

numero monografico a cura di Elena Maescotti e Arianna Thiene

La relazione tra Scuola e Famiglia nel segno del superiore interesse del minore.

La responsabilità genitoriale tra diritti e doveri, sostegno e formazione alla genitorialità, interazioni con le istituzioni educative

Il “Sistema 0-6”: (ri)pensare forme di supporto alla genitorialità

Elisabetta Madriz

Abstract – Legislative Decree n. 65/2017 institutes the Integrated Educational System, from the birth to six years. It gives value to the early childhood educational system, unifies two separate services, nursery school (0-3 age) and infant school (3-6 age), and legitimates them as natural contexts for the affective, cognitive and social development in the first years of life of the children. Integrated Educational System is also a strategic way to reduce inequalities, promoting chance of development for families and children. In this new cultural perspective, what's the role of parenting support? How can educative services empower families in their practices of child-rearing? The paper aims to offer a scientific perspective on the parenting support (in the new “0-6 System”) considered as a real way of adult education.

Riassunto – Il Decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017 ha istituito il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, che riconosce la fondamentale valenza educativa dei percorsi prescolari, unificando le due tranche 0-3 (nido di infanzia e servizi prima infanzia) e 3-6 (scuola dell'infanzia), qualificandole come contesti adeguati allo sviluppo affettivo, cognitivo e sociale delle bambine e dei bambini. Il Sistema integrato risponde altresì all'esigenza di contribuire a ridurre le disuguaglianze e le barriere di ogni genere, garantendo opportunità di crescita e realizzazione ai bambini di tutte le famiglie. A fronte di tali importanti e strutturali novità, che spazio ha il supporto alla genitorialità? Come è possibile per i servizi educativi supportare le competenze educative delle famiglie? Il contributo intende proporre una prospettiva scientificamente fondata di riflessione sul supporto alla genitorialità (all'interno della nuova cultura del “Sistema 0-6”), assumendolo come un'autentica modalità di educazione dell'adulto.

Keywords – integrated system, continuity, education, parenting support, responsibility

Parole chiave – sistema integrato, continuità, educazione, supporto alla genitorialità, responsabilità

Elisabetta Madriz è Assegnista di ricerca in Pedagogia generale e sociale presso l'Università degli Studi di Trieste e tutor di tirocinio del Corso di Studio in Scienze dell'educazione dello stesso Ateneo. È, inoltre, docente a contratto di *Pedagogia della famiglia* presso l'Università di Pola (Croazia). Tra i suoi interessi di ricerca, il ruolo delle figure educative, professionali e non, e i nuovi scenari formativi. Tra le sue più recenti pubblicazioni: *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte* (Milano, Unicopli, 2015, in coll. con M. Cornacchia); *La liquidità dell'educatore: note per una formazione sostenibile*, in “Metis”, 6/2017 (in coll. con M. Cornacchia); *Osservare, progettare, documentare, valutare nella scuola dell'infanzia* (Monte San Vito, Raffaello Editore, 2018, in coll. con I. Manighetti Della Libera).

1. Questioni introduttive

Il Decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017 ha istituito il Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni. Il nostro paese, finalmente, riconosce la fondamentale valenza educativa dei percorsi prescolari, unificando le due tranches 0-3 (nido di infanzia e servizi prima infanzia) e 3-6 (scuola dell'infanzia), qualificandole come contesti adeguati allo sviluppo affettivo, ludico e cognitivo delle bambine e dei bambini. La promozione della continuità del percorso educativo e didattico diviene elemento di qualità nel rinnovato panorama, atteso ed auspicato dalla tradizione pedagogica più accreditata ma anche dalle più recenti linee culturali e scientifiche dedicate allo sviluppo della persona del bambino.

Già questo aspetto basterebbe a rendere legittimo l'investimento nell'attuazione del Sistema integrato, ma il tratto forse più peculiare del suo fondamento pedagogico è di rispondere altresì all'esigenza squisitamente contemporanea di contribuire a ridurre le disuguaglianze e le barriere di ogni genere, garantendo quelle opportunità di crescita e realizzazione che di fatto ancora mancano, soprattutto in servizi educativi tradizionalmente a domanda individuale, nati più per rispondere alle esigenze di conciliazione delle famiglie che per dichiarare e attuare un reale investimento nelle potenzialità dei bambini.

A fronte di tali importanti e strutturali novità, che spazio ha il supporto alla genitorialità? Che posto esso trova all'interno di questo sistema culturale ed educativo? La percezione che negli ultimi anni la domanda di supporto all'esercizio della genitorialità sia nettamente cresciuta è confermata sia da studi di settore¹, sia da imprecise mode divulgative, sia da quel diffuso e sottile malessere derivante dalla *fatica ad educare* dei genitori che caratterizza da qualche anno la fascia della prima e della seconda infanzia e i cui tratti più preoccupanti si evidenziano, a caduta, nel malessere e nel disagio adolescenziale. Quel che tradizionalmente era considerato un "normale e fisiologico" compito da parte delle famiglie nei confronti dei figli (la loro crescita ed educazione) assume ai nostri giorni derive allarmanti, che sempre più spesso trovano luogo di discussione presso diversi mass media (e dei social network, che meriterebbero uno specifico discorso a parte) quando ormai non resta che archiviare i fatti di cronaca e rassegnarsi alla ricerca di colpe e colpevoli.

Ad avviso di chi scrive, invece, promuovere la consapevolezza del *ruolo genitoriale* (piuttosto che del *difficile mestiere di genitori*, perché è anche una questione di correttezza di forma) e delle sue implicazioni sulla crescita dei figli in un'ottica di *responsabilizzazione* invece che di *colpevolizzazione* diviene compito fondamentale delle istituzioni educative in quella auspicata *alleanza educativa* che deve accompagnare gli adulti impegnati nella crescita delle

¹ Si fa qui riferimento alla letteratura pedagogica d'ambito che ha visto, in questi ultimi anni, un ampliarsi degli studi e delle esperienze che riguardano il supporto alle famiglie e gli spazi di partecipazione di queste ultime all'interno dei servizi per l'infanzia. A titolo esemplificativo citiamo: A. Bondioli, D. Savio, *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Roma, Carocci, 2018; E. Catarsi, *Bisogni di cura dei bambini e sostegno alla genitorialità: riflessioni e proposte a partire dalla realtà toscana*, Pisa, Edizioni del Cerro, 2002; A. Galardini, *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Roma, Carocci, 2012; S. Mantovani, L. Restuccia, C. Bove, *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, Milano, FrancoAngeli, 2004; C. Sità, *Il sostegno alla genitorialità: analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*, Brescia, La Scuola, 2005.

nuove generazioni. Come sostiene Paola Milani “né la scuola, né la famiglia possono farcela da sole oggi. Educare è troppo difficile, è un compito che non sopporta più la solitudine”².

Il contributo intende proporre una prospettiva scientificamente fondata di riflessione sul posto da attribuire al supporto alla genitorialità, all’interno della nuova cultura del “Sistema 0-6”, considerando tutte le forme di sostegno alla genitorialità come un’autentica *modalità dell’educare*. L’articolazione del saggio risulta tripartita:

- la prima parte riguarda i contenuti fondamentali della continuità (espressa nel Decreto 65), come elemento di qualità, discussa a partire dall’analisi di alcuni documenti europei;
- la seconda parte si concentra sui temi legati alla genitorialità, letti secondo una prospettiva pedagogica;
- la terza parte, conclusiva e propositiva, individua alcune possibili linee di indirizzo per il supporto alla genitorialità nella fascia 0-6 anni, agibili all’interno dei contesti educativi ad essa preposti.

2. La continuità come elemento di qualità: dai documenti europei al Decreto n. 65

Con il Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 (Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell’articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107) si inaugura un nuovo tempo della storia del sistema educativo italiano. A partire dal primo articolo (Principi e Finalità), il Decreto assegna al Sistema 0-6 il compito di garantire alle bambine e ai bambini da 0 a 6 anni “pari opportunità di educazione e di istruzione, di cura, di relazione e di gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali”. Viene, già in apertura, sollecitato un implicito richiamo ai contenuti espressi in diversi documenti europei che vedono nel sistema educativo dell’infanzia (la prima infanzia – da zero a tre anni – e la seconda infanzia – da tre a sei anni) un tempo ed un luogo di prevenzione da possibili situazioni di disagio e marginalità sociale. Per questa ragione esso non può assumere la forma di una giustapposizione di tappe tra di loro sconnesse e discontinue, ma deve avere dei solidi riferimenti pedagogici che assicurino all’intero percorso requisiti di qualità.

Sul tema della qualità dei servizi educativi insistevano fin dagli anni ‘90 le riflessioni dei documenti europei, con un intensificarsi di approfondimenti relativi ai criteri e agli obiettivi capaci di definirla, curati dalla *Rete per l’infanzia* (un network di esperti di 15 paesi) che proprio dall’anno 1992 venne istituita dalla Direzione per le Pari Opportunità della Commissione Europea. Scopo della Rete per l’Infanzia era quello di proporre una visione diversa dei servizi all’infanzia: non più come risposta ai diritti delle madri lavoratrici ma come possibilità di un contesto adeguato di crescita per i bambini, nel rispetto dei loro diritti. Quello stesso anno, il documento “La qualità nei servizi per l’infanzia”³ affermava che la garanzia di qualità dei servizi dipendeva da alcuni precisi valori esprimibili attraverso alcuni obiettivi, conseguibili da parte dei bambini:

² P. Milani, *Co-educare i bambini*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008, p. 9.

³ Rete per l’Infanzia della Commissione Europea, *La qualità dei servizi per l’infanzia. Un documento in discussione*, Bruxelles, Commissione Europea, 1992.

“una vita sana; la possibilità di esprimersi spontaneamente; la considerazione di sé stessi come individui; la dignità e l'autonomia; la fiducia in sé stessi e il piacere di imparare; *un apprendimento costante e un ambiente attento alle loro esigenze*⁴; la socialità, l'amicizia e la collaborazione con gli altri; pari opportunità senza discriminazioni dovute al sesso, alla razza o ad handicap; la valorizzazione della diversità culturale; *il sostegno in quanto membri di una famiglia e di una comunità*; la felicità”. Non sfuggiranno due dei temi centrali di questo contributo: la continuità dei contesti e la presenza della famiglia.

Solo quattro anni più tardi, nel 1996, la Rete della Commissione Europea per l'infanzia ribadiva un contenuto cardine del lungo lavoro di analisi e sintesi fin lì attuato: “la qualità è un concetto relativo, fondato su sistemi di valori e convinzioni; la definizione della qualità è un processo di per sé importante, in quanto offre l'opportunità di mettere in comune, analizzare e comprendere meglio i valori, le idee, le conoscenze e l'esperienza prodotta nel settore; tale processo dovrebbe essere caratterizzato da una partecipazione democratica, che coinvolga gruppi diversi, quali i bambini, i genitori, le famiglie e il personale dei servizi; le esigenze, le opinioni e i valori di questi gruppi non sempre coincidono; la definizione della qualità deve essere concepita come un processo dinamico e continuo, che comporta valutazioni e aggiornamenti periodici, senza mai giungere a una risposta conclusiva e oggettiva”⁵. Al cuore della qualità, interpretata secondo dieci macro-aree di obiettivi, venivano contemplati il punto di vista dei genitori e la continuità. La finalità di questa proposta non era di unificare e standardizzare percorsi di cura ed educazione così tanto diversi, perché storicamente e localmente declinati da ciascuno dei paesi membri: l'intento era, piuttosto, quello di condividere degli indirizzi operativi per poter garantire ed ampliare l'offerta formativa dei servizi dedicati ai bambini. Le intenzioni espresse in quel documento, in realtà, non portarono ad una reale modifica della qualità dei servizi: è vero che l'offerta, da parte dei paesi membri, si ampliò dal punto di vista quantitativo, ma la sensibilità educativa, qualitativamente alta, espressa nei quaranta obiettivi non vide la sua traduzione operativa all'interno delle pratiche agite.

Il tema della qualità, pertanto, rimase un elemento fisso delle successive dichiarazioni della Commissione Europea. In particolare ci sembra utile citare due fonti, abbastanza recenti, che hanno avuto una certa eco importante in Italia, preannunciando, almeno cronologicamente, i contenuti del Decreto n. 65. In primo luogo, la Comunicazione 66/2011 che afferma: “una crescita intelligente, sostenibile e inclusiva costituisce la base su cui sarà fondato il futuro dell'Europa. Migliorare la qualità e l'efficacia dei sistemi di istruzione in tutta l'UE è una premessa d'importanza fondamentale per tutti e tre gli aspetti della crescita. In tale contesto l'educazione e la cura della prima infanzia (Early Childhood Education and Care – ECEC) costituisce la base essenziale per il buon esito dell'apprendimento permanente, dell'integrazione sociale, dello sviluppo personale e della successiva occupabilità”⁶. In questo modo lo specifico mandato di cura educativa affidato ai servizi per la prima infanzia travalica il suo stesso orizzonte e ri-

⁴ Il corsivo è nostro.

⁵ Rete per l'infanzia e gli interventi per conciliare le responsabilità familiari e professionali tra uomini e donne, *Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia*, Bruxelles, Commissione Europea, 1996.

⁶ Comunicazione della Commissione Europea del 17 febbraio 2011, *Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi al mondo di domani nelle condizioni migliori* (2011/66/UE).

manda ad un investimento futuro che giunge (reperiamo qui la dimensione *verticale* della continuità) fino a *contrassegnare* il futuro sociale e occupazionale dei bambini, una volta diventati adulti. L'azione di cura educativa, insomma, svolta dai servizi dedicati all'infanzia non è fine a se stessa ma viene a costituire un fondamento di crescita per l'Europa stessa, attraverso dimensioni adeguate, inclusive e sostenibili. Per questa ragione, due anni dopo, la Raccomandazione 112/2013⁷ pose il focus sulla qualità dei servizi educativi, rispetto ai quali viene ribadita la caratteristica essenziale di svolgere un ruolo di prevenzione e di riduzione delle disuguaglianze, allargando quindi la base sociale in grado di fronteggiare, in futuro, le sfide contemporanee.

Questo excursus, non certamente esaustivo, ci aiuta ad entrare nel dettaglio del Decreto, che sempre all'art.1 e, in particolare al comma 3 lettera a), specifica che il Sistema integrato di educazione e di istruzione è volto a promuovere “la continuità del percorso educativo e scolastico, con particolare riferimento al primo ciclo di istruzione, sostenendo lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo unitario, in cui le diverse articolazioni del Sistema integrato di educazione e di istruzione collaborano attraverso attività di progettazione, di coordinamento e di formazione comuni”. L'unitarietà del percorso è vista come una possibilità di “ridurre gli svantaggi culturali, sociali e relazionali e favori(re) l'inclusione di tutte le bambine e di tutti i bambini attraverso interventi personalizzati e un'adeguata organizzazione degli spazi e delle attività” (sempre art. 1, comma 3, lettera b).

Rispetto allo specifico tema della genitorialità, vi sono due passaggi, nel Decreto, particolarmente importanti: il primo riguarda il compito del sistema 0-6 di sostenere “la primaria funzione educativa delle famiglie, anche attraverso organismi di rappresentanza, favorendone il coinvolgimento, nell'ambito della comunità educativa e scolastica” (art. 1. comma 3, lettera e); il secondo è teso, invece, a ribadire l'impegno del Sistema 0-6 a favorire “la conciliazione tra i tempi e le tipologie di lavoro dei genitori e la cura delle bambine e dei bambini, con particolare attenzione alle famiglie monoparentali” (art. 1, comma 3, lettera f). Attraverso una sintetica sosta tematica sui contenuti essenziali riguardanti la genitorialità, giungeremo, nel paragrafo conclusivo, a proporre delle argomentazioni di fondo sulle possibili modalità di supporto ad essa, a partire dai riferimenti del Decreto ora citati.

3. La genitorialità

Il tema della genitorialità è complesso perché si nutre di apporti disciplinari diversi, che rinviano ad altrettanti cono di luce epistemologici fra loro interagenti e, auspicabilmente, integrati. Tuttavia, questa complessità, di ineludibile pertinenza pedagogica, si è trasformata negli ultimi anni in un terreno facilmente preda delle mode del momento (dai programmi televisivi ai pacchetti formativi online per genitori) e dei riduzionismi della letteratura divulgativa d'ambito, che hanno non solo banalizzato la portata *critica* dei temi legati all'esercizio genitoriale ma l'hanno

⁷ Raccomandazione della Commissione del 20 febbraio 2013, *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*, (2013/112/UE).

altresi ridotto ad un oggetto di mercato, da trattarsi secondo la prospettiva dei *manuali di sopravvivenza* o dei *training esperienziali* di massa.

La genitorialità ha a che vedere non soltanto con lo stile attraverso cui i genitori si occupano dei figli: c'è un legame indissolubile tra la coniugalità e la genitorialità, un legame che viene spesso trascurato in quelle sedicenti forme di accompagnamento alla genitorialità che si esplicano in semplici slogan da imparare come mantra, snaturando le implicazioni di soggettiva responsabilità che l'essere madre e padre comportano, nella differenziazione dei ruoli e nella condivisione di una progettualità familiare comune.

Afferma Scabini che "il fatto generativo trasforma [...] la coniugalità. La genitorialità si esprime nella cura responsabile. La cura esprime il polo affettivo e la responsabilità quello etico. La cura responsabile è iscritta nel fatto che la relazione tra genitori e figli è di tipo gerarchico; tocca perciò alle generazioni precedenti di rispondere delle condizioni che creano per quelle successive"⁸. Ci pare interessante focalizzare l'attenzione sui tre concetti che l'Autore mette in relazione: la *genitorialità*, come trasformazione della *coniugalità*, si esplica in una *cura responsabile* che tiene in sé dimensioni affettive ed etiche, chiamate a costituire il terreno condizionale entro cui crescere i figli. La caratteristica *condizionale* a cui rispondere intenzionalmente e responsabilmente sembra essere la debolezza strutturale contemporanea: come sostiene Recalcati il problema "che contraddistingue il nostro tempo consiste nel come riuscire a preservare la funzione educativa propria del legame familiare di fronte ad una crisi sempre più radicale e generalizzata del discorso educativo"⁹.

La preoccupazione più cogente sembra convergere su quale sia la modalità possibile per tutelare lo specifico educativo familiare, giacché esso permane, pur nell'incontro e nella condivisione con altri contesti educativi diffusi, come ambito elettivo dello sviluppo della persona. Concordiamo con Amadini nell'affermare che "nella sfera degli affetti domestici, il bambino trova il contesto primario di crescita, edificando il senso di appartenenza e avviando il processo di differenziazione per la conquista della propria identità. Nel progetto generativo dei genitori, il figlio ha origine ed emerge con la propria originalità, germe vitale portatore di novità ma nella continuità della storia familiare"¹⁰. Il figlio è, in qualche modo, la traiettoria progettuale congiunta di una relazione a due, che non cessa di essere tale, ma che si trasforma, cresce, si rinforza proprio in ragione di quel terzo, rispetto al quale è stato assunto un impegno di crescita e di accompagnamento. Ma la cura del legame coniugale non è di secondaria importanza nell'educazione dei figli e, come rilevato in special modo, dall'approccio sistemico-relazionale, spesso "questo crescente accento sulla genitorialità, che nasce da un'incapacità della coppia a trattare le proprie difficoltà relazionali, ha come paradossale conseguenza una patologia della genitorialità, una perdita di vista dell'«oggetto» di cura, un'utilizzazione del rapporto

⁸ E. Scabini, *Prefazione. Il simbolico nella relazione coniugale e genitoriale*, in D. Bramanti (a cura di), *Coniugalità e genitorialità: i legami familiari nella società complessa*, Milano, Vita e Pensiero, 1999, pp. 7-10, qui p. 9.

⁹ M. Recalcati, *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Milano, Raffaello Cortina, 2011, p. 74.

¹⁰ M. Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, Brescia, La Scuola, 2011, p. 125.

di accudimento per altre finalità”¹¹. La coppia genitoriale, insomma, non chiude la propria dimensione relazionale ed identitaria nella genitorialità ma, diremo, può esercitare questa solo a patto che sia continuamente orientata, nell’agire di cura verso i figli, alla conferma e alla crescita della propria relazione duale, chiamando in causa gli elementi costitutivi della propria adultità.

Come sostengono Greco e Rosnati, infatti, “la genitorialità è per l’adulto uno degli aspetti fondamentali dello sviluppo dell’identità: essa si fonda sul ruolo genitoriale, ma al tempo stesso lo trascende e si sostanzia di un elemento terzo: il figlio. La genitorialità è frutto di un percorso in cui si articolano dimensioni individuali, relazionali e sociali”¹². Si è spesso portati a pensare che il figlio sia un ricettore, più o meno attivo e consapevole durante la crescita, dell’agire di cura nei suoi confronti: in realtà, il figlio, fin dai primi giorni di vita, risponde attivamente alle modalità relazionali dei genitori ed è lui stesso (certo non intenzionalmente) a modificare, far crescere, mettere alla prova la *tenuta adulta* dei genitori, negli aspetti specifici della propria individualità, così come nella capacità relazionale allargata e nel ruolo rivestito a livello sociale. Il richiamo all’adultità, che ha un suo posto specifico anche in conclusione del contributo, ritorna come costante di riflessione pedagogica: non è possibile affrontare il tema della genitorialità distinto e slegato da quello della coniugalità e, altresì, sconnesso dagli impliciti e necessari legami con l’essenza adulta della relazione di coppia. È il continuo appello alla propria forma personale adulta, individuale e comunitaria (di coppia e di famiglia), a guidare il proprio agire nei confronti dei figli: come sottolineano ancora Greco e Rosnati nel processo di crescita del figlio “ciascun genitore può legittimare sé e il coniuge nella misura in cui è a sua volta riconosciuto dai propri genitori quale adulto capace di cura nei confronti dei propri figli”¹³. La dimensione intergenerazionale, dunque, interviene nel ruolo genitoriale con una duplice funzione legittimante, rispetto all’assunzione della propria responsabilità adulta e rispetto all’attribuzione di riconoscimento adulto da parte della propria famiglia di origine.

Una evidente debolezza dell’adultità educativa, che si manifesta in un pericoloso sbilanciamento sul versante affettivo a scapito di quello normativo, è divenuta la caratteristica predominante dei genitori: lo evidenzia Pati nell’affermare che ai bambini di oggi manca “l’esperienza del «no», del divieto, del limite esperienziale, che in determinate circostanze non ha bisogno né di spiegazioni né di giustificazioni ma va intesa semplicemente come espressione della responsabilità educativa dell’adulto”¹⁴. Questa preoccupazione è la più presente in chi lavora nei servizi educativi e nella scuola dell’infanzia¹⁵: la difficoltà a sostenere le famiglie che

¹¹ K. Giacometti, D. Mazzei, *Il terapeuta sistemico-relazionale. Itinerari, mappe e nessi tra interazioni e rappresentazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2011, p. 71.

¹² O. Greco, R. Rosnati, *Cura della relazione genitoriale*, in E. Scabini, G. Rossi (a cura di), *Le parole della famiglia*, Milano, Vita e Pensiero, 2006, pp. 117- 128, qui p. 117.

¹³ *Ivi*, p. 118.

¹⁴ L. Pati, *Autonomia e crescita umana*, in L. Pati (a cura di), *Educare i bambini all’autonomia. Tra famiglia e scuola*, Brescia, Editrice La Scuola, 2008, pp. 17-38, qui p. 31.

¹⁵ Le testimonianze a sostegno di questa affermazione si trovano, ad esempio, nelle ricerche di S. M. Cava-gnero, M. A. Gallina, *Nidi di infanzia: risorse socio-educative e ruolo delle famiglie*, Milano, FrancoAngeli, 2015; A. Foni, *La relazione con le famiglie al nido. Percorsi di formazione, dialogo e partecipazione*, Trento, Erickson, 2015; E. Madriz, *Il domicilio come servizio educativo: analisi di un progetto e prospettive di riflessione pedagogi-*

abdicano alla loro responsabilità normativa e la conseguenza di vedersi attribuire/delegare i compiti educativi anziché poterli condividere secondo un patto fiduciario che la comunità educativa e scolastica dovrebbe avere a suo fondamento.

4. (Ri)pensare al supporto genitoriale

Sostiene Mazzuchelli che “il sostegno alla genitorialità è diventato quasi una parola d’ordine per gli operatori dei diversi servizi sociali sia nella normalità sia nelle situazioni di disagio”¹⁶. La domanda che guida questo paragrafo conclusivo è così formulabile: quali nuove e più efficaci forme di accompagnamento all’esercizio genitoriale possono agire gli educatori del sistema 0-6 e con quale professionalità? Secondo quanto definito dal Decreto n. 65 (e già più sopra riportato), il sistema integrato è impegnato a garantire sostegno alla primaria funzione educativa delle famiglie all’interno della comunità educativa e scolastica e a favorire la cura dei bambini nella conciliazione con i tempi e le diverse tipologie di lavoro dei genitori. A nostro avviso, pertanto, sono tre i concetti cardine che chiamano in causa una riflessione pedagogica rigorosamente fondata:

- la promozione di modalità di conciliazione lavoro-famiglia;
- il ruolo della comunità educativa e scolastica;
- il sostegno alla funzione della famiglia.

L’ordine con cui connettiamo i tre contenuti non è casuale, ma appartiene ad un sistema a cerchi concentrici che vede presenti nell’anello più esterno la società e le politiche sociali, per passare all’anello di mezzo rappresentato dalla comunità educativa e scolastica per giungere fino al terreno centrale della famiglia (e quindi della sua primaria funzione educativa) come ambito specifico in cui il lavoro educativo dei servizi e delle scuole dell’infanzia estende e qualifica la sua funzione supportiva.

Iniziamo affermando che sono le politiche sociali a regolamentare il contesto e le azioni con cui rispondere al bisogno sempre più diffuso di una condivisione educativa tra famiglia e scuola: già le Indicazioni per il curricolo del 2012 sottolineavano che “l’intesa tra adulti non è più scontata e implica la faticosa costruzione di un’interazione tra le famiglie e la scuola, cui tocca, ciascuna con il proprio ruolo, esplicitare e condividere i comuni intenti educativi”¹⁷. Irrobustire l’apparato normativo che consente ai genitori di conciliare adeguatamente la vita lavorativa con quella familiare apre gli spazi ad una appartenenza territoriale che diventa vincolo, da ambo le parti. È il senso più fecondo che, a nostro avviso, riveste il Sistema 0-6: in quanto sistema ha una sua linea di sviluppo *verticale* (la continuità cronologica del percorso) ma anche, e diremo soprattutto, una *orizzontale* costituendosi come rete di raccordo tra tutti gli attori

ca, in “La Famiglia”, 47-257, 2013; R. Oldini, (tra) *Nido (e) Famiglia. Un servizio innovativo per l’infanzia*, Milano, Vita e Pensiero, 2004.

¹⁶ F. Mazzuchelli, *Introduzione*, in F. Mazzuchelli (a cura di), *Il sostegno alla genitorialità. Professionalità diverse in particolari situazioni familiari*, Milano, FrancoAngeli, 2011, pp. 9-17, qui p. 9.

¹⁷ MIUR, *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione*, settembre 2012.

che accompagnano la crescita delle bambine e dei bambini, attraverso la realizzazione di contesti adeguati di cura ed educazione. Le stesse Indicazioni sancivano questo concetto affermando che “la scuola si apre alle famiglie e al territorio circostante, facendo perno sugli strumenti forniti dall’autonomia scolastica, che prima di essere un insieme di norme è un modo di concepire il rapporto delle scuole con le comunità di appartenenza, locali e nazionali”. Su questo versante si può intervenire solo a condizione che siano proprio gli attori del sistema 0-6 a essere costruttori di una *cultura dell’infanzia*, attraverso la documentazione e la ricerca, facendo sentire una voce non puramente *narrativa* della vita dei servizi e delle scuole, ma una voce *culturale* costruttiva: anche per questa ragione la documentazione è un elemento centrale della filosofia organizzativa, non è un mero strumento rendicontativo dell’attività svolta ma costituisce, invece, il nucleo ideativo, progettuale e valutativo del lavoro educativo¹⁸.

Il secondo passaggio è quello che riconosce come indispensabile il riferimento alla comunità: i luoghi per l’infanzia non sono contenitori chiusi, in cui si svolge una vita separata e quasi artificiale, una sorta di laboratori per la crescita. Sono luoghi in cui ogni bambino porta il suo mondo, partecipa la propria vita familiare e sociale, raccorda continuamente il suo patrimonio (cognitivo, affettivo, relazionale, motorio) con il contesto in cui viene accolto e trascorre gran parte di ogni sua giornata. Spesso i servizi all’infanzia e le scuole dell’infanzia vengono travolti dalle inadeguate richieste di accompagnamento, supporto, aiuto dei genitori nei confronti dell’educazione dei bambini. Il personale si sente investito di un ruolo e di una responsabilità non aderenti al proprio *mandato educativo*: la pressante sollecitazione esercitata dalle famiglie a essere *consulenti*, *psicologi* ed anche *confidenti* e *amici* svela una deriva del ruolo assunto, una sostanziale con-fusione di quei necessari confini che l’esercizio della responsabilità educativa (familiare e professionale) comporta. La con-fusione nasce, a nostro avviso, dal fatto che i *modi* della relazione con i genitori vengano assunti come i *fini* della stessa relazione: l’accoglienza, la disponibilità, l’apertura, l’ascolto sono gli *strumenti* attraverso i quali agire la relazione educativa con i genitori, ma non sono certo i fini che sono in essa iscritti. Riteniamo, pertanto, che il supporto genitoriale debba costituirsi come oggetto di riflessione pedagogica, in quanto reale *forma di educazione degli adulti*, e che sappia recepirne i presupposti e i principi teorici, oltre che le modalità di intervento.

Abbiamo già in altra sede¹⁹ rilevato la fragilità delle figure genitoriali, la debolezza che si esprime per lo più nella prevalenza, nella relazione genitori-figli, della “dimensione affettiva che mira innanzitutto alla felicità individuale, alla ricerca del piacere”²⁰: a scapito dell’impegno normativo che gli è ugualmente proprio, i nuovi genitori “optano per uno stile egualitario, favoriscono una prossimità [...], si sentono in dovere di garantire la libera espressione del figlio,

¹⁸ Riteniamo utile segnalare il contributo di C. Rinaldi, C. Giudici, M. Krechevsky, *Rendere visibile l’apprendimento*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2009, in quanto costituisce, come esito di una ricerca sul campo, un significativo contributo alla legittimazione della documentazione come elemento di qualità della prassi educativa nella prima e seconda infanzia.

¹⁹ M. Cornacchia, E. Madriz, *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Milano, Unicopli, 2014.

²⁰ P. Milani, *La famiglia come primo contesto educativo: limiti e possibilità di fronte a un compito irrinunciabile*, in “Credere Oggi”, 172, 2009, pp. 32-42, qui p. 35

non impongono regole, ma le negoziano in nome di una libertà condivisa”²¹. Quando accedono ai servizi, questi genitori ne cercano la complicità, cercano la legittimazione dello sbilanciamento affettivo del loro essere genitori, privato della necessaria dimensione normativa e si scontrano, pertanto, con un sistema che invece fonda sull’apparato di routines e di regole la propria forma educativa. Risulta evidente, di primo acchito, l’esito di questo incontro: gli educatori e gli insegnanti attribuiscono colpe ai genitori e faticano a trovare un concreto ed efficace spazio di azione con essi. Tuttavia, più che essere *colpevolizzati*, i genitori dovrebbero essere *responsabilizzati* e ciò si può fare solo a patto di realizzare una vera comunità educativa, basata sulla corresponsabilità in quanto forma autentica di collaborazione. Le diverse iniziative che spesso vengono attivate per rafforzare la partecipazione dei genitori (feste, colloqui, momenti di scambio, di formazione, di informazione) risultano poco efficaci quando sono organizzate e vissute come momenti estemporanei della vita comunitaria. Sempre le Indicazioni suggerivano: “la scuola perseguirà costantemente l’obiettivo di costruire un’alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative”. L’alleanza intorno alle finalità diviene allora il nucleo del lavoro comunitario tra famiglia e Sistema 0-6: essa non può basarsi su attività da svolgere ma su finalità educative condivise, che agiscano come fattore prima protettivo e poi regolativo nella relazione con i bambini. Il problema, posto da educatori e insegnanti, relativo a “che cosa possiamo fare per supportare la genitorialità?”, non è di certo il quesito fondamentale da porsi: le domande guida (a cui il RAV Infanzia²², seppur destinato alle scuole dell’infanzia e non ai servizi educativi 0-3, invita esplicitamente) che dovrebbero accompagnare le modalità di attivazione del supporto genitoriale ruotano intorno alla conoscenza delle famiglie, al loro modo di intendere gli obiettivi e le pratiche di cura dei bambini, alle finalità e alle modalità di accoglienza da mettere in atto nei loro confronti, ai tempi e ai modi dell’accoglienza, alla conoscenza e alla condivisione delle regole del servizio e a molti aspetti che spesso vengono dati per scontati, perché fanno parte integrante dell’organizzazione dei servizi e delle scuole. Non c’è un unico modo per realizzare questa alleanza: le specificità vanno definite sulla base del contesto di appartenenza, della storia, del territorio, ambientale, culturale e umano in cui servizi e scuole sono radicate.

La nostra impressione è che si cada facilmente, da parte degli operatori, nella scelta di una posizione (quella della vicinanza o quella del distacco) che invece trova nella relazione con il suo opposto (saper dosare sapientemente l’una e l’altro) l’unica vera opzione educativa: se fare proprio *l’habitus dell’educatore caldo* (coinvolto, intuitivo, familiare, prossimo) o quello dell’*educatore freddo*²³ (tecnico, distaccato, che usa la razionalità strumentale). Troviamo che una pratica relazionale con i genitori qualificata da elementi di prossimità, di corrispondenza,

²¹ *Ivi*, p. 35.

²² “Il RAV Infanzia (Rapporto di AutoValutazione per le scuole dell’Infanzia) fornisce una rappresentazione della scuola attraverso un’analisi del suo funzionamento e costituisce una base di riflessione e di autovalutazione, al fine di identificare le priorità di sviluppo verso cui orientare il piano di miglioramento”. Tratto dal sito del Sistema Nazionale di Valutazione, <http://snv.pubblica.istruzione.it>, consultato in data 3 luglio 2018.

²³ Deriviamo tali espressioni da S. Tramma, *L’educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2008.

di ascolto attivo sia una modalità corretta di supporto: essa però non è per nulla efficace se non accompagnata o, meglio, inscritta all'interno di un progetto pedagogico ed educativo, che da un lato riconosca la partecipazione attiva delle famiglie alla vita della comunità scolastica e dall'altro predisponga attività correlate non sporadiche, episodiche o sulla base di bisogni particolari, ma continuative, percepite come utili dalle stesse famiglie, in grado di essere valutate e di portare reali benefici all'intera comunità educativa, in famiglia e a scuola.

Il 22 febbraio 2018 il MIUR ha presentato il testo “Indicazioni nazionali e nuovi scenari”, una rilettura delle Indicazioni nazionali per il curricolo del 2012, curato dal Comitato scientifico per le Indicazioni nazionali della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, coordinato da Italo Fiorin. Il testo non si sovrappone a quello già esistente, ma insiste sui temi forti che abitano gli scenari attuali: le competenze di cittadinanza, la lingua madre e le lingue straniere, il digitale, la sostenibilità. Calibrato sui contenuti dell'Agenda Europea 2030²⁴, il testo recupera alcuni passaggi dei documenti europei che costantemente richiamano alle specificità dei nuovi scenari e invita le scuole a progettare percorsi che garantiscano agli alunni, dai tre agli undici anni, di abitare con competenze specifiche la contemporaneità per assumere fin d'ora la responsabilità di una cittadinanza consapevole. Rileggendo le Indicazioni Nazionali 2012, nel campo di esperienza “il sè e l'altro” c'è un passaggio che, a nostro avviso, meglio di altri contrassegna la cifra pedagogica del supporto alla genitorialità nello 0-6: “La scuola si pone come spazio di incontro e di dialogo, di approfondimento culturale e di *reciproca formazione tra genitori e insegnanti* per affrontare insieme questi temi e proporre ai bambini un modello di ascolto e di rispetto, che li aiuti a trovare risposte alle loro domande di senso in coerenza con le scelte della propria famiglia, nel comune intento di rafforzare i presupposti della convivenza democratica”.

Il concetto di *reciproca formazione* ci pare molto appropriato a suggellare quel patto di corresponsabilità in cui la scuola ed i servizi educativi, pur a servizio delle famiglie, collaborano con esse ad un progetto comune e condiviso di cura ed educazione dei bambini: affermare che il supporto alla genitorialità deve necessariamente chiamare in causa l'adulità e riferirsi ai principi dell'educazione degli adulti, significa garantire alcuni requisiti che codificano spazi distinti di azione, convergenti nella cura delle generazioni. La formazione, in tal senso declinata, non è un percorso a tappe, costituita da eventi legati a particolari circostanze e criticità: per questa ragione riteniamo non adeguate tutte quelle proposte che, occasionalmente, sollecitano i genitori a grandi entusiasmi circa il loro ruolo, muovendo da un malsano uso della dimensione emotiva ed affettiva. La formazione, nel suo senso autentico, è un progressivo svelamento delle potenzialità e si qualifica per la continuità, anche faticosa ed impegnativa, a procedere nel pieno governo delle capacità che vengono mobilitate. Applicato al supporto genito-

²⁴ L'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile è un programma d'azione per le persone, il pianeta e la prosperità sottoscritto nel settembre 2015 dai governi dei 193 Paesi membri dell'ONU. Essa ingloba 17 Obiettivi per lo Sviluppo Sostenibile – Sustainable Development Goals, SDGs – in un grande programma d'azione per un totale di 169 'target' o traguardi. L'obiettivo 4 così recita: “Fornire un'educazione di qualità, equa ed inclusiva, e opportunità di apprendimento per tutti”. Cfr. Risoluzione adottata dall'Assemblea Generale il 25 settembre 2015, 70/1., “Trasformare il nostro mondo: l'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile”.

riale nella prospettiva dell'educazione degli adulti, il concetto di formazione si apre ad una dinamica progettuale, intenzionale e rigorosamente agita: considerare il punto di vista dei genitori (attraverso una gamma di strumenti di rilevazione non dei loro bisogni ma delle loro potenzialità), predisporre per tempo occasioni informative sulle finalità e il funzionamento dei servizi, inserire tali momenti nel progetto educativo annuale, operare in sinergia con le altre istituzioni ed agenzie sul territorio (indirizzando contestualmente i genitori alla loro conoscenza e al loro utilizzo), documentare le pratiche agite, renderle pubbliche e utilizzarle come base di appoggio per la valutazione del proprio operato, facendo in modo che le famiglie abbiano una parte significativa nella valutazione e possano dare un loro contributo, sia sul versante ideativo sia su quello realizzativo della vita dei servizi. La chiave di volta di questo impegno formativo è caratterizzata dall'abbandono della 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 (sul piano relazionale, sul piano degli impegni e delle responsabilità). Praticare questa modalità è faticoso per i servizi e per le scuole dell'infanzia: significa progettare in termini rigorosi e documentare con altrettanta cura il proprio agire educativo che si apre alla dimensione formativa perché si rivolge *ai bambini* e alle *loro famiglie*, uscendo definitivamente da quella etichetta, così a lungo mal sopportata, di essere dei luoghi di semplice custodia e gioco a supporto dei genitori impegnati al lavoro.

“Ma dato che è un impegno in più, non rischierà di togliere tempo ai bambini?": è la domanda più frequente che i servizi e le scuole avanzano di fronte a questa proposte di progettare ed attivare il supporto alla genitorialità. Il *tempo dato ai bambini* è un tempo dedicato, in prima istanza, alle *figure di riferimento per i bambini*, a quelle per cui nutrono un senso pieno di affidamento e affetto. L'aver cura, come senso originario dell'agire educativo e formativo, si apre alle famiglie non in forma artificiosa ma come naturale, seppure intenzionalmente diversificata, modalità di *accoglienza nella comunità*, finalizzata alla promozione di una progressiva *appartenenza alla comunità*.

Riteniamo, pertanto e conclusivamente, che il Sistema 0-6²⁵ sia un'occasione molto preziosa per codificare forme sostenibili e intenzionali di supporto genitoriale, auspicando che questo concetto scompaia, nella sua dicitura, per lasciare spazio a possibilità di intervento e collaborazione che vedano le famiglie non più unicamente come *fruitrici* dei servizi e delle scuole dell'infanzia ma come attori consapevoli e responsabili delle comunità educative e scolastiche, capaci di sostenere in forma adeguata i cambiamenti e le sfide della contemporaneità²⁶.

²⁵ All'articolo 7, comma 1, lettera g), in riferimento alle funzioni e ai compiti degli Enti locali, il Decreto n. 65 assegna ad essi l'impegno di definire "le modalità di coinvolgimento e partecipazione delle famiglie in considerazione della loro primaria responsabilità educativa".

²⁶ Per quanto non se ne sia fatto esplicito cenno, considerando gli argomenti non centrali rispetto al focus di trattazione prescelto, va senz'altro ricordato che il tema del familiare si apre ad una molteplicità di forme contemporanee, dentro le quali la monogenitorialità e l'appartenenza culturale risultano contenuti presenti e di specifica attenzione, anche all'interno dello stesso Decreto n. 65/2017. Tuttavia, essi meriterebbero uno spazio specifico di trattazione dal momento che sia la letteratura sociologica sia quella pedagogica se ne stanno occupando in modo specifico, con interessanti argomentazioni utili a completare il quadro di analisi. A titolo esemplificativo, se-

5. Bibliografia di riferimento

- Amadini M., *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, Brescia, La Scuola, 2011.
- Bramanti D. (a cura di), *Coniugalità e genitorialità: i legami familiari nella società complessa*, Milano, Vita e Pensiero, 1999.
- Cornacchia M., Madriz E., *Le responsabilità smarrite. Crisi e assenze delle figure adulte*, Milano, Unicopli, 2014.
- Giacometti K., Mazzei D., *Il terapeuta sistemico-relazionale. Itinerari, mappe e nessi tra interazioni e rappresentazioni*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Mazzuchelli F. (a cura di), *Il sostegno alla genitorialità. Professionalità diverse in particolari situazioni familiari*, Milano, FrancoAngeli, 2011.
- Milani P., *Co-educare i bambini*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2008.
- Milani P., *La famiglia come primo contesto educativo: limiti e possibilità di fronte a un compito irrinunciabile*, in “Credere Oggi”, 172, 2009.
- Pati L. (a cura di), *Educare i bambini all'autonomia. Tra famiglia e scuola*, Brescia, Editrice La Scuola, 2008.
- Recalcati M., *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*, Milano, Raffaello Cortina, 2011.
- Scabini E., Rossi G. (a cura di), *Le parole della famiglia*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.
- Tramma S., *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2008.

Received: July 10, 2018

Revisions received: July 25, 2018/July 26, 2018

Accepted: August 25, 2018

gnaliamo: I. Bolognesi, *Di cultura in culture: esperienze e percorsi interculturali nei nidi di infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2006; P. Di Nicola, *Onde del tempo. Il senso della famiglia nell'alternanza delle generazioni*, Milano, FrancoAngeli, 1998; P. Donati, F. Ferrucci (a cura di), *Verso una nuova cittadinanza della famiglia in Europa: problemi e prospettive di politica sociale*, Milano, FrancoAngeli, 1994; P. Donati (a cura di), *Il costo dei figli. Quale welfare per le famiglie? Rapporto Famiglia CISF 2009*, Milano, FrancoAngeli, 2010; A. Marazzi (a cura di), *Voci di famiglie immigrate*, Milano, FrancoAngeli, 2005.