lavoro Siped, più sopra citato, pone come precipui obiettivi di ricerca l'irrobustimento della riflessione pedagogica nell'interpretazione dei processi trasformativi che coinvolgono la famiglia e la valorizzazione del contributo che la famiglia offre al rispetto della persona e della sua dimensione relazionale fino alla realizzazione di comunità democratiche.

Questa pubblicazione, in qualche modo, è un contributo fattivo al grande lavoro che il Gruppo sta svolgendo in questi anni e un modo per allinearsi ed interagire con gli scenari riflessivi che accademici e professionisti stanno virtuosamente intrecciando nel loro prezioso dialogo, condotto da posture e da punti di osservazione diversi.

## 2. La dimensione teorico fondativa

La prima pista di ricerca che ci pare caratterizzare questa contemporaneità della ricerca pedagogica sui temi familiari si occupa di quella dimensione che potremmo definire teorico-fondativa, relativa quindi ai contenuti che fanno da sfondo e da pilastri tematici, intercettando i saperi di tipo teoretico così come quelli di ambito pratico.

Sono tre i nodi concettuali che, all'interno dei saggi del focus, ci paiono sostanziare questo filone e che analizzeremo secondo un ordine di presentazione che prende avvio dai temi più generali, la famiglia come gruppo sociale di base (Balzano) caratterizzata da una sua specifica generatività (Rubini) per andare al cuore analitico rappresentato dalla funzione orientativa informale che la famiglia oggi assume (Priore).

Nell'apertura del suo contributo Balzano chiarisce molto bene lo scenario di complessità che oggi caratterizza i cambiamenti del familiare: "se volessimo procedere con una interpretazione dei processi di cambiamento fino ad ora verificatisi non sarebbe difficile affermare che la famiglia odierna è stata e continua a essere interessata soprattutto da tre tipi di trasformazione: *morfogenetica*, con il pregiudizio arrecato alla struttura tradizionale; *relazionale*, con i cambiamenti in ordine ai legami tra i sessi e tra le generazioni; *valoriale*, con la reiezione degli orientamenti valoriali, che hanno contrassegnato la vita familiare nel passato". Questi tre moti di trasformazione, che hanno investito la cellula nucleare della società, ci consegnano oggi una famiglia rappresentabile come gruppo sociale di base, che vive di alcuni tratti divenuti elementi di complessità rispetto ad un passato che li aveva legittimati come elementi identitari. Ci riferiamo alla specificità delle funzioni educative maschili e femminili, alla monogenitorialità, all'omogenitorialità, alla distintività dei codici materno e paterno, alla stessa costellazione delle forme del familiare. Intorno a questi elementi si chiarifica il tema centrale, di precipuo interesse pedagogico, ovvero le relazioni educative familiari, nella loro declinazione plurima, generazionale, differenziale, che non si qualificano solo per la loro dimensione privata, ma chiedono, al contempo, un interessamento di tipo politico. L'autore, sottolinea, infatti la coerenza della formazione di una responsabilità educativa collettiva, plurale, sostenuta da politiche per la famiglia che non si limitino ad aspetti economici, ma che promuovano azioni collettive e partecipative nei confronti della crescita delle generazioni.

Su questa stessa linea, prendendo l'avvio dalla distinzione recente tra una pedagogia *della famiglia* ad una pedagogia *delle famiglie*, Rubini sottolinea l'importanza del riconoscimento delle plurime forme del familiare e plaude a questa nuova prospettiva pedagogica che "abbraccia un approccio inclusivo e rispettoso verso la diversità delle esperienze familiari, riconoscendo che non esiste un unico modello ideale di famiglia e che ognuna di esse merita di essere sostenuta nel proprio percorso educativo e formativo". Questa premessa è utile a sostenere l'analisi di tipo fondativo che l'autrice compie, assumendo come focus di studio l'identificarsi della famiglia nella sua *capacità educativa*, che di fatto trova una sua posizione di riguardo all'interno del principio dell'aver di cura. Ecco allora la *liaison* con il contributo precedente, nell'affermare una cura condivisa che chiede l'intervento "di uno Stato che scavalchi le pure strumentalità economiche per approdare a supporti pedagogici, di aiuto e di ascolto, di formazione e informazione, guidato dalla luce di una Pedagogia rinnovata e consapevole". I cerchi della generatività, pertanto, si dispiegano dal nucleo centrale della famiglia ristretta a quello periferico della comunità e della società, attraverso forme relazionali di volta in volta meno intime ma ugualmente responsive.

Chiude questo primo filone fondativo, il contributo di Priore teso ad entrare nelle dinamiche più squisitamente educative che investono i genitori nel loro compito di guida e di orientamento. Consapevoli che "ci ritroviamo al cospetto di una mutazione antropologica che ha avuto come esito una famiglia "a geometria variabile", "in cui si sta sempre insieme", invischiati, "come fossimo un sol corpo", l'autrice sostiene i genitori quali "agenti fondamentali nei processi di socializzazione del futuro dei propri figli, in quanto implicati nello sviluppo delle aspettative, delle conoscenze e delle prefigurazioni di opportunità e ostacoli connessi al progetto di vita". Il compito orientativo interno alla famiglia, dunque, si traduce nella capacità di accompagnare i figli alla loro differenziazione, emancipandoli progressivamente dal legame affettivo e promuovendo il loro repertorio soggettivo di risposte ai compiti evolutivi.

Il presentarsi come realtà complessa, la sua caratteristica di generatività e il suo compito orientativo sono elementi cardinali che identificano la realtà attuale del "familiare" perchè, come sottolinea Bellingreri, esso ha a che vedere "con le categorie dell'esistenza ricevuta accolta e riofferta [...] con l'essenza dell'esistenza come relazionalità riconoscente" (Bellingreri, 2014, p. 12). Sono elementi cardinali che devono trovare costantemente spazio di rimodulazione, ridefinizione e continua attenzione pedagogica, perchè le trasformazioni cui la famiglia è sottoposta chiedono una analisi attenta e continua cui il pensare pedagogico, assieme alle altre scienze di confine, deve continuare a dedicare un sano impegno militante.

### 3. Le esperienze di accompagnamento e sostegno genitoriale

Il secondo filone di riflessione che i saggi del Focus argomentano riguarda uno dei temi più interessanti di questi ultimi 20 anni: assunta come strutturale una sorta di fatica nell'assolvimento dei compiti genitoriali, da più parti si è manifestata l'esigenza di attivare dei percorsi di "scuola genitori", "accompagna-

mento genitoriale”, “supporto alla genitorialità”, che nel corso del tempo hanno investito di questa responsabilità più agenzie, ma che di fatto, in molti casi, ha reso legittimo quasi un “mercato della formazione dei genitori”. In netta controtendenza a questa deriva, i tre contributi di questo filone rimettono al centro il concetto di partecipazione delle famiglie (Ciccardi e Zonca), di capacità di accoglienza e di dialogo con i nuovi bisogni delle famiglie (Pettinari e Balduzzi) fino a proporre delle sperimentazioni, guidate dai contesti universitari, rivolte ai tanti genitori che vivono contemporaneamente la condizione di studenti (D’Addelfio e Coppola). Interessante, a livello metodologico, che la scrittura di questi contributi sia a doppia firma, quasi ad indicare che il tema dell’accoglienza, della partecipazione e dell’accompagnamento familiare abbia intrinsecamente una natura plurale e chieda punti di vista, teoresi di riferimento e possibili vie pratico-realizzative aperte alla interazione e all’integrazione.

Ciccardi e Zonca aprono la loro riflessione con una premessa di fondo:

“quello che si auspica è, [...], uno scenario di co-educazione (Dusi, Pati, 2011; Guerra, Luciano, 2014; Hadley, Rouse, 2018), che dimostra l’urgenza di mobilitare il potenziale educativo dei genitori (Milani, 2008) e sostenere la funzione educativa parentale, realizzando una comunicazione riflessiva che aiuti ciascuno a prendere consapevolezza del proprio potenziale educativo. Anche perché una persona ingaggiata è potenzialmente più in grado di coinvolgersi in un processo partecipato di decisione, ma è anche più capace di attivare il sistema nella sua globalità e di avvalersi al meglio delle occasioni offerte dai contesti organizzativi e dal proprio territorio di riferimento (Sihvonen, 2022)”.

Dentro uno scenario di coeducazione, la possibilità di attivare forme sempre più vicine e partecipate di reciprocità si è data con l’occasione di una ricerca partecipata in un nido comunale di Torino. La ricerca ha potuto, così, mettere in luce alcuni elementi virtuosi di una reale partecipazione:

- offrire possibilità di empowerment genitoriale,
- accogliere la diversità e non aver paura di mostrarsi,
- favorire l’aggregazione e la socializzazione tra gli adulti,
- supportare il lavoro progettuale e costruire una vera alleanza educativa,
- sviluppando una “effettiva co-costruzione di significati fondati su una relazione paritaria, fiduciosa e capace di crescere nella reciprocità di una continua ricerca di equilibrio simile al movimento di una relazione giocosa tra persone in tandem o in altalena (Mason, Brown, Carter, 2023)”.

Di questo “cambio di sguardi” ci parla anche il contributo di Pettinari e Balduzzi che, anche in questo caso, hanno attivato un percorso di ricerca-azione all’interno di contesti educativi per bambini e genitori della fascia 0-6 del Comune di Modena. Sorto con l’intento di “aiutare le professioniste dei servizi integrativi a riflettere sui nuovi bisogni delle famiglie, rendere tali servizi più accessibili ed inclusivi nonché maggiormente partecipi delle trasformazioni introdotte con dall’istituzione del sistema integrato 0-6 (L 107/2015; Dlgs 65/2017)”, il progetto (ancora in corso e che vedrà la sua conclusione nel 2024) ha maturato importanti riflessioni di investimento pratico, che potranno essere messi in campo in futuro, specialmente in un servizio educativo che è chiamato, per sua natura, a realizzare relazioni triadiche tra educatori, genitori, bambini.

Attivando “un lavoro di analisi degli spazi e dei tempi, attraverso l’approccio a mosaico (Clark, Moss, 2014), per comprendere come rendere le proprie proposte più leggibili e fruibili per tutte le famiglie” sono stati individuati alcuni criteri che sostanziano la qualità educativa del servizio, ovvero la sua organizzazione, la professionalità degli educatori e soprattutto la formazione, in quanto strumento che “che consente la maturazione di risposte e proposte adeguate alle richieste delle famiglie, non giudicanti e rispettose delle stesse, in linea con la storia del proprio servizio e con uno sguardo aperto al futuro”.

L’apertura dello sguardo al futuro pare essere l’elemento di base proposto nel contributo di D’Addelfio e Coppola, che prendendo l’avvio dalla permanente difficoltà delle donne “di conciliare gli eventi della vita familiare con i desideri e le aspirazioni personali, che siano esse di formazione o professionali”, presentano un progetto di Terza Missione messo in atto dall’Università di Palermo. Il Servizio Genitori dell’ateneo, infatti, approvato dal Consiglio del Dipartimento di Scienze psicologiche, pedagogiche, dell’esercizio fisico e della formazione in data 20 gennaio 2021, ha attivato una serie di innovazioni (eli-

minazione o riduzione di obbligo di frequenza; fruizione di eventuali servizi e strumenti specifici di supporto didattico; ammissione, sia per gli studenti a tempo parziale sia per quelli a tempo pieno, alla sessione di esami di profitto riservata agli studenti part-time e fuori corso; possibilità di concordare con il docente una diversa data e/o programma d'esame). L'ultima innovazione, che sarà attiva con l'anno accademico a venire, riguarda la possibilità, per gli studenti genitori, di richiedere per i loro figli la frequenza, al pari dei figli dei dipendenti, de *l'Università dei piccoli*, il nido aziendale che esiste nell'ateneo dal 2012.

Accompagnare le famiglie significa "valorizzare le competenze del genitore e [...] aiutarlo ad esplicitarle per permettergli di utilizzarle in maniera via via più consapevole e intenzionale dal punto di vista educativo" (Milani, 2008, p. 67). Il futuro dell'accompagnamento genitoriale dovrà fare sempre meno riferimento ai paradigmi del "supporto" ed aprirsi sempre di più alle logiche partecipative che costituiscono, a nostro avviso, delle forme naturali di promozione e quindi di empowerment. Questo approccio risulta in linea con le pratiche del bentrattamento familiare (Sità, 2004) che ha aperto la strada a modalità di accompagnamento rispettose delle diversità, orientate alla partecipazione (piuttosto che alla risposta all'utenza) e tese a favorire il protagonismo delle famiglie non solo nella cerchia ristretta delle azioni a lei utili, ma soprattutto in dimensione intergenerazionale e comunitaria diffusa.

#### 4. Accompagnare le famiglie tra povertà educativa e vulnerabilità

La terza pista di ricerca guarda alla *genitorialità affaticata* sperimentata nelle situazioni familiari caratterizzate da povertà educativa e dal vivere in situazione di vulnerabilità.

Castiglione e Piazza inquadrano in prima battuta la questione della povertà educativa, come questione complessa e multideterminata, non tanto per definirla, quanto per evidenziare come da più parti la ricerca scientifica evidenzia la stretta connessione, anche in termini predittori, tra i comportamenti genitoriali, le condizioni socioeconomiche, lavorative e formative dei genitori e lo sviluppo dei bambini. Si tratta di situazioni in cui diventa maggiormente difficile raggiungere un cambiamento e accompagnare le famiglie nelle loro funzioni educative, e in cui si rende evidente la complessa influenza reciproca presente tra persone e contesto (Milani, 2018).

Gli autori proseguono con l'obiettivo di attingere ai modelli pedagogici per continuare la riflessione sul nesso teoria e prassi e per cercare nuovi orientamenti che supportino nel prendere in esame come le famiglie affrontano particolari momenti nella loro crescita e promuovano una lettura di tipo trasformativo della genitorialità che possa contribuire a contrastare la povertà educativa.

Viene assunto un approccio trasformativo alla genitorialità che affonda le sue radici nella teoria di Mezirow. La riflessione critica sulla stessa, per il fatto di essere particolarmente focalizzata sugli aspetti cognitivi e razionali dell'esperienza di apprendimento, apre lo spazio alla prospettiva metateorica di Hoggan (2016 a, b) sviluppata con l'obiettivo di integrare la cornice dell'apprendimento trasformativo. Quest'ultima prospettiva viene scelta dagli autori in quanto grazie alla sua esaustività, può essere impiegata per interpretare la genitorialità come un processo di apprendimento trasformativo in cui l'individuo apporta cambiamenti in vari ambiti della propria vita. Secondo Hoggan per dirsi *trasformativa* un'esperienza deve mantenersi stabile nel tempo, esprimersi in diversi contesti di vista e avere un profondo impatto sul soggetto in termini di esiti che riguardano sei diversi domini di possibile trasformazione: il modo di vedere il mondo, di essere consapevole di sé e del proprio sistema di credenze; la propria identità e personalità; la propria epistemologia che si esprime nel modo in cui ciascuno valuta la conoscenza e la propria capacità di essere critici mentre si apprende; il modo con cui si "sta e vive nel mondo" rispetto al proprio vissuto emotivo e alle proprie disposizioni; i comportamenti che comprendono le abilità, le competenze professionali; e le capacità come possibilità di sviluppo cognitivo, la propria consapevolezza e la dimensione spirituale.

Gli autori propongono di assumere la prospettiva metateorica di Hoggan come orientamento per riflettere sui modelli educativi impliciti evidenziando l'importanza di considerare la genitorialità come un processo di continuo apprendimento, prestando attenzione a non cadere nella patologizzazione di forme ed espressioni familiari meno conformi agli standard socio-culturali

Si tratta di un approccio utile e utilizzabile da diverse professionalità, impegnate nel lavoro con le famiglie, e che promuove la riflessione sulle condizioni personali, contestuali e sociali che influenzano la genitorialità. Tale approccio, inoltre, sottolinea come gli interventi di accompagnamento della genitorialità,

specialmente in situazioni di povertà educativa, possono avere un potenziale emancipativo quando e se gli adulti vengono aiutati a comprendere e rivedere i propri modelli educativi impliciti per sviluppare una genitorialità più matura e responsabile.

Il contributo di Serbati e Moreno presenta un'esperienza di ricerca-formazione-intervento che mosse dalla finalità di garantire equità e giustizia sociale negli interventi educativi e sociali, si è interrogata sull'interrelazione tra genitorialità, reddito e sviluppo dei bambini dalla nascita ai tre anni. Si tratta di un lavoro sviluppato, tra il 2020 e il 2022 all'interno della collaborazione tra LabRIEF - Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova e il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali prima con il ReI (Reddito di Inclusione) e successivamente, con il Reddito di Cittadinanza, ora divenuto Assegno di Inclusione. Nel percorso, è stato previsto un accompagnamento alla genitorialità per rispondere ai bisogni di crescita dei bambini quando le famiglie erano portatrici di bisogni multidimensionali (economici, sociali, educativi, culturali e sanitari) e vi era il rischio di esclusione sociale. La ricerca si è proposta, dunque, di valutare gli esiti di sviluppo dei bambini in età 0-3 anni in seguito all'aumento del reddito familiare attraverso la misura e all'accompagnamento della genitorialità. Si è trattato una ricerca mix-method a cui hanno aderito 165 famiglie appartenenti a 60 Ambiti Territoriali Sociali del territorio nazionale insieme con gli operatori che le hanno accompagnate: sono stati utilizzati strumenti quantitativi e qualitativi coerentemente con il metodo della valutazione partecipativa e trasformativa. I primi riguardano diversi strumenti di assessment compilati in diversi momenti per comprendere gli esiti dell'intervento confrontando la situazione raggiunta con quella iniziale. I secondi hanno consentito di raccogliere dati relativi ai processi di accompagnamento delle famiglie e di approfondire, attraverso studi di caso, la partecipazione delle famiglie come fattore chiave nel percorso.

I risultati della ricerca mostrano la necessità e il valore dell'azione multidisciplinare nell'accompagnamento delle famiglie che vivono in situazione di vulnerabilità e di come le forme di sostegno al reddito rappresentino un contesto privilegiato in cui oltre ad intervenire sulla questione economica si possono aprire le porte verso altre dimensioni della crescita dei bambini. Emerge, inoltre, come gli interventi nei primi tre anni di vita acquisiscano un maggior valore di promozione e di prevenzione e portino a considerare in una forma complessa, e proprio per questo potenzialmente foriera di possibilità inedite di sviluppo, la relazione tra bisogni degli adulti e bisogni dei bambini.

Oltre ai risultati relativi ai cambiamenti nella situazione delle famiglie, risultano interessanti gli aspetti di metodo: coniugare in modo partecipativo la ricerca con la formazione e l'intervento contribuisce a creare quella dimensione “co-” del fare ed essere insieme che crea una comunità in cui pratiche e ricerca sono strettamente interconnesse, come lo sono le persone che di esse si occupano. La ricerca sembra evidenziare quanto sia importante per lavorare *con* le famiglie, in una logica pedagogicamente fondata, che professionisti e ricercatori sviluppino e attuino forme di collaborazione in cui il “fare insieme” e la “contaminazione” dei saperi diventa luogo creativo per innovare le pratiche stesse, sia nella ricerca sia nell'intervento.

## 5. La formazione degli educatori e nuove espressioni della professionalità educativa

La quarta pista di approfondimento si sviluppa attorno alla formazione di base sul tema della pedagogia delle relazioni educative familiari per i futuri professionisti dell'educazione (Tabacchi) e sullo specifico della “consulenza familiare” come espressione della professionalità educativa e pedagogica (Melacarne e Banchetti).

I nessi con il *familiare* hanno da sempre contraddistinto l'orizzonte dell'accompagnamento educativo a diversi livelli. In tal senso esistono numerose possibilità di relazione educativa: si pensi al lavoro educativo nei *microsistemi* rivolto specificamente alle famiglie (i percorsi di accompagnamento alla genitorialità o l'intervento di educativa domiciliare); al lavoro in cui le famiglie sono soggetto di co-educazione dei bambini o impegnate in transizioni importanti nel ciclo di vita (in primis, nella relazione *mesosistemica* tra insegnanti e genitori, oppure tra i professionisti di una struttura per anziani e i famigliari che accompagnano un proprio caro); al lavoro in cui le famiglie faticano nelle loro funzioni di dare risposta ai bisogni di crescita dei loro bambini e gli educatori agiscono tali funzioni con i bambini collocati temporaneamente all'esterno della propria famiglia; o, ancora, al lavoro in cui le famiglie compaiono (dentro l'accompagna-

mento educativo) in modo indiretto, per il “semplice” fatto che ciascuno porta con sé l’esperienza familiare quando condivide la propria identità con gli altri (un servizio pomeridiano per adolescenti, ...) (Bronfenbrenner, 1979).

Se, dunque, il lavoro educativo non può esulare dal considerare l’educando in relazione con uno o più sistemi familiari di riferimento, il percorso formativo dei futuri educatori necessita di approfondire il tema delle relazioni educative familiari tenendo presente che:

- l’educatore in formazione è egli stesso toccato dal tema del familiare con la sua propria storia personale, sulla quale è opportuno attivare una riflessione per comprendere come questa sia una delle molteplici possibili espressioni del familiare;
- le relazioni familiari sono state soggetti di profondi cambiamenti negli ultimi decenni che hanno riguardato lo sviluppo di nuove forme familiari, di nuove modalità di stare in relazione e nuovi orizzonti valoriali.

In quali corsi di laurea e in quali università vengono accompagnati gli studenti ad approfondire il tema delle relazioni educative familiari? È la domanda a cui intende dare risposta e riflessione il contributo di Tabacchi il quale si fonda su una precedente ricerca (Pizzimenti, Tabacchi, Ventura, 2023) che ha definito lo stato dell’arte della presenza degli insegnamenti di “Pedagogia della famiglia” all’interno dei percorsi universitari italiani di formazione di base dei professionisti dell’educazione (Laurea Triennale L-19, percorsi affini di Baccalaureato in Laurea Triennale in Scienze dell’Educazione, e Lauree Magistrali LM-85 e LM-50) prendendo come campo d’indagine i due anni accademici 2021-2023. Per ciascun anno, è emersa la presenza di poco meno di 40 tra insegnamenti e laboratori, un numero che è aumentato in modo considerevole rispetto a una precedente ricerca del 2006 ad eccezione degli insegnamenti inseriti nei corsi di Scienze della formazione primaria. L’approfondimento condotto consiste in un’indagine esplorativa delle 34 schede di insegnamento delle attività formative inerenti alla Pedagogia delle Relazioni Educative Familiari nell’ultima annualità disponibili online (a.a. 2022-2023). In sintesi sono due le sfaccettature che emergono: una quantitativa e una qualitativa. La prima evidenzia la presenza del tema “familiare” nei corsi di laurea di 21 università italiane nelle rispettive 24 sedi, presenti in 15 regioni. La seconda, innanzitutto, si focalizza sulla nomenclatura utilizzata indicando l’attenzione sempre maggiore alle pluralità familiari e alle relazioni familiari e, in certi atenei, l’associazione del focus pedagogico sulle famiglie con quello su altri specifici pedagogici (infanzia, sociale, interculturale). Si evince, dai programmi presenti, il forte nesso teoria prassi, la necessità di considerare “la pluralità delle famiglie e le profonde trasformazioni a cui il sistema familiare è andato incontro”, “di affinare uno sguardo sulle peculiarità delle condizioni familiari” e di promuovere “abilità comunicative e strategie di gestione della relazione”, mentre rimane debole la promozione della “ricerca pedagogica con e per la famiglia”. Va evidenziato, inoltre, che gli insegnamenti di pedagogia delle relazioni educative familiari siano rivolti spesso a studenti del curriculum “Servizi educativi per l’infanzia”.

Se da, un lato, non si può non apprezzare l’esito a cui l’analisi puntuale proposta nel contributo conduce, dall’altra per rispondere alle *urgenze* a cui vuole dare voce questo scritto, reagiamo con alcune domande che possono apparire quasi ovvie: “E tutti gli altri? Se la pedagogia delle relazioni educative familiari è così rilevante, come mai non la troviamo in tutti gli atenei? In tutti i corsi di laurea inerenti all’educazione e alla formazione? E in quelli di servizio sociale? Come mai in alcuni casi sembra riguardare principalmente i bambini più piccoli?”. Interrogativi “semplici” che non possono che alimentare il senso di responsabilità di coloro, come gli autori degli articoli del Focus, che sono impegnati in questo campo di ricerca e insegnamento.

L’articolo di Melacarne e Banchetti volge lo sguardo allo specifico pedagogico della consulenza familiare. Il percorso proposto viene avviato con il presentare la consulenza pedagogica, considerata una postura di chi si occupa di educazione e non una teoria o pratica distinta (Gunter, Mills, 2017), a partire dalle sue radici multidisciplinari che toccano le scienze psicologiche, sociali e pedagogiche ed evidenziando la necessità di storicizzarne il percorso. Si esamina *in primis* lo sviluppo della consulenza pedagogica, in generale, facendo riferimento alla tradizione umanistica, ponendo il focus sulla relazione d’aiuto e sull’*empowerment* come elemento chiave nel lavoro di consulenza, per passare alla clinica della formazione caratterizzata dall’attenzione alla complessità che contraddistingue il processo formativo e, infine, soffermarsi sul ruolo

della consulenza come dispositivo riflessivo che collega sviluppo personale e contesto organizzativo. Tale excursus viene problematizzato evidenziando le critiche di natura sociale, epistemologica ed etica che sfidano la consulenza pedagogica stessa.

È su questa base riflessiva che gli autori, in linea con Perillo (2018) poggiano la loro proposta di una “consulenza pedagogica come una determinata forma di aiuto e di cura in grado di rispondere al crescente pluralismo delle configurazioni familiari, generando nuovi modelli di aggregazione”, promuovendo la capacità di identificare questioni problematiche e di mettere in campo proposte di intervento appropriate e coerenti con la postura pedagogica centrata sulla promozione e realizzazione dei soggetti, del loro progetto di vita familiare. Dal momento che i sistemi famiglia sono contemporaneamente educanti ed educabili, si consideri che l'azione della consulenza pedagogica familiare va posta in essere tenendo conto della molteplicità delle espressioni familiari, da continuare a conoscere, comprendere e riconoscere nelle loro specificità e nelle comunanze con le altre, e può avvenire in diversi contesti e servizi, in molteplici forme dalla promozione, alla prevenzione, alla protezione.

I due contributi compongono, dunque, la cornice nella quale emerge un'urgenza formativa e una sfida che delinea nuove forme di accompagnamento, da inventare e co-creare nelle relazioni avendo come base la pedagogia delle relazioni educative familiari.

## 6. Conclusioni

Il saggio di apertura di questo Focus ha la finalità di evidenziare i temi e le urgenze della pedagogia delle relazioni educative familiari riscontrabili all'interno degli articoli presentati per rispondere alla richiesta di contribuire al Focus. Assumendo la metafora della tessitura, si può considerare la pedagogia delle relazioni educative familiari come l'ordito sul quale i diversi autori hanno passato il proprio filo per comporre la propria trama riflessiva. Nel tessuto del Focus, i temi emergenti riportano alla famiglia come gruppo sociale nella sua generatività e funzione di offrire orientamento, alla partecipazione delle famiglie e alla necessità di accogliere e dialogare con i nuovi bisogni delle famiglie, dando vita anche a nuovi contesti che ci invitano, nel contesto accademico, a rivolgerci alle studentesse e agli studenti non solo come persone in formazione ma anche come genitori in prima persona. Sono emerse, inoltre, la povertà educativa e la vulnerabilità coniugando teorie, metodo, ricerca, formazione e intervento indirizzando l'attenzione in particolare alle famiglie con bambini nei primissimi anni di vita, per poi rivolgere lo sguardo alla formazione professionale delle figure educative e alla consulenza pedagogica in ambito familiare come luogo aperto e in divenire in cui esprimere la professionalità di educatori e pedagogisti.

Nel Focus, i temi proposti come al “centro del focolare” sono percepiti come *urgenze* della pedagogia delle relazioni familiari, intendendo etimologicamente l'urgenza come qualcosa che “fa pressione, che spinge, che sprigiona energia”, come il fuoco. Interpellano, dunque, la pedagogia nel suo intreccio circolare tra teoria e prassi. Il fatto che siano temi e urgenze non comporta necessariamente che rappresentino delle novità. Alcuni contenuti sembrano infatti portare quelle che, per coloro che lavorano in questo campo, potrebbero essere considerate “questioni note”. Tuttavia, vengono esplorate e approfondite nel Focus perché fanno parte dei “lavori in corso” a livello teorico, metariflessivo, di ricerca sul campo, di pratiche di intervento. Sono questioni note che consideriamo urgenti non perché “non si sa che cosa fare” ma perché portano sfide e richiedono di individuare vie e forme per uscire da *impasse*, di delineare nuove piste di sviluppo e di innovare le pratiche a partire dalle ricerche e alimentare le ricerche partendo dalle pratiche. Ci sembra che il pedagogico riferito alle relazioni educative familiari abbia il compito, dunque, di dare orientamento, di offrire occasioni riflessive di valutazione per riprendere il percorso, di sperimentare nuove piste e nuovi strumenti, perché ciascuno, dai professionisti ai ricercatori, a partire dal suo ruolo e dal suo specifico possa contribuire all'accompagnamento delle famiglie e della multifaccettata categoria del *familiare* presente in esse e in tanti contesti e ambiti che le riguardano, le toccano o da cui sono toccate. Oltre al Focus, vengono proposti due contributi di approfondimento sulle relazioni educative familiari all'interno del Lessico e dell'Opinione. Nel primo, l'apporto sulla *mediazione* familiare propone lo stato dell'arte ed esplicita l'apporto della pedagogia di un tema complesso non solo perché riguarda l'accompagnamento di situazioni di conflittualità, ma perché intreccia in sé cornici legislative con più discipline, contesti e professionisti (Sirignano). Nella seconda, viene problematizzata una visione contrapposta tra generazioni, tra giovani e

anziani, riflettendo sulla polarizzazione che rafforza l'*ageismo* e proponendo raccomandazioni per considerare il ciclo di vita nella sua continuità, contrastare contrapposizioni stereotipate e sterili, e integrare le persone e le loro esperienze in modalità significative e fruttuose per le stesse persone e le comunità a cui appartengono (Cadei).

Si presenta, in conclusione, un Focus che "non si ferma", una focalizzazione in cui lo sguardo si poggia per proseguire, nei cui contributi sostare, rimbalzare e prendere l'energia per accompagnare le relazioni educative familiari e accompagnarsi con famiglie, professionisti dell'educazione, ricercatori e responsabile di servizi a vari livelli, nelle pratiche, nelle riflessioni, nelle teorie e nella ricerca.

## Riferimenti bibliografici

- Bellingreri A. (2014). La famiglia come esistenziale. *Nuova Secondaria Ricerca*, 8, pp. 7-13.
- Bronfenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. It. Bologna: Il Mulino 1986.
- Gunter H.M., Mills C. (2017). *Consultants and consultancy: the case of education*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Hoggan C. D. (2016a). A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 65-82. <https://doi.org/10.1080/02660830.2016.1155849>
- Hoggan C. D. (2016b). Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57-75. <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>
- Hoggan C. D., Higgins, K. (2023). Understanding transformative learning through metatheory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(177), 13-23. <https://doi.org/10.1002/ace.20475>
- Milani P. (2018). *Educazione e Famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. (2008). Il sostegno alla genitorialità: i modelli. In P. Milani (Ed.), *Co-educare i bambini* (pp. 61-72). Lecce: Pensa Multimedia.
- Perillo P. (2018). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: Franco Angeli.
- Pizzimenti S., Ventura A., Tabacchi A. (2023). *Sentieri e orientamenti della Pedagogia delle Relazioni Educative Familiari. Il contributo delle università italiane. La Famiglia*, 267, pp. 33-46.
- Serbati S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica: Pratiche e strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini*. Roma: Carocci.
- Simeone D. (2008). *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*. Brescia: La Scuola.
- Sita C. (2004). Il «ben-trattamento» delle famiglie nelle azioni di sostegno alla genitorialità. *La Famiglia*, 223, 71-86.



## FOCUS

# La famiglia come gruppo sociale di base. Una riflessione sui nuovi scenari nell'evoluzione del contesto educativo informale intenzionale

**Vito Balzano**

Assistant Professor of Education | Department of Education, Psychology, Communication | University of Bari Aldo Moro (Italy) | [vito.balzano@uniba.it](mailto:vito.balzano@uniba.it)

## The family as a basic social group. A reflection on the new scenarios in the evolution of the intentional informal educational context

### Abstract

*Contemporary talk about the evolution of family relations revolves around the relationship between the sense of family and policy initiatives in its favor. One struggles to understand the urgency of a policy for and of the family that exalts the family group as a basic social group. This complex framework should be asked to make well explicit the function of educational mediation between the person and society and to take an active part in the design/management of social interventions fit for purpose, trying to restore effective autonomy to the family.*

*This paper seeks to reflect on the opportunity for families to take an active part in the construction of social and cultural policies dedicated to them, moving from the intrinsic analysis of a context that certainly gives rise to informal education, but at the same time with a strong intentional imprint.*

### Keywords

Education, family, intentional informal context, social policies, welfare

Il discorso contemporaneo sull'evoluzione delle relazioni familiari ruota intorno al rapporto che intercorre tra il senso di famiglia e le iniziative politiche in suo favore. Si stenta a capire l'urgenza di una politica *per e della* famiglia che esalti il gruppo familiare come gruppo sociale di base. A questo quadro complesso va chiesto di ben esplicitare la funzione di mediazione educativa tra persona e società e di prendere parte attiva alla progettazione/gestione d'interventi sociali adatti allo scopo, provando a restituire autonomia effettiva alla famiglia.

Il presente contributo intende riflettere sull'opportunità per le famiglie di prender parte attivamente alla costruzione di politiche sociali e culturali a loro destinate, muovendo dall'analisi intrinseca di un contesto che, certamente, dà vita a un'educazione informale, ma allo stesso tempo con una forte impronta intenzionale.

### Parole chiave

Educazione, famiglia, contesto informale intenzionale, politiche sociali, welfare

## 1. La famiglia come gruppo sociale di base

Analizzare i costrutti propri di uno dei contesti educativi più significativi, la famiglia, e farlo alla luce dei cambiamenti socio culturali dell'oggi, risulta operazione assai complessa. Da un punto di vista pedagogico, infatti, se volessimo procedere con una interpretazione dei processi di cambiamento fino ad ora verificatisi non sarebbe difficile affermare che la famiglia odierna è stata e continua a essere interessata soprattutto da tre tipi di trasformazione: *morfogenetica*, con il pregiudizio arrecato alla struttura tradizionale; *relazionale*, con i cambiamenti in ordine ai legami tra i sessi e tra le generazioni; *valoriale*, con la reiezione degli orientamenti valoriali che hanno contrassegnato la vita familiare nel passato (D'Addelfio, 2013). Proprio il riferimento a queste tre trasformazioni ci consente di poter affermare che non solo sta cambiando il valore attribuito alla vita familiare e matrimoniale, tanto presso le nuove generazioni quanto in riferimento a quelle più adulte, ma si assiste altresì al tentativo socio-politico-culturale di privare il concetto di famiglia del suo significato classico/tradizionale, riducendolo a mero contenitore di legami frutto di scelte soggettive.

La famiglia, dunque, sembra essere presa in questo duplice movimento: da un lato rappresenta il locus dove la società esercita le massime pressioni per individualizzare i soggetti sulla base del principio che l'individualizzazione comporti la liberazione da legami vincolanti, e dall'altro essa può esistere solo come luogo di personalizzazione, sulla base del principio che un essere umano è tanto più persona quanto più ricche sono le sue relazioni (Kanizsa, Mariani, 2023, p. 54).

Il punto di partenza di questa analisi muove i suoi passi dal costrutto secondo il quale la famiglia ha dei riferimenti culturali e transculturali oggi ormai imprescindibili:

La famiglia – difatti – è avvertita non più come fatto di natura, ispirata e sostenuta da prescelti significati, bensì al pari di mero *epifenomeno socioculturale*, perciò condizionata dai mutamenti temporali e dalla variabilità dei costumi (Pati, 2018, pp. 61-62).

Ci troviamo al cospetto di una vera e propria transizione socioculturale, ovvero di un passaggio – probabilmente fisiologico ed evolutivo – dal concetto di matrimonio/famiglia come realtà relazionale ispirata da valori e qualificata da ampia dimensione pubblica a più complessi e articolati legami di coppia e genitura, concepiti come scelte private più o meno temporanee e funzionali al benessere soggettivo (Girgis, Anderson, George, 2015). Il modello tradizionale di famiglia, quindi, costellato delle sue più ampie e diffuse difficoltà del tempo moderno, lascia spazio a un contesto e a una immagine di unione ancor più complessi, ovvero a un modello che vede la *famiglia* come *gruppo sociale di base*. Tra le prime divergenze vi sono certamente quelle legate alla sottovalutazione delle specificità delle funzioni educative maschili e femminili, paterne e materne. Vi è, inoltre, quale nodo centrale della riflessione anche lo sviluppo della genitorialità individuale, per aiutare i padri a riconquistare il loro ruolo dopo la separazione, e le madri a ripianificare le loro giornate e i nuovi compiti derivanti dalla gestione di una famiglia monoparentale. La questione si sviluppa sul tavolo della comunicazione, con la crisi dei codici comunicativi familiari: comprendere il perché della scissione tra codice materno e codice paterno è presto spiegato nel momento in cui ci rapportiamo alla risposta – alla domanda di educazione – dei figli al progetto educativo dei genitori. Il codice materno, come ben esplicitato dalla fitta letteratura in materia di pedagogia della famiglia, coincide con l'elaborazione di una risposta di un bisogno fondamentale dei figli di essere riconosciuti, accuditi e amati incondizionatamente; quello paterno, invece, risponde a un altro bisogno fondamentale, ovvero quello di esistere con un significato: l'avvenimento di una persona, la possibilità stessa di abitare un mondo umano personale è essenzialmente collegata alla donazione o al conferimento di senso alla realtà. “Di fatto, in una società fortemente tesa alla ricerca di sicurezza, la famiglia italiana continua ad avere una forte valenza psicologica e immateriale” (Bobbo, Ius, 2023, p. 38).

In buona sostanza, la riflessione pedagogica è chiamata a occuparsi di un tema importante quanto scivoloso, poiché guarda a modificazioni che, giocoforza, finiscono per caratterizzare i cambiamenti delle strutture familiari e della loro funzione educativa primaria. Il nucleo domestico, a questo proposito, nasce da una relazione, alimenta relazioni, vive di relazioni. Le relazioni, quindi, sono il suo elemento costitutivo e dalle relazioni scaturisce la sua specificità pedagogico-educativa: giovare alla crescita e al benessere delle

singole persone coinvolte e di tutto l'insieme costituito (Cerrocchi, Dozza, 2008). Per la pedagogia, attendere allo studio delle trasformazioni familiari significa, inoltre, porre l'attenzione sull'azione principale che qualifica la famiglia a prescindere dalle scelte affettive dei coniugi, dai loro orientamenti antropologici, dalla formalizzazione del legame. E non è da meno la questione che guarda agli scenari evolutivi dei sistemi familiari oggi: la questione educativa, infatti, si ripropone anche in riferimento alla famiglia monogenitoriale e omosessuale, se non altro perché impone di interrogarsi circa l'incidenza delle scelte adulte sulla crescita dei figli naturali e/o adottati.

Un ulteriore aspetto di conferma circa l'evoluzione del contesto familiare, da primo e solitario luogo di educazione e costruzione identitaria a rappresentazione di un gruppo sociale di base, è possibile rilevarlo se si considera che la famiglia, nonostante la variegata modellistica esistente, sotto l'aspetto pedagogico continua a mostrarsi come *luogo primario* di educazione, in ragione della significatività di legami che in essa si stabiliscono tra i membri. Proprio la natura e la molteplicità di questi legami racchiudono la genesi dell'idea di *gruppo sociale di base*, anche in considerazione del fatto che alla pedagogia della famiglia, nell'odierna situazione socioculturale, è richiesto con particolare urgenza di evadere il compito di mettere in risalto eventuali e inedite fragilità nel campo delle relazioni educative familiari, per apporre idonee strategie di sostegno e di aiuto (Santerini, 2019).

Risulta indispensabile, alla luce di quanto analizzato, reinterpretare il valore dell'autonomia, che subordina gli adulti alle esigenze dei più giovani, e tuttavia è un valore coltivato dagli adulti, inclini a valutarlo come elemento di positiva trasformazione socioculturale rispetto alla situazione socio-politico-economico-culturale in cui essi stessi sono vissuti come figli (Tramma, 2019). La figura adulta, perciò, torna centrale nella ricerca pedagogica sulla famiglia: dall'evoluzione del legame di coppia, al mutamento della gestione quotidiana delle relazioni interne ed esterne al contesto famiglia. E, sulla scorta di queste sollecitazioni, la pedagogia può rimarcare nuovamente l'importanza dell'educazione familiare come elemento fondamentale di *costruzione identitaria* della persona, anche per scongiurare il diffuso malcostume di delegare ad altre istituzioni le proprie responsabilità. Scuola, gruppo dei pari, associazioni sportive, centri di animazione: a queste e ad altre realtà territoriali spesso i genitori chiedono di affrontare questioni valoriali, di risolvere problemi evolutivi, di effettuare interventi formativi (Cadei, Simeone, 2013). È proprio questa dinamica che descrive una rinuncia all'esercizio educativo, che spesso si traduce, contemporaneamente, in una chiusura personale immotivata, che circoscrive il proprio spazio vitale ma che assume, paradossalmente, in modo passivo le sollecitazioni che provengono dall'esterno.

## 2. Educazione familiare e politiche sociali: quali evoluzioni nel tempo dell'oggi?

Quale valore possiamo oggi attribuire alle famiglie in riferimento al campo educativo più largo? È possibile che da gruppo sociale di base diventi contesto in grado di qualificare e modificare le politiche sociali oggi? Sono questi solo alcuni degli interrogativi sui quali stiamo provando a tracciare possibili linee di analisi e, da quanto fin qui illustrato, sembra essere sempre più necessario fondare la famiglia quale *costrutto ermeneutico* di scelta responsabile e di legame umano e relazionale. Diviene quanto mai indispensabile, in base al quadro fin qui raccontato, analizzare il senso di una educazione alla scelta, specialmente in riferimento al concetto più specifico di legame umano. Non per tradizione culturale, ovviamente, ma per dare continuità e forza all'idea stessa di rapporto, inteso come condivisione e visione univoca.

Oggi, perciò, è importante che a livello personale e sociale si proceda ad una rilevazione delle potenzialità, non soltanto dei limiti, che ha la famiglia. Questa, "nelle sue forme di pluralità, si riduce a una somma di soggetti che abitano nella stessa casa per certo tempo" (Polenghi, Cereda, Zini, 2021, p. 36). Nonostante le difficoltà del tempo dell'oggi, infatti, la famiglia rappresenta ancora l'ambito privilegiato in cui si educano le nuove generazioni, in cui si elaborano modelli di esperienza e di conoscenza, in cui si acquisiscono stili di comportamento privati e pubblici. Ne è un esempio lampante il ruolo della genitorialità, e la sua evoluzione nel tempo: non solo - e non tanto - una posizione individuale, una situazione giuridica soggettiva, per quanto complessa, ma una idea pratica di relazione.

Impone ai soggetti adulti d'intraprendere un processo di formazione, in riferimento al quale l'esercizio della responsabilità genitoriale assume caratteristiche precise, ovvero quale guida autorevole del figlio,

mirando a esaltarne le capacità di interpretazione autonoma della realtà e a favorirlo nella conquista dell'indipendenza personale (Bellingreri, 2014, p. 63).

La funzione educativa della famiglia consiste anche nel produrre la progressiva e fisiologica autonomia esterna del minore, sincronizzando in lui maturità e autosufficienza. In tale ottica, ad esempio, si colloca il diritto dei figli all'educazione. Un diritto assoluto e inviolabile a ricevere dalla propria famiglia, in un contesto affettuoso e possibilmente pacifico, un'educazione tale da garantirgli il pieno sviluppo della propria personalità, restituendo al potere educativo tutto lo spazio discrezionale di cui ha bisogno.

In un'ottica tanto frastagliata, risulta essenziale guardare la risposta esterna al contesto familiare, ovvero a quanto introducono – e hanno affermato negli ultimi decenni – le politiche sociali in Italia. Esiste una dimensione, infatti, che è più di natura giuridica ed economica, che non può essere del tutto taciuta poiché finisce – com'è accaduto nei decenni scorsi – per caratterizzare anche l'azione educativa. Alla norma giuridica, difatti, resta il fine di apprestare le strutture necessarie per l'autodeterminazione, grazie alle quali le persone possano effettuare liberamente le proprie scelte e costruire liberamente la propria personalità. Il reciproco rispetto della personalità e il reciproco, positivo sostegno a sviluppare e svolgere la personalità sono i cardini giuridici del rapporto tra i membri della famiglia. Oggi, educare non può che significare impegno a formare una persona capace di vivere nella società, ossia capace di una positiva interazione sociale, nella piena consapevolezza dell'importanza delle funzioni relazionali e socializzanti a fianco di quelle di mantenimento e cura. Essere genitori è un compito che presenta, nell'immediato, un elevato grado di complessità: le rapide trasformazioni sociali richiedono continui adattamenti di ruoli e di modalità di gestione dei rapporti. Un altro aspetto, sempre di grande urgenza, è rappresentato dalla formazione di una *responsabilità educativa*, che la funzione politica non contribuisce a nutrire poiché risulta appiattita sulla dipendenza dalla dimensione economica: è indispensabile porre enfasi pedagogica sul processo di apprendimento delle funzioni educative genitoriali, in alternativa all'inclinazione degli adulti a delegare ad altri soggetti ed istituzioni quanto rientra nel loro compito educativo (D'Addelfio, Vinciguerra, 2020). Un elemento di sicuro interesse è rappresentato dalla sollecitazione di giovani e adulti alla riconsiderazione del valore della tradizione. Il riferimento, inevitabile, è a un principio pedagogico fondamentale: la crescita della persona (Bellingreri, 2022), che non può fare a meno di confrontarsi in modo continuo con la memoria propria e altrui.

La risposta delle politiche sociali odierne, rispetto a queste sollecitazioni provenienti proprio dal mondo pedagogico, e in particolar modo dal contesto familiare oggi evoluto e ancor più complesso, sono rintracciabili in tutta una serie di misure pratiche, di sostegno alle famiglie in stato di necessità, racchiuse in quelle più ampie manovre di politiche di welfare fondate su scala regionale, e quindi decisamente più calibrate in base al fabbisogno territoriale. I diversi regimi statali che storicamente si sono alternati contengono, infatti, alcuni limiti nell'interpretazione della complessa e variegata realtà dei numerosi Welfare State esistenti. Hanno il pregio, tuttavia, sia da un punto di vista politico che propriamente pedagogico, di aver portato a una nuova elaborazione delle tipologie dello Stato sociale attraverso la considerazione di aspetti teorici innovativi oppure con nuove prospettive comparative<sup>1</sup>. Questa nuova interpretazione della realtà osservata, specificatamente in chiave analitica, è divenuta un punto di origine per successive analisi di studiosi che hanno così avuto l'opportunità di tracciare nuovi sentieri di riflessione, dal contesto di definizione delle modalità secondo cui le società declinano i principi generali del Welfare State fino a sviluppare un'idea rivoluzionaria dello stesso. Per queste ragioni, perciò, poniamo al centro della nostra analisi il principio weberiano della avalutatività (*die Wertfreiheit*) col quale potremmo pianificare un approccio metodologico necessario a far sì che la descrizione analitica della realtà sia resa scevra da qualsiasi elemento valoriale. L'assenza dei giudizi di valore, infatti, è carattere indispensabile per lo studio dei fatti sociali intesi come prodotti di un determinato contesto storico, sociale e culturale<sup>2</sup>. Questo ci permette di comprendere meglio l'idea secondo la quale esistono differenti livelli di protezione sociale garantiti dagli stati alle differenti ca-

1 In merito alle teorie interpretative e comparative riguardanti le politiche sociali si rimanda a Hill M., 1999.

2 Max Weber, in riferimento al principio di avalutatività delle scienze sociali, parla di politeismo dei valori riferendosi a quel principio secondo cui la scienza può intervenire per rendere più chiari i fini impliciti dell'agire razionale, ma non li può assolutamente mettere in discussione perché essi devono pur sempre essere considerati dallo studioso come "una questione di fede".

tegorie di beneficiari che, per alcuni aspetti, hanno determinato la creazione di una forma di *solidarietà sociale* e di assistenza fondata su un concetto di famiglia intesa come ammortizzatore di rischi e bisogni. Naldini ha definito questo modello, tipico dei paesi dell'Europa meridionale, "Modello delle solidarietà familiari e parentali"<sup>3</sup> che funzionerebbe unicamente in presenza di forti vincoli familiari o parentali a carattere intergenerazionale e lungo tutto l'arco della vita.

A tal proposito giunge negli ultimi decenni un esempio di buona pratica politica finalizzata al sostegno delle famiglie, seppur su scala regionale:

una nuova idea, tutta italiana, e per certi versi pugliese, di aiuto considerato non più e non solo come assistenza, secondo la valutazione del grado di necessità e del livello di povertà, ma più propriamente di sostegno alla persona, non più entità astratta o gruppo famiglia (Balzano, 2017, p. 61).

Una forma di sperimentazione, oggi divenuta realtà operante, che dal 2006 (Legge Regionale Pugliese del 10 luglio, n. 1923) ha introdotto misure innovative e modalità di coinvolgimento e collaborazione dei soggetti pubblici e privati nelle dinamiche di ideazione e di gestione dei servizi alla persona per una progressiva ri-contestualizzazione delle politiche sociali.

### 3. Il contributo delle politiche di welfare alla (ri)costruzione del contesto educativo informale intenzionale

Sviscerare quanto fatto in campo legislativo negli ultimi decenni sarebbe un'operazione complessa e assai dispendiosa, ma risulta certamente interessante soffermarsi su alcuni aspetti che hanno caratterizzato la realizzazione di un contributo pratico, oltre alla mera dimensione economica, da parte delle politiche di welfare per la costruzione – o sarebbe meglio parlare di ricostruzione – del contesto educativo familiare. Siamo di fronte a quello che in pedagogia definiamo il *contesto informale* per eccellenza, ma allo stesso tempo guardiamo alla sua dinamica come assolutamente intenzionale. Rileggendo gli ultimi dati del Report ISTAT (2023) sulla povertà assoluta e relativa delle famiglie italiane, emergono con preoccupazione dati ascrivibili anche a una diffusa povertà educativa. Il compito, nell'immediato, sembrerebbe essere quello di provare a tracciare nuovi percorsi di costruzione di modelli educativi familiari, ma anche riuscire a meglio coniugare la dimensione economica, indispensabile nella nostra società capitalistica, e quella educativa, entrata ancor più in crisi negli ultimi anni a causa del mutamento relazionale all'interno del contesto familiare nel periodo pandemico e post-pandemico.

Accade che oggi, più che in passato, la famiglia possa provare a pensarsi come un sistema aperto internamente (flessibilità dei ruoli, ampliamento delle appartenenze) che però risulta non coincidente con la possibilità di viverci come un sistema esternamente aperto (raccordi territoriali, integrazione comunitaria). Questo stato di cose contiene in sé aspetti positivi e negativi: da un lato ha in parte neutralizzato la visione ideologica, demagogica e paternalistica sulla famiglia, che oggi ha l'opportunità di costruirsi dentro spazi di autonomia inimmaginabili fino a pochi decenni fa; dall'altro, rischia però di compromettere la possibilità di una *progettualità* condivisa all'interno del cosiddetto sistema formativo integrato (Elia, 2016). La famiglia rappresenta quel "contesto educativo informale che però si nutre di una forte componente intenzionale" (Porcarelli, 2021, p. 87). Le famiglie, ancor più orfane di un piano di sviluppo globale, vengono lasciate da sole a gestire problemi sempre più complessi, e ciò rappresenta un gravissimo errore a livello socio-educativo, poiché è proprio nell'abbandono e nell'indifferenza che attecchiscono la violenza e la disperazione (Formenti, Cino, 2023). Va letta in questa chiave la tendenza, molto diffusa, dei giovani di vedere il progetto di vita familiare sempre più distante dalla propria idea di presente e di futuro. A questo si aggiunge un'altra problematica pedagogica non secondaria: l'aspetto procreativo dell'uomo che, nel mondo contemporaneo, viene spesso negato e represso, al pari della "crisi dell'adulità, e in particolar modo della

3 Manuela Naldini ha approfondito l'analisi dei rapporti tra Welfare State e famiglia nel contesto mediterraneo attraverso la comparazione delle politiche sociali ad essa rivolte in Italia, Grecia, Spagna e Portogallo. L'Autrice sottolinea il cambiamento della strutturazione familiare dovuto a un'economia che ha determinato l'emergere di modelli familiari di tipo *dual earner* o *dual breadwinner* in cui le distinzioni di genere verrebbero annullate da un mercato del lavoro che incoraggia a farvi parte sia gli uomini sia le donne.

figura paterna” (Balzano, 2020, p. 19). La costruzione di nuovi modelli educativi nel contesto familiare, quindi, non può prescindere dalla valutazione di una rinnovata idea di *generatività* e di famiglia stessa, mutuata attraverso la crisi della figura genitoriale e, più nel complesso, dalle difficoltà relazionali che nel contesto educativo si esplicitano. La dimensione economica, ad esempio, mina le relazioni e caratterizza la costruzione di una nuova responsabilità educativa, sganciata ma allo stesso tempo vicina ai canoni classici del modello familiare pedagogicamente inteso. Una relazione fondata sulla responsabilità genitoriale, e perciò adulta, che si caratterizza come educativa perché recepisce il ruolo del singolo nell’atto dell’educare, inteso come “aiutare, preservare e far sviluppare l’apprendimento di regole, di conoscenze e di tecniche” (Cambi, 2022, p. 61).

Un altro aspetto interessante delle recenti riforme in materia di welfare risulta essere il richiamo al concetto di *dignità*, essenzialmente pedagogico, per riformulare misure di sostegno alle famiglie in stato di necessità. Questi si coniuga, inoltre, con la locuzione di *cooperazione sociale*, teorizzata da Georg Simmel (2023), che oggi diventa base costruttiva di una nuova idea di ridefinizione delle politiche sociali territoriali, connotandosi in riferimento all’esperienza locale e ai dettami pedagogici e sociologici, superando la questione meramente economica. Tendere, quindi, alla ricerca di quello Stato di benessere che muove, sostanzialmente, dal rispetto e dal riconoscimento del concetto di dignità dell’uomo, e il rispetto della singola identità della persona nel rapporto e in relazione con l’altrui. In particolare, proprio termini quali dignità e benessere sono stati al centro dell’evoluzione del contesto familiare e delle politiche di welfare ad esso annessi. Si è cercato, nel tempo, di dimostrare l’importanza del contributo pedagogico nella costruzione di una nuova riforma del welfare, locale e/o nazionale, rispondendo alla domanda di dignità che si esprime sul piano pratico della responsabilità delle scelte nei riguardi del proprio sé e dell’altro, e nella sua proiezione teorica si nutre di riflessioni che superano l’antica distinzione tra un uomo della metafisica e uomo come prodotto di cultura, e si orientano verso la tesi che il rispetto non è dovuto all’uomo in quanto specie umana avente una particolare dignità tra le altre specie, ma per la titolarità della persona a dare pienezza ai propri atti personali.

#### 4. Conclusioni

L’idea di indagare la famiglia come gruppo sociale di base, provando a tracciare nuovi scenari nell’evoluzione del contesto educativo informale intenzionale, ci ha permesso di riflettere su aspetti noti ma troppo spesso poco indagati: dal rinnovato rapporto tra la pedagogia e le politiche sociali fino a giungere ai mutamenti strutturali del fare e essere famiglia oggi, conosciamo un costrutto plurale che si nutre delle difficoltà e dei mutamenti socio culturali del tempo. Non solo costruzione di relazioni ma anche palestra di responsabilità educativa. Ricoeur ci ricorda che la “responsabilità ha come *vis-a-vis* specifico il fragile [...]. Il fragile è qualcuno che conta su di noi; egli attende il nostro aiuto e le nostre cure; confida nel fatto che noi lo faremo” (2005, p. 213). È chiaro come all’interno della famiglia contemporanea sia sempre più complesso fare pratica di aiuto e cura reale, poiché l’aspetto relazionale subisce costantemente le mutazioni esterne incontrollate e incontrollabili per il singolo. La funzione genitoriale ha mutato i suoi costrutti nei punti più importanti, quelli classici della relazione genitore-figlio, e risulta oggi sempre meno capace di farsi carico delle difficoltà del proprio figlio, o più in generale della propria famiglia. La capacità di farsi carico della situazione dell’altro, infatti, scaturisce dall’assunzione di responsabilità come risposta all’appello costituito dalla presenza di un volto, in questo caso il volto di un essere per il quale questa risposta è l’unica condizione di sopravvivenza. Il rischio oggi è che l’idea di “società del benessere nel concreto possa trasformarsi in un meccanismo deresponsabilizzante” (Pati, 2022, p. 13).

Sappiamo però che questa ampia fetta di marginalità sociale non è un destino ineluttabile delle persone, che le disuguaglianze non si ereditano nel patrimonio genetico ma sono legate a determinati fattori sociali, economici e culturali sui quali è possibile intervenire con idonee politiche sociali, educative ed economiche per spezzare la *catena della povertà* e dell’esclusione sociale. Le disuguaglianze, pertanto, possono essere ridotte, partendo dal rifiuto di considerare come una fatalità l’esclusione delle persone con debole livello di istruzione. Attraverso il paradigma pedagogico della relazione educativa, però, le famiglie contemporanee possono formarsi a “guardare con occhi nuovi la tradizione, intesa come memoria della propria e altrui

storia, attraverso il recupero dei legami generativi con il passato, possibile sostegno alla genitorialità” (Amadini, 2014, p. 209) e punto di partenza imprescindibile per la costruzione identitaria delle giovani generazioni. Ed è proprio il processo di costruzione identitaria che ci permette di specificare ancor di più il nostro focus d’attenzione: qualsiasi percorso di crescita personale, infatti, è sempre situato in un determinato contesto e contraddistinto dalla categoria pedagogica della relazione, il cui fondamento epistemologico si articola intorno ad una visione dinamica e interpersonale dell’esperienza educativa.

Il punto di vista delle famiglie contemporanee è in qualche misura fondamentale per comprendere, o anticipare, l’impatto delle potenziali azioni politiche o misure socio educative che potrebbero essere implementate sulla base delle evidenze empiriche. Ciò che gli studi pedagogici ci hanno restituito fino ad oggi è l’idea e la convinzione che, in quanto fenomeno sociale, la famiglia non possa essere valutata come un contesto educativo tra gli altri, ma come luogo primario dei principi educativi e identitari della persona. E questo non può avvenire senza una tensione, più o meno forte, delle politiche di Welfare State, attraverso un coinvolgimento di coloro che hanno in qualche forma preso parte ai processi di cambiamento storico culturale del territorio e all’evoluzione, più o meno positiva, delle forme di famiglie moderne.

## Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2014). Memoria familiare nello scambio intergenerazionale. In L. Pati (Ed.), *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Balzano V. (2017). *Educazione, persona e welfare. Il contributo della pedagogia nello sviluppo delle politiche sociali*. Bari: Progedit.
- Balzano V. (2020). *Educare alla cittadinanza sociale*. Bari: Progedit.
- Bellingreri A. (2014). *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica*. Brescia: La Scuola.
- Bellingreri A. (2022). *La famiglia come esistenziale. Saggio di antropologia pedagogica (Nuova ediz.)*. Brescia: Scholé
- Bobbo N., Ius M. (2021). *Lavoro di cura, educazione e benessere professionale*. Padova: University Press.
- Cadei L., Simeone D. (2013). *L’attesa. Un tempo per nascere genitori*. Milano: Unicopli.
- Cambi F. (2022). Relazione educativa e ruolo del dialogo. In A. Mariani (Ed.), *La relazione educativa. Prospettive contemporanee* (pp. 61-73). Roma: Carocci.
- Cerrocchi L., Dozza L. (Eds.) (2008). *Contesti educativi per il sociale. Approcci e strategie per il benessere individuale e di comunità*. Trento: Erickson.
- D’Addelfio G. (2013). *Nuove famiglie. Percorsi, nodi e direzioni per l’educazione*. Milano: Il Pozzo di Giacobbe.
- D’Addelfio G., Vinciguerra M. (2020). *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*. Milano: FrancoAngeli.
- Elia G. (2016). *Prospettive di ricerca pedagogica*. Bari: Progedit.
- Formenti L., Cino D. (2023). *Oltre il senso comune. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia*. Milano: FrancoAngeli.
- Girgis S., Anderson R.T., George R.P. (2012). *What is Marriage? Man and Woman: a Defense*. New York: Encounter Books.
- Hill M. (1999). *Le politiche sociali. Un’analisi comparata*. Bologna: il Mulino-Prentice Hall International.
- ISTAT, Rapporto annuale 2023 - La situazione del paese, from <https://www.istat.it/it/archivio/286191>.
- Kanizsa S., Mariani A.M. (Eds.). (2023). *Pedagogia generale*. Torino-Milano: Pearson.
- Legge Regionale n. 19/2006, Disciplina del sistema integrato dei servizi sociali per la dignità e il benessere delle donne e degli uomini in Puglia, B.U.R. n. 87 del 12 luglio 2006, from [http://www.regione.puglia.it/web/packages/progetti/pugliasociale/lr\\_n19\\_2006\\_testo\\_raccordato\\_feb2010.pdf](http://www.regione.puglia.it/web/packages/progetti/pugliasociale/lr_n19_2006_testo_raccordato_feb2010.pdf).
- Naldini M. (2000). Le politiche a sostegno delle responsabilità familiari nei casi storici italiano e spagnolo. Un concetto esteso di dipendenze familiari. *Inchiesta*, 30, pp. 99-104.
- Naldini M. (2002). Le politiche sociali e la famiglia nei paesi mediterranei. Quale prospettiva per un’analisi comparata?. *Stato e Mercato*, 1, pp. 73-99.
- Naldini M. (2003). *The Family in the Mediterranean Welfare State*. London- Portland: Frank Cass.
- Naldini M. (2006). *Le politiche sociali in Europa. Trasformazione di bisogni e risposte di policy*. Roma: Carocci.
- Pati L. (2018). Le costellazioni familiari: nuove foto di famiglia. In S. Ulivieri (Ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 59-69). Lecce: Pensa MultiMedia.
- Pati L. (2022). La riflessione pedagogica per rinnovare le politiche sociali. In G. Elia, A. Rubini (Eds.), *Famiglie, politiche sociali e prospettive pedagogiche*. Lecce: Pensa MultiMedia.

- Polenghi S., Cereda F., Zini P. (Eds.). (2021). *La responsabilità della pedagogia nelle trasformazioni dei rapporti sociali. Storia, linee di ricerca e prospettive*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Porcarelli A. (2021). *Istituzioni di pedagogia sociale e dei servizi alla persona*. Roma: Studium.
- Ricoeur P. (2005). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Santerini M. (2019). *Pedagogia socio-culturale*. Milano: Mondadori Università.
- Simmel G. (2023). *Il conflitto della civiltà moderna*. Milano: SE.
- Tramma S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari-Roma: Laterza.



## Le dinamiche relazionali nella costruzione di un rapporto generativo nel contesto familiare

**Antonia Rubini**

Associate Professor of Education | Department Educational Sciences, Psychology, Communication | University of Bari "Aldo Moro", Italy | [antonia.rubini@uniba.it](mailto:antonia.rubini@uniba.it)

### Relational dynamics in building a generative relationship in family context

#### Abstract

*"There is no education without relationship. And relationship is the practice of care" (Margiotta, 2015, p.11): this is the inescapable principle of a Family Relations Pedagogy aimed at training professionalism to support and for the support of vulnerable and liquid family alliances (Bauman, 1999). The family, the primordial generating essence of deep bonds imbued with affectivity, calls for re-starting from the person as a relationship between family members (Corsi, Stramaglia, 2009), embedded in a well-defined socio-economic and cultural context, in order to build effective auxiliary paths. It then comes naturally to question the role that pedagogical reflection should assume in the development of pathways for training and informing those in charge of protecting past, present and future family ties for the rebirth of a humanity in the making, striving for the fulfillment of being.*

#### Keywords

**Families, fragility, support, educational poverty, educational skills**

*"Non c'è educazione senza relazione. E la relazione è pratica della cura" (Margiotta, 2015, p.11): questo il principio ineludibile di una Pedagogia delle relazioni familiari tesa a formare professionalità a sostegno e per il sostegno di alleanze familiari vulnerabili e liquide (Bauman, 1999). La famiglia, essenza primordiale generatrice di legami profondi intrisi di affettività, chiede di ri-partire dalla persona in quanto relazione tra familiari (Corsi, Stramaglia, 2009), inserita in un contesto socio-economico e culturale ben definito, per costruire sentieri ausiliari efficaci. Viene allora spontaneo interrogarsi sul ruolo che la riflessione pedagogica dovrebbe assumere nella elaborazione di percorsi di formazione e informazione dei preposti alla protezione dei vincoli familiari passati, presenti e futuri per la rinascita di un'umanità in divenire, tesa alla compiutezza dell'essere.*

#### Parole chiave

**Famiglie, fragilità, sostegno, povertà educativa, competenze educative**

## 1. Introduzione

La costante evoluzione dei modi di costruire, generare, essere e fare famiglia ha suscitato l'interesse di diversi studiosi nel campo della pedagogia familiare. Questa branca della pedagogia si concentra sullo studio dei processi educativi che si sviluppano all'interno della famiglia, esaminando come nascono, si trasformano e si articolano le relazioni educative in un contesto esperienziale interessato da movimenti di incessante evoluzione. La famiglia, infatti, non è un'entità statica, piuttosto un ambiente vivo in cui emergono costantemente nuove dinamiche pedagogiche organizzative e di funzionamento. La pedagogia familiare, quindi, si propone di comprendere e analizzare tali dinamiche al fine di fornire un contributo significativo alla comprensione dell'educazione e dello sviluppo umano. "Famiglia e coppia sono tra le istituzioni sociali più oggetto di regolazione che ci siano. È la società che di volta in volta definisce quali dei rapporti di coppia e di generazione siano legittimi e riconosciuti come famiglia, e quindi abbiano rilevanza sociale e giuridica" (Saraceno, 2012): il concetto di "Pedagogia delle famiglie" riflette l'evoluzione delle dinamiche familiari nella società contemporanea. Piuttosto che concentrarsi su un'unica e statica "Pedagogia della famiglia", si propone di adottare un approccio maggiormente inclusivo e metamorfico, capace di comprendere la diversità e la complessità dell'attuale universo familiare. Si tratta di un approccio riconoscente la possibilità, per le famiglie, di assumere forme diverse pur mantenendo dignità ontologica, oltre che il giusto livello di rispetto e considerazione. Le trasformazioni storiche e culturali hanno contribuito a questa diversificazione, portando alla luce nuove forme di unione, costruzione e convivenza familiare; una diversità che non dovrebbe essere vista come deviazione dalla norma, ma piuttosto come espressione della ricchezza e della varietà dell'esperienza umana. L'utilizzo del termine plurale per riferirsi alle famiglie sottolinea l'importanza di riconoscere e rispettare la molteplicità di modelli familiari esistenti. Ciascuna di queste forme ha il diritto di essere considerata legittima e di ricevere sostegno e risorse necessarie a progredire nella costruzione di una prima comunità. In breve, la Pedagogia delle famiglie abbraccia un approccio inclusivo e rispettoso verso la diversità delle esperienze familiari, riconoscendo che non esiste un unico modello ideale di famiglia e che ognuna di esse merita di essere sostenuta nel proprio percorso educativo e formativo. Affrontare le questioni complesse e delicate legate ai nuclei domestici moderni richiede una grande flessibilità e sensibilità adeguata per potervi fornire il supporto necessario. Coloro che lavorano con le famiglie devono avere a disposizione riferimenti autorevoli che possano contribuire alla crescita e al benessere della società nel suo complesso. Cambi (2005) ha evidenziato diversi aspetti significativi del discorso pedagogico alla fine del secolo scorso, tra cui la ricchezza, la complessità e la diversità di un approccio che si presenta sia aperto che critico, al contempo problematico e analitico. In un'epoca caratterizzata da incertezza, le famiglie si trovano ad affrontare sfide molteplici in un contesto storico che sembra privo di soluzioni definitive. È necessario quindi condurre riflessioni profonde e ben ponderate, capaci di offrire risposte concrete alle domande e alle preoccupazioni che le famiglie si trovano ad affrontare. La varietà di famiglie esistenti oggi rappresenta una sorta di "galassia" (Cambi, 2006), ognuna con le proprie sfide e dinamiche interne: ricostruirne i ruoli e recuperare le funzioni interne è un compito estremamente difficile, soprattutto in un contesto carente di punti di riferimento chiari per le nuove generazioni, che spesso si sentono smarrite e alla ricerca di un'autorità che sembra essersi persa. In questo scenario, è fondamentale per coloro che lavorano con le famiglie fornire un sostegno empatico, ma anche professionale, cercando di comprendere e affrontare le sfide specifiche di ciascuna situazione familiare, offrendo strumenti e risorse per affrontare i problemi e costruire relazioni più solide e soddisfacenti. Per discernere ciò che costituisce famiglia da ciò che non vi rientra, sarebbe buon auspicio adottare il principio secondo il quale una famiglia si identifica unicamente attraverso la sua capacità educativa, avendo la facoltà di riconquistare l'essenza della permanenza che evita l'immobilismo stagnante della rigidità, per ritrovare una stabilità che abbraccia il mutamento e la vitalità come propria filosofia.

## 2. La cifra pedagogica della cura

Secondo l'analisi di Durkheim (1999), nel corso del XIX secolo, la famiglia è stata oggetto di un duplice movimento di privatizzazione e socializzazione. Il primo risulta intrinsecamente legato a trasformazioni che ne favoriscono la contrazione delle dimensioni, essendo comunque inevitabilmente connessa in una

relazione di dipendenza con il mondo del lavoro e lo scambio di beni. Questo processo di privatizzazione risulta fondamentale per comprendere le caratteristiche della famiglia contemporanea: ciò che contraddistingue la famiglia moderna è la natura delle sue relazioni interpersonali fondamentali; le connessioni familiari si fanno sempre più intense e basate su sentimenti profondi, mentre la famiglia nucleare acquisisce maggiore autosufficienza dal punto di vista affettivo, riducendo l'intensità dei legami con altri parenti. Il fine primario delle relazioni interne alla famiglia consiste prevalentemente nell'agevolare l'auto-realizzazione dei suoi membri, a partire dal movimento di emancipazione dei bambini e delle donne. Tuttavia, da questa trasformazione derivano ulteriori problematiche; la famiglia diviene più fragile ed esposta a rischi maggiori di disgregazione poiché le aspettative di auto-realizzazione e di pari opportunità crescono in contemporanea con la progressiva diminuzione di tolleranza verso la delusione. Altro rischio da considerare risulta essere l'impreziosimento della prole, dunque un iperprotezionismo psicologico e materiale dannoso per la formazione di cittadini realmente capaci di stare in società (Pati, 2014). Il movimento di socializzazione, d'altro canto, vede i figli non più plasmati dall'educazione per giungere alla persona, bensì riconosciuti come individui dotati di propria dignità sin dalla loro venuta al mondo e ancor prima. Non sono più soggetti all'autorità genitoriale in maniera passiva, bensì agenti attivi nel proprio sviluppo, affrontando la loro crescita come competenti attori sociali. La socializzazione non si limita più alla mera trasmissione di valori comuni e delle norme della convivenza, ma si propone anche di favorire l'auto-realizzazione di ciascun infante e di sostenerlo nel percorso di scoperta e affermazione della propria identità. Considerando l'incertezza come il substrato integratore e il panorama imprescindibile di un tempo fluido (Bauman, 1999), nel quale ogni certezza svanisce e ogni confine diventa instabile, la flessibilità dovrebbe farsi timone di un inedito approccio pedagogico volto al benessere individuale e all'equità nell'accesso ai beni comuni. Il benessere sociale, incarnato nel concetto di welfare, emerge dalla competenza dei vari attori istituzionali, privati, del terzo settore, delle famiglie e delle reti informali, di collaborare tra loro per costruire connessioni efficaci all'interno delle comunità locali. L'attivazione di tali reti sociali permette una riconsiderazione dei principali processi sociali, primariamente dei processi educativi. L'aumento significativo di minori e giovani in situazioni di disagio, unito alla crescente richiesta di supporto da parte dei genitori riguardo all'educazione e alla cura dei propri figli, costituisce una chiara manifestazione del fatto che il ruolo genitoriale si configura come una delle più complesse sfide dei nostri tempi. Questo grido d'allarme trova le sue radici nelle profonde trasformazioni sociali e culturali degli ultimi cinquant'anni; emergono stati d'incertezza e ansia sia tra i genitori stessi che tra coloro che sono impegnati direttamente nell'educazione delle nuove generazioni. Le difficoltà riscontrate dai genitori hanno attirato l'attenzione delle scienze sociali e pedagogiche sin dagli anni Sessanta, stimolando una riflessione profonda sulla natura della famiglia e sui cambiamenti in atto, e hanno spinto il sistema di Welfare State ad intervenire in modo più attento e mirato. Gli adulti coinvolti in tali processi, così come in compiti di socializzazione, sono chiamati a riflettere circa il significato relazionale dei prodotti educativi, assumendo le relazioni intersoggettive e intergenerazionali quali fulcro del cambiamento (Scholè, 2020). È da tali relazioni che si rivela necessario ripartire per lo sviluppo di una Pedagogia utile alla complessità e imprevedibilità dell'esistente. "Non c'è educazione senza relazione. E la relazione è pratica della cura" (Margiotta, 2015, p.11): la relazione intesa come cura rappresenta il paradigma fondamentale nell'ambito di una Pedagogia che pone al centro dell'attenzione l'importanza delle interazioni umane per favorire il benessere individuale e collettivo. Questo approccio sottolinea il ruolo cruciale che le relazioni empatiche e autentiche possono svolgere nel promuovere la crescita emotiva, cognitiva e sociale degli individui. Nella pratica educativa e terapeutica, la relazione come cura si manifesta attraverso la capacità di stabilire connessioni significative e rispettose con gli altri, creando uno spazio sicuro e inclusivo in cui possono esprimersi e crescere liberamente. Questo implica un ascolto attivo, la disponibilità ad accettare e comprendere le esperienze altrui, nonché il sostegno nella ricerca di soluzioni e nell'affrontare le sfide della vita. La relazione come cura non si limita alla sfera individuale, ma si estende anche alla dimensione sociale e comunitaria, promuovendo la solidarietà, l'empowerment e la costruzione di legami di reciprocità e fiducia all'interno della comunità. In questo modo, la cura diventa un processo condiviso e collaborativo che contribuisce al benessere e alla crescita di tutti i soggetti coinvolti. La base della relazione di aiuto si costruisce su elementi chiave, tra cui l'affidarsi e il riconoscersi, l'assunzione di impegno nei confronti dell'altro: prendersi cura dell'altro non è un'opzione ma la stessa possibilità di esistere, diviene una possibilità intrinseca all'identità. Nella libertà, l'Altro da sé acquisisce la capacità di auto-riconoscimento e di riconoscimento reciproco: è suo ospite senza condizione, alla cui libertà affidarsi

completamente. Secondo Rogers (1951), uno dei due protagonisti ha lo scopo di promuovere nell'altro la crescita, lo sviluppo, la maturità ed il raggiungimento di un modo di agire più adeguato e integrato: in un'epoca della narrazione ci curiamo di un certo valore delle parole, per capire determinati dispositivi pedagogici utili al contatto diretto con la marginalità. Ma come si fa a parlare ad/di una persona? A raccontare la sua storia, il suo vissuto? Come si fa ad esplorarne il contesto di vita e le interazioni vissute? È importante far emergere l'unicità di ogni individuo. Educare è un'emergenza, è un far emergere, un far affiorare ciò che viene a galla: un rifiorire. Paul Ricœur (1993) definisce la relazione con l'altro come spazio d'esperienza (richiama l'ex-esistere, stare fuori) e orizzonte d'attesa; la persona entra in relazione e si aspetta che l'altro raggiunga l'autonomia e parallelamente ha delle aspettative. Secondo Rupri Kaur (2017), non c'è nulla di più forte del cuore umano che si schianta di continuo ma che ancora vive: il senso educativo di una relazione d'aiuto dovrebbe essere proprio incrementare tali processi di resistenza. La relazione, d'altronde, è cura (Perna, 2021): intrinsecamente pervasa dalla volontà di raggiungere l'altro, tendersi all'altro quale parte di un tutto che è parte di sé. Pedagogicamente parlando, la cura deve manifestarsi nei gesti d'ogni giorno, nelle parole e nei cenni, nel non detto di una comunicazione che spesso rimane fin troppo superficiale, incapace di scavare in profondità per scovare il bisogno sincero. Perché si possa avere successo, è dunque fondamentale uno sguardo alle famiglie, un saper stare al gioco col bambino che si riflette nella corresponsabilità educativa che interessa le agenzie coinvolte nella sua formazione. Soltanto prendendosi cura del nucleo familiare sarà possibile garantire una cura a tutto tondo dei figli, ripartendo dalla persona nell'intreccio delle sue relazioni. La società contemporanea può essere concepita quale entità organica, sistema vivente in perpetua mutazione e ricerca di equilibrio, all'interno della quale la famiglia riveste indubbiamente un ruolo centrale come fonte primaria di relazioni intime permeate da affetto. Sin da quando l'uomo è piccolo tende a instaurare dei rapporti affettivi e relazionarsi con i suoi simili: attraverso la socializzazione l'individuo apprende norme, valori e comportamenti di carattere particolaristico che applicherà una volta giunto il momento dell'entrata in società; egli verrà sempre più inserito in realtà caratterizzate dalla possibilità di relazionarsi e socializzare con i propri coetanei ma anche con adulti consapevoli: è in questi luoghi che potrà stringere le mani di chi le tende per ritornare a galla. Abitare spazi comuni vuol dire creare opportunità d'aiuto perché tutti possano viverci dignitosamente e attivamente, nella prospettiva di una comunicazione autentica e non giudicante, alla cui base vi è condivisione empatica e accettazione interessata ma imparziale dell'altrui persona. Si tratta di "cura condivisa", quell'"aver cura", di cui parlava Heidegger (2017), che caratterizza il *modus operandi* dei soggetti deputati alla responsabilità e alla presa in carico degli inediti legami familiari odierni. Si evince, dunque, la necessità dell'intervento di uno Stato che scavalchi le pure strumentalità economiche per approdare a supporti pedagogici, di aiuto e di ascolto, di formazione e informazione, guidato dalla luce di una Pedagogia rinnovata e consapevole. Si fanno fondamentali, in tale prospettiva, i servizi specialistici di sostegno psicologico, educativo e sociale, volti ad affrontare le sfide legate all'educazione della prole, alla gestione delle dinamiche familiari e al superamento di eventuali difficoltà o crisi, in aggiunta ai programmi formativi e di orientamento destinati ai genitori, con l'obiettivo di migliorare le loro competenze educative e favorire la crescita armoniosa dei figli. Perché tutto questo possa concretizzarsi e apportare giovamento a una modernità dilaniata dalla velocità della vita e dal carattere effimero dei rapporti, la formazione degli esperti designati al sostegno delle fragilità domestiche dovrebbe procedere, in tal senso, a recuperare la dimensione autentica della cura nei confronti di bambini che affrontano situazioni di angoscianti povertà educative vivendo contesti parentali disagiati.

### 3. I sostegni alle famiglie: tra realtà e possibilità

Donati (1986) delineava un quadro di disagio diffuso in tre contesti educativi: la famiglia, la scuola e i servizi sociali, in riferimento a un'educazione genitoriale inadeguata rispetto ai bisogni e ritmi specifici dei figli, oltre che agli insegnanti in difficoltà nello stabilire una comunicazione efficace a causa dei preponderanti problemi organizzativi, costretti a farsi portavoce di un mondo istituzionale pubblico ricco di programmi e curricoli, oltre che metodi, impersonali. Ma la critica più severa di Donati era riservata ai servizi sociali, dediti a un intervento prevalentemente *ex post* e sintomatico, rivolto cioè a soggetti disadattati e devianti, secondo un approccio medicalizzante alla vita. L'eventualità di consolidare una stretta

collaborazione tra scuola e famiglia, che potrebbe fungere da catalizzatore per potenziare reciprocamente le loro funzioni educative, sta gradualmente perdendo terreno (Girelli, Bevilacqua, 2018). Questa tendenza lascia spazio a dinamiche relazionali tra genitori e insegnanti caratterizzate da distanza emotiva, pregiudizi reciproci, possibili fraintendimenti e discrepanze nei modelli educativi proposti ai giovani. Al netto della situazione, esiste una condizione di povertà educativa da cui è necessario invece ripartire. La definizione di povertà educativa proposta da Save the Children (2014) è significativa perché va oltre la mera carenza di risorse materiali ed evidenzia come la privazione delle opportunità di apprendimento possa limitare lo sviluppo completo dei bambini e degli adolescenti. Espandendo il concetto, si può intuire che combattere la povertà educativa implichi non solo fornire accesso a istruzione di qualità, ma anche creare un ambiente in cui i giovani possano comprendere il mondo che li circonda, sviluppare appieno le proprie capacità e relazionarsi in modo costruttivo con gli altri. Questo riguarda anche l'abilità di condurre una vita autonoma e attiva, che implica la possibilità di prendere decisioni informate e perseguire le proprie aspirazioni. La lotta alla povertà educativa diventa dunque fondamentale per garantire la sostenibilità della società e promuovere una convivenza armoniosa a tutti i livelli, poiché investire nell'istruzione e nel pieno sviluppo dei giovani contribuisce alla creazione di una comunità più equa, inclusiva e resiliente. Parallelamente, i servizi sociali, colpiti negli ultimi anni da un drastico indebolimento delle risorse a disposizione, stanno limitando sempre di più i loro interventi alle situazioni più gravi e urgenti. Solo in pochi contesti privilegiati sono ancora disponibili servizi di consulenza educativa per le famiglie che non si trovino in situazioni di estrema difficoltà. Nel frattempo, sta emergendo una rete di servizi privati di consulenza, supervisione e terapia familiare; pur essendo potenzialmente utili, questi rimangono accessibili principalmente a un'élite economicamente e culturalmente avvantaggiata (Gigli, 2007). Si fa imperativo, dunque, implementare i sostegni volti alle famiglie per agevolare un'educazione più stabile e congiunta dei giovani. In questa età, infatti, assistiamo a un graduale declino della collaborazione tra le istituzioni educative e le unità familiari, con l'eventualità di effetti avversi sul benessere e la formazione delle nuove generazioni. Per correggere questa tendenza, è ineludibile garantire un'adeguata dotazione di risorse ai servizi sociali e promuovere l'accessibilità alle consulenze pedagogiche per ogni nucleo familiare, senza distinzioni socioeconomiche. Inoltre, assume rilevanza lo sviluppo di programmi di assistenza familiare che siano fruibili e inclusivi, così da elargire un concreto supporto a chi versa in necessità, riducendo al contempo le disparità nell'accesso ai servizi di consulenza e terapia familiare. Tra i servizi a sostegno della genitorialità, sono distinguibili i servizi per la comunità atti a una prevenzione universale, quelli per le famiglie vulnerabili, per una prevenzione selettiva, e quelli dedicati alle famiglie multiproblematiche (Silva, 2016); si tratta di interventi concreti tra cui i Centri per i Bambini e le Famiglie, il Progetto Genitori, il Programma P.I.P.P.I. La diffusione, nella Pedagogia dei servizi, delle concezioni proposte dalla teoria dell'attaccamento di Bowlby e dalla prospettiva ecologica dello sviluppo umano di Bronfenbrenner, ha rivestito un ruolo cruciale nell'instaurare un'attenzione particolare verso il benessere sia psicologico che fisico del bambino e del suo nucleo familiare. Pertanto, il punto di partenza, nel percorso di ricerca di nuove strade di supporto, si configura sempre più nell'individuo quale persona inserita in un contesto di relazioni familiari (Corsi, Stramaglia, 2009). Questa persona è inevitabilmente immersa in un ambiente socioeconomico e culturale specifico, caratterizzato da sfide peculiari e comuni problematiche che colpiscono famiglie figlie di una contemporaneità liquida e fragile. Ricominciare da un'educazione familiare potrebbe altresì configurarsi quale carta vincente di un approccio pedagogico preventivo, in grado di intervenire sulle cause della disregolazione per consentire ai genitori moderni di assumersi una responsabilità al contempo individuale, che implica l'autoconsapevolezza e la gestione dei propri interessi, e sociale, per assumere consapevolezza circa le connessioni con gli altri, le dinamiche relazionali significative, i ruoli e gli schemi comportamentali adottati in varie situazioni e utili alla vita in società (Formenti, 2008). Secondo Lacharité e collaboratori (2006), la genitorialità comporta l'attuazione pratica di almeno tre funzioni essenziali, tra cui la funzione riflessiva che coinvolge la capacità di riflettere in modo critico per agire in modo consapevole al di là degli automatismi e delle abitudini consolidate, e la funzione di relais, ovvero la richiesta di un sostegno e una connessione con la comunità circostante, poiché l'educazione dei figli è un processo che si estende oltre le mura domestiche e beneficia dell'apporto di risorse esterne. La funzione di orchestrazione della vita del bambino e della famiglia implica la capacità di coordinare e gestire le attività quotidiane e le relazioni all'interno della famiglia, creando un ambiente stabile e armonioso per il bambino. Attraverso queste tre funzioni fondamentali si snoda anche la funzione protettiva dei genitori, che si traduce nella capacità di

amare i propri figli, di proteggerli da rischi e paure, e di garantire la soddisfazione dei loro bisogni fondamentali attraverso una supervisione attenta e amorevole. Obiettivo degli operatori per i sostegni alle famiglie dovrebbe consistere proprio nel riportare i coniugi a vedere tali traguardi come riferimenti imprescindibili di una funzione genitoriale condivisa, avviandosi verso l'abbandono delle proprie esigenze narcisistiche ed egoistiche. Il patrocinio educativo rivolto ai genitori, l'assimilazione sociale e le interazioni mesosistemiche rivestono un ruolo preminente nell'edificazione di fondamenta robuste per lo sviluppo dei figli, essendo essi i pilastri cardine di una genitorialità connotata da lodevoli qualità. I modi attraverso cui i genitori si relazionano con i propri figli possono essere maggiormente compresi se scrutati all'interno del contesto storico e socioculturale in cui prendono forma e vengono tramandati. Pertanto, emerge con chiarezza la necessità, per l'intera collettività, di interrogarsi sulla promozione attiva della genitorialità mediante azioni concertate. La genitorialità costituisce un fenomeno intimamente legato all'elaborazione di politiche pubbliche e all'utilizzo di dispositivi istituzionali, ed è stato comprovato che il sostegno a essa offerto lascia un'impronta positiva sulle traiettorie evolutive dei giovani. (Milani, 2018). Il parenting support risulta dunque una priorità recentemente in auge per gli stati membri del Consiglio d'Europa: si pensi al Progetto Europa 2020, al Programme de réussite éducative (PRE) francese, alla costituzione di un sistema di Early childhood education and care (ECED), al programma Head Start per l'educazione infantile e parentale, alla diffusione di consultori familiari e di centri per le famiglie. La linea comune di tali interventi sembra essere la consapevolezza circa l'impossibilità di apprendere l'arte della genitorialità attraverso lezioni: i genitori possono coltivare una migliore pratica parentale attraverso l'acquisizione di conoscenze che deve essere agevolata da un contesto valorizzante l'importanza dell'educazione e facilitante la creazione di spazi comunitari dedicati all'esperienza condivisa e alla riflessione sull'educazione dei giovani. I genitori non necessitano di sostegno perché intrinsecamente "difettosi" (Mastalski, 2017) bensì perché l'educazione dei figli richiede oggi la collaborazione e il supporto di reti sociali solidali. Attraverso l'esperienza condivisa e la riflessione congiunta è possibile potenziare la capacità d'azione sia dei genitori che dei loro figli per cui sembra vantaggioso adottare un approccio interventistico multireferenziale, nella ricorsività ineludibile tra teoria e pratica. Gli "addetti ai lavori" dovrebbero privilegiare la prossimità, l'ascolto empatico e il riconoscimento reciproco, dovrebbero recuperare la dimensione della cura precedentemente approfondita per ripartire dalla sutura di relazioni orizzontali snaturate e cagionevoli.

#### 4. Conclusioni

In questo contesto complesso, la Pedagogia accoglie l'incombenza di sostenere e legittimare la trasformazione come elemento fondamentale per la sopravvivenza e l'evoluzione delle famiglie. Questo compito è particolarmente impegnativo per qualsiasi disciplina che si occupi dello studio della famiglia, poiché implica riconoscere e valorizzare i cambiamenti come parte integrante della vita familiare. La vita che ha origine dalla famiglia ritorna ad essa, portando con sé nuove esperienze e prospettive che arricchiscono sia le famiglie stesse che la società nel suo complesso. Le trasformazioni e i cambiamenti possono essere visti non solo come segni di instabilità, ma anche come manifestazioni di energia creativa e potenziale generatore di nuove forme familiari legittime e valide. Pertanto, la Pedagogia si impegna a comprendere e supportare questi processi di trasformazione, fornendo strumenti e risorse per affrontare le sfide e capitalizzare le opportunità che emergono da essi. Questo approccio consente di riconoscere la diversità delle famiglie e di promuovere un ambiente favorevole allo sviluppo e al benessere di tutte le loro componenti. Sono necessarie proposte di educazione familiare rivolte non solo alle famiglie in condizioni di disagio ma anche a quelle cosiddette "normali" che siano sensibili al livello di informazione e che, su uno sfondo di un modello educativo chiaro permettano ai genitori di incontrarsi e scambiarsi opinioni in piccoli gruppi. Questo favorirebbe l'ascolto reciproco, la scoperta e l'esplicitazione dei modelli educativi, l'arricchimento attraverso la condivisione delle competenze educative già acquisite da ogni famiglia e da ogni genitore. Inoltre, promuovere tali iniziative aiuterebbe a superare l'isolamento spesso lamentato dalle famiglie moderne, con l'obiettivo di creare reti di supporto reciproco (Bottigli, 2009). Perché si possa giungere a un siffatto supporto efficace, occorre ripensare alla formazione dei formatori, concetto quasi paradossale seppur cogente. Una Pedagogia delle relazioni familiari realmente intenzionata ad apportare un miglioramento per le condizioni di crescita e sviluppo dei cittadini di oggi e di domani non può fare a meno di ricondurre alla di-

mensione della cura una professione tanto delicata. Non vi sono e non vi possono essere, per via dell'ontologica e connaturata complessità della realtà in costante divenire, risposte certe da dare per ottenere miglioramenti nelle relazioni familiari, dunque, nella crescita dei figli; tuttavia, è possibile teorizzare ed operare secondo una dinamicità allineata all'esistente. Non è possibile pensare di educare genitori a loro volta intenzionati a formare individui passivi e statici: è dalle difficoltà che deve nascere l'azione, è dalla fragilità che può e deve rinascere un movimento di rinnovamento sociale. Gli operatori delle reti di sostegno familiare dovrebbero per questo essere invitati ad assumere la formula dell'incertezza quale tratto caratterizzante il proprio habitus professionale. Una Pedagogia delle relazioni familiari rivolta all'analisi e all'ottimizzazione delle interazioni relazionali all'interno dell'ambito familiare, dovrebbe prefiggersi l'obiettivo di plasmare operatori capaci di guidare l'educazione e la formazione espletate in famiglia. In essa i membri apprendono e si sviluppano tramite reciproche interazioni, si tratta di un processo vicendevole di insegnamento-apprendimento che si consolida giorno dopo giorno tramite la sedimentazione di esperienze e tradizioni (Makarenko, 1952). Concentrandosi sul ruolo fondamentale dei genitori e degli altri componenti familiari, sulla base di relazioni familiari salutari, caratterizzate da empatia e rispetto reciproco, dove la comunicazione aperta, l'ascolto attivo e il sostegno reciproco risultano centrali, tale approccio pedagogico dovrebbe mirare a promuovere lo sviluppo cognitivo, emotivo, sociale e morale dei bambini e degli adolescenti. In questo modo, tale disciplina sarebbe responsabile della costruzione dell'autostima e del benessere emotivo di tutti i membri della famiglia tramite l'azione di figure professionali apposite ma anche della collaborazione con altri professionisti, quali psicologi, assistenti sociali e terapeuti familiari, al fine di offrire un supporto completo alle famiglie che si trovano ad affrontare sfide specifiche. Per loro, la tutela del bambino non dovrebbe implicare la sostituzione dei genitori; piuttosto l'implementazione di programmi di sostegno e orientamento rivolti alla famiglia, miranti al potenziamento delle capacità genitoriali (Serbati & Milani, 2013) indipendenti dalle eventuali condizioni di crisi esperite. Si è genitori al di là della tipologia di famiglia costituita, al di là delle relazioni con il partner, al di là delle proprie mete personali: si è genitori per sempre. Si è quindi formatori di genitori capaci di coltivare giovani generazioni in grado di cambiare il mondo per renderlo casa migliore, nella circolarità di una cura che parte dalle relazioni intradomestiche per arricchirsi, in una prospettiva sistemica (Bertalanffy, 1972), della profondità di relazioni esterne sussidiarie.

## Riferimenti bibliografici

- Bauman Z. (1999). *La società dell'incertezza*. Bologna: Il Mulino.
- Bottigli L. (2009). Crescere con le famiglie. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 4 (1), 79-85.
- Cambi F. (2005). *Le pedagogie del Novecento*. Bari: Laterza.
- Cambi F. (2006). Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento. *Rivista italiana di educazione familiare*, 1 (2), 22-27.
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Donati P. (1986). *La famiglia nella società relazionale: nuove reti e nuove regole* (Vol. 6). Milano: FrancoAngeli.
- Durkheim É. (1999). *Per una sociologia della famiglia*. Roma: Armando.
- Formenti L. (2008). Genitorialità (in) competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista italiana di educazione familiare*, 3 (1), 78-91.
- Gigli A. (2007). *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Girelli C., Bevilacqua A. (2018). Se "da soli non ce la fanno". Come supportare le famiglie di bambini e ragazzi con fragilità educative. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 10 (15-16), 362-379.
- Heidegger M. (2017). *Essere e tempo* (1° ed). Milano: Mondadori.
- Kaur R. (2017). *The sun and her flowers*. New York: Simon and Schuster.
- Lacharité C., Ethier L., Nolin P. (2006). Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants. *Bulletin de psychologie*, 59 (4), 381-394.
- Makarenko A.S. (1952). *Poema pedagogico*. Roma: Editori Riuniti.
- Margiotta U. (2015). *Teorie della formazione. Nuovi orizzonti della pedagogia*. Roma: Carocci.
- Mastalski J. (2017). "Sconfitte emozionali" dei genitori. The Person and the Challenges. *The Journal of Theology Education, Canon Law and Social Studies Inspired by Pope John Paul II*, 7(1), 117-132.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Pati L. (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.

- Perna A. (2021). *La relazione è cura. Un percorso formativo per chi opera nei contesti socio sanitari e assistenziali... e non solo*. Bologna: Zanichelli.
- Ricoeur P. (1993). *Sé come un altro*. Milano: Jaca Book.
- Rogers C. R. (1951). *Client-centered therapy; its current practice, implications, and theory*. Boston: Houghton Mifflin.
- Saraceno C. (2012). *Coppie e famiglie: Non è questione di natura*. Milano: Feltrinelli.
- Save The Children (2014). *La lampada di Aladino. L'indice di Save The Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*. Roma: Save The Children.
- Scholè (2020). La povertà educativa. Quali risposte? *Scholè: rivista di educazione e studi culturali*, LVIII, 2.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Silva C. (2016). *Il sostegno alla genitorialità. Uno studio fra Italia e Spagna*. Milano: FrancoAngeli.
- Von Bertalanffy L. (1972). The history and status of general systems theory. *Academy of management journal*, 15(4), 407-426.



## FOCUS

# Processi di orientamento e responsabilità educative delle famiglie

**Alessandra Priore**

Associate Professor of Education | "Mediterranea" University of Reggio Calabria | Department of Law, Economics and Human Sciences | [alessandra.priore@unirc.it](mailto:alessandra.priore@unirc.it)

## Guidance processes and educational responsibilities of families

### Abstract

*This article frames guidance as a specific educational problem and focuses on the role played by the family in adolescents' choice processes. Many studies demonstrate that the family can be considered one of the main factors that influences the prospects of choice, contributing to the development of expectations, knowledges and prefigurations that form the basis of adolescents' planning. Starting from the theoretical assumptions outlined, we intend to present an exploratory study which involved 200 secondary school students (IV and V years) and had as its main objective to explore the perception that adolescents have of the role of parents in personal processes of choice. The results achieved confirm the role of parents as fundamental agents in the socialization of their children's future and provide relevant indications for guidance practices.*

### Keywords

Guidance, informal education contexts, family relationships, parenting, adolescence

Il presente articolo inquadra l'orientamento come specifica problematica educativa e si focalizza sul ruolo svolto dalla famiglia nei processi di scelta degli adolescenti. Molti studi dimostrano che la famiglia può essere considerata uno dei principali fattori che influisce sulle prospettive di scelta, contribuendo allo sviluppo di aspettative, conoscenze e prefigurazioni che si pongono alla base della progettualità dei giovani.

A partire dai presupposti teorici delineati, si intende presentare uno studio esplorativo che ha coinvolto 200 studenti delle scuole secondarie di II grado (IV e V anno) ed ha avuto come obiettivo principale esplorare la percezione che gli adolescenti hanno del ruolo dei genitori nei personali processi di scelta. I risultati raggiunti confermano il ruolo dei genitori come agenti fondamentali nella socializzazione al futuro dei propri figli e forniscono rilevanti indicazioni per le pratiche di orientamento.

### Parole chiave

Orientamento, contesti di educazione informale, relazioni familiari, genitorialità, adolescenza

## 1. Introduzione

I processi di orientamento evidenziano nell'attualità una condizione di indiscutibile criticità connessa ad un diffuso senso di precarietà e incertezza delle esistenze (Benasayag, Schmit, 2004; Morin, 2001) che pone evidenti difficoltà alla costruzione della capacità di esercitare la scelta e di progettare il futuro (Bertin, Contini, 1983).

Il percorso accidentato che gli adolescenti vivono (Ammaniti, 2018; Lancini, 2020; 2021) si colloca in un clima sociale estremamente difficile, costellato da una nuova identità genitoriale, da una generalizzata crisi dell'educazione fondata sullo smarrimento delle figure adulte che, impegnate in modo incessante nella possibilità di crescere come adulti appunto, fanno fatica a far crescere l'altro e propongono un'idea credibile di futuro (Ammaniti, 2016; Cornacchia, Madriz, 2014; Gauchet, 2010; Mariani, 2014). Tali evidenze sono da inquadrarsi anche nell'ambito delle rilevanti trasformazioni che hanno riguardato le famiglie e che si articolano, nella ricostruzione storica proposta da Cambi (2006), in crisi permanente, epocale ed attuale. Si tratta rispettivamente del conflitto generazionale, della crisi/evaporazione/morte della figura paterna ed, infine, della nascita di nuove fisionomie e tipologie familiari che hanno rotto con la tradizione. È chiaro che tali mutamenti abbiano modificato in profondità la natura delle relazioni educative ed in parallelo il ruolo che i genitori svolgono nei processi orientativi dei figli. Come afferma Pietropoli Charmet (2019) in *L'insostenibile bisogno di ammirazione*

credo sia una percezione diffusa l'evidenza di quanto i bambini siano cambiati nella relazione con gli adulti e di come il modello educativo adottato su vasta scala dai nuovi genitori sia diverso da quello che loro stessi hanno sperimentato nella famiglia d'origine. Mi sembra che la questione centrale da discutere sia se l'indubbia valorizzazione del bambino, alla quale si ispira il nuovo modello educativo, abbia qualcosa a che vedere con l'evidenza che le nuove generazioni non abbiano paura dei castighi dei loro genitori, della scuola, delle istituzioni educative e non si sentano in colpa se non per delle gravi trasgressioni compiute senza prevedere le conseguenze del proprio comportamento.

Nel tentativo di avviare un ricambio generazionale e costruire una famiglia diversa da quella che abbiamo avuto, come afferma Massimo Ammaniti (2016), ci ritroviamo al cospetto di una mutazione antropologica che ha avuto come famiglie "a geometria variabile", "in cui si sta sempre insieme", invischiati, "come fossimo un sol corpo". Ne consegue una maggiore inconsistenza dei punti di riferimento a cui l'adolescente può appoggiarsi nel raggiungimento dei compiti di sviluppo fondamentali.

In questa cornice storico-culturale, il richiamo a modelli pedagogici di natura sistemica risulta necessario poiché utile a fornire una adeguata cornice teorico-metodologica capace di interpretare ed affrontare la complessità del reale; in accordo con tale prospettiva

l'orientamento, nella sua aggettivazione di *formativo*, sembra racchiudere aspetti socio-storici e istanze trasformative che la pedagogia potrebbe accogliere e rilanciare, dal momento che, per molti versi, sono insite nel concetto di 'orientamento formativo' alcune delle più decisive acquisizioni scientifiche e culturali che nell'attualità interrogano i processi di formazione e di istruzione (Cunti, Priore, 2020, p. 15).

La prospettiva pedagogica sull'orientamento parte da un inquadramento del fenomeno come specifica problematica educativa e pone le sue fondamenta nel riconoscimento del valore delle esperienze di formazione, ma soprattutto dei personali processi di significazione su di esse applicate. È, infatti, attraverso questi ultimi che l'individuo matura un modo personale di orientarsi, ossia di trovare connessioni nel cambiamento che possano tradursi in forme di adattamento tra istanze interne ed esterne.

Nella cornice delineata, l'importanza del ruolo esercitato dalla famiglia sui processi di scelta è stato ampiamente dimostrato (Young et al., 1997): i genitori sono considerati agenti fondamentali nei processi di socializzazione al futuro dei propri figli adolescenti, in quanto implicati nello sviluppo delle aspettative, delle conoscenze e delle prefigurazioni di opportunità ed ostacoli connesse al progetto di vita (Oliveira, Porfeli, do Céu Taveira, Lee, 2020). Dunque, la famiglia – attraverso le sue implicazioni generali riconducibili alla relazione genitori-figlio, agli stili educativi (Tracey et al., 2006), ma anche al clima familiare

e le sue disfunzioni (Hargrove, Inman, Crane, 2005) – può essere considerata uno dei principali fattori che influisce sulla progettualità dei giovani (Mortimer et al., 2002).

## 2. La questione futuro: “dal vivere all’esistere”

Il futuro è una domanda che attende una risposta che, pur appartenendo ad un dominio collettivo, si compie in modo non lineare attraverso storie individuali. Non è possibile, infatti, stabilire una tassonomia dei percorsi di orientamento poiché essi si reggono su un fondamentale legame tra il significato e il senso che ogni singolo individuo attribuisce a sé e al mondo che lo circonda, in conseguenza del quale stabilisce qual è il suo progetto identitario. Il significato ha una natura sociale, è culturalmente prodotto e condiviso e, perciò, fa da cornice di riferimento alla costruzione di credenze e rappresentazioni; il senso è, invece, il frutto della personale elaborazione dell’individuo e si riferisce al valore soggettivo che egli attribuisce a ciò che vive e sperimenta in prima persona. Esiste, tuttavia, un modello originario e archetipico di narrazione, che ci viene proposto già nelle prime fasi di vita dagli adulti significativi e significanti e che corrisponde al viaggio dell’eroe. Alessandro Baricco (2022, p. 15) sintetizza questo modello narrativo applicabile ai processi di orientamento come segue:

un eroe viene chiamato a compiere un’impresa, parte per compierla, riesce a superare tutte le prove che gli vengono sottoposte e poi torna al mondo portando con sé una nuova sapienza o un nuovo potere.

Nell’ambito di questo copione, ognuno trova le risposte (la nuova sapienza) e il suo particolare modo di stare al mondo (il nuovo potere). Dal punto di vista pedagogico l’interesse ricade sulla grande responsabilità di chi “insegna” il copione, generando alternativamente possibilità-libertà o blocchi-paure in chi lo apprende.

Come affermato da Bruner (1990), le principali storie e schemi di azione si scrivono in primo luogo in famiglia e divengono script e modelli per il futuro; una chiara testimonianza la possiamo trovare nelle parole della protagonista del romanzo *L’educazione* di Tara Westover (2020, p. 17) quando afferma

tutte le storie di mio padre parlavamo della nostra montagna, della nostra valle, del nostro piccolo angolo mozzafiato di Idaho. Non mi disse mai cosa fare se un giorno avessi lasciato la montagna, se avessi attraversato oceani e continenti e mi fossi trovata in una terra straniera, dove non potevo più cercare la Principessa all’orizzonte. Non mi disse mai come avrei fatto a capire quand’era ora di tornare a casa.

Se gli adulti e le narrazioni che propongono si configurano come misura per l’esplorazione e la conoscenza del mondo, di conseguenza possiamo affermare che la capacità di agire e prefigurarsi il proprio futuro si esprime in prima battuta nella dimensione socio-relazionale, come forma di accompagnamento dell’adulto al soggetto in crescita. Tale supporto, solo con il tempo può divenire uno slancio autonomo e libero verso la vita. In altri termini, la maturazione della capacità di auto-orientarsi non può prescindere dal bisogno di essere orientati dall’Altro. In *L’Educazione* Westover (2020, p. 24) afferma a tal riguardo “tornai a riflettere sulla famiglia. C’era un enigma, qualcosa di irrisolto. Cosa deve fare una persona, mi chiedevo, quando i suoi doveri verso la famiglia si scontrano con gli altri doveri – verso gli amici, la società, verso se stessi?”.

La realizzazione del Sé richiede, infatti, una forma di separazione da un destino comune propedeutica alla pianificazione di un progetto individuale, unico, diverso. Ciò che porta il progetto a venire al mondo, è proprio il gesto della differenziazione. In questo senso, educare equivale a non imporre regole sulla particolarità della vita del figlio e a non attivare proiezioni di obiettivi personali che si vuole raggiungere. Al contrario, la funzione indispensabile che si configura è quella del genitore che aiuta a tradurre e rende pensabile la particolarità dei bisogni del figlio, quando quest’ultimo non è ancora in grado di farlo autonomamente. Si tratta di mostrare come si fa e di proporsi come possibile modello per l’interazione tra bisogni e realtà; è questo a dotare l’individuo di un primo repertorio di risposte ai compiti di sviluppo e alle sfide poste dall’esistenza.

Il compito di aiutare i figli adolescenti a differenziarsi e divenire unici si realizza solo attraverso la ca-

pacità del genitore di liberarli dal vincolo di identificare i loro bisogni con i propri e di emancipare il legame affettivo che li lega, li stringe e li costringe verso forme di sostegno alla piena espressione del Sé. Il bisogno di vedersi nell'Altro è una spinta naturale del genitore. Gli studi classici sulla transgenerazionalità si sono basati proprio sull'ipotesi che l'individuo-figlio all'interno della famiglia rappresenti un erede beneficiario della catena intersoggettiva che ingloba in sé sogni, desideri, rinunce delle storie di chi lo ha preceduto (Kaes et al., 1993). A partire da tali apprendimenti si fanno una moltitudine di scelte e si prendono decisioni, che pur sembrando alcune volte istintive, altro non sono che una conferma/declinazione dei saperi posseduti.

Ai fini del discorso educativo, è importante aggiungere che nel ciclo di vita le prime rilevanti scelte coincidono temporalmente con la maturazione di una autonomia, che consiste nella padronanza del discorso su di sé. Essa si realizza attraverso il cruciale passaggio dall'essere "parlati" da altri all'essere "parlanti" (Vegetti Finzi, 2014, p. 2). È in questa svolta biografica che si colloca quello che Dolto (1988/2014) definisce come "andare dal vivere all'esistere", ossia il passare dall'essere argomento del discorso degli adulti, all'assumersi la responsabilità della propria esistenza. La costruzione dell'individualità di ciascun individuo nasce dunque nella sfera interpersonale e si nutre nei suoi esordi della possibilità di essere riconosciuti dall'Altro per divenire solo successivamente riconoscimento autentico di se stessi. Tra l'infanzia e l'adolescenza/maturità, spesso immaginate come opposte polarità, esistono passaggi educativi fondamentali che gradualmente abitano l'individuo alla responsabilità della pratica dell'identità, che si sostanzia proprio attraverso il rischio costante di essere questo e quello, nell'esercizio della libertà.

Potremmo dire con Mortari (2008, p. 45) che la funzione dell'adulto coincide in questo senso col "guidare il soggetto educativo ad apprendere quei metodi di ricerca ontogenetici – cioè che danno forma all'essere – praticando i quali si sta in cerca del sapere essenziale". La responsabilità delle figure genitoriali coincide, in queste fasi di vita del figlio, col rendere significativi questi passaggi, sostenendolo nella identificazioni di interconnessioni coerenti tra le diverse fasi del ciclo di vita. L'attenzione è, dunque, rivolta alle responsabilità educative degli adulti di riferimento, che devono essere meglio lette ed analizzate proprio a partire da una particolare angolatura: i compiti di sviluppo e le sfide che la società tutta impone agli adolescenti del nostro tempo sulla questione futuro.

### 3. Le influenze genitoriali e i modelli di orientamento implicito

Quando parliamo di relazione genitori-figli, l'errore epistemologico di pensare che esistono modi predefiniti di "educare bene" rappresenta una questione pedagogica cruciale; non esiste "un buon trattamento allo stato 'puro'", come hanno affermato anche Pourtois, Desmet e Lahaye (2006), ma piuttosto un repertorio di bisogni cui adempiere in modo responsivo. Questi ultimi possono essere riconducibili a quattro differenti ambiti: quello affettivo che riguarda la sfera relazionale e i legami di attaccamento, quello cognitivo riferibile al bisogno di comprendere e acquisire strumenti razionali, quello sociale che rimanda alla sfera interpersonale e al bisogno di entrare in relazione con gli altri e, infine, quello legato ai valori fondamentali che si pongono alla base della costruzione dell'ideologia personale.

Nei processi di orientamento le famiglie possono configurarsi sia come una risorsa, garantendo al figlio un'educazione che gli permetta di attribuire un valore intrinseco a se stesso e al proprio progetto di vita, sia come agente negativo, attraverso azioni che possono "interferire" con lo sviluppo di quella fondamentale competenza che consiste nella gestione della "tensione dinamica verso il futuro e la capacità di anticiparlo mediante la progettualità" (Tonolo, De Pieri, 1995, p. 315).

Lo studio dei processi di orientamento e i risultati raggiunti sollecitano un'analisi approfondita ed articolata del ruolo delle relazioni sociali, nel cui ambito si iscrive l'interesse che gli studiosi hanno mostrato per il sistema familiare e la sua complessa rete di influenzamento.

Il tema delle influenze che la famiglia esercita sui processi di scelta e sulla costruzione del progetto di vita dei figli adolescenti è ampiamente esplorato nella letteratura scientifica, in particolare in riferimento al comportamento vocazione, alla costruzione di carriera e allo sviluppo professionale. La rete di influenze familiari sui processi decisionali dei figli prende in considerazione diversi costrutti: obbligo familiare, volontà lavorativa, vocazione, valori e impegno lavorativo (Fouad et al., 2016).

Sebbene gli studiosi si siano concentrati soprattutto sugli *emerging adults*, lo sviluppo professionale è

stato teorizzato secondo un complesso di aspetti evolutivi che iniziano già nell'infanzia (Hartung, Porfeli, Vondracek, 2005; Vondracek, Lerner, Schulenberg, 1986), secondo un'interazione basata su pratiche genitoriali e processi di sviluppo. Già in età scolare i bambini sviluppano aspettative di carriera che si basano sulla conoscenza di sé e sulla percezione delle opportunità sociali e degli ostacoli ai ruoli della vita. In tale processo, i genitori rappresentano dei potenti agenti di socializzazione, capaci di agire sullo sviluppo di conoscenze, credenze e valori professionali, sullo sviluppo di processi esplorativi in relazione allo sviluppo degli interessi e, infine, sullo sviluppo delle aspirazioni accademiche e professionali, dell'autoefficacia, delle aspettative e dei risultati accademici (Bryant, Zvonkovic, Reynolds, 2006).

Uno spaccato della ricerca si è focalizzato sul rischio di circoscrizione delle aspettative di carriera basata sul genere ed ha dimostrato la presenza di una trasmissione intergenerazionale di disuguaglianze e di barriere educative e professionali, associate in modo più significativo alle donne (Oliveira, Porfeli, do Céu Taveira, Lee, 2020; Raque-Bogdan et al., 2013). Infatti, le relazioni educative familiari sono portatrici di modelli, valori, credenze e rappresentazioni del mondo che mediante una coazione a ripetere si trasmettono attraverso le generazioni (Riva, 2021).

Negli ultimi venti anni l'interesse scientifico per le influenze che la famiglia può esercitare sui processi di orientamento e di scelta professionale degli adolescenti è cresciuto esponenzialmente. I primi studi hanno identificato i genitori come una delle principali fonti di influenza durante le transizioni educative e professionali dei figli (Mortimer et al., 2002; Tynkkynen, Nurmi, Salmela-Aro, 2010) e si sono concentrati su misure di relazione genitore-adolescente come lo stile genitoriale (Tracey et al., 2006) o il legame di attaccamento (Blustein et al., 1991; Germeijs, Verschueren, 2009). In linea generale gli studiosi sono arrivati alla conclusione che gli stili genitoriali possono avere un effetto sull'instabilità degli obiettivi e sull'indecisione vocazionale degli adolescenti (Magalhães, Alvarenga, Teixeira, 2012) e che uno stile di attaccamento sicuro può essere considerato un predittore della capacità dei figli di esplorare l'ambiente al momento della scelta, ma non un fattore determinante le modalità più o meno tradizionali di esplorazione (Ketterson, Blustein, 1997). Sono state nel tempo identificate variabili connesse alle pratiche genitoriali che possono esercitare un ruolo sui comportamenti orientativi dei figli: il *supporto*, l'*interferenza* e la *manca di coinvolgimento* (Kracke, Noack, 2005; Oechsle et al., 2002; Young et al., 2001). Il focus ha riguardato la possibile associazione tra la qualità della relazione genitore-figlio e alcune dimensioni ritenute centrali nello sviluppo del comportamento vocazionale degli adolescenti, ossia l'esplorazione, l'autoefficacia, l'identità professionale e i processi decisionali. A partire dai dati ricavabili dalla letteratura scientifica si può sicuramente affermare che il sostegno dei genitori correla positivamente con l'esplorazione della carriera, mentre l'interferenza e la mancanza di coinvolgimento sono associate a difficoltà nel processo decisionale (Dietrich, Kracke, 2009). Ancora non molto chiaro risulta l'impatto di alcune variabili genitoriali sui fattori che giocano un ruolo cruciale nei processi di orientamento dei giovani. È il caso del costrutto di autoefficacia decisionale professionale, nell'ambito del quale alcuni studiosi hanno recentemente condotto una meta-analisi finalizzata ad ottenere un quadro delle correlazioni tra il costrutto e tre tipi di variabili genitoriali: cognizioni dei genitori, comportamenti genitoriali e relazioni genitore-figlio. Dall'analisi emerge che, sebbene tutte e tre le variabili hanno un'influenza sull'autoefficacia del figlio, quella che risulta avere un maggiore impatto riguarda le cognizioni dei genitori (To et al., 2022).

Uno studio in linea con quello appena descritto è stato condotto da Zhang e colleghi (2019) che hanno esaminato gli effetti di alcune pratiche genitoriali specifiche (supporto, interferenza e mancanza di impegno) sulla carriera dei figli e sull'autoefficacia decisionale professionale, nonché sul ruolo di mediazione dell'autonomia. Dai risultati dello studio emerge che un livello elevato di impegno dei genitori si associa positivamente all'autoefficacia decisionale professionale dei figli; mentre l'interferenza dei genitori correla negativamente con la loro autoefficacia.

Nell'ottica di una interazione multilivello delle variabili in gioco, è stato dimostrato che le interazioni quotidiane ripetute tra genitori e figli sul tema delle decisioni professionali si configurano come precursori di modelli interazionali stabili (Bourret et al., 2023). Già un noto studio della fine degli anni Novanta, a partire dall'analisi delle conversazioni genitori-figli, aveva dimostrato la natura socialmente costruita della carriera ed identificato l'azione congiunta che i partecipanti utilizzano quando discutono di decisioni professionali. Essa si articolerebbe in tre livelli sovraordinati: lotta, esplorazione e negoziazione (Young et al., 1997).

Dai risultati emersi da alcuni studi più recenti, sembrerebbe che durante le conversazioni genitori-figli l'autonomia genitoriale abbia un effetto positivo sulla riduzione delle emozioni negative dei figli, ma anche che le emozioni dei figli influenzino i comportamenti dei genitori. Emergerebbe, quindi, una correlazione dinamica tra i comportamenti e le emozioni manifestati da genitori e figli, secondo un meccanismo di contagio emotivo. Questi dati suggeriscono che gli adolescenti svolgono un ruolo attivo nella costruzione del loro progetto professionale, in parte conducendo/influenzando il genitore ad adottare comportamenti specifici durante la discussione sul futuro (Bourret et al., 2023). I genitori, infatti, non agiscono nel vuoto ed i loro stessi comportamenti possono essere influenzati da quelli dei figli; in altri termini, genitori e figli interagiscono in sincronia tra loro. In questa direzione vanno i risultati dello studio condotto da Feldman e Piirto (2002), secondo il quale l'elevato rendimento scolastico dei figli induce i genitori a rafforzare le proprie aspirazioni sul loro futuro; tale circolo ha come effetto una più determinata coltivazione dei talenti nei figli ed un ulteriore aumento dei risultati accademici.

#### 4. Lo studio esplorativo sulla percezione degli studenti delle scuole secondarie di II grado

Partendo dal presupposto dell'influenza diretta e indiretta che la famiglia esercita sulle scelte dei figli, lo studio ha inteso esplorare la percezione che gli adolescenti hanno del ruolo dei genitori nei personali processi di scelta al fine di giungere alla comprensione delle modalità attraverso le quali poter valorizzare la dimensione del supporto genitoriale nelle pratiche di orientamento.

Allo studio hanno partecipato 200 studenti delle scuole secondarie di II grado della provincia di Reggio Calabria (classi IV e V), ai quali è stato chiesto di compilare un questionario costruito *ad hoc* per indagare la percezione che i partecipanti hanno delle fonti di orientamento, delle modalità di influenza sui processi di scelta e dell'impatto sulla progettazione esistenziale.

Lo strumento prescelto per la raccolta dei dati si articola in due sezioni: una composta da domande a risposta chiusa su Scala Likert ed una narrativa volta ad agevolare la produzione discorsiva degli studenti sui temi della scelta, del futuro e del progetto di vita. La scelta metodologica di inserire una sezione narrativa è in linea con un approccio qualitativo volto a valorizzare la qualità dell'esperienza dei partecipanti, le categorie interpretative e il lessico impiegato; si è preferito in questo modo lasciare gli studenti liberi di scegliere i contenuti da trattare o da approfondire, la loro sequenza e lo stile attraverso il quale esporli.

Le aree tematiche di interesse esplorate attraverso il questionario sono:

- la qualità percepita delle relazioni nei principali ambiti di vita (famiglia, scuola e pari);
- il peso che le persone significative hanno sulle scelte formative e professionali;
- la funzione di mentoring;
- le influenze;
- la visione del futuro.

I dati sono stati raccolti durante le giornate di Open Day presso l'Università degli Studi "Mediterranea" di Reggio Calabria, garantendo l'anonimato dei partecipanti.

I dati quantitativi raccolti sono stati sottoposti ad analisi delle frequenze e statistiche descrittive, mentre i materiali testuali ricavati dagli input narrativi sono stati sottoposti ad analisi del contenuto.

Di seguito è presentata una sintesi dei principali risultati, suddivisi per ambito tematico.

##### *La qualità percepita delle relazioni nei principali ambiti di vita (famiglia, scuola e pari)*

Dall'analisi dei dati raccolti su Scala Likert a 5 punti ("molto buono", "soddisfacente", "non pienamente soddisfacente", "non buono") emerge che circa il 60% dei partecipanti percepisce di avere *relazioni molto buone* nell'ambito familiare; la percentuale scende al 50% per le relazioni con i pari e ulteriormente al 43% per le relazioni in ambito scolastico. Il livello più alto di insoddisfazione nelle relazioni riguarda proprio l'ambito scolastico rispetto al quale il 23% dei partecipanti (la percentuale più alta) afferma di sentirsi *non pienamente soddisfatto*. Al fine di ampliare la comprensione del dato è stato chiesto ai partecipanti di scegliere una parola per definire le relazioni costruite nei diversi ambiti di vita. Dall'analisi dei dati riferibili

all'ambito familiare si desume una polarizzazione del lessico sul versante positivo: *fantastici, eccellenti, stupendi, perfetti, ottimi, speciali*; il lessico connesso all'ambito scolastico, invece, risulta più sbilanciato sul versante negativo: *sufficienti, conviviamo, noiosi, difficili, scarni, stancanti*; infine, il lessico che emerge dalla definizione delle relazioni con i pari si qualifica positivamente: *affettuosi, eccellenti, ottimali, divertenti, unici, belli*.

*Il peso che le persone significative hanno sulle scelte formative e professionali*

In riferimento al peso (Scala Likert: “molto”, “abbastanza”, “poco”, “per niente”) che le persone significative hanno sulle scelte dei partecipanti si pone in evidenza che: l'ambito familiare ha un *peso abbastanza rilevante* nel 63% dei casi (circa 21% molto, 16% poco, 0% per niente); gli insegnanti hanno un *peso poco rilevante* nel 36% dei casi (circa 35% abbastanza, 13% molto, 16% per niente); i coetanei hanno un *peso poco rilevante* nel 43% dei casi (circa 8% molto, 27% abbastanza, 22% per niente).

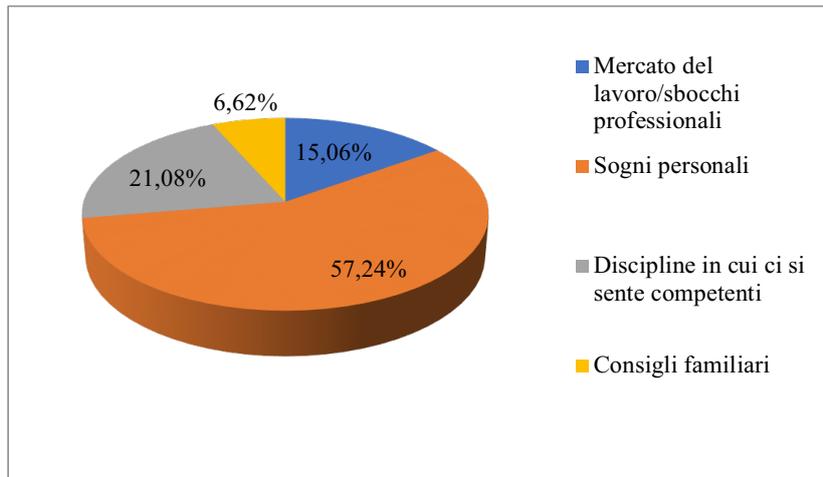
Al fine di approfondire il ruolo che le figure significative svolgono è stato chiesto agli studenti di descrivere le persone che hanno (o hanno avuto) un ruolo importante (in positivo e in negativo) nella propria esperienza di vita e di formazione. L'analisi del contenuto delle risposte dei partecipanti conferma che la famiglia rappresenta una solida fonte orientativa, nella quale riporre piena fiducia e a cui fare riferimento per cercare riconoscimento, guida e consigli. Come si può notare dagli stralci di testo (Tab. 1), il coinvolgimento dei genitori non viene mai descritto come una forma di intrusività o di condizionamento negativo, ma al contrario solo nella sua accezione positiva di supporto.

Quotations in vivo
“I miei genitori che sono stati una guida”
“Certamente la mia famiglia. Questo in quanto all'interno del mio nucleo familiare ci sosteniamo a vicenda e ci scambiamo consigli. Sono loro le persone più importanti per me e per cui provo affetto e stima”
“I miei genitori, perché mi spronano a dare il meglio di me stessa”
“Sono i miei genitori, di loro mi fido molto e so che sono le uniche persone che non mi tradiranno mai”
“I miei genitori che mi guidano verso la giusta strada tutti i giorni”
“La famiglia, perché sono l'unica cosa che conta davvero”
“Mia madre mi ha spinto molto nel mondo della musica da quando sono piccola, e ne sono felice, suonare mi rende felice. Lo faccio principalmente per me stessa, ma non voglio neanche deludere le aspettative di nessuno, e in questo momento sento che le sto un po' deludendo”
“Mi sono ispirata molto a seguire le tracce di mi sorella essendo che lei è un'ottima studentessa io faccio il possibile per esserlo altrettanto”

Tab. 1 Alcune quotations in vivo esemplificative della categoria “Persone significative”

*La funzione di mentoring*

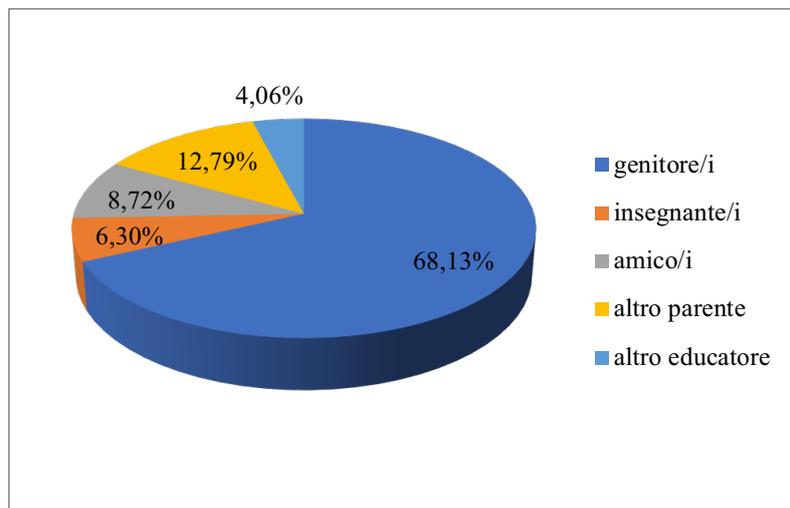
Ai partecipanti è stato chiesto chi ricopre il ruolo di mentore nei loro processi di scelta, potendo optare tra genitori, insegnanti, amici, altro parente (fratello/sorella, zia/zio, nonno/nonna), altro educatore (gruppo scout, gruppo sportivo). Come si evince dalle percentuali di risposta (Graf. 1) i genitori rappresentano la principale fonte di riferimento e di *expertise* per lo sviluppo personale. La famiglia, quindi, è considerata dai partecipanti il contesto educativo più qualificato da cui attingere per le decisioni che riguardano il futuro.



Graf. 1 Percentuali di risposta all'item "Chi svolge la funzione di mentore nelle scelte per il futuro"

### *Le influenze*

In relazione al tema delle influenze che hanno un impatto sulle scelte di studio e di lavoro (domanda: "Credi che le tue scelte siano maggiormente influenzate da ..."), solo il 6,62% dei partecipanti conferma il ruolo esercitato dai genitori. Infatti, dovendo scegliere tra mercato del lavoro/sbocchi professionali, sogni personali, discipline in cui sentono competenti e consigli familiari i partecipanti optano per la dimensione del sogno personale (nel 57% dei casi) (Graf. 2). Tale aspetto sembrerebbe disconfermare i dati precedenti e ricollocare al centro del processo di scelta l'individuo e l'analisi delle proprie istanze interne.



Graf. 2 Percentuali di risposta all'item "Credi che le tue scelte siano maggiormente influenzate da ..."

### *La visione del futuro*

Al fine di esplorare lo sguardo sul futuro è stato chiesto ai partecipanti di individuare una parola che potesse descrivere le immagini che lo caratterizzano e le aspettative in esso riposte.

I dati raccolti mostrano una tendenza ad evidenziarne soprattutto le dimensioni critiche connesse da una parte al vissuto emotivo (lessico più ricorrente: "ansia", "paura", "disperazione", "depressione", miste a "felicità") e dall'altra agli esiti ambivalenti delle scelte (lessico più ricorrente: "fallimento/successo", "in-dipendenza/famiglia", "soldi/disoccupazione", "incertezza/realizzazione", "responsabilità/difficoltà").

## 5. Conclusioni

I dati ricavati dalla letteratura ed anche quelli raccolti attraverso lo studio esplorativo riconoscono alla famiglia un peso rilevante nei processi di orientamento degli adolescenti.

I risultati raggiunti attraverso lo studio e, dunque, riferibili alla percezione degli adolescenti coinvolti, pongono in primo piano alcune questioni cruciali:

- la contrapposizione tra la valenza positiva assegnata alle relazioni familiari *versus* le criticità delle relazioni costruite in ambito scolastico;
- la rappresentazione della famiglia come valida e preponderante fonte di orientamento;
- il rilevante peso esercitato dalla famiglia sulle scelte;
- l’assegnazione della funzione di mentoring ai genitori e il riconoscimento della loro *expertise* in tema di scelte;
- l’influenza dei sogni personali nei processi di scelta;
- l’atteggiamento critico verso il futuro (senso di responsabilità e incertezza).

Secondo i partecipanti allo studio, la famiglia è il principale fattore in gioco nella loro progettualità e si configura come una fonte di orientamento valida e affidabile. Tuttavia, nell’esplicitare il tema delle influenze gli adolescenti coinvolti descrivono in modo articolato un sistema di contrappesi nel quale alla famiglia, che pure esercita un peso rilevante, vengono affiancate variabili connesse alle istanze interne del singolo (sogni personali). Se ne deduce che la famiglia – i genitori in particolare – è implicata nello sviluppo delle aspettative, delle conoscenze e delle prefigurazioni di opportunità ed ostacoli connesse al progetto di vita (Mortimer et al., 2002; Oliveira et al., 2020), ma non è percepita come la “causa” delle scelte. Come evidenziato anche da Ginevra, Nota e Ferrari (2015) la percezione del sostegno genitoriale si configura come un fattore predittivo delle scelte, sebbene i figli potrebbero non esserne consapevoli. Le famiglie propongono, in definitiva, un modello di orientamento offrendo visioni, idee e concezioni che agiscono implicitamente e vengono percepite dai figli adolescenti come un fattore decisivo di protezione e di cura educativa.

Probabilmente, l’“idealizzazione” della famiglia che ne deriva si ipotizza possa essere collegata all’epocale riconoscimento dell’autorevolezza del figlio nel discorso educativo, non più chiamato a obbedire a destini predeterminati, ma coinvolto in processi di negoziazione. È evidente come il figlio si sia collocato al centro delle dinamiche familiari con i suoi bisogni e le sue inclinazioni e come l’azione educativa si sia indirizzata in modo definitivo verso un’affettività che lo rende meno isolato.

Sembrerebbe che gli adolescenti intervistati non si sentano soli nell’esplorazione delle scelte e che facciano riferimento in modo costante alla famiglia come fonte di orientamento solida e credibile. Il bisogno orientativo generalmente espresso è proprio quello di essere affiancati dai genitori che si presentano come figure educative chiave. Nonostante l’ancoraggio a punti di riferimento certi, permane nella visione dei partecipanti un’idea incerta di futuro, connessa ad un rilevante senso di responsabilità ed autonomia, che si potrebbe ipotizzare essere legata proprio alla sfida di “distaccarsi” dal nucleo familiare e, di conseguenza, dalla protezione che esso garantisce.

Emerge, al contrario il tema dell’“incompetenza” della scuola nella sua funzione orientativa che viene percepita come secondaria nel favorire processi di esplorazione e di maturazione delle scelte. Gli adolescenti coinvolti mostrano di non sapere ben definire il compito di orientamento svolto dalla scuola, evidentemente percepito come collaterale alla prioritaria questione degli apprendimenti e dei risultati scolastici. Ne consegue che la funzione orientativa, nella ricostruzione da loro proposta, è solo in minima parte ricondotta all’ambito formale della scuola e al ruolo esercitato dalle figure adulte che in esso operano.

È importante, dunque, avviare una riflessione sul ruolo sinergico che i contesti educativi formali e informali possono svolgere e sulle possibili implicazioni sulle pratiche che possono derivare dalla piena comprensione delle responsabilità educative di tutti i soggetti coinvolti nell’orientamento (Riva, 2022). Un elemento dirimente in tale discorso può essere l’individuazione delle modalità attraverso le quali la scuola può “riguadagnare terreno” nei processi di orientamento, provando a svolgere una funzione di mediazione sulle variabili ascrivibili esclusivamente al contesto familiare.

## Riferimenti bibliografici

- Ammaniti M. (2018). *Adolescenti senza tempo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ammaniti M. (2016). *La famiglia adolescente*. Bari-Roma: Laterza.
- Baricco A. (2022). *La via della narrazione*. Milano: Feltrinelli.
- Bempechat J. (2004). The motivational benefits of homework: A social-cognitive perspective. *Theory Into Practice*, 43(3), 189-196.
- Benasayag M., Schmit G. (2004). *L'epoca delle passioni tristi*. Milano: Feltrinelli.
- Bertin G.M., Contini M.G. (1983). *Costruire l'esistenza*. Roma: Armando.
- Blustein D. L. et al. (1991). Contributions of psychological separation and parental attachment to the career development process. *Journal of Counseling Psychology*, 38(1), 39-50.
- Bourret M. et al. (2023). Dynamics of parent-adolescent interactions during a discussion on career choice: The role of parental behaviors and emotions. *Journal of Vocational Behavior*, 141, 1-14.
- Bruner J. (1990). *Act of meaning*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bryant B. K., Zvonkovic A. M., Reynolds P. (2006). Parenting in relation to child and adolescent vocational development. *Journal of Vocational Behavior*, 69(1), 149-175.
- Burgess S. et al. (2015). What Parents Want: School Preferences and School Choice. *The Economic Journal*, 125, 1262-1289.
- Cambi F. (2006). Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 22-27.
- Pietropolli Charmet G. (2019). *L'insostenibile bisogno di ammirazione*. Roma: Laterza.
- Cooper H.M. (2007). *The Battle over Homework: Common Ground for Administrators, Teachers, and Parents*. CA: Corwin Press.
- Cornacchia M., Madriz E. (2014). *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*. Milano: Unicopli.
- Cunti A., Priore A. (2020). *Aiutami a scegliere. L'orientamento nella relazione educativa e didattica*. Milano: Franco-Angeli.
- De Carvalho M. E. P. (2001). *Rethinking Family— School Relations: A Critique of Parental Involvement in Schooling*. NJ: Lawrence Erlbaum.
- Dietrich J., Kracke B. (2009). Career-specific parental behaviors in adolescents' development. *Journal of Vocational Behavior*, 75(2), 109-119.
- Dolto F. (2014). *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*. Milano: Mondadori.
- Feldman D. H., Piiro J. (2002). Parenting talented children. In M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting: Practical issues in parenting* (2nd ed., pp. 195-219).
- Forsberg L. (2009). *Involved Parenthood: Everyday Lives of Swedish Middle-Class Families*. Linköping, SE: Linköping University Press.
- Fouad N. A. et al. (2016). Family Influence on Career Decision Making: Validation in India and the United States. *Journal of Career Assessment*, 24(1), 197-212.
- Gauchet M. (2010). *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Germeijs V., Verschuere K. (2009). Adolescents' career decision-making process: Related to quality of attachment to parents? *Journal of Research on Adolescence*, 19(3), 459-483.
- Ginevra M.C., Nota L., Ferrari L. (2015). Parental Support in Adolescents' Career Development: Parents' and Children's Perceptions. *The Career Development Quarterly*, 63, 2-15.
- Hargrove B. K., Inman A. G., Crane R. L. (2005). Family interaction patterns, career planning attitudes, and vocational identity of high school adolescents. *Journal of Career Development*, 31(4), 263-278.
- Hartung P.J., Porfeli E.J., Vondracek F.W. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. *Journal of Vocational Behavior*, 66(3), 385-419.
- Hastings J. S., Thomas J.K., Douglas O.S. (2005). *Parental Preferences and School Competition: Evidence from a Public School Choice Program*. NBER Working Paper No. 11805.
- Hastings, J. S., van Weelden R., Weinstein J. (2007). *Preferences, Information, and Parental Choice Behavior in Public School Choice*. NBER Working Paper No. 12995.
- Hill N. E., Taylor L. C. (2004). Parental school involvement and children's academic achievement: Pragmatics and issues. *Current Directions in Psychological Science*, 13(4), 161-164.
- Hoover-Dempsey K. V., Battiato A.C., Walker J. M. T., Reed R. P. (2001). Parental involvement in homework. *Educational Psychologist*, 36(3), 195-209.
- Kaes R. et al. (1993). *Trasmissione de la vie psichiche entre generation*. Paris: Dunod.
- Ketterson T. U., Blustein D. L. (1997). Attachment relationships and the career exploration process. *The Career Development Quarterly*, 46(2), 167-178.

- Kracke B., Noack P. (2005). Die Rolle der Eltern für die Berufsorientierung von Jugendlichen [The role of parents in adolescents' career development]. In B. H. Schuster, H.-P. Kuhn, H. Uhlendorff (Eds.), *Entwicklung in sozialen Beziehungen* (pp. 169-193). Stuttgart, Germany: Lucius & Lucius.
- Kusserow A. (2004). *American Individualisms: Child Rearing and Social Class in Three Neighborhoods*. London-New York: Palgrave Macmillan.
- Lancini M. (2020). *Cosa serve ai nostri ragazzi. I nuovi adolescenti spiegati ai genitori, agli insegnanti, agli adulti*. Milano: UTET.
- Lancini M. (2021). *L'età tradita. Oltre I luoghi comuni sugli adolescenti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lareau A. (2003). *Unequal Childhoods: Class, Race, and Family Life*. Berkeley, CA: University of California Press.
- Magalhães M. O., Alvarenga P., Teixeira M. A. P. (2012). Relationship between parental styles, goal instability and vocational indecision in adolescents. *Revista Brasileira de Orientação Profissional*, 13(1), 15-25.
- Marcionetti J., Rossier J. (2016). Global life satisfaction in adolescence: The role of personality traits, self-esteem, and self-efficacy. *Journal of Individual Differences*, 37(3), 135-144.
- Mariani A. (2014). *Diventare adulti. Formazione e nuovi modelli per contrastare la scomparsa dell'adulto*. Milano: Unicopli.
- Morin E. (2001). *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2008). Conoscere se stessi per aver cura di sé. *Studi sulla formazione*, 2, 45-58.
- Mortimer J. T. et al. (2002). The process of occupational decision making: Patterns during the transition to adulthood. *Journal of Vocational Behavior*, 61(3), 439-465.
- Oechsle M. et al. (2002). Abitur und was dann? Junge Frauen und Männer zwischen Berufsorientierung und privater Lebensplanung [Abitur and then? Young people between career choice and future private life]. *Zeitschrift für Frauenforschung und Geschlechterstudien*, 20(4), 17-27.
- Oliveira Í. M. et al. (2020). Children's Career Expectations and Parents' Jobs: Intergenerational (Dis)continuities. *Career Development Quarterly*, 68(1), 63-77.
- Pourtois J.P., Desmet H., Lahaye W. (2006). Il buon trattamento. Bisogni del bambino-Competenze dei genitori. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 109-125.
- Raque Bogdan T. L. et al. (2013). Career related parent support and career barriers: An investigation of contextual variables. *The Career Development Quarterly*, 61(4), 339-353.
- Riva M. G. (2021). Il soggetto tra eredità familiare transgenerazionale e tensione emancipatrice. *Civitas educationis*, 10(2), 113-130.
- Riva M. G. (2022). Orientare i giovani. Una responsabilità educativa e pedagogica per costruire traiettorie formative sostenibili. *Education Sciences & Society*, 1, 31-44.
- To Sm. et al. (2022). Associations of Parental Variables and Youth's Career Decision-Making Self-Efficacy: A Meta-Analysis. *Journal of Child and Family Studies*, 31, 530-544.
- Tonolo G., De Pieri S. (Eds.). (1995). *L'età incompiuta. Ricerca sulla formazione dell'identità negli adolescenti italiani*. Torino: Elle Di Ci.
- Tracey T. J. G. et al. (2006). Adherence to RIASEC structure in relation to career exploration and parenting style: Longitudinal and idiographic considerations. *Journal of Vocational Behavior*, 69(2), 248-261.
- Tynkkynen L., Nurmi J-E., Salmela-Aro K. (2010). Career goal-related social ties during two educational transitions: Antecedents and consequences. *Journal of Vocational Behavior*, 76, 3, 448-457.
- Upadyaya K., Salmela-Aro K. (2013). Development of school engagement in association with academic success and well-being in varying social contexts. A review of empirical research. *European Psychologist*, 18, 13-147.
- Vegetti Finzi S. (2014). Introduzione. In F. Dolto, *Adolescenza. Esperienze e proposte per un nuovo dialogo con i giovani tra i 10 e i 16 anni*. Milano: Mondadori.
- Vondracek F. W., Lerner R. M., Schulenberg J. E. (1986). *Career development: A life-span developmental approach*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Zhang Y. C. et al. (2019). Career-specific parenting practices and career decision-making self-efficacy among Chinese adolescents: The interactive effects of parenting practices and the mediating role of autonomy. *Frontiers in Psychology*, 10, 363.
- Westover T. (2020). *L'educazione*. Milano: Feltrinelli.
- Young R. A. et al. (2001). Career development in adolescence as a family project. *Journal of Counseling Psychology*, 48(2), 190-202.
- Young R. A. et al. (1997). The joint action of parents and adolescents in conversation about career. *Career Development Quarterly*, 46, 72-86.



## FOCUS

# Abitare i servizi educativi: nuove prospettive di partecipazione servizio-famiglia

## Claudia Ciccardi

PhD Student | Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" | University of Milano-Bicocca | [c.ciccardi1@campus.unimib.it](mailto:c.ciccardi1@campus.unimib.it)

## Paola Zonca

Assistant Professor of Education | Department of Philosophy and Education | University of Turin | [paola.zonca@unito.it](mailto:paola.zonca@unito.it)

## Living ECEC centres: new perspectives on service-family engagement

### Abstract

*Offering families the opportunity to live ECEC creates effective engagement to support the construction and fostering of parental empowerment. ECEC can now become an educational place for everybody, by transforming into contexts that offer reflection, growth and development. Parenthood is so complex that requires services to be repositioned, as they get closer to families, to foster an intersubjectivity-based harmonious growth. This paper aims to present a reflection of the educators who embraced new professional postures and tells ECEC-family relationship strategies that have led the educators to question their sense of welcome and participation, highlighting the need to change practices. A change of posture has allowed educators to feel they are not holders of certain educational knowledge, but professionals constantly in research.*

### Keywords

Engagement, ECEC centres, reflective thinking, empowerment, families

Offrire alle famiglie l'opportunità di abitare i servizi educativi 0-6 significa costruire partecipazione capace di favorire l'empowerment genitoriale. Nidi e Scuole possono diventare luoghi educativi per tutti, trasformandosi in contesti capaci di riflessione e sviluppo per gli attori che vi abitano. Il contributo presenta la riflessione dei professionisti che, in ascolto delle domande educative delle famiglie, assumono nuove posture per la costruzione di spazi di crescita comunitaria intorno ai temi dell'infanzia. Vengono espone strategie di relazione tra Nido e famiglie che hanno portato le educatrici ad interrogarsi sul senso di accoglienza, appartenenza e partecipazione, mettendo in luce la necessità di modificare le pratiche. Un cambio di postura che ha permesso alle educatrici di non sentirsi detentrici di un sapere educativo certo, ma figure costantemente in ricerca.

### Parole chiave

Partecipazione, servizi 0-6, pensiero riflessivo, empowerment, famiglie

\* Il presente contributo è frutto di un lavoro congiunto delle autrici che ne condividono l'impianto complessivo. A titolo puramente formale i paragrafi 1 e 4 sono da attribuire a Paola Zonca, i paragrafi 2 e 3 a Claudia Ciccardi

## 1. Introduzione

In questi ultimi decenni numerosi segnali consentono di registrare, anche a livello internazionale (Dusi, Pati, 2011; Guerra, Luciano, 2014; Lester, Sparrow, 2010/2015; OECD, 2021; Cameron et al., 2023), il riconoscimento della famiglia come contesto peculiare di umanizzazione permanente, come ambiente privilegiato dello sviluppo delle persone e del loro inserimento nel contesto comunitario e come realtà portatrice di progettualità. La famiglia, pertanto, necessita di essere promossa, avvalorata e potenziata come soggetto istituzionale anche dai servizi educativi che dovrebbero accompagnarla ad esprimere la propria soggettività attraverso proposte concrete. Si tratta infatti di favorirne l'iniziativa e la capacità di azione, "di custodire il suo essere risorsa di cura, oltre che per i suoi membri, per i contesti sociali in cui è inserita, di renderla partecipe negli itinerari di sviluppo e supporto ad essa rivolti" (Rossi, 2015, p. 17).

Dobbiamo, infatti, ricordare che i servizi non accolgono solo il bambino ma un sistema ecologicamente inteso (Bronfenbrenner, 1986; MIUR, 2021) un mondo relazionale, una storia e un complesso di legami. Nel concreto, nel momento in cui il bambino fa il suo ingresso in un servizio educativo avviene un riposizionamento dei genitori "nella rappresentazione del proprio ruolo adulto, da responsabile 'privato' della cura del figlio a partecipe di una comunità educativa e sociale" (Milani, 2010, p. 5).

Quello che si auspica è, pertanto, uno scenario di co-educazione (Dusi, Pati, 2011; Guerra, Luciano, 2014; Hadley, Rouse, 2018), che dimostra l'urgenza di mobilitare il potenziale educativo dei genitori (Milani, 2008) e sostenere la funzione educativa parentale, realizzando una comunicazione riflessiva che aiuti ciascuno a prendere consapevolezza del proprio potenziale educativo. Anche perché una persona ingaggiata è potenzialmente più in grado di coinvolgersi in un processo partecipato di decisione, ma è anche più capace di attivare il sistema nella sua globalità e di avvalersi al meglio delle occasioni offerte dai contesti organizzativi e dal proprio territorio di riferimento (Sihvonen, 2022).

Le recenti ricerche sulle famiglie (Formenti, 2012; Sharmahd, Pirard, 2017; Fruggeri, 2018; Milani, 2018; Bove, 2020; Cameron et al., 2023) e i documenti di indirizzo per i servizi educativi 0-6 anni (MIUR, 2021; MIUR, 2022) invitano in maniera chiara e urgente a immaginare luoghi di vita relazionale e dispositivi progettuali sempre più aperti alla partecipazione della famiglie, al fine di promuovere opportunità di crescita e realizzazione per tutti i soggetti coinvolti nella relazione educativa e, quindi, dell'intera comunità sociale. Anche nei documenti europei la partecipazione delle famiglie alla vita del servizio è fra i principi chiave per la qualificazione dei servizi per l'infanzia; nel rapporto – definito come *Quality Framework*, elaborato dal Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'Infanzia sotto l'egida della Commissione europea – si legge infatti che si devono mettere in atto "approcci che rispettino e valorizzino le convinzioni, i bisogni e la cultura delle famiglie di provenienza dei bambini" (Lazzari, 2016, p. 25).

Per quel che riguarda il panorama italiano, le Linee pedagogiche (MIUR, 2021) indicano le famiglie come partner di un'alleanza educativa, "ben al di là della semplice partecipazione agli organismi di rappresentanza, che necessitano certamente di un ripensamento e di una riorganizzazione per rilanciare un sapere condiviso sull'agire educativo" (p. 16).

Molto spesso, tuttavia, nei servizi educativi 0-6 le forme di coinvolgimento delle famiglie sono ancora pensate come unidirezionali, ovvero come proposte di partecipazione che i servizi offrono ma senza contemplare i genitori come reali protagonisti dell'esperienza educativa stessa, privandoli, in questo modo, di spazi di relazione all'interno dei quali possano portare urgenze o interrogativi per poi attingere sollecitazioni di trasformazione e crescita. Questo approccio richiede, a nostro avviso, un lungo lavoro di risignificazione della postura professionale (D'Antone, 2020; Formenti, Cino, 2023) attraverso la riflessione e la riprogettazione delle prassi di coinvolgimento familiare agite nei servizi educativi. Le Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei (2021) identificano nella postura dell'adulto partecipe un tratto di professionalità che si esprime nella capacità di relazione e comunicazione tra educatori/insegnanti e genitori; si tratta di un atteggiamento complesso che riesce a far sentire i genitori "ascoltati, interpellati, riconosciuti quali protagonisti dell'educazione dei loro bambini" (p. 32). Partendo da questa cornice, il contributo, senza la pretesa di essere esaustivo, vuole portare una riflessione intorno all'idea di partecipazione partendo da un'esperienza concreta vissuta da un gruppo di lavoro di un nido di infanzia. All'interno di un quadro teorico che riconosce una genitorialità competente (Rossi, 2015; Lopez, 2021), la riflessione delle educatrici di nido e coordinatrici pedagogiche nasce dall'ascolto delle domande educative delle famiglie e si apre a

nuove opportunità professionali per la costruzione di spazi di crescita collettiva intorno ai temi dell'infanzia.

## 2. Abitare i servizi: per un'idea di partecipazione nei Nidi e nelle Scuole d'Infanzia

Se nell'uso corrente della lingua italiana la partecipazione è intesa come il *concorso, insieme ad altri, al raggiungimento di un bene comune* e la *manifestazione di interessamento ad una vicenda altrui* (Trecani), per i servizi educativi queste definizioni prendono forma nel mettere al centro del Progetto Pedagogico non solo il bambino, ma tutto il nucleo familiare. Un riconoscimento indispensabile dell'idea di comunità educante può, infatti, tradursi in prassi concrete solo se i luoghi per l'infanzia non rimangono contenitori chiusi e orientati a guardare la vita del bambino, nel procedere del suo sviluppo, esclusivamente sotto la lente della sua esperienza al nido. All'interno della vita quotidiana in un servizio, infatti, il bambino porta il proprio mondo, le proprie relazioni e la propria storia familiare, intrecciando i vissuti dentro e fuori dal nido in una risignificazione della propria esperienza che, inevitabilmente, richiede continuità e sguardi adulti condivisi. Risulta pertanto chiaro che la famiglia e il bambino sono binomio inscindibile all'interno della relazione educativa. Inoltre, partendo dall'assunto che la relazione educativa costituisce l'essenza della professionalità di educatrici e insegnanti, diventa "imprescindibile considerare il ruolo educativo primario che svolge la famiglia, estendendo dunque il discorso sulla relazione educativa fino a comprendere le figure famigliari che accompagnano il bambino o la bambina nel contesto educativo per l'infanzia" (Luciano, 2023, p. 69).

Il Decreto 65, che nel 2017 ha sancito la nascita del Sistema Integrato di Educazione e Cura da 0 a 6 anni, ha individuato tra gli obiettivi principali dei servizi educativi il sostegno alla "primaria funzione educativa delle famiglie, anche attraverso organismi di rappresentanza, favorendone il coinvolgimento, nell'ambito della comunità educativa e scolastica" (DL 13 aprile 2017, n. 65, art. 1. comma 3, lettera e). Un coinvolgimento che, come suggerisce anche il *framework* europeo, si deve tradurre in pratiche partecipative capaci di creare un ambiente dinamico nel quale gli attori partecipanti si riconoscano reciprocamente come competenti e, grazie a questa relazione di fiducia, possano innescare processi di apprendimento reciproco (Lazzari, 2016). Le stesse linee pedagogiche, infine, richiamando l'attenzione ad un *ecosistema formativo* del bambino e, sottolineando i cambiamenti importanti che le famiglie stanno vivendo oggi, raffigurano i servizi educativi come luoghi di cultura del riconoscimento e del valore della differenza, invitando a promuovere possibilità di dialogo, incontro, conoscenza per i genitori e i bambini. La dimensione sociale di Nidi e Scuole dell'Infanzia può esistere se famiglie e professionisti assumono la consapevolezza di osservare e vivere lo stesso bambino anche se in contesti diversi, rispettando i differenti punti di vista e vivendo la pluralità di sguardi come risorsa preziosa per una ricca e sinergica azione educativa. Per questo motivo "educatori, insegnanti e genitori sono chiamati a confrontarsi con atteggiamento collaborativo e di rispetto reciproco, perché solo dalla coerenza educativa tra tutte le figure adulte che circondano il bambino può scaturire un percorso formativo che prenda in carico lo sviluppo in tutti i suoi aspetti: emotivi, cognitivi, relazionali, affettivi, morali, spirituali, sociali" (MIUR, 2021, p. 16).

Avere una cornice di riferimento chiara, come quella offerta dai documenti ministeriali ed europei, risulta, a volte, non sufficiente a rintracciare dentro l'agire educativo autentiche esperienze di partecipazione. Al contrario, spesso si rintracciano ancora proposte che non riescono a tenere pienamente conto delle aspettative, delle credenze, delle domande e dei desideri delle famiglie. Proprio per questo motivo, resta interessante, ai fini della ricerca nei servizi, chiedersi quali nuove e più efficaci forme di partecipazione possono agire i professionisti del sistema integrato 0-6 (Madriz, 2018).

Questo interrogativo è stato lo stimolo che ha sollecitato il pensiero riflessivo e la ricerca, negli ultimi cinque anni, del Nido di Infanzia Françoise Dolto<sup>1</sup>. Il gruppo di lavoro, all'interno di un costante processo progettuale riflessivo (Schön, 1993; Mortari, 2004; Picchio, 2021) ha lavorato ad una idea sostanziata di

1 Il Nido Françoise Dolto è un Nido Comunale della Città di Torino - <http://www.comune.torino.it/servizieducativi/> gestito in appalto dal 2012 dalla cooperativa Consorzio Torino Infanzia - <https://consorziotorinoinfanzia.it/> Per una sintesi del progetto narrato in questo contributo <https://www.youtube.com/watch?v=y5xzQU8uo9g>

partecipazione. Lo stesso avvalersi del termine, molto utilizzato nei contesti educativi – a volte quasi usurato – ha spinto a ricercare una nuova semantica per costruire una più profonda consapevolezza rispetto l'importanza della coerenza tra l'agito educativo e il significato attribuito al termine partecipazione. Un lavoro riflessivo che ha portato in luce la necessità di modificare sguardi e pratiche nei confronti delle famiglie, facendo cadere falsi miti e pregiudizi (Formenti, Cino, 2023), in virtù di una relazione più autentica.

Fin dall'inizio di questo processo, il gruppo di lavoro è stato accompagnato, in momenti di incontro mensili, da spunti riflessione e di autoformazione da parte della Coordinatrice Pedagogica che, rileggendo insieme alle educatrici le pratiche educative, anche e soprattutto quelle più consolidate, ha cercato, prima di tutto, di alimentare consapevolezza sull'importanza di considerare la famiglia come soggetto competente, allargando, in questo modo, la rinsaldata visione pedagogica di bambino competente a tutti gli attori coinvolti nella relazione educativa. Una considerazione necessaria, poiché riconsocere le famiglie come "soggetto sociale competente e attivo, in grado di costituire un interlocutore responsabile nella progettazione dei servizi, significa assumere l'ottica della partecipazione come processo educativo e trasformativo oltre che come metodologia di lavoro" (Sità, 2005, p. 61).

Infatti, attraverso l'apertura ad una relazione triadica (Fruggeri, 2018) accogliente e competente, priva di giudizio e di valutazione, le educatrici hanno riletto la loro professionalità non come presenza esperta, ma come presenza *accanto ai genitori* (Luciano, 2023). Una postura curiosa e desiderosa di incontrare l'altro e conoscerlo per meglio orientare l'intenzionalità educativa rivolta al bambino. E, proprio per questo, una postura che ha sollecitato nelle educatrici il bisogno di porporre ai genitori una partecipazione diversamente attiva ai momenti di vita del servizio, prendendosi tempi e spazi di reale incontro. Un incontro che ha permesso di considerare all'inizio del percorso la presenza delle famiglie – attraverso la loro voce, i loro gesti, i loro interrogativi – come contributo alla riflessività, per poi via via percepirlo elemento essenziale di orientamento delle progettualità quotidiane al nido. Anche per i genitori questa possibilità di incontro più quotidiano è stata fondamentale per ricercare nella figura educativa non tanto la funzione dell'esperta cui ricorrere per trovare soluzioni, ma un accompagnamento dialogico capace di costruire riflessione, sentendosi sempre più protagonisti della funzione genitoriale, anche all'interno del servizio.

Il percorso riflessivo, prima di arrivare alla trasformazione delle prassi di cui si parlerà in seguito, ha generato una scelta di modifica della nomenclatura utilizzata dal Nido per descrivere le azioni della relazione con le famiglie, tracciando un vocabolario che rendesse, anche nelle definizioni, un'idea tangibile del pensiero che si stava sviluppando. Sottolineando come l'uso dei termini, intrisi di significati più o meno impliciti, non sia neutrale ma, al contrario, guidi la visione e le prassi ad essa collegate. Si è deciso, ad esempio, di non utilizzare il termine *sostegno*, che nella mente del gruppo raffigurava una presa in carico della genitorialità *mancante* di qualche cosa. Si è scelto, pertanto, di esplicitare gli intenti relazionali definendo *incoraggiamento alla genitorialità* quella tensione "che individua, invece, una cornice di significato in cui l'utente è portatore di risorse e potenzialità da far emergere e da promuovere" (Sità, 2005, p. 33).

Una relazione incoraggiante ha bisogno di tempi e spazi per nascere e consolidarsi. Tempi di vita relazionale che non possono essere declinati solo nei momenti di transizione che la famiglia vive al nido e che, pertanto, richiedono una più costante e continua dimensione dell'incontro. Un incontro da intendersi, quindi, non come *passaggio* o presenza esclusivamente in *momenti istituzionalizzati* (come ad esempio le riunioni). La necessità di *sostare* all'interno della relazione con i genitori ha sollecitato il gruppo del Nido Dolto a immaginare modi differenti di *abitare e coabitare* il servizio educativo insieme alle famiglie, affinché tutti potessero *sentirsi parte* e non solo *ospiti*. *Abitare* insieme luoghi e tempi ha promosso un prendersi cura reciproco delineando concrete modalità di *accoglienza nella comunità*, finalizzata alla promozione di una progressiva *appartenenza alla comunità* (Madriz, 2018). Il Nido è così stato ripensato, nella progettazione degli spazi e dei tempi, come *spazialità vissuta* e luogo realmente abitato da tutti, composto "da una rete di relazioni, di socialità e di accoglienza, di condivisione e di comunicazione che permetta a ciascuno di *sentirsi a casa*" (Sità, 2005, p. 64). In questo modo si è tentato di uscire dalla "logica dell'utente cui dare un servizio per accogliere quella della comunità educativa entro la quale ciascuno svolge un proprio ruolo, nel rispetto di quello degli altri e nella consapevolezza dei vincoli che esso pone" (Madriz, 2018, p. 248).

Dentro questa cornice di significato, in una continua riflessione ancorata all'agire e all'intenzionalità educativa, si sono nel tempo modificate tutte le pratiche di partecipazione intrecciando sempre di più la semantica alla prassi. I *colloqui* con le famiglie sono diventati *momenti di incontro* e *chiacchierate* con tempi

dedicati e interrogativi aperti, non vissuti come momenti di restituzione dell'andamento della vita del bambino al nido ma di reciproca conoscenza; i momenti di transizione *dell'accoglienza* e del *ricongiungimento* sono diventati *spazi di vita al nido insieme* durante i quali, nella flessibilità dei tempi e dell'uso degli spazi, le famiglie si possono fermare a giocare con i loro bambini, incontrare gli altri genitori e dialogare con le educatrici; le *riunioni* sono vissute come *spazi di riflessione*, momenti di socialità e di incontro, di dialogo e confronto. Abitare tempi e spazi insieme ai genitori ha permesso al Nido di diventare luogo educativo per tutti, trasformandosi in contesto sociale (Bateson, 1976) capace di offrire, attraverso un'autentica relazione fondata sulla riflessione aperta, crescita e sviluppo agli attori che vi abitano: bambini/e, genitori, educatrici. La possibilità di vivere all'interno di una relazione dialogica è, infatti, "elemento fondamentale dei processi di empowerment, in cui si può innescare una reale crescita e attivazione di quanti sono coinvolti nella misura in cui ciascuno si sente riconosciuto come soggetto e come portatore di risorse, oltre che di difficoltà (nel caso delle famiglie) o di propri schemi culturali (nel caso dei servizi)" (Sità, 2005, p. 62). Una crescita educativa collettiva che diviene compito fondamentale per i servizi 0-6 concretizzando la costruzione di un *holding environment* per evolvere come comunità e come umani attraverso un approccio democratico (Van Laere, Sharmahd, Lambert, 2022). Un ambiente che, nel suo farsi plurimo perché realmente aperto all'incontro, segna l'orizzonte di un'autentica partecipazione poiché le sue fondamenta poggiano sul dialogo con l'altro e sulla messa in comune di saperi, di costruzione di significati e progetti condivisi (ibidem).

## 2. Spazi di riflessione: incontrarsi per crescere e progettare insieme

La complessità dell'essere genitori oggi richiede un rinnovato posizionamento dei servizi che, nel loro farsi prossimi, hanno il compito di mettersi a fianco delle famiglie per una crescita collettiva armonica, basata sulla ricerca comune di significati condivisi intorno alla crescita del bambino. Ciò diviene possibile all'interno di una relazione volta alla "corresponsabilità educativa, ovvero alla condivisione – in famiglia e nei servizi educativi e nelle scuole dell'infanzia – della responsabilità comune di educare bambini e bambine e di offrire loro contesti quotidiani di vita e di esperienza rispettosi, ricchi e incoraggianti" (Luciano, 2023, p. 71).

Nei primi trentasei mesi di vita, infatti, la crescita del bambino è caratterizzata da un gran numero di cambiamenti, a volte quasi giornalieri. Per i genitori questa esperienza è fonte di grandi interrogativi: conoscere e conoscersi sono i compiti principali in cui il bambino e i suoi genitori sono impegnati ed hanno a che vedere con la costruzione di significati e sensi comuni attraverso un processo di trasformazione che richiede di sopportare spesso *il non capire*. Un'incertezza che, per non diventare smarrimento, ha bisogno di spazi di rilettura e di confronto, non per trovare veloci e facili soluzioni, ma per rielaborare i vissuti e le emozioni: un fare esperienza di sé stessi attraverso l'altro e parallelamente fare esperienza dell'altro dentro di noi. I servizi educativi, in questo senso, hanno la possibilità – e forse il compito – di costruire uno spazio educativo che si pone come risorsa di dialogo e luogo dove crescere, tutti, intorno alla crescita dei bambini, condividendo con i genitori l'impegno ad imparare a conoscere il bambino per accompagnarlo nella sua crescita. Crescendo, allo stesso tempo, come adulti educatori. Uno spazio che può essere *interculturale* nel senso più ampio del termine, poiché capace di possibilità di incontro tra persone con culture educative differenti, attraverso il confronto e l'interazione circolare tra la cultura dei bambini, quella delle educatrici e quella dei genitori (Sharmahd, 2007). Una circolarità che, in questo modo, consente ai contesti educativi di creare anche spazi che permettano un approccio diverso alla valutazione della qualità del servizio, non intesa pertanto solo in termini "produttivi" ma come opportunità trasformativa (Dahlberg, Moss, Pence, 2024), generata da un continuo confronto tra aspettative e visioni culturalmente differenti e, pertanto, apertamente inclusive e "di qualità", poiché capaci di essere espressione concreta di significati condivisi.

Ed è proprio in quest'ottica che il Nido di cui si porta l'esperienza, mettendosi in ascolto dei desideri delle famiglie che lo abitano, ha progettato negli ultimi due anni i momenti di incontro come spazi di riflessione e co-progettazione. Non più, dunque, momenti pensati per *narrare la visione educativa del nido* ma per condividere, tra adulti educatori, interrogativi e pensieri, cercando insieme di conoscere il bambino e conoscersi, con l'obiettivo di rendere il Nido luogo pensato da tutti e tutte.

I momenti di incontro, per avvicinarsi il più possibile a questo obiettivo, hanno seguito una precisa traccia metodologica, con una progettazione pluriennale<sup>2</sup>:

- i genitori vengono coinvolti fin dai primi passi progettuali per elaborare una proposta di lavoro congiunto, decidendo insieme il numero e l'organizzazione degli incontri (i genitori hanno ad esempio espresso la necessità di vivere questi momenti senza l'ulteriore affaticamento organizzativo di pensare a chi lasciare i bambini per poter partecipare);
- i momenti di incontro, della durata di un'ora e mezza, sono organizzati nel tardo pomeriggio, e viene proposta ai genitori la possibilità di far permanere i bambini al nido in presenza delle educatrici, in modo da passare del tempo dedicato esclusivamente tra adulti;
- ogni incontro è puntualmente pensato e organizzato: il setting, parte fondamentale dello stare insieme, è preparato con anticipo e con cura. Gli spazi sono allestiti (si predispongono cuscini e sedie per una seduta circolare, si prepara una merenda che spesso è portata dagli stessi genitori, vengono condivise documentazioni). L'avvio degli incontri promuove un clima accogliente, delicato, in equilibrio tra formale e informale: si chiacchiera, ci si ritrova, ci si racconta. L'avvio del momento più riflessivo è sempre un invito a mettersi in gioco (nel corso degli incontri sono state sperimentate diverse modalità di attivazione del gruppo, dall'uso di giochi narrativi come Dixit, al lavoro in piccolo gruppo, a piccole pratiche ludiche);
- il gruppo di lavoro per il primo incontro utilizza il tema di ricerca<sup>3</sup> come pretesto per avviare il confronto. Il tema è proposto non come racconto frontale di quello che le educatrici hanno osservato o stanno sperimentando, ma attraverso modalità interattive che permettano di generare confronto. Ad esempio, per il tema di ricerca sulla cultura ludica, il gruppo di lavoro ha proposto ai genitori di sperimentarsi nel gioco costruttivo con il materiale destrutturato;
- le educatrici si pongono come facilitatrici di pensiero: partendo dall'esperienza proposta, promuovono domande e suggestioni e viene chiesto ai genitori di condividere riflessioni intorno al tema; in questo momento l'obiettivo principale non è quello di approfondire il tema di ricerca, ma condividere *il non sapere* per farsi domande insieme, utilizzando la comunità di dialogo come cassa di risonanza, permettendosi di rileggere la crescita del proprio bambino all'interno di un contesto più allargato;
- gli incontri successivi sono costruiti partendo dalle riflessioni e dalle richieste di confronto emerse dai genitori; tutti i pensieri, infatti, sono verbalizzati e raccolti dalle educatrici. Tra un incontro e l'altro, durante i momenti di équipe, i pensieri vengono rielaborati al fine di rintracciare elementi importanti per la progettazione degli incontri successivi e delle prassi quotidiane al nido.

I momenti di incontro così pensati hanno permesso di incoraggiare i genitori a esprimere il loro punto di vista rispetto alle pratiche educative che costituiscono la quotidianità delle esperienze dei loro bambini, sia a casa che al nido, e al servizio di tenere in considerazione le loro opinioni nella progettazione e nella revisione delle proposte educative (Lazzari, 2016). Alla luce di questo percorso di riflessione e trasformazione, possiamo delineare alcuni benefici ed elementi chiave che la partecipazione così intesa e vissuta può generare.

*Offrire possibilità di empowerment genitoriale.* Incontrarsi nel confronto e nella riflessione permette di sentire le proprie competenze riconosciute, anche nella diversità, attraverso un dialogo che può incoraggiare ciascuno a mettersi in gioco e a contribuire ad un progetto comune. Il confronto vissuto aiuta, infatti, a consolidare nei genitori la fiducia di comprendere meglio il proprio bambino mettendosi in ascolto dell'altro nella consapevolezza che i problemi possono essere condivisi, e con ciò diventare più comuni. In

2 L'esperienza raccontata ha coinvolto le famiglie di un Nido che accoglie 62 bambini e bambine. Le famiglie che attivamente hanno partecipato al percorso di incontri sono state circa 25. Il percorso ha previsto un totale di quattro incontri, organizzati dall'équipe del nido e dalla coordinatrice (11 professioniste). Gli incontri, vissuti per gruppi di appartenenza/sezione, sono stati guidati da due educatrici.

3 Consorzio Torino Infanzia avvia ogni anno un processo progettuale riflessivo con i gruppi di lavoro intorno ad un tema di ricerca. Il tema, che viene generato come rilancio delle progettualità precedenti, è pretesto che offre una cornice di riferimento all'interno della quale le educatrici, mettendosi in ascolto delle ricerche dei bambini, sviluppano riflessioni capaci di trasformare le prassi e rafforzare l'intenzionalità educativa.

questi spazi di incontro, inoltre si presenta l'opportunità di trovare strade educative personali, evitando di ricercare semplicemente consigli dagli esperti, percependosi capaci di agire sulle proprie domande di crescita come genitori. Uno spazio di riflessione capace di rendere genitori e famiglie consapevoli delle proprie risorse, potenziando in loro la competenza critica auto-riflessiva, senza fornire nessuna inesistente risposta confezionata (Sharmahd, 2007).

*Accogliere la diversità e non aver paura di mostrarsi.* La partecipazione così vissuta offre “un lavoro educativo e formativo che è costituito innanzitutto dal *mettere in relazione* soggetti diversi che elaborano riflessioni e possibili risposte a problemi comuni; richiede a famiglie e servizi di porsi in ascolto e in comunicazione reciproca, di rimettere in questione i propri schemi di pensiero in un processo di negoziazione e costruzione di significati condivisi” (Sità, 2005, p. 61). Riflettere insieme per imparare l'uno dall'altro favorisce uno *stare accanto* che diventa *fare e crescere insieme* come adulti educatori, ciascuno nelle proprie funzioni, anche con punti di vista diversi ma orientati ad obiettivi comuni e condivisi per il benessere del bambino.

*Favorire l'aggregazione e la socializzazione tra gli adulti.* Poiché la famiglia contemporanea si trova a vivere “la dimensione del privato come principale orizzonte di vita” (Sità, 2005, p. 19), recuperare la dimensione del confronto dialogico e del rispetto reciproco diventa fondamentale per una crescita collettiva. In questo senso, l'attivazione del gruppo di incontro permette di superare il senso di solitudine di fronte alle difficoltà, di condividere vissuti e, spesso, di instaurare profonde relazioni amicali.

*Supportare il lavoro progettuale e costruire una vera alleanza educativa.* Durante la verifica progettuale, le educatrici hanno esplicitato come il confronto aperto all'interno di un setting così strutturato permetta più fluidità nella gestione della relazione con i genitori. Offrire alle famiglie uno spazio per esprimere la loro funzione educativa, anche per quanto riguarda ciò che si vive all'interno del nido, convalida l'idea che “la consapevolezza dei genitori riguardo il carattere educativo del loro ruolo arricchisce la qualità delle relazioni all'interno di una comunità” (Iavarone, 2009, p. 71). Più specificatamente sul piano metodologico, l'approccio partecipativo adottato, ha prodotto la possibilità di fare ricerca insieme, ponendosi domande comuni vestendo ruoli educativi differenti, cercando risposte e significati condivisi. La partecipazione non è stata vissuta, dunque, come la mera collaborazione e aderenza delle famiglie alla vita e alle cornici culturali del nido, ma una effettiva co-costruzione di significati fondati su una relazione paritaria, fiduciosa e capace di crescere nella reciprocità di una continua ricerca di equilibrio simile al movimento di una relazione giocosa tra persone in tandem o in altalena (Mason, Brown, Carter, 2023). Un cambio di sguardi che può permettere alle educatrici di non sentirsi detentrici di un sapere educativo certo, ma figure costantemente in ricerca dentro una relazione sempre rinnovata con le famiglie, nella consapevolezza che porsi domande di senso comuni è l'unica via per crescere insieme.

#### 4. Posture dell'adulto e cura educativa

Gli Orientamenti nazionali (MIUR, 2022) sottolineano come i genitori che abitano, con i loro bambini, i servizi educativi siano “portatori di attese, di visioni educative e di progetti di vita che incontrano il servizio educativo, e il progetto proposto, in molti modi diversi”; ma queste attese, progetti e visioni possono trovare posto nel nido d'infanzia solo se gli educatori effettivamente “stimano i genitori come interlocutori attivi e competenti, riconoscono le differenze e si propongono in affiancamento alle figure genitoriali, considerando degne di ascolto e di interesse le esperienze, le credenze e le competenze che ciascuna famiglia porta” (p. 23). Possiamo allora sostenere che, accanto alla postura partecipativa a cui abbiamo accennato nell'introduzione, è essenziale che gli educatori si lascino coinvolgere dalle esperienze altrui (Sharmahd, Pirard, 2017), lascino le differenze in sospeso e mostrino interesse per i progetti che ogni famiglia porta (Prott, 2016). O anche, come suggerisce Sennett, comunicando “ti sto ascoltando con attenzione” anziché dichiarare “so esattamente quello che provi” (2012, p. 32), mostrando per l'altro curiosità.

Si tratta, in questo caso, non di un sentimento ambiguo e indiscreto, una spinta all'esplorazione o un desiderio fine a sé stesso di sapere e conoscere particolari, quanto piuttosto di “un modo del prendersi cura. [perché] chi è curioso custodisce ciò che incontra, che conosce, che gli sta a cuore, che gli sembra di capire” (Bellemo, 2023, p. 64). E la cura di quel che le famiglie consegnano al servizio educativo, attraverso

una postura di ricerca continua, si traduce in un'attenzione concentrata e delicata a mettere in atto situazioni e occasioni altrettanto curate, alternando contesti formali, informali, quotidiani e periodici in cui "i genitori hanno il diritto di sentirsi ascoltati, interpellati, riconosciuti quali protagonisti dell'educazione dei loro bambini; hanno idee, valori che devono essere presi in considerazione e portano una varietà di voci e di posizioni" (MIUR, 2021, p. 32). Adottando tale prospettiva i professionisti dell'educazione predispongono una pluralità di percorsi per *stare accanto* alle famiglie, attraverso la proposta di nuove modalità di accoglienza, appartenenza e partecipazione, favorendo l'*empowerment* genitoriale.

## Riferimenti bibliografici

- Bateson G. (1976). *Verso un'ecologia della mente*. Milano: Adelphi.
- Bellemo C. (2023). *La cura delle parole*. Padova: Messaggero.
- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino.
- Cameron C. et al. (Eds.). (2023). *Social research for our Times. Thomas Coram Research Unit. Post, Present and future*. London: UCL.
- D'Antone A. (2020). *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2024). CIEC colloquium: Reflections on Beyond Quality at 25 years, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 25(1), 131-145.
- Decreto Legge 13 aprile 2017, n. 65 - Istituzione del Sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita sino ai 6 anni.
- Dusi P., Pati L. (Eds.). (2011). *Corresponsabilità educative. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Formenti L. (2012). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Sant'Arcangelo di Romagna: Apogeo.
- Formenti L., Cino D. (Eds.). (2023). *Oltre il senso comune. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia*. Milano: FrancoAngeli.
- Fruggeri L. (2018). *Famiglie d'oggi. Quotidianità, dinamiche e processi psicosociali*. Roma: Carocci.
- Guerra M., Luciano E. (2014). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Junior.
- Hadley F., Rouse E. (Eds.). (2018). The family-centre partnership disconnect: Creating reciprocity, *Contemporary Issues in Early Childhood*, 19, 1, 48-62.
- Iavarone M. L. (2009). La costruzione di modelli e pratiche educative per l'infanzia nella formazione alla genitorialità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 69-77.
- Lazzari A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*. San Paolo D'Argon: Zeroseiup.
- Lester B.M., Sparrow J.D. (Eds.). (2010/2015). *Bambini e famiglie. L'eredità di T. Berry Brazelton*. Milano: Raffaello Cortina.
- Lopez A.G. (Ed.). (2021). *I saperi della genitorialità. La Metodologia Pedagogia dei Genitori*. Foggia: Edizioni del Rosone.
- Luciano E. (2023). Le relazioni con bambine, bambini e adulti familiari nello 0-6. In M. Guerra, E. Luciano (Eds.), *Accanto a bambine e bambini. Questioni e prospettive per educare nello 0-6*. Parma: Junior.
- Madriz E. (2018). Il "Sistema 0-6": (ri)pensare forme di supporto alla genitorialità. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15-16, 237-249.
- Mason K., Brown A., Carter S. (2023). Capturing the Complexities of Collaborative Partnerships in Early Childhood Through Metaphor, *Early Childhood Education Journal*, <https://doi.org/10.1007/s10643-023-01580-x>
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. (Ed.) (2008). *Co-educare i bambini*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Milani P. (Ed.) (2010). *Un tempo per incontrarsi. Pensieri e pratiche per favorire l'ambientamento di bambini e genitori nella scuola dell'infanzia*, Piazzola sul Brenta: Kite.
- MIUR - Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione (2021). *Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato Zerosei*.
- MIUR - Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e istruzione (2022). *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.

- Mortari L. (2004). *Apprendere dall'esperienza*. Roma: Carocci.
- OECD (2021). *Starting strong VI: Supporting meaningful interactions in early childhood education and care*. O. Publishing.
- Picchio M. (2021). Contesti e processi della collegialità per affrontare il cambiamento. In L. Balduzzi A. Lazzari (Eds.). *Ripartire dall'infanzia*. Parma: Junior.
- Prott R. (2016). *12 principi. Per una proficua cooperazione tra educatrici e genitori*. Bergamo: Zeroseiup.
- Rossi B. (2015). *Genitori competenti*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Schön D. (1993). *Il professionista riflessivo*. Bari: Dedalo.
- Sennett R. (2012). *Insieme. Rituali, piaceri, politiche della collaborazione*. Milano: Feltrinelli.
- Sharmahd N. (2007). *La relazione tra educatrici e genitori al nido. Aspettative e percezioni reciproche*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Sharmahd N., Pirard F. (2017). Relation professionnel-le-s/familles dans l'accueil des enfants de 0 à 3 ans: risques et potentiels des incertitudes. *Revue internationale de l'éducation familiale*, 2(42), 155-172, 10.3917/rief.042.0155
- Sihvonen E. (2022). 'They are alone in Their Parenthood': Parenting Support and (Re)building Community. *Sociological Research Online*, 28/3, 644-661, 10.1177/13607804221075358
- Sità C. (2005). *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Van Laere K., Sharmahd N., Lambert L. (Eds). (2022). Parents as first educators at Elmer childcare centres. A human-centred story of respect, inclusion, and shared responsibilities. In J. Lehrer, F. Hadley, K. Van Laere, E. Rouse, *Relationships with Families in Early Childhood Education and Care Beyond. Instrumentalization in International Contexts of Diversity and Social Inequality*. London: Routledge.



## FOCUS

# Accogliere i nuovi bisogni delle famiglie: un percorso di ricerca formazione con le operatrici dei Centri Bambini Genitori del Comune di Modena\*

**Emanuela Pettinari**

PhD Student | Department of Education Studies “G.M. Bertin” | University of Bologna | [emanuela.pettinari4@unibo.it](mailto:emanuela.pettinari4@unibo.it)

**Lucia Balduzzi**

Full Professor of Didactic and Special Education | Department of Education Studies “G.M. Bertin” | University of Bologna | [lucia.balduzzi2@unibo.it](mailto:lucia.balduzzi2@unibo.it)

## Embracing the new needs of families: a training-research course with the practitioners of the Centers for Children and Families of the Municipality of Modena

### Abstract

*This paper illustrates a training research project (Asquini, 2018; Balduzzi, Lazzari, 2018) currently underway in the Centers for Children and Families (CCF) of the Municipality of Modena, which have been questioning the new needs of families-perceived to be different after the pandemic (Farné, Baluzzi, 2021). The aim is to make educational settings increasingly inclusive and accessible, especially for families in vulnerable conditions. Educators, pedagogical coordinators and educational managers, assisted by the ECEC research group of Bologna, decided to devote a two-year period to reflecting on integrative services, through moments of confrontation, training and implementation of micro-experiments.*

### Keywords

Accessibility, integrated system, ECEC, centers for children and families, coeducation

Il presente contributo illustra un progetto di ricerca-formazione (Asquini, 2018; Balduzzi, Lazzari, 2018) attualmente in corso nei Centri Bambini Genitori (CBG) del Comune di Modena, che si sono interrogati sui nuovi bisogni delle famiglie – percepiti come differenti dopo la pandemia (Farné, Baluzzi, 2021). L'obiettivo è di rendere i contesti educativi sempre più inclusivi ed accessibili, in particolar modo per le famiglie in condizione di vulnerabilità. Educatrici, coordinatrici pedagogiche e responsabili educativi, coadiuvate dal gruppo di ricerca ECEC di Bologna, hanno deciso di dedicare un biennio alla riflessione sui servizi integrativi, attraverso momenti di confronto, di formazione e di messa in atto di micro-sperimentazioni.

### Parole chiave

Accessibilità, sistema integrato, ECEC, centri bambini famiglie, coeducazione

\* L'articolo è da intendersi quale esito del lavoro congiunto delle due autrici. Tuttavia ad Emanuela Pettinari vanno attribuiti i paragrafi 1, 2, 3; a Lucia Balduzzi i paragrafi 4, 5, 6. Il paragrafo 7 è stato scritto a quattro mani.

## 1. Introduzione

Il presente contributo illustra un progetto di ricerca condotto dal gruppo ECEC del Dipartimento di Scienze dell'Educazione di Bologna, che coinvolge i Centri Bambini Genitori (CBG) del Comune di Modena, con l'obiettivo di aiutare le professioniste dei servizi integrativi a riflettere sui nuovi bisogni delle famiglie, rendere tali servizi più accessibili ed inclusivi, nonché maggiormente partecipi delle trasformazioni introdotte con dall'istituzione del sistema integrato 0-6 (L 107/2015; Dlgs 65/2017).

La riflessione politica negli ultimi anni si è concentrata sempre di più sul valore dei servizi rivolti alla prima infanzia e sul loro impatto nel contrastare le disuguaglianze, con ricadute a breve, medio e lungo termine (Commissione Europe 2011), grazie ad approfondimenti e ricerche che hanno messo in evidenza come servizi di qualità avvantaggino in particolare i bambini che provengono da contesti di vulnerabilità e fragilità (EACEA, 2009).

Non possiamo, inoltre, confrontare gli esiti di tali studi con la conseguente revisione degli Obiettivi di Barcellona, (Raccomandazione 2022) che prevedono entro il 2030 la frequenza di almeno il 45% di bambini per quanto riguarda i servizi ed il 96% per le scuole dell'infanzia: se per il secondo dato il nostro Paese è da anni allineato alla richiesta europea, per quanto riguarda il primo, i divari con essa sono fortissimi, passando da una percentuale già raggiunta in alcune zone del Nord ad una del 17% in alcune regioni del Sud (Istat, 2020). Il report fotografa anche come la partecipazione ai servizi sia condizionata dalla situazione della famiglia di origine e dal livello di istruzione dei genitori, nonché dal reddito, con uno sbilanciamento verso i ceti più alti: tale dato è in aperta contraddizione con l'obiettivo di contrasto alla povertà educativa e allo svantaggio sociale, già a partire dai primi anni di vita. Con l'istituzione del Sistema Integrato di Educazione e Istruzione (L 107/2015; Dlgs 65/2017) i CBG vengono ad assumere un ruolo fondamentale poiché, a fianco dei servizi tradizionali (come il nido), possono svolgere una funzione di servizi di prossimità a bassa soglia, rivolti in particolare ai nuclei più vulnerabili. Le ricerche condotte negli anni 2014 e 2015 (*Insieme*) hanno messo in luce, infatti, il loro valore di supporto alla genitorialità e alla famiglia, in particolar modo laddove non sia possibile (o si preferisca non) accedere ad altri servizi, pur desiderando offrire al proprio bambino una proposta educativa di qualità.

La ricerca sui CBG di Modena è iniziata a settembre 2022 e vedrà la sua conclusione nell'estate 2024; si pone nel solco delle ricerche-intervento, che prevedono momenti di riflessione relativamente alla professionalità in ambito educativo (Schön, 1993), per far emergere le rappresentazioni dei professionisti coinvolti e co-costruire il percorso di cambiamento/miglioramento a partire da esse.

Dall'individuazione di una situazione riconosciuta come "problematica", la responsabile educativa, le coordinatrici pedagogiche e le educatrici dei servizi integrativi stanno infatti cercando di realizzare un lavoro condiviso, volto al cambiamento dei servizi stessi in un'ottica di accessibilità e di leggibilità per tutte le famiglie. La scelta della ricerca-formazione (Asquini, 2018; Balduzzi, Lazzari, 2018) è stata ritenuta l'opzione metodologicamente più adeguata in quanto prevede momenti di dialogo, formazione e azione e consente di valorizzare e promuovere il protagonismo dei professionisti, con uno sviluppo della loro professionalità e risultati che hanno ricadute nei contesti educativi.

Il gruppo di ricerca ECEC di Bologna è da anni impegnato in attività di ricerca con Save the Children: i fattori di successo individuati in altre progettualità in Italia sono stati ripresi nel lavoro a Modena (Dalledonne Vandini, Lazzari, Cosatti, 2022): la partecipazione e l'*empowerment* delle famiglie, la professionalizzazione del personale, il coinvolgimento del territorio e la creazione della rete sono elementi-guida che hanno risuonato anche nel percorso finora svolto.

Il lavoro di seguito presentato si articolerà in una prima parte teorica, legata alle riflessioni italiane in merito Sistema Integrato e alla declinazione del *Quality Framework* nel contesto nazionale e ad una parte dedicata ad illustrare la ricerca empirica in svolgimento nel Comune di Modena.

## 2. Il Sistema Integrato di Educazione e Istruzione: spazio ai servizi integrativi

La L. 107/2015 ed il successivo Dlgs 65/2017 hanno istituito il Sistema Integrato di Educazione ed Istruzione dalla nascita fino a sei anni, che si propone di superare lo *split system*, la separazione tra il segmento

0-3 e 3-6 anni: con il Sistema Integrato la fascia 0-6 diviene un *unicuum* e viene raccolta sotto il Ministero dell'Istruzione. L'obiettivo manifesto è quello di garantire a tutte le bambine ed i bambini un accesso equo e democratico a servizi e a scuole dell'infanzia di qualità, per rendere esigibili e rispondere ai diritti e ai bisogni di tutti i bambini, contribuire al loro sviluppo e successo scolastico e umano.

Nella costruzione del Sistema Integrato, che vede il suo compimento con le Linee Pedagogiche (2021) accanto ai servizi tradizionali, quali il nido, vengono affiancate altre forme organizzative (spazi gioco, centri bambini famiglie, servizi educativi in contesto domiciliare), che vengono definite "integrative", perché implementano le opportunità di socializzazione ed educazione dei bambini, con proposte di qualità, alternative o integrative ai servizi tradizionali.

I CBG (che ora hanno assunto il nome di Centri Bambini Famiglie) in Italia si sono diffusi alla fine degli anni Ottanta (Anolli, Mantovani, 1987) e sono stati particolarmente valorizzati dalla nascita del Sistema Integrato di Educazione e Istruzione perché vengono ritenuti un'occasione di promozione delle relazioni familiari, prevedendo la presenza contemporanea del bambino, di un adulto di riferimento e di un educatore, attraverso un accesso a bassa soglia. L'aspetto peculiare è infatti rappresentato dalla presenza della triade, che si propone di supportare la genitorialità, contribuendo a "normalizzarla" (Geens, Vandebroek, 2014) e di creare una rete fra le famiglie, che possono così socializzare, condividere dubbi, pratiche ed esperienze. Spesso non prevedono il pagamento di una quota (o prevedono un pagamento simbolico), ma soltanto una prenotazione telefonica o via mail: per tale motivo vengono ritenuti di facile accesso anche alle famiglie più vulnerabili.

In Italia, a partire dalla loro nascita hanno avuto grande diffusione, con esperienze riconosciute per il loro valore educativo e per la loro qualità, mostrando anche come la loro presenza sia fortemente collegata ai nidi, con i quali spesso hanno condiviso gli spazi o la progettazione. L'ultimo studio sulla loro presenza ed organizzazione è relativo al 2015, con la ricerca "Insieme" (Musatti), che ha censito oltre 400 centri, diffusi da Nord a Sud<sup>1</sup>, ne ha messo in luce l'estrema varietà e difficoltà di individuazione, ponendo allo stesso tempo in evidenza l'estrema vivacità delle proposte e dell'organizzazione.

### 3. Qualità dell'offerta formativa: una comunità di apprendimento professionale

Il Sistema Integrato pone al centro della sua riflessione la questione della qualità, necessaria perché i servizi e le scuole siano rispondenti ai bisogni di educazione e cura di ogni bambino e bambina e non fungano soltanto da luoghi di conciliazione. Con il *Quality Framework* (2014), l'Europa ha deciso di adottare uno strumento di riflessione condiviso che ha definito alcuni assi fondamentali per riconoscere la qualità dei servizi, introducendo l'idea di un approccio olistico alla cura e all'educazione, con la necessità di un coinvolgimento delle famiglie e del territorio. Tra i cinque elementi caratteristici (accessibilità, governance e finanziamento, valutazione e monitoraggio, curriculum) vi è la professionalità degli educatori, che prevede la presenza di personale con un'adeguata formazione di base, che abbia opportunità di crescita.

La professionalizzazione del personale è un elemento essenziale, al quale debbano essere dedicati momenti peculiari, in modo da prestare attenzione al benessere e ai bisogni dei bambini, che richiedono conoscenze specifiche ed approfondite, di tipo pedagogico-educativo, ma anche sociale. A partire da una formazione iniziale solida, viene valutata essenziale la formazione in servizio, considerata nel documento "How to recruit" (2020) come un viaggio, che lo stesso OCSE (2018) definisce predittore della qualità delle relazioni fra professionisti e bambini ed ha collegamenti con lo sviluppo e l'apprendimento di questi ultimi: viene evidenziata così l'importanza di un dialogo approfondito e di una formazione situata e autoriflessiva. L'aspetto di maggiore interesse è l'accento posto sulle "comunità di apprendimento professionale", che raffigura il lavoro educativo in una prospettiva collegiale, il quale necessita di tempo e spazio per la costruzione di un lessico comune e la negoziazione di valori e pratiche condivise.

Tale documento, che incentiva la collaborazione tra servizi ed Università, rappresenta un indispensabile punto di avvio per la riflessione in atto nei CBG gestiti dal Comune di Modena: poter offrire servizi di qualità, accoglienti ed accessibili, prevede una profonda condivisione nella comunità di riferimento dei

1 Così come la presenza di nidi è maggiore al Centro-Nord così anche quella di servizi integrativi.

propri bisogni e di quelli relativi alle famiglie e ai bambini accolti, nonché nell'individuazione dei valori di base dei propri servizi e di una strategia comune, in continua revisione.

#### 4. Sostenere le famiglie

Dopo aver riflettuto sull'importanza della formazione dei professionisti che operano nei CBG, non possiamo non rivolgere la nostra attenzione alle famiglie. Come afferma Milani (2018) è importante mobilitare il potenziale educativo dei genitori perché possano liberare quello dei loro figli: l'idea con cui nacquero i primi Centri era proprio quella che investire sul supporto alla famiglia consenta di avere ricadute positive e durature anche sui bambini e questa funzione viene riconosciuta ancora oggi come un aspetto fondamentale di tali esperienze.

Le Linee Pedagogiche definiscono la famiglia ed il contesto sociale come un “*ecosistema formativo*”, dove le parti sono in stretta correlazione fra loro, secondo un'ottica sistemica (Bronfenbrenner, 1979), in cui l'armonia fra gli aspetti macro/meso/micro sono funzionali allo sviluppo olistico del bambino. In questa complessità, vi è un incontro di influenze culturali diverse, che non sempre si riconoscono: la funzione di servizi di qualità è quella di conoscere, accogliere e valorizzare le diverse visioni, sostenendole, negoziandole e favorendo lo sviluppo di tutti, specialmente di chi proviene da situazioni di fragilità. È il concetto di *co-educazione* espresso da Rayna (2014), la quale sostiene che genitori ed educatori si educano insieme, senza il giudizio o il prevalere di una visione sull'altra, nonostante le difficoltà. In ambito italiano l'idea di *multivocalità* di cui parla Bove (2021) esprime in maniera chiara l'idea di un coro di voci, che non sempre si comprendono, ma che hanno tutte diritto di essere ascoltate.

“*Nessuno educa nessuno da solo, per educare i loro figli i genitori hanno bisogno di essere dentro una comunità educante che si prende cura anche dei loro bisogni educativi*” (Serbati, Milani, 2013, p. 83): queste parole ci sembrano calzanti per la funzione svolta dai CBG, che si prendono cura non soltanto dei bambini, ma anche degli adulti e dei loro bisogni manifesti ed inespressi. Nella nostra esperienza osservativa, spesso mamme/papà, hanno posto domande alle educatrici sullo sviluppo (fisiologico, fisico, cognitivo, emotivo) del proprio bambino, così come richiesto spunti di attività da svolgere a casa. Talvolta è accaduto che le educatrici stesse proponessero modalità alternative di relazione, offrendo esempi concreti e fungendo da “modello”. In altre occasioni le nonne hanno dato il proprio supporto alle mamme, offrendosi di giocare con i bambini e lasciando queste ultime libere di prendersi un momento di riposo. Abbiamo osservato come gli adulti avessero creato legami al di fuori del Centro stesso, organizzando piccole festuciole per i compleanni o avessero dato avvio ad un gruppo online per potersi tenere in contatto.

Nell'ultimo paragrafo della seconda parte delle Linee Pedagogiche si rimarcano alcune parole-chiave: accoglienza, democrazia e partecipazione: ci pare che questi concetti trovino piena espressione se declinati non solo sul bambino, ma anche sugli adulti di riferimento.

#### 5. La ricerca

Alla luce della riflessione dei paragrafi precedenti, ci pare opportuno calarci nella ricerca che da giugno 2022 ci vede coinvolte nel Comune di Modena: la richiesta proveniente dalla responsabile educativa dei servizi integrativi è stata quella di dedicare ai CBG un tempo ed uno spazio specifico di riflessione. L'obiettivo ultimo è quello di supportarne una revisione degli obiettivi, alla luce dei nuovi bisogni delle famiglie. La scelta condivisa è pertanto ricaduta sulla ricerca-intervento, che prevede un utilizzo ricorsivo di momenti formativi – destinati alle operatrici dei CBG – e di intervento nei contesti, inserendosi nell'espressione ed ascolto delle rappresentazioni del personale educativo.

##### 5.1 Metodologia ed obiettivi

La ricerca-formazione è articolata quindi in momenti ricorsivi di riflessione/formazione/microsperimentazione e si rivolge ai professionisti del mondo dell'educazione, per incentivare i cambiamenti nei contesti

di lavoro, a partire dalla riflessione condivisa, dall'emersione delle rappresentazioni e dalla negoziazione di eventuali sperimentazioni da porre in atto, sostenute dai ricercatori. L'aspetto di maggior interesse è che il patto iniziale preveda la revisione in itinere dei passi concordati, per rendere il percorso il più possibile aderente ai bisogni dei professionisti.

Il gruppo di ricerca ECEC ed il gruppo di lavoro composto dalle educatrici, coordinatrici pedagogiche e responsabile educativa si sono concentrate su un primo obiettivo: riflettere su come rendere i CBG più accessibili e rispondenti ai (nuovi) bisogni delle famiglie, in particolare a seguito del Covid. A partire da questo macro-interrogativo, si è iniziato a riflettere:

- sulla strutturazione dei servizi, per individuare elementi funzionali e non in ottica di leggibilità e accessibilità;
- sugli elementi che caratterizzano i CBG come servizi di qualità accessibili;
- sulle esigenze formative percepite dal personale come necessarie per accogliere i bisogni delle famiglie.

Ci si è interrogati anche sul coinvolgimento delle famiglie, per comprendere per quali motivi frequentino tali servizi e quali elementi favoriscano la loro partecipazione.

A partire dagli obiettivi sopra indicati, si è deciso di procedere con la strutturazione delle seguenti fasi:

1. Fase esplorativa: per definire il progetto;
2. Fase osservativo-narrativa: accesso al campo attraverso focus group, osservazioni ed interviste;
3. Fase analitica: prima analisi dei dati raccolti e restituzione al gruppo, con esplicitazione dei bisogni delle educatrici;
4. Fase operativa: riflessione sui valori e sugli spazi, con prime modifiche ai servizi previste per la riapertura;
5. Formazione sul Servizio Integrato e su altre progettualità che vedono il coinvolgimento di bambini e famiglie, per riflettere su altri servizi e sulle strategie rintracciate in essi per accogliere le famiglie più vulnerabili;
6. Fase di elaborazione del Project Work per l'attuazione di microsperimentazioni.

Al momento attuale, il gruppo sta elaborando alcuni cambiamenti da mettere in atto nei propri servizi, sulla base delle riflessioni condivise nelle fasi precedenti e sono in programma focus group con i genitori, per comprendere anche le loro percezioni e i loro vissuti relativi alla frequenza dei Centri.

## 5.2 *Il contesto*

La ricerca prende in esame i 4 CBG gestiti dal Comune di Modena (Polo Barchetta, Polo Triva, Strapapera e Momo), che accolgono bambine e bambini da 0 a 6 anni con i loro adulti di riferimento. I servizi sono dislocati in quartieri differenti della città che presentano, come spesso accade nelle medie e grandi città, caratteristiche specifiche sul piano urbanistico, abitativo e demografico molto differenti fra loro. Per conoscere meglio ciascun contesto si è proceduto alla strutturazione e alla somministrazione di un questionario conoscitivo, rivolto ad ognuno dei servizi, con l'obiettivo di mettere in luce le peculiarità territoriali e le caratteristiche dei nuclei familiari che qui vivono e che frequentano i servizi oggetto dell'indagine. Il macro-dato emerso consiste nel fatto che al Momo e alla Strapapera vi sia una partecipazione numerosa di famiglie non italofone<sup>2</sup>, al Polo Barchetta di nonni e nonne mentre il Polo Triva attira un'utenza variegata, che non proviene soltanto dal quartiere ma anche dalle zone e frazioni limitrofe<sup>3</sup>.

- 2 Il Momo si trova proprio al centro della città e La Strapapera non distante dal centro e dalla stazione: questi due servizi attirano in particolare famiglie provenienti da altri paesi, grazie alla presenza di alcune industrie, che hanno attirato personale da tutto il mondo. La Strapapera, inoltre, si è da sempre connotata per un servizio particolarmente attento alle persone non italofone, con una lunga tradizione di coinvolgimento delle stesse in attività ed eventi.
- 3 Il Polo Triva non è lontano dalla Ludoteca Strapapera, ma viene riscontrato come le famiglie frequentanti provengano di più da altre zone della città o addirittura dai dintorni di Modena. Il Polo Barchetta è un quartiere residenziale, dove vi sono anche molti nonni, che sono di aiuto ai figli divenuti genitori.

La proposta del Centri si diversifica sia rispetto all'organizzazione oraria sia alle attività proposte: essi sono aperti la mattina e/o il pomeriggio poiché cercano di andare incontro ai bisogni di fasce di età differenti. Complessivamente, fra le proposte organizzative per età dei bambini e delle bambine, vi sono 2 gruppi rivolti ai piccoli di 0-12 mesi, con una funzione di supporto alla genitorialità cui si tende attraverso attività dialogiche rivolte in particolar modo alle mamme, per consentire la condivisione di dubbi e di curiosità relative ai neonati (allattamento, sonno, svezzamento...), con la proposta di prime esperienze adatte ai più piccoli. I gruppi 1-3 anni prevedono attività di stimolazione sensoriale e manipolazione, tramite l'organizzazione di piccoli laboratori ludico-espressivi a natura euristica, attiva e creativa. Le attività destinate ai bambini da 0 a 6 anni si articolano prevalentemente nell'arco della settimana, i gruppi 3-6 anni si svolgono soprattutto il sabato mattina ed in alcuni pomeriggi. I CBG hanno risposto in modo positivo alla necessità di avere spazi al di fuori della scuola dell'infanzia riadattandosi ed aggiungendo alcune iniziative, per consentire di vivere ulteriori attività di socializzazione e svago: è possibile osservare come, all'aumentare dell'età, la proposta sia più rivolta al bambino e meno all'adulto, poiché si percepisce meno la mediazione di quest'ultimo, pur coinvolto nelle attività e nelle riflessioni.

Anche le modalità di accoglienza cambiano: in alcuni il momento del caffè è ritenuto la parte forse più importante della giornata, perché consente una riflessione condivisa e più informale sui temi educativi e favorisce lo scambio fra le famiglie. Le educatrici riportano come in tali momenti venga alimentata la rete delle relazioni fra adulti, elemento importante per neo-genitori che sentono il bisogno di condividere le proprie esperienze, obiettivo esplicito dei CBG. In altri centri, il momento della merenda è vissuto in maniera più individuale o non è previsto un vero e proprio tempo/spazio collettivo, lasciando alle famiglie la possibilità di scegliere se e come organizzare lo spuntino del proprio bambino. Tale varietà di accoglienza porta le famiglie a frequentare più centri perché in ognuno esse trovano risposte differenti ai propri bisogni.

Tutti i CBG sono gratuiti e le famiglie possono partecipare alla spesa per la merenda o per il caffè, per i quali è previsto un piccolo contributo economico o alimentare, come gesto simbolico. L'accesso è però possibile soltanto attraverso prenotazione telefonica o via mail, che consente alle operatrici di avere contezza del numero dei partecipanti, sia per una questione legata all'organizzazione delle attività, sia per motivi di sicurezza e agibilità degli spazi. In caso di disdetta, occorre allo stesso modo comunicare con il servizio, per dare la possibilità ad eventuali altri nuclei in lista d'attesa di poter occupare quel posto. Nonostante le aperture quotidiane dei servizi e la loro capacità di accoglienza, infatti, le operatrici riportano di non riuscire a dare la possibilità a tutti di frequentare e che vi siano sempre almeno dieci-quindici famiglie escluse.

Vi sono differenze nelle figure adulte accompagnatrici: di mattina è più facile trovare mamme, nonne/nonni e baby sitter, mentre nel pomeriggio o il sabato mattina sono più presenti i papà.

L'organizzazione della "giornata tipo" dei Centri, pur essendo diversificati rispetto alle attività proposte, ha più o meno tutte la stessa struttura: vi è una prima parte destinata all'accoglienza della coppia adulto-bambino, con gioco libero, seguita da un momento di saluto attraverso il canto e la proposizione di un'attività più strutturata, a cui fa seguito la merenda (laddove prevista) ed il saluto finale. Adulti e bambini possono in ogni caso scegliere quando lasciare il servizio, senza dover necessariamente rimanere per tutta la durata prevista di apertura (solitamente dalle 9:30 alle 12 e dalle 16:30 alle 18:30). Laddove vi sia la merenda, i bambini mangiano quanto portato dai genitori, mentre agli adulti vengono offerti caffè/tisane e qualche biscotto.

In ogni servizio sono previste generalmente due educatrici/operatrici e la collaboratrice si occupa di dare una mano nell'allestimento degli spazi e nei momenti di transizione da un'attività all'altra.

L'allestimento dipende dalla struttura: in alcuni casi vi è una suddivisione che consente di avere una stanza per il gioco simbolico, una per il gioco euristico e uno spazio polifunzionale per le attività e la merenda, mentre in altri vi è un salone diviso in angoli con un tavolo ed un tappeto. Uno dei lavori di riflessione con le educatrici è stato proprio quello sugli spazi, per poterli ripensare in ottica di leggibilità e di accoglienza dei bisogni di tutte le famiglie.

## 6. Analisi dei primi dati

Il lavoro di ricerca nei CBG di Modena è ancora in corso, ma è stata avviata una prima analisi dei dati a seguito della somministrazione di interviste in profondità e l'organizzazione di focus group: con il primo strumento abbiamo voluto far emergere i bisogni formativi delle educatrici (spesso coinvolte in attività di formazione non specifica), mentre il secondo era orientato a riflettere sui valori ritenuti fondanti l'intervento educativo sia delle stesse sia delle coordinatrici pedagogiche.

### 6.1 I bisogni percepiti

I bisogni delle educatrici sono dunque emersi dall'analisi delle interviste in profondità (in numero di 8) realizzate con le stesse. Per la conduzione ci si è serviti di una *question route*, che è stata adattata all'andamento dell'intervista stessa, per raccogliere le sollecitazioni provenienti dalle educatrici e giungere alla costruzione di una conoscenza condivisa mediante la relazione.

Le interviste sono state raccolte, registrate, trascritte e analizzate attraverso analisi tematica che ha fatto emergere da subito tre direttrici principali, attorno alle quali si raggruppano i temi stessi.

- 1) L'organizzazione del servizio: le tematiche hanno riguardato la gratuità della partecipazione, gli orari di apertura, la necessità di prevedere una prenotazione obbligatoria, il contatto con altre realtà del territorio.
  - E1 “Vedevo proprio i cambiamenti che avvenivano sia a livello locale, amministrativo, politico, ma sia anche nelle famiglie, nei bisogni: infatti, quando sono nati i centri per bambini e genitori c'è stato proprio un pensiero diverso, più di apertura, tant'è che dal discorso dell'iscrizione a pagamento che le famiglie potevano avere nell'accedere ai centri di gioco si è deciso politicamente che ci doveva essere questa libertà di fruizione, quindi hanno tolto il pagamento e hanno aperto a più numeri per le famiglie e abbiamo aperto tutte le mattine”; E3 “Spesso le famiglie si avvicinano a noi intorno al quinto/sesto mese di vita del bambino, quindi arrivare a 12 mesi hanno già bisogno di un servizio successivo e ci dicono: “Peccato non averlo saputo prima!”
- 2) La professionalità del personale: è emersa la consapevolezza delle educatrici della necessità di uno specifico posizionamento professionale, in quanto educatrici di servizi integrativi senza affido. Emerge fin dai primi passaggi, infatti, una forte declinazione della propria professionalità nella prospettiva del sostegno alla genitorialità come sostegno alla relazione adulto-bambino ma anche adulto-adulto, per la costruzione di reti sociali che richiedono specifici accompagnamenti educativi flessibili e “leggeri”.
  - E1 “Qui il sostegno alla genitorialità è quello che spicca più di qualsiasi altra cosa, soprattutto dopo il Covid: c'è questa necessità impellente dei genitori, si inizia a parlare anche di papà, di nonni, di baby sitter, quindi in generale della figura educativa di avere proprio un sostegno, di venire qui anche con delle domande, con dei dubbi, con delle perplessità e di trovare risposta o comunque anche solo di essere ascoltati.” E4 “Qualche volta mi interrogo sul mio ruolo, perché non vorrei essere scambiata per una figura che non sono”.
- 3) La formazione: vista come lo strumento che consente la maturazione di risposte e proposte adeguate alle richieste delle famiglie, non giudicanti e rispettose delle stesse, in linea con la storia del proprio servizio e con uno sguardo aperto al futuro.
  - E2: “Io stessa ho fatto tanti anni il nido prima di approdare a questo servizio, è un lavoro completamente diverso, per cui partendo da questo assunto capisci bene che le tutte le necessità viaggiano su due canali diversi... è quella logicamente la fascia d'età dei bambini, ma nel fatto che al nido ci sia l'affido e nei servizi integrativi no”.

In linea con quanto affermato dal documento *How to recruit* (2020), ovvero che soltanto attraverso una visione chiara e condivisa relativamente ai pilastri di un servizio sia possibile procedere con la messa a sistema di proposte di qualità, accessibili e aperte a tutte le famiglie, l'analisi dei bisogni è stata oggetto di un successivo focus group, nel quale è stato evidenziato come, per poter rispondere ai bisogni, occorra negoziare i valori fondanti di un servizio.

## 6.2 I valori

A partire dall'analisi delle rappresentazioni delle educatrici rispetto al loro ruolo educativo e a quello dei servizi in cui operano, è stata proposta una prima attività di riflessione, orientata a far emergere i valori che esse ritengono fondamentali, ma che non emergono se non tangenzialmente dalle interviste. A nostro avviso, tali valori andavano resi espliciti e condivisi, per poter orientare i percorsi di intervento e cambiamento obiettivo della ricerca intervento. Le educatrici, le coordinatrici pedagogiche e la responsabile educativa hanno dapprima lavorato in autonomia, poi in coppie, successivamente in gruppi di quattro, di otto ed infine in plenaria, per poter riflettere individualmente e con le altre sul tema dei valori. Ognuna ha ricevuto un cartoncino, sul quale scrivere quattro valori ritenuti fondamentali e spiegare in quali attività ciò fosse visibile: una volta in coppia, degli otto valori indicati ne sono stati scelti quattro ed i gruppi composti da quattro elementi ne hanno dovuti tenere di nuovo quattro.

Al termine del lavoro, i valori *core* negoziati e selezionati collettivamente sono stati i seguenti:

- (V1, 2, 3) *l'accoglienza* (declinata con significati differenti: per far vivere momenti di benessere, per far sentire tutti riconosciuti, per ascoltare le necessità che emergono);
- la sensibilità, nell'incontrare persone adulte e bambine con la loro storia;
- (V11) *l'intergenerazionalità*, poiché i centri sono spesso luoghi di incontro e conoscenza, che consentono di ritrovarsi anche al di fuori di essi;
- (V15) *la creatività*, nel proporre iniziative e soluzioni nuove alle richieste delle famiglie;
- (V13) *la sospensione del giudizio*, per andare incontro all'altro senza pensare a modi giusti o errati di essere genitore;
- (V14) il tempo esclusivo di qualità leggero da dedicarsi, tra adulto e bambino, tra famiglie e con l'educatore;
- (V7) *la gratuità*, per rendere il servizio realmente aperto ed accogliente nei confronti di tutti, pensando anche alla possibilità di renderlo operativo in estate.

Un'ulteriore richiesta, parallela al lavoro di individuazione dei valori di riferimento era quella di declinare quelli selezionati nel "qui ed ora", ovvero nelle prassi agite nei contesti di riferimento. L'accoglienza (V2), ad esempio viene realizzata in tutte quelle attività che consentano di mostrare al genitore un modo altro di approcciarsi al bambino e di comprendere i suoi bisogni e necessità di sviluppo; la creatività (V15) nel rendere interessante la quotidianità e nella proposizione di semplici giochi o attività da riutilizzare a casa. Il tempo di qualità (V14) si vede nella predisposizione di ambienti e di giochi pensati e ragionati. L'intergenerazionalità (V11) si incarna in quella che viene definita educazione a cascata: quando si suggerisce qualcosa, si fa in modo che quanto ricevuto possa essere trasmesso ad altri (da genitore a genitore, da bambino più grande a bambino più piccolo, dai nonni ai genitori presenti).

L'analisi dei valori scartati, seguita a quella dei valori ritenuti essenziali, ha consentito di riflettere in plenaria anche su quegli aspetti che, seppure ritenuti significativi, hanno lasciato spazio ad altri.

Tra i valori scartati emergono:

- (S2) *la genitorialità*, come capacità di relazionarsi con le famiglie, le i bambini e le colleghe, che si realizza quando le attività non sono guidate, ma libere;
- (S5) *sociale*, nella creazione di reti sul territorio;
- (S6) *l'inclusione* che accolga tutti, senza preconcetti e si apra alla curiosità verso altri paesi;
- (S12) *democrazia e pluralità*, per riconoscere ciascuno nella propria storia personale;
- (18) *sostegno alla genitorialità*, perché le ore trascorse nei CBG sono ore di reale condivisione delle esperienze fra famiglie e bambini, sostenendo la relazione;
- (S21) *la giustizia sociale*, nell'attenzione a raggiungere tutte le famiglie;
- (26) *la flessibilità* attraverso proposte che tengano conto delle necessità e si adattino ad esse.

La riflessione scaturita dal dibattito relativo ai valori accolti/scartati ha portato alcune educatrici a domandarsi su quale sia realmente il focus dei CBG: a fronte di un grande lavoro sulle attività e su come rendere l'offerta più adeguata alle richieste, infatti, il gruppo si è chiesto se vi sia una reale e concreta dif-

ferenza rispetto ai servizi tradizionali o se si sia capaci di accogliere l'adulto e lavorare con lui, per arrivare al bambino. La peculiarità dei CBG, che hanno al centro una relazione triadica (adulto-adulto-bambino), pare qui emergere in tutta la sua forza: la domanda, esplicitata da parte di una educatrice "ma i CBG sono per gli adulti o per i bambini?" è stata oggetto di lavoro nelle proposte successive.

## 7. Conclusione

Nel presente articolo sono stati brevemente illustrati i primi esiti di una ricerca-formazione che coinvolge i quattro CBG gestiti dal Comune di Modena. A seguito delle prime attività riflessive, che hanno fatto emergere i bisogni ed i valori delle educatrici e coordinatrici, si è proceduto ad un lavoro di analisi degli spazi e dei tempi, attraverso l'approccio a mosaico (Clark, Moss, 2014), per comprendere come rendere le proprie proposte più leggibili e fruibili per tutte le famiglie. L'approccio a mosaico è stato qui riadattato<sup>4</sup> per gli adulti, in modo da poter favorire un'attività che prevedesse uno scambio attraverso l'uso di immagini degli spazi e dei tempi educativi.

Il successivo lavoro in plenaria ha consentito di presentare al gruppo ciò che le educatrici hanno individuato come *mi piace* e ciò che viene ritenuto come un luogo ed un tempo dove si fatica e non si riconoscono i valori del proprio servizio (*non mi piace*): il confronto ha consentito di individuare in maniera condivisa alcuni aspetti migliorabili, che sono stati riadattati. Sono state svolte successivamente due formazioni, sulla base dei bisogni emersi: una sul Sistema Integrato, per un aggiornamento sulle recenti normative e sul posizionamento dei CBG; una sui servizi a bassa soglia gestiti da *Save the Children*, rivolti a famiglie vulnerabili presenti in varie zone d'Italia.

Al momento è in atto la stesura di un *project work*, che prevede delle micro-sperimentazioni a partire dalle riflessioni emerse nei focus group, serviti per riprendere i temi emersi dalle interviste, nonché i bisogni ed i valori: dalle prime riflessioni appare chiara la loro concettualizzazione, ma è ancora difficile comprendere come si possa realizzare la piena presa in carico dell'adulto. La domanda sollevata dalle educatrici: questi centri sono per gli adulti o per i bambini? emerge in maniera forte nei momenti di scambio ed ha portato il gruppo a proporre una serie di iniziative che coinvolgano le famiglie, per restituire loro protagonismo e promuovere una presa in carico globale.

Un ulteriore elemento di riflessione è rappresentato dalla raffinatezza delle proposte, riconosciute come di grande qualità educativa, che non consentono a tutte e tutti di comprenderle appieno. Il confronto con i progetti di Save ha portato alla proposta di attività più a diretto contatto con il territorio, per raggiungere le famiglie ed i bambini nei loro luoghi di ritrovo e rispondere appieno agli obiettivi dei CBG di essere servizio di prossimità, a metà fra l'educazione e l'animazione sociale.

## Riferimenti bibliografici

- 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.
- Asquini G. (Ed.). (2018). *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi L. (2018). Costruire il sistema integrato 0-6: raccogliere la sfida. *Infanzia*, 1.
- Balduzzi L., Lazzari A. (2018). Ricerca-Form-Azione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca "con" gli insegnanti. In G. Asquini (Ed.), *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze, prospettive* (pp. 63-74). Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi L. (2021). *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire da pratiche di continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Bove C. (2020). *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1979/1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.

4 L'approccio a mosaico prevede l'utilizzo della multimedialità per l'ascolto dei bambini e ricostruirne così il vissuto all'interno dei servizi. In questo caso, vi è stato un riadattamento della proposta, rivolta agli adulti.

- Clark A., Moss P. (2014). *Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico*. Bergamo: Junior.
- Commissione Europea (2011). Comunicazione della Commissione “*Consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori*”, Bruxelles, 17.2.2011 COM(2011).
- Commissione Europea (2020). *How to recruit*. Bruxelles: Eurydice.
- Commissione Europea (2022). Raccomandazione del consiglio in materia di educazione e cura della prima infanzia: *obiettivi di Barcellona per il 2030*, Bruxelles, 29.11.2022.
- EACEA (2009). *Educazione e cura della prima infanzia in Europa: ridurre le disuguaglianze sociali e culturali*. Bruxelles: Eurydice.
- Dalldonne Vandini C., Lazzari A., Cosatti A. (2022). Ridurre le disuguaglianze sociali e culturali fin dai primi anni di vita. Buone prassi di contrasto alla povertà educativa negli Spazi Mamme di Roma e Brindisi. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 20(1), 115-128.
- Farné R., Balduzzi L. (2021). *Bambini invisibili. Il lockdown dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Geens N., Vandenbroeck M. (2014). The (ab)sense of a concept of social support in parenting research: a social work perspective, *Child & Family Social Work* 19 (4), 491-500.
- ISTAT (2020). Rapporto Annuale. La situazione del Paese. <https://www.istat.it/it/archivio/244848>.
- Mantovani S. (1986). Continuità nella specificità fra asilo nido e scuola materna. In V. Cesareo, C. Scurati (Eds.), *Infanzia e continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Ministero dell'Istruzione (2015). Decreto Legislativo n. 107: “Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti”:
- Ministero dell'Istruzione (2017). Decreto Legislativo 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, 107”.
- Ministero dell'Istruzione (2021). Commissione nazionale per il Sistema integrato di educazione e di istruzione (art. 10 decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65-decreto ministeriale 22 novembre 2021, n. 334), Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei.
- Musatti T. et al. (2015). Il progetto Insieme: perché una ricerca sui Centri per bambini e famiglie? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 13-32.
- OECD (2017). *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing.
- OCSE (2018). *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing.
- Quality Framework Europeo (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*.
- Rayna S., Rubio M.N., Scheu H. (2010). *Parents-professionnels: la coeducation en question*. Paris: Érès.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.



## FOCUS

# Il “Servizio Genitori Unipa”: un impegno pedagogico di ricerca e di Terza Missione a sostegno della genitorialità\*

**Giuseppina D’Addelfio**

Full Professor of Education | University of Palermo (Italy) | [giuseppina.daddelfio@unipa.it](mailto:giuseppina.daddelfio@unipa.it)

**Giorgia Coppola**

PhD Student | University of Palermo (Italy) | [giorgia.coppola@unipa.it](mailto:giorgia.coppola@unipa.it)

## The “Unipa Parents Service”: a pedagogical research and Third Mission commitment to support parenting

### Abstract

*The paper aims to present the Parents Service of the University of Palermo as an expression of its Third Mission. This Service was born during the Covid-19 pandemic starting from the educational needs expressed by some student mothers, in relation to their right to study in the difficult relationship with motherhood experiences marked by contextual but also personal and family difficulties. Starting from a reflection on being a mother and student in our society, Vielle illustrated the meaning of the Service which today dedicates specific attention to student-parents, offering educational support but above all support for parenting, promotion of parenting competences, and gender-based violence prevention, in the perspective of a broader cultural and community change.*

### Keywords

Parenting, male and female reciprocity, adult education, family/work balance, social responsibility

Il contributo ha la finalità di presentare il Servizio Genitori dell’Università degli studi di Palermo come espressione della sua Terza Missione. Esso è nato durante la pandemia da Covid-19 a partire dai bisogni educativi espressi da alcune studentesse mamme, in relazione al loro diritto allo studio nella difficile relazione con esperienze di maternità segnate da difficoltà contestuali ma anche personali e familiari. A partire da una riflessione sull’essere madre e studentessa nella nostra società, viene illustrato il senso del Servizio che oggi dedica un’attenzione specifica agli studenti-genitori, offrendo azioni di accompagnamento didattico ma soprattutto di sostegno alla genitorialità, di promozione delle competenze genitoriali e della prevenzione della violenza di genere, nella prospettiva di un più ampio cambiamento culturale e di comunità.

### Parole chiave

Genitorialità, reciprocità tra il maschile e il femminile, educazione degli adulti, conciliazione famiglia/lavoro, responsabilità sociale

\* Il presente contributo è il risultato del lavoro comune delle due autrici. Tuttavia, i paragrafi 1 e 3 sono stati scritti da Giorgia Coppola; i paragrafi 2 e 4 da Giuseppina D’Addelfio.

## 1. Essere donna: un'emergenza educativa?

Tra le emergenze educative del nostro tempo, molteplici sono quelle che riguardano le relazioni familiari<sup>1</sup>. Recentemente molte riflessioni pedagogiche si sono soffermate su come i cambiamenti sociali influiscano sui mutamenti delle diverse fasi evolutive, sulla riorganizzazione delle dinamiche relazionali, sulle nuove difficoltà dei diversi membri nel fronteggiare gli eventi *critici* e i connessi compiti educativi. In questa prospettiva, si impone sempre più la necessità di riconsiderare, con ragione pedagogica adeguata, la cosiddetta "questione femminile", con specifico riferimento alla sovrapposizione di ruoli, funzioni e aspettative sociali che spesso opprimono le bambine, le ragazze, le donne.

Certamente il mondo ha fatto numerosi progressi verso l'emancipazione femminile, eppure, ancora oggi, permangono forti asimmetrie che si tramutano in un'assenza di equità e pari opportunità nell'accesso alle risorse e nel riconoscimento sociale delle donne in diversi ambiti della vita sociale.

Se poi consideriamo in particolare la situazione italiana rispetto al panorama europeo, dobbiamo osservare che la condizione delle donne italiane si caratterizza per due primati: un bassissimo livello di fertilità ed un'esigua partecipazione al mondo del lavoro professionale, segnata da varie forme di vera e propria *segregazione*; così troppi *ingressi* e soprattutto troppe *progressioni*, in Italia rimangono *riservati*, cioè alle donne preclusi (Sala, 2008; Piazza, 2005). È purtroppo nota a tutti la metafora del soffitto di cristallo. D'altra parte, non si può omettere una riflessione sulla disuguaglianza salariale e sugli stereotipi di genere connessi ai ruoli apicali nei contesti lavorativi (De Feo, 2020). Inoltre, secondo il *Global Gender Gap Report* (2023) l'Italia si classifica 79° su un totale di 146 Paesi coinvolti rispetto ai punteggi globali per il raggiungimento della parità di genere. Il divario si manifesta principalmente nelle componenti: partecipazione e opportunità economiche, livello di istruzione, salute e sopravvivenza ed *empowerment* politico.

A ben guardare, nella prospettiva dell'educazione, il primo e più profondo divario è a livello simbolico: immaginare le bambine e le donne, il loro presente e il loro futuro, in un certo modo significa spesso segnare in primo luogo il *destino educativo* (Borruso, 2018).

Com'è noto, già negli anni Settanta del secolo scorso, Gianini Belotti pubblicava il celeberrimo *Dalla parte delle bambine. L'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Il testo poneva l'attenzione sugli stereotipi sessisti e sulla dicotomia natura/cultura in riferimento alla costruzione identitaria; l'autrice scriveva con il linguaggio di quegli anni – oggi tristemente tornato alla ribalta rispetto all'emergenza dei femminicidi –: "in una cultura patriarcale, che pone come valori essenziali da una parte la supremazia dell'individuo di sesso maschile e dall'altra l'inferiorità dell'individuo di sesso femminile, è comprensibile che sia rigorosamente vietato mettere in discussione il prestigio dell'uomo perché ciò porterebbe fatalmente allo sgretolamento del suo potere" (Gianini Belotti, 1973, p. 12).

Nonostante i profondi cambiamenti che hanno permesso, a partire da quegli anni, l'ascesa della scolarità femminile post obbligo, questi spesso non coincidono con una reale applicabilità di tali trasformazioni. Ancora oggi, permangono numerosi stereotipi che non permettono il superamento e il contrasto a varie forme di discriminazione: una vera e propria "segregazione formativa di genere" (Biemmi, 2020), intesa quale suddivisione secondo il genere che conduce ancora molti uomini e molte donne a scegliere percorsi formativi, specie universitari, *destinati e naturali* perché socialmente ritenuti "maschili" o "femminili". Ancora troppo numerose sono le donne che hanno difficoltà nell'accesso al percorso di formazione universitaria o che, qualora iniziato, non riescono a portarlo a termine. Tale criticità sperimentata dalla donna è rintracciabile, in particolar modo, nella difficoltà di conciliare gli eventi della vita familiare con i desideri e le aspirazioni personali, che siano esse di formazione o professionali.

Oggi parlare solo del problema del patriarcato sembra riduttivo; è l'idea stessa dell'essere umano e delle relazioni a dover essere ripensata e, con essa, anche l'idea di *vita buona* e di *lavoro buono* (Rossi, 2008; 2012). La questione femminile e la questione materna si stanno oggi sempre più delineando come questioni

1 Il termine "emergenza" viene qui proposto nel significato che all'interno del codice epistemologico fenomenologico-ermeneutico della pedagogia fondamentale, ossia inteso come ciò che *emerge* e manifestandosi lascia vedere qualcosa del suo senso, che richiede di essere guardato con sempre maggiore attenzione e profondità nella direzione della sempre più piena umanizzazione della persona (Vinciguerra, 2017).

che interpellano contemporaneamente la pedagogia della famiglia e la pedagogia del lavoro (Zini, 2010; 2012; 2022).

Occorre mettere a tema come e perché le reti di supporto, formali e informali, anche femminili, talvolta si sgretolano quando le iniziative di una donna colludono con l'*apparentemente insuperabile* alternativa: crescita personale o maternità. Sembra che, in campo vi sia una scelta da compiere, una possibilità che necessariamente ne esclude un'altra. Così spesso ci sono donne "poste di fronte all'alternativa tra la scelta degli affetti (la loro "vera" e "naturale" dimensione esistenziale) e la scelta professionale. È difficile trovarne equilibrata conciliazione" (Iori, 2010, p. 140). Ma che cos'è veramente femminile e cosa è naturale per una donna? E cosa per un uomo? Inoltre: perché spesso, in alcuni contesti soprattutto, la maternità viene ancora percepita – dalle madri, dai padri e dalla società – solo come un destino biologico?

Rispondere a tutte queste domande non è obiettivo di questo scritto, ma certamente va sottolineata la non ovvietà delle risposte. Inoltre, a questa sottolineatura andrebbero legate ampie e rinnovate riflessioni sulle diverse forme di violenza subite dalle donne nei contesti lavorativi e innanzitutto familiari: un'emergenza nell'emergenza che qui non è possibile trattare. Si può forse solo citare quanto scrive María Zambrano quando, parlando all'inizio del secolo scorso dell'emancipazione della donna, si sofferma sul conseguente *disorientamento, misto a paura*, dell'uomo. Le sue parole ci aiutano a riflettere su come la negazione del valore della differenza diventi funzionale al bisogno di far riferimento a qualcosa di immutabile che protegga – o dia l'illusione di essere protetti - dall'instabilità e della precarietà dell'esistenza (Lopez, 2018).

Infatti, secondo la filosofa spagnola, che ha sempre rivendicato il suo essere senza cedimenti femminile più che femminista (D'Addelfio, 2016) – l'uomo spesso "avverte una nostalgia malinconica per quei tempi in cui le donne non avevano altra occupazione che quella di soddisfare le sue esigenze erotiche e domestiche. In alcuni uomini esaltati la paura si trasforma in una forte reazione di odio e di rancore; la loro dignità da gallo non può permettere che la donna – che una donna – non esaurisca la sua esistenza al servizio dei loro desideri. Questa è la cosa che ci rende all'improvviso persone. E questo spiega alcuni dei delitti chiamati 'passionali', ma non l'amore. Prima l'uomo era geloso di un altro uomo; ora diventa geloso di quegli ideali che la donna vive di nascosto; ci viene in mente solo un rimedio per questo: comunità di ideali, integrazione spirituale delle loro vite" (Zambrano, 2006, pp. 73-74).

Le parole di Zambrano introducono così finalità educative ambiziose: per il suo tempo, come per il nostro.

## 2. Quali prospettive di formazione per e con le madri?

Di fronte alla trama di emergenze educative prima delineate, quale impegno si configura allora per il sapere pedagogico? Quali buone prassi possono realmente configurarsi quale spinta per il cambiamento culturale, sociale ed innanzitutto formativo? Quali direzioni di senso possono guidare l'agire educativo?

Una prima traiettoria può essere ricondotta alla necessità di avviare una riconcettualizzazione delle differenze, intese non più come diversità gerarchicamente ordinate nel segno di superiorità di qualcuno su qualcun altro, né l'unico antidoto alla discriminazione è la cancellazione delle differenze. Occorre saper tracciare una strada eticamente e pedagogicamente più impegnativa, nella quale fare differenze non significa necessariamente discriminare (Ricci Sindoni, Vigna, 2008; Mari, 2017). Occorre imparare a comprendere le differenze non come disvalore – come accade sia quando esse sono lette in termini di superiorità/inferiorità, sia quando sono cancellate in nome di una malintesa uguaglianza – bensì come valore che permetta ad ogni persona di affermarsi come entità corporea, sessuata e cognitiva, capace di proiettarsi verso nuove azioni e potenzialità, risignificando le peculiarità di genere in un'ottica di reciprocità tra il maschile e il femminile (Bellingeri, 2017). Su questa base sarà possibile superare l'idea di una maternità pensata solo come destino – nel segno del sacrificio oblativo – ed educare ad una maternità consapevole – nel segno della responsabilità educativa (Ulivieri, 2015; Demozzi, Bonvini, 2023; Borruso, 2008).

Si tratta forse di ripensare anche la nascita, in una prospettiva che si potrebbe definire *arendtiana* e più ampiamente fenomenologica (D'Addelfio, 2021) quale azione progettuale che potenzia la libertà della persona, quale tensione verso il futuro, speranza sempre rinnovata di un nuovo inizio, coraggiosa apertura all'inatteso. Un simile cambio di prospettiva permetterebbe di risignificare i processi di natalità in una cornice ben più ampia che vede nella nascita, nella maternità e reciprocamente nella paternità, non solo

un fenomeno privato ma anche pubblico-sociale. È necessario allora di ripensare la conciliazione radicanola nel fenomeno stesso della generatività e non, come spesso accade, a posteriori, cercando un equilibrio tra due eventi concepiti come distinti e distanti tra loro. In effetti, allargando l'orizzonte, sarebbe opportuno ripensare la generatività sociale e le logiche che reggono – in maniera apparentemente immodificabile – la nostra società neoliberale. Assecondando quest'ottica, i percorsi di accompagnamento e supporto alla maternità, o più in generale alla genitorialità, sono da intendersi ed attuarsi nel quadro di una più vasta responsabilità comunitaria.

Il problema sociale e innanzitutto educativo non riguarda infatti solo "la questione femminile" ma più specificatamente "la questione materna", in quanto sono più spesso le madri a vivere forme di esclusione e segregazione.

Una seconda direzione di senso per l'educare può essere quella che muove dalla consapevolezza di come da una parte l'apprendimento delle rappresentazioni di genere contribuisca alla discriminazione e alla penalizzazione del femminile e, dall'altra, queste rappresentazioni, che diventano modelli di interpretazione di ruoli e responsabilità, vengano ereditati culturalmente dalla famiglia, dalla scuola e dai contesti formativi (Bianchi, Fabbri, Romano, 2018).

Si potrebbe allora dire che ad "inquinare" le relazioni educative familiari siano spesso certi *dispositivi latenti* (Massa, 1987; 2002), che dipendono tanto dalle modalità individuali di dare senso alla propria esperienza quanto dalle condizioni materiali in cui si sviluppa questa esperienza<sup>2</sup>. Pertanto, occorre intervenire in chiave pedagogica sulle une e sulle altre. E poiché contro i soffitti di cristallo, nel lavoro come nella formazione, le donne si scontrano quanto più vogliono progredire, ripartire dall'Università

### 3. *Non è un luogo per mamme?* Note sulla Terza Missione degli Atenei

Ogni Università oggi sa di avere almeno tre missioni: la ricerca, la didattica e la cosiddetta "terza missione", quella rivolta al territorio e tesa a far diventare le prime due fermento di nuovo benessere per la società. La Terza Missione appare oggi come un processo complesso e in costante evoluzione, fatto di dialogo tra atenei, imprese, amministrazioni e comunità (Giuri et al., 2019; Calvano, 2021; Cadei, 2024).

Questa enfasi, che si rivede anche nei meccanismi di valutazione delle Università (Calvano, 2022), ha davvero migliorato il benessere dei territori in cui esse insistono? Molte cose sono state fatte ma rimangono molti chiaroscuri (Riva, 2019). Va ricordato che l'accezione ancora adesso più nota e diffusa di Terza Missione è quella basata sulla valorizzazione economica e sulla commercializzazione della ricerca (brevetti, spin-off, attività conto terzi, ecc.). Accanto a tale visione, negli ultimi anni si è assistito al diffondersi di un'idea più ampia di Terza Missione, declinata anche come *public engagement*. Tale declinazione si lega anche alla diffusione dei saperi umanistici come promotori di benessere e risulta maggiormente attenta alla *responsabilità sociale* degli atenei; rispetto ad essa però, anche perché difficilmente quantificabile e non immediatamente monetizzabile si riscontrano ancora numerose difficoltà: di istituzionalizzazione, di valutazione ma anche "difficoltà a far comprendere (alle istituzioni territoriali, alla cittadinanza ma anche all'interno della stessa università) l'utilità di quanto implementato" (Calvano, 2022, p. 358).

Rispetto al nostro tema, emerge con chiarezza che le missioni non possono essere di fatto separate e che il territorio stesso entra nell'Università con le sue esigenze, con le sue fatiche e le sue risorse. La presenza di studentesse-mamme e delle loro specifiche difficoltà – su cui ci soffermeremo nel prossimo paragrafo – attesta che, se è vero che l'istruzione, in quanto diritto, è costituzionalmente aperta a tutti, i programmi, i percorsi e l'organizzazione universitaria non sempre si adattano alle esigenze di tutti. O, per meglio dire, i cambiamenti nella consapevolezza culturale spesso non sono accompagnati da reali mutamenti politici ed istituzionali. Si crea in questo modo una profonda frattura, per ciò che è di nostro interesse, tra l'inve-

2 Il riferimento alla clinica della formazione non è qui causale perché sulla lezione della fenomenologia appresa innanzitutto da Piero Bertolini, Riccardo Massa ha saputo innestare insegnamenti che vengono dal marxismo e che rendono accorti su quanto l'educazione sia sempre connotata anche da condizioni e condizionamenti economico-sociali e su come la pedagogia debba sempre mettere il tema il rapporto tra le proprie teorie e le prassi emancipative che ne possono derivare (Riva, 2011).

stimento femminile nei contesti di formazione e professionali e l'immobilità delle istituzioni nel costituire ambienti inclusivi che promuovano pari accesso alle risorse.

Andando ancora più in profondità, si può osservare che la titolarità di un diritto non dice nulla sulle effettive possibilità che colui o colei che ne è titolare ha di esercitarlo davvero, nella concretezza della sua esistenza. Come è noto, è da questa osservazione che è nato l'approccio delle capacità, la cui iniziale elaborazione si deve all'economista A. Sen e alla filosofa M. Nussbaum. Quest'ultima, che si è occupata molto di diritti delle donne, ha a tal riguardo osservato che l'idea dei diritti è "tutt'altro che cristallina" e che il modo migliore di pensare ai diritti è "vederli come capacità combinate" (Nussbaum, 2002, pp. 85). Con "capacità combinate" ella intende indicare appunto la combinazione di capacità interne e condizioni esterne, che sola può tradursi nell'effettivo esercizio e godimento di diritti. Tutto ciò è dall'autrice descritto anche in termini di "capacitazione" delle persone, ovvero di contesti facilitanti proprio perché "capacitanti".

Traducendo queste riflessioni in linee di metodo ed esplicitandole in interventi educativi possibili, si dischiude la necessità di costruire *luoghi di sviluppo capacitanti* per tutti (Dello Preite, 2018) in cui apprendere attraverso metodologie attive, collaborative e riflessive, in cui smantellare le stereotipie e in cui rifondare una nuova cittadinanza attiva e consapevole.

Emerge così con sempre maggiore evidenza, infatti, la necessità di applicare negli ambienti formativi nuovi modelli e servizi che si configurino quale spazio di cura agita da tutta la comunità di riferimento. In tal senso, l'Università, assumendo pienamente la propria responsabilità sociale, può diventare un luogo generativo e capacitante, un luogo di nuovi modelli istituzionali di formazione e di lavoro.

Il "Servizio genitori-Unipa" di seguito descritto mira a raggiungere tale finalità, coniugando didattica, ricerca e impegno con e per il territorio.

#### 4. Il Servizio Genitori Unipa

Il 25 novembre è una data altamente simbolica. Com'è noto, dal 1999 ogni anno in essa si celebra la Giornata Internazionale per l'Eliminazione della Violenza sulle Donne, durante la quale sono organizzate diverse attività volte a sensibilizzare sulle diverse forme di violenza subite dalle donne e sull'importanza della prevenzione e dell'educazione al rispetto. Anche l'Università di Palermo ha una lunga tradizione di iniziative "con la sciarpa rossa".

A causa del *lockdown* dovuto alla pandemia da Covid 19 nessun evento era stato programmato e l'attività didattica si svolgeva regolarmente ma a distanza. Durante una lezione di Pedagogia generale e sociale – quasi causalmente ma a partire da una riflessione pedagogica sulle relazioni familiari e sulle forme di violenza latente che spesso le donne sono costrette a patire – sono emersi vissuti di discriminazione subiti da alcune studentesse, molte delle quali madri. O, meglio, proprio perché madri.

È emerso come molte di loro fossero vittime di una idea di conciliazione tra vita pubblica e vita privata troppo riduttivamente – e violentemente – pensata solo come un problema di conciliazione tra i tempi e gli spazi pubblici di studio o di lavoro *delle donne* e i tempi e gli spazi della cura domestica, soprattutto dei figli e dei genitori. È emerso come la pandemia stesse paradossalmente aiutando queste donne, che, con i tempi e gli spazi della vita ordinaria stravolti dal lockdown, stavano osando riavvicinarsi all'Università, definendola ancora *il luogo dei sogni degli altri*.

Il coraggio di molte studentesse nel condividere i propri vissuti spesso molto dolorosi – qualcuna aiutata dall'anonimato di una videocamera chiusa, qualcun'altra stupita del suo stesso ardire nel "metterci la faccia", oltre che la voce – ha generato inaspettatamente un confronto di gruppo tra genitori sulle emergenze dell'educazione familiare, vissuta in prima persona, alimentando il supporto reciproco allo studio, anche con il coinvolgimento di studentesse e studenti che non sono genitori. Facilmente intuibile il salto di qualità anche nello svolgimento dei temi del corso, come detto di Pedagogia generale *e sociale*.

Altrettanto intuibile l'esigenza di non fermarsi ad un superficiale coinvolgimento emotivo ma di offrire, o meglio di inventare per e con questi studenti, supporti istituzionali specifici. In poco tempo, l'Ateneo di Palermo ha inserito lo "status" di "studente genitore" nella *Carta dei diritti e dei doveri degli studenti e delle studentesse*, accanto a – ma distinto da – quello di "studente lavoratore". Spesso, infatti, le studentesse madri sono anche lavoratrici, ma non sempre. Molte stanno studiando per una forma di riscatto personale o per uscire dalle forme di *violenza economica* cui sono sottoposte dentro le loro relazioni familiari. Grazie

alle attività del Servizio Genitori, approvato dal Consiglio del Dipartimento di Scienze psicologiche, pedagogiche, dell'esercizio fisico e della formazione in data 20 gennaio 2021, si può senz'altro affermare che "la conquista del bene istruzione è un terreno di riconoscimento di sé e di crescita" (Mapelli, 2023, p. 42) che ha di certo condotto negli ultimi anni le donne ad una diversa consapevolezza personale e a nuove aspettative di vita, ma anche che "le conquiste non bastano" (Ulivieri, 2015, p. 9).

In generale nel confronto con le mamme studentesse si trova conferma di quanto già la riflessione pedagogica da tempo sottolinea: una specifica sfida formativa oggi per le donne, specie se sono giovani madri con un titolo di studio non particolarmente elevato che vivono nella parte meridionale del paese, non è entrare nel mondo del lavoro – proprio perché i nuovi contratti offrono possibilità inedite e hanno fatto per questo diminuire il dato empirico del tasso di disoccupazione negli ultimi anni – ma è rimanervi e farlo a condizioni non disumanizzanti, come spesso accade quando la flessibilità è *al femminile* (D'Addelfio, 2014). E sta emergendo come senza contesti generativi e capacitanti una specifica dispersione *al femminile* – l'abbandono della formazione di alto livello o del lavoro o di entrambi – appare inevitabile (Bergamante, Mandrone, 2023). Anche in tal senso si dovrebbe parlare di una *università negata* (Viesti, 2018).

Oggi, rientrati in una didattica completamente in presenza, nell'Università degli studi di Palermo il numero degli studenti genitori non è diminuito: sono quasi 800 quelli che all'atto dell'iscrizione per l'anno accademico 2023/24 hanno dichiarato di essere mamme o papà. Questi, ai sensi di un apposito regolamento emanato a ottobre 2023, possono richiedere il riconoscimento di studenti in situazioni specifiche (come gli studenti lavoratori, studenti atleti, ma anche le studentesse in gravidanza e coloro che sono caregiver familiari) che dà loro la possibilità di chiedere eliminazione o riduzione di obbligo di frequenza; fruizione di eventuali servizi e strumenti specifici di supporto didattico; ammissione, sia per gli studenti a tempo parziale che per quelli a tempo pieno, alla sessione di esami di profitto riservata agli studenti part-time e fuori corso; possibilità di concordare con il docente una diversa data e/o programma d'esame. Dal prossimo anno accademico, potranno fare richiesta perché i loro figli frequentino, al pari dei figli dei dipendenti, *l'Università dei piccoli*, il nido aziendale che esiste dal 2012.

È stato l'impegno del Servizio – cioè dei docenti e degli studenti che ne fanno parte – insieme dell'Ateneo per il Bilancio di genere<sup>3</sup>, a rendere possibile questo percorso. Infatti, la prima finalità del Servizio è stata sin dall'inizio quella di offrire azioni di accompagnamento didattico ma soprattutto di sostegno alla genitorialità e di promozione delle competenze genitoriali. Alle attività di promozione di azioni educative e didattiche per l'implementazione del bilancio di genere all'interno dell'Ateneo, si sta affiancando ad esempio il coordinamento di "banche del tempo", per favorire la possibilità degli studenti genitori di aiutarsi tra loro, ma anche attività di formazione nel territorio sui temi legati alle emergenze educative dell'educazione familiare, alle responsabilità educative genitoriali, alla conciliazione tra i tempi della vita familiare e i tempi della vita lavorativa.

Nello scorso anno accademico, è stato diffuso un questionario dal titolo "Pensarci e ri-pensarci studenti e genitori", mirante a indagare i vissuti di questi studenti, anche con l'obiettivo di ideare percorsi di accompagnamento coerenti con i loro bisogni educativi specifici. È stato un modo di fare ricerca che possiamo senz'altro definire – in linea con il *public engagement* prima richiamato – una "community-engaged research" (Anderson et al., 2012; Barkin et al., 2013), tesa non solo alla spiegazione e alla comprensione, ma anche all'emancipazione delle persone coinvolte (Biesta, 2020).

Il questionario, composto da 16 item a completamento ha permesso di indagare e affinare lo sguardo sul vissuto dell'essere madre e studentessa insieme, nell'intreccio tra l'esperienza genitoriale e i desideri formativi e professionali.

L'età di coloro che hanno risposto al questionario è compresa tra i diciotto e i cinquantacinque anni e la quasi totalità (94,6%) sono donne. Leggendo le risposte secondo il paradigma di ricerca della pedagogia fondamentale di stile fenomenologico-ermeneutico (Bellingreri, 2017), è stato possibile avviare una indagine della loro *esperienza vissuta* di relazioni familiari e universitarie. Si è trattato di una indagine che ha rivelato sensi, direzioni e difficoltà della generatività contemporanea (Vinciguerra, 2022); ad esempio è emerso che la scelta di avviare un percorso di studi, per molte madri, è stato motivo di riscatto e liberazione da una situazione di vera e propria stagnazione oltre che di *segregazione nel familiare e del familiare*; ri-

3 In questo contesto va precisato che l'Università ha attivato anche uno Sportello contro la violenza di genere.

prendere a frequentare o vivere per la prima volta l'Università ha permesso loro di riprendere aspirazioni accantonate per lungo tempo e guadagnare maggiore fiducia in se stesse. Un altro elemento significativo indagato è stato il supporto informale e formale: molte madri studentesse affermano di ricevere scarso aiuto da parte della famiglia d'origine, la quale spesso non condivide la scelta di proseguire il percorso formativo; in questi casi, i vissuti sperimentati dalle studentesse sono connessi a uno scarso riconoscimento dell'impegno preso e a un'importante disparità tra la considerazione del maschile e quella del femminile (a volte anche con una certa interiorizzazione dei pregiudizi subiti), che dentro le relazioni universitarie sta iniziando ad esser significata diversamente. In tale prospettiva, dalle narrazioni delle studentesse-madri emerge, inoltre, una forte interdipendenza tra i due ruoli: l'esperienza genitoriale diviene propedeutica ad una maggiore consapevolezza e maturità personale e il sacrificio sostenuto per studiare è ben diverso dal sacrificarsi in nome di un ruolo materno o di una maternità riduttivamente oblativa. Piuttosto, sembra configurarsi quale sfida ed esempio di perseveranza e speranza da *lasciare come vera e propria consegna educativa* (Bellingreri, 2019) ai propri figli<sup>4</sup>.

L'ultima iniziativa, in ordine di tempo, avviata dal Servizio è stata quella di creare – tramite il *Progetto Accura*<sup>5</sup> – dei luoghi per permettere alle studentesse madri – ma anche alle madri che a diverso titolo lavorano in Ateneo – di allattare e cambiare i propri bambini, quando si trovano ad averli con loro: si tratta di piccoli spazi arredati con molta cura. Forse lì si potrebbe pensare come spazi tutti per sé di woolfiana memoria, ma è più opportuno pensarli come spazi/tempi per prendersi cura dei legami familiari anche laddove sembra che essi non debbano entrare; spazi/tempi per rendere diversa che una via diversa alla segregazione del familiare, la via della comunità educante, è possibile.

## Riferimenti bibliografici

- Anderson E. E. et al. (2012). Research ethics education for community-engaged research: A review and research agenda. *Journal of Empirical Research on Human Research Ethics*, 7(2), 3-19.
- Barkin S. et al. (2013). Community-engaged research perspectives: then and now. *Academic Pediatrics*, 13(2), 93-97.
- Bellingreri A. (2017). Il riconoscimento reciproco del maschile e del femminile nella prospettiva della pedagogia fondamentale. *Pedagogia e Vita*, 75(3), 39-52.
- Bellingreri A. (2019). *La consegna*. Brescia: Scholé.
- Bergamante F., Mandrone E. (2023). *Rapporto PLUS 2022. Comprendere la complessità del lavoro*.
- Bianchi F., Fabbri L., Romano A. (2018). "Scusate se voglio far carriera": pratiche trasformative per l'educazione di genere. In A. Murgia, B. Poggio (Eds.), *Saperi di genere. Prospettive interdisciplinari su formazione, università, lavoro, politiche e movimenti sociali*. University of Trento: EU-Framework 7 funded project under topic SiS. 2013.2. 1.1-1 "Supporting changes in the organization of research institutions to promote Gender Equality".
- Biemmi I. (2020). Orientare nell'ottica della parità di genere: una riflessione pedagogica. *Lifelong Lifewide Learning*, 16(35), 121-130.
- Biesta G. (2020). *Educational research: An unorthodox introduction*. Londra: Bloomsbury Publishing.
- Borruso F. (2008). *Donne immaginarie e destini educativi*. Milano: Unicopli.
- Cadei L. (2024). Pedagogia universitaria: l'engagement dei docenti in tre missioni. In V. Rossini, A. Rubini, V. Balzano (Eds.), *La ricerca storico-pedagogico tra contesti educativi e sfide sociali. Studi in onore di Giuseppe Elia*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Calvano G. (2022). Fu vera gloria? La Terza Missione delle Università Italiane tra opportunità e contraddizioni: Un'analisi del Rapporto VQR-TM 2015-2019. *Formazione e insegnamento*, 20(3), 357-371.
- Calvano G. (2021). The third mission that looks to the future: for a sustainable, transformative, civic university. *Formazione Lavoro Persona*, 33, 75-89.
- Coppola G. (2024). Essere studentesse, essere madri: prospettive per la promozione del benessere attraverso il Servizio Genitori UNIPA. *Pedagogia Oggi (in press)*.
- D'Addelfio G. (2014). Lavoro flessibile al femminile. Alcune questioni per la pedagogia. *La Famiglia*, 1(1), 143-174.

4 Per ulteriori approfondimenti si rimanda a Coppola, 2024.

5 *Accura* è l'espressione siciliana, spesso usata dalle madri verso i figli, che significa "stai attento". Risuona in questa espressione l'enfasi sull'aver cura, sull'attenzione per l'altro che è l'essenza di ogni educazione.

- D'Addelfio G. (2016). *In altra luce. Per una pedagogia al femminile*. Milano: Mondadori.
- D'Addelfio G. (2021). Il valore della vita nascente. Intuizioni fenomenologiche per l'educazione morale. *La Famiglia*, 32-50.
- De Feo A. (2020). Un approccio pedagogico al benessere organizzativo attraverso la gestione delle differenze in ambito lavorativo. *Una acción educativa pensada*, 215- 224.
- Dello Preite F. (2018). Educazione di genere e formazione dei talenti. Nuove sfide per la scuola del XXI Secolo. *Formazione & Insegnamento*, 16(2), 73-79.
- Dello Preite F. (2021). Donne e leadership. Scenari trasformativi per una parità di genere nelle carriere professionali. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, 9(2), 135-154.
- Demozzi S., Bonvini E. (2023). Dalla maternità come destino alla scelta (o non-scelta) della genitorialità. Quale il ruolo dell'educazione alla sessualità? *Women & Education*, 1, 26-31.
- Gianini Belotti E. (1973). *Dalla parte delle bambine: l'influenza dei condizionamenti sociali nella formazione del ruolo femminile nei primi anni di vita*. Milano: Feltrinelli.
- Giuri P. et al. (2019). The Strategic Orientation of Universities in Knowledge Transformation Activities. *Technological Forecasting and Social Change*, 138, 261-278.
- Iori V. (2010). Giovani famiglie tra lavoro e scelta procreativa. In L. Pati (Ed.), *Quale conciliazione fra tempi lavorativi e impegni educativi?* Brescia: La Scuola.
- Leonelli S. (2011). La Pedagogia di genere in Italia: dall'uguaglianza alla complessificazione. *Journal of Theories and Research in Education*, 6(1), 1-15.
- Lopez A. G. (2018). *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Mapelli B. (2023). Donne a scuola. Scolarità e processi di crescita femminile nella seconda metà del Novecento. *Women&Education*, 1, 41-45.
- Mari G. (2017). La reciprocità maschio-femmina: una lettura pedagogica in chiave simbolica. *Pedagogia e Vita*, 75 (3), 99-110.
- Massa R. (1987). *Educare o istruire? La fine della pedagogia nella cultura contemporanea*. Milano: Unicopli.
- Massa R. (2002). Ricerca teorica, ricerca empirica e clinica della formazione. In G. Sola (Ed.), *Epistemologia pedagogica* (pp. 315-318). Milano: Bompiani.
- Nussbaum M. C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana: da individui a persone*. Bologna: Il Mulino.
- Pace R. (2010). *Identità e diritti delle donne. Per una cittadinanza di genere nella formazione*. Firenze: University Press.
- Piazza M. (2005). *Ingressi riservati. Donne e uomini nelle carriere politiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Ricci Sindoni P., Vigna C. (2008). *Di un altro genere: etica al femminile*. Milano: Vita e Pensiero.
- Riva M. G. (2011). Il rapporto tra teoria e prassi: una riflessione clinico-pedagogica. *Rassegna di pedagogia:trimestrale di cultura pedagogica: LXIX, 1/2*, 161-178.
- Riva M. G. (2019). Università Oggi: polarità, scarti e problematicità. *Studi sulla Formazione / Open Journal of Education*, 22(2), 43-46.
- Rossi B. (2014). *Il lavoro felice. Formazione e benessere organizzativo*. Brescia: La Scuola.
- Rossi B. (2008). Pedagogia delle organizzazioni. *Il lavoro come formazione*. Milano: Guerini Scientifica.
- Sala E. (2008). *Donne, uomini e potere. Diseguaglianze di genere in azienda, politica, accademia*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (2015). *Corpi violati. Condizionamenti educativi e violenze di genere*. Milano: FrancoAngeli.
- Ulivieri S. (2023). Dalla maternità oblativa alla maternità consapevole. *Women&Education*, 1, 1-2.
- Viesti G. (2018). *La laurea negata. Le politiche contro l'istruzione universitaria*. Roma-Bari: Laterza.
- Vinciguerra M. (2022). *Generatività*. Brescia: Scholé.
- Zambrano M. (2006). *Donne*. Brescia: Morcelliana.
- Zini P. (2010). *Cultura del lavoro, politiche di sostegno e vita familiare*. In Pati, L. (Ed.). *Quale conciliazione fra tempi lavorativi e impegni educativi?*. Brescia: La Scuola, pp. 207-221.
- Zini P. (2012). *Crescita umana e benessere organizzativo. Nuove prospettive di pedagogia del lavoro*. Milano: Vita e Pensiero.
- Zini P. (2022). Conciliazione. Famiglia e lavoro: intrusione o integrazione? In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (Eds.), *Parole per educare*. (Volume II, pp. 28-36). Milano: Vita e Pensiero.



## FOCUS

# Una lettura trasformativa della genitorialità per combattere la povertà educativa

**Giovanni Castiglione**

PhD Student | Department of Educational Sciences | University of Catania | [giovanni.castiglione@phd.unict.it](mailto:giovanni.castiglione@phd.unict.it)

**Roberta Piazza**

Full Professor of Education | Department of Educational Sciences | University of Catania | [r.piazza@unict.it](mailto:r.piazza@unict.it)

## A transformative reading of parenthood to combat educational poverty

### Abstract

*This contribution explores the importance of familial relationships and parenthood in combating educational poverty. It advances a transformative reading of parents' implicit educational models, using Hoggan's metatheoretical perspective. Considering parental skills as an open system, composed of various dimensions and permeable to the context, the aim is to provide theoretical coordinates to structure intervention devices in support of parenthood.*

### Keywords

Parenthood, family education, transformative learning, educational poverty, implicit educational models

Questo contributo esplora l'importanza delle relazioni familiari e della genitorialità nel contrastare la povertà educativa. In esso viene avanzata una lettura trasformativa dei modelli educativi impliciti dei genitori, utilizzando la prospettiva metateorica di Hoggan. Considerando le competenze genitoriali come un sistema aperto, composto da diverse dimensioni e permeabile al contesto, l'obiettivo è quello di fornire le coordinate teoriche per strutturare dispositivi di intervento a sostegno della genitorialità.

### Parole chiave

Genitorialità, educazione familiare, apprendimento trasformativo, povertà educativa, modelli educativi impliciti

## 1. Introduzione

La genitorialità gioca un ruolo fondamentale nel mitigare l'impatto della povertà educativa sullo sviluppo infantile (Cates, Weisleder, Mendelsohn, 2016). Sebbene la relazione tra povertà e genitorialità sia di per sé un fenomeno complesso, le ricerche sulle disuguaglianze socioeconomiche suggeriscono che la povertà persistente e intermittente è significativamente associata a rendimenti scolastici meno positivi (Crawford, Vignoles, 2019; Pensiero, Schoon, 2019) e a un minore adattamento del comportamento socio-emotivo dei bambini piccoli (Schoon, Nasim, Cook, 2021). La struttura familiare e l'instabilità mostrano un effetto di rischio indipendente, soprattutto per quanto riguarda l'accomodamento al comportamento sociale. In generale, si ritiene che l'effetto combinato dei fattori di rischio socioeconomici e familiari sull'adattamento dei bambini sia più forte degli effetti individuali (Schoon, Heckhausen, 2019).

Le famiglie sono considerate fondamentali per fornire ambienti stimolanti e di sostegno per i loro bambini (Conger, Martin, 2010; Watkins, Howard, 2015). Routine familiari coerenti e prevedibili e una genitorialità calda e responsiva sono associate a risultati positivi per i bambini, tra cui lo sviluppo cognitivo e l'autoregolazione (Fiese, 2006), e a livelli più bassi di problemi comportamentali (McLoyd, Toyokawa, Kaplan, 2008). Le routine familiari forniscono stabilità e struttura alla vita dei bambini. Pertanto, nel creare una relazione sicura e calorosa, i genitori possono rispondere adeguatamente ai bisogni di fiducia e di affetto che i minori manifestano. Molte ricerche sulle pratiche di *caregiving* hanno ormai superato approcci che indagavano solo aspetti specifici, come l'alimentazione (Quigley et al., 2012), il sonno (Kelly, Kelly, Sacker, 2013) o le interazioni tra genitore e bambino. L'atteggiamento assunto è quello di considerare la molteplicità degli indicatori relativi alle pratiche genitoriali che determinano le risposte dei bambini all'instabilità familiare. Inoltre, la ricerca ha cercato di focalizzarsi sull'individuazione di quelle caratteristiche che possono determinare una genitorialità efficace – un processo complesso e sfaccettato che richiede una profonda comprensione dei bisogni e delle differenze individuali dei bambini (Grusec, 2019) – e se questa possa compensare l'esperienza di deprivazione socio-economica nella prima infanzia (Kiernan, Mensah, 2011).

Le risorse economiche, lo status socioeconomico, l'istruzione e l'occupazione dei genitori sono potenti predittori dei comportamenti genitoriali. I genitori esposti alle difficoltà socio-economiche possono sperimentare un sovraccarico di compiti quotidiani e non sentirsi in grado di interagire efficacemente con i figli o di seguire le regolari routine. Se la povertà familiare e la deprivazione economica possono aumentare lo stress dei genitori, quest'ultimo a sua volta influisce sullo sviluppo dei bambini, con conseguente minore efficacia genitoriale (Conger, Martin, 2010). Inoltre, i bambini che crescono in famiglie povere hanno meno accesso ad attività cognitivamente stimolanti rispetto ai bambini provenienti da famiglie più abbienti (Yeung, Linver, Brooks-Gunn, 2022). La povertà può anche portare a relazioni genitori-figli deteriorate e a pratiche genitoriali rigide, con un ulteriore impatto sul benessere dei bambini (Ho et al., 2022). Anche la struttura familiare, compresa la presenza di coniugi, conviventi e altri membri adulti della famiglia, è stata associata a comportamenti genitoriali efficaci (Waylen, Stewart Brown, 2010), mentre i genitori single hanno generalmente minore sostegno e una maggiore esposizione a fattori di stress, come l'instabilità economica, che ne compromettono la capacità di genitorialità efficace (Chase-Lansdale, Pittman, 2002).

Pertanto, affrontare la povertà e fornire sostegno ai genitori delle famiglie a basso reddito è essenziale per promuovere il benessere generale e, nello specifico, educativo dei bambini (Save the Children, 2018).

## 2. Modelli pedagogici impliciti nella definizione della genitorialità

Il ruolo educativo dei genitori nel contesto familiare, come oggetto di ricerca, ha attirato, nel corso degli ultimi decenni, l'interesse di numerose discipline. Dalla psicologia alla pediatria, passando per la sociologia e l'antropologia, ognuna ha sottolineato la funzione fondamentale ma ha anche provato a definire i contorni, i modelli e i meccanismi di funzionamento dell'educazione familiare. Tale lavoro di ricerca ha seguito da vicino l'evoluzione della relazione educativa nella famiglia nelle nostre società, mettendo in evidenza, consapevolmente o meno, la complessità del tema. Il compimento di qualsiasi azione educativa, infatti, intrattiene un profondo rapporto sia con le dimensioni personali e profonde dei soggetti coinvolti sia con quelle culturali, valoriali e sociali (Bronfenbrenner, 1986).

In ottica pedagogica la competenza genitoriale rappresenta un costrutto dinamico, non definibile solo come insieme di qualità e capacità specifiche, svincolate rispetto ai contesti (Formenti, 2009). Lo stabilirsi di un'identità genitoriale e, poi, dell'acquisizione di competenze genitoriali sono il frutto delle pratiche e delle esperienze sedimentate nei propri ambienti familiari e sociali (Gambini, 2022). Si apprende ad essere genitori soprattutto mediante una pratica di *apprendistato*: il soggetto acquisisce una serie di saperi e di precomprensioni implicite e, al contempo, struttura modelli e forme utili a definire la sua esperienza (Fabbri, 2009). In quest'ottica, aver sperimentato l'essere genitori attraverso l'esperienza filiare o attraverso il ripetersi dell'evento generativo non basta di per sé a garantire il costituirsi di una capacità, come quella genitoriale, che richiede innanzitutto una transizione identitaria nel soggetto: il passare libero e pensoso attraverso il *dilemma disorientante* (Mezirow, 2003) è quello dell'accoglienza (per nascita, adozione o affidamento) di un figlio, di ogni figlio (Perillo, 2017).

Nell'analisi condotta da Loretta Fabbri sul diventare genitori e sulle pratiche genitoriali, la famiglia è definita come una *comunità di apprendimento* nella quale i soggetti costruiscono lo schema, il copione delle relazioni primarie, le prospettive di significato attraverso le quali dare senso al mondo che li circonda e attribuire significato alle esperienze che vivono (Fabbri, 2009, p. 47). All'interno della famiglia i saperi si sedimentano attraverso transazioni continue e reciproche tra i partecipanti, nelle quali i soggetti si scambiano riconoscimento, storie, consigli, metodologie e trovano un'occasione di rispecchiamento rispetto alla complessità del compito che assolvono (Riva, 2021).

Come messo in evidenza dalla letteratura sull'apprendimento adulto, l'esperienza, di per sé, non produce conoscenza (Jarvis, 2006; Kolb, 1984) e l'esercizio della *riflessività* si pone come lo strumento centrale che può garantire l'acquisizione o, meglio, l'esplicitazione e sistematizzazione delle conoscenze sedimentate dal soggetto, la loro revisione e problematizzazione, la loro modificazione e la costruzione di forme di competenza sempre più alte, complesse e flessibili.

Lungi dal rappresentare un'acquisizione definitiva o il possesso di caratteristiche personali e monolitiche, le competenze dei genitori si manifestano a partire dalla transizione identitaria verso la genitorialità e si declinano in forme diverse in risposta alle condizioni contestuali e contingenti, così come in relazione alla rete relazionale e comunicativa nella quale i soggetti sono inseriti (Formenti, 2009).

In questa prospettiva compito della pedagogia è mantenere aperta tale complessità, garantendo visibilità alla genitorialità, come esperienza individuale, senza rinunciare a definire le coordinate delle competenze da possedere (Formenti, Cino, 2023).

Emerge chiaramente come un elemento centrale di questa riflessione sia rappresentato dalle dimensioni tacite dell'esperienza genitoriale, strutturate in un *modello educativo implicito* (Polanyi, 1979). Con tale accezione ci si riferisce al sistema di assunti più o meno coerenti e strutturati, tacitamente accettati dai soggetti, e che svolgono sia funzione esplicativa/ermeneutica sia regolatrice delle azioni. In questo senso il concetto di modello implicito richiama alla mente due approcci diffusi in ambito pedagogico. Uno, quello problematicista (Bertin, 1951), di matrice più marcatamente teorica, l'altro, quello trasformativo (Mezirow, 2003), ormai ampiamente diffuso nell'ambito dell'educazione degli adulti e vivacemente fecondo.

Secondo la prospettiva problematicista, in educazione il modello si frappone, come anello di congiunzione e dialogo, tra la teoria e la prassi, esercitando, ad un tempo, una funzione normativa e regolativa dell'azione. Esso, prevalentemente implicito, rappresenta la concreta articolazione storico-contestuale di specifiche dimensioni, definite in sede teorica, ma la cui manifestazione può essere fenomenologicamente eterogenea (Baldacci, 2010).

Dal punto di vista trasformativo Mezirow (2003) ha messo in luce come i soggetti costruiscano, sin dalle interazioni della prima infanzia, le cornici di riferimento (composte da *prospettive di significato* e *schemi di significato*, una loro articolazione in riferimento a oggetti specifici dell'esperienza del soggetto) attraverso le quali dare senso alla propria esperienza. Le prospettive di significato sono definite da Mezirow come "un set abituale di aspettative [...] che funge da sistema di credenze (quasi sempre tacite) per interpretare e valutare il significato dell'esperienza" (2003, p. 48), strutturate come un insieme di assunti impliciti. Le cornici di riferimento costituiscono, quindi, delle strutture interne, per lo più simboliche, che guidano il soggetto nei processi di significazione attraverso i quali definisce sé stesso e il mondo. La loro funzione di sostegno viene meno quando questi incontra quello che Mezirow definisce come *dilemma disorientante*, un evento che mette in discussione la visione del mondo del soggetto (Mezirow, 2003).

Appare evidente come i modelli pedagogici svolgano un ruolo determinante sia nella riflessione pro-

blematicista sul nesso tra teoria e prassi, sia nell'analizzare il modo in cui i soggetti affrontano i passaggi cruciali e significativi della propria esistenza.

### 3. L'approccio trasformativo alla genitorialità

La letteratura si riferisce alla genitorialità nei termini di un'esperienza trasformativa. In effetti, è possibile notare alcuni parallelismi tra il cambiamento descritto dalla teoria di Mezirow e la transizione all'esercizio della genitorialità.

Nell'ambito della letteratura trasformativa sono diversi gli studi che hanno utilizzato questo approccio come cornice di riferimento, sia per comprendere l'esperienza della genitorialità e le pratiche educative genitoriali (Klobuchar, 2016; To et al., 2015; Daly, Ashbourne, Brown, 2013; To et al., 2013), sia per progettare e valutare dispositivi a supporto della famiglia e dell'essere genitori (Walsh et al., 2022; To et al., 2022; Purnamawati, Pradipta, 2022). Mura e Bullegas (2021), attraverso un lavoro di revisione, hanno sintetizzato i contributi internazionali sull'educazione genitoriale in ottica trasformativa, delineando un modello di analisi e intervento che mette in evidenza la centralità/preminenza dell'utilizzo della teoria di Mezirow. L'esperienza del diventare genitori pone chiunque davanti a quello che Mezirow definisce un *dilemma disorientante*. L'arrivo di un figlio e la necessità di prendersi cura di lui hanno un impatto significativo sullo stile di vita di chi diventa genitore, spingendo a una revisione delle priorità, dei progetti e dell'organizzazione sia del singolo, sia dell'intero sistema familiare. Dal punto di vista dell'individuo, tale ridefinizione coinvolge sia la sua identità, sia il modo di concepire il mondo. Invece, sul piano della coppia o, comunque, del sistema di relazioni, occorre procedere a una rinegoziazione delle relazioni e dei compiti, a una riorganizzazione della vita del sistema, dei suoi confini, dei suoi ritmi e dei suoi processi di funzionamento (Gambini, 2022). Al di là del contesto nel quale avviene, l'assunzione e la creazione dell'identità genitoriale, o la sua revisione, sono passaggi che richiedono al soggetto di rivedere le proprie prospettive di significato (Mezirow, 2003), di ridefinire sé stessi e il proprio posto nel mondo e di confrontarsi con le responsabilità che derivano dai nuovi compiti e dalla necessità di acquisire nuove conoscenze e abilità per farvi fronte (Formenti, 2014).

Affrontare un dilemma di tale portata comporta, in molti casi, lo sperimentare sentimenti contrastanti, spesso connotati da ansia e paura. Il superamento di tali sentimenti avviene in un processo nel quale il soggetto si confronta con l'altro e con gli altri, programma nuovi corsi di azione e, nella vita quotidiana, si mette all'opera per verificare la loro efficacia, riuscendo, infine, a integrare le nuove acquisizioni nella propria vita ordinaria (Mezirow, 2003). Il discorso è estendibile anche a quei casi connotati da problematicità nell'acquisizione o nell'esercizio della genitorialità, in quanto, ad esempio, caratterizzati da solitudine, povertà, emarginazione, violenza.

L'utilizzo della teoria trasformativa come formulata da Mezirow risente, tuttavia, di forti limiti (Hoggan, Hoggan-Kloubert, 2023). Come messo in evidenza dalla letteratura, le critiche riguardano l'enfasi assegnata alle dimensioni cognitive e razionali dell'apprendimento, la scarsa attenzione alle dimensioni e ai processi extrarazionali che coinvolgono la sfera affettiva, emotiva e spirituale (Dirkx, 2001; Tisdell, 2000) o al rapporto tra trasformazione e critica sociale (Brookfield, 2012; Logsdon-Conradsen, Allred, 2010). Questi limiti sono stati affrontati dagli studi di Hoggan, volti a costruire una metateoria integrativa dell'apprendimento trasformativo.

### 4. Il modello metateorico di Hoggan per la lettura della genitorialità

Hoggan ha proposto una reinterpretazione dell'apprendimento trasformativo e dei vari concetti ad esso correlati da una prospettiva metateorica. La sua rilettura è nata dal riconoscimento che l'ampio utilizzo del termine "trasformativo" nel tempo ha ridotto la sua capacità di comunicare in modo distintivo un'esperienza che dovrebbe avere un impatto significativo sul soggetto (Hoggan, 2016b, p. 60). Inoltre, lo sforzo di Hoggan è stato teso a ricomprendere in una cornice comune le diverse teorie originatesi, per continuità, contrasto o approfondimento, dall'originaria intuizione di Mezirow (Hoggan, Higgins, 2023; Mezirow, 1978).

Attraverso un'analisi della letteratura sull'apprendimento trasformativo (2016a), Hoggan ha avanzato una proposta secondo la quale un'esperienza trasformativa per potersi definire tale deve mantenersi stabile nel tempo (*Relative stability*), esprimersi in molteplici contesti di vita (*Breadth*) e avere un profondo impatto sul soggetto (*Depth*) (Hoggan, 2016b).

Inoltre, la trasformazione coinvolge più di un aspetto del soggetto. A tale riguardo, Hoggan ha identificato sei domini nei quali ha sintetizzato gli *outcomes* possibili attraverso l'apprendimento trasformativo. Il primo, chiamato *Worldview*, ricomprende le modificazioni profonde nel modo di concepire il mondo e il suo funzionamento (Hoggan, 2016a, p. 69). Tale cambiamento coinvolge la modifica degli assunti e delle credenze fondamentali, il modo in cui si interpreta l'esperienza e si vede il mondo, anche attraverso l'acquisizione di nuove forme di consapevolezza. Ad esso si affiancano i cambiamenti che coinvolgono il Sé (*Self*). Hoggan distingue tra il cambiamento che riguarda l'identità e la personalità dei soggetti, quello relativo al Sé nelle relazioni e l'accrescimento del senso di empowerment e di responsabilità. Un altro possibile esito dell'apprendimento trasformativo riguarda il modo in cui i soggetti acquisiscono e valutano la conoscenza (*Epistemology*). Ciò coinvolge la capacità del soggetto di valutare criticamente quello che si apprende, di utilizzare vie di apprendimento non convenzionali e di essere aperti a nuove possibilità di apprendimento futuro. Anche il modo in cui una persona vive nel mondo (*Ontology*), in termini di inclinazioni emotive, di sviluppo di qualità e di disposizioni abituali, può mutare come esito di un processo trasformativo. Infine, il cambiamento può riguardare i comportamenti del soggetto (*Behavior*), le abilità, le azioni, le pratiche professionali, o l'accrescimento delle sue capacità (*Capacity*), le possibilità di sviluppo cognitivo, della consapevolezza e della dimensione spirituale (Hoggan, 2016a, p. 74).

La prospettiva di Hoggan può essere utilizzata, per la sua esaustività, per avanzare una lettura della genitorialità come processo di apprendimento trasformativo nel quale il soggetto realizza cambiamenti in più domini della propria vita.

## 5. Un nuovo approccio per comprendere la genitorialità

La cornice teorica avanzata da Hoggan può essere utile per indagare l'esperienza della genitorialità e l'agire educativo genitoriale nella loro complessità, come l'esito di forme di apprendimento trasformativo. Inoltre, essa consente di analizzare più a fondo il modello educativo implicito che ogni genitore possiede e che gli deriva dalle sue esperienze.

L'esistenza di modelli impliciti, o non consapevoli, che guidano i soggetti è un'idea già rinvenibile anche nella teoria di Mezirow<sup>1</sup>. Tali considerazioni non sono nuove neanche al di fuori dell'ambito pedagogico. Solo per citare alcuni esempi, in psicologia esiste ormai una letteratura consolidata sul ruolo dei modelli operativi interni, derivanti principalmente dalla relazione di attaccamento (Bowlby, 2001). Anche l'ormai nota ipotesi del marcatore somatico di Damasio può essere ricondotta tra quei sistemi impliciti che influenzano l'agire, il pensare e il sentire di ciascuno (Damasio, 1995).

In questo contributo, il modello educativo implicito viene concepito come una traslazione nel campo dell'agire educativo del modo in cui il soggetto costruisce conoscenza rispetto al mondo e agisce in esso. Le dimensioni definite da Hoggan possono essere pensate come componenti di tale modello, inteso come sistema aperto e permeabile ai contesti nei quali opera. La loro definizione si rende utile a progettare interventi che abbiano come obiettivo quello di renderlo esplicito, flessibile e modificabile, favorendo esperienze di apprendimento trasformativo.

Una dimensione fondamentale di tale modello implicito è quella normativa e prescrittiva, regolatrice dell'azione. Gli assunti, le credenze, le aspettative, i modi di interpretare l'esperienza da parte del soggetto (radunati da Hoggan nella categoria *Worldview*) condizionano la comprensione del *fatto educativo*. Questo si presenta come un evento complesso per la cui lettura entrano in gioco precomprensioni relative: al modo in cui avviene lo sviluppo dei soggetti; agli obiettivi cui mirare nel sostenere i processi di crescita; alla definizione, in termini educativi, dell'ambiente nel quale si vive; alle modalità di esercizio della funzione genitoriale, collegate alle aspettative della società.

1 Si veda, al riguardo, quanto riportato nel paragrafo 2 del presente contributo.

In ogni relazione educativa, che sempre esprime un'intenzionalità (Bertolini, 2021; Iori, 2016), entra sempre in gioco la definizione che il soggetto dà di sé stesso, della sua identità, della sua storia personale, il modo in cui concepisce il proprio Sé in relazione (*Self*). Questa concorre alla strutturazione del modello educativo implicito.

A partire dalla definizione di sé stesso, degli altri e del mondo, il soggetto sviluppa anche una determinata modalità di sperimentare il proprio essere nel mondo da un punto di vista emotivo e affettivo (*Ontology*). La relazione con l'altro si struttura a partire dalla conoscenza dell'altro e dalla capacità di sintonizzarsi con l'altro attraverso canali non esclusivamente cognitivi (Nummenmaa et al., 2012). Nel medesimo tempo, lo spazio educativo familiare è fortemente connotato dalla presenza di vissuti emotivi intensi che condizionano la dimensione relazionale e, nello specifico, la relazione educativa (Gambini, 2022).

Nella strutturazione del modello implicito entrano anche, a pieno titolo, i processi attraverso i quali il soggetto costruisce la conoscenza (*Epistemology*). Relazionarsi con l'altro e con il mondo, anche in ottica educativa, significa avere un'idea di come avviene il processo di acquisizione della conoscenza e di come si apprende. Nel caso dell'educazione familiare e genitoriale ogni genitore è predisposto a prestare attenzione ad alcuni segnali, tralasciandone altri, a costruire la propria conoscenza dell'altro, e del figlio in particolare, secondo modalità specifiche. In questo modo, le teorie implicite su come si costruisca la conoscenza e l'apprendimento entrano a pieno titolo nel modello educativo.

I processi di costruzione della conoscenza, la capacità di discriminazione delle informazioni, di utilizzo di canali extrarazionali per l'acquisizione della conoscenza, così come la consapevolezza del proprio funzionamento emotivo e la capacità di sintonizzarsi sugli stati affettivi dell'altro, rappresentano dei target sia per la comprensione del modello educativo genitoriale, sia per l'intervento a suo sostegno.

Gli ultimi aspetti da considerare nella comprensione del modello educativo sono relativi ai comportamenti (*Behavior*) e alle capacità (*Capacity*) del soggetto. I sistemi di assunti impliciti si manifestano non solo a livello cognitivo ed emotivo, ma come corsi di azioni, anche a livello comportamentale. Il modello implicito si esprime e si sostanzia di schemi di azione programmati, di comportamenti quasi automatici emessi in risposta alle situazioni contestuali e relazionali. Ne sono un esempio le pratiche professionali. In molti casi è necessario sostenere l'agire di un professionista favorendo la narrazione delle sue azioni in risposta a una determinata situazione. Non è raro, infatti, il caso in cui un professionista, o un genitore, agisca efficacemente, o non efficacemente, su una situazione pur senza sapere spiegarne il motivo. L'esplicitazione, attraverso la narrazione riflessiva, dei propri comportamenti costituisce non solo una fonte preziosa di conoscenza, ma anche un'occasione per una loro revisione riflessiva (Vermersch, 2005). Appare evidente, tuttavia, come la dimensione comportamentale dipenda intrinsecamente sia dal modo in cui il soggetto dà senso alla propria esperienza, sia dalle dimensioni contestuali nelle quali tale soggetto si esprime.

## 6. Considerazioni conclusive

L'utilizzo del quadro concettuale avanzato da Hoggan permette di individuare e sistematizzare le aree nelle quali condurre il lavoro riflessivo, garantendo una via multipla di accesso alla conoscenza del proprio modello implicito. Ciò può avere ricadute positive sulla ricerca e sull'intervento con la genitorialità.

In primo luogo, riconsiderare l'acquisizione della genitorialità come un processo di apprendimento e guardare al suo esercizio nei termini di sistema aperto, costituito da dimensioni multiple, consente di arginare la tendenza alla patologizzazione delle manifestazioni della genitorialità non conformi a determinati standard socio-culturali ritenuti normativi da chi, a vario titolo, è chiamato a indagarla (Formenti, 2014).

Guardare alla genitorialità come a qualcosa che può essere sostenuta attraverso processi di apprendimento, considerando le condizioni e il tempo nei quali tale funzione si esercita, significa anche comprendere, in prospettiva ecologica (Milani, 2014), il ruolo della dimensione contestuale nei processi di apprendimento e di esercizio di una determinata funzione (Knowles, Holton, Swanson, 2008). In questo si esprime, in ottica trasformativa, il potenziale emancipativo degli interventi a sostegno della genitorialità, particolarmente nelle situazioni ad alto rischio di povertà educativa. Gli atti educativi genitoriali, infatti, si manifestano all'interno di un fitto sistema familiare nel quale relazioni, cognizioni ed emozioni si intrecciano, nel quale i soggetti definiscono e ridefiniscono continuamente loro stessi. Intervenire attraverso

dispositivi trasformativi sugli adulti coinvolti nei processi educativi, significa fornire loro le coordinate per mettere in discussione i loro modelli educativi impliciti; questo favorirebbe l'espressione di forme più mature di esercizio della genitorialità, dove i soggetti coinvolti si assumono la responsabilità verso la cura educativa delle nuove generazioni.

L'assunzione della prospettiva di Hoggan, inoltre, permette di prendere in considerazione tutte quelle componenti non cognitive ma affettive, extrarazionali e comportamentali, che vanno a determinare l'agire educativo dei genitori. Questi possono rappresentare ulteriori target per gli interventi a sostegno della genitorialità nelle situazioni di povertà educativa, caratterizzate, spesso, da una forte conflittualità (Ho et al., 2022).

In ultima istanza, è bene considerare le condizioni attraverso le quali, secondo Hoggan, è possibile comprendere la trasformatività di un'esperienza. Guardando alla profondità (*Depth*), è possibile favorire la riflessione e la valutazione tra i professionisti e gli attori coinvolti, sull'impatto che la genitorialità e il suo esercizio hanno avuto sul soggetto, sul suo modo di vedere il mondo, di comportarsi, di sentire, di definire sé stesso. Questa dimensione si intreccia con la relativa stabilità del cambiamento avvenuto (*Relative stability*), intercettando, in qualche maniera, la dimensione temporale. Se il diventare genitori ha rappresentato realmente un evento trasformativo, questo ha necessariamente avuto una considerevole durata nel tempo. Tale ottica può favorire la riflessione sulle condizioni personali, contestuali e sociali che ne hanno favorito o ostacolato il mantenimento. Infine, un cambiamento realmente trasformativo deve potersi manifestare in diversi contesti di vita (*Breadth*). L'essere genitori e l'esercizio della genitorialità è un evento che concorre a ridefinire il modo in cui il soggetto abita il mondo, con un profondo impatto sulla sfera personale, lavorativa e sociale. Il diventare genitori rappresenta una transizione che chiama in causa l'intero sistema familiare. Tale criterio permette, ancora una volta, di recuperare la dimensione contestuale come centrale per la comprensione dell'esercizio della genitorialità propria e altrui.

In definitiva, l'adozione della prospettiva metateorica di Hoggan applicata alla genitorialità permette di poter progettare interventi di ricerca e sostegno alla genitorialità come realtà complessa. Tale modello, inoltre, consente di impegnare i soggetti partecipanti in un processo riflessivo che coinvolge globalmente l'intera persona e il suo progetto di vita. Infine, per la sua ampiezza ed esaustività consente anche alle diverse professionalità che guardano alla famiglia come ambito di ricerca e di intervento, di dialogare su una piattaforma concettuale comune, costituita dalla prospettiva trasformativa.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. *Education Sciences & Society*, 1(1), 65-75.
- Bertin G. M. (1951). *Introduzione al problematicismo pedagogico*. Milano: Marzorati.
- Bertolini P. (2021). *Lesistere pedagogico. Ragione e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Milano: Guerini e Associati.
- Bowlby J. (2001). *Attaccamento e perdita. Vol. 3: La perdita della madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Brofenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Brookfield S. (2012). Critical Theory and Transformative Learning. In P. A. Cranton, E. W. Taylor, *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (pp. 131-146). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cates C. B., Weisleder A., Mendelsohn A. L. (2016). Mitigating the Effects of Family Poverty on Early Child Development through Parenting Interventions in Primary Care. *Academic pediatrics*, 16(3), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2015.12.015>
- Chase-Lansdale P. L., Pittman L. D. (2002). Welfare reform and parenting: reasonable expectations. *The Future of children*, 12(1), 166-185.
- Conger R. D., Martin M. J. (2010). Socioeconomic Status, Family Processes, and Individual Development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685-704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Crawford C. M., Vignoles A. (2019). When and Why do initially high achieving poor children fall behind? *Oxford Review of Education*, 43(1), 88-108. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1240672>
- Daly K. J., Ashbourne L., Brown J. L. (2013). A Reorientation of Worldview: Children's Influence on Fathers. *Journal of Family Issues*, 34(10), 1401-1424. <https://doi.org/10.1177/0192513X12459016>
- Damasio A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello*. Milano: Adelphi.

- Dirkx J. (2001). Images, Transformative Learning and the Work of the Soul. *Adult Learning*, 12(83), 15-16. <https://doi.org/10.1177/104515950101200306>
- Fabbri L. (2009). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 3(1), 45-55. <https://doi.org/10.13128/RIEF-3072>
- Fiese B. (2006). *Family routines and rituals*. New Haven: Yale University Press.
- Formenti, L. (2009). Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 3(1), 78-91. <https://doi.org/10.13128/RIEF-3075>
- Formenti L. (Ed.). (2014). *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini e Associati.
- Formenti L., Cino D. (2023). *Oltre il senso comune. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia*. Milano: Franco Angeli.
- Frabboni F. (2012). Il Problematicismo pedagogico. *Studi sulla formazione/Open Journal of Education*, 15(1), 11-23. [https://doi.org/10.13128/STUDI\\_FORMAZ-11645](https://doi.org/10.13128/STUDI_FORMAZ-11645)
- Gambini P. (2022). *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Grusec J. E. (2019). *Principles of effective parenting. How socialization works*. New York: Guilford Publications.
- Ho L. L., Li W. H., Cheung A. T., Luo Y., Xia W., Chung J. O. (2022). Impact of Poverty on Parent-Child Relationships, Parental Stress, and Parenting Practices. *Frontiers in Public Health*, 10, 849408. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.849408>
- Hoggan C. D. (2016a). A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 65-82. <https://doi.org/10.1080/02660830.2016.1155849>
- Hoggan C. D. (2016b). Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57-75. <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>
- Hoggan C. D., Higgins K. (2023). Understanding transformative learning through metatheory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(177), 13-23. <https://doi.org/10.1002/ace.20475>
- Hoggan C. D., Hoggan-Kloubert T. (2023). Critiques and evolutions of transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 41(6), 666-673. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2164434>
- Iori V. (1999). Per una pedagogia fenomenologica della famiglia. *Encyclopaideia*, 6, 115-126.
- Iori V. (2016). Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini. *Encyclopaideia*, 20(45), 18-29. <https://doi.org/10.6092/ISSN.1825-8670/6334>
- Jarvis P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London-New York: Routledge.
- Kelly Y., Kelly J., Sacker A. (2013). Time for bed: associations with cognitive performance in 7-year-old children: a longitudinal population-based study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 67(11), 926-931. <https://doi.org/10.1136/jech-2012-202024>
- Kiernan K. E., Mensah F. K. (2011). Poverty, family resources and children's early educational attainment: the mediating role of parenting. *British Educational Research Journal*, 37(2), 317-336. <https://doi.org/10.1080/01411921003596911>
- Klobučar K. (2016). The Role of Spirituality in Transition to Parenthood: Qualitative Research Using Transformative Learning Theory. *Journal of Religion and Health*, 55(4), 1345-1358. <https://doi.org/10.1007/s10943-015-0088-4>
- Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: FrancoAngeli.
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lo Presti F. (2020). Il ruolo del sapere implicito nella gestione della relazione. Per una epistemologia della professionalità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 53-71. <https://doi.org/10.13128/RIEF-9547>
- Logsdon-Conradson S. C., Allred S. L. (2010). Motherhood and Environmental Activism: A Developmental Framework. *Ecopsychology*, 2(3), 141-146. <https://doi.org/10.1089/eco.2010.0027>
- McLoyd V. C., Toyokawa T., Kaplan R. (2008). Work Demands, Work-Family Conflict, and Child Adjustment in African American Families: The Mediating Role of Family Routines. *Journal of Family Issues*, 29(10), 1247-1267. <https://doi.org/10.1177/0192513X08320189>
- Mezirow J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, XXVIII(2). <https://doi.org/10.1177/074171367802800>
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani P. (2014). La negligenza familiare: uno sguardo ecologico basato sulla resilienza. In L. Formenti, *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative* (pp. 135-153). Milano: Guerini e Associati.
- Mura A., Bullegas D. (2021). Prospettive trasformative di educazione genitoriale: itinerari di sviluppo e traiettorie teorico-operative. *Educational Reflective Practices*, (2), 9-23. <https://doi.org/10.3280/erp2-Special-2021oa12914>
- Nummenmaa L., Glerean E., Viinikainen M., Jääskeläinen I. P., Hari R., Sams M. (2012). Emotions promote social interaction by synchronizing brain activity across individuals. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(24), 9599-9604. <https://doi.org/10.1073/pnas.1206095109>

- Pensiero N., Schoon I. (2019). Social inequalities in educational attainment. The changing impact of parents' social class, social status, education and family income, England 1986 and 2010. *Journal of Longitudinal and Lifecourse Studies*, 10(1), 87-108. <https://doi.org/10.1332/175795919X15468755933380>
- Perillo P. (2017). Memorie familiari e genitorialità in trasformazione: raccontare le pedagogie della famiglia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 12(1), 55-76. <https://doi.org/10.13128/RIEF-20973>
- Polanyi M. (1979). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando.
- Purnamawati F., Pradipta R. F. (2022). Transformative learning model for parenting education program. *Journal Of Educational Experts (JEE)*, 5(1), 13-20. <https://doi.org/10.30740/jee.v5i1p13-20>
- Quigley M. A. et al. (2012). Breastfeeding is Associated with Improved Child Cognitive Development: A Population-Based Cohort Study. *The Journal of Pediatrics*, 160(1), 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2011.06.035>
- Riva M. G. (2021). Il soggetto tra eredità familiare transgenerazionale e tensione emancipatrice. *Civitas educationis*, X(2), 113-130. <https://doi.org/10.7413/2281-9568007>
- Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Tratto da [www.savethechildren.it](http://www.savethechildren.it): <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>
- Schoon I., Heckhausen J. (2019). Conceptualizing individual agency in the transition from school to work: A social-ecological developmental perspective. *Adolescent Research Review*, 4(2), 135-148. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00111-3>
- Schoon I., Nasim B., Cook R. (2021). Social inequalities in early childhood competences, and the relative role of social and emotional versus cognitive skills in predicting adult outcomes. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1259-1280. <https://doi.org/10.1002/berj.3724>
- Tisdell E. J. (2000). Spirituality and Emancipatory Adult Education in Women Adult Educators for Social Change. *Adult Education Quarterly*, 44, 34-42. <https://doi.org/10.1177/074171360005000404>
- To S. M. et al. (2013). A qualitative analysis of parents' perceived outcomes and experiences in a parent education program adopting a transformative approach. *Journal of Social Work Practice*, 27(1), 79-94. <https://doi.org/10.1080/02650533.2012.732046>
- To S. M. et al. (2015). Reviving Parents' Life Momentum: A Qualitative Evaluation of a Parent Education Program Adopting an Existential Approach. *The Open Family Studies Journal*, 7(1), 103-111. <https://doi.org/10.2174/18749224015070100103>
- To S. M. et al. (2022). Development and validation of a quantitative measure for parent empowerment via transformative learning. *Frontiers in Psychology*, 13, 934142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.934142>
- Vermersch P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci.
- Walsh B. A. et al. (2022). Coaching home visitors: A thematic review with an emphasis on research and practice needs. *Infant Mental Health Journal*, 43(6), 959-974. <https://doi.org/10.1002/imhj.22016>
- Watkins C. S., Howard M. O. (2015). Educational success among elementary school children from low socioeconomic status families: A systematic review of research assessing parenting factors. *Journal of Children and Poverty*, 21(1), 17-46. <https://doi.org/10.1080/10796126.2015.1031728>
- Waylen A., Stewart Brown S. (2010). Factors influencing parenting in early childhood: a prospective longitudinal study focusing on change. *Child: Care, Health and Development*, 36(2), 198-207. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01037.x>
- Yeung W. J., Linver M. R., Brooks-Gunn J. (2022). How Money Matters for Young Children's Development: Parental Investment and Family Processes. *Child Development*, 73(6), 1861-1879. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00511>
- Zambianchi E. (2012). Supporto alla genitorialità: Tipologie di intervento e percorsi formativi. *Formazione & Insegnamento*, 10(3), 79-94. [https://doi.org/10.73461-fei-X-03-12\\_07](https://doi.org/10.73461-fei-X-03-12_07)



## FOCUS

# Fronteggiare la vulnerabilità familiare nei primi mille giorni di vita. Verso equità e giustizia sociale negli interventi educativi e sociali\*

### Sara Serbati

Assistant professor of Education | Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology | University of Padova (Italy) | [sara.serbati@unipd.it](mailto:sara.serbati@unipd.it)

### Daniela Moreno Boudon

Research Technologist | Department of Philosophy, Sociology, Pedagogy and Applied Psychology | University of Padova (Italy) | [daniela.morenoboudon@unipd.it](mailto:daniela.morenoboudon@unipd.it)

## Facing family vulnerability in the first thousand days of life. Towards equity and social justice in educational and social interventions

### Abstract

*Reflections are proposed on socio-educational interventions aimed at families in situations of socio-economic poverty with children aged 0 to 3 y.o., stemming from research conducted in the years 2020-2022, targeted on families receiving the Citizenship Income. Although the literature agrees that relationships experienced within the family are one of the major protective factors in development, early childhood is underexplored concerning families living in conditions of poverty and stress, which may lead to difficulties in meeting growth needs at this age. The research Interrelationships between income, parenting, and children's needs (RDC03) has provided social workers, educators and psychologists with the opportunity to experiment with participatory and transformative assessment pathways with families, to collectively understand the needs of children and the strategies to address them.*

### Keywords

Early childhood, family vulnerability, multidisciplinary, poverty, family

Il contributo propone alcune riflessioni sugli interventi socioeducativi rivolti a famiglie in situazione di povertà socioeconomica con bambini tra 0 e 3 anni, frutto di una ricerca condotta negli anni 2020-2022 con famiglie percettrici del Reddito di Cittadinanza. Sebbene la letteratura concordi che le relazioni vissute in famiglia sono uno dei maggiori fattori protettivi dello sviluppo, la prima infanzia è poco esplorata in riferimento a famiglie che vivono condizioni di povertà e stress che possono portare a difficoltà nel rispondere ai bisogni di crescita in questa età. La ricerca Interrelazioni fra reddito, genitorialità e bisogni dei bambini (RDC03), ha dato la possibilità ad assistenti sociali, educatori e psicologi di sperimentare percorsi di valutazione partecipativa e trasformativa con le famiglie, per comprendere insieme i bisogni dei bambini e le strategie per darvi risposta

### Parole chiave

Prima infanzia, vulnerabilità familiare, multidisciplinarietà, povertà, famiglie

\* L'articolo è frutto delle elaborazioni e riflessioni delle autrici. Tuttavia, la sua realizzazione è stata possibile solo grazie a un lavoro collegiale all'interno della ricerca Rdc03 "Interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini". In particolare, si ringraziano Paola Milani per la direzione scientifica e Armando Bello e Anna Salvò per il contributo di riflessione e accompagnamento con gli operatori partecipanti.

## 1. Introduzione

L'articolo presenta l'esperienza della ricerca-intervento-formazione *Interrelazioni fra reddito, genitorialità e sviluppo dei bambini tra 0-3 anni* (cosiddetta RDC03), posta nel contesto delle politiche italiane di contrasto alla povertà, sviluppatasi prima con il ReI (Reddito di Inclusione) e successivamente, con il Decreto Legislativo 4/2019 del Reddito di Cittadinanza (RdC), misura nazionale di "inserimento o reinserimento nel mondo del lavoro e di contrasto alla povertà, alla disuguaglianza e all'esclusione sociale" (MLPS, 2019, p. 7), ad oggi trasformato in Assegno di Inclusione (legge n. 85/2023).

La ricerca si è rivelata una opportunità per osservare e studiare da vicino la proposta progettuale introdotta con il Reddito di Cittadinanza e si è svolta tra gli anni 2020-2022. Pur non esistendo un criterio di accesso al beneficio diverso dal reddito, la norma ha previsto come target prioritario l'intervento per la prima infanzia. In questo modo, così come definito anche dal *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023*, quando le famiglie con bambini di età compresa tra 0 e 3 anni sono anche portatrici di bisogni multidimensionali – quali quelli economici, sociali, educativi, culturali e sanitari – e vi è il rischio di esclusione sociale, è prevista l'attivazione di un accompagnamento che preveda percorsi di sostegno alla genitorialità per rispondere ai bisogni di sviluppo dei figli. Tale attivazione di percorsi è stata altresì definita un Livello Essenziale di Prestazione Sociale da pianificare all'interno dei Patti di Inclusione Sociale, che si combinano al beneficio economico: "l'attivazione di un percorso di sostegno alla genitorialità è previsto ogni qual volta si presenti una situazione di bisogno complesso e, in particolare, quando nel nucleo sia presente un bambino o una bambina nei primi mille giorni della sua vita" (MLPS, 2021, p. 97). In questo modo la misura combina alla ricezione del beneficio economico (politica passiva), una politica attiva che prevede l'impegno delle famiglie attraverso la partecipazione ad azioni di promozione della genitorialità positiva in vista della buona crescita dei bambini. La ricerca RDC03 ha voluto offrire agli Ambiti Territoriali Sociali (ATS) partecipanti l'opportunità di valutare processi ed esiti di questo nuovo approccio d'intervento, all'interno di un percorso di formazione continua. Essa ha quindi costruito una opportunità formativa per gli operatori che vi hanno preso parte, e al contempo ha consentito di rispondere alla finalità generale indicata nell'accordo che l'ha resa possibile, istituito tra il LabRIEF - Laboratorio di Ricerca e Intervento in Educazione Familiare dell'Università di Padova e il Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. Tale finalità riguarda la "valutazione degli esiti sullo sviluppo dei bambini in età 0-3 anni dell'aumento del reddito familiare, permettendo la comprensione dei processi che favoriscono l'impatto positivo del reddito familiare sulle diverse modalità di esercizio della genitorialità e, in ultima istanza, sullo sviluppo positivo dei primi mille giorni di vita dei bambini".

## 2. Metodo

Al fine di rispondere a tali obiettivi è stato predisposto un disegno di ricerca *mix-method* in cui:

- gli operatori partecipanti insieme alle famiglie hanno utilizzato gli strumenti di *assessment*, ai fini sia di ricerca sia di intervento. Tali strumenti, compilati all'avvio del programma (T0), in un tempo intermedio (facoltativo) (T1) e al termine dopo 16-17 mesi (T2), hanno consentito la valutazione della situazione delle famiglie e dei bambini in ingresso e la valutazione degli esiti, attraverso il confronto di informazione quantitativa fra tempi successivi;
- gli stessi strumenti di ricerca hanno previsto la compilazione di informazioni di tipo qualitativo che hanno permesso di fare luce su alcuni aspetti riguardanti i processi messi in atto con le famiglie.
- Attraverso 3 studi di caso, si è andato a ricostruire i percorsi di accompagnamento dal punto di vista della partecipazione delle famiglie (nel presente articolo si fa cenno a questa dimensione della ricerca, una completa presentazione è disponibile invece in Serbati, Moreno Boudon, 2023).

La metodologia di valutazione adottata, detta della *valutazione partecipativa e trasformativa* (VPT, Serbati, Milani, 2013; Serbati, 2020), prevede che gli strumenti con i quali si registrano esiti e processi degli interventi, siano usati dagli operatori e dalle famiglie per costruire anche gli interventi. In questo modo, uno stesso strumento assolve alle funzioni sommativie della valutazione, con l'intento di rendere conto di

quanto realizzato, ma anche assolve alle funzioni formative, dove l'informazione prodotta dagli strumenti di valutazione diventa occasione di riflessione sulle pratiche e opportunità di progettazione di nuovi percorsi per i professionisti.

Il percorso di ricerca si è intrecciato con le pratiche di intervento e valutazione, tramite azioni di formazione iniziale e continua che hanno accompagnato l'introduzione di strumenti di *assessment* e progettazione, sperimentando percorsi di co-ricerca, in cui i dati e le informazioni sul percorso divengono base di riflessioni in vista del miglioramento delle pratiche (Milani, 2018, pp. 146 e segg.). In questa strategia, definita di *ricerca-formazione-intervento* (Bove, 2009; Pastori, 2017; Milani, 2018), le istanze formative, le azioni di valutazione, intervento e progettazione dei professionisti, la raccolta e l'analisi di dati qualitativi e quantitativi in cicli iterativi da parte dei ricercatori, hanno composto, nel loro insieme, al contempo un percorso di sostegno alla genitorialità con le famiglie beneficiarie del RdC, e un percorso di *capacity building* rispetto all'implementazione degli strumenti e del metodo previsti dalla misura del RdC per gli operatori partecipanti.

La definizione dell'impianto della ricerca RDC03 come una *ricerca-formazione-intervento* richiama il rapporto circolare e ricorsivo tra pensiero, esperienza e apprendimento o, detto in un altro modo, tra ricerca, teoria e pratica, che caratterizza la tradizione pedagogica inaugurata da Dewey (1929), in cui il professionista è impegnato riflessivamente e con un atteggiamento di indagine nella sua attività "come agente di cambiamento e di miglioramento della propria azione educativa" (Pastori, 2017). In questo caso, lo spazio della relazione di accompagnamento alle famiglie rappresenta lo spazio della ricerca che il professionista si trova a esplorare insieme alla famiglia, aiutato dagli strumenti di ricerca messi a disposizione attraverso un percorso formativo, nella prospettiva della VPT.

La formazione in itinere rappresenta invece lo spazio di riflessività fra professionisti e ricercatori, che ha coinvolto i partecipanti in diversi momenti di tutoraggio, noti anche come laboratori di pratica riflessiva (Mortari, 2011), durante i 18 mesi di accompagnamento in cui gli operatori hanno potuto condividere le loro esperienze tra pari e con i ricercatori e analizzarle sulla base di proposte facilitate dal gruppo di ricerca (Tracchi et al., 2020, p. 94).

Gli studi di caso hanno rappresentato un ulteriore spazio di ricerca e riflessività-formazione per operatori e famiglie, nello stesso senso descritto sopra, grazie ai momenti di dialogo e confronto creato da interviste semi-strutturate e incontri gruppalari con tutti gli attori coinvolti, attraverso i quali è stato ripercorso narrativamente lo storico dell'intervento e dei processi decisionali realizzati.

### 3. Le famiglie partecipanti

Le famiglie che sono state coinvolte nella ricerca RDC03 rispondono al criterio della multidimensionalità del bisogno, cioè di un bisogno complesso, così come definito dal RdC. Per esse, infatti, sono state registrate vulnerabilità di tipo sia economico (lavoro, casa, povertà) che sociale (bassa scolarizzazione, storie migratorie, isolamento sociale), e in misura minore vulnerabilità legate alla situazione sanitaria (disabilità in particolare) e relazionale dei genitori (conflittualità di coppia).

Agli ATS partecipanti si è chiesto di includere nella ricerca famiglie con bambini tra 0 e 3 anni, che vivessero situazioni di vulnerabilità familiare e che ricevessero con continuità il RdC e/o altra misura di sostegno al reddito.

In totale sono state coinvolte nella ricerca 165 famiglie in 60 Ambiti Territoriali Sociali. Di queste, 123 famiglie (in 51 ATS) hanno intrapreso il percorso di ricerca e concluso almeno il T0/T1, e 87 famiglie hanno portato a termine la ricerca fino al T2.

Rispetto all'età, la maggioranza dei bambini partecipanti, circa il 74% del totale, aveva uno o due anni al momento dell'avvio della ricerca (il 35% tra 13 e 24 mesi e il 38% tra 24 e 36 mesi), mentre solo il 13% circa (ovvero 16 bambini) aveva meno di un anno di vita. Si evidenzia infine la presenza di bambini/e in età superiore al target, ovvero da 36 a 48 mesi di età, la cui presenza è di 17 bambini pari al 14% dei partecipanti.

#### 4. Gli operatori partecipanti

Gli operatori partecipanti sono le figure di riferimento di ogni famiglia coinvolta in RDC03. Essi si distribuiscono in numero variabile tra assistenti sociali, educatori professionali e psicologi, a seconda della composizione delle équipes multidisciplinari (EM). Secondo quanto dichiarato al termine del percorso, nel 95% dei casi è stata creata una EM composta da due o più professionisti, e nel 50% dei casi più operatori dell'EM hanno collaborato alla compilazione del *postassessment*. I dati disponibili, seppur parziali<sup>1</sup>, indicano che le professioni più rappresentate nelle équipes sono quelle dell'Assistente Sociale (38%), dell'Educatore (30%) e dello Psicologo. Nel 40% dei casi, inoltre, gli operatori dichiarano che c'è stata una effettiva collaborazione tra diversi servizi nell'accompagnamento alla famiglia (percentuale che sale all'86% se si considera il semplice scambio di informazioni), essendo i servizi alla prima infanzia i soggetti maggiormente coinvolti (28%), seguiti dal pediatra (18%), i servizi di protezione e tutela (11%), i servizi per l'età evolutiva (11%) e i centri per l'impiego (6%). Il fatto di aver concepito il percorso della ricerca come opportunità formativa per i partecipanti sembra aver facilitato la fase iniziale di inclusione degli operatori, in quanto ha offerto una motivazione alla partecipazione, grazie alla quale essi hanno avuto la possibilità di approfondire aspetti poco conosciuti del lavoro con le famiglie di bambini piccoli. Questo è tanto più vero se si considera che gli operatori partecipanti dichiarano nel 66% dei casi di non possedere una formazione specifica sull'età dello sviluppo 0-3 anni, dato che corrisponde con quanto evidenziato dalle precedenti ricerche del LabRIEF (Moreno Boudon et al., 2021; Milani et al., 2021): è ancora debole nei servizi sociali italiani una attenzione al lavoro con le famiglie dei bambini più piccoli, i quali rischiano di rimanere invisibili per i professionisti dei servizi sociali, che, in generale, non hanno, una formazione specifica mirata a comprendere i bisogni di sviluppo dei bambini in questa fascia di età.

La ricerca ha evidenziato l'importanza di offrire ai professionisti opportunità di formazione e di sperimentazione di percorsi, vista anche l'opportunità che il RdC offre di intensificare l'intervento nei primi mille giorni di vita, mettendo a disposizione risorse economiche e umane specifiche, quali condizioni organizzative necessarie a rendere operativo questo approccio.

#### 5. Gli strumenti

Ogni ATS si è impegnato, per ogni famiglia partecipante, alla compilazione degli strumenti del Mondo del Bambino, PICCOLO e ASQ-3, all'avvio (T0), a metà (T1) e alla conclusione del percorso (T2). Il primo strumento, il Mondo del Bambino, P.I.P.P.I. – Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (Milani, 2022a; MLPS, 2017), coordinato dallo stesso LabRIEF e rivolto all'intervento con la vulnerabilità familiare, ma nella fascia 0-14 anni e senza necessariamente la presenza di una misura di sostegno al reddito.

PICCOLO e ASQ-3, invece, sono stati scelti per il loro contributo specifico alla fascia di età 0-3 anni, e per altri criteri tecnici, quali la validità, la forma di compilazione, le competenze richieste al compilatore, le ore di training necessarie, la coerenza con l'approccio della valutazione partecipativa e trasformativa.

Di seguito la presentazione di questi strumenti di *assessment*.

– *MdB – Mondo del Bambino* (Milani, 2022a; MLPS, 2017)

Il Mondo del Bambino (MdB) è un modello multidimensionale triangolare costruito a partire dalle varie esperienze internazionali relative all'*Assessment Framework* inglese. Tale modello intende offrire un supporto per operatori e famiglie per giungere a una comprensione olistica e condivisa dei bisogni e delle potenzialità di ogni bambino e di ogni famiglia. Esso fa riferimento a tre dimensioni fondamentali che compongono i tre lati del triangolo: i bisogni di sviluppo del bambino, le competenze dei genitori per soddisfare tali bisogni, i fattori familiari e ambientali che possono influenzare la risposta a tali bisogni. In totale il MdB comprende 17 sottodimensioni, per ciascuna delle quali, è richiesta:

1 Si dispone del dato solo per 63 famiglie delle 123 partecipanti, perché per le restanti gli operatori non hanno compilato il dato sulla piattaforma.

- l'attribuzione di un punteggio numerico su una scala da 1 a 6, la quale identifica il livello di bisogno/risorsa attribuito dagli operatori con la famiglia;
- la registrazione dell'analisi qualitativa dei bisogni svolta dagli operatori con la famiglia;
- la registrazione degli accordi stabiliti in merito alle strategie ed azioni da adottare per rispondere ai bisogni identificati (micro-progettazioni).

– *ASQ-3 - Ages & Stages Questionnaire (Squires et al., 2017)*

ASQ-3 è un sistema di *screening* dello sviluppo per i bambini di età compresa tra 2 e 60 mesi, suddiviso per fasce d'età. Il proposito dei questionari è individuare precocemente segnali di rischio evolutivo nei bambini per poter stabilire se abbiano bisogno di un intervento precoce o di supporto in ambito educativo e scolastico.

- Ciascun questionario contiene 30 domande organizzate in cinque aree:
- Comunicazione;
- Abilità grosso-motorie;
- Abilità fino-motorie;
- *Problem solving*;
- Abilità personali-sociali.

È presente, inoltre, una sezione qualitativa dedicata allo sviluppo globale, che esplora le preoccupazioni generali dei genitori.

– *PICCOLO - Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (Roggman et al., 2013)*

PICCOLO è una checklist di osservazione e misurazione della genitorialità positiva, composta da 29 items che descrivono interazioni genitoriali osservabili che, in accordo con la letteratura (ibidem), aiutano a sostenere lo sviluppo dei bambini tra 10 e 47 mesi. Esso raggruppa i comportamenti genitoriali in 4 dimensioni, composte da 7 o 8 items ciascuna:

- Affettività (calore, vicinanza fisica ed espressioni positive nei confronti del bambino);
- Responsività (rispondere a segnali, emozioni, parole e comportamenti del bambino);
- Incoraggiamento (supporto attivo dell'esplorazione, degli sforzi, delle abilità, della curiosità, della creatività e del gioco);
- Insegnamento (condividere il gioco e la conversazione, stimolazione cognitiva, spiegazioni e domande).

PICCOLO prevede la realizzazione di una sessione di osservazione di una interazione genitoriale da parte di un professionista socioeducativo nel contesto di una visita domiciliare, concordata con il genitore, di una durata compresa tra 5 e 10 minuti. A partire da questa osservazione, l'operatore compila la *checklist*, assegnando un punteggio a ciascuno dei comportamenti elencati su una scala qualitativa composta da tre valori: "evidente", "raro" o "assente". All'interno della ricerca la compilazione è stata richiesta anche al/ai genitore/i.

## 6. Risultati

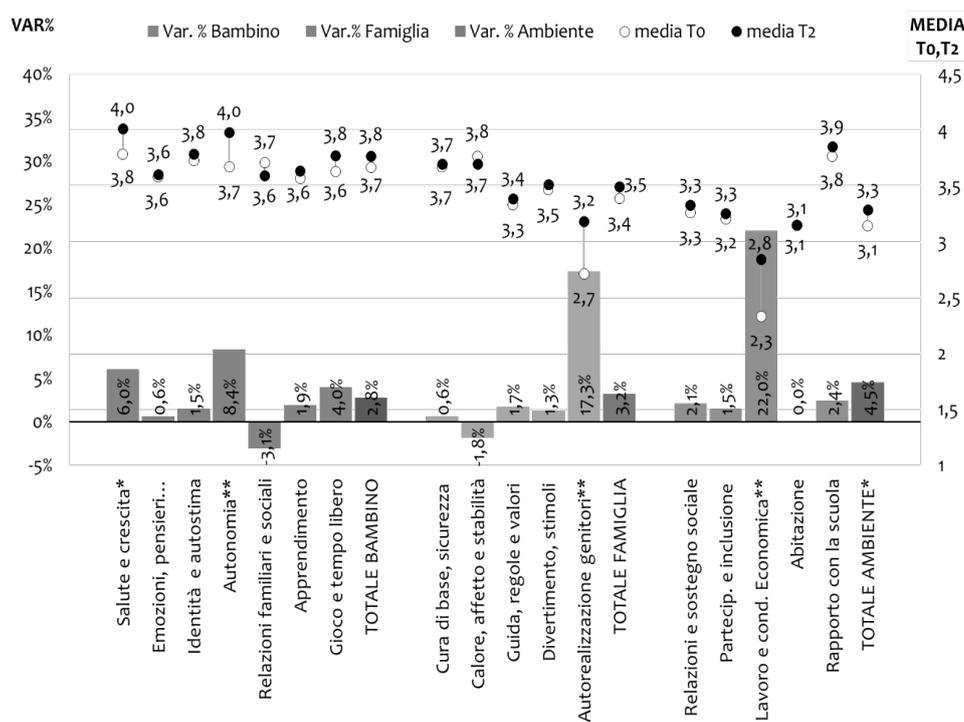
### *MdB – Mondo del Bambino*

Il MdB è stato completato per la totalità dei bambini partecipanti sia a T0 sia a T2. Rispetto ai valori medi di ciascuna dimensione, si osservano livelli un po' più elevati sul lato dei bisogni del bambino, e leggermente più bassi sul lato delle risposte genitoriali e su quello dei fattori ambientali e familiari.

Le sottodimensioni più critiche a T0 risultano essere in primo luogo quella dell'*Autorealizzazione dei genitori* sul lato Famiglia, e del *Lavoro e condizione economica*, sul lato Ambiente. Altre sottodimensioni con livelli medi relativamente bassi comprendono quelle di *Guida, regole e valori*, *Relazioni e sostegno sociale* e *Partecipazione ed inclusione*. Al contrario, quasi tutte le sottodimensioni del lato Bambino registrano

livelli tra i più elevati (tra 3,7 e 3,8), assieme alla sottodimensione *Calore, affetto e stabilità* (3,8) sul lato delle risposte dei genitori e quella *Rapporto con la scuola* sul lato dei fattori familiari e ambientali (3,8).

I cambiamenti che si osservano tra l'inizio e la fine dell'implementazione (grafico 1) sono mediamente positivi nelle tre dimensioni del MDB. Differenze chiare e statisticamente significative si osservano nelle sottodimensioni della *Salute e crescita* e dell'*Autonomia* sul lato Bambino, nella sottodimensione dell'*Autorealizzazione dei genitori* sul lato Famiglia, e del *Lavoro e condizione economica*, sul lato Ambiente. In queste ultime due, che sono anche quelle che presentano i punteggi medi iniziali più bassi, si registrano i miglioramenti più significativi.



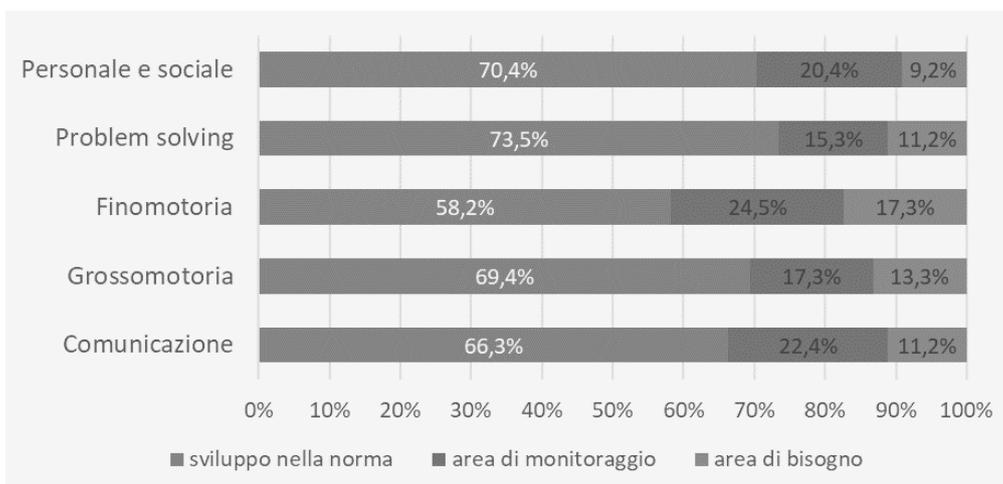
Graf.1: Confronto T0 vs T2 Mondo del Bambino (n=123)

### ASQ-3 - Ages & Stages Questionnaire

I risultati di ASQ-3 nella prima valutazione realizzata (grafico 2) per 98 bambini<sup>2</sup>, indicano che circa il 70% presenta delle buone capacità di sviluppo – considerato nella norma – nelle aree di *Problem solving* (73,5%), *Abilità personali-sociali* (70,4%) e *Abilità grosso-motorie* (69,4%). Nell'area della *Comunicazione*, questa percentuale scende a 66,3%; e a 58,2% nell'area delle *Abilità fino-motorie*.

Vale a dire, in modo complementare, che circa un terzo dei bambini presenta capacità entro le soglie di bisogno o di monitoraggio in una o più aree di sviluppo, in relazione alla norma al momento della valutazione e, perciò, rilevano un bisogno di sorveglianza e/o interventi di carattere preventivo.

2 Nota metodologica: Questo numero (98) corrisponde a: 1) la prima valutazione realizzata per ciascun bambino a T0 o T1 (per quei bambini che non avevano registrato un T0); b) il risultato di aver eliminato 6 questionari, di cui 4 dichiaravano una condizione di disabilità, per cui avrebbero introdotto un fattore di distorsione nei punteggi, e 2 in cui l'intervallo di età utilizzato non corrispondeva con l'età biologica del bambino.



Graf.2: ASQ-3: Distribuzione dei bambini per area di sviluppo e punteggi (categorie per valore soglia) attribuiti durante il primo utilizzo effettuato (n = 98).

Dal confronto tra la valutazione iniziale e quella finale (T2), possibile per un totale di 71 bambini, emerge poi che l'unica variazione statisticamente significativa corrisponde all'espansione del gruppo dei bambini con risultati nella norma nell'area dello sviluppo fino-motorio, che, da un 62% è passato a un 77%; nella stessa area di sviluppo, si osserva in maniera concomitante una variazione negativa del numero di bambini con risultati nell'area di monitoraggio e nell'area di bisogno (pari a 10 e 6 punti percentuali, rispettivamente). Un'altra variazione vicina alla significatività statistica riguarda l'aumento dell'11% del numero dei bambini con sviluppo nella norma nell'area delle Abilità personali-sociali. Nelle restanti aree, invece, si registrano variazioni di lieve entità e non significative.

Come detto, il questionario ASQ-3 contiene un numero variabile di domande per raccogliere eventuali preoccupazioni dei genitori, che possono essere aggregate in 7 aree: capacità uditive (Udito), capacità visive (Vista), capacità linguistico-espressive (Linguaggio), Movimento, Comportamento, presenza di problemi medici (Problema medico) e preoccupazioni generali.

Al primo utilizzo di ASQ-3, il 70% dei genitori esprimono preoccupazioni in merito a una o più aree (36% esprime preoccupazioni in una sola area, il 20% in due e il 14% in 3 o più aree).

L'area che sollecita più preoccupazioni è quella del linguaggio, per un 35% dei bambini (equivalente a 34 soggetti), ed è riferita in generale a una produzione verbale ritenuta scarsa dai genitori. Un dato interessante è che queste preoccupazioni esistano anche per i bambini tra 16 e 36 mesi (solo uno con questionario ai 42 mesi).

Al secondo posto (23,5%) ci sono le preoccupazioni generali, i cui i contenuti si riferiscono nella maggior parte alle preoccupazioni per il linguaggio espressivo (i genitori hanno usato questo item per ribadire le preoccupazioni in quest'area) e, in minor misura, alla gestione del comportamento del bambino (pianto, rabbia, frustrazione) e allo sviluppo fisico.

Le preoccupazioni riguardanti le capacità uditive e il comportamento del bambino sono presenti in un 16% e 17% dei casi, rispettivamente.

Infine, le aree che sollecitano meno preoccupazioni per i genitori sono quelle del movimento e la vista dei bambini, presenti in poco più del 10% a 11% dei bambini rispettivamente (equivalente a 10 e 11 casi).

Sussistono differenze tra gruppi di età dei bambini, in merito alla presenza di preoccupazioni da parte dei genitori. Le più considerevoli, in base alla significatività statistica, riguardano le aree del movimento e del comportamento. Mentre nel primo caso con l'avanzare dell'età le preoccupazioni espresse dai genitori sono sempre meno presenti, fino a essere assenti tra i bambini di più di 36 mesi, nell'area del comportamento il rapporto è inverso: le preoccupazioni sono più presenti nel gruppo dei bambini di più di 36 mesi e tendono a diminuire con la diminuzione dell'età bambini, fino a essere assenti nel gruppo di 2-12 mesi.

Anche in relazione alle preoccupazioni generali si osserva una correlazione debole che ci indica che i genitori di bambini grandi tendono a esprimere più preoccupazioni di quelli dei bambini piccoli.

Anche se non c'è una correlazione statistica lineare significativa tra l'aumento dell'età e la presenza di preoccupazioni nel campo del linguaggio, è da notare come in quest'area le preoccupazioni siano meno presenti in merito ai bambini piccoli di 0-12 mesi (13,3%) e salgano più di 20 punti percentuali negli altri gruppi di età, diminuendo leggermente nel gruppo più grande di più di 36 mesi.

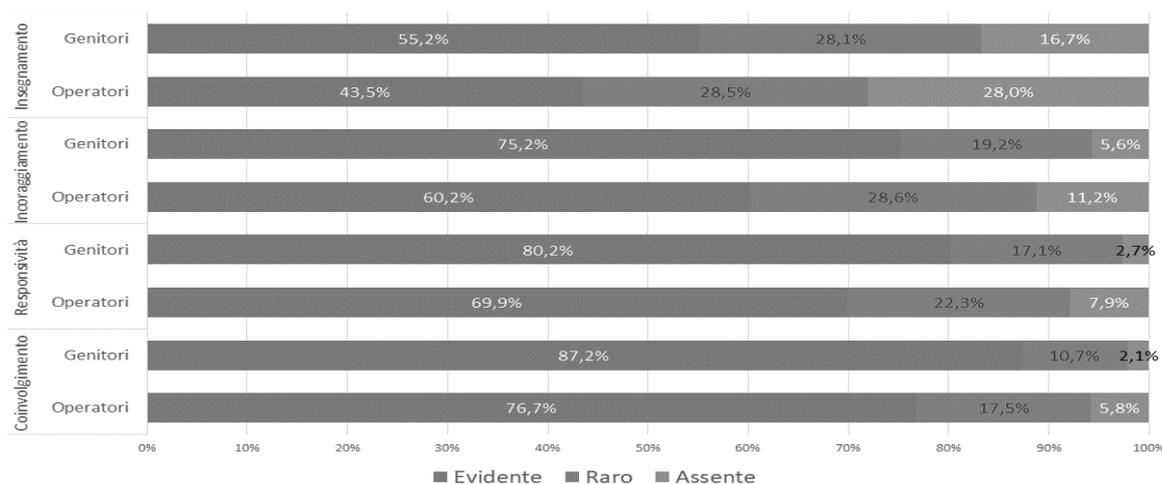
Esiste infine una relazione tra i risultati di sviluppo del bambino (i punteggi del questionario nelle 5 aree principali valutate) e la frequenza con cui i genitori esprimono preoccupazioni rispetto a esso. Mediamente, la presenza di preoccupazioni è maggiore quando il bambino si posiziona nell'area di bisogno o nell'area di monitoraggio.

#### *PICCOLO - Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes*

I punteggi medi assegnati nel primo utilizzo di PICCOLO per ciascuno dei bambini partecipanti, per un totale di 97 osservazioni, si può apprezzare una buona presenza di comportamenti definiti di *genitorialità positiva* ("evidenti"), a fronte di circa un terzo di comportamenti "assenti" o poco presenti ("rari").

Al tempo stesso si apprezzano differenze significative tra i punteggi assegnati dagli operatori e dai genitori per le stesse dimensioni di PICCOLO. In particolare, in media i punteggi assegnati dai genitori sono più alti di quelli assegnati dagli operatori, riportando differenze statisticamente significative fra soggetti in tutte le aree (grafico 3).

L'area dove si osservano maggiori differenze è quella dell'Incoraggiamento (con una differenza di quasi 15 punti percentuali nei comportamenti valutati come "evidenti"), seguita da quella dell'Insegnamento. Differenze leggermente inferiori si registrano nelle aree della Responsività e del Coinvolgimento.



Graf. 3: PICCOLO: Distribuzione percentuale dei questionari per area, tipo di risposta e compilatore, attribuiti durante il primo utilizzo effettuato.

Un confronto pre-post può essere realizzato per 58 bambini con cui è stato utilizzato il questionario in almeno due tempi (T0/T1 vs T2).

Da tale confronto emerge una situazione sostanzialmente immutata, con un leggero aumento dei punteggi medi assegnati al T2 rispetto a quelli iniziali, ovvero, una maggiore presenza dei comportamenti osservati. Questo sembra essere vero in particolare nel caso degli operatori i quali, come già riportato precedentemente, partivano generalmente da punteggi più bassi. In tal senso, le variazioni medie vedono un ravvicinamento tra i punteggi dell'operatore e del genitore.

In ogni caso le differenze tra i punteggi medi di ciascuna area tra T0 e T2 sono di moderata entità e non sono statisticamente significative.

#### *L'approfondimento qualitativo*

Orientato a conoscere come la VPT è stata implementata nella pratica, nell'approfondimento qualitativo si è potuto osservare che (Serbati, Moreno Boudon, 2023):

- 1) la conoscenza veicolata dagli strumenti di assessment ha giocato un ruolo importante di mediazione tra le conoscenze dei genitori e dei professionisti, comportando per entrambi la possibilità di diventare più consapevoli sui bisogni di sviluppo infantile e di realizzare una lettura critica delle proprie pratiche.
- 2) i processi decisionali in cui sono stati coinvolti i genitori non riguardavano soltanto, né principalmente, la definizione degli obiettivi dell'accompagnamento, ma lo spazio riflessivo in cui per i genitori è stato possibile consolidare la propria intenzionalità educativa, nel senso di *costruire le ragioni del proprio agire*.
- 3) la presenza degli operatori attorno alle famiglie implica la creazione di nuovi contesti di relazioni che hanno consentito ai genitori di dispiegare le loro capacità nel prendersi cura dei figli, ovvero, di far fiorire le proprie *capabilities*.

## 7. Discussione dei risultati

In RDC03, la prospettiva di utilizzo degli strumenti di *assessment* secondo la VPT, oltre a rispondere all'obiettivo di raccogliere dati relativi alla situazione di bambini e genitori e agli esiti dell'intervento, si propone di facilitare la relazione fra i genitori e gli operatori, durante la compilazione del questionario, a sostenere un processo di riflessione sulle loro competenze genitoriali nel promuovere le capacità del bambino, rendendo così la valutazione parte dell'intervento di accompagnamento e sottolineando la funzione formativa di dette attività di ricerca (Dahler-Larsen, 2018; Patton, 1998), qualificandole anche come un mezzo per riflettere con la famiglia. Tale prospettiva è stata oggetto dell'approfondimento qualitativo attraverso studi di caso, che ha dato evidenza del funzionamento dell'approccio della VPT come metodologia di accompagnamento genitoriale, che, da una prospettiva pedagogica, si concentra sul potenziale trasformativo delle relazioni e della partecipazione, collegandosi a un'idea di accompagnamento (Dolan et al., 2006; Devaney et al., 2022) contemporaneamente orientato verso il bambino, i genitori e la famiglia nei suoi contesti di vita. Lo spazio relazionale, sia fra operatori e ricercatori nell'ambito della ricerca, sia fra operatori e genitori nello spazio dell'intervento, è quindi inteso comunque come spazio di intervento, che stabilisce la riflessività come fondamento epistemologico per realizzare gli interventi (Canavan et al., 2016).

Per quanto riguarda i risultati dei dati raccolti con gli stessi strumenti, complessivamente è possibile affermare che nella prima misurazione si nota, sì, la presenza di situazioni che necessitano di bisogno e monitoraggio, ma all'interno di una prevalenza (circa i due terzi) di situazioni riconosciute "nella norma". Questa lettura è ulteriormente confermata se si comparano i dati della ricerca RDC03 con quelli di P.I.P.P.I. relativi al MdB, questionario comune alle due progettualità, che mostrano una situazione generalmente migliore per i bambini più piccoli, in confronto ai loro compagni più grandi, con punteggi sostanzialmente in linea con quelli registrati dalle famiglie partecipanti alla ricerca (Milani et al., 2021). Anche gli strumenti di RDC03 più specificatamente dedicati allo *screening* dello sviluppo dei bambini tra 0 e 3 anni e alla valutazione della presenza delle interazioni genitoriali positive per lo sviluppo dei bambini testimoniano una situazione in cui vi sono numerose aree di benessere, pur con la presenza di elementi di bisogno, i quali possono trovare risposta tramite un intervento di prevenzione.

Questo panorama porta a ritenere che lavorare con le famiglie dei bambini tra 0-3 anni offra l'opportunità di intervenire in un'area che è ancora di prevenzione, dove le famiglie affrontano importanti situazioni di vulnerabilità, il cui impatto però non si è ancora reso evidente nello sviluppo dei bambini. Grazie al RdC e al suo focus sui primi mille giorni di vita, si sono resi visibili ai servizi sociali nuovi contesti e famiglie in cui è importante investire in quanto consentono di offrire ai genitori opportunità e strumenti con i quali far fronte a bisogni che stanno nascendo, in un momento in cui la situazione offre ampi margini di intervento. Al contempo, l'intervento nei primi tre anni di vita offre l'opportunità agli operatori di essere riconosciuti dalle famiglie come partner, una spalla su cui appoggiarsi, un riferimento che può essere utile anche in futuro, prima di arrivare a situazioni di grave compromissione, che comportano fatiche relazionali aggiuntive, dovute talvolta anche alla sensazione di essere giudicati negativamente dai servizi, piuttosto che concretamente accompagnati a gestire le relazioni educative con i figli e le relazioni sociali nello spazio del quotidiano.

Per quanto riguarda gli esiti conseguiti relativamente al percorso di sostegno alla genitorialità degli operatori con le famiglie, pur in un arco temporale abbastanza circoscritto e partendo da una situazione di

non particolare gravità, la ricerca ha dato la possibilità di registrare dei piccoli miglioramenti sia per quanto riguarda i bisogni di sviluppo del bambino, sia per le risposte dei genitori a tali bisogni, sia per i fattori ambientali e contestuali. In particolare, rispetto quest'ultima area, il MdB registra un miglioramento significativo per le sottodimensioni dell'autorealizzazione dei genitori e del lavoro. È legittimo ritenere che tale miglioramento sia dovuto all'introduzione del beneficio economico del RdC.

Per quanto riguarda le risposte dei genitori ai bisogni dei bambini, sono riconoscibili leggeri miglioramenti, in una situazione che, va ricordato, parte generalmente da punteggi alti. Ciò che si nota maggiormente è un progressivo avvicinamento nel tempo della valutazione degli operatori e dei genitori (registrate con lo strumento PICCOLO), che testimoniano come la proposta di RDC03, fondata su un approccio riflessivo e partecipativo, abbia consentito agli adulti (operatori e genitori) di avvicinare sguardi e comprensioni, costruendo letture simili e in leggero miglioramento.

Alcune informazioni interessanti relativamente allo sviluppo dei bambini sono state raccolte grazie alla parte qualitativa dello strumento ASQ-3, compilato dai genitori. Qui i genitori hanno registrato il maggior numero di preoccupazioni in riferimento al linguaggio dei bambini, confermando il dato registrato dallo strumento stesso riguardo all'area della comunicazione che peggiora con il crescere dell'età, fino all'età dei più grandi (36 mesi) che vanno incontro invece a un miglioramento. È plausibile pensare che verso i 36 mesi aumentino le probabilità di frequenza ai servizi educativi (scuola dell'infanzia), i quali possono offrire ai bambini opportunità di sviluppo delle proprie competenze, anche comunicative. Un dato che conferma l'importanza del coinvolgimento dei servizi per la prima e la seconda infanzia nei percorsi di accompagnamento alla genitorialità.

Il *Piano nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023*, nel definire il Patto per l'inclusione sociale, come livello essenziale di prestazione sociale, afferma altresì tra gli obiettivi: "l'attivazione delle équipe multiprofessionali e dei sostegni per le famiglie con bisogni complessi", i quali "rappresentano una priorità" per riuscire a dare piena risposta a una povertà concepita come multidimensionale, in quanto la dimensione economica è spesso intrecciata ad altre dimensioni, quali quella sociale, sanitaria, culturale, educativa, ecc. (MLPS, 2021, p. 97).

Il tema dell'attivazione dell'équipe multidimensionale è stato posto come priorità anche all'interno del percorso della ricerca RDC03, la cui realizzazione richiedeva la piena partecipazione di una pluralità di saperi: il sapere della quotidianità della famiglia (che, nella proposta metodologica della VPT, fa parte dell'équipe), il sapere sociale dell'assistente sociale, il sapere educativo e pedagogico degli educatori professionali e degli insegnanti, il sapere sanitario dei pediatri, il sapere delle figure psicologiche e così via, in base anche ai bisogni manifestati nel bambino e nelle famiglie.

Nella ricerca RDC03 si registra un elevato numero di attivazione di équipe multidisciplinari, presenti nella quasi totalità dei casi (95%) e un discreto coinvolgimento nei percorsi di accompagnamento di diversi servizi (nel 40% dei casi). Al tempo stesso, le percentuali che indicano un effettivo coinvolgimento di tutti gli attori rimangono che vada oltre la mera conoscenza reciproca, sono piuttosto basse. Questo dato appare particolarmente importante e testimonia la fatica di lavorare insieme dei diversi enti e delle diverse agenzie che si occupano di accompagnare la famiglia nella risposta alla complessità dei propri bisogni. Un dato che è supportato anche dai dati di natura qualitativa raccolti tramite il questionario ASQ, dove, a fronte di una dichiarata preoccupazione da parte dei genitori, solo raramente l'operatore dà seguito ad un intervento specialistico in risposta a tale preoccupazione (come invece è indicato dalle linee guida dello strumento), lasciando di fatto trascorrere tempo prezioso nella risposta precoce all'insorgere di un possibile rischio per lo sviluppo del bambino. Il lavoro in équipe multidimensionale appare dunque un elemento importante da approfondire e da accompagnare maggiormente anche nella comprensione da parte degli operatori delle modalità più opportune per realizzarlo. E, dall'altra parte, si rivela necessario stabilire percorsi di attenzione preventiva prioritaria per i bambini piccoli che facilitino l'attuazione degli interventi necessari, e non solo la valutazione dei bisogni.

## 8. Conclusioni

I dati raccolti tramite questa ricerca portano a ritenere che lavorare con le famiglie in situazione di vulnerabilità richieda una azione multidisciplinare rivolta alle diverse dimensioni della vulnerabilità: economica,

sociale, culturale, sanitaria, ecc. Le misure di sostegno al reddito sono un veicolo fondamentale che consente non solo di lavorare sulla dimensione economica, ma crea le basi e le condizioni per lavorare con maggiore efficacia anche sulle altre dimensioni, probabilmente in virtù di una diminuzione dello stress derivante da condizioni di povertà materiale (Sen, 2000; Heckman, 2008; Milani et al. 2019). Tale assunto è evidente anche nel lavoro con famiglie con bambini piccoli, cui si aggiunge il dato che vede i bambini di tali famiglie affrontare situazioni di non eccessiva criticità in termini del proprio sviluppo, rispetto alle quali poter attivare interventi che prevengano l'impatto negativo di tali vulnerabilità.

I dati positivi che fanno riferimento all'introduzione di misure di sostegno al reddito come mediatori della risposta non solo alle difficoltà economiche, ma anche delle altre tipologie di vulnerabilità conferma l'importanza di investire su di esse al fine di rispondere e dare piena esigibilità ai diritti delle bambine e dei bambini. Le misure di sostegno al reddito sembrano realizzare tutto il loro potenziale quando sono accompagnate dalla presenza di una equipe multidisciplinare capace di attivare interventi in risposta alla multidimensionalità dei bisogni dimostrati.

Risulta dunque prioritario investire in formazione e proposte metodologiche, in percorsi che accompagnano gli operatori e le famiglie in un utilizzo mirato delle misure di sostegno al reddito, in affiancamento a proposte di intervento capaci di accompagnare la multidimensionalità dei bisogni delle famiglie (Schüring, 2012; Milani, 2022). La risposta, pur competente e puntuale, alla richiesta di aiuto portata da un adulto, come quella che riguarda il sostegno al reddito, in accordo con la VPT, va dunque rimodulata in ottica evolutiva, verso un allargamento dal singolo alla famiglia, dai bisogni dell'adulto ai bisogni del bambino in quella famiglia, verso una risposta che mette in moto un processo, che apre a relazioni nuove, a impegni e responsabilità condivise.

Particolarmente efficace è apparso l'approccio proposto da LabRIEF di percorsi di ricerca-intervento-formazione, un intreccio che consente agli operatori di sperimentare le proposte metodologiche innovative (in questo caso quelle previste dai Patti di Inclusione sociale nel RdC), sentendosi accompagnati dalla presenza di un gruppo composto da ricercatori e colleghi, con i quali è possibile analizzare punti di forza e debolezza che si incontrano lungo la strada e individuare soluzioni strategiche alla luce anche delle proposte teoriche e metodologiche che provengono dalla ricerca come dalle innovazioni che le stesse proposte generano nelle pratiche.

## Riferimenti bibliografici

- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione: Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Canavan J. et al. (2016). *Understanding Family Support: Policy, Practice and Theory*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Dahler-Larsen P. (2018). Qualitative Evaluation: Methods, Ethics, and Politics With Stakeholders. In N. K. Denzin, Y. S. Lincoln (Eds.), *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (Vol. 1—you). New York: SAGE Publications.
- Devaney C. et al. (2022). Child, parent or family? Applying a systemic lens to the conceptualisations of Family Support in Europe. *European Journal of Social Work*, 1-13.
- Dewey J. (1951). *Le fonti di una scienza dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze [Edizione originale pubblicata 1929].
- Dolan P., Canavan J., Pinkerton J. (2006). *Family Support as Reflective Practice*. London: Jessica Kingsley Publishers.
- Heckman J.J. (2008). Role of Income and Family Influence on Child Outcomes. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1136, 307-23.
- Milani P. (2018). *Educazione e Famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. (Ed.) (2022). *Il Quaderno di P.I.P.P.I.* Padova: Padova University Press.
- Milani P. et al. (2019). L'intervento con le famiglie beneficiarie del RdC. Un modello culturale, metodologico e formativo. *Welforum*.
- Milani P. et al. (2021). La double invisibilité des enfants dans les 1000 premiers jours de vie. Résultats et défis de l'intervention avec des familles d'enfants de 0 à 2 ans impliqués dans le programme P.I.P.P.I. en Italie. In C. Lacharité, T. Milot, *Vulnérabilités et familles, Les Cahiers du CEIDDEF*. Trois-Rivières, QC: Les Éditions CEIDDEF/UQTR, 245-269.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2019). *I quaderni dei Patti per l'inclusione sociale. Linee Guida*.

- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2021). *Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità*.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (2021). *Piano Nazionale degli interventi e dei servizi sociali 2021-2023*. <https://www.lavoro.gov.it/priorita/Documents/Piano-Nazionale-degli-Interventi-e-dei-Servizi-Sociali-2021-2023.pdf>
- Moreno Boudon D. et al. (2021). Affrontare l'invisibilità dei bambini tra 0 e 3 anni per i servizi sociali attraverso la valutazione partecipativa: appunti da uno studio pilota. *Encyclopaideia*, 25 (60), 107-120.
- Mortari L. (2011). *Cultura della ricerca e pedagogia: prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Pastori G. (2017). *In ricerca: prospettive e strumenti per educatori e insegnanti*. Brescia: Junior Spaggiari.
- Patton M.Q. (1998). Alla scoperta dell'utilità del processo. In N. Stame (Ed.), *Classici della valutazione* (pp. 325-336). Milano: FrancoAngeli.
- Roggman L.A. et al. (2013). *Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes (PICOLO) User's Guide*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.
- Schüring E. (2012). *To condition or not – is that the question? An analysis of the effectiveness of ex-ante and ex-post conditionality in social cash transfer*. Maastricht: Boekenplan.
- Sen A. (2000). *La disuguaglianza. Un riesame critico*. Bologna: Il Mulino.
- Serbati S. (2020). *La valutazione e la documentazione pedagogica: Pratiche e strumenti per l'educatore*. Roma: Carocci.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini*. Roma: Carocci.
- Serbati S., Moreno Boudon D. (2023). Let's reflect together: Building capabilities through participative assessment of the child's needs. In C. Devaney, R. Crosse, *International Perspectives on Parenting Support and Parental Participation in Children and Family Services* (pp. 194-209), London: Routledge.
- Squires J. et al. (2017). *Ages & stages questionnaires: Vol. 3*. ed. Paul H. Brookes Publishing Co.
- Tracchi M. et al. (2020). La formazione dei professionisti che accompagnano famiglie e bambini nei percorsi di inclusione sociale: la specificità dell'educativo in un terreno condiviso di competenze relazionali e comunicative. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, 91-111.



## FOCUS

# La formazione di base per i futuri professionisti dell'educazione nell'ambito delle relazioni educative familiari

**Alessia Tabacchi**

Postdoctoral Research Fellow in General and social pedagogy | Department of Pedagogy, Catholic | University of Milan | [alessia.tabacchi@unicatt.it](mailto:alessia.tabacchi@unicatt.it)

## Future education professionals' basic training in the field of family educational relationships

### Abstract

*Educational work, in a systemic perspective, implies a reference to family relational networks. In this context, education professionals' training would not be separated from a deepening of family educational relationships. Knowing families and investigating approaches and methodologies, that can facilitate communication and participation of the family, become crucial elements for educational work. Pedagogical research actively and ethically engages in exploring the complex dynamics of family relationships, outlining theories and practices aimed at directing educational actions. This commitment is essential to promote and protect family relationships, as well as to foster the growth processes of each member. Starting from a thematic analysis of the programs of the courses related to the pedagogy of the family in the Italian universities in the a.a. 2022-2023, the contribution intends to investigate what is stated, with regard to the education professionals' basic training, with reference to the area of family educational relationships and skills that future education professionals are urged to mature.*

### Keywords

Family, pedagogy of the family, universities, family educational relationships

Il lavoro educativo con la persona, in prospettiva sistemica, implica un riferimento alle reti relazionali familiari. In questo orizzonte, la formazione dei professionisti dell'educazione non può esulare da un affondo sulle relazioni educative familiari. Conoscere le famiglie e indagare approcci e metodologie che possono agevolare la comunicazione e un'effettiva partecipazione dei componenti del nucleo domestico divengono elementi determinanti per il lavoro educativo.

La ricerca pedagogica si ingaggia attivamente ed eticamente nell'esplorare le complesse dinamiche delle relazioni familiari, delineando teorie e pratiche volte a orientare le azioni educative. Questo impegno è fondamentale per promuovere e proteggere le relazioni familiari, nonché per favorire i processi di crescita di ciascun membro del nucleo domestico.

A partire da un'analisi tematica dei programmi dei corsi di studio afferenti alla pedagogia della famiglia nelle università italiane nell' a.a. 2022-2023, il contributo intende indagare quanto dichiarato rispetto alla formazione di base dei professionisti dell'educazione con riferimento all'area delle relazioni educative familiari e delle competenze che i futuri professionisti dell'educazione sono sollecitati a maturare in tale ambito.

### Parole chiave

Famiglia, pedagogia della famiglia, università, relazioni educative familiari

## 1. Introduzione

L'educazione dei figli costituisce un diritto e dovere ineludibile dei genitori (Costituzione della Repubblica italiana, art. 30) e, di conseguenza, la famiglia rappresenta il luogo primario di educazione. Le relazioni familiari, in quanto interdipendenti e circolari, si modificano nel corso del tempo e prevedono un reciproco adattamento e un processo di co-educazione fra i suoi membri, comportando anche modificazioni nelle dinamiche interne al nucleo domestico (Pati, 2014; Chauvenet et al., 2014).

In prospettiva sistemica, il lavoro educativo non può trascurare di considerare l'educando o la persona in formazione in rapporto al sistema familiare di riferimento. Ancor più, si rende opportuno incoraggiare il protagonismo della famiglia, allo scopo di favorire percorsi partecipativi e di corresponsabilità, rifuggendo da un approccio assistenzialista o deresponsabilizzante (Dansereau et al., 1990; Pourtois, Desmet, 1991; Simeone, 2008; Cadei, 2010; Milani, 2018).

Questo porta ad addurre come la formazione dei professionisti dell'educazione non possa esulare da un affondo sulle relazioni educative familiari e sul lavoro con e per le famiglie (Pati, 1999). Ciò si rivela ancora più urgente in un tempo segnato da profondi cambiamenti della famiglia, non solo sul piano morfogenetico ma anche relazionale e valoriale (Pati, 2014). La pedagogia, in quanto scienza che fa proprio uno sguardo articolato e composito sulla realtà, è chiamata ad assumere la complessità che contraddistingue l'odierna compagine familiare e a promuovere approcci e pratiche educative che incoraggino l'*empowerment* della famiglia (Walsh, 2017; Simeone, 2008, 2021).

A tal fine, si ritiene che la ricerca pedagogica sia chiamata ad ingaggiarsi attivamente ed eticamente nell'esplorare le complesse dinamiche delle relazioni familiari, delineando teorie e pratiche volte a orientare le azioni educative. Tale impegno è fondamentale per promuovere e proteggere le relazioni, nonché per favorire i processi di crescita di ciascun membro del nucleo domestico. A questo obiettivo risponde, in modo peculiare, la "Pedagogia della famiglia", branca della pedagogia che studia "il nascere, il divenire, l'articolarsi delle relazioni educative in un preciso ambito esperienziale, a sua volta contraddistinto da inedite dinamiche pedagogiche organizzative e di funzionamento" (Pati, 2014, p. 7).

Conoscere le famiglie e indagare teorie e approcci che possono agevolare la comunicazione, la manutenzione delle relazioni e delle dinamiche familiari, la costruzione di sistema educativo, normativo e valoriale divengono elementi determinanti per il lavoro educativo (Cadei, 2023; Ius, 2020; Lacharité, 2015). Nello specifico, ci si propone di indagare l'apporto dello studio universitario della disciplina per la costruzione e la definizione del profilo dei futuri professionisti dell'educazione, in particolare educatori e pedagogisti, a vario titolo coinvolti nel lavoro con le famiglie.

## 2. Lo studio della "Pedagogia della famiglia" e le odierne molteplici denominazioni

L'istituzione della "Pedagogia della famiglia" come insegnamento all'interno del corso di Laurea in Scienze dell'Educazione e della Formazione risale agli anni Novanta, presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano (Pati, 2014). In seguito, l'insegnamento si è diffuso all'interno di molteplici corsi di laurea in altre sedi universitarie.

Nel 2006, Livia Cadei e Chiara Sità<sup>1</sup> hanno condotto una prima ricerca per mappare i corsi di studio di "Pedagogia della Famiglia" presenti nelle università italiane. La rilevazione ha portato in emersione come fossero attivi 24 corsi all'interno di 13 Università italiane (Tab. 1). Ventidue corsi erano inseriti all'interno della Facoltà di Scienze della formazione<sup>2</sup> e due nella Facoltà di Lettere e Filosofia.

1 La ricerca è stata presentata nell'ambito del Convegno nazionale di studio "Conoscere la famiglia, tessere relazioni, costruire significati" (9-10 novembre 2006) promosso dall'allora *Centro Studi Pedagogici sulla Vita Matrimoniale e Familiare (Ce.S.Pe.F.)* dell'Università Cattolica del Sacro Cuore – sede di Brescia. I dati non sono stati pubblicati ma sono stati resi accessibili attraverso un *report* interno messo a disposizione dalle studiose.

2 Il sistema universitario prevedeva la presenza di Facoltà di Scienze dell'educazione, con corsi di laurea specificatamente dedicati alla formazione, quali *Scienze dell'Educazione, Scienze della Formazione Primaria, Scienze Pedagogiche* e vari altri.

Università	Sedi	Laurea Triennale	Laurea Specialistica	Formazione primaria
Università degli Studi di Macerata	Macerata	1	1	1
Università degli Studi di Padova	Padova			1
Università Alma Mater Bologna	Bologna	1		
Università degli Studi Suor Orsola Benincasa	Napoli		1	
Università degli Studi di Milano Bicocca	Milano	1	1	1
Università degli Studi di Bari	Bari	1		
Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale	Cassino	1		
Università Pontificia Salesiana	Roma	3	2	
Università LUMSA	Roma	1		
Università degli Studi di Sassari	Sassari		1	
Università degli Studi di Palermo	Palermo			1
Università Cattolica del Sacro Cuore	Milano, Brescia, Piacenza	3		2
Università degli Studi della Valle d'Aosta	Aosta	1		
<b>Totale</b>		<b>12</b>	<b>6</b>	<b>6</b>

Tab. 1: Elenco degli Insegnamenti di Pedagogia della famiglia nelle università italiane al 2006

Vi erano 12 insegnamenti di “Pedagogia della famiglia” nei corsi di Laurea Triennale/Baccalaureato; 6 insegnamenti all’interno della Laurea Specialistica e altri 6 nel corso di Laurea a ciclo unico di Scienze della formazione primaria.

Negli ultimi anni, si è assistito alla diffusione di un numero sempre maggiore di corsi di “Pedagogia della famiglia” all’interno delle Università italiane, con una ulteriore diversificazione delle denominazioni degli insegnamenti. Per tale motivo nel 2022, in continuità con la precedente ricerca di Cadei e Sità, su mandato del gruppo Siped di Pedagogia delle Relazioni Educative Familiari, è stata costituita una équipe di ricerca che avviasse una mappatura degli insegnamenti afferenti all’ambito della “Pedagogia della Famiglia” negli a.a. 2021-2022 e 2022-2023 (Pizzimenti, Tabacchi, Ventura, 2023).

Allo scopo, tramite il sito del Ministero dell’Università e della Ricerca è stato possibile individuare le Università presenti sul territorio nazionale e le annesse sedi: Università statali, non statali riconosciute, telematiche o Facoltà Universitarie pontificie. In seguito, avvalendosi della pagina web di ciascuna Università e sede universitaria è stato possibile mappare i Corsi di laurea presenti e rintracciare le attività formative erogate nell’ambito della “Pedagogia della famiglia” negli a.a. 2021-2022 e 2022-2023. Per ciascun insegnamento o laboratorio identificato è stata raccolta la scheda di insegnamento. La lettura analitica dei documenti ha permesso di categorizzare il materiale emerso, individuando i contenuti oggetto di studio e le metodologie più ricorrenti e significative. Si è così giunti a tracciare lo stato dell’arte della “Pedagogia della famiglia” nelle università italiane e ad avanzare un primo confronto fra il passato e il presente, cogliendo i cambiamenti intercorsi circa i corsi attivati, le denominazioni impiegate, la distribuzione all’interno delle sedi universitarie, i temi oggetto del programma dei corsi e le metodologie di insegnamento (Pizzimenti, Tabacchi, Ventura, 2023). Proprio in virtù della pluralità delle denominazioni degli insegnamenti afferenti alla “Pedagogia della famiglia” nell’epoca contemporanea, si è scelto di ricorrere alla dicitura “Pedagogia delle relazioni Educative familiari” (d’ora in avanti citata con la sigla PREF), per considerare le diversificate attività formative attivate nelle Università italiane.

All’interno della Tabella 2 sono sintetizzati i dati quantitativi raccolti su insegnamenti e laboratori nell’ambito della PREF per gli a.a. 2021-2022 e 2022-2023, in relazione al corso di Laurea in cui sono inseriti.

Corsi di Laurea in cui vi sono attività formative nell'ambito della PREF	a.a. 2021-2022		a.a. 2022-2023	
	Insegnamenti	Laboratori	Insegnamenti	Laboratori
L-19	19	4	20	6
Baccalaureato Laurea Triennale in SdE	6		2	
LM-85	5		5	
LM-50		1		1
LM-85 bis	1	2	1	1
L-24	1		1	
LM Istituto teologico	1		1	
<b>Totale</b>	<b>33</b>	<b>7</b>	<b>30</b>	<b>8</b>

Tab. 2: Corsi di Laurea in cui vi sono attività formative nell'ambito della PREF

Nell'a.a. 2021-22, sono stati erogati 33 insegnamenti complessivi, a cui si accompagnano 7 laboratori; l'anno seguente gli insegnamenti sono stati 30, con 8 laboratori corrispondenti<sup>3</sup>. L'insegnamento è impartito in prevalenza nei corsi di L-19 e in percorsi affini di Baccalaureato in Laurea Triennale in Scienze dell'educazione<sup>4</sup>. Nell'ambito delle Lauree Magistrali, si ritrovano cinque insegnamenti afferenti alla classe 85 e un laboratorio nella classe 50. Vi sono, inoltre, nell'a.a. 2021-22 un corso e due laboratori nella LM-85 bis e nell'a.a. 2022-23 un corso e un laboratorio. Un insegnamento è erogato all'interno della Laurea in Scienze e tecniche psicologiche (L-24) e uno nella Licenza in Teologia del matrimonio e della famiglia presso un Istituto teologico.

Un veloce confronto fra lo stato dell'arte dell'insegnamento nel 2006 e il presente porta a rilevare come vi sia un'ampia diffusione nei corsi di L-19 e Baccalaureato in SdE, con un'offerta formativa che si compone sia di insegnamenti sia di laboratori sui temi della PREF; la situazione resta numericamente pressoché invariata a livello di Lauree Magistrali; mentre l'insegnamento si riduce notevolmente all'interno del corso di laurea in Scienze della Formazione primaria.

### 3. Il piano della ricerca

A partire dai materiali raccolti durante l'indagine esplorativa degli insegnamenti di PREF presenti nelle Università italiane negli a.a. 2021-2022 e 2022-2023 (Pizzimenti, Tabacchi, Ventura, 2023), in relazione all'obiettivo di indagare l'apporto dello studio universitario della PREF per la costruzione e la definizione del profilo di educatori e pedagogisti (Legge 205/2017) a vario titolo coinvolti nel lavoro con le famiglie, il focus è posto sulla formazione iniziale dei professionisti dell'educazione.

Si è pertanto proceduto con un'indagine esplorativa delle schede di insegnamento delle attività formative inerenti alla PREF nell'ultima annualità disponibile (a.a. 2022-2023). Per tale motivo, sono presi in esame solo gli insegnamenti e i laboratori inseriti nei corsi di Laurea universitari italiani volti a formare i professionisti dell'educazione: Laurea Triennale L-19, percorsi affini di Baccalaureato in Laurea Triennale in SdE e Lauree Magistrali LM-85 e LM-50<sup>5</sup>.

- 3 I dati presentati in questa sede sulle Lauree Triennali e Percorsi di Baccalaureato Laurea Triennale in Scienze dell'educazione si discostano leggermente da quanto pubblicato nell'articolo "Sentieri e orientamenti della Pedagogia delle Relazioni Educative Familiari. Il contributo delle università italiane" (Pizzimenti, Tabacchi, Ventura, 2023), in quanto l'indagine sul 2022-2023 è stata condotta ad anno accademico in corso. A posteriori, è stato possibile rilevare come, in alcuni corsi di Baccalaureato, l'insegnamento - pur comprendendo all'interno del piano di studi - è stato attivato solo ad anni alterni (2021-2022; 2023-2024).
- 4 I corsi di Baccalaureato in Laurea Triennale in Scienze dell'educazione (di seguito Baccalaureato in SdE) vengono erogati da Università Pontificie attive sul territorio italiano e, pertanto, hanno bisogno di una legalizzazione del titolo per l'equipollenza alla L-19.
- 5 Si precisa che non verranno considerati gli insegnamenti e i laboratori rinvenuti in corsi di studio che non mirano a formare educatori o pedagogisti.

A livello metodologico, all'interno delle schede di insegnamento sono state selezionate le aree relative agli *obiettivi formativi* e ai *risultati di apprendimento attesi* nell'ambito della PREF. Al riguardo, preme notare che, dal momento che la struttura delle schede di insegnamento risulta eterogenea, in alcuni casi è stato possibile ricavare materiale riconducibile solo ad alcune di queste aree.

In seguito, laddove possibile, il ricercatore ha proceduto declinando conoscenze, abilità o competenze espresse nelle schede di insegnamento in risultati di apprendimento con riferimento ai Descrittori di Dublino. La decisione di rifarsi ai Descrittori di Dublino è giustificata dal ritenere utile porre un quadro di riferimento comune, alla luce del quale comparare gli esiti dell'attività formativa inerente alla PREF.

I descrittori di Dublino, che non vanno intesi in modo statico e rigido, sono declinati nelle singole discipline sulla base dei seguenti elementi:

- *Conoscenze e capacità di comprensione (knowledge and understanding)*, intese come acquisizione di un corpus di conoscenze e della capacità di comprendere i contenuti e i problemi di una disciplina o di un suo specifico ambito.
- *Capacità di applicare conoscenza e comprensione (applying knowledge and understanding)* che permettono una declinazione delle conoscenze nella pratica professionale (capacità argomentativa e di *problem solving* di fronte a situazioni inedite e interdisciplinari).
- *Autonomia di giudizio (making judgements)*, quale attitudine a sviluppare la riflessività e l'autonomia di giudizio in un determinato campo di studi, volte a formulare ipotesi e rinvenire strategie di analisi di una situazione.
- *Abilità comunicative (communication skills)*, che favoriscono la comunicazione sui temi disciplinari con interlocutori specialisti e non specialisti.
- *Capacità di apprendere (learning skills)*, intesa come capacità di apprendere ad apprendere e di sviluppare apprendimenti in modo autonomo.

I materiali selezionati sono divenuti oggetto di un'indagine tematica volta ad identificare le competenze in uscita prospettate per i professionisti dell'educazione nell'ambito della PREF. La ricerca è stata condotta avvalendosi dell'utilizzo di un *software* di analisi di dati qualitativi e misti denominato MAXQDA<sup>6</sup>.

#### 4. Analisi e risultati della ricerca

Il corpus testuale delle schede di insegnamento relative all'a.a. 2022-2023 risulta composto da 34 documenti. Una prima fase di analisi prende in considerazione la tipologia di attività formative proposte, suddivise per corsi di laurea (Tab. 3), Università di afferenza e denominazione dei corsi (Tab. 4).

<i>Tipologia attività formative nell'ambito PREF</i>	Numero di schede di insegnamento a.a. 2022-2023			
	L-19	Baccalaureato	LM-85 e LM-50	Totale
<b>Insegnamento</b>	20	2	5	<b>27</b>
<b>Laboratorio</b>	6		1	<b>7</b>
<b>Totale</b>	<b>26</b>	<b>2</b>	<b>6</b>	<b>34</b>

Tab. 3: Elenco delle attività formative nell'ambito della PREF (insegnamenti e laboratori) suddivisi per corsi di laurea

Si rintracciano venti insegnamenti e sei laboratori rientranti nei percorsi formativi di L-19; due insegnamenti relativi al Baccalaureato in Laurea Triennale in Scienze dell'educazione; cinque insegnamenti afferenti alle Lauree Magistrali di Scienze pedagogiche (LM-85) e un laboratorio inserito nella Laurea Magistrale in Coordinamento dei Servizi Educativi per la prima Infanzia e per il Disagio Sociale (LM-50).

<sup>6</sup> MAXQDA è un *software* professionale per l'analisi di dati qualitativi e misti, per l'analisi e interpretazione di molteplici dati collezionati da strumenti differenti (interviste, focus groups, video).

La Tabella 4 riporta le attività formative inerenti alla PREF, declinate per Università in cui sono erogate, corso di Laurea e denominazione dell'insegnamento.

Regione	Sede	Denominazione Università	Corso di laurea	Denominazione insegnamento a.a. 2022-2023
Abruzzo	Chieti – Telematica	Università Telematica Leonardo Da Vinci	L-19 Scienze dell'educazione e della formazione – indirizzo Educatore sociale	Pedagogia della famiglia
Calabria	Reggio Calabria	Università degli Studi Mediterranea Reggio Calabria	L-19 Scienze dell'educazione e della formazione	Pedagogia dell'infanzia e della famiglia
Calabria	Reggio Calabria	Università degli Studi Mediterranea Reggio Calabria	L-19 Scienze dell'educazione e della formazione	Laboratorio di pedagogia dell'infanzia e della famiglia
Campania	Napoli	Università degli Studi di Napoli Federico II	LM-50 Coordinamento dei Servizi Educativi per la prima Infanzia e per il Disagio Sociale	Laboratorio di pedagogia delle relazioni familiari
Campania	Napoli	Università Suor Orsola Benincasa – Napoli	L-19 Scienze dell'educazione/ 1) Curriculum Educatore dei servizi educativi per l'infanzia	Laboratorio di Strategie di corresponsabilità educativa servizi-famiglie
Campania	Napoli	Università Suor Orsola Benincasa – Napoli	L-19 Scienze dell'educazione/ 2) Curriculum educatore professionale socio-pedagogico servizi assistenziali	Pedagogia delle famiglie
Emilia Romagna	Piacenza	Università Cattolica del Sacro Cuore	L-19 Scienze dell'educazione e della formazione	Pedagogia della famiglia
Emilia Romagna	Parma	Università degli Studi di Parma	L-19 Scienze dell'educazione e dei processi formativi	Pedagogia dell'infanzia e della famiglia
Emilia Romagna	Modena e Reggio Emilia	Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia (Unimore)	L-19 Scienze dell'educazione per il nido e le professioni socio-pedagogiche	Pedagogia della prima infanzia e della famiglia
Emilia Romagna	Bologna	Alma Mater Studiorum	LM-85 Pedagogia	Pedagogia dell'infanzia e delle famiglie
Emilia Romagna	Bologna	Alma Mater Studiorum	L-19 Laurea in Educatore nei servizi per l'infanzia	Pedagogia delle famiglie e delle differenze di genere
Emilia Romagna	Bologna	Alma Mater Studiorum	L-19 Laurea in Educatore nei servizi per l'infanzia e Laurea in Educatore nei servizi per l'infanzia	Servizi educativi, mutamenti sociali e pedagogia delle famiglie
Friuli Venezia Giulia	Trieste	Università degli Studi di Trieste	L-19 Scienze dell'educazione - curriculum servizi educativi per l'infanzia	Pedagogia della famiglia
Lazio	Cassino	Università degli Studi di Cassino e del Lazio meridionale	LM-85 Scienze pedagogiche	Pedagogia della corresponsabilità educativa
Lazio	Roma	Università LUMSA	L-19 Scienze dell'educazione	Approccio socio-educativo alle relazioni familiari
Lazio	Roma	Università LUMSA	L-19 Scienze dell'educazione	Laboratorio applicativo Approccio socio-educativo alle relazioni familiari
Lombardia	Milano	Università degli Studi Milano Bicocca	L-19 Scienze dell'educazione	Pedagogia della famiglia
Lombardia	Milano	Università Cattolica del Sacro Cuore	L-19 Scienze dell'educazione e della formazione	Pedagogia della famiglia
Lombardia	Brescia	Università Cattolica del Sacro Cuore	L-19 Scienze dell'educazione e della formazione	Pedagogia della famiglia

Marche	Macerata	Università degli Studi di Macerata	L-19 Scienze dell'educazione e della formazione	Pedagogia delle relazioni familiari
Marche	Macerata	Università degli Studi di Macerata	L-19 Scienze dell'educazione e della formazione	Laboratorio pedagogia delle relazioni familiari
Marche	Macerata	Università degli Studi di Macerata	LM-85 Scienze pedagogiche	Pedagogia sociale e della famiglia
Piemonte	Torino	Ius Torino	Baccalureato Laurea Triennale in SdE- indirizzo in Educatore professionale Socio-pedagogico; Educatore dei servizi educativi dell'infanzia	Pedagogia degli adulti e della famiglia
Puglia	Bari	Università degli Studi di Bari Aldo Moro	LM-85 Scienze pedagogiche	Pedagogia della famiglia
Puglia	Foggia	Università degli Studi di Foggia	L-19 Scienze dell'educazione e della formazione	Pedagogia dell'infanzia e delle relazioni familiari
Sicilia	Palermo	Università degli Studi di Palermo	L-19 Scienze dell'educazione	Pedagogia dell'infanzia e della famiglia
Sicilia	Agrigento	Università degli Studi di Palermo	L-19 Scienze dell'educazione	Pedagogia dell'infanzia e della famiglia con esercitazioni
Sicilia	Palermo	Università degli Studi di Palermo	LM-85 Scienze pedagogiche	Pedagogia della famiglia
Toscana	Firenze	Università degli Studi di Firenze	L-19 Scienze dell'educazione e della formazione - indirizzo educatore per l'inclusione della disabilità e del disagio giovanile; educatore per la prima infanzia; educatore per l'età adulta e la terza età	Pedagogia della famiglia e sostegno alla genitorialità
Umbria	Perugia	Università degli Studi di Perugia	L-19 Scienze dell'educazione- Educatore dei servizi per l'infanzia	Pedagogia familiare e interculturale
Umbria	Perugia	Università degli Studi di Perugia	L-19 Scienze dell'educazione- Educatore dei servizi per l'infanzia	Laboratorio di pedagogia familiare e interculturale
Veneto	Padova	Università degli Studi di Padova	L-19 Scienze dell'educazione- Servizi educativi per l'infanzia	Pedagogia della famiglia
Veneto	Padova	Università degli Studi di Padova	L-19 Scienze dell'educazione- Servizi educativi per l'infanzia	Laboratorio pedagogia della famiglia
Veneto	Mestre	Iusve	Baccalureato Laurea Triennale in SdE -Educatore professionale sociale	Pedagogia della famiglia

Tab. 4: Elenco delle attività formative nell'ambito della PREF nell'a.a. 2022-2023  
distinte per sedi universitarie, corso di studi, denominazione

La PREF è prevista quale insegnamento per i professionisti dell'educazione all'interno di 21 università italiane, per un totale di 24 sedi universitarie. È significativo come in molti casi l'offerta formativa sia rivolta agli studenti che hanno scelto come ambito di approfondimento il *curriculum* relativo ai Servizi educativi per l'infanzia.

La riflessione sulle denominazioni degli insegnamenti e laboratori afferenti all'ambito della PREF porta a considerare la pluralità di diciture presenti nelle sedi universitarie italiane (Tab. 5).

Denominazione attività formativa inerente alla PREF a.a. 2022-2023	Frequenza con cui ricorre la denominazione
Pedagogia della famiglia (anche in associazione con pedagogia sociale; pedagogia interculturale; pedagogia degli adulti; sostegno alla genitorialità)	13
Pedagogia delle famiglie (anche in associazione con pedagogia delle differenze di genere; servizi educativi e mutamenti sociali)	3
Pedagogia dell'infanzia e della famiglia	5
Pedagogia della prima infanzia e della famiglia	1
Pedagogia dell'infanzia e delle famiglie	1
Pedagogia dell'infanzia e delle relazioni familiari	1
Pedagogia della corresponsabilità educativa	1
Pedagogia delle relazioni familiari	1
Approccio socio-educativo alle relazioni familiari	1
Laboratorio pedagogia della famiglia	1
Laboratorio di pedagogia dell'infanzia e della famiglia	1
Laboratorio di pedagogia delle relazioni familiari	2
Laboratorio di strategie di corresponsabilità educativa servizi-famiglie	1
Laboratorio di pedagogia familiare e interculturale	1
Laboratorio applicativo approccio socio-educativo alle relazioni familiari	1

Tab. 5: Denominazione delle attività formative inerenti alla PREF

La denominazione più frequente è quella di “Pedagogia della famiglia” (13 ricorrenze), anche in associazione con pedagogia sociale; pedagogia interculturale; pedagogia degli adulti; sostegno alla genitorialità; in tre casi, si privilegia la dicitura plurale “Pedagogia delle famiglie”. In 8 casi si ricorre alla correlazione tra “Pedagogia della famiglia/delle famiglie/delle relazioni familiari” e “Pedagogia dell’infanzia” o della “prima infanzia”. Denominazioni isolate sono quelle di “Pedagogia della corresponsabilità educativa”; “Pedagogia delle relazioni familiari”; “Approccio socio-educativo alle relazioni familiari”.

L’analisi è proseguita con uno sguardo ai risultati di apprendimento dichiarati nelle schede di insegnamento. I documenti sono stati importati nel *software* di analisi denominato MAXQDA e sono stati codificati sulla base di un sistema di codici costruito a partire dai Descrittori di Dublino, di seguito denominati Descrittori. Con riferimento ad alcuni elementi ricorrenti sono in seguito state declinate ulteriori sotto aree di analisi (sub-codici).

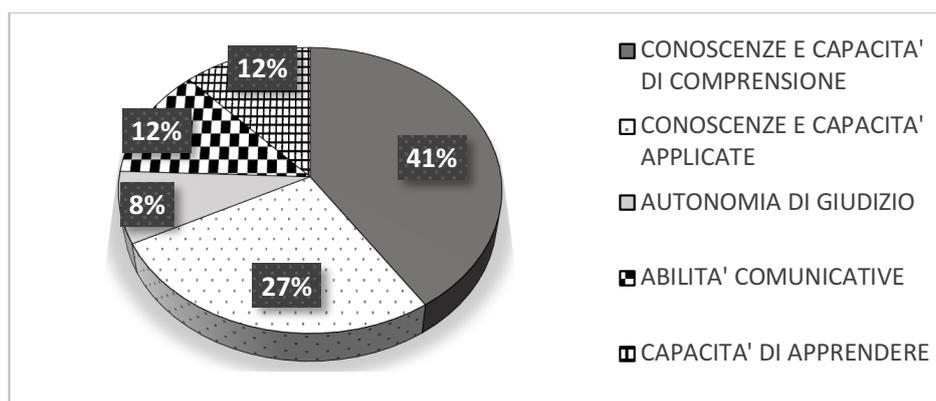


Fig. 1: Distribuzione dei codici relativi ai risultati di apprendimento

La Figura 1 mostra come all’interno delle schede di insegnamento compaiano in modo preponderante obiettivi di apprendimento in merito all’*Acquisizione di conoscenze e capacità di comprensione* (41%). Seguono gli obiettivi riferibili all’area dell’*Applicabilità delle conoscenze e della capacità di comprensione* (27%). Vi sono poi gli obiettivi riferibili alle *Abilità comunicative* (12%), all’*Autonomia di giudizio e alla capacità di trarre delle conclusioni* (12%) e alla *Capacità di apprendere* (8%).

Come specificato, per ogni Descrittore sono stati individuati dei sub-codici che rimandano alle aree di significato più ricorrenti (Tab. 6). Si precisa che ad un segmento di testo può essere riferito più di un

codice, per cui la somma delle frequenze dei sub-codici non coincide con la frequenza dei singoli Descrittori.

<b>Risultati di apprendimento con riferimento ai Descrittori di Dublino</b>	<b>Frequenza</b>
<b>CONOSCENZE E COMPrensIONE</b>	<b>66</b>
Teorie e modelli	21
Riconosce peculiarità famiglia/trasformazioni	18
Riconoscere processi educativi familiari	18
Servizi educativi	9
Riconoscere la famiglia come soggetto attivo	6
<b>CONOSCENZE E CAPACITÀ APPLICATE</b>	<b>44</b>
Applicare teorie e modelli nei differenti contesti	28
Buone pratiche a sostegno della genitorialità/educazione	18
<b>ABILITÀ COMUNICATIVE</b>	<b>20</b>
Comunicare la conoscenza adattandola ai contesti familiari	13
Linguaggio specifico disciplina	7
<b>CAPACITÀ DI APPRENDERE</b>	<b>19</b>
Avviare una formazione continua	7
Saper trasferire conoscenze in contesti empirici educativi e familiari	3
Saper costruire percorsi di ricerca	3
Saper lavorare in équipe/rete	2
<b>AUTONOMIA DI GIUDIZIO</b>	<b>13</b>
Analisi critica	12
Decostruzione e messa in questione di culture familiari	2

Tab. 6: Sistema di codici per l'analisi degli esiti di apprendimento, con riferimento ai Descrittori di Dublino

Di seguito, accanto all'analisi quantitativa relativa ai codici e sub-codici individuati, si proveranno a presentare alcuni segmenti di testo esplicativi sul piano dei contenuti previsti per ciascun Descrittore.

In merito alle *Conoscenze e capacità di comprensione* si richiamano:

- teorie e modelli che lo studente è chiamato ad acquisire (21 ricorrenze). Ad esempio: “*conoscere e sapersi orientare fra i modelli e le teorie della Pedagogia della famiglia* (Pedagogia della famiglia e sostegno alla genitorialità - Firenze, Pos 7<sup>7</sup>); “*possedere conoscenza a livello teorico e metodologico della pedagogia ed in particolare delle dimensioni relazionali all'interno del contesto familiare*” (Pedagogia della famiglia - Bari, Pos 8); “*comprendere i fondamenti teorici di pedagogia della famiglia*” (Pedagogia della famiglia – Università Cattolica Piacenza, Pos 8); “*apprendere i fondamenti della pedagogia dell'infanzia e della famiglia*”; (Pedagogia dell'infanzia e delle relazioni familiari - Foggia, Pos 7);
- la capacità di riconoscere le peculiarità della famiglia e le trasformazioni che nel tempo l'hanno interessata (18 ricorrenze): “*conosce le peculiarità delle famiglie contemporanee considerando le variabili storiche, sociologiche, economiche, demografiche*” (Servizi educativi, mutamenti sociali e pedagogia delle famiglie - Bologna, Pos 6); “*riflettere sulle trasformazioni che riguardano la famiglia*” (Pedagogia della famiglia - Università Cattolica Piacenza, Pos 8); “*conoscere e comprendere le questioni educative connesse alle tra-*

7 Le citazioni sono riportate con il riferimento del nome dell'insegnamento, sede universitaria e posizione indicata dal sistema di classificazione dei documenti del programma MAXQDA.

*sformazioni delle famiglie contemporanee e alle relative implicazioni sul piano della realizzazione dell'alleanza educativa tra famiglie e servizi educativi per la prima infanzia*" (Laboratorio strategie di corresponsabilità servizi-famiglie – Suor Orsola Benincasa - Napoli, Pos 7)

- la capacità di riconoscere processi educativi familiari (18 ricorrenze): “*conoscere e comprendere la famiglia come sistema di relazioni educative*” (Pedagogia della famiglia - Trieste, Pos 8); “*conoscere e comprendere la famiglia come sistema di relazioni educative governato da dinamiche, la cui gestione esige da parte dei soggetti adulti intenzionalità progettuale, competenza comunicativa, responsabilità decisionale*” (Pedagogia della famiglia - Università Cattolica Brescia, Pos 8);
- la conoscenza dei Servizi educativi e del lavoro educativo con la famiglia (9 ricorrenze): “*conosce gli aspetti organizzativi dei servizi rivolti alla prima infanzia e alle famiglie*” (Pedagogia dell’infanzia e delle famiglie - Bologna, Pos 7); “*conoscenza delle questioni pedagogiche connesse al tema della corresponsabilità educativa tra i servizi educativi per la prima infanzia e le famiglie*” (Laboratorio strategie di corresponsabilità servizi-famiglie – Suor Orsola Benincasa - Napoli, Pos 7); “*conosce le funzioni dell’educatore professionale socio-pedagogico per il nido e i servizi per l’infanzia*” (Pedagogia della prima infanzia e della famiglia- Modena-Reggio Emilia, Pos 6);
- il riconoscimento della famiglia come soggetto attivo (6 ricorrenze): “*considera le famiglie come soggetti attivi, ossia capaci di sviluppare al proprio interno percorsi di benessere*” (Pedagogia dell’infanzia e delle famiglie - Bologna, Pos 7); “*delineare la famiglia come elemento portante di una rete sociale, che per ben funzionare esige una rinnovata politica di welfare tesa ad avvalorare il protagonismo educativo familiare*” (Pedagogia della famiglia - Università Cattolica Milano, Pos 8).

Nell’area della *Capacità di applicare conoscenze e comprensione*, si fa riferimento a:

- capacità di applicare teorie e modelli nei differenti contesti in cui l’educatore si trova ad operare, con particolare riferimento al lavoro con le famiglie (28 ricorrenze): “*capacità di applicare le conoscenze acquisite all’interpretazione dei principali contesti educativi rivolti alla prima infanzia e alle famiglie*” (Pedagogia dell’infanzia e della famiglia - Parma, Pos 6); “*competenze di analisi delle situazioni familiari (che rappresenta uno dei principali contesti e/o situazioni rispetto alla quale si richiede l’intervento educativo), per delineare i bisogni educativi e le connesse necessità formative e progettare l’intervento educativo rivolto a individui, a gruppi, a nuclei familiari, alla comunità*” (Pedagogia degli adulti e della famiglia – Torino Iusto, Pos 6);
- buone pratiche a sostegno della genitorialità e dei compiti educativi genitoriali, con particolare attenzione alla costruzione di alleanze educative (18 ricorrenze): “*individua strumenti e percorsi formativi adeguati per valorizzare le risorse del nucleo familiare e sostenere una genitorialità riflessiva in una dimensione di socialità costruttiva*” (Pedagogia dell’infanzia e delle famiglie - Bologna, Pos 7); “*saper utilizzare l’osservazione educativa come strumento di condivisione con le famiglie nella prima infanzia*” (Pedagogia della famiglia - Padova, Pos 7); “*ipotizza strategie per instaurare una relazione cooperativa tra educatori e genitori*” (Pedagogia delle famiglie e delle differenze di genere - Bologna, Pos 7).

Con riguardo alle *Abilità comunicative*, è posta l’attenzione sull’abilità di avviare scambi comunicativi con le famiglie sulle conoscenze oggetto della PREF, utilizzando un linguaggio comprensibile agli interlocutori (13 ricorrenze) e sul padroneggiare un linguaggio specifico della disciplina (7 ricorrenze). Si coglie, come in molti casi, queste accezioni si presentino combinate, ad indicare la necessità per il professionista dell’educazione di modulare la comunicazione in funzione degli interlocutori: “*capacità di presentare i risultati del proprio studio e dei progetti di intervento, con un linguaggio insieme specifico e comunicabile, affinché venga inteso tanto dagli specialisti quanto dagli educatori*” (Pedagogia dell’infanzia e della famiglia - Palermo, Pos 7); “*comunicare efficacemente concetti e modelli (anche attraverso l’appropriazione di un linguaggio di settore tramite lo studio della bibliografia, le lezioni e gli incontri con i testimoni privilegiati) funzionali alla conoscenza e alla comprensione ma anche all’intervento nelle agenzie, nei servizi, nei contesti e con i soggetti in educazione nonché con gli attori parentali e professionali con cui entreranno in contatto attraverso il tirocinio e i contesti professionali*” (Pedagogia della prima infanzia e della famiglia, Modena-Reggio Emilia, Pos 6).

In merito alla *Capacità di apprendere* si rileva un focus su:

- i processi di formazione continua anche attraverso percorsi di auto-apprendimento (7 ricorrenze): “*capacità di aggiornamento problematico e bibliografico*” (Pedagogia dell’infanzia e della famiglia - Palermo, Pos 6); “*aggiornarsi durante il percorso accademico e nella successiva formazione in servizio del personale*” (Pedagogia della prima infanzia e della famiglia - Unimore, Pos 6);
- il trasferimento delle conoscenze in contesti empirici educativi e familiari e qualificare in senso pedagogico le relazioni educative con le famiglie (3 ricorrenze);
- la costruzione di percorsi di ricerca per e con le famiglie (3 ricorrenze): “*saper costruire un percorso autonomo di ricerca e saper effettuare rilevazioni nella pratica di ricerca*” (Pedagogia della famiglia e sostegno alla genitorialità - Firenze, Pos 7);
- il lavoro in équipe multiprofessionali o il lavoro di rete (2 occorrenze).

In merito all’area dell’*Autonomia di giudizio*, si fa riferimento alla capacità di analizzare problemi ed elaborare soluzioni con spirito critico (12 ricorrenze): “*saper analizzare problemi ed elaborare soluzioni in autonomia di giudizio*” (Pedagogia familiare e interculturale - Perugia, Pos 8); “*autonomia nello studio della letteratura pedagogica e competenze critico-riflessive*” (Pedagogia dell’infanzia e della famiglia – Reggio Calabria, Pos 7); e alla capacità di decostruire visioni e immagini legate alla famiglia e alle culture familiari (2 ricorrenze).

L’analisi compiuta ha permesso di mettere a fuoco la presenza dei singoli Descrittori all’interno dei documenti (Tab. 7). Preme ricordare, come precisato in fase di avvio, che l’eterogeneità delle schede di insegnamento non permette di individuare i risultati di apprendimento per ciascuna attività formativa, in quanto in tre insegnamenti e in un laboratorio compaiono solo i contenuti del programma.

Descrittori di Dublino	Numero di documenti in cui si ritrovano
Conoscenze e capacità di comprensione	27
Capacità di applicare conoscenze e comprensione	24
Autonomia di giudizio	14
Capacità comunicative	12
Capacità di apprendere	12

Tab. 7: Distribuzione dei Descrittori di Dublino all’interno delle Schede di insegnamento

L’intreccio fra i Descrittori all’interno dei singoli documenti porta a rilevare le correlazioni presentate in Tabella 8. In 9 documenti compaiono tutti i Descrittori. Nelle schede di insegnamento, più frequentemente si trovano associati i Descrittori relativi alle *Conoscenze e capacità di comprensione* e alla *Capacità di applicare conoscenze e comprensione* (13 ricorrenze, di cui in 3 casi si rileva la presenza di almeno un ulteriore Descrittore). In 3 documenti si ritrova un riferimento solo alle *Conoscenze e capacità di comprensione* e in ulteriori 3 casi il medesimo indicatore in correlazione ad almeno un altro Descrittore, ad eccezione delle *Capacità di applicare conoscenze e comprensione*. Infine, in due documenti si rintraccia la compresenza delle *Capacità di applicare conoscenze e comprensione* con altri descrittori, ad eccezione delle *Conoscenze e capacità di comprensione*.

Descrittori di Dublino e correlazione interna	Numero di Documenti
Compresenza di tutti i descrittori	9
Compresenza <i>Conoscenze e capacità di comprensione</i> e <i>Capacità di applicare conoscenze e comprensione</i>	10
Compresenza <i>Conoscenze e capacità di comprensione</i> e <i>Capacità di applicare conoscenze e comprensione</i> e almeno un altro descrittore	3
<i>Conoscenze e capacità di comprensione</i>	3
<i>Conoscenze e capacità di comprensione</i> e compresenza di altri descrittori	3
<i>Capacità di applicare conoscenze e comprensione</i> e compresenza di altri descrittori	2
Nessun Descrittore	4

Tab. 8: Distribuzione e compresenza dei singoli Descrittori di Dublino all’interno delle Schede di insegnamento

## 5. Riflessioni intorno alla formazione nell'ambito della PREF

L'analisi tematica condotta porta a rilevare come la formazione dei professionisti dell'educazione sia incentrata su un profondo nesso tra teoria e prassi, che è proprio della pedagogia ed emerge con forza nella PREF.

Questo intreccio è messo in luce dalla centralità dei Descrittori indicanti le *Conoscenze e capacità di comprensione* e la *Capacità di applicare conoscenze e comprensione*. Nello specifico, si coglie un focus sull'acquisizione delle conoscenze proprie della disciplina e sul fondamento epistemologico della stessa. Inoltre, la pluralità delle famiglie e le profonde trasformazioni a cui il sistema familiare è andato incontro negli anni chiedono ai professionisti dell'educazione di affinare uno sguardo sulle peculiarità delle condizioni familiari. Diviene centrale la comprensione dei fenomeni, avere contezza dei processi e delle dinamiche proprie del nucleo domestico, affinare abilità comunicative e strategie di gestione della relazione. La conoscenza della famiglia non può avvenire in modo statico e astratto. Altresì, si rende necessario abbandonare una visione stereotipata della famiglia e decostruire culture e credenze implicite. La complessità che è propria della realtà contemporanea e i cambiamenti che incidono sulla famiglia divengono elementi da assumere per saper agire in situazione.

Questo approccio di conoscenza e comprensione mira, pertanto, ad agevolare la messa in campo di azioni efficaci attraverso la *Capacità di applicare conoscenze e comprensione*. Al centro emerge il protagonismo della famiglia e la capacità di "dare potere" alla stessa, affinché possa trovare in sé le risorse per affrontare le situazioni vissute. Per il professionista ciò significa apprendere strumenti che possano favorire il dialogo, la comunicazione sui temi educativi, l'approccio in prospettiva promozionale e non assistenzialista.

Le *Abilità comunicative* che emergono come esiti della PREF riportano ad un inscindibile interrelazione tra il linguaggio specifico della disciplina e la capacità di narrare il lavoro educativo con linguaggi comprensibili agli interlocutori. Il professionista dell'educazione deve, pertanto, allenarsi a declinare le teorie di riferimento in concetti afferrabili dai membri del sistema familiare, così che il sapere pedagogico possa divenire una chiave di lettura per la comprensione delle situazioni e un bagaglio culturale anche per le famiglie stesse.

Nella formazione di base, pare presente in maniera limitata la capacità di favorire la ricerca pedagogica con e per la famiglia. Acquisire competenze di ricerca (Corbi et al., 2018; Cadei et al., 2022) nel lavoro con le famiglie costituisce un aspetto indispensabile per agevolare un approccio alle famiglie in grado di conoscere e riconoscere bisogni e risorse in situazione, capire come intervenire, valutare le azioni in atto e innovare pratiche e approcci (Milani, 2018).

La PREF è, inoltre, chiamata ad interrogarsi su quali metodologie di insegnamento promuovere per favorire lo sviluppo di un'autonomia di giudizio fra i professionisti dell'educazione. È necessario comprendere in che modo possa essere sollecitata una messa in questione di culture consolidate all'interno dei servizi (Kemmis, Hopwood, 2022) o di un patrimonio frutto di modelli educativi familiari appresi da ciascun soggetto. Ciò nella convinzione che il professionista, "invece di proporre una imitazione di modelli in conformità o in rottura con le norme in vigore", deve "elaborare le proprie modalità d'azione e valutarle man mano che le sperimenta, per un adattamento alle condizioni della singola situazione" (Postic, De Keetele 1993, p. 159).

## 6. Conclusioni

Il contributo ha inteso mettere in luce quali approcci la PREF è chiamata a incoraggiare per favorire la formazione di base dei professionisti dell'educazione nell'ambito della cura delle relazioni educative familiari. Quanto presentato mostra come il lavoro con le famiglie implichi una completa preparazione di base avviata nel contesto universitario all'interno delle attività formative connesse con la PREF. Si tratta di percorsi che intrecciano teorie e prassi, che non possono prescindere da un arricchimento che deriva da proposte laboratoriali e di tirocinio che offrono allo studente occasioni per applicare sul campo quanto appreso. Al contempo, emerge come il professionista dell'educazione non possa esulare da un continuo aggiornamento sulle tematiche in questione, proprio in virtù dei repentini cambiamenti che investono il sistema familiare, e da una messa in questione del proprio operato e delle prassi consolidate nei servizi educativi.

Per tale motivo, si rende opportuno operare un processo di valutazione in itinere, per vagliare se i percorsi siano rispondenti alle esigenze di ciascuna famiglia, ma anche se le strategie relazionali messe in atto siano orientate, in prospettiva promozionale, all'*empowerment* (Walsh, 2017) e all'accompagnamento educativo (Paul, 2004).

Quanto affermato sollecita l'Università e, in particolare, i docenti coinvolti nell'insegnamento della PREF a riflettere su come favorire un percorso formativo universitario che agevoli l'acquisizione di un *habitus* specifico nel lavoro con le famiglie, supportato da una forte base epistemologica. Al contempo, si rende opportuno vagliare quali percorsi di accompagnamento formativo offrire a quanti, conseguito il titolo universitario, desiderano approfondire ulteriormente le competenze nel lavoro educativo con le famiglie<sup>8</sup>.

## Riferimenti bibliografici

- Cadei L. (2010). *Riconoscere la famiglia. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*. Milano: Unicopli.
- Cadei L. et al. (Eds.) (2022). *L'altro educatore. Verso le competenze di secondo livello*. Brescia: Scholè.
- Cadei L. (2023). Responsabilizzare la famiglia. In D. Simeone (Ed.), *Il patto educativo globale. Una sfida per il nostro tempo*. Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo.
- Chauvenet A. et al. (2014). *École, Famille, Cité. Pour une coéducation démocratique*. Rennes: Press universitaires de Rennes.
- Corbi E. et al. (Eds.) (2018). *La competenza di ricerca nelle professioni educative*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Dansereau S. et al. (Eds.) (1990). *Éducation familiale e intervention précoce*. Ottawa: Matrice.
- Ius M. (2020). L'educatore come promotore di forze relazionali e comunicative. Saperi, motivazioni e microabilità per una proposta formativa pedagogicamente orientata. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 17(2), 311-330.
- Lacharité C. (2015). *Participation des parents et services de protection de l'enfance*. Les Cahiers du CEIDEF, vol I, Trois-Rivières: CEIDEF/UQTR.
- Legge di bilancio n.205, del 27 dicembre 2017, (commi 594-601). "Bilancio di previsione dello Stato per l'anno finanziario 2018 e bilancio pluriennale per il triennio 2018-2020".
- Kemmis S., Hopwood N. (2022). Connective Enactment and Collective Accomplishment in Professional Practices. *Professions and Professionalism*, 12(3).
- Pati L. (1999). *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (Ed.) (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Paul M. (2004). *L'accompagnement : une posture professionnelle spécifique*. Paris: L'Harmattan.
- Pourtois J.P., Desmet H. (1991). L'éducation parentale. *Revue Française de Pédagogie*, 96, 87-112.
- Postic M., De Ketele J.-M. (1993). *Osservare le situazioni educative. I metodi osservati nella ricerca e nella valutazione*, SEI, Torino [Edizione originale pubblicata 1988].
- Pizzimenti S., Ventura A., Tabacchi A. (2023). Sentieri e orientamenti della Pedagogia delle Relazioni Educative Familiari. Il contributo delle università italiane. *La Famiglia*, 267, 33-46.
- Simeone D. (2008). *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*. Brescia: La Scuola.
- Simeone D. (2021). *Il dono dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Walsh F. (2017). *Strengthening Family resilience. 3rd edition*. New York: Guildford Press.

8 Al riguardo, preme considerare come nelle Università italiane siano già attivi Master nell'ambito della PREF, a titolo esemplificativo, si citano le esperienze dell'Università Cattolica del Sacro Cuore e dell'Università degli Studi di Palermo.



## FOCUS

# La consulenza familiare per le professionalità educative

### Claudio Melacarne

Full Professor of Education | Department of Social, Political and Cognitive Sciences | University of Siena | [claudio.melacarne@unisi.it](mailto:claudio.melacarne@unisi.it)

### Claudia Banchetti

PhD | Department of Social, Political and Cognitive Sciences | University of Siena | [claudia.banchetti@student.unisi.it](mailto:claudia.banchetti@student.unisi.it)

## Family counseling for education professionals

### Abstract

*This paper will discuss the contribution that studies on pedagogical counseling can make to reinterpreting the professionalism of the educator engaged in family education tasks. If, on the one hand, family systems are the place for learning primary knowledge, informal learning, and the realization of identity, on the other hand, they become spaces that are characterized by being liquid, within which feelings of stability and demands for security coexist. There is a well-established awareness that at certain stages, families need educational support and specific spaces to learn to deal with unprecedented events, a task that a particular form of counseling, such as educational counseling, can fulfill.*

**Educational counseling, educational professionalism, family system, family counseling, family education**

Nel presente contributo si discuterà dell'apporto che gli studi sulla consulenza pedagogica possono offrire per rileggere la professionalità dell'educatore che è impegnato in compiti di educazione familiare. Se da un lato i sistemi familiari sono il luogo dell'apprendimento dei saperi primari, dell'apprendimento informale e della realizzazione dell'identità, dall'altro diventano spazi che si contraddistinguono per essere liquidi, al cui interno convivono sentimenti di stabilità e richieste di sicurezza. È consolidata la consapevolezza che in alcune fasi le famiglie necessitano di un supporto educativo e di disporre di spazi specifici in cui poter imparare a gestire eventi inediti, impegno questo che sembra che possa assolvere una forma particolare di consulenza come quella educativa.

### Parole chiave

**Consulenza pedagogica, consulenza familiare, educazione familiare, professionalità educative, sistema familiare**

## 1. Introduzione

Il presente contributo esplorerà l'apporto che gli studi sulla consulenza pedagogica (d'Alonzo et al., 2012; Simeone, 2011; Melacarne, 2020) possono offrire per rileggere la professionalità dell'educatore impegnato in compiti di intervento con e per la famiglia (Iori, 2001; Catarsi, 2006; Silva, 2022). L'articolo fa propria la prospettiva 'umanistica' circa la consulenza pedagogica, collocandola nell'alveo delle teorie e delle pratiche di aiuto e di cura (Perillo, 2018). Parlare di consulenza educativa significa allora considerare come in alcune fasi della loro evoluzione le famiglie hanno necessità di avere un supporto educativo e di disporre di spazi specifici in cui poter imparare a gestire e a far fronte a eventi inediti e contraddittori (Pati, 2014).

Il termine 'consulenza pedagogica' si è diffuso negli ultimi anni in larga parte all'interno della letteratura scientifica caratterizzandosi come uno spazio di legittimazione delle professionalità educative e formative<sup>1</sup> (Melacarne, 2021) all'interno dei nuovi spazi dell'educazione non formale: tra scuola e famiglia, tra scuola e docenti, tra terzo settore e servizi, tra persona e famiglia. Il termine consulenza pedagogica è tuttavia originariamente emerso come un costrutto teorico privo di solide fondamenta, rischiando fin dall'origine di definirsi come un concetto ombrello, con scarsa solidità teorica, quella necessaria per crescere ed evolversi. Importanti riflessioni per superare questo 'peccato originale' sono state compiute intrecciando costrutti già affermatesi come *empowerment*, *coaching* e supervisione a quello di consulenza (Simeone, 2011; Sabatino, 2014; Riva, 2020). Alla luce di questi contributi la consulenza può essere descritta più come una postura piuttosto che una vera e propria teoria o pratica distinta (Gunter, Mills, 2017). Non vi è dubbio che il costrutto 'consulenza pedagogica' ha origini multidisciplinari che si estendono dalle scienze psicologiche e sociali fino alle scienze pedagogiche. Di seguito un tentativo di sistematizzare queste direttrici, considerando esempi storici anche lontani dal dibattito pedagogico. Se esiste uno specifico pedagogico della consulenza, probabilmente deve essere storicizzato per comprendere le ricche sfaccettature che lo rendono oggi possibile oggetto di studio.

## 2. Le origini della consulenza e l'emergere della matrice pedagogica

In letteratura una delle prime esperienze pionieristiche di consulenza organizzata, formalizzata come un servizio, viene fatta risalire intorno alla fine del XIX secolo, più precisamente nel 1886 con l'esperienza consulenziale in ambito economico aziendale di Arthur Dehon Little (English, Steffy, 1984). Un'altra firma associata al termine consulenza è quella di James O. McKinsey, il cui lavoro iniziò nel 1926 presso l'Università di Chicago e portò alla fondazione di una delle storiche società di consulenza aziendale. Siamo ancora alla definizione della consulenza dentro un unico paradigma, come processo di supervisione e supporto alle pratiche di innovazione e gestione aziendale. In seguito a queste prime esperienze sono sorte filiere di ricerca interessanti, ma ancora molto lontane dal tematizzare le specificità educative della consulenza (Covin, Fisher, 1991). Un lavoro lodevole è quello condotto da Christine Anlauf Sabatino nella sua revisione dello stato dell'arte europeo, nel suo testo *Consultation Theory and practice: a handbook for school social workers* (2014).

Anche se con etichette differenti, nell'ultimo periodo la consulenza ha acquisito un ampio spazio di legittimazione, collegandosi a concetti sempre più vicini, anche se non ancora adeguati, a quelli del discorso pedagogico (Sabatino, 2014), come il *counseling* o il *coaching*, (Ulivieri Stiozzi, 2013). Sia la declinazione 'aziendalista', sia la matrice 'socio-psico-pedagogica', nascono dentro il mondo economico industrializzato, inizialmente, e post-industriale, successivamente.

Uno dei primi testi che in modo evidente cerca di stabilire un collegamento tra la consulenza e il dibattito sull'educazione è di English e Steffy (1984), intitolato *Educational Consulting. A Guidebook for Practitioners*. Il testo non fornisce punti di riferimento per un fondamento teorico del concetto di consulenza educativa, né tenta di circoscriverne la pertinenza scientifica. La prospettiva utilizzata si attesta sul

1 All'interno della letteratura scientifica nazionale e internazionale sempre più è frequente intercettare ricerche e progetti che utilizzano il termine 'consulenza' per identificare una nuova figura professionale o una nuova funzione che caratterizza il lavoro dell'educatore, talvolta caratterizzata con il termine 'pedagogica' altre volte come 'educativa' (Melacarne, 2021).

livello dell'analisi della pratica e delle procedure per operationalizzare l'agire educativo in prospettiva consulenziale. Sviluppandosi dentro una logica strumentale, il lavoro di English e Steffy non ha alcuna pretesa fondativa, risulta invece un invito a vedere le professioni tutte come declinazioni di un approccio consulenziale.

Secondo English e Steffy (1984), l'identità dell'educatore non è connessa e legittimata da uno spazio lavorativo 'tipico', non è necessariamente legata alle istituzioni scolastiche o al terzo settore, ma si distingue per il suo ruolo di sostegno che si estende oltre i contesti formali, muovendosi per esempio negli spazi di discrezionalità, tra sistemi educativi e famiglie. Gli autori delineano il lavoro di una categoria professionale di educatori e pedagogisti che si confrontano con le sfide e gli ambienti tipici dei processi di consulenza, all'interno di un panorama professionale che sta evolvendo verso nuove forme di professionalità e una maggiore apertura delle professioni.

Una filiera di studi differenti recupera la tradizione umanistica, sintetizzando i contributi degli studi pedagogici, sociologici e psicologici orientati alle dimensioni personali e all'esistenzialismo (May, 1978). Queste prospettive attingono al pensiero di Rogers, Allport e Maslow, per poi integrare più recentemente gli studi sulla cura e sulla relazione educativa (Boffo, 2011). Da questi studi affiora il forte collegamento tra il concetto di consulenza pedagogica e quello di relazione d'aiuto (Schein, 2010). La consulenza può essere delineata sempre più come una specificità del sapere e della pratica pedagogica, mirata a generare *empowerment* e a fornire gli strumenti intellettuali, emotivi ed esistenziali per potenziare il "potere dell'essere, della progettualità, della relazione e della reciprocità" (Simeone, 2011, p. 97), permettendo al soggetto di sviluppare capacità di agire nel mondo e raggiungere i propri obiettivi. Questo filone di pensiero si riconnette alla tradizione pedagogica che ha ampliato teoricamente il concetto di cura (Bellingreri, 2013) e di relazione educativa (Mortari, 2006), sviluppando teorie e pratiche di consulenza e di aiuto alla persona e alle famiglie.

Terza, accanto alla tradizione umanistico-relazionale, un'altra prospettiva affonda le radici nell'esperienza del laboratorio di Clinica della formazione avviato da Massa (1992) e successivamente sviluppato con diversi approcci disciplinari. Questo filone ha elaborato un concetto di consulenza pedagogica come intervento personalizzato e clinico, in grado di integrare il valore ideativo ma anche materiale, oggettivo e concreto dell'esperienza di apprendimento. La consulenza si colloca all'interno di questo quadro teorico con una particolare attenzione alla complessità del processo formativo della persona nei vari contesti della vita e del lavoro (Riva, 2014; 2020). Diventa così "una forma di conoscenza concreta e radicata nell'esperienza, evitando la rischiosa tentazione di promuovere prospettive deterministiche rispetto all'accadere educativo" (Palma, 2017, p. 10). La consulenza pedagogica si intreccia quindi con la clinica della formazione, prestando attenzione agli aspetti impliciti, alla persona e anche agli aspetti pratico-materiali delle esperienze di vita e di lavoro. Infine, una quarta linea di ricerca recupera gli studi di pedagogia del lavoro (Bocca, 1998; Costa, 2011; Federighi, 2010), della pedagogia delle organizzazioni (Rossi, 2011) e le ricerche sui processi di apprendimento nei contesti lavorativi (Wenger, McDermott, Snyder, 2007). In questo caso, gli studi organizzativi sono stati integrati nel discorso pedagogico, recuperando anche le loro implicazioni ideologiche, utopiche, e, a partire dagli anni '90, trasformative (Mezirow, 2003; Mezirow, 2016). Dentro questa filiera di indagine la consulenza pedagogica può essere considerata come un dispositivo riflessivo che collega e promuove lo sviluppo personale all'interno di un contesto organizzativo più ampio, preservando la sua caratteristica emancipativa e critico riflessiva (Fabbri, 2007).

### 3. Critiche per non ricadere nello strumentalismo

Alla crescente diffusione di una letteratura focalizzata sui fondamenti e le pratiche della consulenza pedagogica si sono accompagnate inevitabilmente prospettive di analisi critica. Si tratta di letture che in una prospettiva costruttiva tentano di rimediare a delle derive considerate incoerenti con l'impianto epistemologico 'tipico' del discorso pedagogico. Lapsley, Miller, e Pollock (2013) per esempio, sostengono che l'attenzione rivolta ai processi di consulenza nasce come un fenomeno di risposta professionale a un contesto del lavoro mutato, in cui la politica pubblica fa proprie le istanze del capitalismo globale. Per questo si interroga sul perché:

i governi cercano di modernizzarsi con l'adozione di strutture, tecniche e processi di gestione dal settore privato e come questi hanno investito in particolari forme di conoscenza, dove i consulenti sono portatori di questa esperienza e traducono quelle che considerano pratiche appropriate per il settore privato nel settore pubblico (p. 117).

È questa una delle critiche più diffuse, quella di collocare la consulenza come una delle risposte strumentali che l'apparato educativo e di istruzione istituzionale mette in atto per l'impossibilità di far fronte con risorse interne ai bisogni emergenti. È un'osservazione che trova riscontro in parte nel dibattito sulla gestione del bene pubblico, della sua riduzione a servizio sussidiario mosso da una necessità strutturale: le risorse che non possono essere trovate all'interno sono richieste all'esterno, come strategia di abbassamento dei costi, di flessibilità, di specializzazione.

Una seconda prospettiva critica affonda le radici nella crisi di fiducia nelle fonti tradizionali di produzione della conoscenza. In questo caso viene messa in discussione la relazione tra produzione scientifica, ricerca primaria e progresso sociale. La perdita di fiducia nella capacità della scienza di apportare modifiche sostanziali ai problemi di natura sociale, educativa e formativa ha spostato, secondo questi autori, il processo di legittimazione del sapere dalle comunità di ricerca alle comunità professionali. Grundmann (2012) si spinge a osservare che tradizioni che hanno dato grande lustro alla scienza e che ne hanno sviluppato le dimensioni applicative, oggi non possono essere le sole a godere di legittimità sociale. La consulenza ha in questo senso usufruito di una contingenza storica in cui il sapere applicato ha generato anche una aspettativa di consulenza applicata, cioè attenta al problema e meno all'impatto sulle persone o, viceversa, a coinvolgere sempre con minore intensità le persone nella soluzione del problema.

Nel testo *Consultants and consultancy: the case of education* (Gunter, Mills, 2017) si sottolinea al riguardo quanto:

la commercializzazione di particolari tipi di conoscenza ha posizionato i clienti nella sfera dei consumatori, con esigenze identificabili che possono essere soddisfatte attraverso l'acquisto di un prodotto, un sapere. Questo può essere ritagliato su misura e la sua vestibilità può essere regolata attraverso interventi e adattamenti localizzati (p. 63).

Una terza critica rivolta agli studi sulla consulenza è riconducibile al legame sempre più stretto che si instaura tra la figura del consulente e il *brand*, in inglese la firma che lo sponsorizza, la sua fama, la sua riconoscibilità pubblica. Gunter (2017) sostiene che i consulenti possono rischiare di diventare 'venditori di conoscenza' o di 'ricette', cercando di ottenere guadagni all'interno dell'economia attraverso una distribuzione di conoscenze. Il rischio è quello di vendere prodotti assimilabili a strumenti di gestione di piani di studio, di piani di lezioni, di schemi di valutazione, di software, per addestrare o muoversi al massimo un livello di *problem solving* (p. 70). Suddaby e Greenwood (2001) sostengono che la consulenza rischia di configurarsi come una teoria e una pratica senza oggetto, in quanto i consulenti vendono sempre più la loro identità come un marchio, nella forma di un individuo/gruppo e/o società. Il mondo della consulenza può diventare "il regno dove i guru si elevano al di sopra dell'etica e della competenza a causa della loro reputazione, che supera quella di qualsiasi organizzazione con cui potrebbero essere associati" (p. 938).

Le critiche qui presentate in forma sintetica attraversano tre piani:

- a) quello sociale della manifestazione della consulenza come fenomeno endemico di una tendenza a esternalizzare i servizi e configurare l'aiuto e la cura come spazi relegati alla sola negoziazione privata;
- b) quello epistemologico, in cui la consulenza non risponde a una solida conoscenza scientifica, ma affida alle traduzioni personali che ciascun professionista ne fa in funzione del problema da risolvere;
- c) quello etico, secondo il quale la consulenza diventa la modalità con cui si vende la conoscenza, quale essa sia, rispetto a qualsiasi problema, con qualsivoglia mezzo, in quanto ciò che la legittima è il senso di fiducia sociale sviluppato e sedimentato rispetto a uno o a un altro marchio.

#### 4. Consulenza pedagogica ed educazione per e con la famiglia

Nei paragrafi precedenti abbiamo ripercorso la nascita e l'evoluzione della consulenza, le sue radici e la sua interdisciplinarietà (Sabatino, 2014). In questo ci concentreremo sulla consulenza pedagogica come una determinata forma di aiuto<sup>2</sup> e di cura in grado di rispondere al crescente pluralismo delle configurazioni familiari, generando nuovi modelli di aggregazione (Perillo, 2018). Abbiamo visto che i contesti nei quali si può situare la consulenza pedagogica sono differenti e molteplici. La scuola diviene un contesto di intervento per i professionisti dell'educazione che raccolgono le sfide che non trovano risposta nelle risorse professionali e nelle competenze degli insegnanti. L'intervento in questo caso si può situare su due livelli: il primo riguarda il supporto ai professionisti che lavorano nel contesto scolastico, il secondo concerne il supporto educativo in situazioni di fragilità rispetto ai bisogni speciali o alla cura del sistema relazionale dell'alunno (Simeone, 2011; d'Alonzo et al., 2012). La consulenza può essere rivolta a équipe di educatori che lavorano in differenti settori (comunità, strutture di prima infanzia, ecc.) (d'Alonzo et al., 2012). Anche le aziende divengono contesti di intervento consulenziale (Rossi, 2011; Melacarne, 2018).

Il tema della famiglia permea l'intero ambito della ricerca educativa, coinvolgendo l'interesse e l'attenzione di numerosi studiosi, in modo più o meno esplicito e diretto. Le famiglie rappresentano i fulcri centrali della società e, di conseguenza, dell'educazione. È fondamentale esaminarne la natura mutevole al fine di identificare questioni problematiche su cui concentrare la riflessione pedagogica e sviluppare proposte di intervento a sostegno delle pratiche e delle relazioni familiari (Perillo, 2018). La famiglia è allo stesso tempo sia un sistema educante che educabile, in quanto in essa vengono riconosciute le sfide tipiche che caratterizzano la post-modernità. Se da un lato i sistemi familiari sono il luogo dell'apprendimento dei saperi primari (Bellingreri, 2014), dell'apprendimento informale permanente e della costruzione dell'identità, dall'altro lato diventano degli spazi che si contraddistinguono per essere liquidi, al cui interno convivono sia i sentimenti di stabilità che le richieste di sicurezza con esperienze che sono mosse dall'incertezza, dall'ambiguità e dalla vulnerabilità. La consulenza pedagogica può comprendere duplici interventi, all'interno della famiglia tutto può essere condotto a un'esperienza di educazione di sé e degli altri in ordine alla relazione (Gervasio, 2012). Formenti (2000; 2012; 2017) individua almeno cinque dimensioni che concorrono a delineare il continuum delle proposte istituzionali in favore delle famiglie.

Gli interventi di *facilitazione* sono destinati alle famiglie che dispongono delle risorse necessarie per affrontare le fasi di transizione che comportano lo sviluppo di nuovi compiti e si avvalgono del supporto di esperti, di altri genitori e/o della rete familiare e amicale più ampia per attivare tali risorse. Un esempio sono i corsi specifici, come quelli dedicati alla preparazione delle famiglie adottive o di consultori (Formenti, 2000, pp. 154-160).

Gli interventi di *sostegno* si rivolgono alle famiglie che attraversano situazioni di 'difficoltà momentanea' o crisi, causate da eventi critici inattesi e altamente destabilizzanti o dall'accumulo nel tempo di problemi provenienti da varie fonti, che temporaneamente compromettono il funzionamento evolutivo del sistema familiare. Queste situazioni possono includere improvvisi problemi di salute di uno o più membri della famiglia o l'emergere di condizioni di disabilità. Il sostegno viene concepito come un intervento educativo volto a promuovere il cambiamento mediante un lavoro attento sulla percezione che i membri della famiglia hanno della propria situazione e sulle potenzialità trasformative che essa offre (pp. 161-163).

Gli interventi di *mediazione* sono destinati alle famiglie coinvolte in situazioni di conflitto. La mediazione è un intervento volto a introdurre nel contesto familiare strategie collaborative per la gestione dei conflitti, incoraggiando la riflessione dei membri coinvolti (pp. 163-164).

Gli interventi di *controllo e tutela* sono indirizzati a situazioni di allontanamento dal contesto familiare, come ad esempio nei casi di abuso o inadeguatezza. Il lavoro educativo in tali circostanze risulta estremamente complesso e delicato, in genere è teso a ricostruire le relazioni significative mediante azioni finalizzate a favorire una configurazione da una sorta di rinascita (pp. 165-167).

2 Per aiuto si intende "un processo relativamente complesso nel quale non c'è semplicemente chi è in difficoltà e chi può aiutarlo, ma due soggetti profondamente coinvolti in una relazione di scambio, dove entrambi impareranno qualcosa" (Zani, 1998, pp. 252-253).

Gli interventi *terapeutici* in ottica sistemica coinvolgono l'intero sistema famiglia. L'obiettivo è quello di lavorare in chiave formativa e trasformativa, grazie a un lavoro multidisciplinare (pp. 167-170).

Il consulente pedagogico per le famiglie ha il compito di fornire alle stesse l'opportunità di esplorare, scoprire e chiarire i propri modelli di pensiero e azione educativa (Perillo, 2018). Il variegato panorama delle famiglie contemporanee (Fruggeri, 2007) sollecita alla pedagogia l'adozione di approcci di studio e intervento contestuali (Cowan et al., 2009), basati sul riconoscimento della diversità delle forme familiari. Questo è un passaggio epistemologico cruciale per analizzare e comprendere le dinamiche delle comunità familiari (Perillo, 2018).

La consulenza pedagogica destinata alla famiglia si prefigge scopi educativi di crescita, centrati sulla promozione del benessere e sulla piena realizzazione del soggetto; l'enfasi qui è diretta verso obiettivi educativi relativi al progetto di vita del sistema familiare, ad accrescere la consapevolezza genitoriale (Simeone, 2011) e l'autonomia. L'obiettivo del consulente non è quello di sostituirsi alla persona proponendo soluzioni astratte o intervenendo secondo la logica "medico-paziente" (Schein, 2016) ma è quello di promuovere percorsi di crescita e generare momenti di riflessione (d'Alonzo et al., 2012).

## 5. Conclusioni

Negli ultimi decenni si è sviluppata una crescente letteratura focalizzata sulle possibili interpretazioni del concetto di consulenza pedagogica in termini di definizione di nuove funzioni per gli educatori e pedagogisti, nonché sull'approfondimento necessario dei suoi fondamenti e delle metodologie richieste per una sua piena maturazione. Inizialmente essa si è affermata come costrutto emergente dalla pratica educativa, come forma di aiuto informale o come supporto non formale, prestato dai professionisti dell'educazione su bisogni di inclusione, di sostegno ai processi di apprendimento/insegnamento a scuola, di affiancamento alle persone in fasi di transizione professionale e di cura nei contesti familiari (Simeone, 2011).

In questo contesto, la consulenza pedagogica emerge come un campo trasversale in cui diverse prospettive di studio (Rezzara, 2014) si confrontano e propongono modelli teorici e pratiche di intervento mirate a comprendere come gestire l'aiuto tra un consulente e persone, gruppi od organizzazioni (clienti), al fine di "creare una relazione con il cliente che permetta a quest'ultimo di percepire, comprendere e agire sugli avvenimenti che si verificano nel suo ambiente, interno ed esterno, allo scopo di correggere la situazione in base alle prospettive del cliente stesso" (Schein, 1992, p. 22).

Da una prospettiva più ampia, la consulenza pedagogica sta emergendo come uno dei campi in cui diverse prospettive di studio si incontrano e sviluppano modelli teorici e pratiche di intervento. L'obiettivo è comprendere come gestire le relazioni di aiuto tra un consulente e individui, gruppi od organizzazioni al fine di rispondere ai bisogni di cura, educazione e formazione (Schein, 2010). Questo approccio amplia il campo della consulenza al di là dei confini tradizionali, riconoscendo la sua rilevanza e la sua capacità di affrontare una vasta gamma di sfide ed esigenze umane e organizzative.

## Riferimenti bibliografici

- Bellingreri A. (2013). *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*. Trapani: Il pozzo di Giacobbe.
- Bellingreri A. (2014). *La famiglia come esistenziale*. Brescia: La Scuola.
- Bocca G. (1998). *Pedagogia del lavoro*. Brescia: La Scuola.
- Boffo V. (2011). *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Catarsi E. (2006). Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 11–22.
- Costa M. (2011). *Pedagogia del lavoro e contesti di innovazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Covin T.J., Fisher T.V. (1991). Consultant and Client must work together. *Journal of Management Consulting*, 6(4):11–20.
- Cowan P. A. et al. (2009). Promoting fathers' engagement with children: Preventive interventions for low income families. *Journal of Marriage and Family*, 71(3), 663–679.
- d'Alonzo L. et al. (Eds.). (2012). *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione*. Roma: Armando.

- English F.W., Steffy B.E. (1984). *Educational Consulting. A guidebook for Practitioners*. New Jersey, NJ: Educational Technology Publications.
- Fabbri L. (2007). *Comunità di pratica e apprendimento riflessivo*. Roma: Carocci.
- Federighi P. (2010). L'educazione incorporata nel lavoro. *Studi sulla Formazione*, 12(1-2), 33–151.
- Formenti L. (2000). *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini e Associati.
- Formenti L. (Ed.). (2012). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Milano: Apogeo.
- Formenti L. (2017). Oggetti narranti: cultura familiare tra materialità e pensiero critico. *La Famiglia*, 51/261, 43-52.
- Fruggeri L. (2007). *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi sociali*. Roma: Carocci.
- Gervasio E. (2012). La consulenza pedagogica alla famiglia. In d'Alonzo L. et al. (Eds.), *La consulenza pedagogica. Pedagogisti in azione* (pp. 73–88). Roma: Armando.
- Gunter H.M., Mills C. (2017). *Consultants and consultancy: the case of education*. Switzerland: Springer International Publishing.
- Grundmann R. S. (2012). *The power of scientific knowledge*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Iori V. (2001). *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Lapsley I., Miller P., Pollock N. (2013). Foreword. Management consultants – Demons or benign change agents? *Financial Accountability & Management*, 29(2), 117-123.
- Massa R. (Ed.) (1992). *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- May R. (1978). *Psychology and the human dilemma*. Pennsylvania: Norton & Company.
- Melacarne C. (2018). Ricerca collaborativa come consulenza formativa. In L. Fabbri, F. Bianchi (Eds.), *Fare ricerca collaborativa. Vita quotidiana, cura, lavoro* (pp. 127-148). Roma: Carocci.
- Melacarne C. (2020). Prospettive teoriche per la consulenza pedagogica. *Form@re Open Journal per la formazione in rete*, 20, 3, 119-131.
- Melacarne C. (2021). La consulenza pedagogica. Negoziazione in corso. In G. Del Gobbo, P. Federighi (Eds.), *Professioni dell'educazione e della formazione. Orientamenti, criteri e approfondimenti per una tassonomia* (pp. 251-267). Firenze: Editpress.
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*, Milano: Raffaello Cortina.
- Mezirow J. (2016). *La teoria dell'apprendimento trasformativo: imparare a pensare come un adulto*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Palma M. (Ed.) (2017). *Consulenza pedagogica e clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Pati L. (Ed.) (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Perillo P. (2018). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Rezzara A. (2014). Consulenza pedagogica. In W. Brandani, S. Tramma (Eds.), *Dizionario del lavoro educativo* (pp. 82-87). Roma: Carocci.
- Riva M. (2014). La consulenza pedagogica come dispositivo complesso. In L. Mortari, J. Bertolani (Eds.), *Counseling a scuola* (pp. 65-80). Brescia: La Scuola.
- Riva M. (2020). *La consulenza pedagogica. Una pratica sapiente tra specifico pedagogico e connessione dei saperi*. Milano: FrancoAngeli.
- Rossi B. (2011). *L'organizzazione educativa. Apprendimento e formazione nei luoghi di lavoro*. Roma: Carocci.
- Sabatino C.A. (2014). *Consultation theory and practice: a handbook for school social workers*. Oxford: Oxford University Press.
- Schein E.H. (1992). *Lezioni di consulenza*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schein E.H. (2010). *Le forme dell'aiuto. Come costruire e sostenere relazioni efficaci*. Milano: Raffaello Cortina.
- Schein E. H. (2016). *La consulenza di processo: come costruire le relazioni d'aiuto e promuovere lo sviluppo organizzativo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Silva M. (2022). Editoriale. *Rief*, 21, 2, 5–6.
- Simeone D. (2011). *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione di aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Suddaby R., Greenwood R. (2001). Colonizing knowledge: Commodification as a dynamic of jurisdictional expansion in professional service firms. *Human Relations*, 54(7), 933–953.
- Ulivieri Stiozzi S. (2013). *Il counseling formativo*. Milano: FrancoAngeli.
- Wenger E., McDermott R., Snyder W.M. (2007). *Coltivare comunità di pratica. Prospettive ed esperienze di gestione della conoscenza*. Milano: Guerini e Associati.
- Zani B. (1998). Altruismo e solidarietà. In F. Emiliani, B. Zani, *Elementi di psicologia sociale* (pp. 233-271). Bologna: Il Mulino.



## LESSICO PEDAGOGICO

### Mediazione familiare

**Chiara Sirignano**

Associate Professor of Education | Department of Education, Cultural Heritage and Tourism | University of Macerata (Italy) | chiara.sirignano@unimc.it

### Family mediation

Tra la fine degli anni Ottanta e l'inizio degli anni Novanta, in risposta all'incremento significativo delle separazioni e dei divorzi, anche in Italia si è iniziata a diffondere la cultura della mediazione familiare (Sca-parro, Vendramini, 2022; Corsi, Sirignano, 2000).

Prima di entrare nello specifico, è opportuno ricordare che il termine "mediazione" trova una sua collocazione all'interno della riflessione pedagogica e delle prassi educative, dal momento che il medesimo diviene un elemento fondamentale dell'agire educativo (Cives, 1973, Bertolini, 1996).

L'atto stesso del mediare rappresenta la ricerca intenzionale e costante di equilibri dinamici (Von Bertalanffy, 1968), al fine di armonizzare le caratteristiche relazionali di ogni soggetto in relazione ad altri soggetti all'interno di diversi contesti, tra i quali troviamo anche quello familiare (Bronfenbrenner, 1986).

Ogni famiglia sviluppa norme interne uniche che regolano le dinamiche familiari, garantendole stabilità e flessibilità. Queste norme orientano il comportamento dei membri, definendo ruoli, azioni ed effetti all'interno della vita domestica, attraverso il livello di coesione e di adattamento tra essi (Olson, 1995) e le altre strutture sociali con cui interagisce. I processi adattivi richiedono la capacità e l'intenzionalità di affrontare e gestire gli eventi e le difficoltà della vita, i quali possono essere di natura normativa, comuni e prevedibili, lungo le fasi del ciclo di vita familiare (Walsh, 1995, pp. 40-41), o non comuni e imprevedibili, risultando, quindi, più complessi da gestire, per cui la mediazione si inserisce, ancor più, in quegli spazi interattivi che si formano tra le relazioni familiari, dove i soggetti si incontrano e si confrontano, attraverso il potere della parola e del dialogo.

Dal punto di vista pedagogico, la mediazione può essere considerata come un habitus e un atto deliberato che facilitano l'identificazione di quegli spazi, talvolta vuoti, generati dalle distanze relazionali, al fine di riempirli e di valorizzarli. Lo scopo è quello di mantenere, consolidare o trasformare i legami esistenti tra i soggetti, anche quando sembrano non essere o non volere essere in uno stato di reciproca armonia. Attraverso il dialogo, la mediazione diviene relazione autentica, promuovendo una cultura e un'attenzione alla dimensione dialogica (Buber, 1991). Incentiva la responsabilità, la reciprocità e una comunicazione aperta, consentendo alle persone di esprimersi all'interno di un rapporto rinnovato e partecipato. In tal modo, accompagna i membri delle famiglie nel ridefinire i loro progetti di vita, attivando le risorse necessarie per rinnovare il loro sistema familiare e per valorizzarne i ruoli educativi al suo interno.

In questa cornice, la capacità di mediazione dei soggetti, basata sull'assunzione di responsabilità e sull'utilizzo delle risorse personali e sociali, diventa il risultato dinamico di uno stile relazionale teso alla prevenzione di problemi futuri, nonché alla preparazione per affrontare situazioni critiche che potrebbero

emergere, tanto che J.Six (1990) identifica quattro obiettivi della mediazione stessa che possono essere parzialmente o completamente realizzati durante le interazioni, quali quelli di: proporre l'istaurazione di nuove relazioni tra individui o gruppi, promuovendo la collaborazione e la comprensione reciproca (mediazione creatrice); rafforzare i legami già esistenti ma che possono essere stati indeboliti nel tempo, facilitando il recupero della fiducia e della coesione (mediazione rinnovatrice); prevenire i conflitti anticipandoli e affrontando le potenziali fonti di tensione, promuovendo il dialogo e la gestione costruttiva dei conflitti (mediazione preventiva) e, infine, assistere le parti coinvolte in un conflitto nel raggiungere un accordo autonomamente, favorendo la risoluzione pacifica delle controversie e il ripristino di relazioni armoniose (mediazione riparatrice).

La mediazione, dunque, esplicitandosi come l'espressione di un'intenzionalità e una progettualità educativa, si può manifestare in diverse situazioni: all'interno della famiglia, poiché questa rappresenta il nucleo primario delle relazioni, orientato verso il completo sviluppo dei suoi membri, dove le dinamiche educative sono modulate attraverso il mediare dei suoi componenti, basato su un sistema assiologico interno e, al contempo, considerando in modo critico anche le influenze esterne provenienti dal contesto sociale circostante; tra le famiglie, poiché esse sono interconnesse con altre unità familiari e con diversi contesti esterni e, infine, con e per le famiglie, dato la crescente complessità relazionale connessa a diverse fragilità, tra le quali le sempre più frequenti scissioni coniugali (Sirignano, 2005, p. 151).

Allorché i processi trasformativi fra i sottosistemi familiari coniugali e genitoriali non riescono autonomamente, come nei casi di separazione o divorzio, si può ricorrere alla figura del mediatore familiare, per mezzo del quale, si può dare avvio alla "mediazione familiare", genericamente intesa come un percorso, attraverso il quale due o più parti si rivolgono direttamente a un terzo neutrale, il mediatore, al fine di ridurre gli effetti indesiderati di un conflitto. Essa mira a ristabilire il dialogo tra i soggetti, al fine di conseguire la realizzazione di un processo di riorganizzazione delle relazioni che risulti il più possibile soddisfacente per tutti. L'obiettivo finale della mediazione si realizza una volta che i protagonisti si siano creativamente riappropriati, nell'interesse di tutti gli attori coinvolti, della propria attiva e responsabile capacità decisionale (Sirignano, 2010, p. 77).

La finalità è quella di mettere in luce le risorse personali, attraverso le quali i genitori riescano a condividere i propri ruoli e funzioni, al fine di agire per il bene dei propri figli e di sé stessi. In tal senso, si riconoscono i genitori come soggetti attivi e competenti, per far sì che partecipino attivamente al loro percorso trasformativo. Ecco allora che, tra le forme di consulenza e di potenziamento della genitorialità, ma anche di risoluzione alternative delle dispute, il servizio di mediazione familiare può offrire loro l'occasione per ridare un senso e un riconoscimento ai legami familiari, se pur mutati, nell'ottica del principio della continuità nel cambiamento.

La mediazione familiare costituisce, dunque, uno strumento per la riorganizzazione delle relazioni familiari in vista o in seguito alla separazione, al divorzio, alla rottura di una convivenza o pure a una seconda unione (Parkinson, 2003), al quale si può ricorrere sempre con la premessa della volontarietà dei separandi. Il mediatore familiare, come terzo neutrale e con una formazione specifica, nella garanzia del segreto professionale, si adopera affinché i genitori elaborino in prima persona un piano di riorganizzazione delle relazioni familiari, soddisfacente per sé stessi e per i loro figli, in cui possano esercitare la comune responsabilità genitoriale, pur in assenza della coniugalità.

La mediazione familiare è pertanto un percorso in cui il mediatore accompagna la coppia, la rende protagonista della propria capacità decisionale, per consentirle di scindere i ruoli di compagno o coniuge dai ruoli genitoriali, trovando quindi delle modalità e degli accordi, affinché i figli possano continuare a beneficiare della loro presenza. Tale percorso offre una visione dinamica ed evolutiva del conflitto, che non viene stigmatizzato e patologizzato, bensì accolto e riconosciuto.

È essenziale, però, non confondere la mediazione familiare con l'arbitrato, la consulenza o una psicoterapia di coppia, che hanno un raggio di azione più ampio e procedure differenti (Sirignano, 2000, p. 27).

Nel tempo, è cresciuta maggiormente la consapevolezza e l'esigenza di trovare una soluzione alternativa, ma non sostitutiva al procedimento giudiziario di separazione o divorzio, non perché esso non assolvesse ai propri doveri, ma perché, in un contesto siffatto, si andavano a creare nei genitori meccanismi di delega al sistema legale per ciò che li riguardava personalmente, ossia i figli, in primis, ma anche la loro stessa identità.

L'idea della mediazione familiare, dunque, si è fatta strada a motivo delle sempre più profonde e complesse trasformazioni che hanno investito le famiglie italiane a partire dagli anni Settanta. I mutamenti che le medesime hanno subito, e stanno subendo, sono collegati a cambiamenti di natura valoriale, che successivamente hanno comportato variazioni sul piano culturale e, di conseguenza, su quello sociale e giuridico. Rispetto a quest'ultimo, si sono introdotte modificazioni legislative che hanno permesso, nel tempo, non solo il divorzio, per quanto riguarda l'Italia (L. 1 dicembre 1970 – Disciplina nei casi di scioglimento del matrimonio, n. 898), ma anche gli ulteriori accomodamenti legati ai processi culturali e alle esigenze delle persone.

La diffusione della mediazione familiare ha favorito la nascita di molteplici modelli di intervento di tipo interpretativo e applicativo, dovute a diversità culturali e professionali, che hanno arricchito nel tempo il suo significato: le differenti professionalità di appartenenza degli stessi mediatori hanno determinato, a motivo dell'interdisciplinarietà che caratterizza la stessa mediazione familiare, la nascita della collaborazione tra tutte quelle figure professionali che, a vario titolo e livello, sono implicate nelle procedure di separazione coniugale.

L'obiettivo principale e comune a ogni modello di mediazione familiare è quello di incrementare la collaborazione tra i genitori, stimolando la riapertura dei canali di comunicazione, al fine di superare le rigidità e pervenire ad accordi reciprocamente accettabili e durevoli nel tempo, trasformando il conflitto da competitivo a collaborativo (Marzotto, Farinacci, Bacherini, 2021).

Pur nella diversità dei modelli di applicazione, vi è una durata e un'articolazione simile nella esplicitazione del percorso: da una parte, gli incontri variano da otto a dodici sedute, distribuite in un arco di tempo da sei mesi a un anno massimo e dall'altra, sono presenti diverse fasi identificabili nella pre-mediazione o orientamento, della negoziazione o cooperazione e della stesura dell'accordo finale o del progetto relazionale/genitoriale, che verrà poi presentato dall'avvocato o dagli avvocati in Tribunale.

Le trasformazioni che avvengono nella prospettiva della mediazione intendono promuovere e predisporre alla riattivazione del dialogo, dove l'accoglienza dei dissensi e delle diversità guarda alla differenziazione dei motivi del conflitto dalle persone in stato di conflitto per orientare e rifondare le relazioni sul movimento dialogico del ri-volgersi, riconoscendosi e confermandosi reciprocamente come interlocutori, come collaboratori e dunque come genitori separati (Canevelli, Lucardi, 2000); vuole predisporre alla rigenerazione, alla trasformazione e al prendersi cura dei legami familiari nella prospettiva di una rinnovata progettualità, che può essere definita, allora, come la riflessione sullo scopo, su ciò che si vuole fare e su come farlo al meglio, rispetto agli obiettivi relazionali e pragmatici.

La mediazione offre ai genitori un'opportunità: quella di riconoscersi come persone al di sopra dei loro interessi e delle loro posizioni, divenendo così una manifestazione di civilizzazione e di umanizzazione delle relazioni (Morineau, 2018).

È evidente, dunque, che ciò che governa e alimenta un percorso di mediazione familiare è questo continuo far riferimento alla dimensione pedagogica della progettualità, che si esplicita, nello specifico e sinergicamente, nella ri-progettazione delle relazioni interpersonali e genitoriali in seguito alla decisione di separarsi, attraverso l'elaborazione condivisa di un progetto relazionale e genitoriale.

Creare, quindi, spazi che diano inizio all'innescarsi di un processo di cambiamento (Watzlawick, Weakland, Fisch, 1974), che alimenti a sua volta la possibilità di scelta e il miglior utilizzo delle risorse presenti, potenziandole, significa dare avvio al processo di *empowerment* relazionale di quel particolare sistema familiare ormai diviso (Zini, 2018). Significa prendersi cura di quei comportamenti che, non di certo, sempre guardano al migliore interesse dei figli, nel momento in cui si interrompe un rapporto coniugale. Ecco, dunque, che la mediazione è pure il risultato di un percorso di formazione, dove si accoglie il disordine per poi esplicitarlo e trasformarlo. Il conflitto è la manifestazione più rappresentativa del disordine: rappresentarlo nella mediazione può permettere di ricostruire un ordine, offrendo la creazione di nuovi spazi e nuovi tempi.

La mediazione familiare si presenta, allora, come un percorso che mira alla prevenzione e alla promozione del significato di famiglia, pur in presenza di una separazione, un divorzio e/o una ricostituzione familiare. Diventa uno spazio dove si ricostruisce una stabilità familiare con nuove modalità di organizzazione, dove si ricerca un'autentica qualità della vita, come lo stare bene di ciascuno all'interno di uno specifico e unico contesto relazionale. Essa ha il grande obiettivo di mettere in relazione persone che hanno pensieri diversi e soluzioni diverse, ma soprattutto di mettere le persone nella condizione di potere

scegliere, di potere interagire e di potere agire anche in presenza di sentimenti contrastanti. La partecipazione, come la comunicazione è un elemento fondamentale della mediazione, poiché contribuisce non solo ad aumentare la dimensione qualitativa della relazione in quanto, essenzialmente, è dialogo e scambio tra i soggetti partecipanti nella prospettiva della cooperazione.

Sembra chiaro, dunque, come tutto ciò che accade nella stanza della mediazione sia strettamente collegato con la definizione di un itinerario formativo propositivo, maieutico e non direttivo, che mira, con l'aiuto di un esperto, a mettere i soggetti nella condizione di prendere conoscenza della propria condizione e di potere crescere. L'essenza della mediazione familiare sta quindi nel dialogo, inteso non solo come scambio di informazioni, ma anche come creazione di relazioni rigenerate, che si prefiggono di migliorare le facoltà di scelta dei genitori, aiutandoli a superare i problemi e ad aumentare la consapevolezza circa le loro responsabilità, rispetto alla realizzazione o alla revisione di un preciso progetto esistenziale e familiare.

Ecco, dunque, che la centralità delle relazioni interpersonali (tra genitori e tra essi e i figli) si evidenzia come un aspetto caratteristico sia della mediazione, sia dei processi educativi. I temi trattati durante gli incontri possono variare in base ai bisogni, ma riguardano prevalentemente i compiti di crescita dei figli e sono rivolti a risolvere problemi relazionali-educativi specifici, a far prendere decisioni, a fronteggiare momenti di crisi, a sviluppare una migliore conoscenza di sé, a migliorare le relazioni con gli altri. Non è dunque un percorso in cui si danno consigli, informazioni, insegnamenti o si fanno azioni dirette. Le abilità principali del mediatore familiare sono riferite all'ambito relazionale-educativo e implicano capacità di ascolto, osservazione, comprensione, interazione e conduzione del colloquio. In sintesi, si può definire il suo operato nei seguenti obiettivi: far aumentare la conoscenza di sé e delle proprie risorse; promuovere la crescita personale e sapere rilevare in modo adeguato i compiti educativi che i genitori si trovano ad affrontare in quel preciso stadio del loro ciclo di vita; accompagnare i genitori nei momenti di crisi e sostenerli nella riorganizzazione funzionale dei nuovi assetti relazionali, favorendone l'autonomia e incrementandone le competenze progettuali e decisionali, per essere artefici e protagonisti del proprio futuro. Tutto ciò si fonda sul fatto che la persona, anche se momentaneamente in difficoltà, possiede comunque delle risorse (interiori, emotive, cognitive) e il mediatore ha la funzione catalizzatrice di fargliele riattivare, scoprire e riorganizzarle attraverso una relazione che sia strettamente di fiducia.

La logica della mediazione e le finalità educative applicate alle famiglie, interessate da una separazione, un divorzio o una ricostituzione familiare, dovrebbero avere come obiettivo principale la restituzione ai genitori della loro capacità decisionale in merito all'esperienza familiare che stanno vivendo: in queste famiglie, infatti, il significato di genitorialità subisce dei mutamenti, nel senso che se non vi è una chiara definizione dei ruoli e una condivisione delle funzioni, subentrano discordanze educative fra i genitori separati ed eventualmente fra questi ultimi e i loro nuovi partner, ma anche con le famiglie di origine. Gli accordi elaborati in modo autonomo, grazie alle sollecitazioni, talvolta "provocatorie", del mediatore, forniscono una base molto più rassicurante per progettare nuove responsabilità genitoriali, valutando l'opportunità di una consultazione appropriata e di spiegazioni dirette ai figli. La mediazione rivela uno stato di fatto e facilita l'espressione delle potenzialità di ciascuno, permettendo di conoscersi meglio e di ritrovare quell'autonomia di azione che prima si era persa. Il mediatore partecipa silenziosamente all'elaborazione di un nuovo ordine, attraverso un continuo scambio e una condivisione permanente, in una costante negoziazione. Il mediatore è responsabile del processo, ma non dei risultati, di cui invece sono responsabili i partecipanti. Comunicare attraverso le parole significa considerare le medesime come gli strumenti per esplicitare e risolvere le tensioni, ma per favorire questo momento è necessario costruire uno spazio per la parola stessa, che diverrà il luogo stesso dell'atto di mediazione. L'importanza di tali precisazioni, ai fini della rilettura pedagogica è fondamentale, soprattutto per il sostegno epistemologico dato all'agire proprio del mediatore familiare che, di fronte a condizioni di disagio e sconforto dei genitori coinvolte nel conflitto, può riuscire a innescare un processo di trasformazione, facendo leva sulle loro risorse.

Inoltre, il mediatore deve essere affiancato da un'équipe, all'interno della quale può riflettere sulla propria attività e sulle relazioni instaurate con gli utenti stessi. Ciò permette di attuare la supervisione, attraverso la quale si realizza una sorta di rielaborazione della teoria della pratica e della pratica della teoria. Il mediatore, durante lo svolgimento del percorso di mediazione familiare, diventa un terzo "elemento" imparziale che provoca, in altri due o più "elementi", un processo per cui si attivi tra le parti un dialogo fecondo che permetta loro di riorganizzare responsabilmente e autonomamente la propria vita, senza danneggiare quella dei figli (Bogliolo, Bacherini, 2010). In ogni fase del percorso di mediazione educativa

familiare interviene la funzione catalizzatrice del mediatore familiare, si favorisce la riapertura dei canali di comunicazione e un clima di fiducia che permette di mantenere un livello di rispetto reciproco tra i genitori stessi.

A circa trent'anni da quando anche in Italia si iniziò a parlare di mediazione familiare, con la Riforma Cartabia (L. 26 novembre 2021, n. 206 - Delega al Governo per l'efficienza del processo civile e per la revisione della disciplina degli strumenti di risoluzione alternativa delle controversie e misure urgenti di razionalizzazione dei procedimenti in materia di diritti delle persone e delle famiglie nonché in maniera di esecuzione forzata), dal 28 febbraio 2023, la medesima (seppur già citata in leggi precedenti, senza adeguati approfondimenti pratici) viene inserita non solo nel nuovo dispositivo dell'art. 473 bis 10 del Codice di procedura civile, ma allo stesso tempo, è considerata nella riorganizzazione delle procedure relative al nuovo Tribunale Unico per le persone, i minorenni e le famiglie e nel recente Decreto n. 151 del 27 ottobre 2023 (Regolamento sulla disciplina professionale del mediatore familiare, vigente dal 15 novembre 2023), il quale regola, per la prima volta in Italia, la disciplina professionale e il percorso di formazione del mediatore familiare. Si tratta di una riforma epocale e di un riconoscimento del valore interdisciplinare e fortemente educativo-sociale di questa figura (Bernardini, 1995 e 2014), della quale ci si dovrà prender cura, onde evitare lo snaturamento del significato stesso della mediazione familiare.

È importante, dunque, che il progetto di riorganizzazione del sistema familiare, in fase di separazione o già separato, sia il risultato delle riflessioni e delle scelte alle quali i genitori sono pervenuti autonomamente, pur alla presenza di un terzo. All'interno del processo di mediazione si configurano due ruoli sinergici: quello del mediatore che ha il compito di riattivare nelle parti le loro competenze genitoriali e quello dei genitori medesimi, che si impegneranno nel cercare le forme più adatte di confronto per prendersi cura dei figli rispetto alla situazione presente e futura. In tal senso, la mediazione non vuole e non deve essere un servizio concepito solo per far raggiungere degli accordi finalizzati a ratificare la separazione legale, ma anche un servizio che offra degli strumenti, affinché i genitori sia consapevoli di poter procedere da soli per le decisioni che nel tempo dovranno essere prese, in base al percorso di crescita dei loro figli.

Rispetto alla formazione richiesta per operare nel campo della mediazione familiare, si deduce che il mediatore è un professionista con conoscenze pedagogiche, psicologiche, e giuridiche, oltre che di tecniche comunicative e negoziative, ma le sue competenze terminano laddove iniziano quelle di altre figure professionali che, come gli avvocati e i giudici rientrano necessariamente in tali vicende. Pertanto, il mediatore familiare non è da considerarsi come una professionalità alternativa alle figure sopracitate, bensì egli diviene l'espressione di quello "spazio" di confronto che prima mancava nei processi di separazione o divorzio e che consente alle coppie, ovviamente consenzienti a mediare, di risignificare la loro vicenda personale, familiare e legale. Infine, un'ultima riflessione: lo stesso Tribunale, nel caso in cui la mediazione giunga a termine, potrà essere visto come un luogo che, riconoscendo l'indispensabile affiancamento delle diverse competenze professionali, diviene non solo la destinazione degli accordi raggiunti a breve e a lungo termine, ma anche un luogo di riconoscimento del significato sociale della trasformazione di un sistema familiare e non solo più di giudizio. Pertanto, nell'attesa che anche in Italia, come accaduto già in altri paesi, tutto questo possa effettivamente essere realizzato ed entrare a pieno regime, visto la recente legislazione in materia, potrebbe tornare utile richiamare una riflessione di J. Morineau (2018, p. 71) con la quale si esprime il senso e il significato dell'atto del mediare: "la mediazione diviene la scena dove due crisi possono incontrarsi" per poter iniziare a riconoscersi nuovamente, intraprendendo un "cammino di conoscenza per scoprire una nuova immagine di sé, dell'altro e della situazione".

## Riferimenti bibliografici

- Bernardini I. (1995). *Finchè vita non ci separi*. Milano: Rizzoli.
- Bernardini I. (2014). La mediazione familiare: una risorsa del sociale, tra affetti diritti. *Minori giustizia*, 1, 128-135.
- Bertolini P. (1996). Mediazione-mediare. In P. Bertolini, *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione* (pp. 342-343). Bologna: Zanichelli.
- Bogliolo C., Bacherini A.M. (2010). *Manuale di mediazione familiare. Proteggere i figli nella separazione*. Milano: FrancoAngeli.

- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna: Il Mulino [Edizione originale pubblicata 1984].
- Buber M. (1993). *Il principio dialogico ed altri saggi*, Cinisello Balsamo: San Paolo [Edizione originale pubblicata 1984].
- Canevelli F., Lucardi M. (2000). *La mediazione familiare. Dalla rottura del legame al riconoscimento dell'altro*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Cives G. (1973). *La mediazione pedagogica*. Firenze: La Nuova Italia.
- Corsi M., Sirignano C. (1999). *La mediazione familiare. Problemi, prospettive, esperienze*. Milano: Vita e Pensiero.
- Marzotto C., Farinacci P., Bacherini A.M. (2021) (Eds.), *La mediazione familiare. Indicazioni e strumenti per accompagnare la transizione del divorzio*. Milano: FrancoAngeli.
- Morineau J. (2018). *La mediazione umanistica*, Trento: Erickson [Edizione originale pubblicata 2016].
- Olson D.H. (1995). Il modello circonflesso dei sistemi coniugale e familiare. In F. Walsh (Ed.), *Ciclo vitale e dinamiche familiari. Tra ricerca e pratica clinica*. (pp. 153-162). Milano: FrancoAngeli.
- Parkinson L. (2003). *La mediazione familiare. Modelli e strategie operative*, Trento: Erickson [Edizione originale pubblicata 1997].
- Pati L. (2005) (Ed.), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*. Brescia: La Scuola.
- Scaparro F., Vendramini C. (2018). *Pacificare le relazioni familiari. Tecniche ed esperienze di mediazione familiare*. Trento: Erickson.
- Sirignano C. (2005). *Ricerca educativa e pluralismo familiare*. Pisa: Istituti Editoriali e Poligrafici.
- Sirignano C. (2010). *La mediazione educativa familiare. Una risorsa formativa per le famiglie separate, divorziate e ricostituite*. Roma: Armando.
- Sirignano C. (2010). *La mediazione educativa familiare. Una risorsa formativa per le famiglie separate, divorziate e ricostituite*. Roma: Armando.
- Six J. (1990). *Le Temps des médiateurs*. Paris: Seuil.
- Von Bertalanffy L. (1971). *Teoria generale dei sistemi. Fondamenti, sviluppo, applicazioni.*, Milano: Istituto Librario Internazionale [Edizione originale pubblicata 1968].
- Walsh F. (1995) (Ed.). *Ciclo vitale e dinamiche familiari. Tra ricerca e pratica clinica*. Milano: FrancoAngeli.
- Watzlawick P., Weakland J.H., Fisch R. (1974). *Change. Sulla formazione e la soluzione dei problemi*, Roma: Astrolabio [Edizione originale pubblicata 1973].
- Zini P. (2018). *Accompagnamento formativo per genitori divisi*. Brescia: La Scuola.



## L'OPINIONE

### Una società anziana? Sempre meno bambini? Polarizzazioni che rafforzano l'ageismo

**Livia Cadei**

Full Professor of Education | Department of Education | Università Cattolica del Sacro Cuore, Milan (Italy) | [livia.cadei@unicatt.it](mailto:livia.cadei@unicatt.it)

### An elderly society? Less and less children? Polarizations reinforcing ageism

Considerare in modo contrapposto i bisogni delle generazioni anziane e quelli delle generazioni giovani comporta dei rischi. Le risorse sociali, come la spesa pubblica per la sanità, il sistema pensionistico, l'istruzione e il mercato del lavoro, all'interno di un contesto di risorse finite, devono essere distribuite equamente tra tutte le fasce d'età. Il pericolo di tensioni si profila invece quando le necessità degli anziani, come l'assistenza sanitaria e le pensioni, sono viste in competizione con le esigenze dei giovani, quali l'accesso all'istruzione e al lavoro. Un simile approccio acuisce una frattura intergenerazionale, alimentando conflitti e sentimenti di ingiustizia e rivalsa.

In questione è piuttosto una visione integrativa, che riconosca l'interdipendenza tra le generazioni: una società che investe nel benessere di tutte le sue componenti crea un circolo virtuoso di sostenibilità e coesione sociale. Promuovere politiche che facilitino il dialogo intergenerazionale e la collaborazione può aiutare a superare la percezione di competizione, valorizzando invece il contributo di ciascuna generazione al benessere collettivo.

Per questo occorre immaginare un'alleanza, un legame reciproco che prospetti la necessità della collaborazione 'vantaggiosa' e non semplicemente un auspicio o un'esortazione. Progetti e iniziative in questa direzione chiedono un'attenzione specifica.

La Giornata europea della solidarietà tra le generazioni, che si celebra ogni anno il 29 aprile per promuovere il dialogo e la cooperazione tra le diverse fasce d'età, è stata istituita per la prima volta nel 2009 su iniziativa della commissione europea. L'iniziativa mira a sensibilizzare l'opinione pubblica e i responsabili politici sull'importanza di una società più equa e inclusiva, a cui ogni generazione possa contribuire e di cui tutte possano beneficiare, con una specifica attenzione a promuovere il dibattito in merito alla solidarietà intergenerazionale.

È importante sottolineare che la Giornata europea della solidarietà tra le generazioni non va confusa con la Giornata internazionale delle persone anziane, che si celebra invece il 1° ottobre. Quest'ultima, istituita dalle Nazioni Unite nel 1991, ha come obiettivo quello di sensibilizzare l'opinione pubblica e le istituzioni sui temi che coinvolgono la terza età, con particolare riferimento al mantenimento dei diritti e al rapporto tra le generazioni.

Nel merito, l'età anagrafica come oggetto di stigma e pregiudizio, è un fenomeno denominato "ageismo" non ancora messo a fuoco nel dibattito politico e culturale e che sembra essere in aumento.

L'ageismo colpisce sia i giovani sia gli anziani, sulla base di stereotipi che ostacolano i rapporti tra le generazioni e alimentano conflitti tra persone di diverse età. La stereotipizzazione delle fasce di età può avere conseguenze negative per gli individui e per la società nel suo complesso, laddove nella differenza vengono

posti in risalto limiti, condizioni invalidanti, e quando impedisce di sviluppare politiche e servizi di welfare che forniscono opportunità eque per tutte le età.

Il termine *ageismo*, coniato dal gerontologo Robert Butler (1969), con riferimento a una alterazione di sentimenti, credenze e comportamenti nei confronti di individui appartenenti a un gruppo di età differente dalla propria, attraverso stereotipi, pregiudizi e discriminazioni diretti verso gli altri e verso noi stessi in base all'età anagrafica, rappresenta una forma di discriminazione abbastanza invisibile. Recenti indagini, e per citarne una autorevole richiamiamo quella condotta da Michael Page nel 2023, attesta che su un campione di 4775 intervistati nei paesi europei, la discriminazione per età è la più praticata: il 34% ha subito discriminazioni in base all'età, il 23% di genere, il 22% in base al background sociale.

A fronte quindi, di una certa consapevolezza in merito a disuguaglianze di genere, razziali e socioeconomica, l'ageismo sembra ricevere minor attenzione, tuttavia si manifesta in diversi contesti, comprese le piattaforme digitali. Nello specifico, quest'ultimo tipo di discriminazione (ageismo digitale), esplicito o implicito, può influire sulla partecipazione e l'inclusione delle persone più anziane nelle piattaforme.

La condizione anziana che viene tendenzialmente dipinta dal punto di vista personale, come limitazione e inesorabile declino fisico e cognitivo, e dal punto di vista delle risorse sociali come aggravio per le risorse da impiegare, si manifesta nell'ageismo a più livelli, istituzionale, interpersonale e autodiretto.

L'ageismo a livello istituzionale si riferisce al modo in cui le leggi, i ruoli e le norme sociali, nonché le politiche, limitano le opportunità e creano svantaggi per gli individui a causa della loro età; ad esempio, in modo "normalizzato" l'ageismo è riscontrabile nel caso di politiche aziendali che escludono i lavoratori anziani altamente qualificati dai programmi di assunzione e promozione; ma pure situazioni più ordinarie quali ad esempio semplici messaggi contenuti nei biglietti di auguri per compleanno o il pensionamento che richiamano a comportamenti o situazioni adatti a combattere segni dell'età "assolutamente da evitare"; ma pure si verificano attraverso mancanza di fiducia nei confronti di personale giovane considerato inesperto o incompetente a causa dell'età, indipendentemente da reali capacità e qualifiche; oppure, a parità di competenze, con la riduzione di opportunità di avanzamento, o responsabilità, o retribuzione rispetto ai colleghi più anziani.

L'ageismo si manifesta anche a livello interpersonale quando, ad esempio, si ignora il punto di vista delle persone più anziane o viene utilizzato un tono di voce molto accomodante: il cosiddetto *elderspeak* (un linguaggio semplificato composto da frasi brevi ed espressioni infantili, accompagnato da gestualità a supporto delle parole).

Inoltre, un esempio di ageismo a livello autodiretto è invece quello tipico dei soggetti che, ritenendo di "non avere più l'età", evitano di imparare/affinare nuove skills oppure di dedicarsi a nuovi hobby.

In una società longeva come quella europea, l'ageismo rappresenta una questione rilevante, perché rischia di bloccarne lo sviluppo, minando le relazioni intergenerazionali. Servono politiche mirate e più incisive, e allo stesso tempo, trasversali a ogni livello della nostra comunità.

Sul fenomeno si sono espresse le Nazioni Unite, promuovendo il *Decennio delle Nazioni Unite per l'Invecchiamento Sano* (2021-2030), guidato dall'Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS), allo scopo di puntare l'attenzione sull'invecchiamento sano e sul benessere delle persone anziane, delle loro famiglie e delle comunità in cui vivono.

L'iniziativa, *UN Decade of Healthy Ageing*, delinea un quadro d'azione per ridurre l'ageismo, includendo raccomandazioni specifiche per i diversi attori sociali (ad esempio, i governi, le agenzie delle Nazioni Unite, le organizzazioni della società civile, e il settore privato); raccoglie le migliori evidenze disponibili sulla natura e l'entità del fenomeno, sui suoi fattori determinanti e sul suo impatto; delinea quali strategie funzionano per prevenirlo e contrastarlo, identifica le lacune e propone linee di ricerca future per migliorarne la comprensione.

Insieme alla promozione della salute nell'evoluzione dell'intero ciclo di vita e all'incremento di strategie per lo sviluppo di servizi e politiche equi e accessibili per tutte le età, nonché la prevenzione e il trattamento delle malattie associate all'età, la cooperazione intergenerazionale è espressamente menzionata come parte del lavoro dell'OMS per il Decennio. In particolare, alcuni fattori abilitanti (*enablers*) possono essere integrati per ottenere un cambiamento positivo e trasformativo per le persone anziane, i nuclei familiari e gli contesti sociali di vita. Tra questi, l'*engagement* delle persone anziane stesse, considerate agenti di cambiamento oltre che beneficiarie dei servizi. Ciò implica che le loro voci debbano essere ascoltate, la loro dignità e autonomia rispettate, e i loro diritti umani promossi e protetti.

In concomitanza con l'inizio del *Decennio delle Nazioni Unite per l'Invecchiamento Sano*, l'OMS ha promosso una "campagna globale per combattere l'ageismo" attraverso il documento *Global Report on Ageism*. L'obiettivo del documento è quello di fornire una valutazione globale dell'invecchiamento e delle sue implicazioni per la salute, la società e l'economia, promuovere la cooperazione intergenerazionale, al fine di supportare i paesi nello sviluppo di politiche e strategie, per affrontare le sfide e le opportunità legate all'invecchiamento della popolazione.

Nel Rapporto vengono richiamate tre strategie volte a ridurre l'ageismo e tre raccomandazioni per l'azione.

Le strategie sono così declinate:

1. educazione e sensibilizzazione: Il rapporto sottolinea l'importanza dell'educazione e della sensibilizzazione per combattere gli stereotipi e i pregiudizi legati all'età. Ciò include la formazione degli operatori sanitari, degli insegnanti e dei datori di lavoro, nonché campagne di sensibilizzazione pubblica per promuovere atteggiamenti positivi nei confronti dell'invecchiamento;
2. leggi e politiche: Il rapporto evidenzia la necessità di leggi e politiche che vietino la discriminazione basata sull'età e promuovano l'inclusione delle persone anziane. Ciò include l'adozione di leggi contro la discriminazione, politiche del lavoro che favoriscano l'occupazione delle persone anziane e servizi sanitari e sociali accessibili a tutte le età;
3. contatto intergenerazionale: Il rapporto sottolinea l'importanza del contatto intergenerazionale per combattere l'ageismo. Ciò include programmi che promuovono l'interazione e la collaborazione tra persone di diverse età, come progetti di volontariato, programmi di *mentoring* e attività comunitarie.

A seguire, le tre raccomandazioni per l'azione:

- a. investire in strategie basate sull'evidenza per prevenire e affrontare l'ageismo: Le autorità e le organizzazioni dovrebbero investire in strategie basate su prove scientifiche per prevenire e combattere l'ageismo;
- b. migliorare i dati e la ricerca per comprendere meglio l'ageismo e come ridurlo.: Le autorità e le organizzazioni dovrebbero migliorare la raccolta di dati e la ricerca per acquisire una migliore comprensione dell'ageismo e di come ridurlo;
- c. costruire un movimento per cambiare la narrazione dell'età e dell'invecchiamento: Le autorità e le organizzazioni dovrebbero promuovere un movimento per cambiare la narrazione attorno all'età e all'invecchiamento, favorendo una visione più positiva e inclusiva delle persone anziane.

Da intendere in questo modo, l'attenzione ai fenomeni di ageismo ci sembra possa avvantaggiare un nuovo patto generazionale, dove giovani e anziani non vengano messi in perenne competizione per assicurare il dialogo impegnando al meglio l'alleanza tra generazioni.

Di fronte alle molteplici prove educative che sollecitano i giovani, la generazione adulta è attesa per la sua possibilità di testimoniare speranza e fiducia. Nel loro percorso, gli adulti sono chiamati a riconoscersi portatori del bagaglio di esperienze e di conoscenze da sottoporre al vaglio delle giovani generazioni. Tuttavia, l'impegno adulto non si misura sulla tenuta di un patrimonio e supera altresì il semplice atto di assolvere a compiti di protezione dell'esistenza, per porsi piuttosto in un dialogo in grado di accogliere l'invito a creare uno spazio in cui i giovani possano svilupparsi liberamente e diventare la migliore versione di sé stessi. È in gioco, anche in questo caso, una profonda alleanza, che apre processi di crescita e trasformazione per tutti i soggetti coinvolti.

Così, il terreno d'incontro tra le generazioni sembra essere quello dei sogni che papa Francesco individua quale profezia dei nostri tempi. A prima vista, l'indicazione potrebbe apparire come una convergenza singolare e quasi improbabile. La dimensione del sogno è il luogo di incontro per le generazioni, così come profetizzato da Gioele: "I vostri anziani faranno sogni, i vostri giovani avranno visioni" (3,1) e nell'intreccio di futuri si rintraccia il punto di connessione. Nei sogni degli anziani sono contenuti saggezza e conoscenze, esperienze uniche e preziose per i giovani che, per parte loro, incarnano la speranza e l'entusiasmo per il futuro. I loro sogni e visioni sono carichi di aspirazioni e desideri per un mondo migliore. L'incontro tra queste prospettive può generare una sinergia potente e alimentare un impegno condiviso, per costruire un mondo da abitare insieme.



## Recensioni

SIMONETTA POLENGHI, ANDRÁS NÉMETH, TOMÁŠ KASPER (EDS.)  
**Corpo ed educazione in Europa (1900-1950).**  
**Movimenti socioculturali, salute pubblica, norme pedagogiche**  
Parma, Edizioni Junior-Bambini, 2022, pp. 255

Il volume è uscito nell'edizione inglese nel 2021, mentre la traduzione italiana, molto accurata e fedele, è stata pubblicata poco dopo. Si tratta di un'opera polifonica complessa su un tema che solo negli ultimi decenni è stato oggetto di frequentazione storiografica nella sua articolazione e che giustamente Polenghi definisce poliedrico nel titolo della sua introduzione: riunisce le riflessioni di ben diciassette studiosi e propone una panoramica che tocca quattordici nazioni europee (Austria, Belgio, Francia, Germania, Italia, Regno Unito, Repubblica Ceca, Spagna, Svizzera e Ungheria).

Il testo si riferisce ad un particolare periodo storico, ricco di iniziative, riflessioni, tensioni, non sempre coerenti, ma anzi significative nella loro ambiguità e contraddittorietà, come viene esplicitato da alcuni autori (si veda, ad esempio, il saggio di Trattner o quello di Skiera, che dichiarano apertamente le ambiguità di alcune pratiche o rappresentazioni da loro analizzate).

Appare interessante, a commento di un volume così ricco, riflettere su alcune tensioni euristiche, che attraversano in forma differente ma sempre presente i molteplici contributi.

### 1.

Un primo ricorrente nucleo euristico è il nesso fra dimensione estetica e dimensione etica che nel corpo, nelle sue percezioni e rappresentazioni, nelle pratiche a questo destinate si rivela un nesso inscindibile: si tratta di un nucleo che la nostra storia culturale ha mutuato in maniera molto chiara, quasi smaccata, dalla cultura antica. *Kalòs kai agathòs*, era l'espressione che il greco utilizzava per indicare quanto la bellezza esteriore fosse intrinsecamente legata ad un'armonia interiore: la bellezza e la cura del corpo come cifra della virtù, dell'*areté* dell'animo. Questa concezione, che marca la nostra storia culturale, nel volume, riemerge con costanza: si veda il saggio di Polenghi, che mostra il nesso fra ordine, igiene del corpo e morale; o quello di Kasper, che sottolinea inizialmente la connessione che persisteva nelle rappresentazioni e percezioni diffuse, fra disabilità o limiti fisici e delinquenza o criminalità (p. 201). Lo stesso ci accompagna poi nell'analisi di un caso che dimostra l'interessante presa di distanza da questo concetto, e la conseguente proposta di attività specifiche per bimbi con disabilità, non più percepiti come devianti ma come portatori di bisogni *ad hoc*.

Solo per fare alcuni cenni, sembra emerga invece con chiarezza il persistere di questa prospettiva che lega dimensione estetica e dimensione etica nel saggio di Attali e Fortune, sui cardini dell'educazione fisica in Francia, nel quale è evidente la finalità di controllo moralizzatore degli interventi sul corpo (p. 138).

Interessante risulta anche il saggio di Trattner sulla *Jugendbewegung*, che mostra i rischi di una radicalizzazione del nesso etica/estetica, rischi che possono giungere a una pericolosa estetizzazione delle pratiche educative riservate al corpo, con una deformazione della concezione greca dal *kalòs kai agathòs*, che proponeva uno sviluppo armonico delle potenzialità fisiche di ciascuno come possibilità anche di coltivare la virtù interiore.

Il nucleo euristico dimensione etica/dimensione estetica si declina anche come relazione fra corpo e interiorità, anima, mente: in merito, troviamo un'esplicitazione interessante nel saggio di Van Ruyskensvelde e Verstraete, dedicato al tema della disciplina e delle emozioni, che si apre sottolineando come su questo tema sia ormai possibile avviare riflessioni ancora più approfondite proprio sul piano della ricostruzione storica. Il saggio indaga, poi, l'evoluzione, avvenuta nei servizi residenziali per minori in Belgio, evoluzione che ha visto un graduale, faticoso e non sempre lineare passaggio da un disciplinamento fisico fondato su punizioni a una disciplina basata sulla gestione delle emozioni, con la finalità esplicita della padronanza di sé (p. 230).

## 2.

Un altro nucleo euristico che attraversa questo volume e che offre occasioni di riflessione interessanti è quello del corpo e del limite, della dimensione dell'oltre, in tutte le sue declinazioni. Anche in questo caso, non è possibile tacere un'eredità che ci giunge dalla cultura antica, ove il tema del superamento della fisicità e dei limiti a questa connessi è estremamente presente, nella sua portata formativa, come risorsa e come rischio.

Nel volume il tema emerge in maniera più esplicita nel saggio di Trattner quando riflette sui movimenti *Wandervogel*, che proponevano una forte tensione e ambiguità fra disciplina come controllo e disciplina come superamento del limite. Ancora più evidente questo nucleo semantico nel saggio di Quin su corpo e movimenti sportivi in Gran Bretagna: l'autore ricorda che i corpi degli sport moderni sono riferiti all'espansione, sottolineando il richiamo al contemporaneo imperialismo britannico. Non manca, anche in questo caso, il rischio di esaltazione di ideali di supremazia e di superomismo; così come invece la tensione al superamento può rivelarsi formativa nelle pratiche educative.

La dimensione dell'oltre si declina anche come trascendenza. In questo caso, l'educazione del corpo e dei sensi costituisce una chiamata verso l'immaginazione, la creatività, la trascendenza spirituale. Si veda, in questo caso, il saggio di Skiera che indaga le analogie e i richiami fra *Lebensreform* e scuole nuove (p. 39). Il tema riemerge nel saggio di Balogh e Németh, dedicato alla *Lebensreform* e al movimento, alla liberazione dei corpi attraverso l'arte e la danza, verso una trascendenza e un'ulteriorità: questo nucleo tematico è approfondito in maniera icastica attraverso l'analisi del caso della Summer School di Monte Verità.

In alcuni casi, questa ulteriorità si concretizza nell'ambiente naturale come ritorno ad uno stato di purezza originaria che contiene in sé la possibilità di rigenerazione del corpo e la rinascita dello spirito e dell'anima. Mi sembra evidente nel saggio di Balogh e Németh e nello studio sul movimento della *Jugendbewegung*, con le sue pratiche di bagni di luce, di vita all'aria aperta e di nudità desessualizzata, che propone Trattner.

## 3.

Questi nuclei euristici trovano nel testo una declinazione che riguarda il singolo individuo ma anche la comunità, intesa in alcuni casi come comunità isolata che si contrappone alla società, in altri casi come società stessa o ancora come nazione. Non a caso, numerosi saggi contenuti nel volume propongono il parallelismo fra corpo individuale e corpo della nazione: Attali e Fortune lo fanno per il caso francese, Torreadella-Flix lo denuncia anche nella sua drammaticità per quanto riguarda la Spagna e la ricerca di un ideale di razza non degenerata. Vediamo nel saggio di Polenghi l'analisi di pratiche discorsive che connettevano il corpo sano individuale e l'igiene del singolo con il corpo sano della nazione e l'igiene, fisica e morale dell'intero popolo. Un tema molto ricorsivo anche nel saggio di Hofmann sui corpi ideali e nor-

mali/anormali dei bambini in Svizzera. Questo continuo richiamo fra corpi dei singoli e corpo della nazione conosce anche in Italia una sua declinazione ben chiara, come appare nel saggio di Alfieri quando indaga la storia dell'educazione fisica in Italia nel periodo fascista.

La rigenerazione del singolo come parte della rigenerazione della comunità grazie alle pratiche di educazione del corpo è un nucleo concettuale che porta con sé anche la riflessione sul legame fra civiltà, progresso, educazione, corpo e corpi. In molto saggi è evidente una presa di posizione critica di alcuni movimenti, che rappresentano il progresso come processo di snaturalizzazione e di oppressione dei corpi: in questo caso, l'educazione è presentata come liberazione dalle costrizioni dei gesti, dell'abbigliamento, dell'aria insalubre delle città. In altri casi, la riflessione sul progresso e sull'educazione dei corpi porta però anche a proposte di cura degli spazi abitativi e dell'ambiente, in una sorta di percezione e rappresentazione del progresso come maggiore consapevolezza del legame con l'ambiente e maggiore responsabilità e cura nei confronti di quest'ultimo.

Il legame indissolubile fra educazione dei corpi e modello economico, sociale, politico appare comunque in maniera chiara seppure con taglio differente nei diversi contributi. Cito solo quelli che lo mettono in luce come chiave di lettura: il saggio sullo sport britannico di Quin, che sottolinea la stretta connessione fra evoluzione dello sport, imperialismo, mentalità espansionistica e dimensione del rischio nell'attività fisica; o il saggio di Alfieri che, attraverso una disamina dell'evoluzione dei programmi ministeriali, ci accompagna nella riflessione sull'educazione del corpo nella scuola italiana; o quello di Mattioni, che interroga documenti meno ufficiali ma non per questo meno pervasivi e incisivi, ovvero le fiabe, i proverbi, le riviste, le rubriche di giornale.

#### 4.

Un altro nucleo euristico è quello della percezione e rappresentazione del corpo nello spazio, della relazione fra corpi e spazi, nelle rappresentazioni e nelle pratiche, con interrogativi importanti anche per una riflessione storiografica futura. L'educazione fisica diviene in alcuni casi motivo per condannare la scuola come spazio malsano e asfittico: si veda il saggio di Hofmann, sul contesto svizzero, che vide la contrapposizione tra *Landerziehungsheime* convitti-scuole nuove e scuole (p. 223). O quello di Van Ruyskensvelde e Verstraete, che mostrano la correlazione fra evoluzione delle pratiche di disciplina e mutamenti dell'architettura dei riformatori in Belgio con una suddivisione in padiglioni che rimanda a nuove percezioni e nuove immagini dei ragazzi e del corpo stesso.

Su questo tema Alfieri denuncia l'importanza, nell'educazione dei corpi, del rapporto fra spazi scolastici, inizialmente deputati a questa educazione, e spazi extrascolastici, che con il fascismo prendono gradualmente il sopravvento (p. 154). Lo spazio scolastico come luogo privilegiato dell'educazione dei corpi è anche presente nel saggio di Polenghi, che mostra una scuola cui viene affidata la funzione di igienizzare i singoli, le famiglie, la nazione stessa.

#### 5.

Questo discorso ci conduce ad un'ulteriore riflessione, molto foucaultiana, sul tema dei poteri sul corpo: certamente i primi saggi mostrano come alcuni movimenti si proponessero come liberazione del corpo da un potere coercitivo, della società, del mondo economico.

Sembra però che questo tema emerga in forma interessante nel contributo di Polenghi, quando ricorda come l'educazione del corpo, le pratiche di igiene, proprio nel periodo considerato, scivolino progressivamente da una sfera di potere femminile a una sfera di potere maschile: la cura dei bambini e l'igiene divengono non più un "potere" e quindi un sapere delle madri, delle donne, ma un sapere e potere degli uomini, con interrogativi di difficile risoluzione e contraddittori riguardo al ruolo delle madri (p. 191), percepite a volte come ancelle e possibili interlocutrici, in altri casi estromesse da queste pratiche e dal pensiero su esse.

Lo stesso tema appare in forma significativa nel contributo di Kasper, che invece sottopone allo sguardo del lettore la relazione di potere fra pedagogia e medicina, ancor più evidente nelle pratiche destinate ai

minori con disabilità. L'autore analizza l'esperienza dell'Istituto di Jedlika sottolineando che il fondatore sceglie di mettere a capo un insegnante e non un medico, con un significativo sbilanciamento verso la pedagogia: si tratta di uno sbilanciamento per nulla scontato, nella nostra storia culturale (p. 199).

## 6.

Un ultimo nucleo concettuale che il volume propone è quello delle differenze di genere, una dimensione che nel periodo considerato affiora in maniera non lineare e per alcuni aspetti contraddittoria, ma estremamente interessante.

Da un lato, alcuni saggi mostrano la portata emancipatoria dei movimenti di educazione del corpo dei primi del Novecento. Balogh e Nemeth, ad esempio, ricordano come la *Lebensreform* propose nuovi ideali di corpo prospettando per le donne una liberazione dal corsetto e dall'abbigliamento costrittivo e un modello nuovo accessibile (p. 46).

In linea con queste riflessioni, il saggio di Szente e Nemeth dedicato ai cambiamenti nell'educazione del corpo delle donne in Ungheria nei primi anni del XX secolo, rivela l'attenzione al movimento del corpo e all'abbigliamento, testimoniate da documenti iconografici interessanti e rivelatori di un'evoluzione dei modelli di genere e un'emancipazione femminile, per certi aspetti avvenuti in tempi rapidissimi.

Dall'altro lato, altri saggi mostrano come in alcuni casi i valori veicolati erano qualità tradizionalmente maschili, quali forza, coraggio, disciplina, resistenza che poi si prestarono anche a ideologie superomistiche, come nelle *Jugendbewegung*; o ancora, sottolineano come l'educazione fisica o l'educazione all'igiene solidificassero invece modelli di ruolo tradizionali: Mattioni sottolinea la proposta di un ideale della modestia e della medietà, come cristallizzazione del modello tradizionale rivolto alle ragazze anche attraverso le pagine delle riviste del tempo.

## 7.

Concludiamo sottolineando come questo volume così ricco di nuclei euristici fruttuosi costituisca una ricostruzione storica più che mai urgente e necessaria nella nostra attualità, segnata da rappresentazioni del corpo irrealistiche più che ideali, da un'estetizzazione estrema che ha annullato il legame fra etica ed estetica, dalla tendenza alla non accettazione dei limiti fisici e alla ricerca della prestazione ad ogni costo.

[Gabriella Seveso]

