

La costruzione di modelli e pratiche educative per l'infanzia nella formazione alla genitorialità

*Maria Luisa Iavarone*¹

1. Premessa

Il destino dell'intero pianeta appare sempre più subordinato alle capacità degli individui di assumere comportamenti responsabili nei riguardi del futuro e delle nuove generazioni. Tra questi, la protezione e la cura dell'infanzia costituiscono una assoluta priorità nella considerazione che non vi può essere un effettivo sviluppo senza la tutela dei cittadini del domani. Anche da parte di Enti ed organismi mondiali, si registra, infatti, uno sforzo crescente in direzione di progetti ed azioni tesi a migliorare le condizioni di crescita, di educazione e di emancipazione dell'infanzia. Sembra appena il caso di ricordare che attualmente circa 11 milioni di bambini al mondo muoiono prima di avere compiuto i cinque anni di età a causa di povertà, malnutrizione, scarse condizioni igienico-sanitarie, mentre un numero ben superiore è condannato ad una più duratura forma di "malnutrizione" culturale fatta di analfabetismo e deprivazione.

Questi obiettivi, di natura generale, assumono dimensioni peculiari entrando in relazione con le specificità dei contesti socio-culturali e, dunque, con le emergenze formative che hanno una connotazione locale e, dunque, *particolare*. I problemi dell'infanzia con cui l'occidente si confronta maturano, tuttavia, tanto in condizioni di "normalità" quanto in condizioni di "disagio" essendo espressione, al tempo stesso, del benessere contemporaneo prodotto dall'avanzato sviluppo economico come del degrado culturale e sociale delle nostre città e delle nostre periferie post-industriali.

¹ Professore associato di *Pedagogia generale e sociale* presso l'Università degli Studi di Napoli "Parthenope".

I problemi che contraddistinguono la “nostra” infanzia, quindi, pur essendo caratterizzati da una variegata specificità sociale, economica e culturale, assumono un carattere planetario lì dove le ragioni che ci spingono ad occuparcene si fondano su un principio che esprime una dimensione universale: lo sviluppo di una società dipende dalla sua capacità di fornire alle giovani generazioni gli “attrezzi” adeguati a far fronte alla realtà. Il ruolo dell’infanzia appare, dunque, in ogni luogo o contesto culturale un elemento centrale per lo sviluppo di una comunità.

Essere bambine e bambini significa emergere con la propria specificità all’interno di una progettualità trasversale caratterizzata, ad un tempo, da tradizione e innovazione; in tal senso, lo sviluppo dell’infanzia non è tematizzabile se non in uno stretto rapporto dialettico con quello del mondo adulto. Ciò implica la necessità di riflettere sul ruolo che gli adulti implicitamente svolgono – anche se nell’ambito di connotazioni e caratteristiche socio-culturali diverse –, sulle possibilità di sviluppo dei bambini, sui loro destini personali e sociali, guidandone inconsapevolmente il possibile futuro e sagomandone i percorsi formativi. Queste le basi comuni che riteniamo possano consentirci di creare una possibilità di dialogo e di confronto; queste le ragioni che sostanziano la scelta di destinare molto del nostro impegno di lavoro e di ricerca alla formazione delle madri, dei genitori, degli educatori e di quanti a vario titolo appaiono direttamente coinvolti nel progetto di cura, di sviluppo e di benessere dell’infanzia.

Questa, in estrema sintesi, la prospettiva culturale generale all’interno della quale si colloca il progetto di formazione dei formatori dell’infanzia (genitori ed educatori) a nostro avviso educativamente sostenibile indipendentemente dalla latitudine. Dovunque nel mondo, infatti, gli alti rischi socio-educativi ed ambientali cui è esposta l’infanzia richiedono un grande impegno politico e di ricerca. E più che mai l’occidente, caratterizzato dalla rapida transizione verso nuovi assetti economici e societari, sta rivelando un fortissimo bisogno di formazione e di orientamento soprattutto nel campo delle relazioni affettive e familiari, lì dove determinati modelli educativi sembrano essere entrati irreversibilmente in crisi. Così, il proliferare di forme inaudite di violenza, auto ed eterodiretta, che vedono protagonisti i minori in svariati contesti, rendono evidente il bisogno di “sostegno” da parte di genitori, educatori ed insegnanti che a vario titolo necessitano, pertanto, di migliorare ed ampliare le proprie competenze educative.

La società, quindi, se da un lato ha reso sempre più complessa la gestione dei ruoli all’interno della famiglia e delle istituzioni educative, dall’altro sta spingendo verso una sempre più forte consapevolezza

dell'essere genitore ed educatore in base alla quale sempre di più emerge un costrutto complesso di "responsabilità educativa" nella formazione delle nuove generazioni.

2. Aspetti teorici e metodologici della formazione alla genitorialità

Il progetto di formazione dei genitori si prefigge, come principale scopo, il consolidamento di una cultura della genitorialità attraverso la realizzazione di azioni formative finalizzate all'acquisizione di competenze educative specifiche in risposta al bisogno di "formazione" sempre più sentito da parte di molti genitori. Tale bisogno si giustifica oggi per diverse ragioni, a cominciare dal desiderio che i genitori esprimono esplicitamente di informarsi sullo sviluppo dei figli e sul ruolo educativo che sono chiamati a svolgere. Allo stesso modo è evidente che esistono informazioni e competenze adatte per rispondere ad un tale bisogno, così come altrettanto chiaro è che la maggior consapevolezza dei genitori riguardo il carattere educativo del loro ruolo arricchisce la qualità delle relazioni all'interno di una comunità (Pourtois, 1989).

Le attività di educazione alla genitorialità, sono volte a concorrere alla promozione del benessere psico-socio-educativo di tutti i componenti del nucleo familiare, mettendo soprattutto i genitori in condizione di gestire al meglio le relazioni con i figli e più in generale con gli altri; in questo modo esse mostrano anche una loro connotazione "civile" tesa allo sviluppo della comunità e al miglioramento della qualità della vita dei cittadini. Le attività di formazione rivolte ai genitori, in altri termini, si presentano come un reale progetto sociale e di cittadinanza, che tende a rendere l'individuo più autonomo nella costruzione della sua identità e nel contesto del processo di socializzazione.

L'esperienza di formazione dei genitori realizzata, di cui tali riflessioni riferiscono, pur centrandosi su questioni prevalentemente inerenti la pratica genitoriale, ha proposto elementi di riflessione anche su temi di natura teorica. In particolare, con metodologia euristica e partecipativa, la genitorialità è stata esplorata come a) "*strumento*" di comunicazione e di relazione; b) "*osservatorio*" privilegiato sullo sviluppo dei figli; c) "*dispositivo di formazione*" e di socializzazione per lo sviluppo delle comunità.

Nello specifico gli interventi di formazione alla genitorialità sono stati pensati e realizzati nella prospettiva "sistemica", partendo cioè dal presupposto che lo sviluppo degli individui è frutto della molteplicità delle relazioni e delle situazioni che essi si trovano a vivere. Nel momento in

cui, infatti, si acquista la convinzione che lo sviluppo dei figli non è solo frutto del patrimonio biologico, ma è influenzato dalle relazioni con gli adulti e con l'ambiente sociale in cui sono nati e cresciuti, ecco che diviene chiara la necessità di un intervento integrato e complessivo. Per tale ragione, l'approccio metodologico privilegiato non è stato soltanto di tipo "riparativo", bensì "promozionale" valorizzando le risorse familiari esistenti. I genitori, pur sotto la guida di esperti, sono stati messi in condizione di far da sé e di costruire autonomamente uno stile genitoriale denso di razionalità riflessiva.

Il coinvolgimento attivo di genitori, educatori, insegnanti all'interno di un approccio partecipativo attivo sostenuto dalla costante analisi riflessiva e critica sulle pratiche genitoriali esperte, ha consentito di raccordare e di realizzare una fertilizzazione incrociata tra saperi personali e saperi disciplinari che hanno lavorato insieme intorno a diverse dimensioni di senso relative alla famiglia, all'educazione, alle relazioni sociali. Allo stesso modo l'approccio metodologico adottato ha consentito di far emergere le teorie implicite sull'educazione che, opportunamente rese esplicite e consapevoli, sono state ripensate, modificate, trasformate a favore di scelte intenzionalmente e scientificamente orientate.

In particolare, in riferimento a questo ultimo aspetto (rapporto tra modelli educativi impliciti ed espliciti) l'esperienza maturata ha reso possibile individuare tre principali suggestioni di carattere *teorico-metodologico* strategiche nella formazione dei genitori:

1. Nel rapporto tra modelli educativi impliciti ed espliciti, il lavoro di formazione con i genitori deve consistere nel far ripensare criticamente il propri agiti a partire da un atteggiamento di comprensione non giudicante dei modelli educativi ricevuti in famiglia, da amici, da conoscenti o comunque desunti dalla tradizione ambientale o dalla propria storia personale.
2. L'analisi dell'impatto delle teorie implicite sulle pratiche educative deve essere letto nel rapporto tra credenze (senso comune) e conoscenze (senso scientifico) sull'educazione nella consapevolezza che le credenze posseggono una dimensione affettiva e valutativa più forte delle conoscenze, per questo le prime sono più rigide e stabili costituendo la base delle teorie soggettive implicite, mentre le seconde sono più modificabili e dinamiche in quanto variabili in rapporto al livello di scolarizzazione e dell'ambiente di vita dei genitori (Pourtois, 2005)
3. Il livello culturale e di alfabetizzazione dei genitori crea una diversa relazione tra fattori genetici e ambientali nell'educazione. I genitori meno scolarizzati e provenienti da ambienti sociali più depressi con-

siderano i fattori genetici come più influenti nello sviluppo e nella formazione dei figli mentre i genitori più scolarizzati tendono naturalmente ad investire maggiormente sui fattori ambientali e quindi culturali (Sigel, 1986; Palacios, 1990).

Più specificatamente sul piano *metodologico-didattico* l'approccio partecipativo adottato ha prodotto azioni volte a:

- realizzare ed istituzionalizzare comunità autoeducanti per l'infanzia;
- definire una metodologia di ricerca di matrice sistemico-costruttivista e riflessiva;
- validare pratiche educative fondate sulla prospettiva del “community care”;
- rilevare e sistematizzare il repertorio di saperi locali;
- individuare modelli di eccellenza per la creazione di competenze e pratiche contestualmente significative;
- costruire modelli e pratiche socio-culturali anche finalizzate alla prevenzione del disagio e del rischio nell'infanzia;
- consolidare competenze educative genitoriali relative alla tutela ed allo sviluppo dell'infanzia.

Il carattere innovativo del progetto consiste nel concentrare l'attenzione su due aspetti:

- la *competenza genitoriale* come consapevolezza da parte dei genitori delle valenze del progetto in cui sono impegnati, ovvero la loro capacità di influire su di esso modificandolo attraverso la formulazione di nuove proposte, la loro capacità di assumere comportamenti non suggeriti, di proporre e autogestire attività, di portare avanti compiti liberamente assunti.
- Il *senso di responsabilità e lo spirito di iniziativa* come capacità di affrontare e risolvere problemi, di gestire l'imprevisto, di porsi dal punto di vista della comunità, di proporre e coordinare iniziative nei confronti di altri soggetti.

Dal punto di vista formativo e didattico l'innovazione sta nel proporre azioni di confronto tra esperienze, luoghi di discussione, che tendono a favorire la partecipazione intorno a questioni che riguardano l'intera collettività per la prevenzione di gravi fenomeni di rischio sociale.

La trasferibilità delle azioni svolte durante l'esecuzione del progetto può avvenire attraverso:

- il trasferimento di metodologie e contenuti in altre realtà territoriali;

- la socializzazione con altri soggetti sociali degli strumenti e degli spazi informativi messi a disposizione dal progetto come veicolo di discussione e di dibattito sulla genitorialità;
- la possibilità di istituire più salde e proficue relazioni con enti, associazioni, comunità nell'ambito del contesto socio-culturale in cui agiscono per progettare soluzioni collettive a problemi specifici in campo familiare.

Le attività di formazione dei genitori, infine, non possono ovviamente non prevedere uno spazio per la valutazione dell'efficacia delle azioni prodotte consistente essenzialmente nell'acquisire elementi di riflessione sull'impostazione del progetto educativo attraverso la pertinenza degli obiettivi formulati, la congruenza dei contenuti e l'efficacia dell'organizzazione e dell'intervento nonché sul livello di consapevolezza e di competenza maturato dal singolo genitore.

E' possibile individuare un primo livello di valutazione che possiamo, in generale, definire come *valutazione di efficacia formativa* che consiste nel riferire in che misura gli obiettivi sono stati raggiunti e se il progetto educativo è stato efficace in termini assoluti ossia come si è tradotto in acquisizione di competenze da parte dei genitori. Questo è il significato che più genericamente viene attribuito al termine valutazione del percorso formativo e che riguarda prevalentemente la "resa", il riscontro oggettivo in formazione.

Tuttavia, la valutazione in ambito prettamente formativo va considerata come un processo ben più articolato e dinamico in quanto in essa sono implicati tutta una serie di eventi e manifestazioni riguardanti aspetti non solo oggettivi (in termini di competenze acquisite) che di fatto influiscono in maniera assai significativa sull'accettabilità dell'intero progetto. In altri termini, il percorso è efficace quando realizza non solo l'obiettivo di migliorare le condizioni oggettive dell'esercizio della genitorialità ma anche quando raggiunge uno scopo prettamente educativo cioè producendo nel genitore atteggiamenti e comportamenti costruttivi e responsabili ai fini della gestione del ruolo in condizioni di disagio.

Questo tipo di valutazione, che definiamo *valutazione dell'esperienza educativa*, riguarda, prettamente, la dimensione educativa del processo e da essa vengono desunti i necessari correttivi per la costruzione di veri e propri percorsi di educazione alla genitorialità in condizioni di rischio. Tale valutazione si configura come un processo prevalentemente *autoeducativo* ossia di autovalutazione dei comportamenti consistente in una rivisitazione critica di procedure e condotte assunte dal genitore nel corso della formazione.

Bibliografia generale

- AA.VV. (2004): *Apprendimento di competenze strategiche. L'innovazione dei processi formativi nella società della conoscenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Alberici A. (1999): *Imparare sempre nella società conoscitiva. Dall'educazione degli adulti all'apprendimento durante il corso della vita*. Torino: Paravia.
- Alberici A., Serreri P. (2003): *Competenze e formazione in età adulta. Il bilancio di competenze*. Monolite.
- Alby F., Mora F. (2004): *Il bilancio di competenze. Conoscere se stessi e capire le organizzazioni*. Roma: Carocci.
- Bandiera C. (2004): *La formazione manageriale del «presente». Da trasferimento strutturato di conoscenze e competenze a processo di costruzione del futuro professionale ed istituzionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Battistelli A., Majer V., Odoardi C. (2004): *Sapere, fare, essere. Formazione come percorso di cambiamento nelle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E. (a cura di) (1995): *Manuale della scuola del bambino dai tre ai sei anni*. Milano: Angeli.
- Becchi E., Bondioli A., (a cura di) (1997): *Valutare e valutarsi*. Bergamo: Junior.
- Bellisario L. (1988): *Gioco, e simbologia degli affetti, aspetti relazionali della comunicazione ludica*. Milano: Guerini e Associati.
- Boam R., Sparrow P. (2004): *Come disegnare e realizzare le competenze organizzative. Un approccio basato sulle competenze per sviluppare le persone e le organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Boccalari R. (a cura di) (2004): *Competenze. Leva di eccellenza delle persone e delle organizzazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A. (1996): *Gioco e educazione*. Milano: Angeli.
- Bruner, J.S. (1987): *Il linguaggio del bambino, come il bambino impara ad usare il linguaggio*. Roma: Armando.
- Bruner J. S. (1997): *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*, Milano: Feltrinelli.
- Bruner J. S., Haste H. (1998): *Making sense. La costruzione del mondo nel bambino*. Anicia.
- Bruner J.S. (2005): *Il conoscere*. Roma: Armando.
- Caiazza L., Tanini N. (2004): *La formazione professionale in Italia*. Roma: Baffetti.
- Calidoni P. (1995): *Di fronte alla decisione. Uno sguardo di insieme*, in Dalle Fratte G. (a cura di), *L'agire educativo. Ragioni, Contesti, Teorie*. Roma: Armando.
- Camaioni L. (2001): *L'osservazione del bambino nel contesto educativo*. Bologna: il Mulino.
- Cambi F. (2004): *Saperi e competenze*. Bari: Laterza.
- Carretta A., Civelli F. (2004): *Competenze per crescere. Esperienze, strumenti e casi per le piccole e medie imprese italiane*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarsi E., Fortunati A. (2004): *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.

- Catarsi E. (a cura di) (2003): *Essere genitori oggi*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Cherubini G. (1999): Il ruolo delle conoscenze pratiche e delle credenze nello sviluppo professionale degli insegnanti. In F. Zambelli F., G. Cherubini G. (a cura di), *Manuale della scuola dell'obbligo: l'insegnante e i suoi contesti*. Milano: FrancoAngeli.
- Cunti A. (2000): *Pedagogia e didattica della formazione*. Liguori: Napoli.
- Cunti A. (2003): *La formazione in età adulta. Linee evolutive e prospettive di sviluppo*. Napoli: Liguori.
- Cunti A. (2006): *Scuola e professionalità. Immagini in costruzione*. Milano: FrancoAngeli.
- Dutto M. G. (1999): Introduzione. In B. Marczyk, *Personalizzare lo sviluppo professionale degli insegnanti*. Trento: Erikson.
- Dutto M. G. (2000): *La formazione continua degli insegnanti: ieri, oggi e domani*. API, 1-2;
- Di Francesco G. (a cura di) (2004): *Ricostruire l'esperienza. Competenze, bilancio, formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Disanto A.M. (a cura di) (2002): *Pensieri e affetti nella relazione educativa*. Roma: Borla.
- Erdas F.E. (1991): *Didattica e formazione. La professionalità docente come progetto*. Roma: Armando.
- Ferrari M., (a cura di) (2003): *Insegnare riflettendo*. Milano: FrancoAngeli.
- Fortunati A. (1991): *Progettare e documentare le esperienze del nido, metodi, esperienze, strumenti*. Bergamo: Juvenilia.
- Fortunati A. (2006): *Educazione dei bambini come progetto della comunità*. Roma: Junior.
- Iavarone M.L. (2000): *La formazione efficace. Tra teoria e metodo*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Iavarone M.L., Saracino V., Striano M. (2000): *Questioni di pedagogia sociale*. Milano: FrancoAngeli.
- Iavarone M.L. (2004): *Pedagogia del benessere. Riflessioni e azioni per una professionalità educativa in ambito socio-sanitario*. Milano: FrancoAngeli.
- Iavarone M.L. (2006): *L'insegnamento. Progettazione, comunicazione, efficacia*, (in coll.). Lecce: Pensa Multimedia.
- Lave J. e Wenger E. (1991): *Situated learning. Legitimate peripheral participation*. IRL, Report 900013, Palo Alto, Institute for Research on Learning. Cambridge: Cambridge University Press.
- Leinhardt G. et al. (1995): Integrating professional knowledge: The theory and practice and the practice of theory. *Learning and Instruction*, 5 (4).
- Maraschini F. (2004): *Gestire le competenze. Perché e come*. Torino: Giappichelli.
- Munari A. (1993): *Il sapere ritrovato. Conoscenza, apprendimento, formazione*. Milano: Guerini.
- Palacios J. (1990): Parents' ideas about development and education of their children. Answers to some questions. *International Journal of Behavioral Development*, n. 13(2), pp. 137-155.

- Pellerey M. (2004): *Le competenze individuali e il portafolio*. Etas.
- Pourtois J.P., Desmet H. (2005): *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Sigel I.E. (1986): Reflections on the belief-behavior connection. Lessons learned from a research program on parental belief system and teaching strategies. In R.D.Ashmore, D.M. Bruedzinsky, *Thinking about the family. Views of parents and children*. Lawrence Erlbaum Associates: Hillsdale.
- Spencer L.M., Spencer S.M. (1995): *Competenze nel lavoro. Modelli per una performance superiore*. Milano: FrancoAngeli.
- Tomisich M. (2006): *Risorsa famiglia: nuove modalità di intervento per l'infanzia a rischio*. Roma: Carocci.
- Tornar C. (2001): *Il processo didattico tra organizzazione e controllo*. Roma: Monolite.
- Tornatore L. (1982): Prefazione. In AA.VV., *La struttura della conoscenza e il curricolo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Yinger R. J. e Hendricks-Lee M.S., *Il pensiero pratico e la conoscenza al lavoro degli insegnanti*, in F. Zambelli, G. Cherubini (a cura di), *op. cit.*
- Zucchermaglio C. (1999): Le pratiche dell'insegnare e l'apprendimento degli insegnanti. In Pontecorvo C. (a cura di): *Manuale di psicologia dell'educazione*. Bologna: il Mulino.