

Se il protagonismo dei genitori si fonda sul riconoscimento del protagonismo dei bambini

Aldo Fortunati¹, Chiara Parrini²

Abstract

Un elemento caratteristico della pedagogia della prima infanzia, in tante esperienze italiane, è rappresentato dalla centralità del concetto di bambino protagonista. Peraltro, molte esperienze di educazione familiare hanno una collocazione all'interno delle attività che si svolgono nei servizi educativi per la prima infanzia. A partire da queste due considerazioni, l'articolo si propone – attraverso un esplicito riferimento alle esperienze di educazione familiare in corso di sviluppo nei servizi per l'infanzia di San Miniato – di evidenziare come il riferimento al protagonismo dei bambini, sostenuto dalla condivisione della documentazione delle esperienze fra educatrici e genitori, possa diventare la base per portare anche i genitori a esprimere un protagonismo attivo nell'esercizio del loro ruolo genitoriale. Gli incontri di educazione familiare, coordinati da educatori capaci di esprimere un profilo da “professionisti senza camice”, possono essere il contesto utile per sviluppare questa prospettiva.

Parole chiave: prima infanzia, protagonismo, educatori, genitori, educazione familiare.

Abstract

A characteristic feature of early childhood pedagogy, in many Italian experiences, is represented by the centrality of the concept of the child as protagonist. Furthermore, many experiences of family education are located inside the activities developed in education and care services for early childhood. Starting from these two considerations, the article – by explicitly referring to the experience of family education ongoing in San Miniato's ECEC services – is aimed to underline the fact that the idea of the child as protagonist, supported by sharing the documentation about the experiences among educators and parents, can become the basis to bring also parents to the expression of an active protagonism in their parental role. The meeting of family education, coordinated by educators able to interpret a profile of “professionals without the white coat”, can be the efficient context to develop this perspective.

Keywords: early childhood, protagonism, educators, parents, family education.

¹ Pedagogista, Presidente del Centro di Ricerca e Documentazione sull'Infanzia La Bottega di Geppetto, Istituzione del Comune di San Miniato (www.bottegadigeppetto.it).

² Psicologa, Educatrice nei servizi educativi di San Miniato e Consulente del Centro di Ricerca e Documentazione sull'Infanzia La Bottega di Geppetto.

1. *Partendo dall'identità e dal protagonismo dei bambini*

Fra gli elementi che costituiscono e caratterizzano la pedagogia del nido, risalta come centrale il riferimento al protagonismo dei bambini all'interno dei loro processi di crescita e sviluppo di relazioni sociali, conoscenze e apprendimenti. Le iniziative di ricerca svolte negli ultimi quarant'anni all'interno dei contesti educativi per l'infanzia hanno progressivamente restituito nel tempo visibilità positiva ai bambini come soggetti costruttivi, attivamente coinvolti nei loro processi di esperienza, ed è chiaro come questa rinnovata centratura sui bambini abbia condotto a rivisitare gli altri elementi che compongono l'ecologia entro cui si svolge l'esperienza educativa.

Bambini protagonisti determinano la necessità di rimodulare identità e profilo operativo degli educatori molto più sulle funzioni di ascolto e accompagnamento che sul tradizionale binario del comportamento didattico; al contempo, lo spazio entra in causa come elemento che non solo ospita l'esperienza educativa, quanto piuttosto come ingrediente generativo e relazionale che ne sollecita e accompagna il corso accogliendone la memoria; e le famiglie, infine, da destinatarie di azioni di assistenza e supporto nella gestione dell'equilibrio fra tempi di lavoro e di cura diventano anch'esse soggetti pienamente partecipi e protagonisti nei processi e nelle esperienze (Fortunati, 2014).

Peraltro, come detto da tempo, «L'idea che i servizi educativi per la prima infanzia abbiano come interlocutori non solo i bambini ma anche i genitori deriva dall'idea dello sviluppo come impresa congiunta tra i bambini e le persone che si prendono cura di loro e porta in evidenza l'importanza di uno scambio continuo e reciproco tra i diversi contesti nei quali i bambini crescono» (Fortunati, 2006, p. 47).

Così – assumendo la prospettiva ecologica a quadro di riferimento interpretativo dei processi dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1986a, 1986b) – la relazione che intercorre tra il contesto educativo e quello familiare risulta sostanziale ai fini dello sviluppo emotivo, sociale e cognitivo dei bambini, mentre al contempo emerge e si afferma con forza l'idea che sia proprio la contestualizzazione delle relazioni e delle esperienze a rendere possibile la loro più ampia comprensione e la lettura di ogni loro molteplice e specifico significato.

Come autorevolmente osservato, nell'esperienza svolta nei servizi educativi di San Miniato «L'importanza posta sulla partecipazione dei genitori mostra la vacuità del dualismo casa/nido [...] il problema non è o "l'uno o l'altro" ma "e/anche". Il problema è quello di offrire ai

bambini e ai loro genitori ambienti diversi ma complementari, attraverso l'uso di un nido, non togliendo ai genitori la responsabilità, ma rinforzando piuttosto il loro ruolo e approfondendo la loro comprensione della propria identità, di quella del loro bambino e del loro potenziale educativo» (Moss, 2006, p. 16).

Soffermandoci su quest'ultima considerazione, vorremmo a questo punto sviluppare alcune riflessioni ulteriori sulla prospettiva dell'educazione familiare, inserendole in una duplice prospettiva che caratterizza da tempo orientamenti ed esperienze in corso nei servizi educativi di San Miniato:

- l'una, secondo cui «la relazione fra genitori e nido trasforma e sostiene l'evoluzione di un'immagine concreta delle competenze e delle potenzialità dei bambini» (Fortunati, 2009, p. 20);
- l'altra, secondo cui «lo scambio di esperienze fra genitori all'interno di un contesto educativo favorisce l'evoluzione costruttiva e progressiva di un agire sereno e consapevole» (ivi, p. 23).

Da un primo punto di vista, i servizi educativi si propongono di offrire opportunità organizzate ai bambini così come ai loro genitori nella misura in cui offrono a questi ultimi occasioni finalizzate a sostenere – attraverso la condivisione e socializzazione delle esperienze – la costruzione e l'evoluzione delle identità genitoriali.

Peraltro, gli incontri di educazione familiare inducono riflessioni su atteggiamenti, comportamenti, idee e valori culturali in relazione all'esercizio del ruolo genitoriale, e, insieme, offrono tempi e spazi nei quali maturare la consapevolezza di ciò che come adulti si può mettere a disposizione dei bambini per consentire loro di vivere esperienze entro le quali esplicitare i propri interessi ed esprimere il proprio potenziale.

Infine, il confronto tra genitori si orienta spontaneamente verso l'individuazione di ciò che del mondo circostante può essere trasmesso e generosamente offerto ai bambini. Suggestivo, in tal senso, appare anche l'invito di David Hawkins, quando suggerisce che «gli adulti coinvolti nel mondo umano e naturale devono portare quel mondo ai bambini, delimitato e reso sicuro ma non per questo privato della sua ricchezza e della sua promessa di novità» (2014, p. 107).

2. Il contesto educativo come moltiplicatore della capacità di sguardo degli adulti

Con queste premesse e caratteristiche, i contesti di educazione familiare rendono i genitori, insieme agli educatori – grazie alla facilitazione

e mediazione offerta da questi ultimi nelle situazioni condivise –, co-generatori di nuovi sguardi sui bambini, capaci di coglierne le infinite potenzialità, le molteplici intelligenze e i differenti modi di esprimerle in atto. Se così intesi, i percorsi di educazione familiare diventano anche contesti e strumenti di promozione della continuità: genitori e educatori si impegnano insieme a creare, mantenere e ravvivare contesti positivi per la crescita dei bambini sostenendoli con azioni orientate.

E tutto questo può effettivamente concretizzarsi quando – parafrasando Loris Malaguzzi – si opera per un passaggio da una pratica educativa silenziosa a una comunicativa, tesa a documentare con continuità quanto realmente accade e si realizza nel nido con i bambini. Nel far questo, costante è il riferimento a quanto i bambini possono e a quanto trasformano ciò che li circonda trasformandosi loro stessi nel corso del proprio processo evolutivo. Possiamo qui estendere ai bambini ciò che Boris Cyrulnik afferma in relazione agli infiniti modi di concepirsi famiglia: «tutte le predizioni sono false, è l'imprevisto che occorre prevedere» (2001, p. 110).

Anche la documentazione delle esperienze dei bambini può opportunamente diventare base e motore delle riflessioni tra e con le famiglie. Loris Malaguzzi – intervistato da Lella Gandini – constata che «è questa la cosa che più sorprende le famiglie e che le introduce in un sapere e un conoscere che cambiano sensibilmente la qualità dell'attesa, la loro immagine e quella che hanno dell'esperienza che stanno vivendo i figli, predisponendole a nuovi atteggiamenti interlocutori. Tutto si fa più complesso ma più vero, aprendo solidarietà e comprensioni sconosciute» (Gandini, 2014, p. 74). Ed è ancora Malaguzzi a ricordarci quanto l'intuizione di una significativa comunicazione tra educatori e genitori da parte dei bambini sia per questi origine di sorpresa e piacere. La partecipazione delle famiglie alla vita del nido offre la visione di un vasto repertorio di modelli di scambio, condivisione e cooperazione che pongono i bambini nella privilegiata condizione di percepire che quello che si manifesta davanti a loro «è tutto un mondo che si aiuta» (ivi, p. 75).

I vissuti dei bambini e dei genitori si offrono reciproco nutrimento dal momento che le esperienze dei bambini rappresentano la base sulla quale avviare le significazioni e le interpretazioni degli adulti, e in direzione contraria l'interesse e le consapevolezze adulte avvalorano le azioni dei bambini e offrono agli stessi una cornice di senso entro la quale collocare – e, traendone forza, moltiplicare – i loro sguardi sul mondo.

I contesti educativi svolgono una funzione privilegiata, in quanto ecologia che accoglie esperienze di educazione familiare, promuovendo l'in-

contro tra genitori in spazi impregnati della vitalità dei loro bambini. Gli adulti – infatti – ritrovandosi nei servizi, generano e maturano idee sui bambini ispirate dai luoghi che li rappresentano e che più concretamente raccontano di loro. Le famiglie condividono pensieri e parole mentre ai loro occhi si offre la visione di quel contesto fisico che costituisce lo spazio quotidiano di azione dei bambini e che comunica le esperienze che accoglie, rendendo i bambini visibili, seppur non presenti. Il confronto fra gruppi di genitori, avendo luogo all'interno di quello stesso contesto in altri tempi abitato dai bambini – un ambiente non neutro, per sua natura intriso di tracce che li evocano – «lascia il segno», diventando capace di appartenere maggiormente ai protagonisti che lo alimentano» (Bellini, Fortunati, Tognetti, 1998, p. 61).

Le esperienze vissute dai bambini all'interno dei servizi educativi vanno a costituire il terreno per una rilettura, insieme alle famiglie, della specificità di ogni percorso individuale. Per questo, i gruppi di educazione familiare meritano di essere definiti anche come contesti di cura, se per cura si intende – come si deve – la capacità di accogliere l'altro nel rispetto della sua soggettività, offrendogli opportunità diversificate per esprimersi. E così possono altresì essere definiti come contesti di ricerca, dal momento che mettono in luce le competenze e le potenzialità – ancora per lo più inaspettate – dei bambini, sulle quali elaborare e sviluppare valori, idee e pratiche sostenuti da esperienze partecipate e riflettute insieme.

La documentazione – come già detto – rende visibile i percorsi evolutivi, consentendo a genitori e educatori di attuare riflessioni condivise sui bambini, evidenziando la forza del loro contributo costruttivo. In questo modo, grazie a quanto restituito e reso manifesto dalla documentazione, i genitori acquisiscono nuove parole attraverso le quali raccontare non più traguardi raggiunti o tappe mancate, ma piuttosto la vasta gamma di atteggiamenti con i quali i bambini si predispongono ad abitare il mondo interpretandone una progressiva scoperta. Naturalmente, questo accade grazie a educatori disposti ad accompagnare le famiglie nella costruzione di nuove prospettive e nell'assunzione di originali punti di vista, non abbandonando mai una dimensione relazionale orizzontale, intersoggettiva, caratterizzata dall'integrazione e complementarità dei diversi ruoli e animata dal vivo interesse di accogliere e rispettare le identità altrui per quello che sono e che possono essere, prendendo al contrario le distanze dalla presuntuosa esplorazione di ciò che dovrebbero essere.

Suonano pertinenti, al proposito, le parole di Bruner, quando, chiamato a onorare Loris Malaguzzi nell'anniversario dalla sua scomparsa, scrive tra le sue note: «Anche quando si desidera arricchire o cambiare

il modo di fare di altri, si deve iniziare col capire e rispettare dove sono, dove i loro sentimenti, i loro pensieri, la loro immaginazione li hanno guidati» (2014, p. 4).

3. De-professionalizzare l'educazione familiare per liberare il protagonismo dei genitori

Da sempre, i percorsi di educazione familiare si propongono di coinvolgere i genitori nell'acquisizione di progressive consapevolezze a partire, però, da quello che si è: nel pieno rispetto, cioè, delle loro identità. Enzo Catarsi afferma opportunamente al proposito che «si tratta di partire da quella che è la loro cultura, antropologicamente intesa, per confrontare e discutere atteggiamenti, comportamenti, idee e valori, in maniera che anche le modificazioni siano il frutto di nuove consapevolezze» (2008, p. 123).

Gli educatori coinvolti nella conduzione di interventi di educazione familiare facilitano e sostengono il confronto e la discussione tra i genitori, orientandoli verso la formulazione di significati condivisi e condivisibili. L'educatore cura la cornice di un tempo all'interno del quale rintracciare e valorizzare le differenti competenze genitoriali; garantisce spazi di ascolto e di parola accogliendo i diversi modi di esercitare il ruolo genitoriale nella direzione di porli in comunicazione tra loro, integrandoli; «la sua capacità di sottrarsi all'espressione di giudizi e interpretazioni, di aprire spazi di ascolto reciproco, di porre domande aperte e riflessive diventa la competenza più importante per creare contesti di pensabilità e future possibilità di cambiamento» (Rogers 1969, trad. it. 1973, p. 154). I gruppi di educazione familiare pongono i genitori in relazione tra loro e con gli educatori, ed è nella relazione stessa che si rintraccia il fulcro del cambiamento e la genesi di nuovi orizzonti.

Anche Gregory Bateson (1976), sostenendo il primato della relazione, evidenzia opportunamente come soltanto l'essere in relazione consenta di non ridurre le prospettive a una sola, ma piuttosto di arricchire la propria integrandola con altre possibili. La presenza dell'altro permette di prendere in considerazione l'esistenza di altre lenti o, per dirla ancora con Bateson, di altre *cornici* dalle quali guardare il mondo e, laddove possibile o necessario, riconsiderarlo. Destituendo la prospettiva individuale e assumendo il piano della descrizione relazionale, questa stessa prospettiva si arricchisce di nuovi punti di osservazione e nuove forme di categorizzazione della conoscenza.

Edgar Morin (2001) – d'altra parte – tracciando la complessità delle identità umane e richiamando l'urgenza di una educazione alle differenze, ricorda come soltanto l'integrazione tra punti di vista diversi permetta di superare la frammentazione delle conoscenze per privilegiare la loro interconnessione.

Il riconoscimento e la valorizzazione dei differenti punti di vista – peraltro – è il fattore fondativo del ruolo che l'educatore esprime nei gruppi di educazione familiare. Lo stesso Enzo Catarsi, disegnando il profilo dell'educatore-facilitatore – quello che lui stesso indica come "animatore" – scrive: «L'animatore deve sapersi "spogliare" del "suo" ruolo e non deve tendere a sovrapporre il suo sapere e il proprio punto di vista su ciò che i genitori possono realizzare direttamente. Proprio per questo a noi piace definirlo un professionista "senza camice"» (2008, p. 73; cfr., inoltre, Catarsi, 2003).

La re-interpretazione della funzione dell'educatore non più come esperto che fornisce risposte e ricette, ma come esperto tra gli esperti – ognuno dei quali portatore di esperienze specifiche e pertanto diverse – modifica conseguentemente la visione dei genitori: non più interlocutori incerti da saziare con saperi precostituiti, quanto persone con il loro bagaglio di esperienze, con il loro potenziale educativo che spesso altro non chiede se non le condizioni per potersi esprimere al meglio.

Sono Jean-Pierre Pourtois e Huguette Desmet a fornire un'immagine esplicativa di questo passaggio: «Così si passa da un modello di genitori considerati come dei ricettori passivi ad un modello di genitori produttori del proprio sviluppo e di sostegno ai loro pari ed alla comunità» (1991, p. 90).

Si comprende allora – esattamente come nel caso di una educazione attenta al riconoscimento dell'identità e del protagonismo dei bambini – come privo di ogni efficacia risulti il riempire i genitori di contenuti, di informazioni, di abilità – restando sul piano della segmentazione e della disgiunzione – anziché seguire la naturale ecologia che sta alla base delle conoscenze e della loro costruzione.

Pertinente al proposito quanto espresso da Gloria Tognetti: «Mentre emerge, da un lato, la necessità di sostenere nei nuovi genitori l'elaborazione di una competenza relativa all'educazione dei figli e alla definizione del proprio ruolo, dall'altra si comprende che soltanto interpretando la famiglia come soggetto capace di essere protagonista dei propri processi di cambiamento e di crescita, si promuovono azioni educative davvero efficaci» (2003, p. 121).

Vale la pena spendere le ultime considerazioni per ricordare in che modo la dimensione narrativa caratterizzi i gruppi di incontro tra ge-

nitori. Da questo punto di vista, infatti, l'educazione familiare offre un contesto entro il quale narrare e narrarsi la propria storia genitoriale. Il gruppo delimita uno spazio pensato per poter socializzare la propria storia di genitori, ri-scrivendola e ri-vedendola alla luce delle provocazioni e delle contaminazioni generate dall'altro.

Il raccontare di sé – come genitori – e dei propri figli contribuisce a quella tessitura di storie indispensabili ai primi per agire coerentemente e ai secondi per crescere. Le storie, infatti – così come ci ricorda Bruner –, «rappresentano la modalità di pensiero, il modo di sentire che aiuta i bambini (e in generale tutte le persone) a creare una versione del mondo in cui possono immaginare, a livello psicologico e sociale, un posto per sé, un mondo personale» (1996, trad. it. 1997, p. 52).

Possiamo forse pensare [...] all'educazione familiare come strategia auto-formativa e partecipata di crescita, che comporta l'acquisizione di competenze con le quali trovare soluzioni originali, contestualizzate e condivise e quindi più efficaci, ponendosi come protagonisti delle proprie storie, così come ben descrivono le parole di una madre: "Pensavo di trovare qualcuno che ne sapeva più di me... invece ho capito che educazione vuol dire lasciarsi coinvolgere in uno scambio tra pari dove ognuno dà e prende qualcosa dagli altri che spesso hanno idee e fanno cose molto diverse" (Brogi, Parrini, 2014, p. 101).

Ed è ancora una volta utilizzando le parole di un genitore (tratte dalla documentazione raccolta dalle educatrici nel corso di un ciclo di incontri con i genitori realizzato nell'anno educativo 2012-2013 nei servizi educativi di San Miniato) che vorremmo avviarci alla conclusione con l'auspicio che la curiosità, inesauribile quanto mai potente nei bambini, si depositi negli occhi di tutti quegli adulti che con i bambini si trovano a convivere, a diverso titolo, così a casa come al nido:

Gli incontri mi hanno permesso di acquisire una maggiore tranquillità nello svolgere il mio difficile ruolo di genitore. Ho scoperto potenzialità che credevo di non avere. Nel confronto con gli altri genitori, i problemi che consideravo inizialmente enormi sono sfumati lasciando il posto a sguardi curiosi con i quali guardare la mia bambina e il suo modo di stare nel mondo.

Bibliografia

Bateson G. (1972): *Verso un'ecologia della mente*. Trad. it. Milano: Adelphi, 1976.

- Bellini M.C., Fortunati A., Tognetti G. (1998): La condivisione e l'elaborazione dei modelli educativi degli adulti. In: A. Fortunati (a cura di): *Il mestiere dell'educare. Bambini, educatori e genitori nei nidi e nei nuovi servizi per l'infanzia e la famiglia. L'esperienza del Comune di San Miniato*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior, pp. 57-61.
- Broggi A., Parrini C. (2014): Partecipazione ed educazione. Costruire fiducia, esperienze e saperi insieme alle famiglie. In: A. Fortunati (a cura di): *L'approccio di San Miniato all'educazione dei bambini. Protagonismo dei bambini, partecipazione delle famiglie e responsabilità della comunità per un curriculum del possibile*. Pisa: ETS, pp. 90-101.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986a.
- Bronfenbrenner U. (1986b): Recent advances in research on the ecology of human development. In R.K. Silbereisen, K. Eyferth, G. Rudinger (eds.): *Development as action in context. Problem behavior and normal youth development*. Berlin: Springer-Verlag, pp. 287-309.
- Bruner J.S. (1996): *La cultura dell'educazione. Nuovi orizzonti per la scuola*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1997.
- Bruner J.S. (2014): Su Loris Malaguzzi per onorare e celebrare l'Anniversario della sua morte, note offerte alla Conferenza di Milano il 16 ottobre 1995. *Bambini*, n. 3, pp. 4-5.
- Catarsi E. (2003): Un "professionista senza camice": l'animatore di educazione familiare. In E. Catarsi (a cura di): *L'animatore di educazione professionale: una nuova figura professionale?* Firenze: Regione Toscana/Istituto degli Innocenti di Firenze, pp. 15-30.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Cyrulnik B. (2001): Questioni attuali in educazione familiare. In: P. Milani (a cura di): *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erickson, pp. 101-110.
- Fortunati A. (2006): *L'educazione dei bambini come progetto della comunità. Bambini, educatori e genitori nei nidi e nei nuovi servizi per l'infanzia e la famiglia. L'esperienza di San Miniato*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior.
- Fortunati A. (2009): La costruzione delle identità di bambini e genitori in una ecologia educante differenziata e partecipe. In: A. Fortunati e G. Tognetti (a cura di): *Famiglie, servizi per l'infanzia e educazione familiare*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior, pp. 17-31.
- Fortunati A. (a cura di) (2014): *L'approccio di San Miniato all'educazione dei bambini. Protagonismo dei bambini, partecipazione delle famiglie e responsabilità della comunità per un curriculum del possibile*. Pisa: ETS.
- Gandini L. (a cura di) (2014): La storia, le idee, la cultura: la voce e il pensiero di Loris Malaguzzi. In: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di): *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior, pp. 49-100.

- Hawkins D. (2014): La storia di Malaguzzi e altre storie: il rispetto per i bambini. In: C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di): *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Azzano S. Paolo (BG): Edizioni Junior, pp. 101-107.
- Morin E. (1999): *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*. Trad. it. Milano: Cortina, 2001.
- Moss P. (2006): Prefazione. In: A. Fortunati: *L'educazione dei bambini come progetto della comunità. Bambini, educatori e genitori nei nidi e nei nuovi servizi per l'infanzia e la famiglia. L'esperienza di San Miniato*. v Edizioni Junior, pp. 15-18.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (1991): L'éducation parentale. *Revue française de Pédagogie*, n. 96, pp. 87-113.
- Rogers C.R. (1969): *Libertà nell'apprendimento*. Trad. it. Firenze: Giunti Barbera, 1973.
- Tognetti G. (2003): I percorsi di educazione familiare come luogo di confronto e integrazione tra professionalità diverse. In E. Catarsi (a cura di): *L'animatore di educazione professionale: una nuova figura professionale?* Firenze: Regione Toscana/Istituto degli Innocenti di Firenze, pp. 121-130.