

Varcare la soglia. La comunicazione tra servizi educativi e famiglie

Anna Grazia Lopez¹, Alessandra Altamura^{2,3}

Abstract

Le trasformazioni sociali e culturali che stanno attraversando il nostro tempo segnano irrimediabilmente il rapporto tra servizi educativi territoriali e famiglie, tanto da rendere quanto mai necessario riflettere su nuove strategie comunicative volte a valorizzare la relazione tra le differenti agenzie educative, in modo particolare la relazione tra genitori e servizi educativi per l'infanzia. È necessario, inoltre, riflettere sul concetto di "cura" e riconoscere il suo valore politico e, dunque, il carattere emancipativo di ogni azione educativa rivolta al riconoscimento dell'altro e della sua possibilità/capacità di farsi interprete principale dei propri bisogni.

Parole chiave: cura, relazione, comunicazione, servizi educativi, genitori.

Abstract

Social and cultural transformations that characterize our time mark the relationship between local educational services and families irremediably, so much so that it is more necessary than ever to reflect on new communication strategies aimed at enhancing the relationship between the different educational agencies, in particular the relationship between parents and educational services for childhood. Hence, it is also necessary to reflect on the concept of "care", recognizing its political value and, therefore, the emancipatory character of each educational action aimed at recognizing the other and his/her ability to be the main interpreter of his/her own needs.

Keywords: care, relationship, communication, educational services, parents.

¹Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi umanistici, Lettere, Beni culturali, Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Foggia.

²Assegnista e Dottoressa di Ricerca in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Studi umanistici, Lettere, Beni culturali, Scienze della formazione dell'Università degli Studi di Foggia.

³Il presente contributo è stato ideato e concordato in tutte le sue parti unitamente dalle Autrici. Tuttavia, è da attribuire ad Anna Grazia Lopez il par. 1; sono invece da attribuire ad Alessandra Altamura *Introduzione*, par. 2, e sottopar. 2.1. (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura delle Autrici*, N.d.R.).

Cresci soltanto quando ti maturi corresponsabile:
la gente non è suolo ma semente.
Danilo Dolci, *Se gli occhi fioriscono*, 1997

Comunicare è necessario
come respirare: ma occorre impararlo.
Danilo Dolci, *Dal trasmettere al comunicare*, ed. 2011

Introduzione

La famiglia, trama profonda, insostituibile e incisiva nella costruzione e strutturazione dell'identità e della storia personale di ogni individuo, è, ormai da qualche anno, al centro di un interessante dibattito che si dispiega su più fronti e che è intimamente connesso alle vicende sociali, economiche, politiche e culturali che si sono susseguite nel corso del tempo e che hanno innescato un profondo processo di rinnovamento dell'istituto familiare, essenza, anima, nonché *cellula primaria* della società e *snodo vitale della rete educativa* (Pati, 2014, 2019). La pluralizzazione e il diversificarsi degli stili di vita, l'incentivazione all'autorealizzazione personale e la conseguente flessibilizzazione della suddivisione dei ruoli tra i coniugi e la maggiore autonomia reciproca tra tutti i membri della famiglia, hanno comportato una riorganizzazione dell'intero sistema a più livelli. I principali cambiamenti hanno riguardato, infatti, non solo la sua composizione e il tipo di relazioni in esso esistenti, ma anche la sua struttura.

Nell'epoca delle grandi trasformazioni, del *tutto e subito*, del *qui ed ora*, la famiglia, se abbandonata a sé stessa, rischia di andare incontro a diverse e molteplici *crisi*, e di rimanerci imbrigliata, senza riuscire ad attraversarle per uscirne rinnovata, irrobustita. Per queste ragioni, diventa urgente e necessario promuovere inedite e più produttive relazioni tra le istituzioni formative, le famiglie e la società, nell'ottica del partenariato (Catarsi, 2008; Silva, Freschi, Sharmahd, 2015) e della corresponsabilità (Pati, 2019). Occorre indagare e riflettere sul rapporto tra famiglia e servizi educativi, un rapporto che non può essere sottovalutato e lasciato ai margini perché denso di criticità e di ingenti potenzialità educative, trasformative ed emancipative; è indispensabile assumere una nuova logica, pedagogicamente connotata, e una diversa *forma mentis* per dare consistenza a un nuovo modo di intendere e interpretare la relazione tra famiglia e servizi educativi, tra educatrici/educatori e genitori.

È su queste fondamenta che si innesta il presente lavoro, volto a riflettere sul ruolo e sulla funzione che i servizi educativi possono svolgere rispetto alle famiglie, e sulla necessità di costruire alleanze educative proficue, *sentieri* comuni da percorrere, nonché pratiche di dialogo tra culture educative differenti, fondamentali per la concretizzazione della *comunità educante* e del bene comune.

I servizi educativi devono divenire *ponti* per costruire relazioni autentiche, solidali *con e tra* le famiglie; primo vero luogo d'incontro tra bambini/e, ma anche primo contesto di scambio tra professionalità e genitorialità molteplici e differenti. Al riguardo, i servizi educativi per l'infanzia rappresentano il primo contesto educativo extra familiare che i padri e le madri possono frequentare insieme ai/alle propri/e figli/e per poter sperimentare possibilità di incontro e di dialogo con altri genitori, con le educatrici e con gli educatori. Sempre più spesso sono proprio i genitori, inoltre, che manifestano, e chiedono, ai servizi educativi, non solo cura e educazione per i/le propri/e bambini/e, bensì anche ascolto e riconoscimento del proprio ruolo genitoriale, talvolta preda di dubbi, incertezze e domande che richiedono uno spazio di accoglienza e di contenimento *altro*. Scrive, a tal proposito, Giorgio Chiosso (2009): «accogliere un bambino significa accogliere un genitore» (p. 41) e, dunque, prevedere momenti e predisporre spazi per *pensare, fare e crescere* insieme e per stabilire relazioni solidali autentiche.

1. *Educatori e genitori*

Se quindi la famiglia con i suoi nuovi bisogni ha assunto un ruolo sempre più decisivo nella definizione del progetto pedagogico dei servizi educativi, è vero anche che questi stessi servizi si sono trasformati nel corso del tempo in luoghi dove le giovani coppie hanno la possibilità di confrontarsi tra di loro e, allo stesso tempo, ricevere sostegno nello svolgimento del loro compito di genitori. È nei servizi educativi che i genitori condividono con gli educatori non solo la costruzione della *progettualità pedagogica* (Bondioli, Savio, 2017) ma anche, in una prospettiva co-evolutiva, la riflessione sui modelli educativi cui fare riferimento, non solo per riconoscere i comportamenti più adeguati da adottare ma anche per identificare le prospettive di senso che questi stessi comportamenti devono avere. Questo processo co-evolutivo presuppone una relazione “alla pari”, nel rispetto dei diversi ruoli, e la volontà di mettersi in gioco e di intraprendere un percorso di riflessione critica circa il proprio modo

di comunicare e di relazionarsi con i figli. Aiutati da un educatore, i genitori possono scoprire le motivazioni esplicite ma anche quelle sottese alle proprie pratiche educative e che possono essere dolorose, perché fanno i conti con i modelli educativi non solo dichiarati ma anche impliciti (Massa, 1992) maturati nel corso della propria esperienza di vita come figlia/figlio (Deriu, 2005; Lopez, 2018) – e che fanno emergere rimossi spesso difficili da accettare (Massa, 1992; Mottana, Franza, 1997).

Per questo motivo la capacità dell'educatore di essere *in comunicazione* con le famiglie rimanda a un'idea di *relazione* fondata sul rispetto dell'altro e dei suoi bisogni, così come delle sue paure e insicurezze. Significa «essere ospitali della soggettività dell'altro» (Mortari, 2015, p. 160), evitando di inglobarlo in dispositivi concettuali già esistenti che non farebbero altro che negare quanto l'altro può offrire. Piuttosto, «essere ospitali della soggettività dell'altro» significa che i bisogni vanno interpretati da chi presta la cura a partire dall'ascolto di chi la riceve (Tronto, 2010) in un rapporto ispirato all'*interdipendenza*, all'*attenzione reciproca* e alla *responsabilità*, avendo cura dell'altro, come scrive Luigina Mortari, «nella giusta misura» (2015, p. 162).

A partire da ciò, agli educatori spetta il compito di aiutare i genitori a stabilire con i propri figli una relazione *enattiva* e dunque capace di fare emergere quei significati e valori che sono/devono essere a fondamento dello sviluppo della persona (Margiotta, 2014; Margiotta, Zambianchi, 2011), utilizzando, come scrive Vanna Boffo (2011), «[l]a conversazione, il parlare congiunto gli uni di fronte agli altri, lo scambio della parola fra pari, sinonimi del con-versus ovvero del convergere insieme» (p. 59). Un parlare “congiunto” che vede il genitore, sollecitato e guidato dall'educatore (Margiotta, 2014), riflettere sui modelli di genitorialità acquisiti e implementati, in un andirivieni tra passato e presente. Ed è così che «[l]a relazione educativa [quella tra educatore e genitore] diventa la matrice fondamentale *generativa* di un ascolto, di un dialogo, di un'interazione» (Margiotta, 2014, p. 371), che vede il genitore procedere «nella costruzione del Sé, vale a dire allo sviluppo della propria autonomia» (*Ibidem*).

2. *Comunicare per dialogare, dialogare per comunicare: costruire sentieri da percorrere insieme*

Nell'agire quotidiano, la cura autentica, *umana* e *umanizzante*, si sostanzia in “modi d'esserci”, quali prestare attenzione, ascoltare, esserci con la parola (e con i dovuti silenzi), comprendere, sentire con l'altro;

esserci in una distante prossimità, con delicatezza e con fermezza, capaci di sostenerne la fatica (Mortari, 2017). Ecco, dunque, che ogni atto di cura passa anche attraverso l'*ascolto* e l'*esserci con la parola*: ebbene, attraverso la comunicazione autentica, caratterizzata da reciprocità, responsabilità, profondità, creatività, relazionalità; strumento per pensare, riflettere, scegliere insieme, valorizzando il sapere, le risorse latenti e le potenzialità di ciascuno/a; metodo per educare e per educarsi. La comunicazione – sostiene Vanna Boffo (2011) – inizia con un moto di attenzione verso l'altro.

Per tutte le ragioni sopra citate, il *comunicare* richiede, reclama anzi, un atteggiamento di apertura e di scoperta, di accoglienza, accettazione, disponibilità all'*ascolto* del racconto dell'altro, e mira a promuovere, dunque, una relazione affettiva forte, sincera, basata sulla fiducia e sul reciproco riconoscimento. Franca Pinto Minerva (2017), a tal proposito, asserisce che

[r]iconoscere significa rispettare l'altro nella sua irriducibile differenza. [...] la possibilità di comprendere le ragioni dell'altro – essere presso di sé nell'altro – predispone al riconoscimento, alla possibilità di creativi confronti e incontri, intersezioni e transiti [...]. Occorre essere capaci di transitare continuamente da sé verso l'altro e viceversa (pp. 533-534).

Ben lontana dalla semplice trasmissione di informazioni, la comunicazione si configura come capacità di dialogare e di ascoltare *l'altro* e, dunque, presuppone – come scriveva Danilo Dolci (1987) – una «partecipazione personalizzata, attiva nell'esprimere e al contempo nell'ascoltare, nel ricevere» (p. 22). Ascoltare, al contempo, è qualcosa che va oltre la capacità uditiva di ciascuno (Freire, 1996, trad. it. 2014). L'*ascolto*, il saper ascoltare, richiedono il decentramento da sé e un atteggiamento di disponibilità permanente da parte del soggetto che ascolta, di attenzione, di apertura e di accoglienza nei confronti dell'altro, poiché è ascoltando l'altro che impariamo a parlare con lui. La comunicazione, allora, categoria concettuale fondante, *vettore della relazione* (Boffo, 2011), ha un'importanza considerevole nella costruzione e nello sviluppo dell'identità di ciascuno/a e nella creazione di legami interpersonali solidali e autentici. Le relazioni – scrive ancora Boffo (*Ibidem*) – si specificano attraverso la comunicazione e, d'altra parte, la comunicazione qualifica la relazione.

Alla luce di simili considerazioni, diviene chiara l'importanza di una buona comunicazione tra servizi educativi e famiglie, tra educatrici/educatori e genitori. Catarsi (2008), in una delle sue opere più importanti,

ha definito gli educatori e le educatrici come *facilitatori della comunicazione*, figure capaci di lavorare *insieme* (alle famiglie, nel caso specifico), mettendo a disposizione dell'altro le proprie competenze e sviluppando una comunicazione bidirezionale fondata sulla fiducia reciproca.

Tra gli atteggiamenti che un'educatrice o un educatore può assumere rientra, senza dubbio, la disponibilità all'ascolto. Oggi, sempre più frequentemente, i genitori, nel momento in cui accedono ai servizi educativi, manifestano bisogni di attenzione e di coinvolgimento, di identificazione e di approvazione; avvertono la necessità di muoversi con familiarità all'interno di quello spazio, di condividere le esperienze del/della proprio/a figlio/a con altri genitori e con le/gli educatrici/educatori; desiderano essere accolti e l'essere *ben accolti* diventa imprescindibile per sviluppare quel senso di fiducia e di serenità, fondamentale per far nascere il senso di appartenenza alla comunità più ampia, alla comunità che educa e che ha come scopo principale l'educazione e la promozione del benessere della bambina e del bambino.

Allora, l'educatrice *accogliente* dovrà essere necessariamente attenta anche alle famiglie, alle madri e ai padri, riconoscendo pure il valore «qualificante e fondamentale» (Catarsi, 2008, *passim*) della loro partecipazione⁴ alla vita dell'istituzione e al percorso di crescita e di sviluppo del/della proprio/a figlio/a all'interno della stessa.

Il coinvolgimento dei genitori viene concepito non solo come contributo alla vita democratica delle istituzioni e non tanto come una miglioria organizzativa, quanto come occasione di emancipazione umana e risposta a un bisogno di co-

⁴La cultura della partecipazione trova ampio spazio nel documento *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the Auspices of the European Commission* (Commissione europea, 2014), che si basa su alcuni assunti pedagogici condivisi, o dimensioni strategiche, tra cui rientra «la partecipazione attiva delle famiglie nel definire la progettualità educativa del servizio in un'ottica di rispetto e valorizzazione della diversità socio-culturale, progettualità che si evolve costantemente in funzione dei nuovi bisogni emergenti di bambini e famiglie». La partecipazione risulta essere fondamentale ai fini della promozione di una migliore a) conoscenza che i genitori hanno dei propri figli e delle proprie figlie; b) formazione delle educatrici circa l'ascolto delle famiglie (OCSE, 2006). Nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* si ribadisce che la scuola si apre alle famiglie e, in particolare, che «[l']ingresso dei bambini nella scuola dell'infanzia è una grande occasione per prendere più chiaramente coscienza delle responsabilità genitoriali» (p. 17). A livello nazionale anche il Decreto lgs. n. 65 del 2017, parla di *coinvolgimento e partecipazione delle famiglie* (per tutti i dettagli sul Decreto in oggetto si rimanda ai Riferimenti normativi, N.d.R.).

noscenza “ecologica” dei bambini. [...] la presenza dei genitori [diventa importante ed essenziale] non solo per discutere della organizzazione strutturale della scuola, ma ancora più puntualmente per la conoscenza della “storia” di ogni singolo bambino e per la stessa discussione dei contenuti educativi; i genitori stessi, d’altra parte, vengono previsti all’interno della scuola quali “educatori professionisti”, visto che si propone di chiamarli per illustrare il loro mestiere [...] (ivi, 2008, pp. 110-111; su questo argomento cfr. anche Ciari, 1968).

La partecipazione dei genitori fa sì che si sviluppi un’*interdipendenza positiva* tra le figure e le istituzioni che, a vario titolo, si occupano dell’educazione della bambina e del bambino; una complementarità vera e propria, grazie alla quale a) le educatrici e gli educatori divengono abili e competenti nella “lettura” del comportamento dei bambini e delle bambine perché ne conoscono la storia personale e familiare; una conoscenza che è frutto della presenza del genitore all’interno del contesto educativo, b) i genitori, grazie all’apporto e all’accoglienza da parte del sistema, e delle educatrici nel caso specifico, riescono a condividere le ansie e le paure legate al ruolo ricoperto e a qualificare le competenze di cui sono in possesso e a svilupparne di nuove, a cominciare da quella riflessiva. Scrive Fortunati (2006):

[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 (p. 85).

Dunque, nel peculiare rapporto tra genitori ed educatrici, ciascuno deve essere animato da un *moto* di avvicinamento e di attenzione verso l’altro per costruire buone relazioni, bisogno reciproco che interessa coerentemente e analogamente, per quanto in modi differenti, entrambi i contesti che, prima di altri, si prendono cura dell’educazione dei più piccoli e delle più piccole. Monica Guerra ed Elena Luciano (2013) affermano che

un buon lavoro educativo prende origine dalla conoscenza di ciascuna realtà familiare, nella misura in cui la costruzione e il consolidamento di rapporti di fiducia con i genitori, disposti all’accoglienza e fondati sul riconoscimento dell’unicità di ciascuno, favoriscono dialogo, benessere e comprensione reciproca, elementi utili per sciogliere dubbi e paure e per affrontare insieme, condividendole, anche le situazioni più critiche e potenzialmente faticose. Una relazione positiva, peraltro, induce anche un maggior benessere nello stesso lavoro educativo, nella quotidianità e nel tempo, in quanto favorisce un clima migliore (pp. 32-33).

Da quanto detto sin qui, emerge chiaramente la necessità di trovare strategie efficaci e funzionali alla costruzione di un *dialogo educativo per ciascuno/a*, indispensabile per imparare gli uni dagli altri, per conoscere il/la bambino/a, e per conoscersi.

2.1. *La comunicazione con le famiglie: possibili strategie*

Nell'epoca attuale, la gestione e la costruzione di relazioni autentiche sembra rappresentare una responsabilità, sempre più multiforme e complessa, per chi lavora in un servizio educativo e deve accogliere non più e non soltanto i bambini e le bambine, bensì anche i padri e le madri, le famiglie che, sempre più frequentemente, sono portatrici di domande, dubbi, risorse e valori *altri*. Questo accade perché le figure genitoriali, ormai, riconoscono i servizi per l'infanzia come luoghi autenticamente educativi, individuandoli anche come considerevoli punti di riferimento nel loro percorso di crescita ed educazione dei/delle propri/e figli/e.

Se negli anni Settanta in Italia le famiglie che si rivolgevano ai servizi educativi portavano per lo più un bisogno di custodia dei bambini e di buoni standard qualitativi in ambito igienico e a livello di cura da parte degli educatori, oggi gli adulti familiari sentono sempre più la necessità di trovare luoghi buoni che sappiano favorire crescita e benessere per i propri figli e che siano una risposta ai bisogni [...] di ascolto e confronto per sé, e quindi di supporto e sostegno al proprio ruolo genitoriale (Guerra, Luciano, 2013, p. 33).

Per tutte queste ragioni, oggi i servizi per l'infanzia sono diventati per le famiglie uno spazio di riflessione sulle sfide educative, cioè un luogo in cui i genitori possono sentirsi sostenuti e accompagnati (Silva, 2016). Prendendo in prestito le parole di Franco Cambi (2003), potremmo dire che, in questo modo, i genitori divengono *interlocutori di una crescita* (si supera, così, la solitudine che spesso ha caratterizzato e caratterizza la dimensione genitoriale, perché l'interlocuzione presuppone la presenza di un *altro* con cui confrontarsi, di un *altro* che possa ascoltare realmente, con partecipazione, quello che io dico; di un *altro* – nel caso degli educatori dei servizi educativi – pronto e competente); acquisiscono gli attrezzi per conoscere e comprendere i/le propri/e figli/e e per stare accanto a loro, guidandoli “quanto basta”, senza divenire intrusivi. Ecco, allora, che l'incontro e il confronto con una figura esperta e competente, quale può essere l'educatrice, divengono “chiavi di lettura”, per il geni-

tore, per conoscere e riconoscere le proprie potenzialità e per assolvere, in maniera efficace, al proprio mandato educativo e genitoriale.

Proprio alla luce di simili constatazioni, dunque, diventa sempre più urgente e necessario formare professionisti competenti e predisporre, all'interno dei servizi stessi, spazi di accoglienza destinati al genitore. Scrive Paola Zonca (2019):

[L]a disposizione degli spazi deve rendere possibile, o addirittura incoraggiare, una momentanea permanenza in situazioni di comodità, con arredi tipo poltrone, sedie, tavoli ma anche riviste per offrire al genitore la possibilità di fermarsi qualche momento [...]. In tal modo il nido diventa uno spazio di incontro e scambio fra gli stessi genitori (p. 87).

E fra genitori e educatrici, abili nell'*incoraggiare la permanenza*. L'educatrice, allora, dovrebbe riuscire a offrire, con ogni suo gesto, con ogni sua azione «una testimonianza sincera della sua personale esperienza o, se si vuole, del suo personale modo di essere-al-mondo» (Bertolini, 1988, p. 178) per consentire, da un lato, a ogni madre e a ogni padre di sentirsi accolta/o e, dall'altro, per dimostrare di saper utilizzare gli strumenti del confronto creativo e del dialogo, dell'ascolto attento e partecipativo.

Così facendo, il genitore viene “preso per mano” e invitato a condividere, a mettere in comune con altri/e, le proprie esperienze, le proprie ansie, i suoi dubbi, i suoi pensieri e le sue riflessioni sul proprio agire educativo e per farlo deve necessariamente scegliere le parole con cui *dare forma* al proprio pensiero, al proprio vissuto. Trovare le parole per comunicare, per rendere visibile qualcosa che ancora non lo è, richiede, talvolta, un'azione di decentramento che consente di guardarci da lontano. Scegliere le parole per parlare all'altro significa anche mettere in atto un'azione di decostruzione e di rielaborazione, perché la scelta comporta sempre, spesso anche inconsapevolmente, uno sforzo di riflessione che spinge a riconsiderare e a riesaminare le proprie idee, opinioni, prassi. Inoltre, sostiene Fortunati (2006), lo scambio di esperienze fra genitori all'interno di un contesto/servizio educativo favorisce l'evoluzione costruttiva e progressiva di un agire sereno e consapevole. Diventa, allora, improrogabile e indispensabile prevedere e allestire momenti e spazi per *essere e fare insieme*, possibilità preziose che

consentono di elaborare i propri vissuti con il bagaglio di emozioni e sentimenti che accompagnano le esperienze di relazione. Parlare di sé, raccontare e raccontarsi, confrontarsi, porgere attenzione ad altri genitori vuol dire ripensare

al proprio modo di essere e di agire che è poi un esercizio che bene prelude all'ascolto e alla comprensione dei figli (Galardini, 2010, p. 146).

L'educatrice, allora, lungi dal fornire "linee guida", dovrà, piuttosto, attivare la sensibilità e le risorse educative dei genitori, facilitando la comunicazione e la conoscenza e sollecitando l'emersione e la successiva condivisione di esperienze, dubbi e difficoltà educative (Mantovani, 2001). Dovrà, dunque, mostrare un atteggiamento empatico ed esercitare un ascolto attivo⁵, necessario per conoscere e comunicare.

Fondamentali per garantire un ascolto di questo genere – a parte alcune frasi come "ti senti...", "mi stai dicendo...", "mi pare di capire che..." – sono i *messaggi-io* (o *messaggi in prima persona*), messaggi di *autorivelazione* attraverso i quali si comunica in maniera onesta e autentica il proprio stato d'animo di fronte a determinate situazioni o a certi eventi, e che mirano a eliminare le cosiddette "barriere" della comunicazione. Grazie all'utilizzo di *messaggi-io*, gli interlocutori non si sentono colpevolizzati o giudicati, ma, al contrario, vengono a trovarsi in una posizione di ascolto reciproco, "prestando l'orecchio" e l'attenzione ai bisogni e alle richieste di ciascuno e ragionando insieme sulle eventuali conseguenze.

Il *messaggio-io* nasce come *tecnica* di comunicazione efficace e Gordon la utilizzò, per la prima volta, nell'ambito della formazione dei genitori. Lo psicologo americano individuò quattro *step* essenziali per l'elaborazione dei *messaggi-io*, ovvero:

- descrizione del proprio stato d'animo (*io mi sento...*);
- descrizione del comportamento dell'altro che può creare malessere o conseguenze sgradevoli (*quando tu...*);
- spiegazione del perché il suddetto comportamento genera quel preciso stato d'animo (...*perché*);
- elaborazione dell'alternativa, ovvero di ciò che si desidera rispetto al comportamento manifestato (*io vorrei...*).

Grazie al confronto e alla condivisione, ci si sofferma a riflettere sugli stati d'animo di ciascuno e si individuano le soluzioni atte a garantire il benessere di tutti i/le partecipanti. A differenza dei *messaggi-tu*, in cui si tende a "puntare il dito" nei confronti dell'interlocutore, i *messaggi-io*

⁵ Diversi Autori, tra cui spiccano Thomas Gordon e Carl Rogers si sono soffermati sull'ascolto come momento *interno* alla comunicazione (cfr. Gordon, 1975; Rogers, 1980, trad. it. 1983).

mirano a garantire un ascolto empatico tra i/le partecipanti alla discussione e promuovono un'intesa migliore.

Ora, prendendo un attimo le distanze dai *training* brevi di Gordon, e dal tecnicismo a essi sotteso, quello su cui in questa sede si intende far leva è la possibilità di ri-adattare e di utilizzare i messaggi-io come strumento di incoraggiamento all'espressione dei propri sentimenti, alla disponibilità a rivedere, ed eventualmente modificare, il proprio modo di rapportarsi, prendendo coscienza dei propri vissuti e delle proprie esperienze. Scrive Paola Milani (1993):

spessissimo quando i genitori si sentono spiegare l'ascolto attivo e la riformulazione dei messaggi secondo lo stile di Gordon, reagiscono immediatamente, avendo la netta percezione di trovarsi di fronte a "un'americanata". Ma [l'educatrice] che saprà usare con loro, in modo autentico, tale tipo di comunicazione, fungendo da modello, e che riuscirà a trasmetterne il senso profondo aldilà della meccanicità di alcune formule, potrà utilizzare proficuamente [questo metodo] senza provocare l'innalzarsi di giustificate difese (p. 88).

Dunque, la metodologia di Gordon, per quanto possa presentare alcuni limiti, se adeguatamente utilizzata, potrebbe incentivare la partecipazione del genitore, e più in generale della famiglia, alla vita del servizio educativo, alla progettualità che lo interessa e alle dinamiche in esso insite, e promuovere quella che viene definita *corresponsabilità educativa*, fondamentale per permettere a servizi educativi e famiglie di riconoscersi come spazi educativi interconnessi, capaci di lavorare insieme per un progetto educativo condiviso (Pati, 2019). La corresponsabilità si articola attraverso uno scambio comunicativo e prevede un dialogo continuo, un confronto di aspettative e di responsabilità, una negoziazione costante e ininterrotta tra educatrici e famiglie, una partecipazione attiva, fondamentali per permettere a ciascuno di ripensarsi, di *dare luce* ai propri pensieri/dubbi educativi, di prendere la parola ed esprimere i propri bisogni. Servizi educativi e famiglie devono, allora, essere in sinergia, percorrere un sentiero comune che abbia come punti di riferimento ben saldi i valori dell'accoglienza e della condivisione, della fiducia e della cura.

La fiducia del genitore che inizia l'ambientamento nel servizio insieme al suo bambino non dipende solo da lui [...], ma è fortemente influenzata da chi, nel servizio, gli mostra o meno accettazione e rispetto. Ciò significa voler intenzionalmente riconoscere l'importanza di confrontare e intrecciare competenza professionale e competenza genitoriale, dando ad esse pari rilevanza pur riconoscendone le specificità (Guerra, Luciano, 2013, p. 34).

D'altronde, la creazione delle condizioni per gettare le basi, sviluppare e far crescere la relazione con le famiglie è parte integrante e considerevole della professionalità di chi educa.

Ai nostri giorni, i servizi educativi sono concepiti e progettati per promuovere il benessere e la piena autonomia dei bambini e delle bambine di cui si prendono cura, ma diventano anche spazi per le famiglie perché al loro interno ci si occupa e pre-occupa, nell'accezione positiva del termine, sia dei piccoli che dei grandi (Freschi, 2017). I genitori divengono *partners* attivi di processi educativi condivisi, giungendo a formulare obiettivi concordati e negoziati, esito di un supporto reciproco e di una complementarità nell'esercizio dei ruoli educativi (Amadini, 2011, 2020). La reciprocità, la corresponsabilità e la complementarità passano tutte attraverso il *comunicare*⁶, il dialogo, dunque, la parola, di cui, forse, occorre recuperare il senso più autentico. Scriveva Paulo Freire in merito:

scoprendo la parola, come qualcosa di più di un semplice strumento che realizza il dialogo, ci troviamo di fronte alla necessità di ricercare anche i suoi elementi costitutivi. Questa ricerca ci porta a cogliere due dimensioni: azione e riflessione, talmente solidali, strette da un'interazione così radicale che, sacrificandosi anche parzialmente una delle due, immediatamente l'altra ne risente. Non esiste parola autentica che non sia prassi. Quindi, pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo. [...]. Non è nel silenzio che gli uomini si fanno, ma nella parola, [...], nell'azione-riflessione. [...] il dialogo [allora] è un'esigenza esistenziale. [...] Soltanto il dialogo, che comporta un pensare critico, è capace anche di generarlo. Senza di lui non c'è comunicazione, e senza comunicazione non c'è vera educazione (1968, trad. it. 2011, pp. 77-83).

È su queste basi, su queste idee che occorre riflettere per rifondare e rinvigorire il dialogo autentico e critico tra famiglie e servizi, per attuare il passaggio dal *monologo* al *dialogo* (Grasselli, 2007), per rinsaldare relazioni buone, per *dare nuova voce* a tutti gli attori coinvolti, per sviluppare e far progredire il desiderio di esser-ci e di prendere parte.

Per queste e tante altre ragioni, il professionista dell'educazione deve avere il *coraggio dell'utopia* per poter pensare sempre soluzioni e mondi altri, migliori di quelli attuali (Catarsi, 2012).

⁶Un "comunicare" di dolciana memoria, inteso come "legge di vita", come "germe musicale", come "palpitare di nessi" tra "creature".

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2011): *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*. Brescia: La Scuola.
- Amadini M. (2020): *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Bertin G.M., Contini M. (2004): *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando Editore.
- Bertolini P. (1988): *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Boffo V. (2011): *Relazioni educative: tra comunicazione e cura*. Milano: Apogeo.
- Cambi F. (2003): Della genitorialità. *Pedagogika*, n. 6, pp. 8-9.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Catarsi E. (2012): *Qualità del nido e intenzionalità educativa nella realtà Toscana*. In E. Catarsi, N. Sharmahd (a cura di): *Qualità del nido e autoformazione riflessiva*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 17-33.
- Chiosso G. (a cura di) (2009): *Luoghi e pratiche dell'educazione*. Milano: Mondadori.
- Ciari B. (1968): *Necessità di un nuovo indirizzo. Cooperazione educativa*, vol. I.
- Dolci D. (1987): *La comunicazione di massa non esiste*. Latina: L'Argonauta.
- Fortunati A. (2006): La costruzione delle identità in bambini e genitori in una ecologia educante differenziata e partecipe. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 81-97.
- Franza A., Mottana P. (1997): *Dissolvenze. Le immagini della formazione*. Bologna: Clueb.
- Freire P. (1968): *Pedagogia do oprimido*. São Paulo (BR): Editora Paz e Terra S/A. Trad. it. Torino: Edizioni Gruppo Abele, 2011.
- Freire P. (1996): *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Editora Paz e Terra S/A. Trad. it. Torino: Edizioni Gruppo Abele, 2014.
- Freschi E. (2017): Formare genitori riflessivi. Il contributo di Enzo Catarsi. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 145-159.
- Galardini A.L. (a cura di) (2010): *Partecipare l'educazione. Scuola dell'infanzia, famiglie, comunità*. Roma: Carocci.
- Gordon T. (1970): *P.E.T.: Parent Effectiveness Training*. New York: Widen Books.
- Gordon T. (1975): *T.E.T.: Teacher Effectiveness Training*. Filadelfia: David McKay Publ.
- Grasselli B. (a cura di) (2007): *Parlarsi per un nuovo ascolto. Insegnanti, genitori, allievi. Domande emergenti e possibili alleanze*. Roma: Armando Editore.
- Guerra M., Luciano E. (2013): La relazione tra servizi educativi per l'infanzia e famiglie. *Quaderno Gift*, n. 19, pp. 32-37.
- Held V. (1993): *Feminist Morality: Trasfoming Culture, Society, and Politics*. Chicago (IL): University Chicago Press. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 1997.

- Lopez A.G. (2018): *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Lopez A.G., Caso R., Altamura A. (2018): Crescere insieme genitori e bambini: l'esperienza dello Spazio Gioco dell'Università di Foggia. *RELAdeI. Rivista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7.2-3, Educación Infantil y Familia.
- Mantovani S. (2001): *Gli interventi innovativi in educazione familiare*. In P. Milani (a cura di): *Manuale di educazione familiare*. Trento: Erickson, pp. 159-171.
- Mantovani S. (2006): Educazione familiare e servizi per l'infanzia. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 71-80.
- Margiotta U. (2014): *La trama enattiva della relazione educativa: morfologia della persona*. In: G. Minichello (a cura di), *La persona come discontinuità ontologica e l'educazione come ultima narrazione: saggi in onore di Giuseppe Acone*. Lecce: Pensa MultiMedia, pp. 341-389.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2011): La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. *Formazione & Insegnamento*, a. IX, n. 3, pp. 257-263.
- Massa R. (1992): *La clinica della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani P. (1993): *Progetto genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*. Trento: Erickson.
- MIUR (2012): *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/archive/curricula/italy/it_alfw_2012_ita.pdf; data di ultima consultazione: 15.7.20).
- Mortari L. (2015): *Filosofia della cura*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2017): *La cura educativa a fondamento del progetto 0-6* (<http://www.fism.net/wp-content/uploads/2017/12/MORTARI-Abstract-La-cura-educativa-a-fondamento-del-progetto-0-6.pdf>; data di ultima consultazione 8.7.20).
- Pati L. (2014): *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2019): *Scuola e famiglia. Relazione e corresponsabilità educativa*. Brescia: Editrice Morcelliana.
- Pinto Minerva F. (2017): *Riconoscimento e misconoscimento*. In M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera (a cura di): *Gli alfabeti dell'intercultura*. Pisa: ETS, pp. 553-557.
- Pulcini E. (2017): *Responsabilità*. In E. Pulcini, S. Veca, E. Giovannini: *Responsabilità, Uguaglianza, Sostenibilità*. Bologna: EDB, pp. 15-46.
- Rogers C. (1980): *Un modo di essere*. Trad. it. Firenze: Psico, 1983.
- Sevenhuijsen S. (1998): *Citizenship and Ethics of Care: Feminist Consideration on Justice, Morality and Politics*. New York: Routledge.
- Silva C. (2016): *L'alleanza tra università e territorio per la formazione in servizio degli educatori e degli insegnanti: l'esperienza del progetto "La parola al centro"*. In L. Cadei, R. Deluigi, J.-P. Pourtois (a cura di): *Fare per, fare con, fare insieme. Progetti di cittadinanza tra scuole e famiglie*. Bergamo: Junior-Spaggiari.

- Silva C., Freschi E., Sharmahd N. (a cura di) (2015): *Enzo Catarsi, un pedagogo-sta al plurale. Scritti in suo ricordo*. Firenze: Firenze University Press.
- Tronto J. (2010): *Creating Caring Institutions: Politics, Plurality, and Purpose. Ethics and Social Welfare*, n. 42, pp. 158-171.
- Tronto J. (2013): *Caring Democracy. Markets, Equality and Justice*. New York: New York University.
- Zabalza Beraza M., Zabalza Cerdeiriña A., Juanbeltz Martínez J.I., Juanbeltz Zurbano R. (2016): *Educación Inicial y territorio. El desafío de unas escuelas infantiles integradas en su entorno*. Santa Fe: Homo Sapiens.
- Zonca P. (2019): *Le cornici educative. Spazi fisici e simbolici*. In P. Zonca, S. Colombini: *Come progettare al nido. Costruire percorsi di crescita per bambini 0-3*. Milano: Mondadori Università, pp. 56-92.

Riferimenti normativi

- 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. (17G00073) (GU Serie Generale n. 112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23).*