

RIVISTA ITALIANA

di **Educazione
Familiare**

2023
2

riedi

Rivista Italiana di Educazione Familiare

Numero 2 – luglio-dicembre 2023

Firenze University Press
2023

Rivista Italiana di Educazione Familiare

Direttore responsabile: Clara Silva

Registrazione al Tribunale di Firenze n. 5740 del 7/10/2009

ISSN (print) 1973-638X

ISSN (online) 2037-1861

La versione elettronica è disponibile all'indirizzo:

<http://www.fupress.com/rief>

I contributi pervenuti sono sottoposti a doppio referaggio cieco.

Università degli Studi di Firenze
Firenze University Press
via Cittadella 7, 50144 Firenze, Italy
<http://www.fupress.com/>
E-mail: abbonamenti@fupress.com

© 2023 Firenze University Press

Printed in Italy

Indice

- 7 *Il ruolo dell'AIFREF nella diffusione e condivisione di pratiche e ricerche di sostegno alla genitorialità innovative e inclusive*, Véronique Francis, Nicola Giacomini, Clara Silva

Dossier “Familles, écoles et usages numériques”

- 17 *Coéduquer à l'ère du numérique: collaborer dans la communauté éducative pour lutter contre les inégalités éducatives et territoriales*, Natalia Pino, Véronique Francis
- 31 *Parents and Home-schooling During the Covid-19 Confinement in Morocco*, Myriam Kettani, Houda Ouazzani Touhami, Mohamadou Salifou, Fabienne Serina-Karsky, Geneviève Lepage
- 45 *Inclusive Technology-mediated School-family Communication in Contexts of Social Violence: A Proposal for Guidelines for Schools and Families in Gaza*, Elena Pacetti, Alessandro Soriani
- 59 *Generational Relations, Technology and Digital Communication: a Comparison between Multicultural and Native Families*, Lino Rossi, Annamaria De Santis, Enrico Orsenigo, Maria Valentini, Tommaso Minerva

Miscellaneous

- 73 *Educazione sessuale e socio-affettiva nella scuola italiana: il parere di genitori ed insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria a confronto*, Alice Servettini, Susanna Morante, Giulia Mattiacci, Federico Batini
- 91 *Le relazioni tra scuola e famiglia: buone prassi di corresponsabilità educativa. Indagine in un istituto paritario trentino e prime azioni di intervento*, Antonella Buonanno, Paola Dusi

- 105 *Parental Relations in the Middle Ages: An Exceptional Case*, Christine de Pizan, Valeria Caggiano
- 117 *La sostanza del padre nel quotidiano convivere la relazione con il figlio disabile*, Andrea Cirrincione, Carolina Facci, Enrica Ciucci
- 129 *Il percorso adottivo in una logica di partecipazione: la progettualità esistenziale nella formazione della filialità e genitorialità adottiva*, Loredana Paradiso

Il ruolo dell'AIFREF nella diffusione e condivisione di pratiche e ricerche di sostegno alla genitorialità innovative e inclusive

Véronique Francis¹, Nicola Giacomini², Clara Silva³

1. Premessa

Il presente fascicolo è strutturato in due parti. La prima corrisponde a un dossier composto da quattro contributi che traggono origine dalle relazioni presentate al Simposio “*Familles, écoles et usages numériques*” (*Famiglie, scuole e abiti digitali*) nel quadro del XIX Congresso internazionale di AIFREF, dal titolo *Inclusion in the Cities of Education. Challenges, Cultures and Resources*, tenutosi a Mestre dal 30 giugno al 2 luglio 2022. La seconda parte, miscelanea, raccoglie articoli pervenuti alla Rivista e referati positivamente.

Il fascicolo è dedicato alla memoria della collega e amica Huguette Desmet, venuta a mancare il 28 novembre 2022, anima ispiratrice e portante, insieme a Jean-Pierre Pourtois, dell'Associazione Internazionale di Formazione e Ricerca in Educazione Familiare (AIFREF, Association Internationale de Formation et Recherche en Éducation Familiale)⁴ con sede a Mons, in Belgio, di cui era segretaria. Huguette Desmet, Professoressa emerita all'Università di Mons, era presidente onoraria dell'École

¹ *Enseignante-chercheuse* in Scienze dell'Educazione e della Formazione presso ÉR-CAÉ, Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation/CREF, Université d'Orléans e presso l'Équipe EFIS, Université Paris Nanterre.

² Professore stabile di Psicologia della Famiglia e Direttore dell'Istituto Universitario Salesiano di Venezia, aggregato all'Università Pontificia Salesiana di Roma.

³ Professoressa ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale, Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia, Università degli Studi di Firenze.

⁴ www.aifref.org

des Sciences Humaines et Sociales di questa Università, École che aveva contribuito a fondare e di cui era stata la prima presidente. Insieme a Jean-Pierre Pourtois aveva pubblicato numerose monografie e saggi, in buona parte tradotti anche in italiano, su tematiche educative, con un'attenzione particolare all'educazione familiare, alla resilienza e al sostegno alla genitorialità⁵. In riconoscimento del suo immenso lavoro, l'AIFREF ha creato il premio di ricerca Huguette Desmet, ed è stata lei a congratularsi personalmente con il primo vincitore durante la cerimonia di chiusura del congresso di Mestre-Venezia nel 2022. Nel suo ricordo intendiamo valorizzare qui di seguito l'impegno profuso nel campo della pedagogia della famiglia da parte dell'Associazione di cui è stata un pilastro fin dalla sua fondazione.

2. Città dell'educazione e sfide dell'inclusione nel quadro di AIFREF 2022

Non c'è titolo che possa esprimere in modo più adeguato ciò che anima, motiva, guida e aspira a raggiungere l'Associazione Internazionale di Formazione e Ricerca in Educazione Familiare (AIFREF) di quello del Congresso 2022 poco sopra menzionato. La genesi di AIFREF, la sua prospettiva pedagogica e educativa, le sue riflessioni fondative, le sue linee formative e di azione, le sue pratiche, così come le reti di relazioni istituzionali e personali hanno sempre ruotato intorno a questi due fuochi: l'inclusione educativa e sociale e la costruzione di città dell'educazione. Non ci può essere inclusione, infatti, se non si attua concretamente e vitalmente in tempi e spazi sociali, familiari e personali, quindi, in una città. D'altra parte, non ci può essere vera città se non innervata da pensieri, parole e pratiche inclusive e di co-educazione.

Si è sviluppata, perciò, fin dalla nascita dell'Associazione, una stretta connessione tra i suoi obiettivi di ricerca e formazione in educazione familiare e lo sviluppo e crescita, a partire da essa, di una Rete Internazionale di Città dell'Educazione (RICE)⁶ dove i valori, gli ideali e le

⁵ Cfr. in lingua italiana: Pourtois, Desmet, 2005; 2006.

⁶ Il Progetto internazionale coinvolge molteplici Paesi: Belgio, Francia, Spagna, Grecia, Canada, Martinica, La Réunion, ecc. In Italia, il Progetto è promosso e sviluppato grazie al sostegno e alla collaborazione scientifica dello IUSVE, l'Istituto Universitario Salesiano di Venezia Mestre (Nicola Giacopini, Anna Pileri e Mara Padovan) e del Dipartimento di Scienze dell'Educazione "G. M. Bertin" dell'Università di Bologna (Roberta Caldin, Valeria Friso e Roberto Dainese).

pratiche educative sono progettate e vissute in una sana e proficua circolarità tra le istituzioni, le famiglie e il territorio che collaborano condividendo un obiettivo comune: l'emancipazione e la co-educazione (Pourtois, Desmet, 2015). Città da intendere come esito vitale, ma anche come specchio della necessità e dell'importanza di concretizzare in prassi educativa e civica ciò che AIFREF studia e divulga.

Possiamo certamente riconoscere in Jean-Pierre Pourtois, Presidente dell'Associazione, e in Huguette Desmet, che ricordiamo con riconoscenza e affetto a ormai un anno dalla sua dipartita, i fondatori, animatori e divulgatori di quelle linee di pensiero, studio, ricerca-azione e divulgazione che hanno fatto sviluppare e crescere AIFREF in molti Paesi europei, nonché in America e Africa, coinvolgendo ricercatori universitari e studiosi di tutto il mondo, insieme a professionisti dell'educazione e istituzioni pubbliche e private che hanno a cuore l'educazione in tutte le sue espressioni.

Momenti importanti e portanti dell'Associazione sono i Congressi AIFREF che, fin dal primo tenutosi nel 1987 a Mons (Belgio), sono diventati punto di riferimento, di approdo e di rilancio della vita scientifica e culturale, oltreché luoghi di costruzione e rafforzamento delle reti sia con i partner nazionali e internazionali, sia con quelli territoriali. I Congressi, con cadenza biennale, sono infatti occasioni preziose per promuovere la ricerca e la formazione nell'ambito dell'educazione familiare che consentono ai ricercatori e ai professionisti provenienti da varie realtà di condividere il loro lavoro, le loro linee di ricerca e le pratiche educative, favorendo la diffusione di studi e di modelli di intervento in educazione familiare, accentuando la cooperazione tra il mondo accademico e il territorio, in linea con la terza missione dell'università, e stimolando la rilevanza delle relazioni tra la politica, gli atenei e gli attori sociali e educativi attivi nel campo dell'educazione familiare.

Certamente, AIFREF è esemplare e peculiare proprio per questa caratteristica: mettere in rete studiosi e accademici, ma anche professionisti, politici, famiglie e associazioni del territorio, perché "o l'educazione è co-educazione, o non è". Un tratto che contrassegna anche gli articoli che, derivanti dai lavori del Congresso 2022, compongono questo fascicolo.

L'educazione è chiamata a trovare spazio e parola nelle Città per affrontare le attuali sfide dell'inclusione, della co-educazione e della sostenibilità ambientale ed energetica tramite un corretto rapporto con le tecnologie, con l'economia, con le scienze e con le arti. Proprietà fondamentale dell'educazione, ci ricorda infatti in modo sapiente Papa Francesco,

è quella di essere un movimento ecologico, che tutto interconnette: se stessi, l'altro, l'ambiente naturale, sociale, economico, tecnologico e politico. L'educazione ha infatti al centro la persona nella sua realtà integrale ed ha lo scopo di portarla alla conoscenza della casa comune in cui è posta a vivere e soprattutto alla scoperta della fraternità come relazione che produce la composizione multiculturale dell'umanità, fonte di reciproco arricchimento⁷.

Di qui la necessità e la rilevanza di utilizzare modelli epistemologici adeguati a leggere i fenomeni culturali: in particolare, l'accento viene posto sul far emergere i modi e le forme in cui le diverse culture leggono, declinano e trasformano in prassi implicite ed esplicite i temi sopra delineati, ma anche sull'utilizzare modelli e paradigmi che ci permettono di vedere, interpretare e agire in modo coerente per fornire risposte adeguate alle famiglie.

Queste le ragioni che animano il dialogo generativo tra studiosi e professionisti di differenti culture che hanno a cuore l'inclusione, la co-educazione, la democrazia partecipata, l'ecologia integrale in relazione all'educazione familiare. Essi sono fondamento epistemologico di ricerca, di formazione e di azione, nonché antidoto alle derive antidemocratiche e tecnocratiche oggi dominanti.

In particolare, il paradigma della co-educazione coinvolge tutte «le risorse cittadine e, quindi, la città intesa come educante definendo una nuova forma di “educazione democratica”» (Pileri, 2017, p. 60) dove scuola e famiglia, ma anche università e politica, servizi sociali e sanitari, istituzioni economiche e il territorio inteso in tutte le sue espressioni, collocano la famiglia al centro del processo di apprendimento, sostenendola attraverso partenariati e azioni complementari. Partenariati che prevedono, quindi, la partecipazione degli attori coinvolti nell'educare, ai quali occorre aggiungere un ulteriore aspetto, ovvero: «il coinvolgimento attivo e la co-costruzione di obiettivi specifici, aspetto che differisce dalla mera partecipazione poiché implica senso di appartenenza, motivazione a partecipare, desiderio di condivisione, di cooperazione, d'impegno e di responsabilità» (*ivi*, p. 60). I destinatari dell'educazione, *in primis* i bambini e le loro famiglie, diventano così anche e soprattutto i protagonisti del processo educativo insieme alla città.

⁷ www.vatican.va/content/francesco/it/speeches/2022/may/documents/20220521-tutela-biodiversita.html, ultimo accesso: 30.10.2023.

3. *Il contesto della pandemia e le sfide delle tecnologie digitali*

La co-educazione non può fare a meno delle tecnologie digitali nel lavoro d'équipe in un contesto di disuguaglianze educative e territoriali. Tuttavia, queste rappresentano nuove sfide per lavorare verso sistemi educativi inclusivi (Francis, Pileri, 2020). Il dossier del presente fascicolo è dedicato a questa problematica e i testi che lo costituiscono approfondiscono il ruolo degli usi digitali nei contesti educativi, tema che è stato affrontato nella ricerca sull'educazione familiare fin dai primi anni 2010 (Francis, 2013, 2016; Aguilar, Francis, 2014).

Gli articoli mostrano quanto il contesto della pandemia continui a influenzare la riflessione sull'uso delle tecnologie digitali nella sfera familiare e sociale.

Durante la pandemia da Covid-19, le tecnologie digitali hanno svolto un ruolo centrale a livello mondiale (UNICEF, 2021). Gli adulti si sono collegati per comunicare sulla scolarizzazione dei figli e per sostenere le loro attività in uno spazio che era sia fisico, la casa della famiglia, sia smaterializzato, lo spazio di lavoro digitale. Fin dai primi giorni dell'emergenza sanitaria, le scuole si sono impegnate a garantire la continuità educativa basandosi su una varietà di approcci all'apprendimento a distanza (Catoire *et al.*, 2022). Nondimeno, la situazione ha portato molto rapidamente a far emergere le disuguaglianze nell'accesso agli strumenti tecnologici e a Internet. Queste disuguaglianze esistevano già: la novità è che, in questa situazione senza precedenti, la comunità educativa, i rappresentanti eletti e i politici hanno condiviso le loro preoccupazioni. Lo studio dell'UNICEF (2021) ha dimostrato che un bambino su tre nel mondo non ha accesso alle risorse digitali disponibili. La stragrande maggioranza di questi bambini vive in aree svantaggiate. La questione delle attrezzature a casa è stata messa in evidenza per sottolineare la persistenza delle disuguaglianze digitali (Fenoglio, 2021) e per comprendere meglio le sfide da affrontare per garantire una continuità educativa di alta qualità.

L'approccio territoriale è stato privilegiato per rivolgersi a contesti in cui la mancanza di attrezzature informatiche e di connessione a Internet giustificava iniziative sviluppate su base emergenziale. La rassegna degli approcci ha mostrato che in diversi paesi sono state messe in atto operazioni di «attrezzature digitali di crisi» (Mathias *et al.*, 2020). Oltre alla messa a disposizione delle risorse, la formazione del personale si è rivelata essenziale sia per adeguare l'uso degli strumenti digitali da parte degli insegnanti, sia per rinnovare le pratiche. Gli studi hanno evidenziato

l'importanza di prendere in considerazione l'ecosistema dell'istruzione digitale, compreso il sostegno agli alunni e alle famiglie, soprattutto per le case prive di attrezzature o con attrezzature insufficienti. La fornitura di strumenti tecnologici, unita alla formazione sul loro utilizzo, ha cercato di soddisfare diverse esigenze per garantire che gli alunni e i loro genitori adottino gradualmente approcci e modalità di interazione che combinino l'apprendimento in presenza con quello a distanza.

La cultura digitale (Tisseron, 2013), sempre più diffusa e ramificata, ha già evidenziato il ruolo centrale degli adulti nella sfera familiare, scolastica ed extrascolastica. Tuttavia, in un contesto di utilizzo senza precedenti, insegnare ai bambini a usare le tecnologie digitali esercitando le loro facoltà critiche e strutturando le loro conoscenze, pone gli adulti nel ruolo di mediatori, un ruolo finora ignorato dalla maggior parte di loro, siano essi genitori o professionisti. Ad esempio, il rapporto UNICEF (2017) intitolato *La situation des enfants dans le monde 2017: Les enfants dans un monde numérique (The State of the World's Children 2017: Children in a Digital World)* ha evidenziato il fatto che il 42% dei giovani partecipanti allo studio aveva imparato a usare Internet da solo.

Dall'inizio degli anni 2010, le relazioni degli organismi europei e internazionali incoraggiano il sostegno all'uso di Internet da parte dei bambini e dei giovani (Livingstone *et al.*, 2015; HCSP, 2020). I periodi di reclusione sono stati un'opportunità per incoraggiare «a sfruttare al meglio le risorse di Internet riducendo al minimo i rischi associati al suo utilizzo» (UNICEF, 2021).

Nell'articolo intitolato *Coéduquer à l'ère du numérique: collaborer dans la communauté éducative pour lutter contre les inégalités éducatives et territoriales*, Natalia Pino e Véronique Francis analizzano da vicino gli approcci adottati in un'area educativa prioritaria francese per sostenere la messa in discussione degli usi degli strumenti digitali. Lo studio mostra che, nel periodo precedente l'emergenza sanitaria, il personale educativo ha sviluppato le sue pratiche per introdurre l'uso degli strumenti digitali, sia per sostenere il curriculum scolastico, sia per supportare la riflessione sulla ricerca di informazioni, sulle modalità di comunicazione e sull'accesso alle attività del tempo libero tramite Internet. Combinando la presenza all'interno delle strutture scolastiche e nella sfera digitale, il personale educativo coinvolto nel programma *Promeneurs du Net* (Francis, 2019) ha sostenuto la riflessione di bambini, giovani e talvolta dei loro genitori, sia di persona che a distanza. Includendo i genitori in questo programma, alcune istituzioni rispondono pienamente alle preoccupazioni di chi si sente allarmato e sconcertato dalle pratiche dei propri figli.

È quindi facile capire perché la preoccupazione delle madri nei confronti dell'apprendimento scolastico dei figli sia al centro dello studio condotto nel contesto marocchino da Myriam Kettani, Houda Ouazzani Touhami, Mohamadou Salifou, Fabienne Serina-Karsky e Geneviève Lepage. Durante il periodo di confinamento iniziale legato a Covid-19 nella primavera del 2020, le modalità di apprendimento a distanza hanno portato i genitori ad assumere un ruolo di supervisione pedagogica in cui l'uso di strumenti digitali si è rivelato indispensabile. Come sottolinea l'articolo *Parents and Home-schooling During the Covid-19 Confinement in Morocco*, in un contesto sociale in cui la divisione dei compiti all'interno della coppia è ancora caratterizzata da un approccio di genere dovuto alle tradizioni, questa responsabilità è stata assunta principalmente dalle madri. Secondo i dati dell'Haut-Commissariat au Plan (2021), la percentuale di donne di età superiore ai 25 anni senza istruzione è stata stimata oltre il 50% nel 2020. Per le madri lavoratrici si è aggiunta un'altra sfida, quella di conciliare questo compito con le attività domestiche e scolastiche, mentre la presenza permanente dei bambini a casa ha modificato notevolmente la routine quotidiana della famiglia. L'indagine evidenzia la difficoltà delle madri a conciliare i lavori domestici nella propria casa, diventata un luogo di studio permanente per i bambini che sono anche privati dell'accesso all'aria aperta. L'analisi conferma che sono le madri ad avere la responsabilità di lavorare con pazienza e attenzione. Sono state loro a sostenere i compiti scolastici dei figli, ad aiutarli a ripassare per gli esami e persino ad assisterli nelle procedure di orientamento professionale.

La difficoltà di fornire un supporto ottimale ai bambini nel loro percorso scolastico domestico è evidenziata anche nello studio di Elena Pacetti e Alessandro Soriani, che descrivono parte di un progetto di cooperazione internazionale, realizzato tra il 2018 e il 2021 nella Striscia di Gaza. L'articolo *Inclusive Technology-mediated School-family Communication in Contexts of Social Violence: a Proposal for Guidelines for Schools and Families in Gaza* risuona con estrema intensità nelle cronache di fine 2023, dove la violenza che si decuplica in una spirale discendente pietrifica famiglie e comunità attraverso la circolazione delle immagini digitali che mettono in scena le atrocità del conflitto e la sofferenza che provocano. L'obiettivo della ricerca, pensata per supportare insegnanti, educatori, operatori giovanili e famiglie, è quello di evidenziare l'importanza di promuovere iniziative inclusive, in particolare per le persone con disabilità e le donne. Gli autori introducono la nozione di transizione forzata verso la comunicazione mediata dalle tecnologie digitali

che mostra la lentezza del cambiamento nonostante l'annosa necessità di formare gli insegnanti per pianificare politiche scolastiche inclusive e sostenere la comunicazione scuola-famiglia mediata dalla tecnologia.

L'articolo su *Generational Relations, Technology and Digital Communication: a Comparison between Multicultural and Native Families* esplora il tema dei processi decisionali di trasformazione nel dialogo interno alle famiglie sull'uso delle tecnologie digitali per la scuola e il lavoro. Lo studio, basato sullo strumento del questionario, ha coinvolto circa 400 alunni di una scuola secondaria di primo grado di Reggio Emilia. I risultati della ricerca condotta da Lino Rossi, Annamaria De Santis, Enrico Orsenigo, Maria Valentini e Tommaso Minerva hanno rivelato la "dieta mediatica" degli adolescenti, ponendo l'accento sulla fase pandemica e analizzando da vicino le rappresentazioni degli alunni provenienti da famiglie con background culturale migratorio e da famiglie italiane riguardo all'uso e alle competenze digitali dei loro genitori. Lo studio mostra che solo la metà degli studenti riferisce di aver trascorso del tempo con gli altri membri della famiglia a discutere di tecnologia o a guardare video insieme, e i bambini provenienti da famiglie con background culturale migratorio sono meno coinvolti di quelli provenienti da famiglie italiane. Durante il periodo di isolamento, la mancanza di dispositivi e connessioni nelle case ha portato le famiglie ad adottare soluzioni diverse, ad esempio come alternare smartphone e computer a seconda delle esigenze dei membri della famiglia, accompagnando tali pratiche con molta pazienza.

Nella lettura di questo dossier, il concetto di accelerazione proposto dal filosofo tedesco Hartmut Rosa (2013) è un riferimento particolarmente attuale. Gli articoli evidenziano l'accelerazione tecnica che si è verificata, in primo luogo a causa della repentinità dei cambiamenti sociali provocati dalla pandemia e, in secondo luogo, per l'urgente necessità di far evolvere le strutture educative che non avevano ancora pienamente integrato le tecnologie digitali nella comunicazione con le famiglie. È avvenuto un duplice passaggio che ha accelerato il ritmo del cambiamento, generando nuove modalità di sostegno alle famiglie e rivelando nuovi bisogni in termini di attrezzature, formazione e cooperazione all'interno della comunità educativa. Secondo il quadro teorico di Rosa, è proprio un'"accelerazione" quella che ha investito – almeno temporaneamente – le comunità educative, con un'esplosione di aspettative e bisogni, un senso di impotenza cui è seguito un aumento del tempo e del ritmo dedicato ai compiti di comunicazione e formazione. Ciò può portare a un senso di impotenza o addirittura di alienazione, poiché gli indivi-

dui hanno scarso controllo su questo processo. Tuttavia, le osservazioni dimostrano che tale processo di accelerazione, al centro di questa logica paradossale, ci porta anche a imparare a esercitare la pazienza e a considerare l'importanza di rallentare, perché la controparte di questa accelerazione si manifesta nel disordine, nel rinchiudersi in sé stessi o addirittura in danni alla salute mentale a causa dell'incapacità di agire.

Riferimenti bibliografici

- Aguilar M.-C., Francis V. (2014): Technologies numériques, participation des parents et liens familles-professionnels-institutions. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, n. 35, pp. 11-17.
- Catoire P., Schneeweile M., Tesson S., Tricard E. (2022): Pratiques pédagogiques en confinement: évolutions et usages des outils numériques en fonction du niveau d'enseignement. *STICEF – Sciences et Technologies de l'Information et de la Communication pour l'Éducation et la Formation*, n. 29(1), pp. 1-23.
- Fenoglio P. (2021): Au cœur des inégalités numériques en éducation, les inégalités sociales. *Dossier de Veille de l'IFÉ*, n. 139, octobre (<http://veille-et-analyses.ens-lyon.fr/DA-Veille/139-octobre-2021.pdf>).
- Francis V. (2013): Naître au monde, naître au récit. Objets de naissance et processus biographique. In L. Cadei, D. Simeone (a cura di): *L'attesa: un tempo per nascere genitori*. Milano: Unicopli, pp. 33-64.
- Francis V. (2016): Éducation familiale et technologies numériques – défis et enjeux de la recherche. *Éducation et Formation*, n. e-306, pp. 7-15 (<http://revueeducationformation.be/index.php?revue=25&page=3>).
- Francis V. (2019): Usages numériques et évolutions des pratiques professionnelles dans le champ socioéducatif. *Actes du Congrès de l'AREF/AECSE*. Bordeaux 3-5 juillet 2019, pp. 603-705 (https://aref2019.sciencesconf.org/data/pages/2021.04.12_Actes_AREF_2020.pdf).
- Francis V., Pileri A. (Eds.) (2020): Dossier «Éducation familiale et systèmes éducatifs inclusifs». *La nouvelle revue – Éducation et société inclusives*, n. 89-90, pp. 5-166.
- Haut-Commissariat au Plan (2021): *Note d'information du Haut-Commissariat au Plan à l'occasion de la journée internationale des femmes du 8 mars 2021* (<https://www.hcp.ma/Note-d-information-du-Haut-Commissariat-au-Plan-a-l-occasion-de-la-journee-internationale-des-femmes-du-8-mars-2021>, ultimo accesso: 21.09.2023).
- HCSP (2020): *Analyse des données scientifiques. Effets de l'exposition des enfants et des jeunes aux écrans*. Rapport du Haut Conseil de la santé publique (<https://www.hcsp.fr/Explore.cgi/AvisRapportsDomaine?clefr=759>).
- Livingstone S., Mascheroni G., Staksrud E. (2015): *Developing a framework for researching children's online risks and opportunities in Europe*. London: EU Kids Online (<http://eprints.lse.ac.uk/64470/>).

- Mathias P., Kedaouche Z., Schmitt J.-M. (2020): *Recensement et analyse des actions numériques pendant la période Covid-19*. Rapport de l'Inspection générale de l'éducation, du sport et de la recherche, Décembre.
- Pileri A. (2017): Co-educare attraverso una prospettiva inclusiva. Il progetto RICE a Treviso. *L'educativo nelle professioni – Studium Educationis*, n. 3, pp. 55-64.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (2005): *L'educazione implicita: socializzazione e costruzione dell'identità* (ed. or.: 2004). Pisa: Del Cerro.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (2006): *L'educazione postmoderna* (ed. or.: 1997). Pisa: Del Cerro.
- Pourtois J.-P., Desmet H. (Eds.) (2015): *L'éducation émancipatrice. De la co-éducation école-famille à la Cité de l'éducation*. Savegny-sur-Orge: Philippe Duval.
- Rosa H. (2013): *Accélération. Une critique sociale du temps*. Paris: La Découverte.
- Tisseron S. (2013): *3-6-9-12, apprivoiser les écrans et grandir*. Toulouse: Eres.
- UNICEF (2017): *La situation des enfants dans le monde 2017: Les enfants dans un monde numérique*. Rapport (<https://www.unicef.org/fr/rapports/la-situation-des-enfants-dans-le-monde-2017>).
- UNICEF (2021): *La Situation des enfants dans le monde 2021. Dans ma tête: Promouvoir, protéger et prendre en charge la santé mentale des enfants*. Rapport (<https://www.unicef.org/fr/rapports/situation-enfants-dans-le-monde-2021>).

Coéduquer à l'ère du numérique: collaborer dans la communauté éducative pour lutter contre les inégalités éducatives et territoriales

Natalia Pino¹, Véronique Francis²

Résumé

L'article présente les résultats d'une recherche sur la question des usages numériques dans les relations entre institution scolaire et familles en se concentrant sur l'école primaire. Il s'intéresse notamment à l'expérimentation française du programme «Territoires Numériques Éducatifs» visant à soutenir l'accélération du numérique dans les quartiers situés dans le programme de Politique de la Ville visant à réduire les inégalités numériques. Le corpus est constitué de données issues d'une enquête de terrain menée dans la Région Centre-Val-de-Loire entre février et juin 2022. Il se compose d'études de documents d'observations et d'entretiens collectifs et individuels, auprès des professionnels de l'éducation, de l'animation sociale et éducative, de la protection de l'enfance et du soutien à la parentalité. L'analyse des données met en lumière les dynamiques de coéducation qui reposent sur l'engagement de plus d'une vingtaine de partenaires dans un territoire touché par des inégalités économiques et sociales. Les dynamiques observées illustrent les démarches d'un «territoire apprenant» autour des défis de l'accompagnement de la parentalité et des usages numériques dans les familles.

Mots clés: coéducation, familles, inégalités éducatives, collaboration, parents, numérique.

Abstract

The article presents the results of a commissioned research on the issue of digital uses in the relationship between schools and families, focusing on primary schools. It focuses in particular on the French experimentation of the «Territoires Numériques Educatifs» programme aimed at supporting the acceleration of digital technology in neighbourhoods located in the “Politique de la Ville” (urban policy) in order to reduce digital inequalities. The corpus is made up of data from a field survey conducted in the Centre-

¹ Docteure en sciences de l'éducation et de la formation. Chercheure dans l'Équipe de Recherche Contextes et Acteurs de l'Éducation (ÉRCAÉ), Université d'Orléans.

² Enseignante-chercheure en Sciences de l'Éducation et de la Formation. Université d'Orléans, ÉRCAÉ, Institut Supérieur du Professorat et de l'Éducation/CREF, Équipe EFIS, Université Paris Nanterre.

Val-de-Loire region between February and June 2022, mainly using group and individual interviews with professionals in the fields of education, social and educational activities, child protection and parenting support. The analysis of the data highlights the dynamics of coeducation, which are based on the commitment of more than twenty partners in an area affected by economic and social inequalities. The dynamics observed illustrate the approaches of a «learning territory» around the challenges of supporting parenthood and digital uses in families.

Keywords: co-education, families, educational inequalities, collaboration, parents, digital.

1. *Introduction*

L'importance de la prise en compte du numérique dans le champ de l'éducation familiale a été mise à jour dès les années 2010 période où les usages numériques se sont peu à peu imposés (Aguilar et Francis, 2014). En s'ajoutant aux formes traditionnelles de communication, ils affectent les échanges avec les parents ainsi que leurs modes de participation dans la scolarité de leurs enfants, et la communication au sein même des familles. Si les usages des TIC affectent les rapports aux autres, ils influencent aussi les rapports aux institutions éducatives, les liens entre les parents et les professionnels impliqués dans l'éducation des enfants et même la relation parent-enfant (Louessard, Cottier et Leroux, 2017). En mars 2020, la communication entre les parents et l'école a été bouleversée par la crise sanitaire. Malgré la distance imposée par la fermeture des écoles, le contact entre les enseignants et les familles n'a pas été rompu durant cette période critique. Il a même considérablement progressé dans le primaire, mettant en lumière les inégalités de compétences numériques au sein des familles et les difficultés pour bénéficier des apports des contenus numériques (Plantard et Le Boucher, 2020).

Cet article interroge la place accordée aux actions visant la lutte contre les inégalités numériques à l'échelle d'un territoire intégrant les Quartiers Prioritaires de la Ville (QPV)³. Il s'appuie sur une recherche financée par la Délégation de région académique au numérique éducatif (Drane) de l'Académie d'Orléans-Tours, qui porte sur la question des usages numériques dans les relations entre institution scolaire et familles

³ « Les quartiers prioritaire de la politique de la ville sont des territoires d'intervention du ministère de la Ville, définis par la loi de programmation pour la ville et la cohésion urbaine du 21 février 2014 ». Insee (2022). <https://www.insee.fr/fr/metadonnees/definition/c2114>

en se centrant sur l'école primaire. Les questionnements s'inscrivent plus largement dans la lignée des recherches en éducation familiale qui soulignent les défis des usages numériques au sein des familles, notamment dans les liens entre les écoles, les structures éducatives et les familles (Aguilar et Francis, 2014 ; Francis, 2016 ; Silva, Cadei et Francis, 2016).

2. Les inégalités numériques en éducation

Dans un contexte où les technologies numériques se sont révélées nécessaires, voire obligatoires pour maintenir le lien pédagogique et les apprentissages des élèves, la question des inégalités numériques en éducation a pris une place centrale. La crise sanitaire liée au Covid 19 et aux épisodes de confinement - *lockdown* - a mis non seulement en lumière des inégalités d'équipement mais aussi des conditions d'apprentissage et d'autonomie inégales entre les élèves (Delès, 2021 ; Beduchaud, Coudray et Coureau-Falquerho, 2020).

Les inégalités numériques comme ensemble « d'écarts de pratiques constitutifs d'inégalités sociales », impliquent de considérer les logiques structurelles préexistantes qui configurent les usages numériques (Collin, Denouël-Granjon, Guichon et Schneider, 2020). Ce constat explique l'intérêt pour un rapport éducatif au numérique au sein des familles, en fonction des usages numériques des parents (Cordier, 2020). Car les compétences numériques des enfants sont étroitement liées à leur environnement familial, et plus les parents détiennent des compétences numériques, plus tôt ils encadrent les pratiques de leurs enfants (Fontar, Grimault-Leprince et Le Mentec, 2018).

L'ensemble des acteurs de la coéducation, parents, école et acteurs socioéducatifs affrontent les défis de ces inégalités numériques depuis la période de la crise sanitaire liée au COVID-19. Celle-ci a été vécue comme une épreuve commune pour toutes les personnes impliquées dans la socialisation des enfants (Luc et Rayou, 2020). Le confinement a rendu encore plus saillantes les inégalités, notamment pour ces *parents invisibles* touchés par la précarité (Périer, 2019) confrontés à des conditions difficiles au regard de l'espace familial, de l'accès à internet et de l'absence ou la non-maîtrise des outils numériques.

4. Contexte et méthodologie

L'enquête de terrain s'est déroulée dans les quartiers intégrant des écoles situées en réseau d'éducation prioritaire (REP) ou d'éducation prioritaire renforcée (REP+) au début de l'expérimentation du programme Territoires numériques éducatifs (TNE) déployé dans le département du Cher (Francis, Pino, Schneuele et Colombel-Teuira, 2022). Différents dispositifs d'accompagnement des professionnels et des familles existaient déjà pour accompagner les usages numériques. Les actions du Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP) soutenu par la Caisse d'Allocation Familiale⁴ (CAF), permettaient aux professionnels de répondre aux questionnements des parents et de déployer une présence éducative dans leurs structures et dans la rue numérique, notamment grâce à l'implication des professionnels dans le programme *Promeneurs du Net* (Francis, 2019). L'objectif de cette étude exploratoire était d'identifier les questionnements et pratiques des professionnels concernant les inégalités numériques ainsi que les tendances émergentes en matière de soutien et d'accompagnement des enfants et des familles. La méthodologie repose sur une approche qualitative. Le corpus constitué entre février et juin 2022, mobilise plusieurs types de données collectées auprès des professionnels de l'éducation, de l'animation socioéducative, la protection de l'enfance et le soutien à la parentalité.

Le terrain d'enquête impliquant diverses structures et acteurs, le choix a été fait de construire le protocole sur une approche de triangulation où chaque technique de collecte de données « est considérée comme une source supplémentaire de connaissances, comme un point de vue particulier sur l'objet. Les données s'accumulent donnant au chercheur une vision plus globale du phénomène étudié » (Caillaud et Flick, 2016, p. 234), ce qui permet d'approcher au plus près les caractéristiques du terrain d'enquête. L'approche par triangulation a croisé des données collectées grâce à l'étude de documents ; l'observation multi-située pour suivre des acteurs agissant dans plusieurs lieux spatiotemporels et cerner les liens entre les différents espaces et les dynamiques organisationnelles ; des entretiens individuels (tableau 1) et deux entretiens approfondis *focus groups* (tableau 2) afin de cerner les rôles des structures et acteurs impliqués.

⁴ Organisme public en charge du versement de prestations familiales comme l'allocation logement, et les aides à caractère familial.

Tableau 1. Entretiens individuels réalisés entre janvier et mai 2022

Présidente de l'Union départementale de l'Association de parents d'élèves de l'enseignement libre du Cher (APEL)
Cheffe de projets « Mode d'accueil enfance » - Direction Protection Maternelle et Infantile (PMI)
Présidente de l'Association de parents d'élèves de l'enseignement libre du Cher
Responsable des réseaux et projets de la Caf du Cher- Référente du Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP)
Animatrice socio-culturelle association «R» - co-animatrice du REAAP
Médiatrice numérique- Association H. F.
Coordonnateur Réseau d'Éducation Prioritaire (REP)
Directrice de l'école P.A.
Directrice de l'école P.
Directrice de l'école élémentaire privée St. M.

Tableau 2 : Entretiens collectifs réalisés auprès des professionnels

participants	effectif
Directrices d'écoles maternelle et élémentaire situées en REP	4
Enseignants et directrices des écoles primaires et élémentaire situées en REP	13
Enseignants et directrices d'écoles primaires et élémentaires situées en REP +	18

Par ailleurs des observations participantes ont été réalisées lors d'ateliers organisés sur le thème des usages numériques dans deux Lieux d'Accueil Enfants Parents (LAEP) destinés aux enfants âgés de 0 à 4 ans accompagnés d'un adulte pour offrir un espace convivial, encourager les échanges entre les parents et créer un réseau de soutien autour des enfants et de leurs parents.

Le corpus a donné lieu à une analyse de contenu de type thématique (Bardin, 1977) qui a permis de repérer des domaines significatifs : les

modalités de collaboration entre les professionnels de la petite enfance, les enseignants et acteurs de l'école et des structures institutionnelles, ainsi que les caractéristiques des actions visant à accompagner et soutenir les usages numériques.

6. Le rôle du Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC) dans la dynamique de construction des projets coéducation interprofessionnelle

L'usage d'outils tels que les plateformes de visioconférence ont permis aux enseignants de se sentir "plus connectés" à la vie des familles pendant la période de la crise sanitaire COVID-19. Ils ont particulièrement pris conscience des besoins des enfants et des défis auxquels les parents étaient confrontés, ce qui a conduit à des questionnements sur les usages numériques au sein des familles et à un renforcement de leurs liens avec celles-ci confirmant une observation réalisée par Rayou (2022). De manière parallèle, les professionnels de l'action socioéducative ont renforcé leurs partenariats avec l'école en s'appuyant sur le Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC). Chargé de mettre en œuvre et d'évaluer des projets éducatifs liés à la citoyenneté et à la santé en les intégrant aux projets des établissements scolaires (MEN, 2006), le CESC a inscrit sa démarche dans une volonté de soutenir les familles face aux défis socioéducatifs rencontrés. Si ce comité s'inscrit habituellement dans le pilotage d'établissements secondaires, il se positionne ici comme comité inter-degrés, qui réunit les actions du collège et des écoles primaires de son bassin de recrutement. Les observations et interrogations des parents ont été collectées et intégrées dans cette démarche. Différentes problématiques recensées par le CESC concernaient les usages du numérique hors de l'école. Parmi les points de vigilance relevés dans le rapport du comité inter-degrés en 2021, figuraient notamment « *l'âge précoce d'accès aux écrans ; les usages et la surexposition aux écrans ; l'accès à des 'images violentes' et contenus inadaptés à la télévision, sur Internet ou par les jeux vidéo ; (...) l'utilisation des réseaux sociaux et la fiabilité des sources d'information* ». La question du cyberharcèlement et du harcèlement scolaire était aussi placée au cœur des préoccupations.

Une série de constats a conduit l'ensemble des acteurs éducatifs à collaborer pour développer des actions d'accompagnement et de prévention. Une *Semaine sans écrans* a été encouragée par les écoles, le Centre de Protection Maternelle et Infantile (PMI) et deux associations, dont une association de parents d'élèves. Le comité d'organisation de cette

action a conçu un questionnaire en direction des parents visant à mieux connaître les équipements numériques au sein des foyers et à repérer les caractéristiques des usages selon les âges, notamment les « usages des écrans des enfants ayant entre 2 ans et 5 ans ». Par ailleurs, un festival *Cap sur le Net* a été organisé et s'est tenu en avril 2022.

La dynamique engagée au sein du Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté (CESC), souligne son rôle de dispositif de moteur et de soutien. Le CESC a mis en lien une diversité de professionnels (tableau 3 ci-dessous) de différentes cultures professionnelles. La majorité d'entre eux sont formés à l'accompagnement à la parentalité, notamment du fait de leur participation au Réseau d'écoute, d'appui et d'accompagnement des parents (REAAP). Par ailleurs, certains professionnels du travail social sont formés à l'inclusion numérique, notamment par leur mission de *Promeneurs du Net* (Francis, 2019).

Tableau 3. Profils des partenaires et spécificité de leur domaine d'action

Code	Institution	Domaine	Rôle
P1	Réseau d'Écoute, d'Appui et d'Accompagnement à la parentalité (REAAP) piloté par la Caisse d'Allocations Familiales (CAF)	Parentalité	Facilitateur /coordonnateur
P2	CAF Programme <i>Promeneurs du Net</i>	Socio-numérique	Facilitateur /coordonnateur
P3	Association R.	Éducation Familiale	Partenaire
P4	École M.P.	Scolaire	Initiateur
P5	École M.	Scolaire	Initiateur
P6	École M. en REP	Scolaire	Initiateur
P7	Centre Communal d'Action Sociale (CCAS)	Socio-éducatif	Partenaire
P8	Centre social	Socio-éducatif	Partenaire/ intervenant

P9	Association CPA	Illettrisme- Formation d'adultes	Partenaire/ intervenant
P10	Conseil Départemental- PMI	Protection maternelle et infantile	Partenaire/ intervenant
P11	Fédération Régionale des Acteurs en Promotion de la Santé (FRAPS)	Promotion de la santé	Partenaire/ intervenant
P12	Lieux d'accueil Parents-Enfants (LAEP) F. & C.E.	Parentalité et petite enfance	Partenaire/ intervenant
P13	Ligue de l'enseignement	Éducation populaire	Partenaire/ intervenant
P14	Maison d'adolescent- Addictions	Addictions	Partenaire/ intervenant
P15	Points rencontres Jeunes	Accueil adolescents et jeunes adultes	Partenaire
P16	Programme de réussite éducative (PRE)	Scolaire et périscolaire	Partenaire

Ce partenariat interprofessionnel représente un degré élevé de difficulté, principalement en raison de tensions interinstitutionnelles ou d'incompréhensions interprofessionnelles qui peuvent surgir (Cottin et Dujardin, 2010). Toutefois de nombreux éléments ont influencé positivement sa mise en œuvre. Premièrement, le rôle de facilitatrice de la responsable réseaux et projets de la CAF du Cher, l'un des piliers du Schéma et comité départemental de service aux familles (P1), a été mentionné pour son engagement dans « *une action commune autour du numérique* » reposant sur les observations des enseignants et des parents. Deuxièmement, l'animatrice de l'association R. (P3) impliquée dans le programme *Promeneurs du Net*, a facilité les échanges entre les écoles et les familles, notamment celles les plus éloignées de la culture scolaire. Enfin, le responsable du REAAP (P1) a eu un rôle actif dans ce partenariat mobilisé autour de la coéducation interprofessionnelle. Les orientations repérées soulignent d'une part la place de la formation, la diversité

des compétences, le choix d'une approche multiréférencée et, d'autre part, les impulsions et la dynamique mobilisées par ces acteurs-clés.

7. Cap vers le Net : un festival pour aborder prévention des risques et usages responsables et citoyens des enfants et des parents

L'objectif du festival *Cap vers le Net* s'est progressivement orienté vers la sensibilisation des parents aux usages numériques de leurs enfants, tout en reconnaissant leurs droits et responsabilités en matière d'éducation numérique. Le questionnaire réalisé à l'initiative des services de Protection Maternelle et Infantile (P10) pour l'action *Semaine sans écrans* a permis de souligner les spécificités des besoins des jeunes enfants.

L'entrée mobilisée par les professionnels a montré une approche axée sur la prévention des risques qui accorde une attention centrale aux risques psychosociaux compte tenu de l'importance des préoccupations pour les cyberviolences (Blaya, 2020 ; HCFEA 2020). Néanmoins, l'analyse des discours montre la volonté d'éviter la stigmatisation des usages numériques des enfants et de proposer des activités fédératrices. Plusieurs ateliers visent conjointement parents et enfants (N=13), d'autres sont plus spécialement destinés aux parents (N= 9) ou orientés vers les enfants (N=18). Trois d'entre eux sont des ateliers exclusivement conçus pour les élèves accueillis dans des structures d'accompagnement à la scolarité intégrés dans le Programme de Réussite Éducative (P16).

L'analyse du corpus permet de repérer quatre grandes thématiques des ateliers comme le montre le tableau suivant.

Tableau 4. Thématiques des ateliers

Thème	I. Jeux/ créativité	II. Parentalité- numérique	III. Prévention/ risque/ éducation aux médias	IV. Découverte
Nombre d'ateliers	17	12	11	10

Un premier groupe d'ateliers porte sur les activités qui valorisent les aspects ludiques et créatifs du numérique (colonne I tableau 4) grâce à des ateliers de production de dessin, de création de figurines à l'aide d'une imprimante 3D, de montage de podcasts ou de création d'une bande dessinée. L'atelier « *Et si on créait un dessin animé ?* », proposé par le Centre Social (P8), a permis aux enfants de découvrir l'application de création de bande dessinée « *Scratch junior* ». Un autre exemple est celui de l'atelier « *Cubetto* » organisé au sein des écoles maternelles, qui initiait par le jeu à la programmation à l'aide du robot en bois *Cubetto*.

Un deuxième groupe d'ateliers, sur la question de la parentalité à l'heure du numérique (colonne II tableau 4), avait pour ambition de favoriser le partage intergénérationnel des outils numériques en s'appuyant sur le dialogue parent-enfant. Les ateliers (N=12) se focalisent spécialement sur la question de l'impact des écrans dans la vie des enfants et leur développement moteur, socicognitif et langagier. Une activité proposée dans les écoles prenait la forme d'un Café de Parents « *Prends tes baskets, range ta tablette* », d'autres ateliers étaient orientés sur la régulation du temps d'écrans dans les foyers.

Un troisième groupe d'ateliers (colonne III du tableau 6) portait sur les risques des usages numériques et l'éducation aux médias. L'atelier « *Net ou pas net ? Enquête à la bibliothèque* » proposée par la bibliothèque a permis d'animer des échanges entre enfants et parents, à propos des réseaux sociaux, grâce à des activités ludiques.

Enfin, un autre groupe d'actions (colonne IV du tableau 6) concernait la découverte ou l'appropriation d'outils numériques par les adultes, avec par exemple l'atelier « *Initiation aux fonctionnalités d'une tablette* » proposé par l'association CPA, qui initiait aux fonctions d'une tablette. Un atelier « *De la tablette à la table* » abordait l'usage du numérique comme ressource pour développer des échanges conviviaux autour de recettes culinaires partagées sur les réseaux sociaux, *YouTube* par exemple.

L'orientation des interventions a varié en fonction des champs de référence ou d'expertise des intervenants (éducation populaire, soutien aux parents, action sociale, prévention des addictions, etc.). Impliqués à divers degrés dans les transformations des sociabilités, les modes d'apprentissages et le rapport au savoir qu'implique le numérique (Plantard, 2015), les professionnels soulignaient l'importance d'éviter la « *diabolisation du numérique* » ou une « *approche normative* » des usages.

Les structures ont conforté cet objectif en proposant des ateliers numériques pour accompagner les parents dans la réalisation de leurs dé-

marches en ligne, et en ouvrant un poste d'animateur numérique dans l'un des quartiers.

Conclusion

Cet article examinait les approches des inégalités numériques sur un territoire de l'éducation prioritaire. L'étude exposée dans cet article a montré précisément les rôles du Comité d'Éducation à la Santé et à la Citoyenneté inter-degrés, du Réseau d'Écoute, d'Appui et d'Accompagnement à la parentalité et de la Caisse d'Allocations Familiales, coresponsable du Schéma et comité départemental de service aux familles. Elle a souligné la dynamique associée à des collaborations qui tissent un réseau selon une logique horizontale de coconstruction de projets intégrant la visée coéducative interprofessionnelle, à l'échelle du territoire. L'étude montre une dynamique de prévention et de lutte contre les inégalités numériques articulée autour de quatre logiques d'action : le développement des compétences numériques des parents et des enfants ; le soutien à la parentalité numérique ; la sensibilisation aux risques du numérique et à l'éducation aux médias ; les bénéfices et l'éventail des possibilités offertes par le numérique. Le processus observé illustre les démarches d'un « territoire apprenant » autour des défis de l'accompagnement des usages numériques des enfants et des parents. En développant une approche systémique des inégalités numériques (Brotcorne, 2019), on observe que les actions tentent de se centrer sur les représentations et sur les usages des acteurs, les enfants, les adultes qui les entourent et tout spécialement les parents.

L'approche de la lutte contre les inégalités éducatives et numériques mise en relief par cette étude souligne la volonté de créer une culture numérique commune (Rayou et Ria, 2020) adossée aux transformations sociétales, pour soutenir les parcours éducatifs des enfants, en lien aux usages des besoins des parents pour accompagner leurs questionnements et démarche ainsi qu'aux observations des acteurs éducatifs. Des démarches du type de celles observées dans cette étude restent à développer et à accentuer, notamment pour que les parents soient forces de proposition, afin de mieux soutenir leur participation dans les projets visant l'éducation numérique des enfants. Cette question restant encore peu explorée, elle représente une voie importante pour le développement et l'essaimage des recherches en éducation, notamment en éducation familiale.

Références bibliographiques

- Aguilar, M.-C. et Francis, V. (2014). Technologies numériques, participation des parents et liens familles-professionnels-institutions. *La Revue Internationale de l'Éducation Familiale*, n. 35, pp. 11-17.
- Bardin, L. (1977) : *L'Analyse de contenu*. Paris : PUF.
- Beduchaud, F., Coudray, A. et Coureau-Falquerho, E. (2020) : École, numérique et confinement : Quels sont les premiers résultats de la recherche en France ? Paris : Ministère de l'Éducation Nationale de la Jeunesse et des Sports.
- Blaya, C. (2020) : Cyberviolence, cyber harcèlement et cyber haine : conséquences et facteurs de protection. *Le Journal des psychologues*, n. 382, pp. 38-43.
- Barthou, É., Lachance, J. (2019) : *La parentalité numérique* [Rapport de recherche]. Anthropoado Observatoire de la parentalité numérique.
- Brotcorne, P. (2019) : Pour une approche systémique des inégalités numériques parmi les jeunes en âge scolaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, vol. 21, n. 3, pp. 135-154.
- Caillaud, S. et Flick, U. (2016) : Triangulation méthodologique. Ou comment penser son plan de recherche. In G. Lo Monaco, S. Delouée & P. Rateau (eds.): *Les représentations sociales. Théories, méthodes et applications*, pp. 227-240. Louvain la Neuve : Éditions de Boeck.
- Collin, S., Denouël-Granjon, J., Guichon, N. et Schneider, É. (2022): *Le numérique en éducation et formation : Approches critiques*. Paris : Presses des Mines.
- Cordier, A. (2021): Squeezie, TikTok, maman, papa et moi ! Quand le numérique vient agrandir la famille. Dans Vincent Meyer (éd.), *Parentalité(s) et après*, pp. 257-276. Toulouse : Érès.
- Delès, R. (2021) : « On n'y comprend rien ! » Dispositifs pédagogiques en ligne et inégalités d'accompagnement parental pendant le confinement. *Revue française de pédagogie*, vol. 212, n. 3, pp. 31-41.
- Fontar, B., Grimault-Leprince, A., Le Mentec, M. (2021) : Dynamiques familiales autour des pratiques numériques des adolescents. *Informations sociales*, n. 202, pp. 31-38.
- Francis, V. (2016). Éducation familiale et technologies numériques. *Revue Éducation et Formation*, n. e-306. <http://revueeducationformation.be/index.php?revue=25&page=3>.
- Francis, V. (2019). Usages numériques et évolutions des pratiques professionnelles dans le champ socioéducatif. *Actes du Congrès de l'AREF/AECSE*. Bordeaux 3-5 juillet 2019, pp. 603-705. https://aref2019.sciencesconf.org/data/pages/2021.04.12_Actes_AREF_2020.pdf
- Francis, V., Pino, N., Schneweile, M. et Colombel-Teuira, C. (2022) : *Usages numériques et communications entre écoles primaires et familles*. Rapport à la Délégation de Région au Numérique, Région Centre Val de Loire, octobre 2022.

- HCFEA (2020) : Les enfants, les écrans et le Numérique. Consulté le 20 novembre 2022. https://www.hcfea.fr/IMG/pdf/dossier_enfantsecransnumerique.pdf
- Luc, R., Rayou, P. (2020) : La forme scolaire en confinement. Enseignants et parents à l'épreuve de l'enseignement à distance. *Formation et profession : revue scientifique internationale en éducation*, vol. 28, n. 4, pp. 1-11.
- Ministère de l'Éducation Nationale (2006) : Protection du milieu scolaire. Comité d'éducation à la santé et à la citoyenneté (CESC) Circulaire N°2006-197 du 30-11-2006 <https://www.education.gouv.fr/bo/2006/45/MENE0602019C.htm>
- Périer, P. (2019) : Des parents invisibles : L'école face à la précarité familiale. Paris : PUF.
- Plantard, P. (2015) : « Contre la « fracture numérique », pas de coup de tablette magique! ». *Revue Projet*, n. 345, pp. 23-30.
- Rayou, P. (2022) : Un éloignement qui rapproche. Mobilisations et reconnaissances d'enseignants et de parents en période de confinement. *Recherches en éducation*, n. 48, pp. 9-20.
- Silva, C., Cadei, L. et Francis, V. (2016) : Familles et espaces urbains. Les défis éducatifs en contexte multiculturel et numérique. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2/2016.

Parents and Home-schooling during the Covid-19 Confinement in Morocco

Myriam Kettani¹, Houda Ouazzani Touhami², Mohamadou Salifou³, Fabienne Serina-Karsky⁴, Geneviève Lepage⁵

Abstract

The issue of digital technology emerged during the first Covid-19 confinement in March 2020, highlighting the importance of digital inclusion, especially in the context of home-schooling. How did parents experience home-schooling during the pandemic-imposed confinement? In this article, we will present the results of a survey on parental experiences during the Covid-19 confinement in Morocco, specifically focusing on the dimension of home-schooling. We will examine the parents' sense of competence in assisting their children with home-schooling and their satisfaction with the distance-learning measures implemented by schools.

Keywords: home-schooling, Covid-19 confinement, digital-learning measures, parental satisfaction, parental sense of competence.

Abstract

Emerso nel marzo 2020 durante il primo confinamento da Covid-19, il tema delle tecnologie digitali ha evidenziato l'importanza dell'inclusione digitale, specie nell'ambito dell'istruzione parentale. Come hanno vissuto i genitori l'istruzione parentale durante il confinamento imposto dalla pandemia? In questo articolo presentiamo i risultati di un'indagine sull'esperienza di confinamento nel contesto dell'emergenza Covid-19 in Marocco con un focus sulla dimensione dell'istruzione parentale. In dettaglio, particolare attenzione è prestata al senso di competenza genitoriale nell'assistere i figli nell'istruzione parentale e alla soddisfazione dei genitori rispetto alle misure di apprendimento a distanza attuate dalla scuola.

Parole chiave: istruzione parentale, confinamento da Covid-19, misure di apprendimento digitale, soddisfazione dei genitori, senso di competenza genitoriale.

¹ Lecturer in Psychology and Education Sciences, Faculty of Education, Research Unit "Religion, Culture and Society", Catholic University of Paris, France.

² Psychologist, Centre MyPsy, Casablanca, Morocco.

³ PhD Student, Institute of Education Sciences, Mohammed VI Polytechnic University, Morocco.

⁴ Lecturer in Education Sciences, Faculty of Education, Research Unit "Religion, Culture and Society", Catholic University of Paris, France.

⁵ PhD in Psychology, Centre Grandir, Fes, Morocco.

1. *Introduction*

Home-schooling, imposed by the March 2020 confinement, forced educational institutions to implement distance-learning measures (DLM) to which teachers, pupils, and parents had to adapt quickly. Parents had then to juggle teleworking, family life, and home-schooling while constantly cohabitating with other household members for several weeks or months. They had to adapt to new routines, reorganise their daily lives, and navigate changes in family dynamics without the support structures they previously relied on (Andreu *et al.*, 2022; Carignan *et al.*, 2020; Spinelli *et al.*, 2020). Concerning home-schooling, parents had to assist their children by acting as mediators between teachers and pupils, facilitating the transmission of school knowledge. Their role involved not only supervising homework as usual, but also actively engaging their children in school activities (Delès, 2021a). Parents not only dedicated more time to monitoring schoolwork, but also ventured into an unfamiliar territory: pedagogy (Delès, 2021b). The collaboration between schools and families took on new significance in the home-schooling situation, where parents became essential partners in ensuring the continuity of the school's educational mission. How did parents experience home-schooling during the pandemic-imposed confinement? Did they have the skills for this sudden responsibility thrust upon them? Were the DLM measures proposed by the school satisfactory for parents?

Rayou (2022) shows through a survey of 29 families in France, assessing the effects of confinement on pedagogical continuity, that parents feared they would not be able to cope with the new role of being a home teacher, especially parents from working-class, these having more difficulty understanding teachers' instructions and expectations, or being disorientated by the pressure to collaborate with teachers. The question probably involves specific issues in Morocco, given the low level of education of the population, especially for women. In 2020, the proportion of adult women (aged 25 and over) with no education in Morocco was estimated to be 52.9% *versus* 25.9% for men (HCP, 2021).

In addition, Carignan *et al.* (2020) highlighted, based on the testimonies of university mothers in Canada, that they felt overwhelmed during confinement and encountered significant difficulties in balancing everything. But household chores and responsibilities related to the education and care of children still largely fall on mothers rather than fathers in Morocco. In 2020, women dedicate 20.8% of their daily time to domestic work *versus* 3% for men, and only 5.6% to professional activities

versus 22.6% for men (HCP, 2021). Moreover, working Moroccan women continue to bear the burden of domestic chores, spending 4 hours and 18 minutes per day on them, which is only 1 hour and 42 minutes less than housewives. The average daily workload for Moroccan women amounts to 6 hours and 21 minutes, of which 79% for domestic activities. In 2020, the average daily domestic workload for women increased by 33 minutes during the confinement period (HCP, 2021).

Additionally, having access to sufficient space to provide each child with a dedicated workspace, as well as access to necessary materials and digital tools, are conditions that impact parents' ability to create an environment conducive to learning (Rayou, 2022; Sanrey *et al.*, 2020). Sanrey *et al.* (2020) specifically mention the availability of equipment required to access the resources provided by teachers and the availability of computers relative to the number of individuals needing them in the household. But the lack of material resources and access to the internet and digital resources affects a large number of families in Morocco.

Rising from the aspiration to gain a better understanding of the parental experience during the Covid-19 confinement in Morocco, Myriam Kettani (Centre MyPsy, Casablanca), Houda Ouazzani Touhami (Centre MyPsy, Casablanca), and Geneviève Lepage (Centre Grandir, Fes) conducted a joint survey on parents of children under 18 years old in Morocco. This article presents some of the survey findings specifically related to the dimension of home-schooling.

2. Procedure

The survey was conducted during the initial lockdown period in spring 2020. Data collection took place between May 13th and June 15th, 2020, utilising a self-administered questionnaire created on Google Form. The questionnaire was shared through a call for participation on various social networks, predominantly Facebook and WhatsApp. This approach helped to ensure access to a diverse sample despite the restrictions imposed by the confinement measures.

3. Measures

The questionnaire is structured into two sections. The first section focuses on evaluating the socio-demographic data of the parents and

their children including:

- parents' age (under 35/35-44/45 and above);
- parents' gender (female/male);
- parents' family situation (single/married/divorced/widow);
- parents' level of education (baccalaureate or below/bachelor's degree/master's degree/PhD);
- number of children (one or two/three or more);
- school level of children (one level/two different levels/three different levels including preschool, elementary school, middle school, high school);
- parents' place of residence (urban/rural).

The second section of the questionnaire consists of three items aimed at assessing the parents' experience with home-schooling:

- average time spent per day by the parent on home-schooling;
- sense of parental competence in assisting children with home-schooling;
- parents' level of satisfaction with the DLM implemented by the school.

To accommodate the participants, the questionnaire was created in two languages: French and Arabic.

4. *Sample*

For this research study, the sample size consisted of 182 parents aged between 28 and 61 years old, with one to five children, and at least one of them enrolled in either preschool, elementary school, middle school, or high school. Out of the total sample of 182 parents, 17.58% (n=32) completed the questionnaire in Arabic, while 82.42% (n=150) responded in French. More than half of the parents (58.24%, n=106) are aged between 35 to 44, whereas more than a quarter (28.02%, n=51) are in the range of 45 years old or more, and only 13.74% (n=25) are aged between 25 and 34. The sample includes a high proportion of mothers (78.02%, n=142; *versus* 21.98% of fathers, n=40), married parents (91.76%, n=167), and parents with a Bachelor's or Master's degree (73.62%, n=134; *versus* 13.19% PhD holders, n=24; and 13.19% baccalaureate and under, n=24), as well as families with one or two children (71.98%, n=131), and with parents living in large urban centres

(82.32%, n=149), having children in one school level (53.85%, n=98) or two school levels (41.21%, n=75). Parents with children in only one school level were primarily parents of children in elementary school (23.63%, n=43) or pre-school (17.03%, n=31). Parents whose children were at two school levels were mainly parents with children at elementary and middle school (15.38%, n=28) or at preschool and elementary school (13.19%, n=24).

It is worth noting that the level of education among parents in our sample is higher compared to the general Moroccan population. Additionally, the distribution of the level of education is similar for both fathers and mothers.

5. Results

The analysis of data regarding parental experience of home-schooling during the Covid-19 confinement in spring 2020 in Morocco reveals that the parents in our sample spend an average of 1.9 hours per day ($\sigma=1.50$) accompanying their children in school learning. Furthermore, a quarter of parents (24.9%, n=45) are slightly or not satisfied with DLM implemented by the school, less than a half (45.3%, n=83) are moderately satisfied, while just over the remaining quarter (29.8%, n=54) are very or completely satisfied. Finally, 40.7% of parents think that they do not have the skills to assist their children in school learning against 59.3% who feel they do (see Table 1).

Table 1: Distribution of variables of interest over the whole sample

Variable	Categories	%	Mean	Standard deviation
Time(h) Home-schooling			1.9	1.5
Satisfaction DLM	very/completely moderately slightly/not	29.83 45.30 24.86		
Sense of parental competence	yes no	59.32 40.68		

Next, we examined the variations in parents' experience with home-schooling in relation to the socio-demographic variables. With regards

to the time spent by the parents in home-schooling (see Table 2), the data analysis shows that mothers spend on average more time per day in helping their children with school learning ($m=2.05$; $\sigma=0.13$) than fathers ($m=1.40$; $\sigma=0.21$), this difference being significant according to the ANOVA test ($F[1]=5.29$; $p<.05$). The average time spent daily by parents in home-schooling differs depending on the age of the parents. In fact, parents aged under 35 spend on average 2.09 hours ($\sigma=0.31$) a day assisting their children in school learning, against 2.21 hours ($\sigma=0.14$) for parents aged between 35 and 44, and only 1.17 hours ($\sigma=0.23$) for parents aged 45 or more. ANOVA reveals that there is a significant difference between the three age categories ($F[2]=8.43$; $p<.00$). To determine which of the three categories are affected by this difference, we conducted a Tukey test. The results confirmed a significant difference between parents aged 45 and over and parents aged 35 to 44 years ($p<.05$), as well as between parents aged 45 and over and parents under 35 years ($p<.001$). However, there was no significant difference between parents aged 35 to 44 years and parents under 35 years.

Table 2: Variation in time spent by the parent in home-schooling according to parents' socio-demographic characteristics

Variable	Mean	Standard deviation	F	Pr(>F)
Parents' gender			5.29	0.022*
Female	2.05	0.13		
Male	1.40	0.21		
Parents' age			8.43	0.000***
Under 35	2.09	0.31		
35-44	2.21	0.14		
45 or more	1.17	0.23		
Family situation			0.27	0.761
Number of children			0.22	0.636
Parents' level of education			1.48	0.222
Children school level			0.40	0.674
Place of residence			0.65	0.525

Note: * $p<.05$ *** $p<.001$

In our study, we also investigated the variations in parents' sense of competence in helping their children in school learning in relation to socio-demographic variables (refer to Table 3). Chi-square tests revealed

significant relationships between parents' sense of competence in home-schooling and parents' gender [$\chi^2(1,182)=3.61$, $p<.05$], as well as their level of education [$\chi^2(3,182)=10.57$, $p<.05$]. Regarding parents' gender, the results showed that just over half of the women (55.7%) felt competent in helping their children in school learning, compared to 73.0% of men in the sample. Furthermore, the findings indicate a correlation between parents' level of education and their sense of competence. Among parents who graduated with a baccalaureate or lower, 31.8% reported feeling competent in assisting their children. This percentage increased to 54.9% among parents with a Bachelor's degree, 69.1% among those with a Master's degree, and 60.9% for parents with a PhD level of education.

Table 3: Variation in parental sense of competence to support their children in school learning according to socio-demographic characteristics

Socio-demographic variables	Categories	Parental sense of competence			
		% No	% Yes	χ^2	p
Parents' gender	Female	44.29	55.71	3.61	0.057***
	Male	27.03	72.97		
Parents' age	Under 35	26.09	73.91	3.45	0.178
	35-44	45.71	54.29		
	45 or more	36.73	63.27		
Family situation	Single	100	0	4.07	0.254
	Married	38.89	61.11		
	Divorced	53.85	46.15		
	Widow	100	0		
Number of children	One or two	37.80	62.20	1.55	0.213
	Three or more	48.00	52.00		
Parents' level of education	Baccalaureate or under	68.18	31.82	10.57	0.014***
	Bachelor's degree	45.10	54.90		
	Master's degree	30.86	69.14		
	PhD	39.13	60.87		
Children school level	One level	42.11	57.89	1.32	0.517
	Two different levels	36.99	63.01		
	Three different levels	55.56	44.44		

Place of residence	Countryside	75.00	25.00	3.03	0.220
	Small town	48.15	51.85		
	Big city centre	37.93	62.07		

Note: *** $p < .001$

Similarly, we examined the variations in parents' satisfaction with the DLM proposed by the school in relation to socio-demographic variables (refer to Table 4). Chi-square tests revealed significant relationships between parents' satisfaction and their age [$\chi^2(4.182)=10.36$, $p < .05$], the number of children [$\chi^2(2.182)=10.24$, $p < .05$], and the children's school level [$\chi^2(4.182)=18.01$, $p < .05$]. The data analysis revealed that one in three parents aged 45 or above (31.4%) expressed being either slightly or not satisfied with the DLM proposed by the school. In comparison, a quarter of parents between 35 and 44 years old (25.5%), and only 8.3% of parents under the age of 35 reported the same level of dissatisfaction. Moreover, 41.2% of parents with large families expressed being dissatisfied or not very satisfied with the DLM offered by the school, while only 18.5% of parents with one or two children reported the same level of dissatisfaction. Besides, more than three-quarters of parents with children in three different school levels found the DLM to be slightly or not satisfying (77.3%), compared to only a fifth of parents with children in the same school level (22.7%) and those with children in two different school levels (21.3%).

Table 4: Variation in parents' level of satisfaction with DLM according to the socio-demographic characteristics

		Satisfaction of DLM				
Socio-demographic variables	Categories	% Very/ completely	% Moderately	% Slightly/ not	χ^2	p
Parent[s]'s G[gender]	Female	29.79	47.52	22.70	1.90	0.338
	Male	30.00	37.50	32.50		
Parents' age	Under 35	45.83	45.83	8.33	10.36	0.035
	35-44	33.02	41.51	25.47		
	45 or more	15.69	52.94	31.37		
Family situation	Single	100	0	0	6.85	0.335
	Married	30.12	46.39	23.49		
	Divorced	23.08	38.46	38.46		
	Widow	0	0	100		
Number of children	One or two	33.08	48.46	18.46	10.24	0.006**
	Three or more	21.57	37.25	41.18		

Parents' level of education	Baccalaureate and under	13.04	43.48	43.48	7.52	0.275
	Bachelor's degree	34.62	48.08	17.31		
	Master's degree	31.71	45.12	23.17		
	PhD	29.17	41.67	29.17		
Children school level	One level	36.08	41.24	22.68	18.01	0.001***
	Two different levels	24.00	54.67	21.33		

Note: * $p < .05$ ** $p < .01$ *** $p < .001$

6. Discussion

The results of this research, conducted on a sample of parents in Morocco during the first Covid-19 confinement in spring 2020, indicate that nearly half of the parents did not feel competent enough to support their children in school learning. Helping children with school learning involves understanding lessons, supervising and supporting learning, applying concepts to exercises, and ensuring comprehension and integration of what is being taught. In this context, parental understanding of school content and the pedagogical dimension of support are crucial factors. Additionally, in the context of distance learning, familiarity with digital tools is also necessary. Supporting children in school learning, therefore, requires a diverse range of skills. It can be assumed that many parents were not adequately prepared or equipped for this sudden responsibility thrust upon them which is in line with Rayou's results (2022), which highlight parents' fears of not being able to cope with the new role of being a home teacher.

Among the parents in our sample who felt they lacked the skills to help their children in school learning, a significantly higher percentage were women, while our results also show that the feeling of competence in helping children in school learning is significantly linked to the parents' level of education. This finding might have been explained by the fact that, on average, women have lower levels of education compared to men in Morocco (HCP, 2021). However, this proportion is not reflected in our sample, where mothers and fathers have equivalent levels of education. This specificity may be attributed to the recruitment method via social networks.

Another possible explanation is that mothers may have been less willing than fathers to develop and implement pedagogical skills to support their children in school learning due to the greater difficulty in balancing all the tasks assigned to them during confinement. Indeed, household chores and responsibilities related to the education and care of children still largely fall on mothers in Morocco (HCP, 2021). It is also worth noting that the majority of participants in our study on the experience of parents during confinement are mothers. Our results support this, as mothers spent more time on average assisting their children in online learning compared to fathers. Therefore, while in normal circumstances, mothers often have to juggle their workday with household chores and childcare, during confinement, they had to shoulder additional burdens related to home-schooling and the constant presence of children at home. Many mothers also faced the absence of domestic help or childcare services that usually provided assistance. As a result, they may have encountered significant difficulties in balancing everything during the confinement (Carignan *et al.*, 2020), which may have affected their ability to maintain the patience, attention, and concentration required for home-schooling, consequently impacting their feeling of competence in helping their children with school learning.

Furthermore, parents' responses regarding their satisfaction with the DLM implemented by the school were varied, with an approximately equal proportion of satisfied and dissatisfied parents, many expressing mixed opinions. However, our findings indicate that older parents tend to be less satisfied, despite spending less time on average supporting their children in school learning. This can be attributed to the fact that older parents generally have older children who are more likely to be in middle school or high school. Moreover, while teenagers are generally more independent in their learning, they are undergoing a critical period of socialisation and identity building that may have posed challenges for both adolescents and their parents during the confinement period. Adolescents are required to establish autonomy from their parents and the associated identifications in order to achieve psychological and emotional independence, and to integrate socially through peer relationships and the broader socio-cultural context. Nonetheless, the experience of confinement, with its accompanying social isolation, can create a sense of confinement that hampers the necessary psychological growth and potentially leads adolescents towards regressive or transgressive behaviours (Gratton *et al.*, 2021). Additionally, the inability to envision the future and concerns about academic prospects have also been challeng-

ing for many young people and their parents (Barrense-Dias *et al.*, 2021). Indeed, the stakes related to secondary schooling, such as taking exams (e.g. brevet), choosing a career path, and preparing for the baccalauréat, are significant. However, the confinement measures disrupted normal conditions for test preparation and sitting, which could have caused stress and disappointment for both young people and their parents.

The level of parent satisfaction with the DLM implemented by the school also varies depending on the number of children and the number of different school levels among siblings. Parents of larger families and those with children in multiple school levels tend to be significantly less satisfied compared to parents with fewer children or those with children in fewer school levels. This can be naturally explained by the increased workload associated with supporting multiple children in their learning. It could be also explained by the fact that having access to sufficient space, as well as necessary materials and digital tools are conditions more challenging to meet for larger families that have significant consequences for maintaining pedagogical continuity (Sanrey *et al.*, 2020). Furthermore, it should be noted that the implementation of DLM can vary considerably across different school levels (e.g. preschool, elementary school, middle school, high school), requiring parents to navigate multiple parallel home-schooling systems when their children are enrolled in different school levels simultaneously. Providing support and resources that address the specific needs of parents and pupils across different family sizes and school levels can help ensure a more effective and equitable learning experience.

The main limitation of this study is the non-representative nature of the sample. The recruitment process excluded the poorest, least educated, and most rural sections of the Moroccan population, who likely faced more challenges with home-schooling during the Covid-19 confinement. Additionally, there was a significant underrepresentation of fathers in the survey compared to mothers. However, despite these limitations, this study provides valuable insights as it is the only study available on parents' experiences of the Covid-19 confinement in Morocco. It is important to recognise that while the confinement due to the Covid-19 pandemic in spring 2020 was an unprecedented situation, similar situations may arise in the future. Therefore, it is crucial for DLM implemented by schools in time of confinement to consider the needs of parents in supporting their children's learning, as they play a vital role in co-education, especially in home-schooling situations.

References

- Andreu S., Conceição P., Eteve Y., Fabre M., Fleury D. *et al.* (2022): *Confinement et fermeture des écoles au printemps 2020: le vécu des familles d'enfants scolarisés en CP et en CE1*. Note d'information n° 22.03. Paris: Ministère de l'Éducation nationale, de la Jeunesse et des Sports, DEPP (<https://www.education.gouv.fr/media/98216/download>; last access: 21.09.2023).
- Barrense-Dias Y., Urben S., Chok L., Schechter D., Suris J.C. (2021): *Exploration du vécu de la pandémie et du confinement dus à la COVID-19 des adolescent-es et des parents*. Lausanne: Unisanté – Centre universitaire de médecine générale et santé publique (Raisons de santé 320) (<http://dx.doi.org/10.16908/issn.1660-7104/320>; last access: 21.09.2023).
- Carignan I., Beaudry M.-C., Cohene K. (2020): L'enseignement-apprentissage à la maison en période de pandémie en mettant sa casquette de maman-enseignante-chercheur: un défi de taille. *Formation et profession*, n. 28(4 hors-série), pp. 1-11 (<http://dx.doi.org/10.18162/fp.2020.689>).
- Delès R. (2021a): Parents for whom school 'is not that big a deal'. Parental support in home-schooling during lockdown in France. *European Educational Research Journal*, n. 20(5), pp. 684-702 (<https://doi.org/10.1177/14749041211030064>).
- Delès R. (2021b): «On n'y comprend rien!» Dispositifs pédagogiques en ligne et inégalités d'accompagnement parental pendant le confinement. *Revue française de pédagogie*, n. 212, pp. 31-41 (<https://doi.org/10.4000/rfp.10755>).
- Gratton E., Barrier L., Bansard N., Veuillet-Combié C. (2021): L'adolescence face à la crise sanitaire: résultat préliminaire du vécu sociopsychique lors du premier confinement. *Nouvelle revue de psychosociologie*, n. 31, pp. 147-159 (<https://doi.org/10.3917/nrp.031.0147>).
- HCP Haut-Commissariat au Plan (2021): *Note d'information du Haut-Commissariat au Plan à l'occasion de la journée internationale des femmes du 8 mars 2021* (<https://www.hcp.ma/Note-d-information-du-Haut-Commissariat-au-Plan-a-l-occasion-de-la-journee-internationale-des-femmes-du-8-mars-2021>; last access: 21.09.2023).
- Hofstetter R. (2010): *Genève, Creuset des sciences de l'éducation (fin du XIXe siècle-première moitié du XXe siècle)*. Genève: Librairie Droz.
- Mutuale A. (2017): *De la relation en éducation. Pédagogie, éthique, politique*. Paris: Téraèdre.
- Mutuale A., Serina-Karsky F., Parayre S. (2022): Communauté Éducative Inclusive: identité, enjeux, engagement, perspectives. In F. Serina-Karsky, S. Parayre, A. Mutuale (Eds.): *Du devenir humain. Une éducation par laquelle l'être humain se forme à être humain*. Paris: L'Harmattan, pp. 305-317.
- Rayou P. (2022): Un éloignement qui rapproche. Mobilisations et reconnaissances d'enseignants et de parents en période de confinement. *Recherches en éducation*, n. 48 (<https://journals.openedition.org/ree/11153>).
- Sanrey C., Stanczak A., Goudeau S., Darnon C. (2020): Confinement et école

à la maison: l'illusion de la solution numérique. *Psychologie et Éducation*, n. 2, pp. 31-44 (https://www.researchgate.net/publication/344650920_Confinement_et_ecole_a_la_maison_l%27illusion_de_la_solution_numerique#fullTextFileContent).

Serina-Karsky F. (2019): *Bien-être scolaire. Des clés pour demain*. Paris: L'Harmattan.

Spinelli M., Lionetti F., Pastore M., Fasolo M. (2020): Parents' Stress and Children's Psychological Problems in Families Facing the COVID-19 Outbreak in Italy. *Frontiers in Psychology*, vol. 11, art. 1713, pp. 1-7 (<https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2020.01713/full>).

Inclusive Technology-mediated School-family Communication in Contexts of Social Violence: A Proposal for Guidelines for Schools and Families in Gaza

Elena Pacetti¹, Alessandro Soriani^{2,3}

Abstract

I-CAN: Independence, Capability, Autonomy, iNclusion was an international cooperation project run in 2018-2021, which involved 15 selected Gaza Strip's schools, whose objective was to promote the full inclusion of people with disabilities. The project was articulated in two main actions: the first was the establishment of an "Holistic and Innovative Centre", created to support educators and families in the promotion of initiatives directed at building inclusive communities; the second was a qualitative research, which explored the implications that the lockdown and the forced transition towards technology-mediated communication had on school-family relationship.

Keywords: school-family communication, technology, inclusion, disability, guidelines.

Abstract

I-CAN: Independence, Capability, Autonomy, iNclusion è un progetto di cooperazione internazionale condotto negli anni 2018-2021 che ha coinvolto 15 scuole selezionate della Striscia di Gaza, con l'obiettivo di promuovere la piena inclusione delle persone con disabilità. Il progetto si è articolato in due azioni principali: la prima è rappresentata dall'istituzione di un "Centro Olistico e Innovativo", creato per supportare gli educatori e le famiglie nella promozione di iniziative volte a costruire comunità inclusive; la seconda si è concretizzata in una ricerca qualitativa che ha esplorato le implicazioni che l'isolamento e la transizione forzata verso la comunicazione mediata dalla tecnologia hanno avuto sul rapporto tra scuola e famiglie.

Parole chiave: comunicazione scuola-famiglia, tecnologie, inclusione, disabilità, linee guida.

¹ Associate Professor in Didactics and Special Pedagogy at the "Giovanni Maria Bertin" Department of Education Studies – University of Bologna.

² Researcher (RtD B) in Didactics and Special Pedagogy at the "Giovanni Maria Bertin" Department of Education Studies – University of Bologna.

³ The two Authors discussed this contribution collegially. Alessandro Soriani is the Author of Paragraphs 2, 4, and 5; Elena Pacetti authored Paragraph 1, 3, and *Conclusions*. Unless otherwise specified, footnotes are edited by the Authors, Editor's Note.

1. *The Gaza Strip*⁴

Living in the Gaza Strip, in the Occupied Palestinian Territories, means living in a land full of barriers and obstacles even for activities that we normally give for granted: this land has been shaped by decades of occupation, blockade and war. In 1967, it was invaded and occupied by Israel. Since 2007, after Hamas won the elections, Gaza is isolated from the West Bank and the rest of the world and is suffering a land, air and sea blockade (Barakat, Milton, Elkahlout, 2018). In the last 15 years (2008-2022) Gaza was subjected to four wars, with civilian infrastructures targeted in the agricultural, energy and water fields, and this situation is impacting everyday life: 85% of Gazans depend on food aid, the population is living a humanitarian crisis and the blockade is restricting the possibility to rebuild what conflict is destroying (Weinthal, Sowers, 2019).

In this context of “de-development” (Roy, 1987) where it seems impossible to see human potential and any change, mental and physical wellbeing of Palestinians is aggravating (UN, 2017): restrictions on mobility, unemployment, poverty, crisis in education, health, safety, made Gaza become an “unliveable place” (UNCTAD, 2015; UNRWA⁵, 2012).

After the 2008-2009 war (also known as “Operation Cast Lead”), a research in the field of education found significant psychosocial problems (anxiety, fear, distress, lack of hope) affecting students’ learning and the increase of drug abuse (Kostelny, Wessells, 2010). Due to this prolonged conflict, long-term impacts on child development cause learning difficulties, making it more difficult to complete studies and achieve higher education.

These difficulties are more evident in fragile groups: people with disabilities (whose acronym is PwD) represent one of the most vulnerable groups within the Gaza Strip. Being the 2,6% of population (PCBS, 2017), they are forced to face extreme difficulties in daily life, excluded from the enjoyment of their rights and subject to discrimination. This

⁴ This contribution was written before the tragic events that started on the 7th of October 2023. Today the situation in the Gaza Strip is very serious and still very uncertain. The conflict that has been raging in these days will give rise to long-range consequences that are hard to imagine. Only one thing is certain: future generations of young Israelis and young Palestinians will grow with this war, this trauma, in their minds. We can only hope that they can find a way to make possible what past generation failed: building a future of peace.

⁵ Acronym for United Nations Relief and Works Agency for Palestine Refugees in the Near East.

situation is even more serious for women with disabilities, who suffer double discrimination: being female and being disabled. In Gaza, it emerges that the main obstacles to the recognition of the rights of PwD and their full social inclusion are linked to three interconnected factors: non-autonomy; non-access to socio-economic empowerment opportunities; stigma of the community.

Non-autonomy is due to the poor accessibility of places and the lack of appropriate aids. Lack of empowerment is linked to difficulties in accessing education and lack of job opportunities. Finally, social stigma affects both the self-esteem of PwD and their individual and social empowerment process. The Ministry of Education and Higher Education in Palestine (MoEHE) has developed policies addressed to the development of educational and social practices based on inclusion and implemented in the national school system (MoEHE, 2015, 2017).

According to UNICEF (2016), 23,1% of PwD in Palestine have serious difficulties accessing education due to social discrimination, and about 43% of children with disabilities aged 6-17 years are not enrolled in education in the Gaza Strip (PCBS, 2019). Here around 45,2% (27,7%, in West Bank) of children with disabilities aged 6-9 years are out of school compared to 0,9% of their peers without disabilities. Gender inequalities are significant and show that 36,6% of 10-15 years old girls with disabilities are out of school, compared to 26,3% of boys with disabilities in the same age-group (UNICEF, 2018).

2. *The I-CAN project*

It is in this context of deprivation and immobility that the *I-CAN: Independence, Capability, Autonomy, iNclusion* project was born in, with the primary purpose of contrasting this sense of de-development, separation, and closure, responding with inclusive education strategies.

The three years *I-CAN* project⁶ (2018-2021) was founded by AICS (the Italian Agency for Development Cooperation) and coordinated by the Italian NGO “EducAid”: its main objective was to promote the full inclusion of people with disabilities, in particular women, and the families of students attending 15 selected schools within the Gaza territory.

⁶ For more information, see <https://www.educaid.it/en/portfolio/i-can-independence-capability-autonomy-inclusion-center-for-independent-living-for-pwds-in-gaza-strip-2018/> (last access: 24.10.23).

The project consisted of these following two main actions:

- establishing a “Holistic and Innovative Centre” to support teachers, educators, youth workers, and families in the promotion of initiatives directed at building inclusive community educational contexts;
- promoting research and experimentation in the schools involved.

More in detail, the project launched an exploratory survey aimed to detect the schools’ level of inclusion, followed by experimentation of the Index for Inclusion and Empowerment (IIE) (Pacetti, Soriani, Castellani, 2020a). This tool has been co-constructed, formalized, and tested starting from the original Index for Inclusion by Booth and Ainscow (2011) in the framework of a previous project carried out in West Bank’s Palestinian schools (Pacetti, Soriani, Castellani, 2020b).

The approach was centred on bottom-up strategies in the construction of the tool and in the actions implemented, with a cooperative and constructivist methodology necessary to develop a community of teachers able to collaborate, reflect and plan together also after the project itself. The IIE is functional to the design and self-evaluation of the quality of inclusion processes in communities and schools; and it integrates the perspective of inclusion and empowerment as emancipatory process, in both an individual and social dimension.

Within the *I-CAN* project, experimentation required training for teachers about the use of the IIE for planning inclusive school policies and identifying educational priorities not only in schools but also in the community.

The role of the University of Bologna – Department of Education Studies, was to coordinate the training actions targeted to the Holistic Centre’s staff, and to consult in the research and monitoring actions regarding the use of the IIE in schools and communities. As the pandemic situation started in early 2020, during the second half of the research, the situation in schools was more complex: teachers had to manage remote teaching and being able to communicate effectively with families and parents had to fully support their children in home teaching and maintain open communication with teachers and other parents.

For this reason, the project addressed these new challenges:

- a qualitative inquiry on the impact of lockdown and the forced use of technology in communication between teachers and families;
- the proposal of guidelines for technology-mediated school-family communication.

2.1 Research's goal

The research aimed to investigate the school-family communication practices mediated by technology during Covid-19's lockdown in the Gaza stripe's schools.

The need for investigating this dynamic came from the local Ministry of Education and the I-Can project's leader: the Italian NGO "Edu-cAid". During the pandemic, all the schools of the Palestinian territories and Gaza's Stripe found themselves in a very complicated situation: not only the problem of their students' scolarisation needed to be addressed but also the problem of keeping an open dialogue and contact with their students' families.

2.2 Methodology

The exploratory-qualitative-based research described in this contribution saw the involvement of 15 middle schools (first to sixth grade) located in Gaza's Stripe: eight UNRWA schools and seven public schools run by the MoEHE.

Three focus groups have been conducted: one with six teachers from first to fourth grade, one with five teachers from fifth and sixth grade, and one with ten parents having children attending different schools.

The focus group were conducted online, with people selected voluntarily, in Arabic and lasted 60 minutes. To facilitate the process of data analysis and to support the interviewer, the researchers structured the focus group's scripts in a list of questions that served as guidance for conducting the discussion (Ochieng *et al.*, 2018).

Questions for teachers' focus group were articulated in the following six sections:

Instructional design	During the pandemic, have you managed to keep organising a regular meeting with the rest of your colleagues?
Distance learning	During the pandemic, have you changed and adapted your way of running and managing your lessons? How? Which major challenges have you faced? Which aspects of your past practices have you maintained because successful?

Distance evaluation	During the pandemic, have you changed and adapted your way of evaluating your students? How? Which major challenges have you faced?
Digital competences	Were your digital skills sufficient to manage the emergency and distance learning moment?
School-family communication	During the pandemic, which communication channels have you used to communicate with parents? Which major challenges Have you faced? Which aspects, if present, have you appreciated the most?
Communication with colleagues	During the pandemic, which communication channels have you used to communicate with your colleagues? Which major challenges Have you faced? Which aspects, if present, have you appreciated the most?

The questions for parents' focus group were articulated in the following four sections:

Distance learning	Which kind of challenges and struggles are generated by the management of your children's digital-school-lives? Especially when one has more than one son/daughter Concerning digital distance learning during the pandemic: does the management of your home spaces generates struggles or difficulties? Were the technological devices at your family's disposal enough to guarantee everybody's participation in school's distance activities?
Digital technologies	Were your digital skills sufficient to manage the emergency and your sons'/daughters' distance learning? Which were the most challenging aspects for you?
School-family communication	Do you feel the need to communicate more with your children's teachers? Do you manage to communicate effectively with the school (Teachers, Principals...) using ICTs? Which major challenges have you faced? Which aspects, if present, have you appreciated the most? Did teachers and school principals stay available during pandemics? through which tools?

Parents-parents communication	Do you feel the need to communicate more with other parents of your children's classmates? Do you manage to communicate effectively with the other parents using ICTs? Which major challenges have you faced? Which aspects, if present, have you appreciated the most?
--------------------------------------	---

Due to space reasons, the present paper mainly presents the results more closely connected to the communication dynamics occurring between all stakeholders of school.

3. What emerged from teachers

Especially during the pandemic, teachers found it difficult to maintain regular meetings with their colleagues due to the following aspects:

- *teachers' lack of digital competence* put some of the teachers in the condition of not being able to communicate properly, in a short time with the others;
- *teachers' lack of adequate digital tools* caused lots of technical problems. Teachers reported not only issues in terms of possessing/not possessing adequate digital tools, but also a proper internet connection.
- *lack of official digital communication platforms*: both teachers from first to fourth grade and from fifth to sixth grade used non-official platforms to communicate with their colleagues: WhatsApp and Facebook have been largely used for maintaining an exchange with the other teachers and to reach some families;
- *difficulties in the communication dynamics mediated by technology*: maintaining a relationship was harder because the teachers were used to meeting and interacting without the mediation of a digital tool.
- *psychological stress*: many teachers stated that, during the pandemic, they were suffering from their working conditions. More hours spent sitting in front of a screen, less free time because of the need to adapt their educational strategies to the online interaction, and the absence of breaks between one lesson and the other are among the most relevant motivations, which teachers brought.
- *workload increase*: another critical aspect raised by the teachers during the focus group was the increase in their workload; man-

aging the transition between a school anchored to the present towards a digital-mediated one, meant a lot of work in preparing all the lessons, revising all the activities, in managing the technical issues and rethinking the evaluation strategies.

Regarding school-family communication dynamics, teachers made an important remark: none of their schools settled an official tool for school-family communication. This forced them to communicate with their students' families through non-official digital tools, such as *Zoom*, *Facebook*, *Messenger*, *WhatsApp*, or *IMs*.

Among the most relevant difficulties faced during the pandemic concerning the school-family communication dynamics, teachers reported the following.

- *technical issues*: internet cuts or electricity blackouts represented a big obstacle in interacting with the families. this, in gaza strip territories, was not only a huge problem during the pandemic but also in every day's life of the people who are forced to live in a constant reclusion-like situation;
- *lack of adequate digital devices* from teachers, families, and students. the economic conditions of many families living in the gaza strip do not allow the possession of a proper device for all the members of the family and this may cause the malfunction of some of the devices used by the students or by the parents;
- *parents' lack of support in terms of school-family alliance*: the families in difficult conditions (economical, with a history of disability, social-contextual) were the hardest ones to reach and collaborate with during lockdown. this did emphasise the distance between these families and the school even more;
- *parents' low levels of digital competence*: teachers reported that parents do not have enough confidence in using a digital device and this hindered their contact with them during the pandemic.
- *privacy issues*: many parents have been contacting privately teachers on their mobile phones during inappropriate times.

4. *What emerged from parents*

Parents reported that the main difficulties related to this aspect are the following:

- *lack of devices*: parents stated that many Palestinians cannot afford to have a device for every member of the family. This affects negatively on the possibility of getting connected and properly following the school's online activities. It also affects the relationship dynamics within the members of the family by opening ground for potential conflicts. Another problem raised is related to the space available on the devices, especially if multiple people share these devices. This means less space to store apps, videos, photos and learning materials.
- *technical problems*: according to the parents that participate in the focus groups, Gaza Strip's territory is plagued by a very low-quality of internet connection along with frequent electricity cuts. This caused (and will in the future) many problems in granting proper participation in online schools' activities.
- *lack of an official school-family communication platform*: another concern expressed by parents is the fact that the schools do not provide an official space to communicate with teachers. Some teachers used to send the homework via email, some via *WhatsApp*, and some other with other social media, and this created a lot of confusion forcing the parents to monitor multiple platforms.
- *psychological stress*: parents denounced a state of the psychological pressure of being home and following school tasks and home/family management. For instance, when working on producing videos with their children, many parents reported that the noise in the house was a problem, another problem raised is about finding the proper spaces: many parents reported the lack of privacy for the child and, contextually, issues in managing the rest of the children.
- *lack of digital competence*: parents reported that at the beginning of the COVID-19 pandemic their digital skills were far from being sufficient to face the situation. From the focus group emerged that thanks to the help of some teachers and their continuous efforts in providing support, many mothers could develop new competencies in managing digital tools.

Regarding the communication dynamics between families and other families, a large part of the parents reported that they felt the need for a more open and continuous communication with their peers.

The motivations brought were mainly the following:

1. parents feel uncomfortable explaining to their children the materials that teachers send, and therefore they looked for support from other parents;
2. having the support of other parents' point of view on how they were dealing with all difficulties helped them a lot.

About the communication dynamics between families and teachers, parents reported that not all the teachers were available and easy to reach, but that, in general, they could communicate with them sufficiently. Some parents complained about the fact that teachers could not always reply on time to their request for help: in this regard, 1st to 4th grades' teachers were much more available and reachable compared to 5th to 6th grades ones.

5. *The guidelines*

Thanks to the focus group, the researchers, working together with the Gaza's team of "EducAid", teachers and parents involved in the research, produced guidelines for an inclusive school-family communication and for facing distance learning in emergencies. These guidelines are divided into two sections: one dedicated to teachers and the other to parents.

The teachers' section of the guidelines is structured into five different areas of interest:

- *instructional design*: this area offers insights for improving the collaboration among colleagues to better organise the way teachers plan their educational interventions.
- *distance learning*: this area contains advice to improve the management of distance learning situations.
- *distance evaluation*: this area's aims is to provide teachers more tools to improve the way they evaluate their students.
- *school-family communication*: this area focuses on the possible strategies that teachers may use to communicate inclusively and effectively with their students' families.
- *communication with other teachers*: this area's main focus is providing teachers with strategies and tools that they can use to communicate inclusively and effectively with their colleagues.

The section dedicated to the parents is articulated into four areas of interest:

- *supporting distance learning*: this area's aim is to provide parents guidance in how they can support their children in participating to online distance school's initiatives.
- *digital technologies*: this area focuses on the management of the digital tools within the family, providing hints on how to find a balance in the economy of the timings and the spaces to use those devices.
- *school-family communication*: this area provides insights and support to parents in how they communicate more effectively with their children's teachers.
- *communication between parents*: this area contains guidelines and suggestions dedicated to parents about how to communicate more efficiently and inclusively with other parents.

Conclusions

The guidelines produced during the project, although developed in the emergency context of the pandemic, highlighted new ways in which schools can communicate with families more inclusively and effectively. Beyond the lockdown imposed by the covid, in fact, the guidelines proved to be a fundamental tool for reflecting on communication dynamics between school and family and for proposing new ways of connecting and shape relationships. The Palestinian context, particularly in Gaza Strip, which is always at risk of closures and suspensions of educational services due to the conflict, needs to question what the inclusive strategies are to keep communication and collaboration between school and family active and to guarantee the right to education.

In this sense, the guidelines offered a space to reflect on teachers' working conditions and on families' situations, raising few key elements that should be addressed to create a more inclusive school-family communication:

- the importance of maintaining a contact and to make sure that no one is excluded;
- the relevance of activating innovative learning strategies (also mediated by technology) that are student-centered and that promote equal participation of the learners;
- the value of managing school-family communication's time more effectively and in a way that it is more respectful to the privacy of the actors involved;

- the importance of creating meaningful school-family alliances, which go beyond acknowledging the importance of parents' involvement in the educational processes.

In particular, the issue of school-family alliances represented an important topic in the Gazan and pandemic context. Teachers realized how this alliance is a dynamic process that must be continuously built and rebuilt, requiring continuous adjustments and redefinitions over time: it is more difficult than a simple interaction as it involves the understanding and acceptance of points of view sometimes opposites (Contini, 2012). In a context where schools are subjected to closures because of conflicts (and not only due to Covid-19), it is necessary to develop mutual interdependence, to work together to achieve common educational goals. Teachers and families should share a common vision of the school: the school should inform on values, didactic objectives, evaluation methods, tools and support families in defining their active role and tasks in the educational process, while families should motivate and mediate supporting those parents more in need.

Communication between school and family is “a nerve center to the achievement of educational success and to the full enhancement of educational interventions: from this derives the possibility of thinking of the family not only as a source of help and support to the school, but also as an actor who can contribute to qualify the school enterprise, sharing one's wealth of experiences, and reflections” (Fabbri, 2008, p. 126)⁷.

Only when this communication is clear and bidirectional, when it involves all actors, it is possible to develop a sense of belonging to a community, to avoid clashes between teachers and families, therefore seeing others as a *resource*, not as an *obstacle*.

References

- Barakat S., Milton S., and Elkahlout G. (2018). The Gaza Reconstruction Mechanism: Old Wine in New Bottlenecks. *Journal of Intervention and Statebuilding*, 12(2), pp. 208-227.
- Contini M. (Ed.) (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Rome: Carocci.
- Fabbri M. (2008). *Problemi d'empatia. La Pedagogia delle emozioni di fronte a mutamento degli stili educativi*. Pisa: Edizioni ETS.

⁷ Author's translation, Editor's Note.

- MoEHE (2015). *Palestine Inclusive Education Policy* (<https://www.eenet.org.uk/resources/docs/English%20-%20IE%20Policy.pdf>, last access: 24.10.23).
- MoEHE (2017). *Education Sector Strategic Plan 2017-2022. Palestine* (https://planipolis.iiep.unesco.org/sites/default/files/ressources/palestine_education_sector_strategic_plan_2017-2022.pdf, last access: 24.10.23).
- Ochieng N.T., Wilson K., Derrick C.J., and Mukherjee N. (2018). The Use of Focus Group Discussion Methodology: Insights from Two Decades of Application in Conservation. *Methods in Ecology and Evolution*, 9, pp. 20-32.
- Pacetti E., Soriani A., and Castellani D. (2020a). L'uso dell'Index for Inclusion and Empowerment e lo sviluppo dell'idea di didattica inclusive nelle scuole Palestinesi dell'area di Gerusalemme Est. / The Use of the Index for Inclusion and Empowerment and the Development of the Idea of Inclusive Education. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 8, pp. 490-509.
- Pacetti E., Soriani A., and Castellani D. (2020b). *Index for Inclusion and Empowerment: Guidelines to Use it as Inclusive Instructional Design Tool*. NFC Agency of Amedeo Bartolini & C.
- PCBS-Palestinian Central Bureau of Statistics (2017). *Palestinian Population with Disability by Region and Governorate, 2017* (https://www.pcbs.gov.ps/Portals/_Rainbow/Documents/disibility-2018-01E.html, last access: 05.12.23).
- PCBS-Palestinian Central Bureau of Statistics (2019). *The International Day of Persons with Disabilities, 03/12/2019* (<https://www.pcbs.gov.ps/site/512/default.aspx?lang=en&ItemID=3607>, last access: 05.12.23).
- Roy S. (1987). The Gaza Strip: A Case of Economic De-Development. *Journal of Palestine Studies*, 17(1), pp. 56-88.
- UNCTAD-United Nations Conference on Trade and Development (2015). *Report on UNCTAD Assistance to the Palestinian People: Developments in the Economy of the Occupied Palestinian Territory*. Geneva: United Nations (retrieved at http://unctad.org/en/PublicationsLibrary/tdb62d3_en.pdf, last access: 24.10.23).
- UNICEF (2018). *State of Palestine Country Report on Out-of-School Children* (retrieved at <https://www.unicef.org/sop/media/176/file/OOSC%20Study%20.pdf>, last access: 24.10.23).
- UNRWA (2012). *Gaza in 2020: A Liveable Place?* United Nations (retrieved at <https://www.unrwa.org/newsroom/press-releases/gaza-2020-liveable-place>, last access: 24.10.23).
- Weinthal E., Sowers J. (2019). Targeting Infrastructure and Livelihoods in the West Bank and Gaza. *International Affairs*, 95(2), pp. 319-340.

Generational Relations, Technology and Digital Communication: a Comparison between Multicultural and Native Families

Lino Rossi¹, Annamaria De Santis², Enrico Orsenigo³, Maria Valentini⁴, Tommaso Minerva^{5,6}

Abstract

The paper presents some first results of an ongoing research on the transformational decision-making processes within the family dialogue in relation to the use of digital technologies by adults and adolescents for study and work. Are these processes perceived differently within multicultural families than within native families? Besides analysing these issues, the paper presents an interesting insight into the so-called “media diet” of adolescents, with a focus on the pandemic period. The research was carried out by administering a questionnaire to almost four hundred students at a high school in Reggio Emilia (Italy).

Keywords: digital media, multicultural family, high school, digital literacy, domestication.

Abstract

Il contributo presenta i primi risultati di una ricerca in corso sui processi di trasformazione del processo decisionale nell’ambito del dialogo familiare in relazione all’uso da parte di adulti e adolescenti di tecnologie digitali per studio e lavoro. Questi processi vengono percepiti in modo diverso all’interno delle famiglie multiculturali rispetto a quelle autoctone? Oltre ad analizzare tale questione, il lavoro ha prodotto uno spaccato interessante sulla cosiddetta “dieta mediale” degli adolescenti anche durante la fase della pandemia.

¹ Associate professor at Istituto Universitario Salesiano Venezia, Italy.

² Researcher at University of Modena and Reggio Emilia, Italy.

³ PhD Student in Learning Sciences and Digital Technologies, University of Modena and Reggio Emilia, Italy.

⁴ PhD Student in Learning Sciences and Digital Technologies, University of Padua, Italy.

⁵ Full Professor at University of Modena and Reggio Emilia, Italy.

⁶ The paper is the result of joint work by the authors who collaborated at all stages of the research work. Nonetheless, Lino Rossi, Enrico Orsenigo and Maria Valentini wrote the sections *Introduction*, *Hypothesis* and *Objectives*; Annamaria De Santis and Tommaso Minerva wrote the sections *Methodology*, *Results* and *Conclusion*. The authors would like to thank Jonathan MacKenzie for his valuable assistance with the English language.

La ricerca è stata svolta mediante la somministrazione di un questionario a quasi quattrocento studenti di un istituto scolastico di secondo grado di Reggio Emilia (Italia).

Parole chiave: media digitali, famiglie multiculturali, scuola secondaria, alfabetizzazione digitale, addomesticamento dei media.

1. *Introduction*

Some academic literature pays considerable attention to narrative processes among young generations regarding the use of social media. This amplifies the generation gap, akin to the one seen in the sixties, when a new digital generation, shaped by personal semiotic devices, emerged. These devices operate at the level of signs and symbols, altering learning methods and mental representations. They also significantly affect intergenerational communication and identities, reconfiguring connections to local context and family (Barone, 2021). This digital pervasiveness requires proficiency in dynamic forms of literacy, which are no longer static or tied to specific goals (Rivoltella, 2020).

This is particularly vital for the educational implications, especially given the integration of smartphones into teaching due to the Covid-19 pandemic (Persi, 2021). However, device usage and literacy practices vary across generations, particularly between natives and migrants.

Recent data suggest reduced disparities between natives and second-generation immigrants, partly due to increased media use among linguistically and culturally equipped families engaged in educational activities (Vitullo *et al.*, 2021). This decrease in generational divides has notably boosted cognitive skills in schools, particularly in metacognition and metacommunication (Livingstone, Blum-Ross, 2020).

2. *Hypothesis*

Sociological literature often emphasises the “distinctive tactics” (Bourdieu, 1979) that define intergenerational interactions, particularly in the context of digital media. This perspective highlights the division created by digital media, portraying them as a source of discontinuity. In contrast, there is another view that emphasises the potential for intergenerational unity, notably within families.

Adolescent Digital Skills: there is a prevalent overestimation of adolescents’ digital skills. Research in Italy has shown that these skills vary due to family cultural capital and familiarity with digital media (Manzato,

2011). The role of cultural context in family dynamics and media adoption warrants further investigation.

Imbalanced Digital Literacy: adolescents' digital literacy is not universally distributed. Studies reveal discrepancies within Italy and across Europe, underscoring the presence of digital illiteracy in some regions (Mascheroni, 2012).

Adult Digital Skills: the assumption that adults' use of both analogue and digital technologies impedes their digital competence lacks solid evidence (Aroldi, Colombo, 2013).

The family environment plays a crucial role in shaping digital inequalities, particularly with respect to the "second level" digital divide, which is marked by variations in digital skills and usage patterns. Research underscores the impact of sociocultural variables, such as specific traditions or values, on the domestication of digital media. However, further research is needed to understand how the "switch generation" affects socio-cultural factors, including traditional values, cultural interactions, and the quality and quantity of intergenerational communication.

3. Objectives

This study investigates the impact of extensive social media use, particularly among adolescents, and their deep immersion in digital environments. The research aims to assess differences in approaches between multicultural or cosmopolitan families, including second and third-generation immigrant households, and native families. It also explores how social practices related to device usage may shape similar habitus (perceptual, thought and action patterns). The research focuses on domestication amid the social changes prompted by the Covid-19 pandemic (Cadamuro *et al.*, 2021), emphasising three main dimensions:

1. Decision making:
 - a) the distinct roles of family members in shaping adolescents' digital habits, including rule establishment, regulatory interventions, and their consequences;
 - b) modes of interaction and negotiation of rules;
 - c) the influence of peers (both within and outside the family) in adopting norms;
 - d) the significance and performative value of family dialogues
2. Exploring family involvement in adolescents' digital literacy regarding social media and socio-cognitive interactions among adolescents,

parents, and siblings. Examining potential variations influenced by cultural and social factors.

3. Analysing behaviours and relationships arising from e-learning during the Covid-19 pandemic, considering changes in living conditions due to reduced physical interactions.

The following sections of the paper describe the methodology used to collect and analyse data (Section 4), the results obtained (Section 5), and the conclusion (Section 6).

4. Methodology

We produced and administered a questionnaire made of 90 items with open- and closed-ended questions to students at a high school in Reggio Emilia (Italy).

In the questionnaire, we proposed items related to the place and meaning of technologies at home, the kind of technologies (mobile/desktop, private/shared), the use of technologies in daily life and during lockdown due to Covid-19 (hours, rules, habits), the differences between students and adults in skills and opinions.

The main concepts that guided the production of the questionnaire are:

- the four phases of domestication that consist in: *appropriation* (acquisition of devices and internet connection), *objectification* (spatial aspect), *incorporation* (influence on daily routine), and *conversion* (relation with the outside world) (Silverstone, 2006; Scheerder *et al.*, 2019);
- the digital skills by the five areas of DigComp framework: information, communication and collaboration, content creation, safety, and problem solving (Punie *et al.*, 2013; Carretero Gomez *et al.*, 2017; Vuorikari *et al.*, 2022).

Before beginning the questionnaire, we defined the terms ‘digital tools’, ‘home’ and ‘adults’ appearing in more items. By ‘digital tools’ we meant smartphones, tablets, desktop computers, laptops, TV, videogame consoles, subscriptions for video on demand platforms, and so on; ‘home’ is the place where students spend the most time in a day beyond schools or other recreational activities (we preferred to specify with respect to adolescents in custodial care or foster home); by ‘adults’ we meant parents, teachers, caregivers, coaches, and so on.

Four areas covered by the questionnaire:

- *General information* (23 questions), containing questions related to personal data, and perception of digital skills in adolescents and adults;
- *Technologies and social media* (26 questions), with questions relating to the kind and number of tools that students have at home, their use in private contexts or at home with other family members, the perceptions of digital tools, internet and social media in students and adults;
- *Technologies for school* (10 questions), where the peculiarities of the use of digital tools in learning activities are investigated;
- *Remote education* (31 questions), this area contains the questions on the organisation and use of digital tools and the internet for studying at home and in the family during the emergency period due to Covid-19.

The questionnaire was administered online in the period between March and April 2022. Herein, we bring a preliminary analysis of the results obtained by using descriptive statistics. In some cases, since questionnaire's variables were mainly qualitative, we used the χ^2 (chi-squared) test on contingency tables to check for independence among the variables in the dataset. The test allows us to rule out that, by classifying observations according to two characteristics (as we will see, for example, the number of members in a household and the number of devices owned), no association is recorded between the two variables, meaning that the differences between the observed and theoretical values are not significant and depend only on chance.

Starting from a socio-constructivist and phenomenological theoretical approach, the research uses a quantitative methodology through the administration of a questionnaire. 362 students replied to the survey. We excluded three observations for missing data. The whole population of the involved school is composed of 1552 students. The respondents represented 23.1% of that population. Although we did not conduct sample significance testing, the high percentage of respondents qualitatively supports the hypothesis that the sample is representative of the whole school population; more investigations should be done to verify whether the results can be generalised to larger populations.

In the sample, the percentage of female students was higher than boys (girls = 83.8%). The average age of the students was 16.6; median and mode values corresponded to 17 years (26.5%). The mean score in

the previous academic year was 7.5 (max = 10). Scores 7 and 8 collected the higher percentage, respectively, 38.7% and 36.5%.

5. Results

In this paper, we describe the results obtained by a preliminary analysis of 36 responses that reply to three research questions:

- Q1. Are there differences in the use of digital and social media tools between multicultural or cosmopolitan families and native families?
- Q2. What is the media diet of adolescents?
- Q3. How was the Covid emergency handled in families using devices? Did it provoke a negotiation between the needs to be met and the introduction of new rules?

Multicultural and native families

We can distinguish two groups in the sample: students from native families (319) e students from multicultural families (40). The first group represented 22.0% of the total number of students in the school, belonging to Italian families (1450); the second group corresponded to 41.2% of the multicultural students (102), thus being overrepresented.

35 of the 40 students from multicultural families stated that their family has been in Italy for more than 10 years. In 7 families, parents came from two different regions, in 4 cases one of the two parents was Italian. A list of the main countries of origin follows: 18, Central and Eastern Europe (Albania, Moldova, Poland, Romania, Bulgaria, Ukraine); 13, Africa (Morocco, Ghana, Senegal, Tunisia, Ivory Coast, Nigeria); 5, Asia (China, Palestine, Sri Lanka, Turkey); 2, Central and South America (Peru, Dominican Republic).

Multicultural families seemed more numerous than Italian ones: 40% had more than five members compared to 25.4% of Italian families.

Digital skills' perceptions

Table 1 shows the replies to questions in a 4-level Likert scale related to digital skills. The skills used are those in DigComp framework supplemented by two skills on the use of word processors and presentation software.

As shown in Table 1, students in both multicultural and Italian families are more confident in their digital skills than adults. Usually, mul-

multicultural students had a worse perception of their parents' skills than Italian students. Students were more confident in online searching, interacting, and protecting; they were less sure to be able to create digital contents or solve problems.

We can observe two exceptions:

1. Italian students believe that the adults are more skilled at “protecting” and “solving problems” than themselves;
2. the use of a word processor is the only case in which more than half of the Italian students indicated the adults as being skilled.

	DigComp								Basic skills					
	Online Search		Internet		Create		Protect		Solve problems		Word Processor		Presentation Software	
	1-2	3-4	1-2	3-4	1-2	3-4	1-2	3-4	1-2	3-4	1-2	3-4	1-2	3-4
<i>Multicultural students</i>	32.5	67.5	27.5	72.5	62.5	37.5	42.5	57.5	70.0	30.0	15.0	85.0	15.0	85.0
<i>Italian Students</i>	41.0	59.0	24.5	75.5	58.9	41.1	54.5	45.5	74.0	26.0	13.8	86.2	20.4	79.6
<i>Multicultural adults</i>	70.0	30.0	70.0	30.0	92.5	7.5	60.0	40.0	72.5	27.5	62.5	37.5	70.0	30.0
<i>Italian adults</i>	53.0	47.0	65.5	34.5	70.6	29.4	51.4	48.6	59.9	40.1	35.1	64.9	55.2	44.8

Table 1 – Digital skills' perception of students and adults (percentage, Multicultural students: N=40, Italian students: N=319).

Mobile, desktop, and private tools

81.3% of students declared that five or more mobile devices are present in their houses; 49.0% had five or more desktop devices; the distribution among two, three, and four devices were instead more similar (respectively 11.7%, 17.0%, and 13.4%).

We can find a similar distribution of mobile tools in multicultural and Italian families; differences can be observed in the percentage of desktop tools, where 60.0% of multicultural students against 34.9 % of Italian ones declared to have less than three desktop tools.

The mode for both groups related to the number of (mobile and desktop) tools that adolescents considered “private” is two (50.0% for multicultural students; 43.2% for Italian students). Private tools are placed in the bedroom and/or in rooms in the house used mostly by students for 78.6% of them.

We conducted the χ^2 test for seven couples of variables related to the kind of tools (mobile/desktop), the number of family members, and the number of tools considered private for Italian and multicultural students. Before using the test, we merged some contiguous categories to obtain expected frequencies above 5 units (Newbold *et al.*, 2021).

We rejected the null hypothesis of independence for the couples:

- number of mobile tools/number of family members;
- number of desktop tools/number of family members;
- number of mobile tools/number of desktop tools;
- number of desktop tools/family origins.

This means that an association (to be further investigated) exists between the distributions of these variables.

Instead, we accepted the null hypothesis for the couples:

- number of private tools/number of family members;
- number of private tools/family origins;
- number of mobile tools/family origins.

This means that the variables did not influence each other within each couple and that the number of tools considered private did not depend on the size or country of origin of the family; similarly, the number of mobile tools in the home is not related to the ethnic origin of the family.

Hours using technologies alone and with families

Without great differences between Italian and multicultural students, as seen in Figure 1, around a third of students declared to spend more than five hours a day using digital tools. About the same percentage of students declared to spend one hour a day together with other family members; a lower percentage two hours; around 22% said not to use devices with others in the family. The involved members of the family are parents or brothers/sisters. Data showed that adolescents are immersed in digital technologies for a large part of their days.

About half of students declared to spend time with other family members, talking about technologies (50.5% Italian, 35.0% multicultural) or watching videos together (56.7% Italian, 45.0% multicultural).

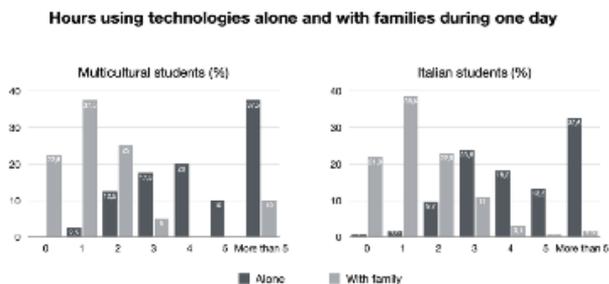


Figure 1 – Hours using technologies alone and with families by Italian and multicultural students during one day (Multicultural students: N=40, Italian students: N=319).

Rules

No rules in the use of digital tools were foreseen for 76.9% of students. Splitting the sample into two age groups 13-16 and 17-20, we can see that in the first group, the percentage of students with rules increased to 33.7%. 13.4% of students aged 17 to 20 received rules from their parents. New rules were added during the lockdown for 10.6% of the students.

The main rules that students quoted in the questionnaire were:

- to use devices for n hours during the day;
- not to use devices at (late) night, at mealtimes, or while studying;
- to receive parental authorisation to download applications;
- to use social networks responsibly;
- not to publish personal information.

Almost as a compensation for the scarcity of rules, 57.5% of multicultural students and 66.8% of Italian students reported good behaviour in using digital tools or surfing the web at home.

During lockdown

Devices and connection at home were insufficient for 22.2% and 19.5% of the families during the lockdown due to Covid-19. In more than half of Italian families, one or two parents worked from home, unlike in multicultural families, where only 12.5% of students had parents at home. 71.0% of students declared that other family members needed connection in both kinds of families.

The main solutions declared to solve the lack of tools were:

- to buy a new device;
- to borrow it from relatives or friends, school or municipality;
- to alternate smartphones and computers with family members as needed.

Instead, the solutions for lack of connection were:

- to check router;
- to buy Wi-Fi equipment;
- to use the phone's hotspot;
- to take turns with other family members;
- to change room;
- to switch off the webcam;
- to warn the teachers;
- to give priorities to those who had something more important to do;
- lastly, to have a lot of patience.

6. *Conclusion*

The analysis presented here brings to attention some preliminary results that need further in-depth investigation; at the same time, it opens up new research questions, such as comparison with data from other European and international contexts.

The differences in the responses given by students belonging to multicultural and Italian families regarding the use of digital devices differ on a few points (Q1). There are fewer differences than expected, probably because the families of the multicultural students involved in the sample have been in Italy for a long period. The origins and the number of family members seem to influence the number of desktop devices reported by students. Some multicultural students have less availability of desktop tools, while there is not a remarkable difference in the availability of mobile tools. There are no differences in the time of use; some Italian students talk more about digital technology, video, and rules in the family than multicultural ones.

European average of self-reported digital skills among 16-19-year-old is 69.2%. The value in Italy drops to 58.3%. This percentage represents individuals with basic or above basic digital skills in all five areas of DigComp based on performed activities corresponding to the skills (Eurostat, 2023b). Our sample differs from this data for the age and index used, even if similarly based on DigComp. However, in general, (both Italian and multicultural) students show a good perception of their own digital skills (in particular, for information, interaction and security). In our case, we can observe a poorer perception of the digital skills of their reference adults by adolescents. Multicultural students indicate that adults' skills are worse than Italian students do for their reference adults.

Continuing with the responses to research questions, one third of the surveyed students use devices alone for several hours, namely more than 5. There are not as many rules by parents (especially as age increases), but at least some of the students experienced some moments of confrontation within the family (Q2). The Covid emergency found one fifth of student families in our sample unprepared or unable to handle the situation with devices at home for study and work, hence many solutions were put in place (Q3).

Data from the European context (Eurostat, 2023a) report that young people use the net more than adults. In 2022, 96% of 16-29-year-old in the EU said they use the internet every day, compared to 84% of the adult population. This gap is also more significant in social networking.

According to this data, young people are more likely to use the internet so as to follow online courses and participate in social and political life than the adult population.

In the same way, looking at the USA context (Common Sense, 2022), we find confirmation of the high daily consumption of digital devices noted in our study. Teens in the 13-18 range spend 8:39 hours in entertainment screen use; this consumption has increased by about 2 hours in the last six years. In the USA, there are interesting changes based on ethnicity and household income in 2021. White adolescents have entertainment screen consumption of 7:49 hours; Blacks 9:50, Hispanic/Latino 10:02. Similarly, the time spent on entertainment screen decreases as income increases (Highest income 7:16, Middle: 9.34, Low: 9.19). Blacks, Hispanics/Latinos, and adolescents in lower-income families cannot access a computer at home, which generates inequality and confirms the lesser availability of desktop devices in our analysis.

Possession of private devices for adolescents in the USA has been increasing sharply over the past six years: in 2015, 67 % of adolescents had a personal phone, while today 88% do. In our study, roughly half of the students consider two digital devices to be private.

Students are immersed in digital tools, spending many hours a day using them: what do adolescents do in this time? The USA study says that adolescents spent most of their time watching videos (3:16 hours), followed by gaming (1:46), and social media (1:27). In particular, the latter, while being among the most frequent activities daily, ranks third among the things adolescents like (online video 62%, gaming 39%, social media 34%).

Our research has the limitation to involve only one school; nonetheless, it allows us to explore the paths of integration among Italian and multicultural families in the Italian context, and the role that society, school, and family play in ensuring that adolescents acquire digital skills to behave as responsible citizens, including online.

Starting from the same dataset, a paper on students' perceptions of digital skills, opinions on the digital tools, and generational gap has recently been published (see Rossi *et al.*, 2023).

In another analysis of these data, also using multivariate analysis (Bartholomew *et al.*, 2008), we are creating clusters of students similar for using digital devices to define tendencies in opinions and digital skills.

Besides, according to the mixed methods approach (Trincherò, Robasto, 2019), we have collected novel data from focus groups with small numbers of students in order to deepen some topics by listening to students' voices.

References

- Aroldi P., Colombo F. (2013): La terra di mezzo delle generazioni. Media digitali, dialogo intergenerazionale e coesione sociale. *Studi di sociologia*, n. 3-4, pp. 285-294.
- Barone P. (2021): Evoluzione di un concetto. Adolescenza post-moderna. *Journal of Phenomenology and Education*, n. 25(61), pp. 3-9.
- Bartholomew D.J., Steele F., Moustaki I., Galbraith J.I. (2008): *Analysis of multivariate social science data* (2nd ed.). Boca Raton (FL): CRC press, Taylor & Francis Group.
- Bourdieu P. (1979): *La distinction*. Paris: Minuit (Trad. it., *La distinzione*. Bologna: il Mulino, 1983).
- Cadamuro A., Bisagno E., Rubichi S., Rossi L., Cottafavi D., Crapolicchio E., Vezzali L. (2021): Distance learning and teaching as a consequence of the Covid-19 pandemic: a survey of teachers and students of an Italian high school. *Journal of E-Learning and Knowledge Society*, n. 17(1), pp. 81-89.
- Carretero Gomez S., Vuorikari R., Punie Y. (2017): *DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Common Sense (2022): *The Common Sense Census: Media Use by Tweens and Teens, 2021*. (https://www.common sense media.org/sites/default/files/research/report/8-18-census-integrated-report-final-web_0.pdf).
- Eurostat (2023a): *Being young in Europe today – Digital world* (https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php?title=Being_young_in_Europe_today_-_digital_world).
- Eurostat (2023b): *Individuals' level of digital skills (from 2021 onwards)* (https://ec.europa.eu/eurostat/databrowser/view/ISOC_SK_DSKL_I21/default/table?lang=en).
- Livingstone S., Blum-Ross A. (2020): *Parenting for a Digital Future: How Hopes and Fears about Technology Shape Children's Lives*. Oxford: Oxford University Press.
- Manzato A. (2011): Tecnologie quotidiane. Intorno al paradigma della *domestication*. *Ocula. Occhio semiotico sui media*, vol. 12 (<https://www.ocula.it/files/OCULA-FluxSaggi-MANZATO-Tecnologie-quotidiane-domestication.pdf>).
- Mascheroni G. (a cura di) (2012): *I ragazzi e la rete: la ricerca EU kids online e il caso Italia*. Brescia: La Scuola.
- Newbold D., Carlson W., Thorne B. (2021): *Statistica* (9a ed.). Milano: Pearson.
- Punie Y., Brecko B., Ferrari A. (2013): *DIGCOMP: A Framework for Developing and Understanding Digital Competence in Europe*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Persi R. (2021): Smartphone: punti di forza e criticità. Le rappresentazioni degli adolescenti e le implicazioni educative. In C. Belacchi (a cura di): *Bambini e adolescenti online tra opportunità e rischi - Sguardi della psicologia, sociologia e pedagogia*. Milano: FrancoAngeli, pp. 91-113.

- Rivoltella P.-C. (2020): *Nuovi alfabeti. Educazione e culture nella società post-mediale*. Brescia: Editrice Morcelliana – Scholé.
- Rossi L., Orsenigo E., Valentini M., De Santis A., Minerva T. (2023): Contesto familiare/culturale nel divide generazionale introdotto dalle tecnologie digitali. *THE LAB'S QUARTERLY*, n. XXV, pp. 1-20.
- Scheerder A.J., van Deursen A., van Dijk J. (2019): Internet use in the home: Digital inequality from a domestication perspective. *New Media and Society*, n. 21(10), pp. 2009-2118.
- Silverstone R. (2006): Domesticating domestication. Reflections on the life of a concept. In T. Berker, M. Hartmann, Y. Punie, K. J. Ward (Eds.): *Domestication of media and technology*. Maidenhead: Open University Press, pp. 229-248.
- Trincherò R., Robasto D. (2019): *I Mixed Methods nella ricerca educativa*. Milano: Mondadori.
- Vitullo A., Gerosa T., Losi L., Gui M. (2021): Connessione permanente e disuguaglianza digitale: un'analisi sui divari tra studenti nativi e con status migratorio. *Polis*, XXXV, n. 2, pp. 209-240.
- Vuorikari R., Kluzer S., Punie Y. (2022): *DigComp 2.2: The Digital Competence Framework for Citizens - With new examples of knowledge, skills and attitudes*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Educazione sessuale e socio-affettiva nella scuola italiana: il parere di genitori ed insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria a confronto

Alice Servettini¹, Susanna Morante², Giulia Mattiacci³, Federico Batini⁴

Abstract

Nonostante sia una tematica di interesse fin dal 1975, l'educazione sessuale in Italia non si è sviluppata in modo significativo, e persistono resistenze e campagne di disinformazione che ne impediscono l'inserimento nei curricula scolastici. Il presente lavoro esamina le opinioni di genitori e insegnanti nelle scuole dell'infanzia e primarie, raccolte attraverso questionari anonimi online. L'obiettivo è capire se persiste la diffidenza in merito a tale tema o se si osserva un ampliamento delle prospettive. Gli intervistati esprimono interesse per l'educazione sessuale e socio-affettiva, pur con enfasi diverse; la convinzione generale è che il sistema educativo se ne debba occupare.

Parole chiave: educazione sessuale; educazione socio-affettiva; scuola dell'infanzia; scuola primaria; insegnanti.

Abstract

Despite being addressed since 1975, sex education in Italy has not significantly developed, and resistance and misinformation campaigns persist, preventing its inclusion in the school curriculum. This paper examines the opinions of parents and teachers on this topic in pre-school and primary schools, through anonymous online questionnaires. The aim is to understand whether distrust persists or whether a broadening of perspectives is observed. The respondents express a strong interest in sexual and socio-affective education, albeit with different emphases, and a general conviction that it is necessary for the education system to address it.

¹ Collaboratrice di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia.

² Borsista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia.

³ Borsista di ricerca presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia.

⁴ Professore associato di Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Filosofia, Scienze Sociali, Umane e della Formazione dell'Università di Perugia.

Keywords: sex education; social-affective education; pre-school; primary school; teachers.

1. Introduzione

L'argomento dell'educazione sessuale e socio-affettiva nelle scuole italiane è da tempo oggetto di dibattito tra diversi attori sociali. Mentre l'educazione sessuale è riconosciuta come un importante strumento per la prevenzione, l'eliminazione della discriminazione e la promozione del rispetto reciproco, ci sono opinioni contrastanti sulla sua implementazione nei contesti scolastici. Nel panorama scolastico italiano essa, di fatto, è generalmente considerata un'assenza ingiustificata (Batini, 2014; Batini, Santoni, 2009).

A sottolineare l'importanza dell'educazione sessuale nel contesto scolastico l'UNESCO, in collaborazione con UNAIDS, UNFPA, UNICEF, UN Women e WHO, ha pubblicato l'*International Technical Guidance on Sexuality Education* (UNESCO, 2018), che sottolinea l'importanza di promuovere una *Comprehensive Sexuality Education* (CSE), un processo di insegnamento e apprendimento che mira a fornire competenze, comportamenti e valori per la tutela della salute, del benessere e della dignità delle bambine e dei bambini, delle e dei giovani di età compresa tra i 5 e i 18 anni, nonché a sviluppare relazioni sociali e sessuali fondate sul rispetto. Questo approccio supera l'idea tradizionale di educazione sessuale basata solo su informazioni relative alla riproduzione e ai rischi correlati, offrendo l'opportunità di considerare anche la dimensione relazionale della sessualità, come indicato già nelle *Linee guida per l'Educazione Sessuale in Europa* (OMS, 2010). Emerge sempre di più l'importanza di imparare ad affrontare in modo consapevole i rischi e le potenzialità del mondo online (Batini, Scierri, 2021).

Negli ultimi anni, molti paesi del mondo hanno sviluppato o rivisto i loro curricula nazionali, grazie anche alle indicazioni internazionali (UNESCO, 2021). Secondo i dati dell'UNAIDS (UBRAF) (Ketting *et al.*, 2018), l'85% dei 123 Paesi coinvolti ha indicato che i contenuti relativi all'educazione sessuale sono inclusi nei curricula nazionali. Il rapporto *Educazione sessuale in Europa* (European Commission, DG Health and Consumer Protection, 2006) evidenzia che in Italia l'opposizione da parte della Chiesa cattolica, di alcuni gruppi politici e di molte famiglie è stata un ostacolo per l'implementazione dell'educazione sessuale. È interessante notare che, in un'indagine svolta in Italia, il 94% delle ragaz-

ze e dei ragazzi interpellati (Ministero della Salute, 2018) ritiene invece che sia compito della scuola fornire informazioni sulla sessualità già a partire dagli anni iniziali della scuola secondaria, se non prima. Analogamente in un'indagine successiva il 99,2% dei partecipanti «pensa che la scuola debba garantire un'educazione alla sessualità, condotta da esperti (60,4%) e attraverso metodi didattici coinvolgenti e partecipativi, come il dibattito e lo scambio tra pari, anche se non si escludono le modalità frontali» (Azzolini *et al.*, 2022).

1.1. *Sviluppi storico-teorici*

La dimensione sessuale ha, da sempre, suscitato dibattiti tra i pedagogisti. Con l'Illuminismo e successivamente con il Positivismo, si è iniziato a riflettere in modo più esplicito sulla sessualità, estendendo l'approccio empirico a tutti i campi del sapere e stabilendo così la nascita delle scienze umane.

Dopo le guerre mondiali, si è accesa una discussione sull'educazione sessuale: alcuni ritenevano che stimolasse precocemente la sessualità (Dalla Volta, 2015), mentre altri sottolineavano l'importanza di insegnarla prima dei dieci anni per evitare confusione (Rousseau, 1972, trad. it. 1997).

Gli anni '60 e '70, caratterizzati da rivoluzioni studentesche e sommosse femministe, hanno portato a profonde modifiche socio-antropologiche e pedagogiche riguardo al ruolo della sessualità nella vita umana (Fabrizi *et al.*, 2005). Il *postmodernismo sessuale* ha ridefinito il significato di sesso, amore ed erotismo «l'unica e sufficiente ragione e scopo di se stesso» (Bauman 1998, trad. it. 2013), separando concettualmente l'atto erotico dal rapporto sentimentale.

Nel contesto scolastico italiano, l'educazione sessuale è stata ufficialmente introdotta solo negli anni '90. Alla fine del Novecento, l'educazione alla sessualità si è concentrata sulla riflessione intorno al significato che assumono fatti ed eventi nel contesto culturale in cui si verificano, dal momento che la sfida recente consiste nel sapersi orientare in un orizzonte di senso sempre più liquido (Bauman, 2005, trad. it. 2008).

L'avvento del nuovo secolo ha dato il via alla *seconda rivoluzione sessuale* (Bauman 1998, trad. it. 2013), in cui l'atto sessuale si è definitivamente separato dall'amore romantico, influenzando l'immaginario delle nuove generazioni e la stabilità dei loro legami interpersonali.

2. *Disegno di ricerca*

2.1. *Obiettivi*

Lo studio proposto esamina il punto di vista di genitori e di insegnanti italiani sull'educazione sessuale e socio-affettiva nella scuola dell'infanzia e primaria, in modo da determinare se persista diffidenza verso l'inclusione di tali argomenti nell'istruzione o se si stia verificando un ampliamento delle prospettive. Inoltre si cerca di capire se genitori ed insegnanti desiderino che l'educazione sessuale diventi parte formale del curriculum scolastico fin dalla prima infanzia.

Lo scopo descrittivo/esplorativo della ricerca è dunque confrontare i punti di vista raccolti al fine di analizzare possibili connessioni o differenze e fornire materiali per l'analisi del pensiero pedagogico-educativo su questi temi.

2.2. *Metodi e strumenti*

La ricerca è stata condotta utilizzando un campionamento non probabilistico attraverso due questionari⁵ online anonimi creati con Google Moduli. I partecipanti sono docenti di scuola dell'infanzia o primaria e genitori che hanno almeno una figlia o un figlio nella fascia 3-11 anni.

I questionari strutturati consistevano principalmente in domande chiuse e poche domande aperte, riguardanti fattori non direttamente osservabili ma resi operativi, come motivazioni e idee personali. Dopo una sezione dedicata ai dati anagrafici dei partecipanti, sono state presentate delle affermazioni utili a valutare opinioni personali e conoscenze in materia di educazione sessuale e socio-affettiva.

I dati ottenuti sono stati analizzati mettendo a confronto le posizioni dei genitori e degli insegnanti. I questionari sono stati completati dal 18 gennaio 2021 al 10 maggio 2021, rendendo così la ricerca di tipo trasversale.

⁵ "Raccolta dei pareri dei genitori (di uno o più bambini, di età compresa tra i 3 e gli 11 anni) in merito all'insegnamento dell'Educazione Sessuale e Socio-affettiva a scuola", <https://forms.gle/u92PdiATqFJ4NAGs9>.

"Raccolta dei pareri degli Insegnanti, di scuola dell'infanzia e primaria, in merito all'insegnamento dell'Educazione Sessuale e Socio-affettiva a scuola", <https://forms.gle/8c7xfTSEL5s1KbsFA>.

2.3. Il campione degli insegnanti

Gli insegnanti raggiunti dalla ricerca sono stati 1044, di cui 1030 hanno acconsentito a rispondere al questionario; il 96% è di sesso femminile, la cui età media corrisponde a 44,17 anni, contro il 4% di maschi che registrano in media 44,86 anni. Complessivamente, il valore minimo d'età è pari a 21 anni mentre quello massimo è di 67 anni: l'età media complessiva corrisponde a 44,17 anni con deviazione standard pari a 11,29. La Figura 1, di seguito, illustra la distribuzione del campione degli insegnanti rispetto ad età e sesso.

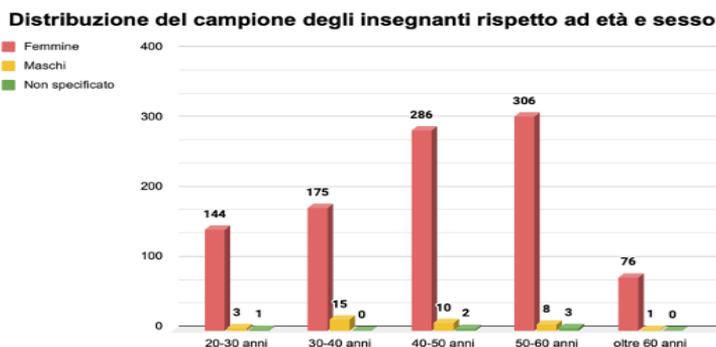


Fig. 1. – Distribuzione del campione degli insegnanti rispetto ad età e sesso.

Ad esclusione della Valle D'Aosta, il campione di insegnanti proviene da tutte le regioni d'Italia, con una distribuzione non omogenea (Figura 2); maggiormente rappresentata la Toscana, con il 19% del campione, a seguire l'Emilia-Romagna, rappresentata dal 13%; equamente rappresentate Lazio, Veneto e Umbria, con l'11% del campione ciascuna.



Fig. 2. – Regione di provenienza degli insegnanti.

Di tutti i 1030 insegnanti, la maggioranza esercita la professione all'interno di servizi di scuola primaria, mentre la scuola dell'infanzia risulta meno rappresentata. La Figura 3 illustra la distribuzione degli insegnanti rispetto all'ordine di appartenenza.

Distribuzione del campione degli insegnanti rispetto all'ordine di appartenenza

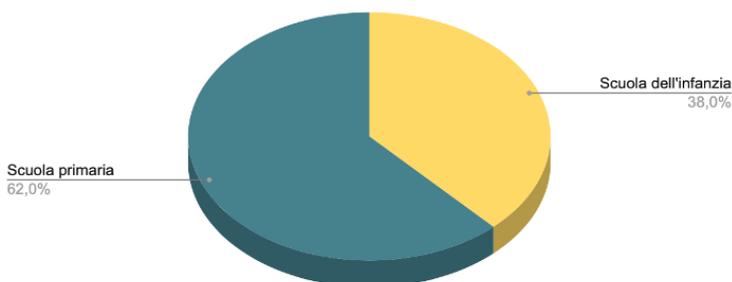


Fig. 3 – Distribuzione del campione degli insegnanti rispetto all'ordine di appartenenza.

2.4. Il campione dei genitori

I genitori raggiunti dal questionario sono stati 882. Tra loro, 875 hanno proceduto alla compilazione. Dei rispondenti, il 95,5% sono madri, di 37,99 anni di media, e solo il 3,7% è rappresentato dai padri la cui età media è di 41,93 anni. Nel complesso, il valore d'età più basso è di 21 anni, mentre quello più alto è di 58 anni; l'età media corrisponde a 38,08 anni con una deviazione standard di 5,78 (Figura 4). Ad eccezione del Molise, il campione di genitori proviene da tutto il territorio nazionale, sebbene non con una distribuzione omogenea tra regioni (Figura 5): la regione maggiormente rappresentata, infatti, è la Lombardia con il 22,8%, seguita dall'Umbria, rappresentata dal 21,2%.

Distribuzione del campione dei genitori rispetto a età e sesso

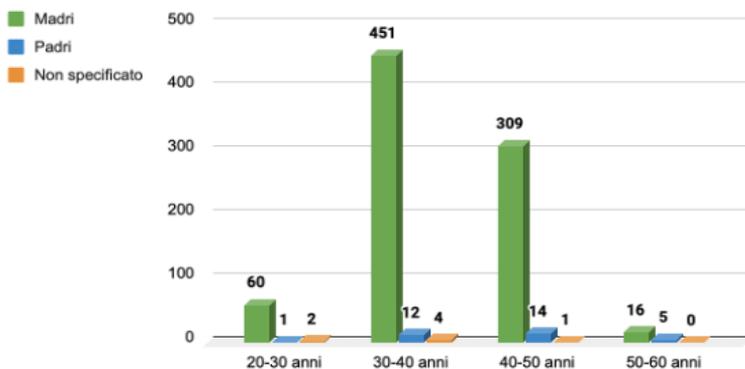


Fig. 4 – Distribuzione del campione dei genitori rispetto a età e sesso.

Regione di provenienza dei genitori

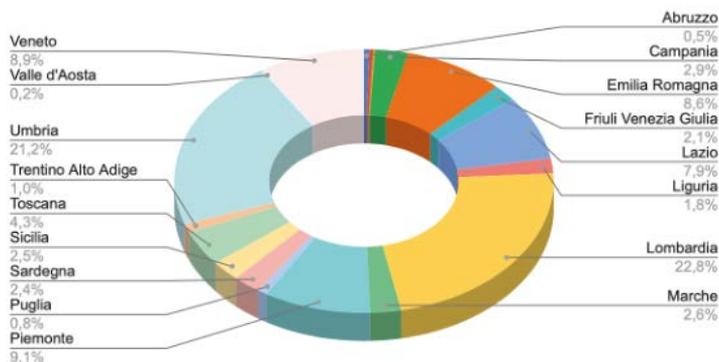


Fig. 5 – Regione di provenienza dei genitori.

Tali genitori hanno figlie e figli (maschi 32,4%; femmine 36,1%; entrambi 29,7%) di diverse fasce d'età la cui prevalenza è da riferire, chiaramente, a coloro i quali hanno almeno una figlia o un figlio di 3-5 anni (55,4%) e 6-11 anni (52,7%). Il grado d'istruzione/formazione dei genitori intervistati si posiziona in un livello medio-alto con il 57% che ha conseguito almeno una laurea triennale e solamente il 2,74% detiene la licenza media. La Figura 6 illustra la distribuzione del campione dei genitori rispetto al livello d'istruzione.

Distribuzione del campione dei genitori rispetto al titolo di studio conseguito

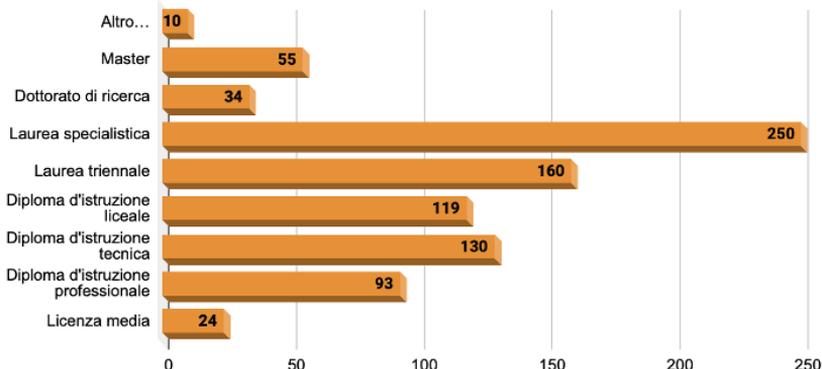


Fig. 6 – Distribuzione del campione dei genitori rispetto al titolo di studio conseguito.

3. Analisi dei risultati: il punto di vista dei genitori e degli insegnanti.

Circa il 93% dei genitori ed altrettanti insegnanti ritengono che l'educazione sessuale e quella socio-affettiva sono due aspetti diversi dell'esperienza umana, ma strettamente interdipendenti, tanto è vero che il 98,1% dei genitori ed il 91,7% degli insegnanti pensa che vadano entrambe affrontate in ambito scolastico: si evidenzia però un 7,6% di docenti che desidererebbe affrontare a scuola unicamente l'aspetto socio-affettivo. Dalle evidenze raccolte, emerge inoltre che genitori e insegnanti elevano a contesti educativi elettivi rispetto ai temi trattati, quello familiare, quello scolastico e quello del gruppo dei pari (Figura 7).

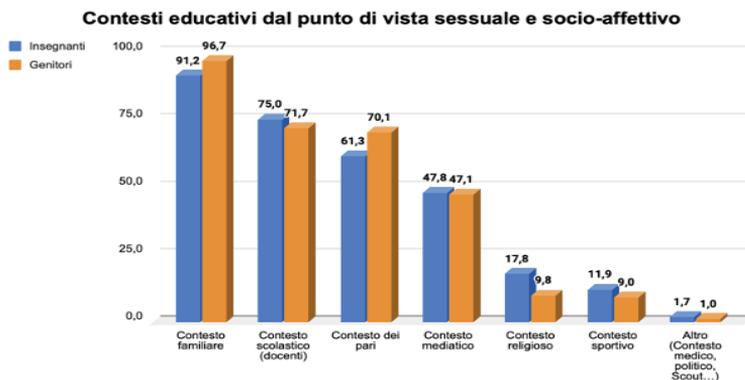


Fig. 7 – Distribuzione del campione di genitori e insegnanti rispetto alla definizione di contesti elettivi per l'educazione sessuale e socio-affettiva.

Inoltre, si fa particolare riferimento al ruolo degli e delle insegnanti rispetto al tema: esso è considerato “molto importante” dal 37% dei docenti e dal 27% dei genitori, mentre il 36% di genitori e il 49% di insegnanti lo considerano “abbastanza importante”.

I temi più rilevanti secondo i genitori sono: la gestione della privacy, la distinzione tra norme sociali e giuridiche, l'accettazione dei cambiamenti fisici e psicologici relativi alla pubertà, la capacità di esprimere il proprio consenso o dissenso, e l'assunzione del valore della parità dei sessi. I docenti tuttavia prediligono i seguenti obiettivi educativo-didattici: la capacità di saper chiedere aiuto se si è in difficoltà e lo sviluppo di competenze relative alla gestione ed espressione delle emozioni.

L'opinione di genitori e insegnanti è concorde nel non capitalizzare troppo l'attenzione sulla conoscenza del funzionamento degli apparati sessuali e riproduttivi, sulla realizzazione della propria identità di genere e sulla conoscenza di diversi modelli familiari. Al contrario questi temi sembrano invece meritevoli di una particolare attenzione, soprattutto in ragione della centralità che la costruzione della propria identità sessuale riveste nello sviluppo personale, e in ragione della loro permeanza sociale (Figura 8).

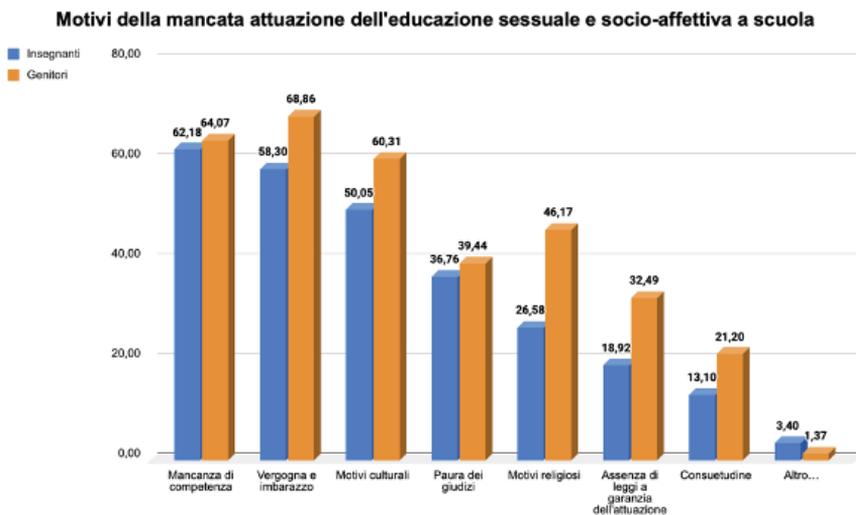


Fig. 8 – Motivi della mancata attuazione dell'educazione sessuale e socio-affettiva a scuola.

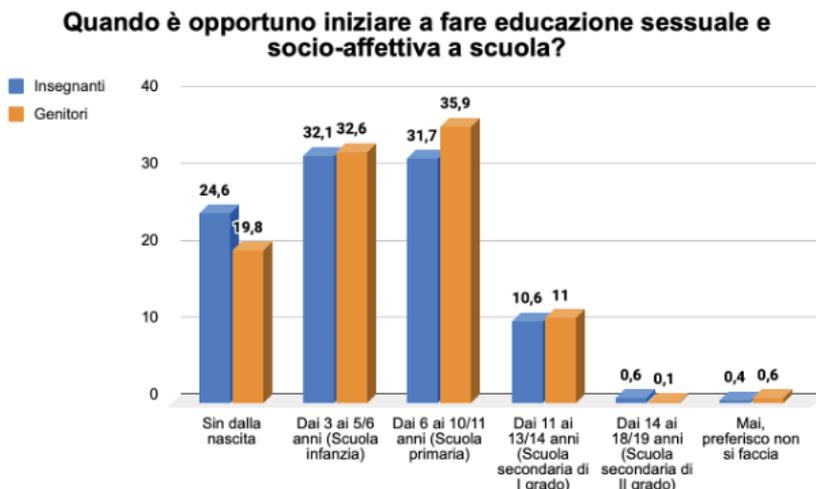


Fig. 9 – Quando è opportuno iniziare a fare educazione sessuale e socio-affettiva a scuola?

Al fine di progettare interventi efficaci è opportuno stabilire un'età minima da cui cominciare; altresì necessario è domandarsi se è bene anticipare possibili dubbi/curiosità/interessi dei più piccoli, oppure se è preferibile attendere che siano proprio loro a richiedere chiarimenti. Il 58,3% dei docenti ritiene opportuno affrontare tali argomenti preventivamente, mentre il 41,7% preferisce aspettare che gli studenti dimostrino specifici bisogni educativo-formativi; anche i genitori si posizionano su questa stessa linea di pensiero: il 63,4% propone di anticipare le curiosità delle figlie e dei figli, mentre il 36,6% ritiene necessario attendere una manifestazione di interesse. Le due migliori fasce d'età per iniziare a fare educazione sessuale e socio-affettiva, secondo gli intervistati, sarebbero quelle della scuola dell'infanzia (32,1% insegnanti e 32,6% genitori) e della scuola primaria (31,7% insegnanti e 35,9% genitori) (Figura 9).

I genitori dunque prediligono la scuola primaria, gli insegnanti la scuola dell'infanzia; oltre il 63% di insegnanti e il 68% dei genitori, collocano nella fascia 3-11 l'avvio dell'educazione sessuale e socio affettiva.

È fondamentale inoltre rintracciare le migliori modalità che possano facilitare l'apprendimento e la costruzione dell'identità sessuale e affettiva. Rispetto alla scuola dell'infanzia, potrebbe essere utile normalizzare i temi, preferendo l'uso di metafore e storie. Diversamente, per la scuola primaria, gli intervistati preferiscono lezioni mirate con esperti o l'introduzione di una disciplina scolastica ad hoc (Figure 10 e 11).

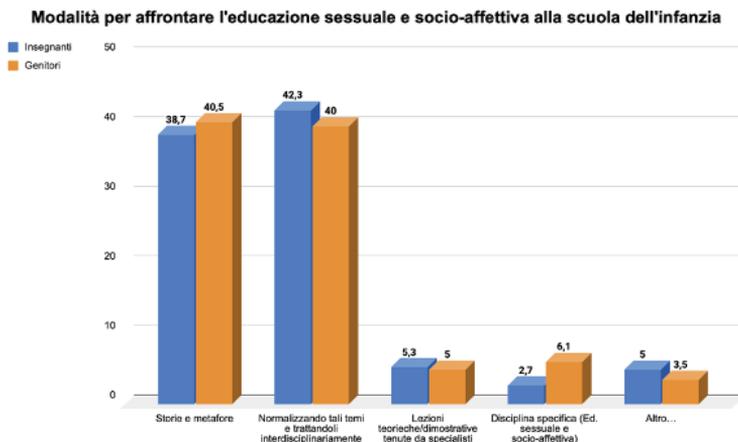


Fig. 10 – Modalità per affrontare l'educazione sessuale e socio-affettiva alla scuola dell'infanzia.

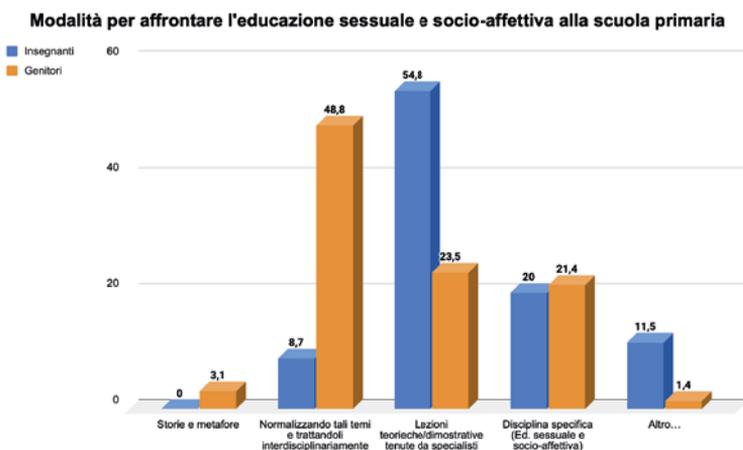


Fig. 11 – Modalità per affrontare l'educazione sessuale e socio-affettiva alla scuola primaria.

È stato domandato ai partecipanti di individuare i possibili benefici di un'educazione sessuale: entrambe le categorie interpellate ritengono che i giovani imparerebbero a curarsi dell'igiene del proprio corpo, ad accettare i cambiamenti correlati al periodo puberale, ad esprimere il loro consenso o dissenso rispetto a differenti situazioni, a vivere le futu-

re esperienze sessuali e relazionali in maniera positiva coerentemente ai propri sentimenti e soprattutto potrebbero crescere nella consapevolezza che la sessualità non è un tabù. I benefici che docenti e genitori riconoscono a precoci interventi in materia sembrano essere molti, convinti che «la scuola è il posto migliore per fare educazione sessuale perché a casa non sempre se ne hanno le competenze senza considerare il fatto che lì prevale l'aspetto collettivo che manca nel contesto familiare». In effetti il confronto con i pari può ridurre vergogna ed imbarazzo che spesso, nel dialogo genitori-figli, ostacolano gli apprendimenti. Allargando gli orizzonti al mondo online, la scuola viene concepita come luogo in cui le bambine e i bambini acquisiscono

I giusti strumenti per affrontare la realtà, che non è più una sola, ma è al contempo reale e virtuale; è inutile tacere gli argomenti di sesso e affettività perché prima o poi i media (e i social in primis) si apriranno a loro, scaraventandogli addosso tutte le informazioni caotiche di cui sono fatti: in quel momento avremo bisogno di bambini/adolescenti, capaci di comprendere e di scegliere!

Il “maestro Internet”, citando le parole di un genitore, è in grado di sovvertire l'immaginario comune e di svelare ai giovanissimi risposte preconfezionate alle loro curiosità, allarmando le famiglie sugli eventuali pericoli. Al fine di mediare tra ansie familiari e reali necessità conoscitive degli studenti e delle studentesse, alcuni intervistati propongono interventi educativi progettati in collaborazione tra l'istituzione scolastica ed il gruppo genitoriale concretizzando così la nota alleanza scuola-famiglia. Va considerata l'esistenza di contesti familiari svantaggiati sul piano economico-culturale, la cui prole potrebbe giovare significativamente di interventi d'educazione sessuale e socio-affettiva a scuola. Diversamente, il rischio è quello di ignorare un largo numero di persone che, crescendo, maturano convinzioni errate, falsificate e/o pregiudizievoli in merito alla sessualità, perché non adeguatamente accompagnate nel loro percorso di scoperta. Che stereotipi e pregiudizi vadano urgentemente sdoganati emerge da una moltitudine di risposte fornite dai genitori, tra cui vi è una madre che avvalorava la sua convinzione riportando:

La battaglia per la parità di genere, ad esempio, non si fa riducendo la donna ad un panda in via di estinzione da proteggere e tutelare (quasi sempre in opposizione all'uomo) ma si fa con una corretta educazione affettiva e sessuale che riconosca nella diversità e unicità degli individui il diritto ad esprimere pienamente e compiutamente la propria identità ed il proprio potenziale in ogni ambito della vita sociale, affettiva e sessuale.

Come ricorda una maestra:

Nelle Indicazioni Nazionali (2012) viene detto che «alla scuola spetta il compito di fornire supporti adeguati affinché ogni persona sviluppi un'identità consapevole e aperta»: se mettiamo al centro del nostro operato didattico la persona, non possiamo prescindere dalla sessualità e dall'affettività di ciascun alunno, basti pensare che nella scuola dell'infanzia, un campo d'esperienza fondamentale si chiama “il sé e l'altro”.

È certo però che «conoscere è molto meglio che ignorare: sapere ci rende in grado di scegliere, affrontare e negare» dunque la necessità di formare alunne e alunni consapevoli sovrasta qualsivoglia preoccupazione organizzativa e gestionale. È in definitiva:

Fondamentale, in una realtà globalizzata e multietnica, imparare a rispettare se stessi e gli altri non solo per le proprie esigenze e caratteristiche somatiche ma anche sotto l'aspetto intimo delle emozioni e delle pulsioni, affinché possano rimuoversi ostacoli di genere, di discriminazione, di bullismo e cyberbullismo.

Inoltre, è stato chiesto ai genitori se desidererebbero che le proprie figlie ed i propri figli avessero come punto di riferimento emotivo i loro insegnanti: il 77% di loro ha risposto di sì, mentre il 4,6% di no (il restante ha preferito astenersi dal rispondere). La medesima questione è stata posta ai docenti, domandando loro se fossero disposti ad ergersi a riferimento per i propri studenti e studentesse e l'88,6% ha risposto positivamente (solo lo 0,6% si è detto contrario). Chiaro è che i genitori ripongono una grande fiducia negli insegnanti (Figura 12) e questi ultimi credono che siano gli stessi alunni ed alunne ad essere molto fiduciosi in loro (Figura 13), ma vi è certezza che le competenze a disposizione dei maestri siano in grado di soddisfare le aspettative degli studenti e delle relative famiglie? Solo lo 0,4% dei docenti si sente “completamente competente” e il 30,1% si dice “abbastanza competente” mentre il 64,1% riconosce di non essere competente a sufficienza sul tema d'indagine. Al fine di sopperire a tale generalizzata mancanza di formazione ed ampliare le proprie competenze in materia, i docenti propongono principalmente una libera e spontanea formazione personale privata (60,2%) o la partecipazione a corsi di aggiornamento post-lauream (60%). Il 27,8% sostiene che sia necessario istituire un ulteriore corso di studi interno al percorso di laurea in Scienze della Formazione Primaria che faciliti i futuri maestri nell'acquisizione di competenze professionali relative alla sessualità. Esistono però ulteriori impedimenti che portano a decidere

di non trattare tali tematiche nelle aule: in primis, generalmente, sono i componenti dello stesso team docente ad opporsi a tali attuazioni e la motivazione ricorrente è che «i genitori potrebbero rispondere negativamente ed alzare polveroni e questioni di stato inutilmente». Le testimonianze in merito sono innumerevoli:

Qualche volta le colleghe più esperte hanno demotivato il mio agire dicendo che mi sarei complicata la vita perché le famiglie non hanno gli strumenti per capire il nostro lavoro e creano spesso grossi disagi agli stessi studenti.

Di fronte alla curiosità palesata in classe da alcuni bambini sui temi riguardanti i rapporti sessuali, la riproduzione e, più in generale, sui rapporti relazionali all'interno di una coppia, alcune colleghe (con maggior esperienza) mi hanno invitata ad evitare l'argomento e a far in modo che quelle domande venissero ignorate o che venissero date risposte evasive, totalmente prive di senso (sul genere "il fiore e l'ape", "i bambini e le cicogne").

Quanta fiducia ripongono i genitori negli insegnanti in qualità di punto di riferimento?

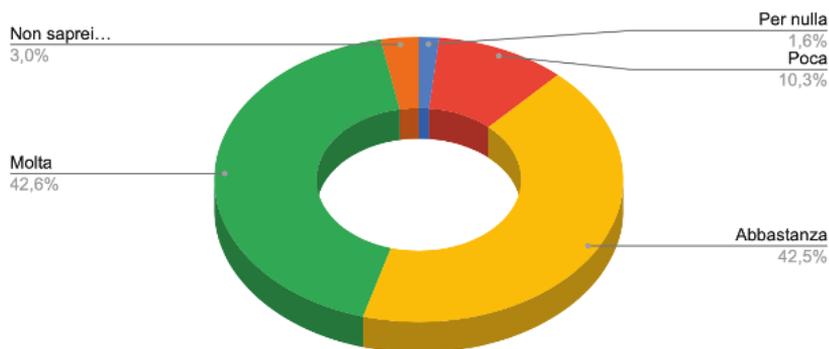


Fig. 12 – Quanta fiducia ripongono i genitori negli insegnanti in qualità di punto di riferimento?

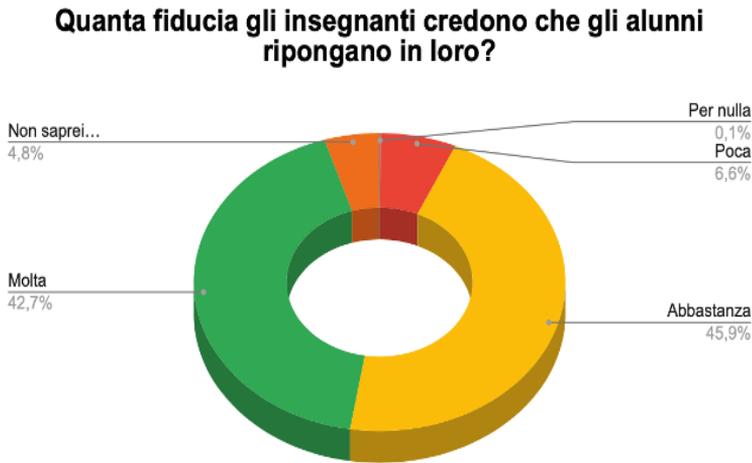


Fig. 13 – Quanta fiducia gli insegnanti credono le alunne e gli alunni ripongano in loro?

Per quanto le famiglie e gli insegnanti con posizioni ultra-conservatrici siano una minoranza, possono fare “molto molto rumore”, come, ad esempio, segnala un’insegnante:

Ho ricevuto opposizioni da colleghe di team, quando ho proposto di trattare il tema delle malattie sessualmente trasmissibili e dell’uso del preservativo in una classe quinta primaria in cui insegnavo scienze, così come il tema delle manifestazioni della maturazione sessuale e dei cambiamenti fisici e psicologici ad essa collegati. Mi è stato detto che i ragazzi erano troppo piccoli, che spettava alle famiglie decidere se, come e quando affrontare l’argomento e che sarei andata incontro a rimostranze da parte dei genitori.

L’ultima sezione dei questionari è stata progettata per sondare le conoscenze detenute dagli intervistati in materia di sessualità e socio-affettività, pur nella consapevolezza che questa esigua raccolta dati potrebbe non rendere giustizia alle effettive competenze detenute dai rispondenti. Gli items proposti riguardano: le fasi dello sviluppo sessuale che nell’infanzia conducono alla maturazione puberale, alcune definizioni relative alle componenti dell’identità sessuale, curiosità statistiche riguardanti abusi e detenzione di materiale pedopornografico e conoscenze relative all’ambito emozionale. In generale si può asserire che le conoscenze in possesso dei due gruppi siano pressoché equivalenti (72-73% di risposte corrette per entrambe le categorie), con un accento su talune lacune conoscitive che

concernono però aspetti fondamentali per un'efficace educazione sessuale e socio-affettiva. È auspicabile quindi un approfondimento in materia da parte di coloro i quali ricoprono un ruolo cruciale in ambito educativo.

4. Discussione dei risultati e conclusione

I risultati della ricerca mettono in evidenza una forte richiesta da parte dei genitori di trattare temi legati alla sessualità e alla socio-affettività all'interno dell'ambito scolastico e collocano alcune posizioni opposte, a cui spesso viene data visibilità mediatica, nella giusta proporzione della residualità. Una richiesta forte che può essere attribuita alla consapevolezza dei molteplici benefici che un'educazione completa in queste aree può apportare ai loro figli e alle loro figlie e al tempo stesso all'impreparazione che percepiscono per occuparsene direttamente, temendo che le influenze negative dell'"accesso illimitato" possano superare i loro sforzi educativi. Grandi aspettative vengono riposte quindi nella scuola e nella professionalità degli insegnanti perché svolgano un ruolo cruciale nella formazione delle loro bambine e dei loro bambini.

Molti genitori ritengono che i docenti siano più preparati di loro su tali temi, che spesso generano imbarazzo nell'ambiente familiare. Inoltre, ritengono che l'ambiente scolastico, data la presenza dei pari, possa contribuire a superare la vergogna associata a tali tematiche. La scuola, "palestra sociale", offrirebbe quindi opportunità di incontro e confronto che favoriscono la crescita personale dei e delle giovani e li aiutano a svilupparsi all'interno di una comunità.

La prospettiva dei genitori e degli insegnanti riflette la linea legislativa italiana negli ultimi decenni in materia di educazione sessuale, caratterizzata dalla mancanza di una linea definita e dalla parzialità, occasionalità ed eterogeneità di approcci. I dati indicano che solo un quarto degli insegnanti e poco più di un terzo dei genitori ha ricevuto una formale educazione sessuale e/o socio-affettiva, peraltro non considerata soddisfacente dalla maggioranza di loro. La sensazione di non aver ricevuto adeguato supporto durante la propria crescita, soprattutto sul piano affettivo-sessuale, da parte della scuola, percepita come fonte di conoscenza e scoperta necessaria per l'adattamento al mondo, alimenta il desiderio dei genitori di fornire ai propri figli e figlie una forma di educazione scolastica su questi temi scientificamente fondata.

Si pone una domanda su questa disposizione delle famiglie all'educazione sessuale e socio-affettiva a scuola: se possa essere il frutto di

una mancanza di dialogo tra i contesti familiare e scolastico, per questo è fondamentale favorire un confronto chiaro tra insegnanti e genitori, al fine di scoprire che (e se) entrambi condividono le stesse speranze, obiettivi e finalità.

Sia i genitori che gli insegnanti intervistati si mostrano favorevoli a un approccio integrale all'educazione sessuale, che parta fin dai primi anni di vita delle bambine e dei bambini o addirittura dalla loro nascita, con l'obiettivo di rendere queste tematiche affrontabili con la naturalezza che meritano, anticipando le curiosità in modo che sia possibile crescere con consapevolezza di sé senza nascondimenti, ma con una preparazione adeguata ad affrontare le diverse tappe in modo consapevole e sano. La formazione del personale docente risulta essere pertanto una priorità preliminare. L'emanazione di una legge sull'educazione sessuale a scuola è di fondamentale importanza, ma è altrettanto imprescindibile garantire che gli insegnanti siano adeguatamente formati per gestire argomenti educativi complessi dotati delle giuste competenze, di strumenti metodologici e di contenuti *evidence-based*, nonché delle competenze socio-emotive necessarie per progettare interventi educativi basati su queste tematiche.

Riferimenti bibliografici

- Autorità Garante per l'Infanzia e l'Adolescenza (2021): *II Indagine nazionale sul maltrattamento dei bambini e degli adolescenti in Italia: risultati e prospettive*. (www.garanteinfanzia.org/sites/default/files/ii-indagine-nazionale-maltrattamento-2021.pdf; data di ultima consultazione: 28/10/2023).
- Azzolini C., Scierri I. D., Batini F. (2022): Adolescenza e sessualità durante il lockdown: un'indagine su vissuti e comportamenti degli adolescenti in Italia. *Pedagogia delle differenze*, LI(2), pp. 256-281.
- Batini F. (2014): *Identità sessuale: un'assenza ingiustificata. Ricerca, strumenti e informazioni per la prevenzione del bullismo omofobico a scuola*. Torino: Loescher.
- Batini F., Scierri I. D. M (eds.) (2021): *In/sicurezza fra i banchi. Bullismo, omofobia e discriminazioni a scuola: dati, riflessioni, percorsi a partire da una ricerca nelle scuole secondarie umbre*. Milano: FrancoAngeli.
- Batini F., Santoni B. (ed.) (2009): *L'identità sessuale a scuola. Educare alla diversità e prevenire l'omofobia*. Napoli: Liguori.
- Bauman Z. (1998): *Gli usi postmoderni del sesso*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 2013.
- Bauman Z. (2005): *Vita liquida*. Trad. it. Roma-Bari: Laterza, 2008.
- Dalla Volta A. (2014-2015): L'educazione della castità. In L. Masi (ed.): *Rasse-*

- gna di studi sessuali (1921-1932): anatomia di un periodico*. pp. 54-55.
- European Commission, DG Health and Consumer Protection, IPPF European Network, WHO Office for Europe (2006): *Sexuality Education in Europe - A reference Guide to Policies and Practices*.
- European Parliament (2013): *Policies for sexuality education in the European Union*.
- Fabrizi A., Gambino G. (2005): Origine e sviluppi dell'educazione sessuale in Italia, *Rivista di Sessuologia Clinica*, 1, pp. 7-24.
- Ketting E., Ivanova O. (2018): *Sexuality Education in Europe and Central Asia*. Cologne: BZGA & IPPF European Network.
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Dipartimento per l'Istruzione Direzione Generale per lo Studente, l'Integrazione, la Partecipazione e la Comunicazione (comunicazione Prot. AOODGOS n. 3214 del 22 novembre 2012): *Linee di indirizzo - Partecipazione dei genitori e corresponsabilità educativa*.
- Ministero della Salute (2018): *Progetto "Studio Nazionale Fertilità" - Indagini sulle conoscenze, comportamenti e atteggiamenti in ambito sessuale e riproduttivo di adolescenti, studenti universitari e adulti in età fertile e dei professionisti sanitari*.
- Organizzazione Mondiale della Sanità (OMS) (2010): *Standard per l'Educazione Sessuale in Europa*.
- Proposta di legge d'iniziativa della deputata Castiello, 11/11/2015, n. 3423: *Introduzione dell'insegnamento dell'educazione emotivo-sentimentale nei programmi scolastici*.
- Rousseau J.J. (1762): *Emilio o dell'educazione*. Trad. it. Firenze: La Nuova Italia, 1997.
- Ufficio Regionale per l'Europa dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (2018): *Sexuality Education in Europe and Central Asia. State of the Art and Recent Developments* (www.bzga-whocc.de/fileadmin/user_upload/Dokumente/BZgA-IPPFEN_ComprehensiveStudy-Report_Online.pdf; data ultima consultazione: 28/10/2023).
- UNESCO (2018): *Orientamenti tecnici internazionali in materia di educazione sessuale. Un approccio fattuale*, edizione riveduta.
- UNESCO (2021): *The journey towards comprehensive sexuality education, Global status report*.

Le relazioni tra scuola e famiglia: buone prassi di corresponsabilità educativa. Indagine in un istituto paritario trentino e prime azioni di intervento

Antonella Buonanno¹, Paola Dust^{2,3}

Abstract

Il panorama di emergenza educativa nella società post-moderna rende sempre più complesse le relazioni scuola-famiglia. In questo contesto la condivisione della responsabilità educativa da parte di famiglie e scuola offre uno spazio di *empowerment* per entrambi gli attori a patto di nutrire quest'incontro con buone pratiche capaci di rispondere ai nuovi bisogni. In questa prospettiva, nel 2018, in Provincia di Trento, è iniziata una ricerca, condotta in un'ottica di servizio, volta a produrre un sapere utile ai pratici. Il presente contributo riporta i principali risultati della ricerca sul campo e dell'analisi sistematica della letteratura che l'ha preceduta.

Parole chiave: relazioni scuola-famiglia, corresponsabilità educativa, buone prassi, revisione sistematica della letteratura, ricerca sul campo.

Abstract

The emergency educational situation in the current post-modern and multicultural society makes the school-family relationship increasingly complex. It is imperative that family and school share responsibility for the education of the new generations. Good practices are necessary to respond to these new needs. With this in mind, a research project was launched in the Province of Trento in 2018, conducted from a service perspective, aimed at producing useful knowledge for practitioners. This paper therefore reports the main findings of the field research and the systematic analysis of previous literature.

Keywords: school-family relationship, educational co-responsibility, best practice, systematic literature review, field research.

¹ Insegnante di Scuola primaria, Laureata in Psicologia e in Scienze della Formazione primaria.

² Professoressa associata di Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona.

³ *L'articolo è da intendersi quale frutto del lavoro congiunto delle due Autrici, N.d.E.*

1. Scuola e famiglie: la sfida della corresponsabilità educativa

L'educazione è lo spazio esistenziale dove le nuove generazioni vengono preparate a prendersi cura del mondo: rappresenta quindi il luogo ove sono generate le possibilità di futuro per gli esseri umani e, oggi, per l'intero pianeta. Due sono le radici latine del termine educare: *educĕre* ovvero "trarre fuori, portare alla luce" e *educāre* ossia "allevare, nutrire, curare". Entrambe indicano aspetti diversi del complesso compito di accompagnare i nuovi nati nella crescita, ambiti differenti in cui si gioca la responsabilità educativa propria delle figure adulte. E due sono i contesti espressamente dedicati a tale compito: famiglie e scuola. Attualmente, entrambi attraversano una situazione di profonda crisi che riflette il processo di trasformazione socio-economica e culturale delle realtà umane: è in atto un'emergenza educativa che interessa la scelta degli orizzonti di senso (Garelli *et al.*, 2006).

Se la complessità del compito educativo è per sua natura tale da «non poter essere assolta da alcuna figura adulta, da alcuna istituzione nell'isolamento» (Dusi, 2011, p. 57), questo momento di fragilità fa emergere la necessità di un'azione condivisa tra scuola e famiglie, nel contesto di una responsabilità diffusa che coinvolga i servizi sul territorio e le agenzie educative extra-scolastiche, nonché la società tutta.

Poiché la presente ricerca riguarda il mondo della scuola, in questo lavoro l'attenzione è dedicata al rapporto tra l'istituzione scolastica e le famiglie, a cui anche la normativa ha dedicato sempre più attenzione. Nel 2007 infatti, il DPR 235 ha introdotto nelle scuole secondarie il Patto Educativo di Corresponsabilità, per offrire uno strumento concreto che favorisse la condivisione dei nuclei fondanti l'azione educativa tra scuola e famiglie (esteso nel 2019 alle scuole primarie). Successivamente, con il Quaderno del Patto di Corresponsabilità Educativa, emanato nel 2009, insegnanti e genitori sono stati invitati a «concordare, responsabilmente, modelli di comportamento coerenti» (*Ibidem*, pp. 5-6), al fine di «offrire ai ragazzi un accompagnamento solido e responsabile» nel loro percorso di crescita (*Ibidem*).

Siamo di fronte a un cambiamento nel modo di pensare e agire i rapporti tra genitori e docenti che interessa tutto l'occidente. Un processo graduale (Pati, 2011), che riflette le trasformazioni economiche e socio-culturali sovranazionali in atto, evidenziando la necessità – esacerbata dalla crisi pandemica – di una maggiore concertazione tra docenti, genitori e territorio (Dusi, Addi-Racah, 2022).

2. *La ricerca*

Questa indagine è nata dal desiderio di approfondire lo stato attuale delle relazioni in essere tra scuola e famiglia, al fine di rilevarne punti di forza e di debolezza e di avanzare ipotesi di cambiamento. Essa ha previsto due fasi: una preliminare di analisi sistematica della letteratura e una successiva di ricerca sul campo.

La scuola paritaria “La Vela” di Rovereto (Tn), il cui personale tutto ha dimostrato interesse a conoscere e migliorare le dinamiche esistenti all’interno dell’istituto, è diventata dall’a.s. 2017-2018 il contesto di indagine di questo lavoro, progettato guardando all’approccio della ricerca-azione.

2.1. *L’analisi sistematica della letteratura*

L’analisi sistematica della letteratura è stata compiuta rispettando i passaggi illustrati da Petticrew e Roberts (2006)⁴. La domanda formulata nella fase iniziale è stata intenzionalmente semplice e chiara, per far emergere l’esistente nelle sue sfaccettature: “Ci sono in letteratura esempi di buone prassi di corresponsabilità educativa?”.

Attraverso il motore di ricerca *UniVerSe* dell’Università di Verona, sono stati presi in esame gli articoli in tutte le lingue pubblicati dal 2014 al 2018.

Tramite un processo circolare, di lettura e riletture delle risposte della banca dati, tale domanda è stata riformulata nelle seguenti sotto-domande:

- “Quali categorie teoriche descrivono le buone prassi in ambito di corresponsabilità educativa?”;
- “Quali esempi di buone prassi in ambito di corresponsabilità educativa sono disponibili in letteratura?”.

La suddivisione degli articoli ottenuti è stata poi perfezionata in: studi con categorizzazioni teoriche e studi con esempi di buone pratiche.

⁴ Definizione chiara della domanda di ricerca; identificazione di potenziali studi o sorgenti di dati e selezione delle fonti; raccolta dei dati e valutazione della qualità delle ricerche; ridefinizione dell’obiettivo e della domanda di ricerca; analisi e combinazione tra i dati; presentazione e disseminazione dei risultati, N.d.A.

Nel seguente *flowchart* è possibile visualizzare, come in una “fotografia” (*Ibidem*, p. 21), il processo e gli esiti della *systematic review*.

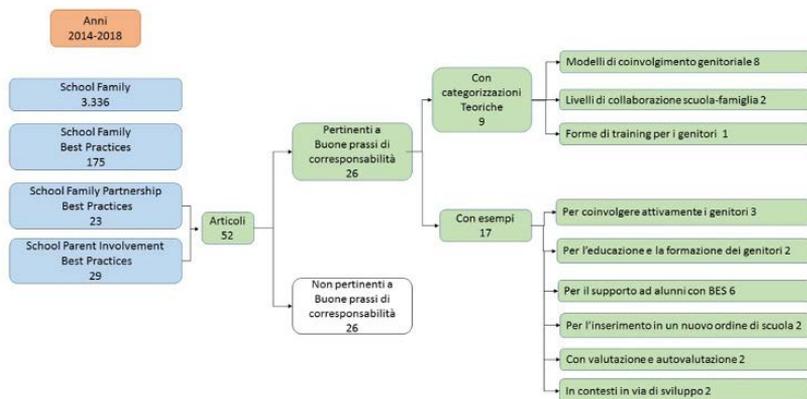


Figura 1 – *Flowchart* dell’analisi sistematica della letteratura

2.1.1. *Categorizzazioni teoriche*

Le categorizzazioni emerse dalla *systematic review* suggeriscono su quali piani può svilupparsi la corresponsabilità educativa. Eccole di seguito con le concettualizzazioni più significative:

- *diversi modelli di coinvolgimento genitoriale*. Đurišić e Bunijevec (2017) riprendono il modello dei sei tipi di coinvolgimento parentale di Epstein (1995): «Parenting, Communicating, Volunteering, Learning at home, Decision making e Collaborating with the community» (*Ibidem*, p. 85). Tra i modelli più usati in letteratura, è capace di evidenziare l’importanza della reciprocità tra insegnanti, famiglie e alunni, individuando in questi ultimi i protagonisti attivi di una relazione scuola-famiglia basata sul mutuo rispetto e sulla condivisione di obiettivi comuni;
- *diversi livelli di collaborazione scuola-famiglia*. Park, Stone e Holloway (2017) concettualizzano il coinvolgimento dei genitori nella strutturazione dell’ambiente di apprendimento attraverso tre forme di *Parent Involvement*: *Public-Good PI* (partecipazione ad associazioni insegnanti-genitori, a gruppi consuntivi, ad attività di volontariato); *Private-Good PI* (coinvolgimento orientato all’istruzione dei propri figli); *Parent Networking* (formazione di reti tra genitori);

- *forme di training per apprendere il “mestiere” di genitore.* Gârtu (2017) indica l'utilità di percorsi di *training*, che possono essere offerti proprio dalla scuola. L'Autore individua tre tipologie di attività, ovvero: *parent-teacher meetings* (incontri su determinati argomenti, organizzati dagli insegnanti); *parent-teacher conferences* (conferenze organizzate dalla scuola su tematiche psicopedagogiche); *counselling for parents* (consulenze di esperti).

2.1.2. Buone pratiche

La maggior parte degli articoli che presentano gli esiti di pratiche realizzate al fine di migliorare il rapporto scuola-famiglie indica, quale area più attiva, quella delle prassi volte al supporto ad alunni con BES (Burke *et al.*, 2018; Burke *et al.*, 2016; Parada Gañete, 2015; Rodriguez *et al.*, 2014; Sedibe, Fourie, 2018;). In particolare, lo studio di Rodriguez individua le strategie che possono rendere più efficace la partecipazione delle famiglie, ovvero: metodi per incoraggiare il contributo delle famiglie nella presa di decisioni; strategie di *empowerment* e educazione familiare; metodi per favorire il passaggio dei bambini al grado scolastico successivo; strategie per comunicare in maniera efficace.

A seguire sono stati reperiti esempi di buone prassi che puntano a coinvolgere attivamente i genitori (Carpenter *et al.*, 2016; Ramos, Fonseca, 2015; Wall *et al.*, 2017). Nello specifico, Carpenter *et al.* (2016) parlano di: attività di volontariato per la scuola; partecipazione a momenti di lavoro in classe; offerta di aiuto in progetti pensati dagli insegnanti; partecipazione a momenti di incontro genitori-insegnanti.

La letteratura offre poi, in egual misura, esempi concreti di buone prassi finalizzate all'educazione e alla formazione dei genitori (Goldberg, Smith, 2017; McCormick *et al.*, 2015); di pratiche funzionali a supportare l'inserimento in un nuovo ordine di scuola (Popovic, Zuković Slađana, 2014; Krstić, Zuković Slađana, 2017); di azioni di intervento che prevedono modalità di valutazione e autovalutazione (Jonak, 2014; Meier, Lemmer, 2015).

Infine, una parte minore di articoli offre alcuni esempi di pratiche specificatamente utili in contesti in via di sviluppo (Heng, 2014; Myers 2013).

2.2 *La ricerca sul campo: ragioni e cornice epistemologica*

Le domande che hanno determinato l'avvio della ricerca sono state: "Nelle relazioni tra scuola e famiglia quali sono le aspettative, le percezioni, i bisogni dei genitori? Quali le loro rappresentazioni e le iniziative rispetto alla pratica della corresponsabilità?". Sulla base di queste si sono delineati gli obiettivi principali della ricerca:

- rilevazione dell'esistente nel contesto d'indagine specifico;
- rilevazione della cultura della corresponsabilità educativa;
- individuazione di eventuali bisogni;
- ipotesi e proposte di azioni di intervento.

I risultati attesi a livello di sistema sono stati:

- acquisizione di consapevolezza rispetto ai rapporti scuola-famiglia presenti;
- riflessione con intenti migliorativi.

In coerenza con il paradigma ecologico, lo studio è stato realizzato nell'ottica di un lavoro di servizio utile al contesto interessato e all'ambito educativo in generale; esso è stato pensato in una dimensione rispondente ai criteri di «utilità» (Mortari, 2009, pp. 82-83) e «opportunità» (*Ibidem*), mirando a comprendere il reale e ad «averne cura» (*Ibidem*). Il disegno di ricerca adottato è stato necessariamente di tipo emergenziale: via via che ci si è addentrati nel fenomeno, infatti, è stato possibile configurare diverse linee di approfondimento e sono state ipotizzate le azioni di intervento maggiormente rispondenti alle caratteristiche del fenomeno stesso.

Per la raccolta e l'analisi dei dati si è adottata una prospettiva di tipo fenomenologico, il cui atto cognitivo caratteristico è il prestare un'attenzione aperta, non pre-orientata (Mortari, 2009). Seppur con i limiti insiti nei confini temporali del progetto, il percorso intrapreso risulta affine alla pratica della ricerca-azione, dal momento che esso ha mirato al «cambiamento di comportamenti, di pratiche, di situazioni, di condizioni, di discorsi in funzione di un progetto-obiettivo» (Barbier, 1996, trad. it. 2001, p. 84).

2.2.1. *Gli strumenti della ricerca: il questionario semi-strutturato e il software Atlas.ti*

Per l'indagine è stato utilizzato un questionario semi-strutturato⁵.

La partecipazione e l'impegno profusi dalle famiglie nell'aderire alla rilevazione (72 famiglie su 172) hanno suscitato, *in itinere*, il desiderio etico di coinvolgere anche gli insegnanti e gli alunni, nel rispetto delle caratteristiche e dei ruoli di ciascuno. A partire dal questionario elaborato per i genitori è stato dunque predisposto un questionario per gli insegnanti, costruito in parallelo. Partendo da una specifica sezione dei due precedenti questionari, ne è stato poi preparato uno semplificato per gli alunni. La somministrazione a genitori e insegnanti è avvenuta *online*, agli alunni tramite carta-matita.

La struttura del questionario per gli adulti ha previsto: presentazione del progetto, consenso informato, dati anagrafici e *items* dedicati alla percezione del rapporto scuola-famiglia; indicazione dei punti di forza e di debolezza; prassi in essere e loro frequenza; motivazioni che sostengono l'incontro con la scuola da parte dei genitori; momenti d'incontro e loro utilità; proposta di nuove tipologie di intervento; suggerimenti per migliorare il rapporto scuola-famiglia; costruito di corresponsabilità: conoscenza e significati; principali compiti/responsabilità attribuibili a genitori, studenti e docenti.

L'analisi delle risposte è stata fatta con l'ausilio del *software Atlas.ti*, che assegna diverse etichette alle espressioni utilizzate dai soggetti coinvolti. Esso, come ogni *software*, è e resta fundamentalmente uno strumento e non può essere considerato un filtro d'indagine neutro. Nello specifico contiene espliciti riferimenti alla *Grounded Theory* (Glaser, Strauss, 1967) ed è stato costruito per produrre conoscenza scientifica facendo interagire le categorie di analisi del ricercatore con i significati costruiti dai soggetti del discorso (Muhr, 1997). Grazie alla sua versatilità, consente di progredire nella ricerca avanzando da percorsi opposti: è possibile iniziare da una lettura del testo da cui far emergere le categorie d'analisi oppure si può dedurre il sistema dei codici da concetti chiave di teorie già esistenti.

⁵ Il questionario per i genitori si basa su uno strumento elaborato da Dusi dell'Università degli Studi di Verona nell'a.a. 2015/16 e ampliato attraverso un'analisi della letteratura. Tutti gli strumenti sono stati supervisionati dalla stessa Dusi e discussi con il personale della scuola. I partecipanti hanno sottoscritto il consenso informato redatto sul format della Commissione Etica del Dipartimento di Scienze Umane dell'Università di Verona, N.d.Aa.

Inoltre, attraverso l'utilizzo di alcune specifiche funzioni di *Atlas.ti* gli aspetti qualitativi sono stati osservati anche sotto una lente quantitativa, desumendo la frequenza di determinate considerazioni.

2.2.2. I dati

Uno dei primi dati emersi è stata la ricchezza di aspettative che i genitori nutrono nei confronti della scuola, ciò quasi a testimonianza di quell'«inflazione di compiti» (Damiano 2007, p. 25) che «vengono assegnati agli insegnanti» (*Ibidem*).

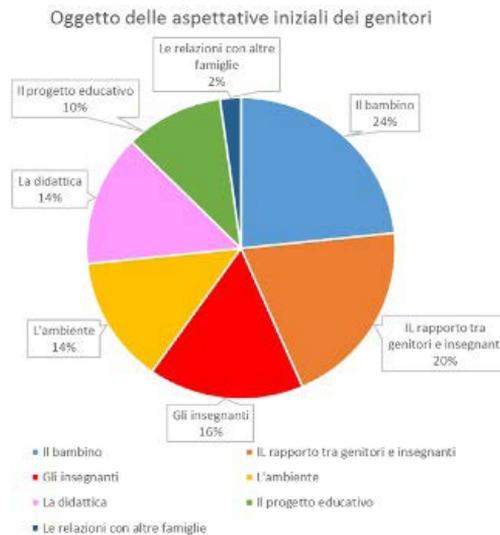


Figura 2 – Oggetto delle aspettative iniziali dei genitori

Tra i punti di forza emersi centrale è il ruolo della comunicazione, riconosciuta quale capacità di dialogo chiara, assertiva ed efficace (Barbour *et al.*, 2004).

Tra i punti di debolezza, invece, si segnala la necessità di aumentare le occasioni di confronto su aspetti educativi e didattici, a conferma di quanto sia proprio l'educazione «il terreno su cui il legame tra le due istituzioni è da progettare e strutturare» (Pati, 2011, p. 17).

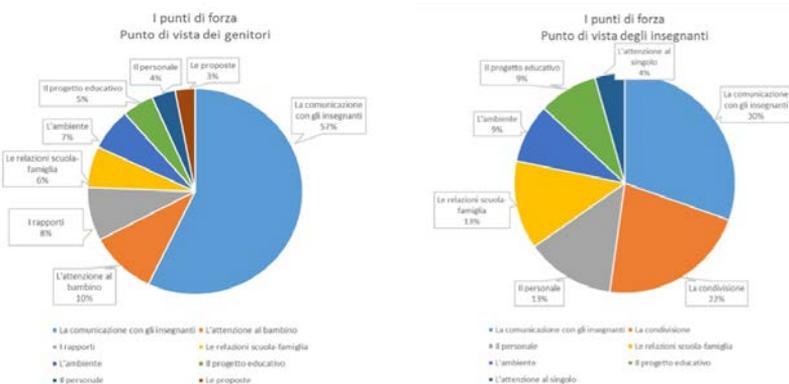


Figura 3 – Punti di forza nella relazione scuola-famiglia.

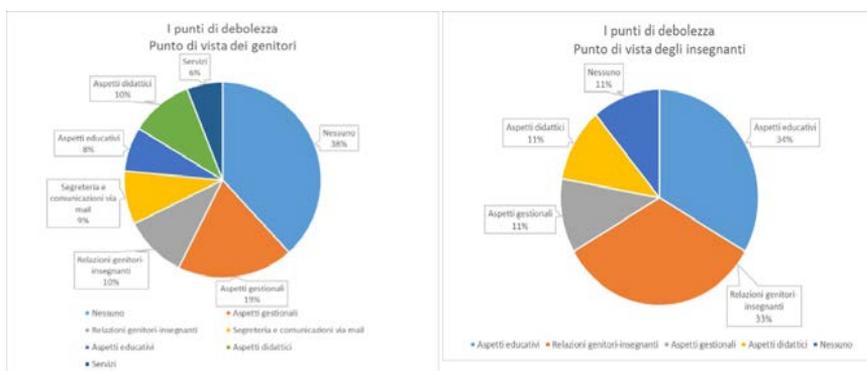


Figura 4 – Punti di debolezza nella relazione scuola-famiglia.

Rispetto a possibili azioni di miglioramento viene proposta l'attivazione di uno sportello d'ascolto. Le famiglie esplicitano così il bisogno di essere supportate nella pratica educativa, mentre gli insegnanti affermano la necessità di delimitare il proprio campo di azione, facendosi aiutare laddove la propria formazione e professionalità non arrivano.

L'ampia sezione del questionario relativa alla corresponsabilità educativa, infine, restituisce una cultura comune relativa ai compiti dei diversi soggetti. In questo senso, significativo risulta l'emergere del concetto di "patto" dalla parola viva dei genitori: un'azione di miglioramento potrebbe proprio essere la stesura realmente condivisa di un patto di corresponsabilità.

2.2.3 *Fotografia della realtà indagata: orientamento di fondo e buone pratiche*

Tramite il confronto tra le buone prassi riscontrate in letteratura e i dati emersi dai questionari somministrati, l'orientamento di fondo che emerge è il modello del partenariato (Hornby, 2011). Pare significativo rilevare che nelle risposte date dai genitori, a motivazione di una percezione tendenzialmente positiva dei rapporti scuola-famiglia, sono rintracciabili i sette principi individuati da Turnbull *et al.* (2011) quali essenza di una *partnership* efficace ovvero fiducia e rispetto reciproco; comunicazione bidirezionale; identificazione precoce dei problemi e di possibili soluzioni; identificazione di strategie appropriate; promozione della conoscenza rispetto alla tutela dei bambini.

Alla luce di questo orientamento, acquistano senso le buone prassi in atto o da attivare di seguito descritte, per la lettura/individuazione delle quali si è assunto come riferimento il modello di Epstein (1995), pur non essendo presenti tutti i sei tipi indicati dall'Autrice.

2.2.3.1. *Le buone prassi in atto*

Dalla ricerca emerge innanzitutto una certa attenzione per l'ambito del *communicating*. I genitori riportano, quali punti di forza, la disponibilità dei docenti all'ascolto, al dialogo, al confronto nonché ai colloqui su richiesta; si esige invece più sollecitudine nelle comunicazioni e un migliore utilizzo degli strumenti di comunicazione on line. Gli insegnanti, dal canto loro, segnalano una comunicazione non sempre aperta da parte delle famiglie.

Le attività più valide a livello comunicativo sono: i colloqui, «momento tipico dell'incontro tra genitore e docente» (Dusi, 2012, p. 141), e le assemblee di classe.

Altra prassi diffusa è il *volunteering*, declinato nei termini di partecipazione come auditori a momenti di lavoro in classe e aiuto in progetti pensati dagli insegnanti (Carpenter *et al.*, 2016); presenza in iniziative extrascolastiche (Daniel *et al.*, 2016); partecipazione a incontri con il comitato scolastico a livello di *governance* scolastica (cfr. *Ibidem*). Si registra la percezione di una certa utilità per le famiglie dei momenti di incontro più informali (quali ad esempio eventi di solidarietà o momenti di festa). A tal proposito va rilevato che la crisi pandemica ha interrotto solo momentaneamente l'accesso dei genitori a scuola. Questi ultimi hanno cercato subito nuove modalità per collaborare, a testimonianza di quanto essi desiderino essere presenti negli spazi scolastici.

Altra tipologia di buone pratiche in essere sono gli incontri di approfondimento a supporto dei genitori. Se ne registrano sia nei termini di *parent-teacher meetings* che di *parent-teacher conferences* (Gârtu, 2017).

Proficua infine è la collaborazione con il territorio: le proposte culturali, artistiche, scientifiche extrascolastiche sono recepite e rese organiche alla formazione globale degli alunni.

2.2.4. *Le buone prassi attivate o da attivare dopo la ricerca*

Per quanto concerne le azioni di miglioramento possiamo dire quanto segue. Genitori e insegnanti hanno segnalato l'interesse per uno sportello di ascolto e, a seguito delle rilevazioni compiute, a partire dall'a.s. 2019-2020 il Consiglio di Amministrazione della scuola ne ha introdotto uno nei termini dell'*individual counselling* (Gârtu, 2017). Dai suggerimenti avanzati emerge il bisogno di creare gruppi di genitori che si incontrano regolarmente, che assolverebbero alla funzione di *parental coaching*.

La sezione del questionario relativa al patto di corresponsabilità educativa, come detto, offre un'ampia panoramica delle credenze di genitori, docenti e allievi.

Questo materiale, estremamente ricco, si presta a essere utilizzato per giungere, in maniera condivisa, alla stesura di un patto di corresponsabilità, che a questo punto non sarebbe più mera assoluzione di un *dictat* legislativo. Nell'a.s. 2019-2020, la gestione della situazione pandemica ha determinato la predisposizione comune di un patto in merito alla gestione del contagio. C'è da augurarsi che la passione con cui tale strumento è stato utilizzato per far fronte all'emergenza sanitaria trovi seguito nella stesura di un documento dedicato a tematiche più squisitamente educative e pedagogiche.

Infine, gli apprezzamenti pervenuti dai genitori per la somministrazione del questionario, suggeriscono di riproporre in maniera regolare strumenti per la valutazione e l'autovalutazione (Jonak, 2014; Meier, Lemmer, 2015) condivisa.

3. *Corresponsabilità educativa: un processo da costruire passo dopo passo*

La revisione della letteratura e la ricerca sul campo qui brevemente presentate hanno sia confermato la complessità delle relazioni tra scuola e famiglie, sia posto in luce gli ampi spazi di miglioramento.

Tra gli esiti più importanti vi è il riconoscimento della comunicazione quale strumento principe al servizio delle due agenzie educative, così come indicato in letteratura. Parimenti, si registra la necessità di un soggetto terzo quale mediatore/supporto in determinate circostanze, anche per andare incontro alle richieste di orientamento/sostegno provenienti dai genitori: da qui, il bisogno di introdurre nelle scuole italiane (come nelle realtà nord-europee) la presenza di esperti pedagogici e/o psicologici. Infine, emerge la necessità di attivare una condivisione dialogata sin dal momento della stesura del patto di corresponsabilità educativa, positivo indicatore di una *partnership* attiva che coinvolga anche la comunità.

Come afferma Epstein, «the development of a partnership is a process, not a single event» (1995, p. 92). L'auspicio è che, anche a seguito della crisi pandemica, il percorso iniziato permetta l'avvio di una riflessione consapevole da parte di docenti, famiglie e servizi territoriali, capace di consentire la fioritura di idee e di iniziative che, seppure da intendersi come tentativi, offrano risposte alle sollecitazioni poste dal complesso ma arricchente lavoro dell'educare.

Riferimenti bibliografici

- Barbier R. (1996): *La ricerca-azione*. Trad. it. Roma, Armando Editore, 2001.
- Barbour C., Barbour N.H., Scully P.A. (2004): *Families, Schools, and Communities, Building Partnerships for Educating Children*. Upper Saddle River: Pearson.
- Burke M.M., Magaña S., Garcia M., Mello M. (2016): Brief Report: The Feasibility and Effectiveness of an Advocacy Program for Latino Families of Children with Autism Spectrum Disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 46(7), pp. 2532-2538.
- Burke M.M., Meadan-Kaplansky H., Patton K.A., Pearson J.N., Cummings K.P., Lee C.E. (2018): Advocacy for Children with Social-Communication Needs: Perspectives from Parents and School Professionals. *The Journal of Special Education*, 51(4), pp. 191-200.
- Carpenter B.W., Young M.D., Bowers A., Sanders K. (2016): Family Involvement at the Secondary Level: Learning from Texas Borderland Schools. *NASSP Bulletin*, 100(1), pp. 47-70.
- Damiano E. (2007): *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come dimensione morale*. Assisi: Cittadella Editrice.
- Daniel G.R., Wang C., Berthelsen D. (Eds) (2016): Early school-based parent involvement, children's self-regulated learning and academic achievement: An Australian longitudinal study. *Early Childhood Research Quarterly*, 36, pp. 168-177.

- Durišić M., Bunijevac M. (2017): Parental Involvement as an Important Factor for Successful Education. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 7(3), pp. 137-153.
- Dusi P. (2012): *La comunicazione docenti-genitori. Riflessioni e strumenti per tessere alleanze educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Dusi P., Addi-Raccah A. (2022): Time to Rethink the Teacher-family Alliance? Central Issues in the “Pandemic” Literature on Home-school Cooperation. *Encyclopaideia*, 26(63), pp.7-29.
- Dusi P., Pati L. (Eds.) (2011): *Corresponsabilità educativa*. Brescia: La Scuola.
- Epstein J.L. (1995): School, Family, Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 77(9), pp. 701-712.
- Garelli F., Palmonari A., Sciolla L. (2006): *La socializzazione flessibile. Identità e trasmissione dei valori tra i giovani*. Bologna: il Mulino.
- Gârtu M.L. (2017): The School-family Educational Partnership. *Journal of Pedagogy*, n. 2, pp. 107-123.
- Glaser B., Strauss, A. (Eds) (1967): *The Discovery of Grounded Theory: Strategies for Qualitative Research*. Mill Valley, CA: Sociology Press.
- Goldberg A.E., Smith J.Z. (2017): Parent-school Relationships and young Adopted Children’s Psychological Adjustment in Lesbian-, Gay-, and Heterosexual-parent Families. *Early Childhood Research Quarterly*, n. 40, pp. 174-187.
- Heng T.T. (2014). The Nature of Interactions Between Chinese Immigrant Families and Preschool Staff: How Culture, Class, and Methodology Matter. *Journal of Early Childhood Research*, 12(2), pp.111-127.
- Hornby G. (2011): *Parental Involvement in Childhood Education: Building Effective School-family Partnerships*. New York: Springer.
- Jonak J. (2014): School Personnel’s Perceptions of Their Schools’ Involvement in Culturally and Linguistically Diverse School-family-community Partnerships. *Health Psychology Report*, 2(1), pp.19-26.
- Krstić K.D., Zuković Slađana N. (2017): The Transition to School: The Importance of Partnership between the Family and Educational Institutions. *Nastava i Vaspitanje*, 66(1), pp.143-156.
- Mccormick M.P., Cappella E., O’Connor E., Hill J.L., Mcclowry S. (2015): Do Effects of Social-Emotional Learning Programs Vary by Level of Parent Participation? Evidence from the Randomized Trial of INSIGHTS. *Journal of Research on Educational Effectiveness*, 9(3), pp. 364-394.
- Meier C., Lemmer E. (2015): What Do Parents Really Want? Parents’ Perceptions of their Children’s Schooling. *South African Journal of Education*, 35(2), pp. 1-11.
- Myers M. (2013): Finding Common Concerns for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 94(8), pp. 40-44.
- Mortari L. (2009): *Ricerca e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Muhr T. (1997): *Atlas.ti Short User’s Guide*. Berlin: Scientific Software Development.

- Parada Gañete A. (2015): Relación familia-escuela: caso concreto do alumnado con Dificultades de Aprendizaxe. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, n. 11, pp. 20-23.
- Park S., Stone S., Holloway S.D. (2017): School-based Parental Involvement as a Predictor of Achievement and School Learning Environment: An Elementary School-level Analysis. *Children and Youth Services Review*, n. 82, pp. 195-206.
- Pati L. (2011): *La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative*. In P. Dusi e L. Pati (a cura di): *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola, pp. 11-48.
- Petticrew M., Roberts H. (2006): *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Oxford: Blackwell Publishing.
- Popovic D., Zuković Slađana N. (2014): Family-school Partnership in the Conditions of Transition. *Zbornik Radova Filozofskog Fakulteta u Prištini*, n. 44, pp. 219-235.
- Ramos S., Fonseca L. (2015): Um meio de aproximação da família à escola através da matemática. *Revista de estudos e investigación en psicología y educación*, n. 5, pp. 98-102.
- Recalcati M. (2014): *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino: Einaudi.
- Rodriguez R.J., Blatz E.T., Elbaum B. (2014): Strategies to Involve Families of Latino Students With Disabilities: When Parent Initiative Is Not Enough. *Intervention in School and Clinic*, 49(5), pp. 263-270.
- Sedibe M., Fourie J. (2018): Exploring Opportunities and Challenges in Parent-School Partnerships in Special Needs Schools in the Gauteng Province, South Africa. *Interchange*, 49(4), pp. 433-444.
- Turnbull A., Turnbull R., Erwin E.J., Soodak L.C., Shogren K.A. (2011): *Families, Professionals and Exceptionality*. Boston: Pearson.
- Wall K., Burns, H., Llewellyn, A. (2017): Mind the Gap: An Exploratory Investigation of a Family Learning Initiative To Develop Metacognitive Awareness. *Journal of Early Childhood Research*, 15(2), pp. 115-129.

Fonti normative

- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2009): *Nota Ministeriale 1410 - 5.3.2009: - Quaderno del Patto di Corresponsabilità educativa*.
- Presidenza della Repubblica italiana (2007): *Decreto del Presidente della Repubblica 235, 2.11.2007: - Regolamento recante modifiche ed integrazioni al decreto del Presidente della Repubblica 249, 24.6.1998, concernente lo statuto delle studentesse e degli studenti della scuola secondaria*.

Parental Relations in the Middle Ages: An Exceptional Case, Christine de Pizan

*Valeria Caggiano*¹

Abstract

Essentially, the transformations that have affected parents over time have characterised the father-daughter, mother-daughter dyad. Christine de Pizan, Italian excellence in the world, is as important for historical purposes as for reflecting on the pedagogical understanding of family dynamics. The paper highlights the role of the writer's father and mother, pointing out that these were decisive in the author's development of her talent. While remote through the centuries, the parental relationship characterising the de Pizan family is revolutionary with respect to the Middle Ages. An example that could teach: a relationship with one's parents and with the world.

Keywords: Christine de Pizan, family, father, mother, Middle Ages.

Abstract

Le trasformazioni che hanno interessato i genitori nel corso del tempo hanno caratterizzato la diade padre-figlia, madre-figlia. Christine de Pizan, eccellenza italiana nel mondo, è un esempio rilevante tanto a fini storici quanto per una riflessione sulla gestione pedagogica delle dinamiche familiari. L'articolo evidenzia il ruolo dei genitori della scrittrice, rilevando come essi siano stati decisivi per lo sviluppo del talento dell'Autrice. Sebbene remota nei secoli, la relazione parentale che caratterizza la famiglia de Pizan è rivoluzionaria rispetto al Medioevo. È un esempio che può essere di insegnamento: un modo di relazionarsi con i propri figli e con il mondo.

Parole chiave: Christine de Pizan, famiglia, padre, madre, Medioevo.

Introduction

These relationships were instrumental in shaping women's intellectuality and unlocking their potential. In keeping with contemporary historical research, that is attentive to the analysis of social effects, the

¹ Associate Professor in General and Social Pedagogy at the Department of Education Science – “Roma TRE” University, Rome.

contribution seeks to highlight the fact that the cultural apparatus of the late mediaeval period had shaped conflicting experiences that, penetrating into the depths of male and female behaviour, prevented private and public osmosis. Thus, these oppositions ended up becoming cornerstones of medieval education (Giallongo, 2019). The medieval feminisation of falsehood is a powerful, polyvalent literary trope that has opened the door to the investigation of pre-valent gender ideologies and multiple misogynistic currents with Howard Bloch and Denery. Moreover, recent research in France is interested in assessing the points of convergence between Gender Studies and the history of lies (Böhmsch, 2015).

An unavoidable starting point for the medieval history with respect to gender is Christine de Pizan's *Cité des Dames* (1405). Here lurks the aspiration for a new social balance between the sexes, here took root the critique of power structures deemed immovable and of social emotions, stratified over the centuries, that fuelled hostility, indifference and denigration towards the feminine. New horizons are opened up here.

In line with this idea, Christine from the beginning showed her resistance to the deleterious power relations between the sexes, which did not tolerate, education for women, accused of being prone to dissimulation and lying in private and public life. An entirely new perspective, manifested by the intention to draft an antidote-text to male lies. In this way, the city of Ladies, analogous to Augustine's city of God, reveals the aspiration to truth.

The always beautiful, always authentic stories of Reason, Righteousness and Justice totally re-spin the lies (*City of Dames*, I, VI), especially those that had damaged the female world. All narratives about the mythical and historic figures of the past legitimise the demand for access to education and culture.

Despite these challenges, the paternal figure emerged as a critical force in shaping women's lives and their intellectual development. Father figures who were attentive, sensitive, and understanding of their daughters' emotional and affective needs were instrumental in shaping their daughters' lives positively. These fathers often took on a completely new figure that replaced the traditional principle of *auctoritas* that had characterised society for a long time. Though this new figure retained the guiding and supporting function of the father, he was more of an interpreter of his daughter's needs, hopes, and dreams. However, while the paternal figure is given attention in this paragraph, the dimension of motherhood is also essential in the representation of women, not only in the past but also in the present.

Mothers serve as role models for their daughters and play a crucial role in imparting values and education by example. As the quote rightly suggests, «by the sole force of exemplum one teaches, or rather passes on [...] an education in doing» (Silva, Freschi, Caselli, 2018, p. 5, my translation). Therefore, it is not just the paternal figure but also the maternal figure in a family that helps in shaping a child's life positively. In the present contribution – which is thus linked to the most recent contributions of Gender Studies we would like to reflect in particular on the contrast between the so-called 'withdrawal of the father', also referred to by some as the 'rarefaction' of the father figure, and the emergence of the figure of new fathers or maternal fathers (Argentieri, 2014); in the case of Christine's family, the new father is expressed in his modernity and exceptional character.

In the last few years, Gender Studies have highlighted the key role of historically oriented aspects of fatherhood, which involve male patterns of identity and the related pedagogical and regulatory implications. Imposing, oppressive, interfering, sometimes lonely, the fathers present in a vast literature of a pedagogical, legal and autobiographical kind have long been unavoidable rules so radically engrained as to preclude, at any rate in appearance, any kind of recognition of their own legitimacy (Covato, 2002).

On the other hand, of the gradual decadence of the normative devices that have long governed the relationships of families in western history, has been emphasised, in a recent debate involving many fields of knowledge historical-anthropological and now also historical-educational knowledge, the resulting crisis of male gender identity, which followed a long supremacy and has been aired since the late 19th century (Covato, 2014).

The identification between father and norm, in a tradition that has lasted centuries, has not prevented us, in the context of the more recent historiographical panorama, from paying attention to the traces; of a male word that has expressed towards daughters and sons, not so much the desire to exercise parental authority, but rather that desire for care and affective involvement traditionally destined for the maternal *figura* (Becchi, 2019). The plurality of voices and heterogeneous backgrounds give rise to a polyphonic work that rebuilds how the concept of childhood has been grasped and interpreted throughout the century.

In conclusion, the history of women is a nuanced one that offers contrasting experiences – from struggles to triumphs, from obstacles to possibilities. The role of the father and mother in shaping a child's life posi-

tively cannot be overemphasised. We must recognise the significance of both maternal and paternal figures in promoting gender equality and creating an equitable society (Cambi, Olivieri, 1994).

1. *Christine de Pizan and Thomas, the father*

In a singular time, Christine de Pizan represents an astonishing destiny. She was fortunate to receive a rare and highly favorable education from her father, who was a renowned doctor and astrologer. In what is now the municipality of Monterezzo (Bologna), Tommaso lived in the second half of the 15th century. He studied at the University of Bologna where he specialised in medicine and astrology, soon earning a reputation that led him to work in Venice and then Paris, always keeping the name of his family's place of origin. A name that traces Christine as special, as lucky. Her father Tommaso Gaetano was a doctor and an astrologer; in the Middle Ages being an astrologer meant being knowledgeable about human behaviour. He was a very famous personage, a scholar, a learned advisor to the Venetian Republic, known throughout Europe. A university professor, his fame as a cultured man was so great that he was requested by other courts, so much so that King Charles Quintus of France contacted him and convinced him to go to his court to work for him. Therefore, Tommaso da Pizzano takes his family and leaves Venice. Cristina was only four years old when the family moved from Venice to Paris and from being Christine de Pizan, she then became Christine of the court of King Charles VIII of France.

Both the king of France and the king of Hungary would have wanted Thomas at court, whom they esteemed above all for his astrological knowledge (Duval, 2018). In Paris, Thomas was granted land and annuities for a decade or so, things went well for the family and for Christine and during that time the girl received a rare education. This upbringing contributed significantly to Christine's intellectual development and allowed her to cultivate a deep appreciation for literature and philosophy. Her father's guidance and support helped her to become a prolific author and intellectual in her own right, and she went on to write numerous influential works that challenged the social norms and expectations of her time.

Fortunately, Christine turned out to be a bright and graceful child, it was not difficult to learn the etiquette of the French court, but what made her a future scholar was her father's teachings; Thomas, in disa-

greement with his wife, endeavoured to cooperate with his daughter in spite of her sex a high-profile literary culture. Although Christine did not represent an only child, she had two younger brothers, her father decided to invest in her education (Gilroy, 2020). He decides to apply himself as a teacher and lecturer for about 10 years.

Christine receives an exceptional education over the years under the guidance and supervision from a father the daughter describes as “a man of great treasures” (Scott, 1980, p. 47), a dear father full of treasures such as virtue and wisdom. The kind words used by Christine to define her father reveal an affection and high regard for her parents. In the *Mutacion de Fortune* (1403) Christine had spoken of the custom of the times that condemned women not to benefit from education, cursing this custom because of which she herself, who received an education from her father, could not make full use of her father’s wisdom. The father was not only the teacher of his daughter, who was able to master a study of difficult subjects, but also managed to find a husband who lived up to her expectations. Thanks to his position at court, Thomas finds for Christine a young gentleman, Etienne Castel, whose talents he appreciates.

The marriage was celebrated at the beginning of 1380, the girl 15 years old and her future husband 24, a happy marriage in all respects both sentimental and financial. This is also fortunate because marriages were arranged and the ingredient of love was certainly not expected. It is true that she loved her husband deeply. In 1389, during a large epidemic, her husband Etienne died. Christine discovered that her husband had not been paid for years and found herself at 25 years of age without a father, without a husband, without money, with three children and a mother to support. So in the immediacy of making Christine have to make a choice as a woman in the Middle Ages, the easiest and perhaps most immediate most obvious choice might have been to remarry and look for a new husband to take care of her daughters and elderly mother (Mills, 2020).

Despite the many obstacles that she faced as a woman in a male-dominated society, Christine de Pizan was able to carve out a unique place for herself in the world of letters. Her work had a significant impact on the development of early modern thought, and she is widely regarded as one of the most important writers of her time. Her writing was notable for its intellectual rigor and its willingness to engage with the pressing social and political issues of the day.

One of the key themes that runs throughout Christine’s work is the importance of education and intellectual development. She believed that

education was the key to unlocking human potential and that it was essential for individuals to cultivate their minds in order to live a fulfilling and meaningful life. In particular, she emphasised the role of parents in providing their children with a strong foundation in learning and intellectual growth. She believed that parents had a responsibility to instill in their children a love of learning and a desire to explore the world around them.

2. *Christine: the mother, and the motherhood*

Christine's father, Thomas, played a pivotal role in her life and intellectual development. He was an interpreter, attentive to the emotional and affective needs of his daughter, who was often struggling with complex and modern issues. Thomas was a completely new type of father figure compared to the traditional principle of *auctoritas* that had characterised society for a long time. Despite his innovative approach, his role as a guide and supporter remained unchanged.

In addition to her father, Christine also had a strong relationship with her mother. The role of motherhood was essential in the representation of women, not only during Christine's time, but also throughout the centuries. However, the dimension of motherhood is not limited to its reproductive function. Instead, it extends to the realm of education and upbringing, where mothers have traditionally played a significant role in shaping the values and character of their children. In Christine's case, her mother played a more subtle role in her intellectual development, but it was still an important one. Her mother encouraged and supported her daughter's pursuits, allowing her to cultivate her intellectual interests and passions. This subtle yet crucial support from her mother allowed Christine to pursue her interests and eventually become one of the most celebrated writers of her time.

Overall, the parental relationship that characterised the de Pizan family was revolutionary for its time. While the Middle Ages were marked by rigid social structures and gender roles, Thomas and Christine's mother provided their daughter with the freedom and support to pursue her intellectual passions. This support was crucial in the development of Christine's talent and allowed her to become a prominent figure in Italian literature and philosophy.

The early 15th century French writer Christine de Pizan had personal conflicts with her mother and daughter, as we know from the 'autobio-

graphical' passages included in the works she composed from 1402 to 1405. Christine's examples of mother-daughter conflict resolution were models for the spiritual kinship and emotional bonding that she, following the thinking of the theologian Jean Gerson, believed was necessary to mould the nascent French nation into a great Christian family. The important message starts with 'Have you forgotten'?² Christine's mother sets a good example for her daughter, for whom patience was a difficult virtue to acquire. *Dame Philosophie* tries to convince the protagonist that she is indeed lucky to have such a mother vividly living with her. She especially praises the advice and comfort Christine's mother gave her (Duncan, 2020).

Christine expresses her mother's disapproval of her desire to study, as Renate Blumenfeld-Kosinski has noted, it is in this work «to which her mother appears in the most negative light as the first obstacle to Christine's education» (Blumenfeld-Kosinski, in Altmann, McGrady, Eds., 2003, p. 11). *Dame Raison* touches on the conflict in a discussion with the protagonist. While her father encouraged her studies, Christine's mother urged her to take up more traditionally feminine occupations such as sewing. Like *Dame Nature*, Christine's mother is a natural mother figure. We can deduce that she recognised in Christine's talent, inherited from both parents, as all children do, the natural inclination to become a scholar like her father (Walters, 2021).

Since this time, the quest for knowledge has become Christine's daily occupation, with her mother playing an ancillary but important role by preparing the dinner that will fortify her hard-working daughter against the anti-feminist slingshots she will read about the next day (de Pizan, [1405], 2018). This provides an explanation for the elaborate praise Christine lavishes on her mother in *The Council*. Christine also makes us realise that people can engage in contemplative devotion, study and active life in varying proportions. Her daughter Marie becomes a 'pure' contemplative, while her mother uses contemplative devotion to sustain her life in the world.

This example of Christine de Pizan and her family provides a valuable lesson for parents and educators today. It serves as a model for how parents can support and encourage their children's intellectual development, even in the face of societal barriers and expectations. The

² Christine's references to her mother in *Advison* 3:18 allow us to imagine their reconciliation was the result of the conversations they had between them (*Ivi*, vv. 366-67), *Author's Note*.

importance of parental support and guidance cannot be overstated, particularly in today's fast-paced and ever-changing world. By following the example set by the de Pizan family, parents can help their children become successful and fulfilled adults, capable of making their mark on the world.

Conclusions

The importance of studying and reflecting on the role of parents in education and pedagogy cannot be overstated. The contributions of contemporary scholars, as well as the long historical perspective on this issue, offer valuable insights and perspectives that can help shape future research and interventions in the field of pedagogy of the family (Pati, 2014). Christine's story is important in that it may represent an example of women's emancipation, she played an important leadership role at a time when women's role in the family as well as in society was strongly compromised.

One of the key themes that emerges from the discussion of the role of parents in education and pedagogy is the importance of emotional and affective support. As demonstrated by Thomas's relationship with Christine, fathers, and mothers alike must be attentive to the emotional needs of their children and provide a supportive environment that fosters intellectual and personal growth. It is indisputable that the new millennium has opened under the banner of a strong renewal, in educational and pedagogical terms, of the paternal and maternal parental role (Recalcati, 2015). Contributions that attest to the vitality of research at both the national and international level and help broaden the contemporary debate on the new parental figures, the need to rethink the role of motherhood in society. Women must be encouraged to pursue their intellectual and professional goals while also embracing the joys and responsibilities of motherhood. This requires a fundamental shift in societal attitudes and the creation of supportive structures that allow women to balance their various roles and responsibilities (Margolis, 2020).

Finally, the discussion of the role of parents in education and pedagogy highlights the need for ongoing research and dialogue on this important topic. As the contemporary family continues to evolve, so too must our understanding of the role of parents in shaping the intellectual and emotional development of their children. This requires ongoing collaboration and dialogue between scholars, educators, parents, and po-

licymakers to ensure that our understanding of this issue remains current and relevant to the needs of contemporary society. The biological difference is then *culturally* channelled, creating a multiplicity of difference that manifests itself in social roles, labour divisions, status hierarchies, consciousness structures, body stylisation, as well as individual desires and aspirations. In the interdisciplinary field of Gender Studies, researchers have originated a number of important classifications to shed light on the complexity of gender as a composite of sex, sexuality, sexual identity, gender identity, gender role identity, social relations, cultural norms and institutional arrangements.

In conclusion, the role of parents in education and pedagogy is a topic of great importance that requires ongoing study and reflection. By embracing a more nurturing and supportive approach to parenthood, rethinking the role of motherhood, and engaging in ongoing research and dialogue, we can ensure that the intellectual and emotional needs of our children are met and that they are equipped to thrive in the complex and rapidly changing world of the 21st century. Scientific progress, studies on education, increasing attention to children's needs, and achievements in the field of education seem to confirm this thesis.

In the light of the child of the 20th century, the reflection on the role played by a family, a father, a little girl from the late Middle Ages, such as Christine is an example of how what determines what we will be is built every day with behaviour that transcends time and gravitational currents, but is established in that family bond that 'smells of infinity'.

References

- Argentieri S. (2014): *Il padre materno*. Torino: Einaudi.
- Ariès P., Perrot M., Duby G. (1987): *A History of Private Life (Vol. 4)*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- Barbagli M. (1996): *Asymmetry in Intergenerational Family Relationships in Italy*. In T.K. Hareven (Ed.): *Aging and Generational Relations over the Life Course: A Historical and Cross-cultural Perspective – Symposium Essays*. Berlin, New York: Walter de Gruyter-University of Delaware Family Research, pp. 191-207.
- Becchi E. (2019). A scuola con gli antichi. *Studi Sulla Formazione/Open Journal of Education*, 21(2), pp. 99-110.
- Blumenfeld-Kosinski R. (Ed.) (2003): *Christine de Pizan and the Political Life in Late Medieval France*. In B. Altmann, D. McGrady (Eds.): *The Christine de Pizan Casebook*. London-New York: Routledge, pp. 9-24.

- Boulton M. (2003): "Nous deffens de feu...de pestilence, de guerres": Christine de Pizan's Religious Works. In B. Altmann, D. McGrady (Eds.): *The Christine de Pizan Casebook*, cit., pp. 215-228.
- Braudel F. (2023): *The Mediterranean and the Mediterranean World in the Age of Philip II (Vol. 2)*. Berkeley (CA): UC Press.
- Cambi F., Ulivieri S. (a cura di) (1994): *I silenzi nell'educazione*. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi. Scandicci (Fi): La Nuova Italia.
- Covato, C. (2002). Travestire l'identità. *ADULTITÀ*, 15, pp. 17-25.
- Covato C. (2014): *Idoli di bontà. Il genere come norma nella storia dell'educazione*, Milano, Unicopli.
- Covato C. (2015): Metamorfosi della paternità. Un crocevia di generi fra dinieghi, rimozione e cura. *Education Sciences & Society*, 6(2), pp. 117-125.
- De Pizan, C. (2018). *The Book of the City of Ladies and Other Writings [1405]*, edited by Rebecca Kingston, Sophie Bourgault, translated by Ineke Hardy, Indianapolis (IN): Hackett Publishing.
- Duncan P.L. (2020): To what Extent Can Christine de Pizan Be Considered a Feminist in the Middle Ages? *The Elphinstone Review*, 107, pp. 119-130
- Duval S. (2018): Women and Wealth in Late Medieval Pisa (c. 1350-1420). *Mélanges de l'École Française de Rome-Moyen Âge*, 130(1), pp. 137-150.
- Erhart W. (2012): *Father Figures in Literature 1900/2000*. In Oechsle M., U. Müller, S. Hess (Eds.): *Fatherhood in Late Modernity. Cultural Images, Social Practices, Structural Frames*. Berlin-Toronto: Opladen-Barbara Budrich, pp. 61-78.
- Fabbri L. (2008): Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 45-55.
- Fontaine A.-M., Pourtois J.-P. (Dir.) (1998): *Regard sur l'éducation familiale*. Bruxelles: De Boeck.
- Giallongo A. (2019): Medieval Falsehoods Regarding Women. *Rivista di storia dell'educazione*, 6(2), pp. 215-226.
- Gilroy, P. (2020). Postcolonial melancholia. In Steven Seidman, Jeffrey C. Alexander (Eds.): *The New Social Theory Reader*. London: Routledge, pp. 427-434.
- Hakoyama M. (2020): Fathering Styles: Qualities Children Expect in their Fathers. *Marriage & Family Review*, 56(5), pp. 391-424.
- Hantrais L.L., Letablier M.T. (1996): *Families and Family Policies in Europe*. London: Longman.
- Margolis N. (2020): *Modern Editions: Makers of the Christinian Corpus*. In B. Altmann, D. McGrady (Eds.): *The Christine de Pizan Casebook*, cit., pp. 251-270.
- Mills, E.I. (2020). *Christine De Pizan's Passive Heroines: Recoding Feminine Identities in Le Livre de la cité des dames and Le Ditié de Jehanne d'Arc*. PhD Dissertation. Portland State University. (<https://doi.org/10.15760/etd.7426>; last access: 05.12.2023).

- Orlandi B.C. (2017): L'impiego delle fonti orali nella ricostruzione delle storie di famiglia. Una rassegna storiografica. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, pp. 97-121.
- Pati L. (2014): Famiglia e famiglie: la pluralità dei modelli familiari oggi. *Rivista di teologia morale*, 183, pp. 347-354.
- Recalcati M. (2011): *Cosa resta del padre?*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati M. (2015): *Le mani della madre*. Milano: Feltrinelli.
- Richards E.J. (2000): *Christine de Pizan and Jean Gerson: an Intellectual Friendship*. In Id.: *Christine de Pizan 2000*. Leida: Brill, pp. 197-208.
- Salomoni D. (2021): *Historical Paths: The Definition of Pedagogical Identities (16th-17th cc.)*. In Id.: *Religious Orders and Their Schools in Early Modern Italy (1500-1800)*. Leida: Brill, pp. 41-94.
- Scott M. (1980): *Late Gothic Europe: 1400-1500*. London: Mills & Boon.
- Silva C., Freschi E., Caselli P. (2018): ECEC in the European Union: Analysis and Governance of ECEC Systems of Four Member States. *Form@re-Open Journal per la formazione in rete*, 18(1), pp. 234-247.
- Stramaglia M. (2009): *I nuovi padri. Per una pedagogia della tenerezza*. Milano: Eum.
- Walters, L.J. (2021). L'atelier de Christine de Pizan by Inès Villela-Petit (review). In *Digital Philology: A Journal of Medieval Cultures*, 10(2), pp. 346-348.
- Zanniello G. (2016): L'integrazione dei compiti della madre e del padre nell'educazione dei figli e delle figlie. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 145-161.
- Zoja L. (2000): *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*. Torino: Bollati Boringhieri.

La sostanza del padre nel quotidiano convivere la relazione con il figlio disabile

Andrea Cirrincione¹, Carolina Facci², Enrica Ciucci³

Abstract

In un clima incerto di mutazioni valoriali e familiari emerge la crisi del modello paterno. Al padre è richiesto di (ri)costruire una nuova identità, che rischia di essere ulteriormente minata dalla condizione di disabilità del figlio. L'obiettivo primario di questo lavoro è riflettere sulla presente crisi del padre che si confronta con la disabilità del figlio. La metodologia narrativa dà ai padri la possibilità di narrare l'unicità della relazione con i figli con disabilità e di pensare al proprio modo di essere padri. Gli studi di Gelati e di Bonsall illustrano le potenzialità dell'approccio autobiografico.

Parole chiave: paternità, identità, disabilità, narrativa, crisi.

Abstract

In an uncertain climate of value and family mutations, the crisis of the paternal model emerges. The father is required to (re)construct a new identity, which risks being further undermined by the child's condition of disability. The primary objective of this work is to reflect on the present crisis of the father who is confronted with his son's disability. The narrative methodology gives fathers the opportunity to narrate the uniqueness of the relationship with their children with disabilities and to think about their own way of being fathers. The studies by Gelati and Bonsall illustrate the potential of the autobiographical approach.

Keywords: paternity, identity, disabilities, narrative, crisis.

1. *La crisi millenaria e recente della Paternità*

Il desiderio di definire la paternità sembra il frutto di un'antica questione psicologica. I Miti di Omero (*Odissea* e *Iliade*), Virgilio (*Eneide*),

¹Psicologo, psicoterapeuta in formazione.

²Psicologa e psicoterapeuta, collabora con il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

³Professoressa associata di Psicologia dello sviluppo e Psicologia dell'educazione presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

Sofocle (*Edipo Re*), Eugammona (*Telegonia*) sono prove del desiderio di ricercare il paterno e confrontarsi con esso. La nascita simbolica del padre ha inizio con Ettore (Zoja, 2016): prima dello scontro con Achille, l'eroe troiano, toltosi l'elmo per disvelarsi al figlio Astianatte, solleva quest'ultimo al cielo in segno di riconoscimento; il suo gesto è iscritto in un antico rituale sociale di accettazione del figlio. Confermando l'esistenza del figlio egli conferma psicologicamente l'esistenza della paternità. Con l'*Odissea* e la *Telegonia* la figura del padre è quella di Ulisse che si relaziona con i suoi figli Telemaco e Telegono, quest'ultimo concepito da Circe. Questi personaggi sono simboli del padre e del figlio che hanno la necessità di imbarcarsi in mare, in un mondo liquido, per incontrarsi. A differenza di Edipo, che uccide il padre e si acceca, a Telemaco gli occhi sono indispensabili per poter assistere al ritorno trionfale del padre; ma Ulisse torna come naufrago, come un extracomunitario (Recalcati, 2013): il padre, da figura centrale (sovrano) si rivela figura periferica e marginale (mendicante), non riveste più gli antichi valori desueti del patriarcato. Deve cercare un nuovo modo di inserirsi all'interno delle pieghe di una realtà dominata dai Proci. I Miti sono utili per (ri)contestualizzare il padre nella crisi del presente post-moderno. Oggi, a differenza di Enea, l'eroe troiano che sorregge il padre Anchise, simbolo dei valori del patriarcato (Zoja, 2016), il padre odierno è colui che tenta di liberarsi dal peso di una schiacciante tradizione patriarcale per sostituire Anchise con il figlio in carne ed ossa. Ci sembra il simbolo di una dimensione paterna che si sposta sempre più verso funzioni alternative di cura e guida per la prole (*Ibidem*).

Tuttavia, nonostante vi siano nuovi modi di essere padre, alternativi rispetto al passato, i padri odierni faticano a costruire un proprio modo di vivere e sperimentare la paternità e a trovare un confronto con loro stessi partendo dalle loro passate esperienze con i loro padri. L'antico modello patriarcale resiste e si scontra con la nuova dimensione di paternità e il padre si colloca all'interno di un limbo, tra la vecchia definizione di paternità, anacronistica ma che offre una sicurezza apparente, e la nuova paternità ambivalente (Cau, 2017).

2. Scoprire il Padre

Se sul finire degli anni '60 del Novecento; la diade madre-bambino è ancora considerata la matrice esclusiva ed indispensabile per lo sviluppo dei processi psichici futuri del piccolo (Simonelli, 2014), negli anni

'80 del Novecento numerose ricerche, tra le quali il contributo italiano *Ruolo del padre e sviluppo psicologico del bambino* di Smorti (1987) sono portatrici di risultati consistenti. Smorti afferma che sentirsi padre è un compito evolutivo complesso poiché l'uomo deve riuscire a rappresentare simbolicamente ciò che non esiste ancora nell'esperienza soggettiva, costruendo un rapporto con ciò che non è soggettivamente percepibile. Nell'ultima opera di Mori (2021), *Diventare Padre*, si specifica che è proprio a partire dal periodo di gestazione materna che il padre sviluppa un attaccamento prenatale e si prepara a una profonda trasformazione psichica per assumere l'identità paterna.

L'eclissi della visione madricentrica pervasiva (Dabrassi, Imbasciati, 2010) si ufficializza grazie alla ricerca pionieristica del gruppo di Losanna, capitanato da Fivaz-Depeursinge e Corboz-Warnery (1999). Il presupposto rivoluzionario è l'esistenza di un processo di triangolazione primaria madre-padre-bambino come base per le relazioni intercorrenti tra le componenti del nucleo familiare. La figura paterna co-costruisce il significato del suo esistere reciprocamente insieme all'altro genitore, oltre che al figlio stesso (Fivaz-Depeursinge, Corboz-Warnery, 1999).

Si è sviluppata una nuova dimensione identitaria per il padre che si condensa nel concetto di *responsività paterna* di Lamb (2010) costituita da tre componenti: impegno, ossia coinvolgimento diretto ed interazione ludica; disponibilità, cioè prontezza ed accessibilità fisica e psicologica; responsabilità, cioè partecipazione attiva nelle decisioni riguardanti la cura del piccolo.

3. *La crisi post-moderna della Paternità*

Abbiamo precedentemente accennato come la realtà si presenti compromessa dai recenti cambiamenti socioculturali e antropologici che non solo decostruiscono l'antica concezione patriarcale, ma impediscono una esaustiva ridefinizione della paternità (Cabrerá *et al.*, 2000). Recalcati (2011) descrive la condizione esistenziale odierna, il "discorso del capitalista", la quale ha diffuso l'illusione che il soggetto viva senza limiti e restrizioni; il limite che permette di regolare (e non di opprimere) la vita è visto per quello che effettivamente non è, cioè deprivazione totale e totalitaria, mentre abbondanza e accumulo sono considerate fonte di liberazione (Recalcati, 2013). Il vuoto esistenziale delle nuove generazioni, lasciate a sé stesse senza un modello di riferimento, tenta di essere colmato dal carattere illusoriamente compensativo dell'accumulo di og-

getti (Recalcati, 2011).

Nella crisi genitoriale odierna, il padre sembra rifugiarsi (spesso inconsapevolmente) in un rasserenante ma diseducativo clima permissivo (Cinotti, Basile, 2016). Oggi, il senso della paternità non rimanda alla costruzione di un modello dogmatico ma alla necessità di ereditare una testimonianza, un esempio di vita dal quale ognuno possa partire per coltivare il proprio progetto di vita (Recalcati, 2011). La testimonianza è il simbolo di una vita che ha fatto esperienza di sé stessa al quale il figlio può ispirarsi per esprimere autenticamente sé stesso e per vivere all'insegna della progettualità futura (Landonio, 2018). La testimonianza è la funzione simbolica della paternità che unisce il desiderio con la legge. L'eredità del figlio è la testimonianza del padre. Ereditare il patrimonio paterno significa usarlo, modificarlo in maniera soggettiva e singolare, per forgiare un'identità nuova, unica, irripetibile. Come vedremo, il compito della testimonianza paterna è trasmettere il desiderio di vivere una vita all'insegna della progettualità da una generazione all'altra (Recalcati, 2011).

4. *Testimoni dal mare*

Così come i Miti antichi, *Moby Dick*, il romanzo mitologico scritto da Melville (1851), propone un'immagine della paternità sorprendentemente contemporanea. Nella scena dell'incontro tra il capitano Achab, cacciatore di balene, e Starbuck, il primo ufficiale della baleniera Pequot, il primo rivela a Starbuck di avere un figlio che ancora, dopo molto tempo, spera nel suo ritorno, la cui madre consola narrandogli di suo padre. Anche Starbuck ha dei figli che lo attendono e vuole convincere il capitano a desistere dalla folle impresa di intraprendere una caccia (apparentemente) insensata, in cui l'unica certezza è quella di fallire. Tutto intorno è armonia e quiete, e i due padri sostano immobili, a scrutare l'uno negli occhi dell'altro il mistero della (loro) paternità: un enigma profondo come l'oceano.

Ci serviamo di questa metafora per riflettere sul rapporto tra i significati del Mito, inteso come narrazione antica (trasmissibile ed ereditabile), e la questione dell'eredità paterna, introducendo il concetto di Mito Familiare (Bowen, 1979). Così come il Mito è l'insieme delle elaborazioni e del pensiero di un popolo legati alla storia di quel popolo (Smorti, 2014), il Mito Familiare è un bagaglio culturale di convinzioni, ipotesi, dubbi, faccende in sospenso che si tramanda di generazione in generazio-

ne, e con il quale l'individuo deve fare i conti, ereditandolo prima, ridefinendolo poi (Bowen, 1979). L'impegno generativo permette al padre di fare i conti con il Mito familiare ereditato dal padre che ha avuto, per discuterlo, modificarlo, esprimerlo come meglio crede, nella relazione con il figlio. Se questo confronto non viene risolto, esso può produrre una crisi esistenziale del padre. Ma se viene accettato con coscienza risulta essere un lavoro per trovare la propria identità (Mori, 2021).

Tornando a Moby Dick, mentre Starbuck ricorda al suo capitano che anche lui appartiene ad un porto sicuro che attende il suo ritorno, Achab vuole promuovere un'immagine del padre che affronta l'ignoto del mare per tornare da suo figlio e raccontargli una storia di quella che è stata la sua esplorazione. Come Odisseo e Achab, il padre odierno è un viaggiatore che naviga nel mare della vita per portare al figlio una testimonianza narrativa della sua esperienza. Se la testimonianza più autentica si origina dalla vita stessa del padre, è indispensabile che il padre possieda le risorse necessarie per (ri)pensare il proprio percorso esistenziale.

5. *Mantenere dritto il timone del quotidiano*

Pochi studi si focalizzano sull'adattamento del padre alla disabilità del figlio (Schippers, *et al.*, 2020). L'indagine esplorativa di Cinotti e Basile (2016) evidenzia che nelle famiglie con figli disabili non accade qualcosa di totalmente diverso da quello che troviamo nei modelli educativi generali: la tendenza dei padri di rifugiarsi all'interno di un "travestimento materno" può essere una "realtà diffusa", indipendente dalla presenza/assenza di disabilità (*Ibidem*). Tuttavia, in situazione di disabilità, il rischio della crisi educativa può contenere delle tonalità più marcate (Cinotti, Caldin, 2016).

I padri intervistati da Jackson e Andipatin (2019) riportano estrema difficoltà nel riadattare le loro aspettative di paternità alla luce delle limitazioni del figlio e sono restii nel confessare la propria fragilità, ritenuta poco importante rispetto alla disabilità del figlio nonostante il loro desiderio di parlare della propria esperienza emotiva e psicologica come padri (Al-Yagon, 2015). Attraverso la soppressione delle emozioni, i padri possono fallire nell'adattare il proprio funzionamento alla disabilità del proprio figlio (Fernández-Alcántara *et al.*, 2016). Non è raro che i padri possano sviluppare diverse forme di ritiro e isolamento, dalla negazione del deficit sino alla fuga fisica dalla famiglia o un quadro opposto di iperprotezione (Bembich, Bortolotti, 2015).

Spesso i padri preferiscono occuparsi indirettamente della cura del figlio, coltivando il rapporto scuola-famiglia, occupandosi delle faccende domestiche, piuttosto che passare del tempo con il proprio figlio, sperimentando di conseguenza vissuti di angoscia e senso di colpa (Fernández-Alcántara *et al.*, 2016). Il legame padre-bambino è inoltre influenzato/intermediato dalla relazione che il padre instaura con la madre (Lucca, Petean, 2016). Una negoziazione dei ruoli genitoriali disequilibrata può impedire al padre di strutturare i ruoli e le funzioni educative che appartengono al proprio ideale di paternità (*Ibidem*). Questi fattori rischiano di provocare ansia e sfociare addirittura in depressione, con inevitabili conseguenze nello sviluppo del figlio (Riyahi *et al.*, 2017).

Non è insolito trovare anche modalità di gestione organizzate e gratificanti: i padri intervistati da Lucca e Petean (2016), nonostante le difficoltà, considerano sé stessi come padri speciali che possono influenzare positivamente l'adattamento del figlio alla malattia. Anche più di un terzo dei padri intervistati da Carpenter e Towers (2008) descrivono la gioia che provano nel prendersi cura del figlio e affermano che il loro impegno è molto frequente. Tuttavia, tali padri il cui figlio è portatore di disabilità sono spesso frustrati dalla difficoltà di stabilire un'equilibrata relazione con i loro figli (*Ibidem*). I padri studiati da Lemay e colleghi (2010) riportano che sono diventati più responsabili e più maturi dopo l'esperienza di essere diventati genitori e sviluppano un'immagine positiva e sensata della paternità. In presenza di un genitore maschile coinvolto, il figlio con disabilità presenta una più alta qualità dei risultati scolastici, migliori livelli di attenzione e di rendimento comportamentale; e relazioni con i pari più gratificanti (*Ibidem*). La disabilità di un figlio è un'esperienza disorientante per i genitori e chi si sente disorientato smette di progettare il proprio futuro (Perfetti, 2018).

6. *Testimonianze narrative*

Secondo un approccio socio-costruttivista (Cable, 2017), la struttura della propria identità, i rapporti interpersonali e le proprietà del mondo sono elementi socialmente e culturalmente co-costruiti dagli uomini. Non esiste un'unica forma espressiva di paternità che funzioni per tutti gli uomini. La crisi delle certezze identitarie determina la presenza di molteplici modi di vivere la paternità. Questi presupposti potrebbero permettere al padre di figli con/senza disabilità di sviluppare un *dis-cur-*

sus (Brunetti, 2003) su sé stesso.

Se in tale approccio la narrazione è strumento indispensabile per consentire all'essere umano di riconsiderare la propria vita, l'autobiografia narrativa potrebbe permettere al padre di creare uno spazio di confronto sull'evoluzione della propria esperienza genitoriale (Fontani, 2019). Analizzando le "testimonianze narrative" dei padri di figli con disabilità si potrebbe attuare una più profonda comprensione della diversità e dei problemi che si trovano ad affrontare coloro che la vivono.

Nei lavori di Gelati (2018) e Bonsall (2013, 2019) emerge la necessità di fare i conti con la materia narrativa paterna. Le storie proposte da Gelati sono analizzate con la tecnica dell'ermeneutica letteraria con lo scopo di esaminare gli elementi narrativi come i personaggi, l'azione, il contesto, il tempo narrativo e di identificare ed interpretare temi di significato (Bonsall, 2013).

Tra queste storie, l'unico scrittore padre, Josep Maria Espinàs, autore di *Il tuo nome è Olga. Lettera a mia figlia handicappata* (1990), non si limita a raccontare i limiti della sua bambina ma anche le sue potenzialità e le sue risorse, presentandola per la sua ricchezza umana.

In due studi condotti nel 2013 e nel 2019, Aaron Bonsall indaga rispettivamente il desiderio di occupazione e la motivazione genitoriale che spingono il padre a occupare una specifica posizione nel rapporto con il figlio. Il primo studio analizza la produzione narrativa contenuta in 19 libri scritti da padri di figli con disabilità, focalizzando l'attenzione sul costruito di occupazione co-creata (Bonsall, 2013), cioè l'insieme delle attività che caratterizzano il funzionamento quotidiano paterno nel rapporto padre-figlio. Emergono sei temi più o meno condivisi all'interno delle singole opere:

- *occupazione paterna*, cioè co-costruzione di uno spazio interattivo padre-figlio;
- *significato al quotidiano*, cioè attribuire significati speciali alla quotidianità;
- *comunicazione*, la tendenza del padre a creare un linguaggio personale e privato con il figlio;
- *adattamento*, configurare la propria routine alle esigenze della prole;
- *distribuzione delle responsabilità*, che riguarda la differenziazione dei ruoli genitoriali;
- *patrocinio*, l'esigenza di attivarsi maggiormente a favore delle persone con disabilità.

Nella sua seconda indagine Bonsall (2019), coinvolgendo un campione di 5 padri ed integrando l'utilizzo di strumenti come interviste semi-strutturate ed osservazioni sul campo somministrate per un anno intero, indaga il concetto di motivazione paterna, la tendenza del padre di ricercare attivamente una posizione privilegiata nel rapporto con il figlio. Le produzioni narrative in questo studio hanno un tono particolare di "espiazione" e "riscatto personale" tanto che sono definite *redemption narratives* da McAdams (*Ibidem*). In questo tipo di narrativa avvenimenti negativi, descritti e vissuti inizialmente come catastrofici, sono riconsiderati come un'esperienza positiva di crescita.

La redenzione espressa dai cinque padri coinvolti nella ricerca presenta connotazioni di significato differenti. È il caso di Tom che, dalla sceneggiatura di un film visto con il figlio (*Real Steel*), attinge un esempio di paternità partecipata ma comunque difficile per lui da applicare alla lettera nella quotidianità. Sebbene Tom non si esprima attraverso una narrazione di redenzione, ciò che lo attrae è l'aspetto redentivo del protagonista del film.

La redenzione può essere considerata come spinta espiatoria nei confronti di fallimenti passati. È il caso di Edwards, padre di tre bambini di cui uno con disabilità, un ex alcolista che nel passato ha trasmesso la propria dipendenza al figlio maggiore. Il senso di colpa provato da Edwards per il comportamento che ha adottato in quell'occasione (costringe il figlio a passare una terribile notte in prigione) è la spinta per adottare un atteggiamento più responsabile e partecipato nella cura degli altri due figli.

La redenzione come "redenzione nei confronti di mancanze" è il significato del quarto padre, Marco, che tenta di colmare i bisogni di un figlio nato con disabilità, soddisfacendo ogni suo desiderio.

Le tre indagini consentono di concludere che lo studio della produzione autobiografica genitoriale in formato narrativo permette di sviluppare un'attenzione più profonda ed articolata sia nei confronti della figura paterna, sia nei confronti della complessa dimensione esistenziale che gravita intorno alla condizione di disabilità. Il padre è una persona che vive con sincero coinvolgimento e autentica partecipazione la relazione con il proprio figlio (Bonsall, 2019) e la disabilità non è più un evento sostanzialmente catastrofico, ma, anche se considerato un momento critico, è proposta come un'occasione di crescita.

7. *Verso nuovi orizzonti*

Studiare le incertezze paterne, amplificate dalla disabilità del figlio ma originate in una società dove dominano i valori edonistici, potrebbe risultare particolarmente interessante. Il modo in cui la paternità dovrebbe essere guidato da “un nuovo mito” custode di nuovi valori. In una recente indagine empirica (Visentin, 2020) volta a indagare la percezione dei padri rispetto alla propria identità paterna, alle proprie responsabilità e al rapporto padre-figlio, i partecipanti interrogati sui propri modelli di riferimento educativi; descrivevano il proprio padre sia come fiducioso e sensibile, sia come severo e autoritario. Questi padri si percepiscono come padri che si sono fatti da soli per prove ed errori poiché sperimentavano l'impossibilità di riproporre lo stile del proprio genitore e per la maggior parte di loro è stato spontaneo prendere come modello la propria compagna (*Ibidem*).

Se il padre non riesce a trovare un terreno di coltura della propria identità, rischia di stagnare in una dimensione a metà tra la vecchia definizione di paternità, impossibile da recuperare, e la nuova paternità ambivalente che spesso rischia di essere sostituita da atteggiamenti di cura e protezione eccessivi. Gli stessi padri coinvolti nelle recenti ricerche empiriche (*Ibidem*) domandano maggiori possibilità di incontro e intervisione con altri padri attraverso gruppi di sostegno, laboratori di scrittura autobiografica (Gelati, 2018) o con delle attività pratiche condivise.

L'autobiografia rappresenta un potente strumento di riflessione che porta le persone verso la creazione di diverse possibilità espressive del paterno socialmente condivisibili, tramandabili alle generazioni future (Miniati, 2018). La costruzione di storie di padri di figli con disabilità, la narrazione di trame familiari particolari potrebbero coinvolgere i genitori in un percorso di costruzione della propria formazione identitaria (Manucci, Collacchioni, 2007). Come affermano Mannucci e Collacchioni (*Ibidem*) lo scopo di un progetto educativo strutturato e co-costruito insieme ai padri non è insegnare l'arte di essere genitori ai genitori stessi ma promuovere percorsi di consapevolezza alla genitorialità da attivare in luoghi educativi pensati per la prevenzione del disagio nel momento in cui la famiglia ha subito (e sta subendo) mutazioni importanti in relazione al suo ciclo di vita specifico; alla specifica disabilità del figlio; e ai cambiamenti storici e sociali.

Riferimenti bibliografici

- Al-Yagon M. (2015): Fathers and mothers of children with learning disabilities: Links between emotional and coping resources. *Learning Disability Quarterly*, 38, pp. 112-128.
- Bembich C.C., Bortolotti E. (2015): Bambini con disabilità e bisogni educativi complessi: in che modo l'educatore può supportare ed affiancare la famiglia nell'affrontare le problematiche educative?. *Italian Journal of Special Education for inclusion*, 3(1), pp. 41-51.
- Bonsall A. (2013): Fathering occupations: An analysis of narrative accounts of fathering children with special needs. *Journal of Occupational Science*, 21, pp. 501-518.
- Bonsall A. (2019): Personal and family redemptive narratives: Plotlines in the enactment of fathering occupations. *Journal of Occupational Science*, 27, pp. 1-12.
- Bowen M. (1979): *Dalla famiglia all'individuo: La differenziazione del sé nel sistema familiare*. Roma: Astrolabio Ubaldini.
- Brunetti B. (2003): *La figura del padre e la scrittura letteraria. L'identità difficile nel tempo moderno*. Bari: La Terza.
- Cable G. (2017): *Fathers experiences of single parenting. Masters' dissertation*. Cape Town: University of the Western Cape.
- Cabreram N.J., Tamis-LeMonda C.S., Bradley R.H., Hofferth S., & Lamb M.E. (2000). Fatherhood in the Twenty-First Century. *Child Development*, 71(1), pp. 127-136. (<https://doi.org/10.1111/1467-8624.00126>)
- Carpenter B., Towers C. (2008): Recognising fathers: The needs of fathers of children with disabilities. *Support in Learning*, 23, pp. 118-125.
- Cau G. (2017): Il padre: Tra tradizione e innovazione. *Profiling: I profili dell'abuso*, 8, pp. 1-15.
- Cinotti A., Basile F. (2016): Il coinvolgimento paterno nella cura dei figli con/ senza disabilità. I territori comuni dell'educare. *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 4, pp. 183-195.
- Cinotti A., Caldin R. (2016): *L'educare dei padri. Teorie, ricerche, prospettive e disabilità*. Napoli: Liguori.
- Dabrassi F., Imbasciati A. (2010): Il triangolo primario come indice di assessment prenatale. *Psychomedia Online*. (www.psychomedia.it/pm/lifecycle/perinatal/imbasciati-dabrassi2.htm; ultima consultazione: 24.10.23).
- Espinàs J.M. (1990): *Il tuo nome è Olga. Lettera a mia figlia handicappata*. Roma: Edizioni associate.
- Fernández-Alcántara M., García-Caro P., Pérez- Marfil M.N., Hueso-Montoro C., Laynez- Rubio C., Cruz-Quintana F. (2016): Feelings of loss and grief in parents of children diagnosed with autism spectrum disorder (ASD). *Research in Developmental Disabilities*, 55, 312-321.
- Fivaz-Depeursinge E., Corboz-Warnery A. (1999): *Il triangolo primario*. Milano: Raffaello Cortina.

- Fontani S. (2019): L'approccio autobiografico nell'Educazione Speciale per le Disabilità Cognitive: Dai fondamenti teorici alle opportunità applicative. *Formazione e orientamento*, 17, pp. 101-113.
- Gelati M. (2018): Autobiografie di genitori di fronte alla disabilità. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 13, pp. 56-78.
- Jackson K., Andipatin M. (2019): An exploration of fathers' subjective experiences of parenting a child that presents with dixerprasya. *Current Psychology*, 40, pp. 1-12.
- Lamb M.E. (2010): *How do fathers influence children's developmental? Let me count the ways*. In M.E. Lamb (ed.) (2010): *The Role of the father in Child Development*. New York: Wiley, pp. 1-26.
- Landonio S. (2018): Una tradizione rinnovata. Tracce di riflessione sulla paternità oggi. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 13, pp. 11-26.
- Lemay C.A., Cashman S.B., Elfenbein D.S., Felice M.E. (2010): A qualitative study of the meaning of fatherhood among young urban fathers. *Public Health Nursing*, 27(3), pp. 221-231.
- Lucca S.A., Petean L.B.E. (2016): Fatherhood: Experiences of fathers of boys diagnosed with Duchenne Muscular Dystrophy. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 2, pp. 3081-3089.
- Mannucci A., Collacchioni L. (2007): *Educare alla genitorialità. Un percorso formativo per la famiglia tra strategie formative e testimonianze*. Tirrenia: Del Cerro Edizioni.
- Melville H. (1851): *Moby Dick o la Balena*. Milano: Adelphi.
- Miniati L. (2018): Padri di ieri e di oggi. Indagare la genitorialità maschile attraverso la pratica autobiografica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 13(1), 153-165.
- Mori L. (2021): *Diventare Padre. Sguardi sulla paternità interiore*. Firenze: Mimesis.
- Perfetti S. (2018): Essere padre nella società complessa. La cura come dimensione dell'esistere. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 13(1), pp. 27-38.
- Recalcati M. (2011): *Cosa resta del padre? La paternità nell'epoca ipermoderna*. Milano: Raffaello Cortina.
- Recalcati M. (2013): *Il complesso di Telemaco. Genitori e figli dopo il tramonto del padre*. Milano: Feltrinelli.
- Riyahi A., Fatehi F., Rassafiani M., Moradzadeh R. (2017): Parenting Role's tasks as parents of healthy and disabled children. *International Journal of Pediatrics*, 5(9), pp. 5779-5789.
- Schippers A., Berkelaar M., Bakker M., Van Hove G. (2020): The experience of Dutch fathers on fathering children with disabilities: "Hey that is a father and his daughter, that is it". *Journal of Intellectual Disability Research*, 64(6), pp. 1-13.
- Simonelli A. (2014): *La funzione genitoriale. Sviluppo e Psicopatologia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Smorti A. (1987): *Ruolo del padre e sviluppo psicologico del bambino*. Firenze: La Nuova Italia.
- Smorti A. (2014): *Raccontare per capire. Perché narrare aiuta a pensare*. Bologna: Il Mulino.
- Visentin S. (2020): Essere padri di figli con disabilità intellettiva: l'autonomia come sfida educativa. *L'integrazione scolastica e sociale*, 19, pp. 129-146.
- Zoja L. (2016): *Il gesto di Ettore. Preistoria, storia, attualità e scomparsa del padre*. Torino: Bollati Boringhieri.

Il percorso adottivo in una logica di partecipazione: la progettualità esistenziale nella formazione della filialità e genitorialità adottiva

*Loredana Paradiso*¹

Abstract

L'articolo approfondisce il tema della partecipazione nel processo adottivo e in particolare il ruolo e la rilevanza della progettualità nella transizione adottiva e nei processi di formazione dell'appartenenza familiare. La partecipazione è considerata una best practice in quanto permette al bambino di progettare e decidere sul proprio futuro, e alla coppia di effettuare un percorso di autovalutazione della motivazione, delle proprie risorse e della reale disponibilità adottiva. Nella seconda parte dell'articolo si concentra l'attenzione sulle pratiche socio-educative che sostengono i processi partecipativi verso il bambino e la coppia, delineando un percorso che può diventare un modello di riferimento nell'adozione nazionale e internazionale.

Parole chiave: partecipazione nel percorso di adozione, riflessività, auto-valutazione, consenso all'adozione, progettualità esistenziale.

Abstract

The article examines the theme of participation in the adoption process. First, it explores the role of existential planning in the adoption transition as a relational and social process which re-organises family identity and belonging. Participation is therefore considered a best practice, since it allows the child to plan and decide on their own future, and the couple to carry out an assessment of their own motivation, resources, and their true readiness for the adoption. Second, the article focuses on socio-educational practices that support participatory processes for the child and the couple, outlining a potential reference model that could be implemented in both national and international adoption.

Keywords: participation in the adoption process, self-evaluation, reflexivity, agreement to adoption, existential projectuality.

¹ Docente a contratto di Pedagogia Sperimentale presso l'Università degli Studi di Genova.

1. *La progettazione di interventi di tutela del bambino nel percorso adottivo*

Le trasformazioni storiche e sociali dell'adozione a livello nazionale e internazionale stimolano la valutazione dell'appropriatezza dell'attuale modello di intervento psico-socio-educativo rispetto ai diritti dei bambini che entrano in un percorso adottivo e, al contempo, alla qualità dei percorsi di accompagnamento e sostegno della coppia e della famiglia nei processi di inserimento e appartenenza familiare.

La letteratura sull'adozione dimostra che sono molti i fattori che hanno una ricaduta sulla qualità delle relazioni familiari, sulla formazione della filialità, della genitorialità adottiva e del benessere familiare: dalle caratteristiche del bambino, ai tempi e alle modalità del percorso di tutela, alla presenza di fratelli e sorelle, alle risorse della coppia, allo stile genitoriale. Questi diversi aspetti agiscono come fattori di protezione o di rischio (Serbati, Milani, 2013) non in sé e per sé, ma nella loro interazione reciproca attivando dinamiche evolutive e involutive (Scabini, Cigoli, 2000) nelle diverse fasi dell'adozione e della vita familiare.

Una riflessione che riporta il dibattito psico-socio-pedagogico a focalizzare l'attenzione sulla centralità dei percorsi di preparazione, di accompagnamento e di sostegno alla filialità e alla genitorialità adottiva, nella consapevolezza che l'adozione rappresenta una transizione familiare complessa. In particolare esistono alcune fasi del percorso adottivo che definiamo *sensibili* per l'alta valenza trasformativa, con particolare riferimento ai processi esistenziali che coinvolgono la riorganizzazione della rappresentazione di sé, delle relazioni, della propria storia e della propria progettualità esistenziali.

A partire da questa considerazione intendiamo approfondire il tema della progettazione di un percorso adottivo basato sulla partecipazione (Convenzione di New York, 1989, art. 12) del bambino e di tutti i soggetti coinvolti, in tutte le fasi, cercando di creare un contesto relazionale che promuove i processi trasformativi necessari per una delle esperienze familiari più complesse: la transizione adottiva e la conseguente formazione della familiarità sociale.

La prospettiva partecipativa rappresenta una pratica di lavoro socio-educativa (Ashley, Nixon, 2007) che promuove il coinvolgimento attivo dei soggetti nei processi decisionali sulle scelte della vita che li riguardano, nella consapevolezza che qualsiasi cambiamento che ridefinisce i contesti di vita e le relazioni richiede di essere compreso, elaborato per essere accettato e vissuto in modo attivo e positivo. Con l'adozione partecipata si intende lavorare, quindi, sulla transizione adottiva come

processo congiunto che coinvolge il bambino, la coppia e gli operatori, in momenti e contesti diversi, in modo da creare un orientamento e un significato comune in una delle esperienze della vita del bambino più complesse: cambiare famiglia e appartenenza familiare.

2. *La partecipazione e la progettualità esistenziale nella formazione della filialità e genitorialità sociale adottiva*

La riflessione sull'adozione partecipata si coniuga con il dibattito sui processi di partecipazione nella tutela dei minori (Serbati, Milani, 2013) e si ispira al modello sull'affido partecipato (Buford, 2011; Morris, 2012; Calcaterra, 2014) nella consapevolezza che costituisce una proposta innovativa di lavoro psico-socio-educativo e relazionale.

L'adozione è, infatti, una transizione che coinvolge un progetto esistenziale che trasforma il mondo di riferimento di ogni soggetto: dalle rappresentazioni di sé come figlio, a quelle come genitore e come gruppo familiare. Un *attraversamento* di contesti socio-culturali e relazionali che attiva dinamiche legate alla progettualità esistenziale nella tensione primaria tra discontinuità e continuità. Affermare che l'adozione coinvolge un lavoro sulla progettualità esistenziale (Bertin, Contini, 1983, p. 90) implica tenere conto dei processi di riflessività indispensabili per riorientarsi nel proprio percorso di vita e, da un lato osservare le fasi preparatorie dell'adozione che lavorano sul progetto di vita e, dall'altra, i processi di partecipazione che muovono le riorganizzazioni soggettive e familiari.

La progettualità esistenziale promuove, in questo scenario, «l'orientamento (più o meno consapevole) del soggetto, (individuale o collettivo) rivolto a elaborare, e unificare aspirazioni, criteri di valore e obiettivi [...] non in funzione dell'attuale (dell'esistente), ma in funzione del possibile (dell'esistenziale)» (*Ibidem*), tema centrale del percorso adottivo.

L'adozione, infatti, è un'esperienza che si colloca nel "possibile" e che prende forma dalla condivisione di una progettualità che considera per tutti i soggetti la dimensione della possibilità di diventare famiglia a partire dalle diversità di storie, origini ed esperienze affettive e socio-culturali. Un percorso che coinvolge i processi di familiarità come espressione dell'esistenziale (la possibilità) nella dinamica continua che investe il passato, il presente e il futuro: il passato, per il bambino, per quanto riguarda le esperienze di trascuratezza, maltrattamento che hanno portato alla rottura dei legami familiari, l'interiorizzazione delle precedenti appartenenze familiari e per la coppia, in relazione al fallimento del

progetto genitoriale biologico o, in casi residuali, a una progettualità genitoriale di apertura verso il sociale che coinvolge esperienze di fratellanza sociale; il presente come transizione familiare verso un altro progetto familiare e il futuro come proiezione di sé come soggetto e come gruppo, nella visione di un progetto di famiglia e nella rappresentazione di sé come figlio, come genitore e coppia genitoriale.

Una progettualità esistenziale che si nutre della dialettica tra discontinuità e continuità esistenziale, tra separazione-perdita e attaccamento, tra estraneità e appartenenza: le prime, espressione delle rotture, delle fratture, dei traumi, delle differenze di contesto, di cultura, di valori; le seconde, delle connessioni, dei legami e delle appartenenze.

Il modello della partecipazione nell'adozione si coniuga con la prospettiva della progettualità esistenziale accompagnando il processo di formazione familiare nelle diverse fasi nel ciclo di vita: una pratica di lavoro socio-educativo che promuove la riflessività sul progetto di vita e l'orientamento verso un futuro che ha bisogno di essere definito all'interno di prassi esperienziali educative e narrative che lavorano sul significato degli eventi. Il coinvolgimento del minore e della coppia, l'ascolto e il dialogo diretto dei protagonisti abbandona una modalità *top-down* in cui l'operatore decide in merito al percorso di vita dei soggetti, per aderire ad una modalità *bottom-up* basata sulla reciprocità, sulla condivisione dei punti di vista, sulla co-costruzione di scenari condivisi che promuovono processi di *empowerment* familiare (Tolomelli, 2011).

L'osservazione sul campo (Paradiso, 2018) ha permesso di costatare che laddove sono stati privilegiati i processi di partecipazione basati su pratiche di connessione (Bronfenbrenner, 1979, trad. it. 1986), si è registrata una ricaduta positiva in termini di benessere della famiglia e di successo dell'adozione (Brodzinsky, Palacios, 2010, trad. it 2011).

3. Il percorso di partecipazione nei confronti del bambino

La partecipazione come definita dall'art. 12 della Convenzione di New York rappresenta il diritto del bambino di essere informato e decidere «su ogni questione che lo interessa [...] tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità»: nei percorsi di tutela questo principio attiva, necessariamente, la responsabilità istituzionali specifica degli adulti di progettare percorsi che rendano possibile la realizzazione di questo diritto. In questo senso gli operatori diventano “portatore di doveri” (*duty bearer*) assumendo la responsabilità istituzionale (*accountability*)

che garantisce la possibilità di realizzare il diritto di partecipazione dei minori (Save the Children, 2019).

L'adozione partecipata dal punto di vista del bambino si struttura in concomitanza di quattro fasi *sensibili* del percorso adottivo che hanno un'influenza determinante sulla progettualità esistenziale e sulla formazione della filialità: la prima fase è la conoscenza e consapevolezza degli eventi vissuti dalla famiglia d'origine e delle decisioni del Giudice, la seconda fase è la co-costruzione del progetto di vita che permette la comprensione e consapevolezza del significato di adozione e di diventare figlio adottivo; la terza fase è la conoscenza delle caratteristiche della famiglia adottiva; infine, la quarta fase è il consenso all'adozione funzionale alla formazione del legame familiare adottivo.

La prima fase rappresenta un momento strategico nel percorso adottivo perché permette al bambino di conoscere e aver chiaro gli eventi che riguardano la sua vita e le motivazioni per cui cambia famiglia. La conoscenza e la comprensione della storia familiare in un setting professionale socio-educativo facilitano, nel rispetto dell'età, dello sviluppo cognitivo e emotivo del bambino e dei dati di realtà presenti nel fascicolo, la co-costruzione del proprio punto di vista sugli eventi che hanno determinato la separazione dalla famiglia d'origine, sul percorso di tutela e sulla transizione verso la famiglia adottiva. È un processo basato sulle tecniche di narrazione e di elaborazione della storia personale che possono essere facilmente declinate in funzione dell'età del bambino e che hanno, peraltro, una funzione di rilievo anche sui processi di attivazione della resilienza (Milani, Ius, Serbati, 2013).

La seconda fase riguarda la co-costruzione del *Progetto di vita nella tutela*, una metodologia che permette al bambino di proiettarsi nel futuro, di comprendere il proprio percorso esistenziale nella consapevolezza dell'impossibilità di vivere con la famiglia d'origine e di conoscere e immaginarsi nelle diverse fasi del percorso adottivo. Il sostegno nei processi narrativi da parte degli operatori è funzionale a supportare l'analisi degli eventi, la costruzione del proprio punto di vista in un momento dello sviluppo che rende complesso l'orientamento al futuro in modo autonomo. Il progetto di vita nella tutela si differenzia da quello utilizzato nell'ambito della disabilità (Ianes, Cramerotti, 2009) perché sostiene il bambino nella comprensione degli eventi traumatici vissuti, nella loro elaborazione e nella co-costruzione di una prospettiva futura intesa come progettualità esistenziale che si avvia nella transizione adottiva.

La terza fase è rappresentata dalla condivisione con il bambino della disponibilità di una famiglia all'adozione per iniziare a co-costruire la

rappresentazione di sé e del mondo in cui andrà a vivere: questa fase si realizza soltanto al termine dell'assenso all'adozione da parte della coppia. Questo momento è un passaggio determinante della formazione della filialità poiché permette al bambino di visualizzare le caratteristiche dei genitori e l'eventuale presenza di fratelli e sorelle (Paradiso, 2016), di iniziare a rappresentarsi la vita futura in un'altra famiglia e, nell'adozione internazionale, anche in un altro contesto socio-culturale. La finalità di questa fase è di creare lo spazio mentale e simbolico per costruire la propria filialità sociale, nella piena consapevolezza degli effetti della decisione di essere adottato, di diventare figlio di quei genitori adottivi e di cambiare famiglia. Gli operatori hanno il dovere di accompagnare il bambino nella conoscenza delle informazioni che riguardano i genitori adottivi: la loro età, la presenza di altri figli, il loro lavoro, il motivo per cui scelgono l'adozione, la composizione della famiglia allargata, le caratteristiche del luogo in cui andrà a vivere, dalla casa, al quartiere, alla città, alla scuola che frequenterà. La conoscenza di questi fattori ha un effetto diretto sui processi di *empowerment* funzionali alla filialità ovvero di partecipare e contribuire alla riorganizzazione dei legami affettivi. Il bambino nella fase di conoscenza delle caratteristiche dei genitori, tanto più in presenza di fratelli e sorelle, forma una rappresentazione sociale della famiglia adottiva che verifica nel momento dell'incontro: quando non corrisponde vive una situazione di frustrazione che ostacola il percorso di adattamento familiare. In questo senso la comunicazione corretta e veritiera sul contesto futuro, sui cambiamenti e le situazioni che incontrerà, ma soprattutto sulle caratteristiche della famiglia adottiva e sul contesto nel quale andrà a vivere, agisce sulla rappresentazione di sé come figlio e sulla formazione della sicurezza interna funzionale all'incontro adottivo. Per questo in una logica di partecipazione è importante prestare attenzione all'informazioni che vengono presentate al bambino nella fase dell'abbinamento perché queste sono determinanti nel percorso di inserimento e adattamento familiare.

L'ultima fase del processo di partecipazione è il *consenso all'adozione* che dovrebbe diventare una prassi del lavoro psico-socio-educativo con il bambino funzionale all'*engagement* nella transizione adottiva.

Il consenso all'adozione è una pratica sociale e educativa che realizza appieno il processo di partecipazione inteso come il coinvolgimento del minore nelle scelte di vita che lo riguardano: rappresenta, infatti, il risultato finale del processo partecipativo che inizia dalla valutazione della situazione di tutela, per arrivare alla conoscenza del significato dell'adozione, alla consapevolezza delle implicazioni concrete nella sua vita, sino

a proiettarsi nel futuro e esprimere la propria decisione sull'adozione.

È una fase strategica nella formazione della propria progettualità esistenziale permette al bambino di aver il controllo sulle scelte che lo riguardano, di percepire la padronanza sulla propria vita e di «prendere un'iniziativa» (Arendt, 1954, trad. it. 2007, *passim*) in un percorso che porta alla trasformazione della propria storia. Queste azioni concorrono alla formazione dei processi di auto-determinazione e di *empowerment* in funzione dei processi di formazione della filialità (mi sento figlio e mi relaziono come figlio) e della familiarità (siamo una famiglia e ci relazioniamo come tale). Arrivare a esprimere il consenso, con modalità declinate per le diverse età del bambino, è un momento simbolico importante che implica riconoscere davanti a sé stesso e agli operatori di voler intraprendere il percorso adottivo e di desiderare diventare “figlio adottivo”.

L'adozione partecipata permette quindi al bambino di essere accompagnato a esprimere il proprio punto di vita in uno spazio di riflessione protetto, anche di *advocacy*, per costruire il proprio progetto di vita inteso come possibilità di proiettarsi in modo consapevole nel futuro attraverso la formazione di una scelta adottiva che rappresenta la sua reale volontà e motivazione, alla base di ogni esperienza di benessere.

4. La partecipazione nel percorso pre-adottivo: la sinergia tra operatori e coppia

Il percorso pre-adottivo per la coppia è un momento strategico per la transizione adottiva poiché prepara i partner all'accoglienza di un bambino che ha subito la separazione/perdita dalla famiglia di nascita nella consapevolezza delle «esperienze infantili sfavorevoli» (Felitti *et al.*, 1988, *passim*) e del percorso di tutela vissuto. In particolare lavora da un lato per promuovere la corretta rappresentazione sociale delle relazioni familiari adottive e dall'altro per promuovere l'autovalutazione sulle proprie risorse genitoriali.

La fase pre-adottiva intreccia il momento della preparazione - informazione in cui la coppia si confronta con l'immagine idealizzata del percorso e la conoscenza delle caratteristiche reali del processo adottivo, individuando il significato e il ruolo dei genitori e i bisogni del bambino nelle diverse fasi dell'adozione. Allo stesso modo, in funzione dell'adozione internazionale promuove la riflessione sul significato dell'integrazione culturale e sul significato dei processi di genitorialità e filialità

che presuppongono un lavoro cross-culture (Santerini, 2012; Lorenzini, 2013) e l'accompagnamento della migrazione adottiva.

Il ruolo degli operatori in un processo partecipativo è volto a sostenere la coppia nel percorso di preparazione-formazione, nell'indagine psico-sociale e nella fase dell'abbinamento accompagnando il dialogo, la riflessività e la ri-significazione dell'immagine di famiglia adottiva.

La finalità è quella di creare un contesto dialogico e tras-formativo che stimola la discussione e l'approfondimento degli elementi chiave della genitorialità e filialità sociale, della storia e delle caratteristiche di un bambino che ha vissuto esperienze di negligenza e maltrattamento familiare che hanno portato all'adozione, dell'eventuale apertura a una fratellanza biologica o sociale (Paradiso, 2016). In questa fase il lavoro è funzionale a delineare meglio la propria disponibilità adottiva sulla base della storia individuale e di coppia, delle proprie risorse e competenze in modo da definire i confini della propria accoglienza. In merito a questo aspetto gli aspiranti genitori evidenziano una fatica nell'individuare i criteri per offrire una disponibilità realistica e gli operatori spesso sono coinvolti nel ruolo valutativo, percepiscono un'impasse elaborativo che impedisce ai genitori di essere completamente trasparenti e agli operatori di promuovere un lavoro di sostegno funzionale alla scelta adottiva.

Sulla base di questa riflessione un aspetto decisamente efficace nel processo di partecipazione è la promozione di un percorso di indagine psico-sociale della coppia centrato sull'auto-valutazione delle proprie risorse e potenzialità individuali e di coppia, in funzione del percorso di genitorialità intrapreso. L'auto-valutazione rappresenta in questo modello il risultato di un processo di preparazione-formazione e riflessione durante l'indagine psicosociale che vede nella modalità partecipativa la possibilità di confrontarsi e presentare dubbi, di lavorare sui limiti soggettivi e di coppia, sino a sentirsi liberi di rivisitare la propria scelta in funzione della consapevolezza delle peculiarità del percorso genitoriale. Uscire da una logica valutativa e entrare in processo partecipativo permette di lavorare sulle proprie risorse, di attingere dalla propria storia e dagli eventi critici vissuti per considerare l'impatto che nel futuro potrebbero avere sulla relazione con il figlio. Facilita anche l'esplorazione delle motivazioni e delle emozioni soggettive e di coppia funzionali all'accoglienza di un figlio nato da altri. Il clima di valutazione è un fattore che ostacola un processo dialogico e tras-formativo della coppia che rappresenta la finalità primaria del percorso di preparazione alla genitorialità adottiva e di accoglienza di un figlio che ha vissuto il trauma della separazione dalla famiglia di nascita.

La modalità di auto-valutazione sollecita la coppia a riflettere e esplorare in modo autentico i propri obiettivi, visioni, dubbi e paure, sino anche a maturare la scelta di non intraprendere il percorso adottivo. Questo rappresenta un risultato strategico del percorso partecipato poiché permette alla coppia di valutare in modo autonomo, anche se accompagnato, che l'adozione non sarebbe stata la scelta adeguata.

Negli altri casi, invece, la coppia al termine del percorso ha maturato la propria disponibilità, ha chiaro il significato della genitorialità adottiva ed è pronta per l'accoglienza di un figlio con la storia e le caratteristiche conosciute durante il percorso di preparazione e di abbinamento. Questa modalità evita, peraltro, la frustrazione di un decreto di inidoneità che ha sempre una valenza traumatica per la coppia, al pari dell'impossibilità di concepimento o dell'esito negativo di una fecondazione di qualsiasi natura.

Un altro momento che può trarre vantaggio da una modalità partecipata è la fase dell'abbinamento che rappresenta un evento critico del ciclo di vita della famiglia adottiva (Paradiso, 2020): gli operatori in questa fase dovrebbero stimolare un lavoro partecipativo basato sul confronto libero e non valutativo sull'abbinamento proposto. Valutare l'abbinamento in modo partecipato per i genitori significa aver la possibilità di presentare i propri dubbi e paure, confrontarsi con le aspettative personali e di coppia, di rappresentarsi genitori di quel figlio, sino ad arrivare a esprimere il proprio consenso all'adozione in modo consapevole.

La finalità prima di un percorso partecipato è quindi di accompagnare la coppia in ogni fase del percorso adottivo consentendole di valutare le proprie risorse, di individuare le criticità, di bilanciare punti di forza e limiti per arrivare ad un assenso della proposta di abbinamento in modo sereno, condizione per aprirsi ad una genitorialità sociale adottiva consapevole.

Un processo che mira a lavorare per una famiglia riflessiva in grado di ricevere, condividere e riflettere sulla propria vita e sulla propria storia, di elaborare gli eventi vissuti, le connessioni tra continuità e discontinuità in una logica di progettualità esistenziale che valorizza e monitora i processi di trasformazione soggettiva e familiare.

Conclusioni

La progettazione del percorso adottivo in una logica di partecipazione è un'esperienza dialogica che richiede agli operatori di focalizzare

l'attenzione sui modelli di teoria e prassi pedagogica - educativa nelle transizioni familiari. Questo implica nei confronti di tutti i protagonisti confidare nel valore della partecipazione come processo di riflessività e tras-formazione connesso alla progettualità esistenziale come esperienza di base per l'attivazione dei fattori di protezione dell'adozione per il bambino, per la coppia e la famiglia. La progettualità esistenziale supportata da pratiche di partecipazione si struttura, pertanto, in un setting psico-socio-pedagogico di narrazione che accompagna il bambino e la coppia nelle esperienze dell'attraversare, del *transitare* da un contesto socio-culturale e relazionale ad un altro, come esperienza dell'andare oltre, del cambiamento e della tras-formazione, intesa come guardare al *possibile*. Il Noi della famiglia adottiva.

Riferimenti bibliografici

- Arendt H. (1954). *Vita activa. La condizione umana*. Trad. it. Milano: Bompiani, 2007.
- Ashley C., Nixon P. (eds.) (2007). *Family Group Conference – Where Next?*. London: Family Rights Group.
- Bertin G.M., Contini M. (1983). *Costruire l'esistenza. Il riscatto della ragione educativa*. Roma: Armando.
- Brodzinsky D.M., Palacios J. (eds.) (2010). *Lavorare nell'adozione. Dalle ricerche alla prassi operativa*. Trad. it. Milano: FrancoAngeli, 2011.
- Bronfenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Buford G. (2011). *Il lavoro con le famiglie nella tutela minorile: le Family Group Conference*. In P. Donati, F. Forgheraiter e M.L. Raineri (eds.): *La tutela dei minori: nuovi scenari Relazionali*. Trento: Erickson, pp. 198-209.
- Calcaterra V. (2014). *L'affido partecipato. Come coinvolgere la famiglia*. Trento: Erickson.
- Felitti V.J., Anda R.F., Nordenberg D., Williamson D.F., Spitz A.M., Edwards V., Koss M.P., Marks J.S. (1998). Relationship of childhood abuse and household dysfunction to many of the leading causes of death in adults. The Adverse Childhood Experiences (ACE) Study. *American Journal of Preventive Medicine*, 14, pp. 245-258.
- Ianes D., Cramerotti S. (2009). *Il Piano educativo individualizzato – Progetto di vita*. Trento: Erickson.
- Lorenzini S. (2013). *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nelle riflessioni dei figli*. Pisa: ETS.
- Milani P., Ius. M., Serbati S. (2013). Vulnerabilità e resilienza: lessico minimo. *Studium Educationis*, 3, pp. 72-80.

- Morris K. (2012). Thinking Family? The complexities for family engagement in care and protection. *British Journal of Social Work*, 42, pp. 906-920.
- ONU (1989): Convenzione sui diritti del fanciullo, New York.
- Paradiso L. (2016). *Fratelli in adozione e affidamento. Il diritto alla fratellanza e la continuità degli affetti nella relazione fraterna biologica e sociale*. Milano: Franco Angeli.
- Paradiso L. (2018). La prospettiva pedagogica nei percorsi di adozione e affido: modelli e pratiche educative nelle relazioni familiari sociali. *Studium Educationis*, 2, p. 60-68.
- Paradiso L. (2020). *Prepararsi all'adozione. Il percorso formativo personale e di coppia per adottare un figlio*. Milano: Unicopli.
- Save the Children (2019). *Partecipare si può. Strumenti e buone pratiche di partecipazione e ascolto dei minori migranti*. Roma: Save the Children.
- Scabini E., Cigoli V. (2000). *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*. Milano: Raffaello Cortina.
- Santerini M. (2012). Adozioni internazionali: cultura dei diritti dell'infanzia e formazione dei genitori, in *Studium Educationis*, 1, pp. 7-22.
- Serbati S., Milani P. (2013). *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti per intervenire con le famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Tolomelli A. (2011). Linee di Empowerment familiare. *Infanzia*, 5, pp. 346-348.

Associazione Internazionale di Formazione e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.)

Costituzione di A.I.F.R.E.F. Italia

L'Associazione Internazionale di Formazione e di Ricerca in Educazione Familiare (A.I.F.R.E.F.) raggruppa ricercatori e professionisti dell'educazione provenienti da differenti Paesi, interessati al campo della ricerca e degli interventi in educazione familiare. A.I.F.R.E.F. ha organizzato diversi convegni dedicati ai temi della pedagogia della famiglia e all'educazione familiare e ognuno di essi ha dato luogo a pubblicazioni di uno o due opere di rilevanza internazionale, contrassegnando così la determinazione dell'A.I.F.R.E.F. di sviluppare e qualificare questo settore di ricerca. Oltre alla pubblicazione dei volumi, degli atti dei diversi congressi, l'A.I.F.R.E.F. pubblica la «Revue internationale de l'éducation familiale», il Bollettino «Les Nouvelles de A.I.F.R.E.F.» e gestisce un sito Internet.

L'A.I.F.R.E.F. ha fissato alcune direttive fra le quali:

- Sviluppare la ricerca e la formazione in educazione familiare.
- Permettere ai ricercatori e ai professionisti della formazione di tutti i paesi di scambiare le loro produzioni, i loro orientamenti di ricerca e le loro rispettive pratiche.
- Favorire la diffusione della ricerca e dei modelli di produzioni in educazione familiare.
- Incrementare il partenariato tra l'università e i diversi contesti professionali che hanno come finalità lo sviluppo dell'insegnamento, della ricerca e di azioni in educazione familiare.

Alla luce di questi principi generali nasce A.I.F.R.E.F. Italia, con l'obiettivo prioritario di inserire anche il nostro Paese nel circuito internazionale degli studiosi e dei professionisti di educazione familiare.

Le finalità di A.I.F.R.E.F. Italia sono, ovviamente, le medesime dell'Associazione Internazionale, ponendosi con forza l'obiettivo di promuovere la collaborazione tra il mondo della ricerca ed il mondo dei servizi educativi e sociali.

L'iscrizione a A.I.F.R.E.F. Italia – con il pagamento della somma di € 30 – consente di ricevere i due fascicoli annuali della «Rivista Italiana di Educazione Familiare».

Per informazioni: clara.silva@unifi.it

Finito di stampare presso:
Logo s.r.l. Borgoricco (PD)

INDICE

NUMERO 2 · LUGLIO – DICEMBRE 2023

- 7 *Il ruolo dell'AIFREF nella diffusione e condivisione di pratiche e ricerche di sostegno alla genitorialità innovative e inclusive*, Véronique Francis, Nicola Giacopini, Clara Silva

Dossier

- 17 *Coéduquer à l'ère du numérique: collaborer dans la communauté éducative pour lutter contre les inégalités éducatives et territoriales*, Natalia Pino, Véronique Francis
- 31 *Parents and Home-schooling During the Covid-19 Confinement in Morocco*, Myriam Kettani, Houda Ouazzani Touhami, Mohamadou Salifou, Fabienne Serina-Karsky, Geneviève Lepage
- 45 *Inclusive Technology-mediated School-family Communication in Contexts of Social Violence: A Proposal for Guidelines for Schools and Families in Gaza*, Elena Pacetti, Alessandro Soriani
- 59 *Generational Relations, Technology and Digital Communication: a Comparison between Multicultural and Native Families*, Lino Rossi, Annamaria De Santis, Enrico Orsenigo, Maria Valentini, Tommaso Minerva

Miscellaneous

- 73 *Educazione sessuale e socio-affettiva nella scuola italiana: il parere di genitori ed insegnanti della scuola dell'infanzia e primaria a confronto*, Alice Servettini, Susanna Morante, Giulia Mattiacci, Federico Batini
- 91 *Le relazioni tra scuola e famiglia: buone prassi di corresponsabilità educativa. Indagine in un istituto paritario trentino e prime azioni di intervento*, Antonella Buonanno, Paola Dusi
- 105 *Parental Relations in the Middle Ages: An Exceptional Case*, Christine de Pizan, Valeria Caggiano
- 117 *La sostanza del padre nel quotidiano convivere la relazione con il figlio disabile*, Andrea Cirrincione, Carolina Facci, Enrica Ciucci
- 129 *Il percorso adottivo in una logica di partecipazione: la progettualità esistenziale nella formazione della filialità e genitorialità adottiva*, Loredana Paradiso