

RIVISTA ITALIANA

2025

di **Educazione
Familiare**

rivista

UP

FIRENZE
UNIVERSITY
PRESS

Rivista Italiana di Educazione Familiare

Numero 1 – gennaio-giugno 2025

Firenze University Press
2025

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

© 2025 Firenze University Press

Printed in Italy

Indice

- 5 *Costruire e negoziare la genitorialità oltre lo spazio privato. Il ruolo dei servizi*, Clara Silva, Chiara Sità

Dossier “Genitorialità, contesti sociali e istituzioni”

- 11 *Costruire reti solidali: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva pedagogica strengths-based*, Chiara Bove
- 25 *Negotiating motherhood: social expectations, institutional challenges, and shared caregiving practices*, Davide Cino, Francesca Maria Riva
- 41 *Genitorialità “diffusa”, co- ed eco-parenting. Esiti di una scoping review sulle competenze genitoriali*, Francesco Paolo Romeo, Laura Sara Agrati, Arianna Beri
- 59 *I genitori come soggetti epistemici nella relazione con i servizi sociali, sanitari, educativi. Una ricerca basata sulla Teoria dell'Attività*, Maria Livia Alga, Diego Di Masi, Chiara Sità
- 73 *Le rappresentazioni della genitorialità, a partire dallo sguardo degli operatori dei Consultori Familiari*, Livia Cadei, Alessia Tabacchi
- 89 *Miti e paradigmi familiari nella formazione della genitorialità. Appunti di Pedagogia critica sul servizio di Spazio Neutro*, Alessandro D'Antone
- 103 *Il vissuto genitoriale delle madri con background migratorio in condizioni di fragilità sociale. Una lettura intersezionale dei primi risultati di una ricerca PRIN*, Giada Prisco, Antonio Raimondo Di Grigoli, Negest Castelanelli
- 119 *La collaborazione tra famiglia affidataria e famiglia di origine come fattore protettivo dei processi di riunificazione familiare*, Anna Salvò, Paola Milani
- 133 *Sostenere la genitorialità in contesti ad alta complessità socio-culturale: i “Poli Milleggiorni” come presidio di comunità*, Arianna Lazzari, Lucilla Tutone

- 147 *Working with the educators of the Centres for Children and Families of Modena on their accessibility for all families. An action-training research*, Emanuela Pettinari, Lucia Balduzzi

Miscellaneous

- 161 *Educazione interculturale nella famiglia adottiva: una prospettiva necessaria*, Stefania Lorenzini
- 177 *Le competenze progettuali dell'educatore professionale socio-pedagogico: il modello Re-COPE*, Davide Capperucci
- 193 *La relazione tra insegnanti e famiglie durante gli interventi di istruzione domiciliare*, Francesca Linda Zaninelli, Germana Mosconi
- 205 *Genitorialità in divenire e nuove sfide pedagogiche. Una riflessione sulla responsività nei contesti familiari omogenitoriali*, Francesca Dello Preite, Caterina Mellace

Costruire e negoziare la genitorialità oltre lo spazio privato. Il ruolo dei servizi

Clara Silva¹, Chiara Sità²

1. Genitori si diventa, e non da soli

Il dossier monografico incluso nel presente numero della «Rivista Italiana di Educazione Familiare» (RIEF) è dedicato alla costruzione della genitorialità nei luoghi di incontro tra le famiglie e il mondo esterno, in particolare i contesti sociali e istituzionali che hanno un ruolo nel benessere di bambine, bambini e genitori. Esso si pone in continuità con le tematiche affrontate nel dossier su genitorialità responsiva in contesti di fragilità sociale che dà conto dei primi risultati del progetto PRIN 2022 PNRR «Phoenix. A new kind of 'rebirth' for women and children living in conditions of marginalization».

Nell'accezione qui proposta, debitrice di alcune prospettive teoriche sulla famiglia e la genitorialità, come l'approccio eco-culturale e le pratiche familiari, l'essere genitori non è un automatismo biologico o legale, ma l'esito emergente da un processo di costruzione, di esposizione all'esterno dei legami familiari, di interazione con un insieme di aspettative e modelli diffusi, e di negoziazione della cura della prole con altri soggetti che se ne prendono cura. La costruzione della genitorialità è quindi letta come processo che coinvolge l'identità adulta nell'interazione con i modelli disponibili entro un universo culturale (Bornstein, Venuti, 2013; Gigli, 2017).

Questa relazione dinamica, che investe i legami familiari e gli spazi sociali e istituzionali attraversati dalle famiglie, è un luogo ad alto poten-

¹ Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

² Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona.

ziale istituyente (nel senso che il mondo esterno e i servizi contribuiscono a legittimare le famiglie sulla scena sociale), ma anche un contesto esposto a forme di normatività che producono e amplificano ingiustizie sistemiche, soprattutto nei confronti di minoranze familiari e di genitorialità non conformi con i modelli diffusi.

Nella prospettiva qui adottata, l'esperienza dell'essere genitore non coincide con la sola pratica di cura esercitata nelle relazioni diadiche e nel microsistema familiare, ma si estende anche alle pratiche di posizionamento sociale per cui un genitore è tale perché "visto" e riconosciuto da un mondo esterno. Questo processo riguarda anche, e in modo particolarmente intenso, i servizi e le istituzioni educative che lavorano con bambini, adolescenti, nuclei familiari (quali nidi d'infanzia, scuole, comunità residenziali, altri servizi socio-educativi territoriali) (Milani, 2018).

Sulla scorta di un approccio eco-culturale alla genitorialità, l'identità genitoriale è quindi definibile come un processo di costruzione che si attua tra più livelli strettamente interconnessi: il livello individuale, di coppia, e quello dell'interazione tra individui e mondo sociale e simbolico (Weisner, 2002; Gjerde, 2004; Holloway, 2010). Genitori, pertanto, "si diventa" non solo nell'intimità ma anche nello spazio sociale, nella relazione con altri significativi (familiari, amici...), con soggetti che hanno un ruolo nel benessere dei figli (pediatra, educatrici/educatori, insegnanti...), e con le istituzioni che accolgono le identità genitoriali e contribuiscono a dare loro forma (Bove, 2020; Silva, 2020; Mussi, 2023; Sità et al., 2024).

Il mondo sociale e simbolico in cui la genitorialità è costruita e negoziata nell'interazione con soggetti e istituzioni costituisce il focus di questo numero. Teorie come l'approccio bioecologico (Bronfenbrenner, 1979; 2010) e concetti come "family practices" (Morgan, 2011; Bertone, 2024) possono aiutare a leggere l'interazione tra genitori e contesti, formali e informali, e a delineare le questioni pedagogiche che questa interazione mette a fuoco. In particolare, l'approccio bioecologico tematizza il potenziale evolutivo delle "transizioni ecologiche" per tutti i soggetti (adulti e bambini), connesse con la modifica e l'espansione del sistema ecologico di ciascuno degli attori nel momento in cui interagiscono con livelli diversi dell'ecosistema o incontrano nella loro vita gli effetti di ciò che accade in ecosistemi di cui non partecipano.

L'idea di "family practices" evidenzia la rilevanza, anche per la ricerca, dell'insieme di pratiche quotidiane attraverso cui si "fa" famiglia, ma anche ci si espone come famiglia al mondo esterno (displaying) appoggiandosi su un insieme di repertori narrativi disponibili, o introducen-

done di nuovi (Finch, 2007; Gabb, Fink, 2015; Bertone, 2024). Questo secondo caso è esemplificato, in particolare, dalla situazione di famiglie che si trovano ai margini di un'idea di genitorialità collettivamente condivisa: genitori non biologici (per esempio, adottivi, affidatari, genitori sociali...), ma anche genitori che riscrivono le aspettative di genere (genitori LGBTQ+), o genitori la cui genitorialità viene assunta come fragile o a rischio. Tutte queste situazioni, nella loro diversità ma anche nelle loro possibili intersezioni, sono accomunate da un incontro con i servizi e le istituzioni educative in cui le figure genitoriali si trovano a rappresentare la categoria dell'imprevisto rispetto a un insieme di immaginari, pratiche e strumenti centrati su un modello familiare maggioritario.

Questo incontro mette in luce alcune questioni rilevanti sul piano pedagogico: la distribuzione del potere tra genitori e professionisti (del potere di definire sé e la propria situazione, e di prendere iniziative), le competenze dei professionisti e delle professioniste dell'educazione di fronte a genitorialità "inattese", ma anche la sfida della trasformazione dei servizi e delle istituzioni educative in "sistemi competenti" (Urban et al., 2012) nell'accoglienza dei processi di trasformazione della genitorialità che oggi coinvolgono e interrogano non soltanto i genitori che abitano i margini, ma tutte le famiglie.

2. Riscrivere le cornici e le metodologie per lavorare con le genitorialità in divenire

Il dossier "Genitorialità, contesti sociali e istituzioni" si pone l'obiettivo di esaminare, a partire dai più recenti contributi di ricerca italiani e internazionali, le chiavi di lettura e i processi che danno forma a una relazione tra famiglie e servizi come luogo di costruzione dei legami familiari e della genitorialità in particolare.

Esso si presenta come un percorso attraverso proposte di cornice teorica, una consistente parte di contributi di analisi critica delle metodologie di ricerca e di intervento, studi empirici che mettono al centro la prospettiva delle famiglie, e contributi di ricerca trasformativa e ricerca-intervento come possibili vie per ripensare il modo di fare ricerca con le famiglie e la stessa relazione famiglie-servizi.

In apertura, due contributi delineano gli elementi essenziali di una possibile cornice teorica: da un lato, il tema della relazione genitori-servizi educativi come dinamica co-evolutiva e trasformativa in "Costruire reti solidali: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una

prospettiva pedagogica strengths-based”, di Chiara Bove, e dall’altro la genitorialità emergente da sguardi e posizionamenti in “Negotiating motherhood: social expectations, institutional challenges, and shared caregiving practices”, di Davide Cino e Francesca Maria Riva, che a partire da una ricerca qualitativa discutono il concetto di maternità come costruito sociale attraverso i concetti di legittimazione, riconoscimento, posizionamento.

Il dossier prosegue con un insieme di proposte di analisi che pongono sotto una lente critica gli strumenti di conoscenza abitualmente utilizzati nel comprendere la genitorialità, e che mettono a fuoco le potenzialità di altri costrutti e metodologie: è il caso della scoping review di Francesco Paolo Romeo, Laura Sara Agrati, Arianna Beri, della proposta di assumere i genitori come soggetti epistemici nell’analisi dei sistemi di presa in carico socio-educativa (Maria Livia Alga, Diego di Masi, Chiara Sità), della ricerca sulle rappresentazioni della genitorialità nei consultori familiari di Livia Cadei e Alessia Tabacchi, della lettura critica dello Spazio Neutro come luogo di formazione della genitorialità di Alessandro D’Antone.

Il punto di vista delle famiglie viene messo a fuoco in particolare nella presentazione di una ricerca con madri con background migratorio, svolta nell’ambito del progetto PRIN 2022 PNRR “Phoenix” da Giada Prisco, Antonio Raimondo Di Grigoli e Negest Castelanelli, e nella ricerca sulla collaborazione tra famiglia di origine e famiglia affidataria nell’affidamento familiare, di Paola Milani e Anna Salvò.

Infine, sono i contributi di Arianna Lazzari e Lucilla Tutone, e quello di Lucia Balduzzi ed Emanuela Pettinari a presentare percorsi di ricerca collaborativa e ricerca-intervento che coinvolgono mondo della ricerca, professionisti e genitori in contesti di sostegno alla genitorialità, da un lato nella costruzione di reti tra servizi socio-sanitari, educativi e scuole in un contesto ad elevata complessità nel Comune di Bari, dall’altro nella trasformazione delle condizioni di accesso dei Centri per le Famiglie di Modena.

I contributi teorici ed empirici contenuti in questo dossier portano alla luce una vivace e approfondita riflessione pedagogica sulla genitorialità come esperienza e come elemento emergente da un insieme di dinamiche e posizionamenti che coinvolgono contesti e attori esterni all’intimità familiare, e in modo particolare le professioni educative. L’auspicio è che questa pubblicazione possa aprire spazi di consapevolezza della complessa coreografia che sottende la costruzione, legittimazione e comprensione della genitorialità e nuove piste di riflessione sulla metodo-

logia della ricerca e degli interventi, che sappiano andare oltre visioni aprioristiche e normative dell'essere genitori.

Il presente numero della RIEF comprende inoltre una miscellanea di articoli coerenti con le tematiche affrontate dalla rivista e che hanno superato il previsto processo di double blind peer review.

Riferimenti bibliografici

- Bertone C. (2024): *Il familiare è politico. Attrezzi di ricerca per uno sguardo posizionato*. Milano: Meltemi.
- Bornstein M., Venuti P. (2013): *Genitorialità. Fattori biologici e culturali dell'essere genitori*. Bologna: Il Mulino.
- Bove C. (2020): *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Bronfenbrenner U. (a cura di) (2010): *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo*. Trento: Erickson.
- Finch J. (2007): Displaying Families. *Sociology*, vol. 41, n. 1, pp. 65–81.
- Gabb J., Fink J. (2015): *Couple relationship in the 21st Century. Research, Policy, Practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Gigli A. (2017): *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Gjerde P. (2004): Culture, power, and experience: Toward a person-centered cultural psychology. *Human Development*, n. 47, pp. 138-157.
- Holloway S. (2010): *Women and family in contemporary Japan*. Cambridge (MA): Cambridge University Press.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Morgan D. H. (2011): *Re-thinking family practices*. Basingstoke: Palgrave Macmillan.
- Mussi A. (2023): *Non solo vulnerabili. Voci di madri migranti arabo-musulmane*. Bergamo: Edizioni Junior.
- Silva C. (a cura di) (2020): *ECEC in prospettiva interculturale. I risultati di una ricerca internazionale*. Parma: Edizioni Junior.
- Sità C., de Cordova F., Selmi G. (2024): I genitori LGBTQ+ tra impossibilità simbolica e lavoro di visibilità nella relazione con spazi pubblici e istituzioni educative. Quali sfide per la ricerca empirica. *Civitas Educationis*, vol. 13, n. 1, pp. 87-99.
- Urban M., Vandenbroeck M., Van Laere K., Lazzari A., Peeters J. (2012): Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, vol. 47, n. 4, pp. 508-526.
- Weisner T. S. (2002): Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development*, n. 45, pp. 275-281.

Costruire reti solidali: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva pedagogica *strengths-based*

Chiara Bove¹

Abstract

La focalizzazione sulle risorse genera con più facilità esperienze di interconnessione, di collaborazione o di solidarietà educativa che possono amplificare le risorse individuali delle famiglie generando un patrimonio condiviso (in termini di capitale sociale, Coleman, 1988); la centratura sulle debolezze o fragilità, al contrario, sembra indurre una maggiore divisione o separazione. L'articolo riflette sulla necessità di un impegno pedagogico *strengths-based* da parte dei servizi per l'infanzia per promuovere reti "con" e "tra" le famiglie a partire da una rilettura della relazione scuola-famiglia in un'ottica di capitale sociale e pedagogia trasformativa.

Parole chiave: relazione scuola-famiglia, risorse, dialogo, reti sociali, servizi per l'infanzia.

Abstract

Focusing on resources more easily generates experiences of interconnectedness, collaboration or educational solidarity that can amplify families' individual resources by generating shared assets (in terms of social capital, Coleman, 1988); focusing on weaknesses or fragilities, on the contrary, seems to induce greater division or separation. The article reflects on the need for *strengths-based* pedagogical efforts on the part of Early Childhood Education and Care Services to promote networks "with" and "among" families, reconceptualizing the school-family relationship from the perspective of social capital and transformative pedagogy.

Keywords: school-family relationships, resources, dialogue, networking, ECEC services.

1. Premessa

La letteratura scientifica individua nella relazione scuola-famiglia un importante fattore di protezione per prevenire il disagio e l'esclusione

¹ Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione "Riccardo Massa" dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca.

sociale fin dalla prima infanzia. La ricerca conferma, infatti, l'idea che il capitale sociale (Bourdieu, 1980) delle famiglie aumenti quando i genitori sono coinvolti nella vita dei servizi e della scuola, anche grazie ai legami che si creano tra genitori (Vandenbroeck, 2017). Tuttavia, la crescente complessità dei contesti contemporanei talvolta provoca l'innalzamento di muri che riducono il potenziale dei servizi per l'infanzia come infrastrutture sociali di riferimento soprattutto per le famiglie in condizioni di rischio (Bove, 2021).

A partire dal concetto di "corrispondenza" introdotto da Tim Ingold, l'articolo propone una riflessione teorica sulla necessità di adottare una prospettiva *strengths-based* in chiave pedagogica per ripensare alla relazione scuola-famiglia come leva per favorire la costruzione di reti sociali solidali "con" e "tra" le famiglie fin dalla prima infanzia.

L'obiettivo dell'argomentazione è duplice: da un lato analizzare il potenziale sociale e trasformativo della *strengths-based education*, dall'altro aprire una riflessione sulla necessità di formare gli insegnanti come «educatori dialoganti» (Freire, 2002, p. 82) per favorire la «cittadinanza sociale» (Bramanti, 2012, p. 209) di tutte le famiglie.

2. Riscrivere la qualità delle interconnessioni (reti) con le famiglie

L'antropologo Tim Ingold, in una disamina delle relazioni nella contemporaneità, introduce la parola "corrispondenza" per invitarci a riflettere criticamente sul nostro modo di creare legami nella vita quotidiana:

se oggi il nostro mondo è in crisi è perché abbiamo dimenticato come corrispondervi, impegnandoci, invece, in campagne di interazione. Le fazioni pro-interazione si confrontano tra loro, con identità e obiettivi già predisposti, trattando secondo modi che sono utili ai loro separati interessi, senza fare nulla per trasformarli. La loro differenza si dà all'inizio e rimane anche dopo. L'interazione è perciò una relazione *tra*, la corrispondenza è un *procedere in accordo* (*goes along*). [...] La corrispondenza riguarda i tracciati lungo i quali le vite, nel loro perpetuo dispiegarsi e divenire, si uniscono e al contempo si differenziano le une dalle altre [...] (Ingold, 2021, pp. 9-10).

L'interazione, sembra dire Ingold, non coglie il flusso del cambiamento perpetuo che interessa i protagonisti dell'interazione stessa: lo studioso usa la metafora del fiume per spiegare come, quando ci troviamo di fronte a un fiume, possiamo creare una relazione con l'altra sponda solo se c'è un ponte o una possibilità di passaggio. Ma, una volta sul

ponte, ci troviamo nel mezzo di qualcosa che, mentre la attraversiamo, cambia. Le sponde, infatti, «si formano e si riformano continuamente mentre l'acqua scorre» (*ibidem*).

Quando corrispondiamo, spiega Ingold, ci allineiamo a questo flusso, che è cambiamento e che rende il vivere socialmente connotato, dal momento che «nessuno va avanti da solo» e «ogni vita e ogni conoscenza sono intrinsecamente solidali [...]». La vita sociale è un'unica lunga corrispondenza: più precisamente, è una maglia aggrovigliata di corrispondenze che avanzano tutte simultaneamente, intrecciandosi l'una nell'altra» (*ivi*, p. 11).

Il suggerimento dell'autore è chiaro: per costruire una *corrispondenza* con l'altro dobbiamo accogliere il rischio della trasformazione che accompagna l'esperienza della relazione sociale. La corrispondenza, infatti, è un «procedere in accordo (*goes along*)» (*ivi*, p. 10). E questo implica, necessariamente, adattamenti reciproci.

In questa prospettiva, un sistema educativo competente (Urban, *et al.*, 2012) promuove connessioni solo quando è disponibile a trasformarsi al suo interno per accogliere le spinte al cambiamento, implicite o esplicite, dei suoi partecipanti: nel caso dei servizi per l'infanzia, queste sono date dagli interessi e dagli obiettivi introdotti quotidianamente dalle genitorialità inattese, insolite, imprevedibili che entrano in contatto con i contesti educativi attraverso i bambini e le bambine.

Si tratta di spinte che, mentre promuovono la dimensione sociale delle famiglie, rappresentano “finestre di possibilità” per il sistema stesso che, a partire dall'accoglienza dei diversi stili di *parenting*, ha la possibilità di riscrivere le proprie aspettative di relazione, genere, famiglia, rileggendo la propria cultura pedagogica. Questo implica che i protagonisti della relazione di corrispondenza siano visti nelle loro risorse o interessi, abbiano eguali diritti e possibilità anche in termini di *agency* e potere.

A questo proposito, è interessante ripensare alle relazioni con le “tante normali” famiglie che oggi si affacciano ai servizi per l'infanzia ripartendo dai valori e dalle motivazioni che, in termini individuali e culturali, spingono i genitori a cercare una relazione con i servizi. La letteratura recente riconosce alcune condizioni valoriali o interessi che sembrano incoraggiare i genitori a essere coinvolti nella vita dei figli come partecipanti attivi e, per questo, potenzialmente in grado di “corrispondere”, cioè di essere partner di “coinvolgimenti dialogici” (*ibidem*) capaci di generare trasformazione a partire da una “direzione” o da un “interesse” condiviso (Dewey, 1916).

Una di queste è l'età dei bambini: genitori con bambini piccoli tenderanno a investire di più nel coinvolgimento con gli educatori² o gli insegnanti rispetto a genitori con figli più grandi. La cura dei piccoli, infatti, genera un bisogno più spiccato da parte dei genitori di esserci, di conoscere, di prendere parte, di partecipare e di creare "reti" anche tra pari. Il bambino piccolo funge da "ponte" tra le due sponde del fiume: la famiglia, che si sta definendo come sistema, e il servizio che si apre all'accoglienza.

Accanto alla variabile età, anche il senso di auto-efficacia incide: quando un genitore si sente competente e si rappresenta come interlocutore autorevole, tenderà a essere più presente e a prendere la parola con maggior disinvoltura. Il senso di autoefficacia, ma anche la conoscenza della lingua e delle regole del contesto, influenzano il comportamento genitoriale e spingono ad assumere ruoli più attivi (Hoover-Dempsey, *et al.*, 2005). Al contrario, genitori che hanno sperimentato esperienze di invisibilità e di esclusione, come spesso accade a famiglie che hanno alle spalle storie di "doppia assenza" (Sayad, 2002) o famiglie che scelgono traiettorie esistenziali considerate periferiche rispetto a una presunta "norma" (es. genitori LGBTQ+, ecc.), tenderanno ad assumere una posizione più marginale, silenziosa, incerta, magari replicando le posture sperimentate o subite fin qui (Bove, 2021) o incarnando pratiche attese dal senso comune che limitano la possibilità di introdurre nella comunità educativa nuovi repertori narrativi.

In altri casi, invece, sono le cornici culturali e i modelli di riferimento che modificano l'atteggiamento delle famiglie nei confronti della condivisione o suddivisione di responsabilità educative con i servizi (*ibidem*). Laddove la famiglia assume un'idea di scuola come contesto che non richiede la propria partecipazione, tenderà a ridurre le occasioni di sovrapposizione e di coinvolgimento, privilegiando un approccio che tende a marcare la separazione anziché la sovrapposizione (Epstein, 2011). Viceversa, se la famiglia assume un'immagine di scuola come contesto sovrapposto, tenderà a muoversi nelle zone di confine per cercare di co-educare.

Molti autori hanno sottolineato come non siano solo i fattori culturali a incidere sulla qualità delle interconnessioni scuola-famiglia, ma entrino in gioco fattori socioeconomici, strutturali, interpersonali. Anna Grana-

² I termini 'educatore/educatori', 'insegnante/insegnanti', 'bambino/bambini' sono intesi come inclusivi di tutti.

ta, per esempio, riunisce sotto l'etichetta "interpersonali" i fattori che condizionano la comunicazione tra servizi e famiglie, quali

le capacità di ascolto, di scambio e condivisione delle informazioni, così come la capacità di collaborazione attorno a dei compiti specifici. I fattori interpersonali includono anche le emozioni, gli atteggiamenti e gli stili relazionali del genitore o dell'insegnante che possono influenzare la relazione famiglia-scuola (Granata, *et al.*, 2015, p. 79).

Fattori che tendiamo ad attribuire al carattere, alle disposizioni, alla personalità di ciascuno, incidono profondamente sulla qualità delle interrelazioni che i genitori costruiscono attorno al mondo privato della famiglia.

Tuttavia, se da un lato le variabili che fanno sì che i genitori "ci siano" e "abbiano voce" sono diverse e numerose, all'interno dell'irriducibile «diversificazione delle diversità» (Zoletto, 2023) che caratterizza i contesti educativi contemporanei, dall'altro è nell'infanzia che possiamo costruire un *habitus* collaborante scuola-famiglia che promuove la costruzione di un'infrastruttura sociale solidale che potrà accompagnare la vita dei ragazzi anche negli anni della scolarizzazione.

Imparare a far parte di una rete di "corrispondenze educative" fin dai servizi per l'infanzia è un'esperienza che informa e trasforma la genitorialità, e che offre una base per la strutturazione di modi di essere "genitori in dialogo" con il mondo sociale esterno al microsistema familiare anche negli anni della scuola, quando la competizione e gli attriti tra i diversi stili di *parenting* rischiano di aumentare le divisioni. Quando si sperimenta che cosa significa essere parte di una rete, prendendo la parola e accettando il rischio del cambiamento, si impara a fare rete.

Come è noto, infatti, «appartenere a una rete competente consente ai soggetti e alle famiglie di esperire buoni livelli di benessere» (Bramanti, 2012, p. 209), che fungano da base anche per la qualità della vita quotidiana negli anni della scolarizzazione successiva. La relazione con le famiglie è, in tal senso, un fattore di protezione non solo per il benessere e la qualità della crescita dei bambini, ma anche per l'esercizio della "cittadinanza sociale" delle famiglie (*ibidem*) perché aiuta i genitori a costruire una rete secondaria, a livello di comunità, che contrasta rischi di esclusione, malessere, isolamento che spesso emergono nelle diverse fasi del ciclo di vita della famiglia.

Sappiamo dalla ricerca infatti che, quando i genitori si interessano alla vita dei figli a scuola investendo nella cittadinanza sociale del "fami-

gliare” (Scabini, Cigoli, 2000), migliora il comportamento, aumenta la motivazione (che è l’anticamera della depressione) e l’impegno scolastico dei figli (Epstein, 2011) e cambiano anche le attitudini dei ragazzi nei confronti della scuola (Bove, 2021). Nello stesso tempo, il miglioramento nei comportamenti dei bambini nel rendimento a scuola impatta anche sul comportamento genitoriale, in termini di empowerment (*capitale sociale*, Putnam, 1993) che, a sua volta, migliora il senso di *self-efficacy*. Una spirale virtuosa da non sottovalutare nella definizione delle politiche educative prescolastiche perché aiuta a contrastare quel pericoloso binomio invisibilità/esclusione che sempre più spesso interessa alcune tipologie di famiglie, considerate estranee o distanti da quella presunta “norma” che orienta le pratiche dell’accoglienza.

La sfida pedagogica è prendersi cura di questa rete di *corrispondenze* sociali, che spesso promuovono nuove forme di solidarietà meno obbligata e più scelta, a partire da una *pedagogia strengths-based* connessa all’azione e alla capacità concreta di valorizzare le risorse e gli interessi di tutti i genitori come leva per l’attivazione sociale delle famiglie in una prospettiva di equità e di giustizia sociale.

3. Il potenziale sociale della “*strengths-based education*”

Nella letteratura sull’Early Childhood Education, l’etichetta “*strenghts-based*” indica un approccio educativo basato sulla valorizzazione delle risorse attraverso la collaborazione e la costruzione di una partnership attiva. La “Strengths-Based Education and Practice” (SBEP) è «una prospettiva concettuale e un approccio che promuove l’identificazione e la valorizzazione degli interessi, degli obiettivi e dei punti di forza individuali, di gruppo e della comunità attraverso partnership attive e collaborative» (Swartz, Bartlett, Vele-Tabaddor, 2016, p. 2).

Quando gli educatori si collocano in questa cornice teorica, il loro lavoro si traduce in un impegno verso la costruzione di un ambiente educativo in cui tutti i protagonisti (bambini/e, famiglie, insegnanti/educatori) siano visti e riconosciuti nelle loro peculiarità e interessi e siano messi nelle condizioni di affrontare e superare sfide, imparando gli uni dagli altri. Si tratta di un approccio olistico e sistemico che, quando si allarga al territorio e alla comunità, facilita la costruzione di «un ambiente di sostegno in cui le parti interessate hanno l’opportunità di riflettere, imparare, costruire relazioni e valutare sia le risorse che le sfide» (Swartz, Bartlett, Vele-Tabaddor, 2016, p. 1).

Una cornice teorica che sposa l'idea che gli individui e gli ambienti di sviluppo siano interconnessi, che la partnership tra loro sia un punto di forza, che lo sviluppo di ciascuno sia influenzato dalle interconnessioni tra sé stesso e gli ambienti in cui cresce (Bronfenbrenner, 1979) e che queste siano variabili determinanti per il benessere, ma anche occasioni di formazione.

Come sempre, tuttavia, un conto è assumere questa prospettiva in linea teorica, un conto è tradurla in pratiche coerenti fin dalle prime relazioni con i bambini e i genitori nei contesti educativi prescolastici. La realtà, infatti, dimostra che, sebbene tutti abbiano delle risorse (Lopez, Louis, 2009), talvolta la dimensione delle competenze delle famiglie resta in una zona d'ombra, offuscata da uno sguardo che tende a evidenziare – e amplificare – il deficit o le mancanze. Come se nella frenesia del quotidiano, che spesso genera sentimenti ambivalenti e un forte bisogno di riconoscimento professionale, fosse più immediato cogliere ciò che manca, prima ancora di prestare attenzione a ciò che c'è.

Lopez e Louis (2009) fanno riferimento a cinque principi educativi che stanno alla base della SBEP e che possono contribuire alla sua messa a terra:

- a misurazione delle risorse e di ciò che porta a risultati positivi;
- l'individualizzazione delle pratiche, che implica la capacità da parte degli educatori/insegnanti di adattare i propri metodi ai bisogni e agli interessi dei bambini;
- il *networking* con altri, tra cui famiglie, amici, altri professionisti;
- l'applicazione deliberata delle risorse e lo sviluppo intenzionale delle risorse attraverso “esperienze nuove” (*ibidem*, p. 2).

Si tratta di principi che evidenziano la necessità di osservare i bambini nei loro contesti con l'obiettivo di provocare esperienze di crescita (“esperienze nuove”) a partire dalla conoscenza degli interessi dei bambini stessi, tenendo conto però anche dei *network* entro cui i bambini crescono.

Il principio di fondo è che le risorse individuali si sviluppino meglio in prospettiva interpersonale (Clifton, Nelson, 1992, p. 124). La focalizzazione sulle risorse, infatti, genera con più facilità esperienze di interconnessione, di collaborazione o di solidarietà educativa che, a loro volta, amplificano le risorse individuali generando un patrimonio condiviso (in termini di *capitale sociale*, Coleman, 1988); la centratura sulle debolezze o fragilità, al contrario, sembra indurre una maggiore divisione o separazione (Clifton, Nelson, 1992), riportandoci a quella dimensione di “interazione” di cui parlava Ingold e da cui raramente scaturiscono “esperienze nuove”. Questo vale per i bambini, ma anche per le famiglie.

Famiglie più forti possono creare legami più solidi e prendere parte attivamente a *network* esterni al microcosmo familiare. Un recente documento di lavoro dell'OECD (Ulferts, 2020) ha sottolineato, infatti, come debba essere rivalutato il ruolo che i genitori svolgono riguardo al successo scolastico dei figli a partire dall'osservazione di come essi si relazionano con gli insegnanti fin dai primi anni di vita e di quale posto occupano in questa "rete".

Osservando come i genitori si posizionano nella rete sociale che fa da cornice alle prassi educative familiari e istituzionali, prestando attenzione ai comportamenti che introducono nella relazione con gli insegnanti e con gli altri genitori, ascoltando le domande che pongono, osservando i loro stili comunicativi e i posizionamenti (Pescarmona, Sità, Bove, 2023), si ha la possibilità di avvicinarsi all'universo valoriale e alle pratiche familiari per intercettare risorse e interessi.

Riscrivendo le regole della relazione con le famiglie a partire dalla ricerca delle risorse e attraverso il dialogo si crea quello spazio per la partecipazione educativa che Biesta, riprendendo Dewey, suggerisce in alternativa a una partecipazione che lui definisce "non educativa". Nella prima, spiega Biesta, c'è un margine di cambiamento per entrambi i partner della relazione perché si crea uno spazio intermedio che aiuta a passare dall'impegno reciproco per la risoluzione dei problemi alla capacità di stare nella corrente dei problemi, mettendo in comune processi di attenzione, risposta, sperimentazione, verifica (Biesta, 2002, p. 130). Nella seconda, invece, non sembra esserci margine per il cambiamento.

Si tratta di una prospettiva che richiede ai professionisti non solo capacità osservative, ma anche competenze dialogiche concrete perché è nel dialogo – come vedremo nel prossimo paragrafo – che si crea lo spazio simbolico per costruire quel "ponte" tra le due sponde di cui parlava Ingold, che è leva per l'emersione di risorse per la «cittadinanza sociale» delle famiglie (Bramanti, 2012, p. 209).

4. Il ruolo del dialogo per generare reti solidali

Dobbiamo a Freire una delle argomentazioni più solide sulla pedagogia del dialogo: per lo studioso, l'atteggiamento dialogico è il fondamento dell'educazione intesa come esperienza partecipata e socialmente condivisa.

La parola ha in sé due elementi: il primo è l'azione; il secondo è la riflessione. Con la parola, scrive Freire, possiamo trasformare la realtà,

a patto però che si pronunci una parola autentica. Non esiste per Freire alcuna parola autentica, infatti, «che non sia prassi. Quindi, pronunciare la parola autentica significa trasformare il mondo» (Freire, 2002, p. 77). Se alla parola manca l'azione, questa diventa «verbosità, bla-bla-bla [...] parola vuota» (*ivi*, p. 78). D'altra parte, se si mette l'accento solo sull'azione, viene meno la riflessione.

Per Freire il dialogo è il momento in cui si fanno «solidali il riflettere e l'agire dei rispettivi soggetti, orientati verso un mondo da trasformare e umanizzare» (*ivi*, p. 79).

Quando gli educatori e gli insegnanti assumono questa prospettiva, l'interlocutore (la famiglia) diventa un «compagno di ricerca», cioè qualcuno che viene coinvolto nel «processo trasformativo di azione-riflessione» (Freire, 2002, p. 87). La qualità di questo dialogo influenza il grado di apertura delle famiglie nei confronti dei servizi.

Se i professionisti condividono un'immagine di famiglia come «compagno/a di ricerca» significa che si muovono insieme nella stessa direzione e che le riconoscono capacità, competenze, interessi (le risorse di cui abbiamo parlato prima), a partire da «un principio di prossimità prima che di alterità» (Ingold, 2021, p. 168); in altre parole, significa che le riconoscono anche la possibilità di esercitare un ruolo in un divenire che funziona grazie a entrambi che stanno nel «mezzo della corrente» (*ibidem*). La parola è, in tal senso, ciò che ci permette di attivarci come esseri sociali, per dirla con Don Milani, perché equivale ad assumere una posizione, esercitare un potere, prendere iniziativa, orientare le prassi. Ma, per essere libera, deve trovare spazi di riconoscimento nella dimensione plurale dei luoghi educativi.

Qui Freire aggiunge una riflessione preziosa per aiutarci a capire come promuovere una cultura della relazione con le famiglie generativa dal punto di vista sociale: la speranza. Non intesa come «un attendere senza fare nulla: non è incrociare le braccia e aspettare» (Freire, 2002, p. 82), ma come «impegno» concreto. Un impegno pedagogico che ha bisogno dell'azione, che non nega i conflitti, ma li tiene insieme per un fine comune.

Il dialogo è, in questo senso, apertura a quel possibile pedagogico che sostiene l'agire educativo in una prospettiva di cittadinanza sociale e solidale. Un'apertura che ha bisogno di *educatori dialoganti* (*ibidem*) consapevoli e formati dal punto di vista pedagogico.

5. *Ripartire dall'interesse per l'altro*

E. Schein definisce «consapevolezza situazionale» la capacità di capire perché «ci stiamo impegnando in un dialogo e quali sono le regole culturali che supportano una conversazione positiva» (Schein, Schein, 2021, p. 44).

La «consapevolezza situazionale» rimanda alla capacità di stare attenti alla situazione così come si presenta, senza necessariamente attribuire a ciò che accade significati altri, che fanno riferimento a qualcosa che è successo prima (in senso storico e diacronico), o altrove (a casa, a scuola), o che potrà succedere dopo o, anche, a qualcosa che evoca ciò che ci hanno detto altri, dettagli che rimandano ad altro, narrazioni parziali. È il «sapere cosa stai tentando di fare con la realtà» che definisce l'atteggiamento che si introduce (*ivi*, p. 44).

Similmente, Benasayag definisce «pedagogia situazionale» la capacità di «curvarsi» sulla situazione che si presenta nel qui ed ora, limitando le derive che spesso spingono a spostare il punto di osservazione da ciò che si presenta in situazione a ciò che c'era prima o a ciò che ci sarà poi (Benasayag, 2016, p. 94).

Si tratta di una competenza pedagogica importante che ha a che fare con la consapevolezza di sapere perché si fa ciò che si fa in un determinato contesto e con la capacità di osservare ciò che si fa con attenzione, per intervenire con quell'agilità pratica che è richiesta a chi lavora in contesti eterogenei.

Schein definisce questo ripiegamento sull'oggetto come «umile ricerca di informazioni» (Schein, Schein, 2021, p. 41) che «massimizza l'interesse per gli altri e contribuisce a minimizzare bias e preconcetti su di loro» (*ivi*, p. 45).

Questo non significa che l'insegnante *dialogante* si perde nella relazione con l'altro o travalica il confine tra sé e l'altro fino a confondersi. Né che abdichi al suo ruolo in nome di una familiarità o presunta amicizia con i co-ricercatori. Significa che è proteso a comprendere il punto di vista dell'altro per generare qualcosa di nuovo. Con ogni probabilità, l'altro percepirà questa attenzione al punto da lasciarsi trascinare in un atteggiamento speculare. Quando il linguaggio comunica attenzione, interesse, ma anche curiosità e pazienza, l'altro si sente incoraggiato a parlare.

Avvicinandosi all'altro con umiltà, si genera una curiosità positiva e genuina anche nell'interlocutore che si sentirà al centro dell'azione, chiamato in causa, valorizzato nelle sue cornici teoriche e nelle sue competen-

ze. Se considero la famiglia come co-ricercatore, significa che accetto la sfida di impegnarmi, insieme a lei, alla ricerca di qualcosa, chiarendomi le idee su che idea di famiglia orienta il mio modo di entrare in relazione con lei. Significa dunque che accetto, riprendendo Ingold, di “corrispondere” come occasione di conoscenza, condivisione e trasformazione.

Conclusioni

L'investimento in pratiche di corrispondenza, intrecciato all'impegno dialogico, genera la costruzione di spazi intermedi tra famiglie e servizi significativi dal punto di vista pedagogico perché potenzialmente trasformativi. Questo impegno, in una prospettiva pedagogica *strengths-based*, è la base per costruire una infrastruttura sociale di qualità, capace di sostenere tutte le famiglie e i bambini e le bambine che si affacciano ai servizi per l'infanzia, nessuno escluso, ma allo stesso modo nessuno particolarmente incluso.

Talvolta sottovalutiamo il fatto che ad ogni forma di esclusione e di invisibilità si accompagnano forme di inclusione privilegiata o visibilità accordata a priori. Il costrutto di «ingiustizia epistemica» (Fricker, 2007) ci aiuta a cogliere i rischi connessi a posture che, per consuetudine, abitudine, adesione a norme implicite, tendono a costruire ambienti deputati al dialogo, ma che nei fatti ci predispongono a confermare la sintonia epistemica con alcuni interlocutori riducendo il potenziale reale dell'incontro e del riconoscimento di chi, in questo caso, resta in silenzio. Nella “corrispondenza” con l'altro si genera “uno spazio intermedio” di riconoscimento sociale in cui è possibile cogliere particolari prima ignorati, capire, conoscere, apprendere.

Questa è la base per affinare i propri criteri di intervento, studiando come i genitori interpretano le forme della famiglia, come imparano e come cambiano, ma tenendo anche conto di come noi ci posizioniamo in questi spazi intermedi e di quale modello familiare orienta il nostro sguardo.

La formazione degli educatori e degli insegnanti è parte costitutiva della pratica e molta avviene nel fluire quotidiano dell'esperienza dialogica tra adulti, in questi “spazi intermedi” in cui è possibile impegnarsi a costruire ambienti in cui genitori e professionisti possono imparare a “corrispondere”, accettando l'essenza del dialogo come «crescita del sapere per l'uno e per l'altro» (Freire, 2002, p. 25).

Riferimenti bibliografici

- Benasayag M. (2015): *Oltre le passioni tristi. Dalla solitudine contemporanea alla creazione condivisa*. Trad. it. Milano: Feltrinelli, 2016.
- Biesta G. (2002): *Riscoprire l'insegnamento*. Milano: Cortina.
- Bourdieu P. (1980): Le capital social: notes provisoires. *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, 31, pp. 2-3.
- Bove C. (2021): *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.
- Bramanti D. (2012): Buone pratiche per la famiglia nella comunità. In E. Scabini, V. Cigoli: *Alla ricerca del familiare*. Milano: Cortina, pp. 197-216.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: il Mulino, 1986.
- Clifton D. O., Harter J. K. (2003): Investing in strengths. In K. S. Cameron, J. E. Dutton, R. E. Quinn (eds.): *Positive organizational scholarship*. San Francisco: Berrett-Koehler, pp. 111-121.
- Clifton D., Nelson P. (1992): *Soar with your strengths*. New York: Dell.
- Coleman J. S. (1988): Social capital in the creation of human capital. *American Journal of Sociology*, 94, pp. 95-120.
- Dewey J. (1916): *Democrazia e educazione*. Trad. it. Roma: Anicia, 2018.
- Epstein J. L. (2011): School/Family/Community Partnerships: Caring for the Children We Share. *Phi Delta Kappan*, 92(3), pp. 81-96.
- Freire P. (1968): *La pedagogia degli oppressi*. Trad. it. Torino: EGA, 2002.
- Fricke M. (2007): *Epistemic Injustice: Power and the Ethics of Knowing*. New York: Oxford University Press.
- Granata A., Mejri O., Rizzi F. (2015): Non è solo questione di cultura. Fattori di ostacolo e risorsa nella relazione famiglia-scuola dell'infanzia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, pp. 77-91.
- Hoover-Dempsey K. V., et al. (2005): Why do parents become involved? *The elementary school Journal*, 106(2), pp. 105-130.
- Ingold T. (2021): *Corrispondenze*. Milano: Cortina.
- Lopez S. J., Louis M. C. (2009): The principles of Strengths-Based Education. *Journal of College and Character*, 10(4), pp. 1-8.
- Pescarmona I., Sità C., Bove C. (2023): Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa. *Pedagogia e Vita*, n. 81(2), pp. 32-44.
- Putnam R. D. (1993): The prosperous community. Social capital and public life. *The American prospect*, 13, pp. 35-42.
- Sayad A. (1999): *La doppia assenza*. Trad. it. Milano: Cortina, 2002.
- Scabini E., Cigoli V. (2000): *Il familiare*. Milano: Cortina.
- Schein E., Schein A. P. (2021): *L'arte di fare domande. Quando ascoltare è meglio che parlare*. Trad. it. Milano: Guerini Next.
- Swartz M. I., Bartlett J. D., Vele-Tabaddor E. (2016): Strengths-Based Education and Practices. In D. Couchenour, J. K. Chrisman (eds): *The Sage*

Encyclopedia of Contemporary Early Childhood Education (Vol. 3). SAGE Publications, pp. 1301-1304.

Ulferts H. (2020): Why parenting matters for children in the 21st century: An evidence-based framework for understanding parenting and its impact on child development. *OECD Working Paper*, n. 222.

Urban M., Vandenbroeck M., Van Laere K., Lazzari A., Peeter J. (2012): Towards competent systems in Early Childhood Education and Care. Implications for policy and practice. *European Journal of Education*, 47(4), pp. 508-526.

Vandenbroeck M. (2017): Supporting (super)diversity in early childhood settings. In L. Miller, C. Cameron, C. Dalli, N. Barbour (eds.): *The SAGE Handbook of Early Childhood Policy*. Sage Publications, pp. 403-417.

Zoletto D. (2023): *Superdiversità a scuola*. Brescia: Scholè.

Negotiating Motherhood: Social Expectations, Institutional Challenges, and Shared Caregiving Practices

Davide Cino¹, Francesca Maria Riva^{2,3}

Abstract

The present paper delves into some experiences of contemporary mothers to explore how structural constraints and individual agency are negotiated within the interplay of overlapping spheres of social expectations, institutional challenges, and shared caregiving practices. Building on narrative interviews with a sample of mothers from northern Italy, this study explores how maternal identity is socially and relationally constructed. Against the theoretical background of intensive mothering and parenting as a social construct, the analysis reveals tensions between the gender asymmetry of parental responsibility, individualistic and collective caregiving practices, and the redefinition of heterogeneous maternal subjectivities and expressions.

Keywords: motherhood, caregiving, gendered parenthood, social imaginaries, intensive parenting.

Abstract

Il presente contributo approfondisce alcune esperienze delle madri contemporanee per indagare come i vincoli strutturali e l'*agency* individuale vengano negoziati nell'intersezione tra aspettative sociali, sfide istituzionali e pratiche di cura condivisa. A partire da interviste narrative con un campione di madri dell'Italia settentrionale, lo studio analizza la costruzione sociale e relazionale dell'identità materna. Sullo sfondo teorico della maternità intensiva e della genitorialità intesa come costruito sociale, l'analisi mette in luce le tensioni tra l'asimmetria di genere nelle responsabilità genitoriali, le pratiche di cura individuali e collettive, e la ridefinizione della legittimità di eterogenee soggettività e istanze materne.

Parole chiave: maternità, cura, genitorialità di genere, immaginari sociali, genitorialità intensiva.

¹ Researcher in General and Social Pedagogy at the Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" – University of Milano-Bicocca.

² Social-pedagogical educator.

³ The Authors are listed in alphabetical order; they both contributed to data analysis, as well as the conceptualization and revision of the paper. However, Davide Cino wrote paragraphs 2, 3, 4, 4.1, and 4.2; Francesca Riva wrote paragraphs 1, 4, 3, and *Conclusions*. *Unless otherwise specified, footnotes are edited by the Authors, Editor's Note.*

1. *Introduction*

In contemporary society, motherhood is entangled with broader social and cultural frameworks shaping expectations, responsibilities, and identities. Far from being an innate biological predisposition, motherhood takes form through processes of social and institutional mediation (Formenti, Cino, 2023; Milani, 2018). In this study, we examine how maternal identity is constructed through the entanglement of social positioning, cultural narratives, and interaction with both institutional and non-institutional actors. Building on findings from narrative interviews with seven mothers from Lombardy, we glimpse at some of the lived experiences and caregiving practices defining contemporary motherhood. Findings underline how mothers navigate competing expectations, balancing professional and caregiving roles while facing institutional barriers and normative societal demands.

The study also explores the role of informal support networks in mitigating the demands of intensive parenting, pointing to alternative, more collective caregiving models that challenge dominant paradigms of maternal care. Despite variations in women's life trajectories, we identified a recurring pattern: namely, the pervasive naturalization of the mother as the primary caregiver, and the social pressure this exerts on our interviewees.

2. *Contemporary perspectives on motherhood*

Parenthood has undergone significant transformations over the past century. Historically considered a natural and intuitive practice, it is today increasingly perceived as a structured, expert-driven endeavor (Lee *et al.*, 2014; Sità, 2017). A key element of contemporary parenthood is the rise of intensive parenting, particularly intensive mothering (Hays, 1996). This ideology positions mothers as the main subjects responsible for their children's physical, emotional, and cognitive well-being, and is characterized by time-consuming, emotionally compelling, and financially draining caregiving practices, reinforced by policy frameworks, institutional norms, and media discourses (Forbes, Lamar, Bornstein, 2021). The archetype of the "super mother", who merges professional success with extraordinary maternal dedication, generates unrealistic expectations contributing to feelings of inadequacy among women (Constantinou, Varela, Buckby, 2021). This paradigm also reinforces gender-

red divisions of labor, as fathers, despite being increasingly encouraged to be involved, are often framed as ancillary caregivers (Cino, Dalledonne Vandini, 2023).

Rather than being confined to the domestic sphere, motherhood unfolds through social interactions and institutional negotiations. A systemic lens (Formenti, Ed., 2012) provides a useful framework for understanding how maternal identity is constructed through patterns of interaction, recursive communication, and the dynamic interplay between individuals and their environment. Parenthood is not solely an individual or dyadic experience but emerges within a network of relationships shaped by feedback loops, adaptation, and contextual influences. Parental identity is further formed by institutional expectations and the extent to which parents perceive their caregiving practices as being socially validated or challenged. While educational institutions and policy frameworks regulate and legitimize maternal and paternal roles, in practice, mothers often assume most caregiving responsibilities (Brown, 2022).

Another feature of contemporary parenthood is the epistemology of parental determinism, which assumes that children's future success or failure is directly determined by parental choices (Fargion, 2023). This linear logic has led to an amplified focus on risk consciousness, where parents, especially mothers, are expected to continuously mitigate potential threats to their children's well-being (Lupton, 2012). Parental risk management is further complicated by institutional structures ratifying normative expectations about families. Schools, childcare centers, and healthcare providers may function as sites of parental surveillance, where caregiving practices are assessed and, at times, disciplined (Formenti, 2009). Mothers who fail to conform to dominant parenting ideologies often face judgment, marginalization, or institutional scrutiny, reinforcing the notion that "good parenting" is a narrowly defined, socially regulated practice (Formenti, Cino, 2023).

While dominant parenting ideologies emphasize individual parental responsibility, alternative frameworks highlight the potential of distributed caregiving models. The presence of extended kinship networks and informal support systems (e.g., grandparents, babysitters, close friends) challenges the individualistic and privatized nature of Western parenting norms, pointing towards more collectivistic pedagogical models (Lansford *et al.*, 2021). Thus, recognizing the relational and contextual nature of parenthood makes it possible to move beyond the constraints of intensive mothering and embrace less unequal and more community-oriented approaches to caregiving.

3. *The study in question*

Our study employs an inductive qualitative approach to capture some of the complexities of contemporary motherhood, building on a broad exploratory research question: *How do mothers make sense of their motherhood in everyday life?*

Focusing on meaning-making and lived experience, we conducted open-ended, narrative interviews with seven working mothers, prioritizing richness of data over sample size (Denzin, 1989), to explore how participants construct and articulate their caregiving roles within specific socio-cultural contexts. Participants were recruited through purposive sampling, primarily via informal personal networks in the Milan area. Inclusion criteria required participants to be mothers with current or recent employment experience and available for in-depth narrative interviews. The inclusion of women with employment trajectories was intended to explore how caregiving practices intersect with professional responsibilities, a key site of tension in contemporary motherhood (Forbes, Lamar, Bornstein, 2021).

While no specific age range for the children was imposed, participants were selected to reflect a variety of caregiving arrangements linked to having at least one child in early or middle childhood, where institutional and informal care practices are particularly salient (Gigli, 2016). The sample includes mothers aged 30-45 years, all professionals residing in Milan and its surrounding areas, with one participant working abroad (Haiti, with prior experience in Sub-Saharan Africa). The sample also spans diverse family configurations, including married, separated, and co-habiting mothers (for a broader overview see *Figure 1*). Participants’ informed consent was collected, and all identifiable information was anonymized.

Pseudonym	Year of Birth	Age	Residence	Employment Status	Marital Status	Number of Children	Children’s age
Genevieve	1980	44	Milan	Freelancer	Separated	2	7, 14
Giulia	1994	30	Milan	Freelancer	Separated	1	5
Alice	1987	37	Milan	Freelancer	Married	1	2
Silvana	1989	35	Haiti	Employee	Almost Divorced	1	2
Olivia	1991	33	Province of Milan	Employee	Married	2	4, 7
Ninì	1994	30	Province of Milan	Freelancer	Cohabiting	1	7
Azzurra	1986	38	Milan	Freelancer	Married	1	5

Figure 1 – *Interviewees’ data*

Interviews purposefully followed a minimal structure, posing two generative questions:

- 1) *What does being a mother mean to you?*
- 2) *Could you walk me through a typical day in your life?*

The goal was to encourage participants to narrate their experiences freely. Conducted in familiar settings to foster rapport, interviews ranged from 24 to 56 minutes ($M = 37.14$, $SD = 9.92$). Data analysis was conducted through an inductive and iterative thematic approach, grounded in a constructivist and interpretive epistemology (Denzin, 1989; Saldaña, 2021). The first cycle of analysis involved open, first-level coding, privileging emic categories (Markee, 2012) derived from participants' narratives. This stage aimed to preserve the specificity of individual experiences and identify preliminary units of meaning. In the second cycle, we engaged in pattern coding to cluster these initial codes into broader, second-level, analytical categories, capturing both shared concerns and contrasting positions across cases.

The entire analytical process was collaborative: while the second author produced the initial coding matrix, both authors engaged in analytic dialogues to refine the emerging structures, explore intersubjective dynamics, and interrogate how participants' accounts resonated with, or resisted, dominant cultural discourses on motherhood.

A third step involved a thematic synthesis, during which categories were re-examined and recontextualized to develop a set of transversal themes. These final themes were not only descriptive but interpretive, allowing us to articulate how caregiving roles were negotiated within broader social imaginaries, institutional norms, and situated moral expectations. Attention was paid to latent content, narrative tensions, and shifts in position-taking that revealed the complexities of maternal identity construction. *Figure 2*, here below, exemplifies this three-step analytical procedure, outlining the progression from some first-level codes to thematic synthesis, through the interplay between emic insights, collaborative interpretation, and the construction of transversal interpretive themes.

First-cycle coding	Second-cycle coding	Thematization
• Feelings of inadequacy • Female empowerment • Maintenance of one's identity • Maternal role • Primary caregiver • Responsibility • Social comparison • Social isolation	• Identity • Maternal role • Emotional burden of maternal responsibility • Social comparison in maternal role formation • Work-life balance as a site of tension	Motherhood as social construct: recognition, legitimization, and positioning
• Educator • Enrollment obstacles • Facilitator • Fatigue • Feeling inadequate • Mismatch with institutional norms • Parental discipline expectations • Parental time • Primary caregiver	• Institutional expectations on maternal responsibility • Negotiating parental identity through school interactions • Parental judgment and social comparison in institutional settings • Temporal misalignments between family life and educational structures	Social support and normative expectations in educational services
• Child's well-being • Cultural differences • Demanding routines • Invisible labor of coordination • Maternal detachment as protective • Multiple caregivers • Non-biological support figures • Personal time • Primary caregiver • Resilience	• Challenging normative maternal scripts • Decentering maternal centrality • Reconfiguring parental identity in collective contexts • Redistributing caregiving responsibilities and emotional relief • Relational transformation through shared caregiving • Time redistribution and maternal self-care	Support network, care strategies, and distributed caregiving

Figure 2 – *Three-step analysis*

4. *Findings and discussions*

We organized our findings across three thematic axes highlighting some of the ways participants negotiate contemporary motherhood:

the social construction of motherhood, the role of educational institutions in shaping parental expectations, and the importance of informal support networks in caregiving.

4.1 Motherhood as a social construct: recognition, legitimization, and positioning

Parenthood is not an instinctive attribute, nor is it merely an individual experience; rather, it is a dynamic process informed by interactions within broader social and symbolic structures. The acknowledgement of one's parental role goes beyond the private, domestic sphere, being continuously negotiated with family members, peers, institutional actors, and professional environments. This process is not neutral but structured by normative expectations defining what it means to be a "good parent", and which family configurations are socially legitimized.

Those mothers whose parental trajectories do not conform to conventional frameworks often find themselves redefining and redistributing roles and caregiving responsibilities. As one of our interviewees reported, separated mothers, or those in non-traditional family structures, must actively construct and claim their parental legitimacy within a system that privileges the two-parent nuclear family as a normative prototype:

A child needs both a mom and a dad to balance the nurturing. [...] Nurturing is something like care [...]. [...] Usually, there's this triangle between mom, dad, and child, where everything is balanced [...]. But in my case, I kind of take on both the maternal and paternal roles with Luca. Thankfully, the grandparents help restore some balance, but for me, it's really difficult (*Giulia*, 30).

Giulia's words reveal the persistence of a binary parental model, where motherhood and fatherhood are conceptualized as complementary yet distinct roles. Even in cases of single parenting, caregiving remains structured around this twofold framework, where "missing" functions are compensated more than reconfigured. Giulia does not seem to question the socio-cultural script defining parental roles but rather navigates them positioning herself as taking on both the "maternal" and "paternal" role, while acknowledging the importance of extended kin in mitigating this asymmetry.

On the other hand, mothers embedded in cultural contexts operating outside the Western nuclear family paradigm frame parenthood in more collective and relational terms:

Something I've really felt here in Haiti, even with people who aren't my biological family but have become family in a broader sense, is how they've taken care of my son as if he were their own [...]. And working within communities, I see a different approach to caregiving – you can find this in other African contexts as well" (*Silvana*, 35).

Silvana's thoughts suggest an alternative model of parenthood, less centered on individualistic maternal responsibility and more inclined to communal caregiving. Her lived experience challenges the Western emphasis on parental primacy, articulating instead a distributed form of care where multiple actors contribute to childrearing. As such, the Western ideals of intensive mothering (Hays, 1996), positioning caregiving within a private, domestic domain and framing mothers as the primary accountable actors for their children's upbringing, are implicitly contested.

However, even when mothers can negotiate their caregiving roles within different socio-cultural milieus, the intersection of parenthood and professional identity remains a site of tension, especially for women navigating work environments where motherhood is perceived as a liability. As the same interviewee puts it:

In the job interview I'm currently doing with my Italian organization, this happened to me: they asked how I manage things with my child, how I juggle work and being a mother, and so on [...]. On one hand, you think, "Oh, how considerate of them", but on the other, you can't help but feel that it's actually a bias (*Silvana*, 35).

Silvana's experience exemplifies how the social positioning of motherhood is not only relational but also profoundly institutionalized. The seemingly innocent question about her maternal management reflects discourses framing motherhood as a potential obstacle to professional reliability. This approach aligns with wider cultural constructs that view the maternal role at odds with the demands of economic productivity. The implicit assumption is that a working mother should display remarkable organizational skills and firm commitment to counteract the idea that children's caregiving might compromise her performance.

This institutional framing comes with its own material consequences: the deep-rooted association between motherhood and decreased work

efficiency propagates structural discrimination, worsened by the lack of a flexible work culture that promotes work-family balance (Mazzucchelli, 2011). Thus, mothers are not just recognized or not in diverse social contexts but must also actively negotiate the legitimacy of the juxtaposition of their maternal and professional identities within environments that frame these roles as conflicting. Altogether, these narratives underscore how parenthood is far from being merely biologically tied but socially constructed and shaped by overlapping spheres of individual positionings, institutional logics, and cultural frames.

4.2 Social support and normative expectations in educational services

Institutional pedagogical environments, such as educational services, function as loci where personal parenting experiences are measured against implicit normative models (Bove, 2020). Some interviewees shared feelings of inadequacy or distance from the caregiving practices enacted by other mothers or expected in educational institutions. This highlights how motherhood is not only constructed through individual experiences, but also through external interactions that may expose them to judgment and/or validation. Within this background, schools and childcare services may be understood as sites where parenthood is institutionalized, ratifying processes of regulation, exclusion, and conditional recognition. As in the words of this mother:

Then daycare started, and I felt lost again. I started wondering whether my way of being...I don't know, I just didn't feel 'enough' as a mom [...] Other parents had all these little attentions toward their children that I didn't have, and I started questioning whether I was lacking something – whether I was right, or if the right way was what I was seeing (*Azzurra*, 38).

Mothers who feel desynchronized with the standards set by other families or institutional norms – whether in daycare, schools, or early childhood services – often experience a sense of judgment. This may lead them to scrutinize their own behaviors and beliefs, sometimes fostering implicit or explicit social comparison with other parents or, in other cases, self-doubt, stress, or a sense of inadequacy regarding educators' expectations:

Andrea, for example, [...] attended his first year of preschool at the public school in Meda. [...] He was three years old, and every day the teachers would

wait for me at the door to tell me he did something wrong. And they expected me to scold him. [...] But how can I scold a three-year-old at home after school? Sure, I can tell him 'That's not okay, you need to behave like this', but I can't really reprimand him if at home he behaves just fine. Because he didn't do those things at home (*Olivia*, 33).

In these words, the school is framed as a mechanism of parental normalization, expecting an alignment between institutional and family-based educational models, which however is not shared by Olivia. The implicit demand for parental discipline rests on a framework where the responsibility for regulating the child's behavior extends beyond school, and onto the mother. This logic envisions a continuity between school and family, assuming a transfer of educational responsibilities reinforcing educational alignment, which, however, may not sit well with some mothers' frameworks.

All the women in the sample, as working mothers, highlighted the need for external social support to better manage childcare, whether in the form of fathers' involvement, help from grandparents, babysitters, or educational services like daycare and before- or after-school programs. Nonetheless, logistical and organizational obstacles were reported concerning fair access to educational services. The unpredictability of enrollment conditions implicitly excludes those who cannot preemptively structure their family life around institutional timelines, as the following excerpt exemplifies:

To enroll them in daycare, depending on when they're born, you must sign them up before they're even born, but they can only start after a certain number of months. Basically, the stars must align perfectly for you to get a spot in daycare and be able to return to work. It's exhausting and burdensome, both physically and mentally. It's one of the most challenging aspects (*Azzurra*, 38).

At the same time, the rigidity of some educational institutions exposes the struggle to reconcile parenting and institutional schedules. This is not merely a logistical issue, reflecting a ladder of contingencies that fails to accommodate the situated challenges parents face:

This year I forgot to sign her up for after-school care. It's just a matter of ten minutes – her school ends at 4:20 and I stop working at 4:30. But for those ten minutes, I can't pick her up. Last year, after-school care saved me because even if I worked in the afternoon, I could still pick her up and take care of things more calmly (*Ninì*, 30).

The perceived lack of structural support and the challenge of balancing work and caregiving are not simply management concerns. Rather, they reflect a broader model where parenthood lies in privatized responsibility, with access to childcare services contingent on individual or family resources. This system implicitly disregards those who lack informal support networks or the financial means to secure alternative arrangements. Based on these experiences, the institutionalization of parenthood operates through a process of selection and adaptation, privileging those who can conform to a predefined structure, while risking to marginalizing those who cannot fully fit within its constraints.

4.3. Support network, care strategies, and distributed caregiving

Our interviewees emphasized how, beyond formal institutions, parenthood is also shaped by informal networks of support that redefine the scopes and meanings of caregiving. Actors like grandparents, babysitters, friends, and the community at large can all ease (or constrain) mothers' endeavors in managing parenting and building alternative models of caregiving. Participants shared experiences conceptualizing extended family as encompassing not only biological but also social ties, who can provide essential support, especially for single parents, and challenge the traditional nuclear family model:

Having them (the grandparents) is a great help [...]. Sometimes he even spends the whole day with Grandpa [...]. They go out to eat, go on little trips, ride bikes. He's the one who taught him to ride a bike without training wheels. So, as a father figure, he has his grandfather, then there is his grandmother who spoils him endlessly, and me. This is our little family (*Giulia, 30*).

Besides the four of us – my husband, me, and his two grandparents – we also have a babysitter who initially started coming on Saturday mornings because, of course, schools are closed on Saturdays. I [...] used to work Saturday mornings, and Matteo often worked weekends too, so I absolutely needed someone, especially since my mom wasn't available either [...]. Even now that I no longer work weekends, we decided to keep her coming a couple of times a month. The kids are really attached to her, and they're happy when she's around (*Olivia, 33*).

The distribution of caregiving through multiple figures is not just a practical solution; it also shapes how children relate to the world, pro-

moting a broader network of emotional and relational ties. Here parenting is conceptualized as a shared practice, where the child is not exclusively “the mother’s” but rather part of a wider *relational ecology*. This perspective contrasts with the individualistic trends of Western parenting cultures, where the mother is often the sole recognized caregiver and communal support is seen as secondary or optional. As some scholars have noted, the lack of public childcare services and social policies that fail to promote the redistribution of caregiving responsibilities may reinforce this dynamic (Moscarini, 2014).

But the absence of a collective caregiving model as part of a broader *zeitgeist*, beyond gendered scripts stems, according to some interviewees, from a cultural resistance to fully and practically embrace the notion of shared responsibility for child-rearing. This was particularly relevant when comparing different social and geographical contexts:

The way people perceive caregiving in Italy compared to Haiti has been completely different for me – it’s one of the reasons I still don’t see living in Italy with my son as an option. [...] Taking care of a child shouldn’t be the mother’s sole responsibility, but in practice, that’s how it is. I see it with my brother—he just had a baby, and the person who takes care of her is almost entirely his partner. Yes, there are the grandparents, but still [...]. Tim has so many caregivers – his babysitter, the cleaning lady, the guard, and even the dogs. It’s a huge advantage that would be impossible in Italy, but it has helped Tim avoid that overly dependent attachment to me. It also allows me to do my job and take care of myself sometimes (*Silvana, 35*).

Silvana’s words reflect a model of distributed caregiving, where the presence of multiple caregivers is seen as enriching rather than diminishing parental bonds, also preventing what she defines as forms of “overly dependent attachment”. This stands in clear contrast to the ideology of intensive motherhood, promoting exclusive maternal attachment. Additionally, the comparison between culturally different systems highlights a tension between Western individualistic parenting styles, and more collective models of care that help mothers feel less isolated. In our interviewees’ words, isolation, in the Italian context, is perceived as the result of cultural models and social structures that fail to recognize caregiving as a distributed responsibility.

Their experiences suggest that to address parental support it is necessary to go beyond individualistic frameworks, reconsidering how society distributes and acknowledges care responsibilities. A recurring topic we identified, in this sense, was that the current situation, where parents

have to rely on private arrangements to manage childcare, ends up with marginalizing those who lack informal networks of support or financial means to find alternative solutions. Thus, the institutionalization of motherhood operates through classist selection and individuals' adaptability, privileging those who can conform to certain standards and leaving behind those mothers who cannot.

Conclusions

In this article, we explored the constant negotiation of motherhood at the intersection of intersecting dynamics of social recognition, institutional expectations, and caregiving practices. Although intensive parenting functions as a dominant ideology in the background, mothers from our sample tend to navigate its pressures juggling structural constraints and broader expectations that shape their parental identities. While institutional contexts, from schools to the workplace, seem to contribute to the intensification of mothering, alternative models of care, like extended kinship networks and distributed caregiving may provide strategies to challenge individualistic parenting paradigms, although these experiences may still be a prerogative of a few.

The emphasis on the tensions between private and collective caregiving is a key contribution of this work, showing how rethinking Western childrearing approaches could help mitigate the burdens mothers face with respect to their parenting. However, while we did not aim at generalizability, the small size and geographical concentration of our sample invites future research that may expand our findings with families from diverse geographical, socioeconomic, and cultural backgrounds.

Yet, our findings do invite broader reflections on how the *taken-for-grantedness* of maternal caregiving is structured and legitimized. Questioning maternal-centric cultural models calls not only for policy interventions (such as equal parental leaves and accessible childcare), but also for a reframing of caregiving as a collective responsibility rather than solely a private one.

References

- Bove C. (2020): *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milan: FrancoAngeli.

- Brown B.A. (2022): Intensive Mothering and the Unequal School-Search Burden. *Sociology of Education*, 95(1), pp. 3-22.
- Cino D., Dalledonne Vandini C. (2023): The Social Construction of Fatherhood Online: A Pedagogical Analysis on Contemporary Paternal Narratives. *Formazione & Insegnamento*, 21(1), pp. 11-19.
- Constantinou G., Varela S., Buckby B. (2021): Reviewing the Experiences of Maternal Guilt – The “Motherhood Myth” Influence. *Health Care for Women International*, 42(4-6), pp. 852-876.
- Denzin N.K. (1989): *Interpretive Biography*. London: Sage.
- Fargion S. (2023): Representations of Parenting and the Neo-Liberal Discourse: Parents’ and Professionals’ Views on Child-Rearing Practices in Italy. *Journal of Family Studies*, 29(1), pp. 188-204.
- Forbes L.K., Lamar M.R., Bornstein R.S. (2021): Working Mothers’ Experiences in an Intensive Mothering Culture: A Phenomenological Qualitative Study. *Journal of Feminist Family Therapy*, 33(3), pp. 270-294.
- Formenti L. (2009): Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 3(1), pp. 78-91.
- Formenti L., Cino D. (2023): *Oltre il senso comune. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia*. Milan: FrancoAngeli.
- Formenti L. (Ed.) (2012): *Re-inventare la famiglia: Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Santarcangelo di Romagna (RN): Maggioli Editore.
- Gigli A. (2016): *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Hays S. (1996): *The Cultural Contradictions of Motherhood*. New Haven (CT): Yale University Press.
- Lansford J.E., Zietz S., Al-Hassan S.M., Bacchini D., Bornstein M.H., Chang L., Deater-Deckard K., Di Giunta, L., Dodge, K. A., Gurdal, S., Liu, Q., Long, Q., Oburu, P., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Tapanya, S., Steinberg, L., Uribe Tirado, L. M., Yotanyamaneewong S., Peña Alampay L. (2021): Culture and Social Change in Mothers’ and Fathers’ Individualism, Collectivism and Parenting Attitudes. *Social Sciences*, 10(12), pp. 1-20.
- Lee E., Bristow J., Faircloth C., Macvarish J. (2014): *Parenting Culture Studies*. London: Palgrave Macmillan.
- Lupton D. (2012): ‘I’m Always on the Lookout for What Could Be Going Wrong’: *Mothers’ Concepts and Experiences of Health and Illness in Their Young Children*. Sydney Health & Society Group Working Paper No. 1. Sydney (Australia): Sydney Health & Society Group.
- Mazzucchelli S. (2011): *Moms&Work: Il complesso rapporto tra maternità e lavoro*. *Sociologia e Politiche Sociali*, 14(3), pp. 27-62.
- Markee N. (2012): *Emic and Etic in Qualitative Research*. In C.A. Chapelle (Ed.): *The Encyclopedia Of Applied Linguistics*. London: Wiley-Blackwell, pp. 1-7.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Rome: Carocci.

- Moscarini F., Della Corte M. (2014): Responsabilità di genere. Un'indagine conoscitiva sulla percezione della maternità sul luogo di lavoro e dei benefici di politiche aziendali di tipo women-friendly. *Economia Aziendale Online*, 5(3), pp. 167-177.
- Sahlar F.S., Ustundag Budak A M. (2020): Working Mothers: Intensive Mothering and Momism. *Life Skills Journal of Psychology*, 4(7), pp. 115-125.
- Saldaña J. (2021): *The Coding Manual for Qualitative Researchers* (4th ed.). London: Sage.
- Sità C. (2017): La genitorialità intensiva e le sue implicazioni per la relazione tra genitori e professionisti. *Consultori Familiari Oggi*, 25(2), pp. 45-55.

Genitorialità “diffusa”, co- ed eco-parenting. Esiti di una scoping review sulle competenze genitoriali

Francesco Paolo Romeo¹, Laura Sara Agrati², Arianna Beri³

Abstract

A partire dalla riflessione sul costrutto di genitorialità “diffusa” nel paradigma sistemico-ecologico, il lavoro presenta una scoping review sui questionari per l’analisi delle competenze genitoriali. La revisione evidenzia un’ampia varietà di strumenti e descrizioni del costrutto di competenza genitoriale, individuando 14 sotto-competenze. Le dimensioni della eco/co-parenting, sebbene poco rappresentate, sono associate alla gestione dell’influenza dei media digitali e alla collaborazione con la scuola. Lo studio offre evidenze e spunti di riflessione sul costrutto multiforme di competenza genitoriale, sottolineando il ruolo, rispetto a esso, delle componenti di eco/co-parenting.

Parole chiave: genitorialità diffusa, co-parenting, eco-parenting, scoping review, competenze.

Abstract

Starting from a reflection on the construct of “diffused” parenting within the systemic-ecological paradigm, this paper presents a scoping review of questionnaires used to assess parenting competences. The review highlights a wide variety of tools and descriptions of the construct of parenting competence, identifying 14 sub-competences. Although underrepresented, the dimensions of eco/co-parenting are linked to the management of digital media influence and collaboration with schools. The study provides evidence and insights into the multifaceted construct of parenting competence, emphasising the role of eco/co-parenting components in its development.

Keywords: diffused parenting, co-parenting, eco-parenting, scoping review, competences.

¹ Ricercatore in Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze umane, della formazione e dello sport dell’Università Telematica Pegaso.

² Professoressa ordinaria in Pedagogia Sperimentale presso il Dipartimento di Scienze umane, della formazione e dello sport dell’Università Telematica Pegaso.

³ Dottoranda di ricerca in Scienze della Persona e Nuovo Welfare presso il Dipartimento di Scienze umane e sociali dell’Università degli Studi di Bergamo.

1. Genitorialità “diffusa”: co- ed eco-parenting

Le ragioni di una prospettiva “diffusa” alla genitorialità, da un punto di vista epistemologico e metodologico, possono ritrovarsi nello sforzo consapevole e resiliente di affrontare le molteplici emergenze della nostra epoca, racchiuse nel costruito-ombrello di *crisi multilivell* (Gjergji, 2021; Romeo, 2020). Le crisi sociale, educativo-genitoriale, migratoria, ambientale, sanitaria e bellica hanno sollecitato il gruppo di ricerca ad assumere uno sguardo sulla genitorialità esplorativo e non giudicante, con l’obiettivo di “situarla” nei contesti di vita e di apprendimento dove può esprimersi.

In riferimento alla ricerca nelle scienze umane e sociali dalla seconda metà del secolo scorso, si propongono assunti legati alla prospettiva della genitorialità “diffusa”.

Il *primo assunto* è che la genitorialità non può individuarsi in un insieme di disposizioni innate riguardanti la cura, ma richiede una sorta di didattica, di un accompagnamento professionale da parte di soggetti che si interessano del benessere delle figlie e dei figli, poiché per diventare genitore occorre spesso l’aiuto dell’altro, come di un educatore professionale socio-pedagogico che insegni gradualmente a esserlo nel dialogo con una famiglia in difficoltà.

La pandemia da Covid-19 ha messo in luce questo assunto, poiché solo grazie a un accompagnamento sapiente degli operatori delle relazioni educative e di cura (educatori, pedagogisti, psicologi, assistenti sociali ecc.), le famiglie vulnerabili e spaesate hanno potuto riprendere il “timone” della loro esperienza familiare, evitando di perdersi completamente da un punto di vista affettivo e progettuale.

Se la genitorialità può contare sull’apporto di più attori, il singolo, la coppia, il mondo sociale esterno alla dimora familiare, ma anche il mondo simbolico interiore (Gjerde, 2004; Holloway, 2010), occorre investire affinché diventare genitori sia sempre più un traguardo culturale.

Il *secondo assunto* è che la genitorialità preesiste alla persona che diventa genitore e riguarda il suo passato e le figure genitoriali sulle quali si è potuto contare, oppure no, sin dalla nascita.

Già alla fine del primo anno di vita, sostiene Bastianoni (2009), un figlio sviluppa una rappresentazione interna di Sé, dell’Altro e della relazione stabilita con l’Altro, sulla base della qualità delle cure ricevute; è un primo nucleo rappresentazionale della cura come relazione significativa.

Secondo alcuni studi (Vallario, 2019) la genitorialità manifestabile nel quotidiano sarebbe almeno *trigenerazionale*, legata a “copioni” educativi

rintracciabili in famiglia, risalendo nel tempo sino a ritrovare stili pedagogici e discorsi affettivo-orientativi fatti dai nonni.

In riferimento al costrutto di “genitori interiori”, un modo efficace di evocare rappresentazioni dell’Altro rassicurante, o preoccupante, che Bowlby (1988, trad. it 1989) definiva Modelli Operativi Interni (MOI), è che nella mente di ogni persona albergano più attori sociali di quanto si creda, non solo i genitori (alla luce di questo assunto li chiameremmo “parenti” o addirittura “famiglie interiori”).

Se si assume che la genitorialità riguarda anche il passato della persona, dal quale non sempre è facile distanziarsi, specie se traumatico (Romeo, 2021), il suo *sé sepolto* avrebbe provocatoriamente detto la pioniera della poesia confessionale statunitense Sexton o per dirla in alternativa con Gazzillo (2012) i suoi *sabotatori interni*. Continuando i nostri ragionamenti, possiamo affermare che il costrutto di genitorialità sconfinava il perimetro della biologia, i vincoli di sangue, per approdare su un campo *transpersonale* insieme sociale, storico ed educativo.

Questo *terzo assunto* sottolinea che il figlio dell’eredità trigerazionale e transpersonale è certamente dentro una “pellicola cinematografica” montata da chi c’è già stato, ma ha la possibilità di recitare ruoli diversi potendo contare su altri adulti con funzioni genitoriali disponibili nei contesti di vita (Romeo, 2024b).

È probabilmente questa la scoperta più importante sulla quale la pedagogia ha ideato le sue metodologie e strumenti di intervento di capacitazione, sostegno e sviluppo delle competenze della famiglia moderno-contemporanea, ovvero prendere coscienza dell’esistenza di una famiglia “allargata”, sociale, che potenzia o sostituisce la genitorialità biologica sempre traguardando quel *best interests of the child* sancito nell’art. 3 della Convenzione delle Nazioni Unite sui diritti dell’Infanzia e dell’Adolescenza (1989).

Una scoperta recentissima, la più rilevante rottura epistemologica del Novecento, di cui spesso dimentichiamo la portata, ma che occorre riattualizzare alla luce della fragilità dei sistemi educativi e sociali osservata in questi ultimi anni che la pandemia ha soltanto evidenziato maggiormente (Vertecchi, 2020).

Grazie all’approccio sistemico di Bertalanffy (1968, trad. it. 2004), e alla teoria bio-ecologica dello sviluppo umano (Bronfenbrenner, 1979, trad. it 2002), assistiamo alla svolta *sistemico-ecologica* (Romeo, 2023) per cui si è figli non solo dei propri genitori biologici, ma di ogni adulto in grado di esprimere *funzioni di cura* specifiche (come offrire protezione, entrare in risonanza affettiva, esplorare le emozioni, ecc.).

La stessa teoria dell'attaccamento (Bowlby, 1980), come le attuali concettualizzazioni sullo sviluppo emotivo (Sroufe, 2000), sono ancora ancorate alla madre come figura di attaccamento primaria, sulla quale l'individuo processa le informazioni provenienti dall'ambiente e regola i propri stati emotivi interni.

Ma l'attaccamento, o simbolicamente il *porto sicuro* di *bowlbyana* memoria, funziona se il bambino si distacca ed esplora il mondo, potendo contare su adulti alternativi che credono in lui infondendogli fiducia incondizionata.

L'indagine presentata approfondisce il costrutto di "genitorialità diffusa", nonché aperture possibili verso *attaccamenti multipli* (Cassibba, 2003) verso altri genitori significativi affettivamente.

1.1. I costrutti di *co- ed eco-parenting*

Riconoscere l'identità genitoriale come un processo di costruzione articolato su più livelli interconnessi –in primis, la coppia e il contesto sociale (Gjerde, 2004) –implica considerare i costrutti di *co-parenting* ed *eco-parenting*.

In letteratura, il termine *co-parenting* si riferisce alle modalità con cui le figure genitoriali interagiscono nel loro ruolo, ossia quando condividono le proprie responsabilità nell'educazione di specifici bambini (Feinberg, 2003). Questo costrutto è legato al supporto reciproco e alla solidarietà tra i genitori nella cura e nell'educazione dei figli (McHale *et al.*, 2019). La relazione di *co-parenting* esclude aspetti estranei al rapporto genitore-figlio (romantici, sessuali o finanziari) e non può esistere indipendentemente dalla relazione complessiva tra i genitori stessi (McHale *et al.*, 2000). Numerosi studi dimostrano che un *co-parenting* positivo e cooperativo è associato a esiti favorevoli per i bambini e a un sano funzionamento familiare (Martin *et al.*, 2022).

Il costrutto di *eco-parenting*, invece, unisce i principi di "ecologia" e "genitorialità", intesa come il processo di supporto dello sviluppo fisico, emotivo, sociale, finanziario e intellettuale del bambino senza danneggiare l'equilibrio tra gli esseri viventi e ambiente (Nche *et al.*, 2019). Questo implica una prospettiva di sostenibilità, intesa come continuità generazionale ed equità intergenerazionale (Emas, 2015). In quest'ottica, l'*eco-parenting* non si limita alla salvaguardia dell'ambiente (MacDonald, 2015), ma comprende pratiche educative che garantiscono la sostenibilità e la qualità della vita per le generazioni future.

Questo approccio amplia il “cerchio” intorno alla famiglia, sottolineando l’importanza non solo del nucleo ristretto, ma anche del contesto sociale più ampio, che può influenzare sia lo sviluppo del bambino sia la costruzione dell’identità genitoriale.

2. *Indagine sui questionari di analisi delle competenze genitoriali*

A inizio 2025 è stato condotto uno studio sui questionari per l’analisi delle competenze genitoriali attraverso una revisione sistematica della letteratura esistente. Lo studio si inserisce nel progetto “QEASCG - Questionario Esplorativo Aree di Sviluppo delle Competenze Genitoriali” (Romeo, 2024a), presso l’Università Telematica Pegaso, che dal costruito di “genitorialità diffusa” e con un approccio cross-disciplinare, ha lo scopo di individuare in maniera partecipata indicatori e descrittori di strumenti di indagine.

2.1. *Scoping review: obiettivi specifici e criteri di ammissibilità*

La *scoping review* (Uman, 2011) ha indagato le caratteristiche dei questionari impiegati per analizzare le competenze genitoriali⁴.

La domanda di ricerca che ha guidato la revisione, basata sulle linee guida PRISMA (Page *et al.*, 2021), è la seguente:

QR - *Quali sono le caratteristiche dei questionari utilizzati per l’indagine delle competenze genitoriali?*

Il presente studio include un approfondimento sui risultati emersi in relazione alle dimensioni del co-parenting e dell’eco-parenting, analizzando gli studi e i questionari esaminati.

Per selezionare gli studi sono stati adottati i seguenti criteri di ammissibilità (Cooper, Hedges, Valentine, 2019):

⁴ Le numerose visioni e definizioni di “competenza genitoriale” non costituiscono l’oggetto del presente studio. In generale, tuttavia, la letteratura converge su alcune definizioni ampiamente condivise. Secondo Yuan *et al.* (2024), essa può essere intesa come «l’efficacia e la capacità di un individuo di soddisfare le diverse esigenze dei bambini piccoli durante tutto il percorso genitoriale». Gordo *et al.* (2020) la definiscono invece come «comportamenti genitoriali [...] che comportano una risposta appropriata ai bisogni dei propri figli al fine di garantire il sano sviluppo dei bambini».

- Progettazione: studi quantitativi, qualitativi, misti o multi-metodo.
- Partecipanti: solo studi sulle competenze genitoriali, esclusi quelli su adolescenti o bambini.
- Risultati: studi che usano questionari per analizzare le competenze genitoriali.
- Fonti: *database* scientifici generali.
- Periodo: pubblicazioni dal 2020 all'8 gennaio 2025.
- Lingua: inglese.

2.2. *Strategia di indagine e selezione degli studi*

La ricerca ha incluso SCOPUS e Web of Science, escludendo la letteratura grigia. I termini usati sono stati: *'questionnaire'*, *'parenting'*, *'skill or competence'*. I limiti imposti riguardano l'anno di pubblicazione e la lingua. Gli studi sono stati esportati in "Rayyan"⁵ per rimuovere i duplicati e creare un elenco completo degli studi da esaminare. La fase di *screening* ha escluso gli articoli che non trattavano le competenze genitoriali o non usavano questionari. Nella seconda fase, sono stati letti i testi completi per una selezione basata sulla lingua utilizzata e sulla disponibilità *open-access* degli articoli.

⁵ Rayyan è un software online per il processo di revisione della letteratura.

3. Risultati

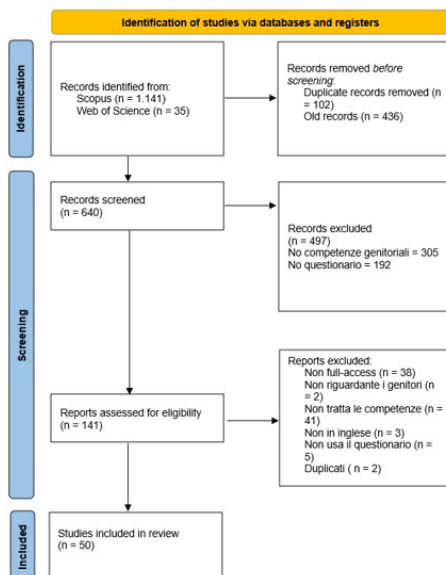


Fig. 1 - Processo di selezione degli studi. Adattato, da Page et al. (2021)

Sono stati individuati 1.176 record. Dopo la rimozione dei duplicati, 640 record sono stati valutati su titolo e abstract. Di questi, 497 sono stati esclusi poiché non trattavano esplicitamente le competenze genitoriali o non utilizzavano questionari. Dopo un'analisi completa di 141 articoli, 50 studi sono stati inclusi (Fig. 1).

3.1. Caratteristiche degli studi

Le caratteristiche principali degli studi selezionati includono il paese, il campione analizzato e la motivazione dello studio; è stato aggiunto il tema della *eco/co-parenting*. I dati sono illustrati attraverso tabelle e grafici, riportate di seguito.

Distribuzione degli studi

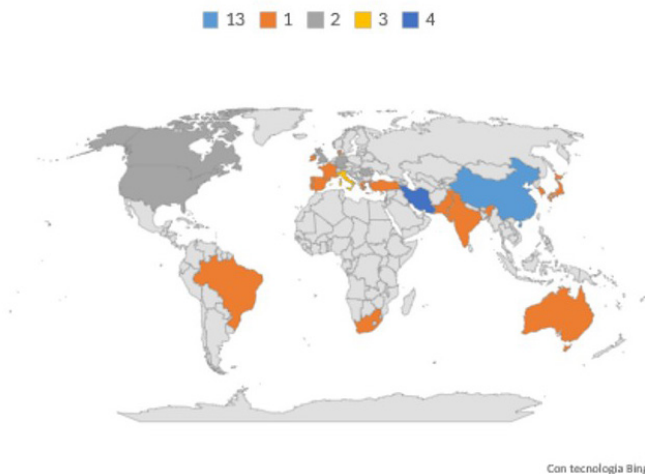


Grafico 1 - Provenienza degli studi

Gli studi inclusi provengono principalmente da Cina (n.=13), Iran (n.=4) e Italia (n.=3). Le ricerche si concentrano in Asia (50%) seguita da Europa (28%), America (10%), Africa (2%) e Oceania (2%).

	n. (su 50)	n. (%)
Campione in base alla tipologia		
Madri	18	36%
Padri	3	6%
Entrambi	26	52%
Famiglia	3	6%
Campione in base alla numerosità		
1 – 100	14	28%
100 – 200	11	22%
200 – 300	9	18%
300 -	16	32%
Motivazione dello studio		
Esplorare connessione tra competenza genitoriale e altre variabili	21	42%

Valutare l’efficacia di interventi formativi sui genitori	10	20%
Influenza di determinate situazioni sulla competenza	6	12%
Competenza di genitori di bambini con difficoltà	6	12%
Misurazione della competenza	7	14%

Tabella 1 – Campione e motivazione degli studi

Il campione è stato analizzato in base alla tipologia dei soggetti e alla numerosità. Il 52% degli studi ha considerato entrambi i genitori, il 36% solo le madri, mentre il 6% ha esaminato padri o l’intera famiglia. Il 14% degli studi ha coinvolto più di 300 individui, mentre la maggior parte si colloca in fasce inferiori: 14 studi con meno di 100 partecipanti e 20 studi tra 100 e 300. Lo scopo degli studi inclusi nella revisione varia significativamente. Il 42% ha indagato la competenza genitoriale in relazione a variabili come stress genitoriale o stili educativi. Il 20% ha valutato l’efficacia di interventi formativi rivolti ai genitori, mentre il 14% ha analizzato strumenti di misurazione della competenza genitoriale. Il 12% ha esplorato l’influenza di condizioni specifiche, come depressione o alcolismo, e le caratteristiche di genitori di bambini con difficoltà, quali sordità o comportamenti dirompenti.

3.2. Sintesi dei risultati

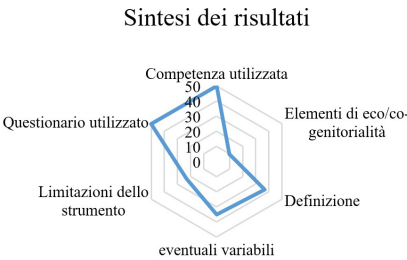


Grafico 2 – Sintesi dei risultati

Dalla lettura degli studi inseriti è stato possibile classificare i risultati nelle seguenti categorie: competenza utilizzata (n.=50), questionario utilizzato (n.=50), eventuali sottodimensioni della competenza (n.=35) elementi *di eco/co-parenting* (n.=10).

3.2.1. Competenza utilizzata

Competenza	n. ²	n. %
Generale	34	59,6%
Autoefficacia	5	8,8%
Ruolo materno	3	5,2%
Competenze principali o di vita	3	5,2%
Regolazione delle emozioni	2	3,5%
Resilienza	2	3,5%
Adattamento familiare	1	1,8%
Capacità socio-emotive	1	1,8%
Efficienza	1	1,8%
Comunicazione	1	1,8%
Riflessiva genitoriale	1	1,8%
Di cura	1	1,8%
Co-genitorialità	1	1,8%
Autoregolamentazione	1	1,8%

Tabella 2 – Competenza analizzata

La revisione sistematica ha identificato 14 sotto-competenze analizzate negli studi esaminati. Tuttavia, il 60% delle ricerche si concentra sulla competenza genitoriale in senso generale, articolata nelle dimensioni di autoefficacia ed efficienza. In alcuni casi, questi due aspetti vengono esaminati separatamente (n.=6).

Il ruolo materno e le competenze di vita sono stati analizzati in tre studi, mentre la regolazione delle emozioni e la resilienza sono state investigate in due. Le restanti sette competenze sono state esplorate in un solo studio ciascuna.

3.2.2 *Questionario utilizzato*

Competenza	Questionario utilizzato	n.
Generale	Parenting Sense of Competence Scale (PSOC)	28
	Questionario del programma ACT-RSK	1
	Questionario dettagliato adattato dal PAFAS	1
	Alabama Parenting Questionnaire (APQ)	2
	Parenting Skills Scale for Mothers of Toddlers	1
	Parental Competence Questionnaire (PCQ)	1
Autoefficacia	Early Intervention Parenting Self-Efficacy Scale	1
	Self-Efficacy for Parenting Tasks Index-Toddler Scale short form (SEPTI-TS)	1
	TOPSE (0-6 mesi e versione completa)	1
	Parenting Sense of Competence Scale (PSOC)	1
	Parents' sense of competence	1
Efficacia genitoriale	Parenting Sense of Competence Scale (PSOC)	1
Adattamento familiare	Questionario dettagliato adattato dal PAFAS	1
Capacità socio-emotive	Social-Emotional Assesment/Evaluation Measure (SEAM) Family profile	1
Regolazione delle emozioni	Emotion Regulation Checklist	2
	Toronto Alexithymia Scale	1
	Overreactivity della Parenting Scale	1
Ruolo materno	Maternal Caregiving Quality Scale	1
	Parenting Sense of Competence Scale (PSOC)	2
Resilienza	COPEWithMe	1
	The Brief Connor and Davison Resilience Scale	1
Competenze principali (o di vita)	Strumento creato ad hoc	2
	Life skills questionnaire	1
Comunicazione	Parenting Sense of Competence Scale (PSOC)	1
Riflessiva genitoriale	Questionario sul funzionamento riflessivo genitoriale (PRFQ)	1
Cura	Premature Infant Care Competence Scale for Parents in transition (PICCS)	1

Co-genitorialità	Scala di competenza della co-genitorialità (CCS)	1
	Scala della relazione di co-genitorialità	2
	Parenting Sense of Competence Scale (PSOC)	1
Autoregolamentazione	Te Me as a Parent Scale	1
	Brief Self-control Survey	1
	The Emotion Regulation Questionnaire	1
	The Parenting Tasks Checklist	1

Tabella 3 – Questionari emersi

La revisione ha evidenziato un’ampia varietà di strumenti utilizzati per analizzare le competenze. È presente una predominanza della *Parenting Sense of Competence Scale (PSOC)*, adottata in 28 studi per misurare la competenza genitoriale generale e, in alcuni casi, il ruolo materno (n.=2) e la *co-parenting* (n.=1).

La competenza genitoriale generale è stata la più indagata, con la PSOC come strumento principale, seguita dall’*Alabama Parenting Questionnaire* (n.=2) e dal *Parental Competence Questionnaire* (n.=1). La autoefficacia genitoriale è stata misurata con la *Early Intervention Parenting Self-Efficacy Scale* e il *Self-Efficacy for Parenting Tasks Index-Toddler Scale short-form*, mentre l’efficacia genitoriale è stata valutata in uno studio mediante la PSOC.

Altre competenze sono state analizzate tramite strumenti mirati: la regolazione delle emozioni con il *Toronto Alexithymia Scale* e la *Overreactivity della Parenting Scale*; la resilienza con *COPEWithME* e *Brief Connor and Davidson Resilience Scale*; le competenze di vita con strumenti ad hoc e il *Life Skills Questionnaire*.

La *co-parenting* è stata misurata con la *Scala di competenza della co-parenting* e la *Scala della relazione di co-parenting*, mentre l’autoregolazione genitoriale con il *The Me as a Parent Scale*, il *Brief Self-control Survey* e il *Parenting Tasks Checklist*. Infine, competenze più specifiche, come adattamento familiare, cura del bambino prematuro e la riflessività genitoriale, sono state esaminate mediante questionari dedicati.

3.2.3 *Sottodimensioni della competenza*

Sottodimensione	n. (113)	n. (%)
Soddisfazione genitoriale	14	12,4%
Efficienza genitoriale	14	12,4%
Cura del bambino	7	6,2%
Guida del bambino	2	1,8%
Comunicazione	4	3,5%
Gioco	4	3,5%
Affetto	4	3,5%
Pressione del genitore	2	1,8%
Conoscenza e apprendimento	5	4,4%
Disciplina e confini stabiliti	3	2,7%
Empatia e comprensione	3	2,7%
Auto-accettazione	4	3,5%
Stile genitoriale	6	5,3%
Utilizzo dei media	1	1%
Coinvolgimento del genitore	3	2,7%
Tempo condiviso e routine	4	3,5%
Coerenza genitoriale	1	1%
Relazione con il bambino	2	1,8%
Collaborazione tra genitori/famiglia	2	1,8%
Azioni negative verso il bambino (disciplina incoerente/punizione corporale)	5	4,4%
Gestione delle emozioni	8	7,1%
Autoregolamentazione	1	1%
Gestione dei problemi	4	3,5%
Gestione delle finanze	3	2,7%
Mentalizzazione	1	1%

Tabella 4 – Sottodimensione delle competenze

Circa il 60% degli studi esaminati ha suddiviso la competenza genitoriale in diverse sottodimensioni, evidenziando ricorrenze tra le variabili analizzate. Le più frequentemente indagate sono la soddisfazione

genitoriale e l'efficienza genitoriale, entrambe presenti nel 12,4% dei casi (n.=14), seguite dalla gestione delle emozioni (n.=8) e *dalla* cura del bambino (n.=7).

Aspetti come stile genitoriale, conoscenza e apprendimento e azioni negative verso il bambino sono stati esaminati in circa il 4-5% degli studi. Altre sottodimensioni, tra cui comunicazione, gioco, affetto, auto-accettazione e gestione dei problemi, compaiono nel 3,5% dei casi, mentre disciplina, confini stabiliti, coinvolgimento del genitore, gestione delle finanze ed empatia hanno una frequenza leggermente inferiore (2,7%).

Infine, variabili meno frequentemente analizzate, con una prevalenza compresa tra l'1% e l'1,8%, includono guida e relazione con il bambino, pressione del genitore, collaborazione tra genitori/famiglia e coerenza genitoriale.

4. *Co- ed eco-parenting. Riflessioni e sviluppi futuri*

Dall'analisi complessiva degli studi esaminati in occasione della *scooping review*, solo 10 articoli presentano riferimenti al tema del *eco/co-parenting*. È significativo notare che il costrutto di *eco-parenting* non venga menzionato in alcuno di essi, mentre quello di *co-parenting* venga menzionato in quattro articoli; tuttavia, due di questi non collegano il costrutto alle competenze genitoriali. La maggior parte degli studi considera il costrutto di competenza genitoriale principalmente dal punto di vista della relazione genitore-bambino, eccetto per due ricerche che misurano il *co-parenting*.

Questo orientamento emerge chiaramente dalle motivazioni alla base degli studi, che spesso si concentrano su fattori individuali legati al genitore (parto, malattie o alcolismo) e al bambino (autismo o sordità). Inoltre, molte ricerche si focalizzano sugli effetti di programmi di formazione genitoriale mirati, senza considerare più ampiamente il contesto sociale e relazionale in cui si sviluppa la genitorialità.

Nella definizione delle diverse competenze genitoriali non emergono riferimenti espliciti a sfere sociali esterne alla relazione genitore-bambino. Ciò si riflette anche nelle limitazioni degli studi, che indicano la necessità di integrare i questionari con strumenti in grado di analizzare esclusivamente l'interazione bambino-genitore. Tuttavia, un'analisi più approfondita ha rivelato che, nel contesto della *eco-parenting*, lo studio di Panza e colleghi (2020) menziona la sottodimensione *pressure of parenting*, che richiama aspetti culturali potenzialmente influenti

sulla competenza genitoriale. Analogamente, nello studio di Santo *et al.* (2020), gli autori includono nel loro questionario la sottodimensione "media elettronici", relativa alla capacità dei genitori di comprendere l'impatto di questi strumenti sui comportamenti e le preferenze dei figli.

Nello studio di Gordo e colleghi (2020), considerano l'interazione con il sistema scolastico come un elemento fondamentale delle capacità genitoriali, integrando nel questionario la sottodimensione "coinvolgimento scolastico dei genitori". Inoltre, nella ricerca di Young e colleghi (2024), tra le competenze principali individuate dagli autori figurano anche la gestione finanziaria, l'aumento dell'occupazione e la riduzione della disoccupazione. Sebbene queste competenze richi amino aspetti socio-economici esterni, mantengono comunque il focus sulle azioni dei singoli genitori.

In sintesi, la dimensione del *co-parenting* risulta marginale rispetto alla totalità degli studi selezionati e rispetto ad alcuni specifici studi elemento di approfondimento. Nel lavoro di Zhong *et al.* (2020) viene utilizzato il questionario PAFAS, che include come sottodimensioni le relazioni familiari e il lavoro di squadra genitoriale. Altri studi (Yan *et al.*, 2021) hanno dedicato questionari all'analisi del costruito (Feinberg *et al.*, 2012), chiedendo ai genitori di indicare in che misura le affermazioni descrivono la loro collaborazione come coppia genitoriale. In questo studio, sono stati impiegati sei item del B-CRS, analizzando tre aspetti: la vicinanza alla genitorialità, il sostegno alla genitorialità e l'indebolimento della *co-parenting*.

Lo studio di May e colleghi (2023) dichiara fin dall'inizio l'intento di misurare la competenza di *co-parenting*, definita come la relazione collaborativa in cui i genitori condividono la crescita dei propri figli, utilizzando tre strumenti. Tuttavia, gli autori riconoscono le difficoltà legate alla misurazione, poiché attualmente non sono disponibili misure adeguate a valutare le percezioni della competenza e le relazioni di questo fattore con i risultati del bambino e della famiglia. Le misure attuali valutano una serie di variabili latenti teoricamente collegate alla *co-parenting*, fornendo collettivamente un indice della qualità di quest'ultima.

Va notato, infine, che molti studi hanno proceduto alla somministrazione del questionario a un solo partner e, quando entrambi i genitori sono coinvolti, i dati vengono spesso analizzati separatamente (Villeneuve *et al.*, 2024), trattando i due genitori come individui senza considerare le dinamiche relazionali.

In definitiva, la *scoping review* effettuata nell'ambito del progetto (Romeo, 2024a) ha permesso di disegnare un quadro variegato di modalità e strumenti di indagine, in particolare di tipologie di questionari

per la descrizione e l'analisi delle competenze genitoriali, a partire dalle auto-rappresentazioni degli stessi genitori.

Il costrutto stesso di "competenza genitoriale" si delinea come caratterizzato da dimensioni plurime come la relazione, principalmente, con la prole, a volte, all'interno della coppia genitoriale, raramente, con il conteso e gli altri significativi. Rispetto a questa specifica dimensione, elementi di *co/eco-parenting*, sebbene generalmente ancora poco rappresentate, vengono tuttavia associate alla capacità di gestire l'influenza dei media digitali sul comportamento dei figli e di collaborazione con il sistema scolastico.

Lo studio offre pertanto evidenze riguardo il peso ancora contenuto, nell'ambito delle indagini specifiche, dalle componenti di *co/eco-parenting* quale unità di analisi all'interno del costrutto di competenza genitoriale. Al contempo lo studio offre elementi di riflessione circa la necessità di rinnovare i costrutti teorici in uso – come la "competenza genitoriale" – e di ripensare, di conseguenza, le modalità di indagine nonché degli strumenti di rilevazione dei dati – come, in primis, i questionari.

Riferimenti bibliografici

- Bastianoni P. (2009): Funzioni di cura e genitorialità. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 4(1), pp. 37-53.
- Bertalanffy L. von (1968): *Teoria generale dei sistemi*. Trad. it. Milano: Mondadori, 2004.
- Bettelheim B. (1950): *Love Is Not Enough. The Treatment of Emotionally Disturbed Children*. Glencoe: Free Press.
- Bettelheim B. (1967): *The Empty Fortress. Infantile Autism and the Birth of the Self*. Glencoe: Free Press.
- Bowlby J. (1980): *Attachment and Loss: vol. 3. Loss, Sadness and Depression*. New York: Basic Books.
- Bowlby J. (1988): *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 1989.
- Bronfenbrenner, U. (1979): *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: Il Mulino, 2002.
- Cassibba R. (2003): *Attaccamenti multipli*. Milano: Unicopli.
- Cooper H., Hedges L.V., Valentine J.C. (Eds.) (2019): *The Handbook of Research Synthesis and Meta-Analysis*. New York: Russell Sage Foundation.
- Emas R. (2015): *The Concept of Sustainable Development: Definition and Defining Principles*. Miami: Florida International University.
- Feinberg M.E. (2003): The Internal Structure and Ecological Context of Co-parenting: A Framework for Research and Intervention. *Parenting*, 3(2), pp. 95-131.

- Feinberg M.E., Brown L.D., Kan M.L. (2012): A Multi-Domain Self-Report Measure of Coparenting. *Parenting*, 12(1), pp. 1-21.
- Gazzillo F. (2012): *I sabotatori interni. Il funzionamento delle organizzazioni patologiche di personalità*. Milano: Raffaello Cortina.
- Gjerde P. (2004): Culture, Power, and Experience: Toward a Person-Centered Cultural Psychology. *Human Development*, 47(3), pp. 138-157.
- Gjergji I. (2021). Istruzione 4.0: l'impatto della digitalizzazione sul lavoro dei docenti scolastici in Italia. *Socioscapes International Journal of Societies, Politics and Cultures*, vol. 2, pp. 207-244.
- Gibaud-Wallston J.W.L.P. (1978): *Development and Utility of the Parenting Sense of Competence Scale*. Meeting of the American Psychological Association.
- Gordo L., Martínez-Pampliega A., Iriarte Elejalde L., Luyten P. (2020): Do Parental Reflective Functioning and Parental Competence Affect the Socio-emotional Adjustment of Children? *J Child Fam Stud*, vol. 29, pp. 3621-3631.
- Holloway S. (2010): *Mothers and Families in Contemporary Japan*. New York: Cambridge University Press
- Kanner L. (1949): Problems of Nosology and Psychodynamics of Early Infantile Autism. *American Journal of Orthopsychiatry*, 19(3), pp. 416-426.
- MacDonald M. (2015): Early Childhood Education and Sustainability: A Living Curriculum. *Childhood Education*, 91(5), pp. 332-341.
- Martin L.N., Giff S.T., Ribeiro S., Fyffe S., Renshaw K.D. (2022): Changes in Relationship Quality in the COVID- 19 Pandemic: Associations with Pandemic Stressors and Couple Communication. *The American Journal of Family Therapy*, vol. 52, pp. 176-192.
- May C., Atherton C., Colyvas K., Mancini V., Campbell L.E. (2023): Development of a Brief Coparenting Measure: The Coparenting Competence Scale. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 20(13), p. 6322.
- McHale J.P., Kuersten-Hogan R., Lauretti A., Rasmussen J.L. (2000): Parental Reports of Coparenting and Observed Coparenting Behavior during the Toddler Period. *Journal of Family Psychology*, 14(2), pp. 220-236.
- McHale J.P., Negrini L., Sirotkin Y. (2019): *Coparenting*. In B. H. Fiese, M. Celano, K. Deater-Deckard, E.N. Jouriles, M.A. Whisman (Eds.): *APA Handbook of Contemporary Family Psychology: Foundations, Methods, and Contemporary Issues Across the Lifespan*. Washington: American Psychological Association, pp. 483-502.
- Nardocci F. (2016): Hans Asperger: il maestro ritrovato. Il percorso scientifico e la vicenda umana di una delle personalità più significative della neuropsichiatria infantile. *Autismo e disturbi del neurosviluppo*, 14(3), pp. 361-414.
- Nche G.C., Achunike H.C., Okoli A.B. (2019): From Climate Change Victims to Climate Change Actors: The Role of Eco-Parenting in Building Mitigation and Adaptation Capacities in Children, *The Journal of Environmental Education*, 50(2), pp. 131-144
- Page M.J., McKenzie J.E., Bossuyt P.M. *et al.* (2021). The PRISMA 2020 Statement: An Updated Guideline for Reporting Scoping Reviews. *BMJ*, 372(71).

- Panza C., Volta A., Broccoli S., Bonvicini L., Kendall S., Marchesi M., Giorgi Rossi P. (2020): Evaluation of an Intervention Aimed at Supporting New Parents: the *Baby Newsletter* Project. *Ital J Pediatr*, 46 (123).
- Romeo F.P. (2020): *Sollecitare la resilienza. Emergenze educative e strategie didattiche*. Trento: Erickson.
- Romeo F.P. (2021): Falsi miti genitoriali e cattive eredità dis-educative. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 18(1), pp. 301-315.
- Romeo F.P. (2023): Spunti teorico-metodologici per ri-fondare l'alleanza scuola-famiglia e territori nel tempo della crisi multilivello. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, 15(25), pp. 202-218.
- Romeo F.P. (2024a) (a cura di): *QEASCG. Questionario esplorativo aree di sviluppo delle competenze genitoriali*. Milano: FrancoAngeli.
- Romeo F.P. (2024b): *Allearsi. Quadro concettuale, ricerche e pratiche sulla relazione scuola-famiglia e territorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Santos A.I., Martins E.C., Magalhães C.C., Mendes F.E.D., Mendes F.E.D. (2020): Effects of a Parenting Education Program on Parenting Skills, Parenting Stress, and Mindfulness Skills. *Acta Paul Enferm*, vol. 33, pp. 1-7.
- Sroufe L. A. (2000): *Lo sviluppo delle emozioni. I primi anni di vita*. Milano: Raffaello Cortina.
- Uman L.S. (2011): Systematic Reviews and Meta-Analyses. *J Can Acad Child Adolesc Psychiatry*, 20(1), pp. 57-59.
- Vallario L. (2019): *La diagnosi tridimensionale della famiglia. Valutazione e formulazione sistemiche del caso*. Milano: FrancoAngeli.
- Vertecchi B. (2020): La ricerca educativa. Ieri, oggi e domani. *Cadmo*, n. 1, pp. 1-8.
- Villeneuve A., Paradis A., Lassance L., Hébert M., Daspe M.-È., Godbout N. (2024): Psychological Neglect and the Sense of Parental Competence in Parental Couples: Mindfulness as an Underlying Mechanism. *Journal of Family Violence*, pp. 1-12.
- Yan J.J., Schoppe-Sullivan S., Wu Q., Han Z.R. (2021). Associations from Parental Mindfulness and Emotion Regulation to Child Emotion Regulation through Parenting. The Moderating Role of Coparenting in Chinese Families. *Mindfulness*, 12(6), pp. 1513-1523.
- Young M., Coz K., Natera M., Smith C.B., Kittleson M.J., Wingard D., Lam S., Bermudez J., Pineiro V. (2024): The FELLAS (Fathers Empowered to Learn, Lead, & Achieve Success) Fatherhood Project: Pilot Study Results. *Health Behaviour and Policy Review Journal*, 11(5), pp. 1745-1750.
- Yuan Q., Yue X., Wang M., Fu M., Liu M., Hu C. (2024): The Mediating Role of Parenting Competence between Psychological Capital and Parenting Concerns in Breast Cancer Patients: a Multicenter Study. *Current Psychology*, vol. 43, pp. 27815-27825.
- Zhong J., He Y., Chen Y., Luo R. (2020): Relationships between Parenting Skills and Early Childhood Development in Rural Households in Western China, *Environmental Research and Public Health*, 17(5), p. 1-10.

I genitori come soggetti epistemici nella relazione con i servizi sociali, sanitari, educativi.

Una ricerca basata sulla Teoria dell'Attività

Maria Livia Alga¹, Diego Di Masi², Chiara Sità^{3,4}

Abstract

I genitori che incontrano il sistema dei servizi rischiano di non essere riconosciuti come soggetti che costruiscono una conoscenza rilevante per i processi di accompagnamento. Questo porta a una situazione di "ingiustizia epistemica", visibile in pratiche professionali sbilanciate sulle modalità di funzionamento dei servizi. La ricerca esplora il sapere che i genitori costruiscono sul sistema dei servizi nel corso della loro esperienza. Usando la cornice della Teoria dell'Attività, attraverso interviste semistrutturate, l'articolo esamina come i genitori si posizionano in relazione all'oggetto del sistema di attività, alle norme, agli strumenti, alla comunità e alla divisione del lavoro. La discussione evidenzia come il sapere dei genitori possa modificare la comprensione collettiva dei contesti di intervento e promuovere maggiore partecipazione.

Parole chiave: genitorialità, relazione tra famiglie e servizi, ricerca qualitativa, teoria dell'attività, agency.

Abstract

Parents who encounter the professional service system risk not being recognized as subjects who construct relevant knowledge for the support process. This leads to a situation of "epistemic injustice," visible in professional practices entirely unbalanced on the service providers' expertise and functioning. The research aims to explore the knowledge that parents construct about the service system during their experience as beneficiaries.

¹ Ricercatrice post-doc in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona.

² Professore Associato di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Filosofia e Scienze dell'Educazione (DFE) dell'Università degli Studi di Torino.

³ Professoressa Associata in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze Umane dell'Università degli Studi di Verona.

⁴ Maria Livia Alga ha scritto il paragrafo 3; Chiara Sità ha scritto il paragrafo 1 e le Conclusioni; Diego Di Masi ha scritto il paragrafo 1.1 e 2. La ricerca si è svolta nell'ambito del Progetto INSIEME, finanziato dal Programma Regionale Veneto FSE+ 2021-2017.

Using the activity theory framework, the research employed semi-structured interviews to examine how parents position themselves regarding the object, norms, tools, community, and division of labor. The discussion highlights how parents' knowledge can transform the collective understanding of the situation they inhabit with professionals, thus promoting the development of more informed and participatory courses of action.

Keywords: parenting, family-social services interaction, qualitative research, activity theory, agency.

1. *Quadro teorico*

Nei contesti di lavoro con famiglie e bambine/i vi è spesso una singolare convivenza tra la retorica del valorizzare il sapere e le competenze genitoriali e l'invisibilità di vaste aree di questi saperi e competenze, non riconoscibili con gli strumenti professionali a disposizione. Fricker (2007), nel definire l'ingiustizia epistemica e in particolare quella che ha chiamato "ingiustizia ermeneutica", poneva l'attenzione proprio sul fatto che aspetti significativi dell'esperienza sociale di soggetti e gruppi a vario titolo non riconosciuti come soggetti di conoscenza non vedano una possibilità di comprensione a livello collettivo, con conseguenze rilevanti nella costruzione di pregiudizi strutturali.

Con il concetto di "maltrattamento teorico", Sironi (2010) ha fatto luce su un altro aspetto che riguarda in particolare il lavoro con le persone che vivono situazioni di vulnerabilità: nella sua prospettiva, la complessità delle esperienze umane è sovrascritta dall'uso di dispositivi di conoscenza scientifici e professionali che forzano l'identità e lo spazio di possibilità dei soggetti entro un perimetro definito da saperi disciplinari e modelli di intervento. La costruzione dell'utente ideale (Rodeschini, Borghi, Nicoli, 2020), funzionale al profilo scientifico e istituzionale oltre che alle procedure del servizio, si sostituisce così alla responsabilità dell'atto del conoscere e dell'apprendere da quella conoscenza, processo che come sottolinea Scarscelli (2021) costituisce la prima leva per uscire da una logica oppressiva nell'accompagnamento di persone e nuclei familiari.

Persone e gruppi marginalizzati, negli attuali assetti organizzativi delle professioni socio-educative, non godono pienamente del riconoscimento dello status di "soggetti epistemici", venendo anzi ricondotti a categorie descrittive funzionali a un sistema di saperi disciplinari e metodologie codificate. Questo porta a una doppia perdita, che investe il piano della conoscenza e quello dell'intervento: se, infatti, i beneficiari di percorsi di accompagnamento e supporto sono assunti come "knowers",

il loro sapere può trasformare non solo la conoscenza che i servizi hanno costruito sui singoli soggetti e le loro vite, ma anche la comprensione collettiva dei fenomeni di cui sono protagonisti e quindi lo sviluppo di linee di intervento maggiormente informate e partecipate (Formenti, 2008; Cadei, 2010).

La ricerca presentata in questo articolo muove da queste premesse per esplorare in particolare un aspetto del sapere costruito dai genitori coinvolti in percorsi di supporto sociale: la comprensione dei servizi visti come sistema e i modi in cui questo sistema intercetta le loro vite, aprendo (oppure ostacolando) possibilità di evoluzione ed emancipazione.

Questo focus tematico richiede di esplicitare altri due temi che danno forma al quadro teorico ed epistemologico in cui la ricerca si inserisce: il particolare posizionamento dei genitori nella relazione con i servizi, e il ruolo che il racconto dell'esperienza genitoriale assume in questa relazione. Quello che sosteniamo è che la narrazione dall'interno di situazioni di problematicità e difficoltà non sempre coincide con l'essere riconosciuti in quanto soggetti con una propria voce e con proprie prospettive capaci di modificare la comprensione delle situazioni a cui il servizio cerca di dare risposte. I genitori, e più in generale i beneficiari di supporto professionale, vengono semmai definiti come soggetti a cui paternalisticamente "si dà voce", in un assetto di potere sbilanciato sul servizio.

Questa ricerca prende le mosse da una visione della genitorialità, e dell'essere genitori, non come uno status (biologico, sociale e/o legale) ma come un processo storicamente e culturalmente situato, alla cui costruzione concorrono non soltanto le traiettorie biografiche e di sviluppo personale, ma anche, e in modo consistente, la relazione con contesti pubblici che hanno un ruolo nel definire e valutare la genitorialità, e nel creare significati e condizioni materiali per agirla (Holloway, 2010; Gabb, 2011; Bertone, 2024). In questa prospettiva, lo spazio di interazione tra famiglie e servizi non è privo di ambivalenze e contraddizioni. Questo contributo centra l'attenzione sul tipo di sapere riconosciuto ai genitori e sugli strumenti di conoscenza che potrebbero aiutare a farlo emergere entro una relazione con i servizi orientata a promuovere agenzialità e trasformazione (Tew, 2006).

La letteratura sul punto di vista dei genitori nella relazione con i servizi sociali, soprattutto nell'ambito della tutela, ha fatto luce da tempo sul vissuto di impotenza e passività che i genitori sperimentano (Ghaffar, Manby, Race, 2012; Smithson, Gibson, 2017), e rilevato come le competenze relazionali dei professionisti non siano di per sé sufficienti

a costruire condizioni evolutive e di engagement. Ciò che sembra essere importante a questo fine è, invece, la creazione di un assetto capace di includere i genitori nell'analisi della situazione e nella progettazione, aprendo spazi di ascolto e di uso del potere in chiave anti-oppressiva (Gladstone et al., 2014).

Seguendo questa linea di ragionamento, risulta insufficiente assumere le narrazioni dei beneficiari del supporto dei servizi come mere "testimonianze" che giungono dall'interno di biografie segnate da asperità e sofferenza: ogni racconto e ogni lettura delle esperienze altrui, infatti, avviene entro contesti culturali e sociali specifici e spesso si appoggia sui codici diffusi e legittimati che contribuiscono a cristallizzare professionisti e utenti nei loro rispettivi ruoli. Non è infrequente, per esempio, che le persone beneficiarie si raccontino usando linguaggi tecnici e prospettive che sono ritenute "accettabili" e comprensibili per i professionisti (Taylor, White, 2005; Scarscelli, 2021; Pescarmona et al. 2023). Le storie di vite complesse, se lette in una prospettiva dettata dai saperi e dagli obiettivi del servizio, trascurano la possibilità di ridisegnare le chiavi di lettura che i professionisti utilizzano per interpretare la realtà e il proprio lavoro in un modo informato dalla prospettiva dei partecipanti. Questa attenzione è particolarmente rilevante quando si fa ricerca con soggetti a cui non è abitualmente riconosciuto un potere di definizione delle proprie esperienze, in quanto collocati ai margini rispetto alla cultura dominante di cui il servizio è parte e spesso espressione.

La ricerca qui presentata utilizza l'intervista semi-strutturata (Gubrium et al., 2012) con genitori che vivono un'esperienza di presa in carico da parte dei servizi territoriali, al fine di indagare una specifica area del sapere solitamente non considerata dalla ricerca che pone al centro la prospettiva dei beneficiari: i servizi stessi, visti come sistema di attività che si intreccia con le loro prospettive e progetti, e che ha su questi un impatto rilevante. Il lavoro si radica nell'idea che il tipo di expertise che i soggetti beneficiari costruiscono nella relazione con i servizi non riguarda soltanto un insieme di competenze connesse con la genitorialità, ma anche la capacità di leggere il funzionamento del servizio e le modalità con cui questo interagisce con il loro percorso familiare. Questo richiede di ripensare le modalità di ascolto dei genitori e il loro posizionamento rispetto alla ricerca e alla relazione con i servizi: solitamente assunti come portatori di conoscenza rispetto a sé, ai figli/figlie e alle problematiche che riguardano la loro famiglia, sono invece qui coinvolti nell'analisi dei servizi come sistema di attività di cui loro stessi si trovano a fare parte per un tratto più o meno lungo delle loro vite.

1.1 *Il sistema di attività*

La prospettiva teorica utilizzata per leggere la relazione servizi-famiglia è quella della Teoria dell'Attività (Engeström, 1999). La Teoria dell'Attività offre un quadro teorico e metodologico che permette di comprendere e affrontare le sfide attuali che incontrano i professionisti nella loro pratica quotidiana, coinvolgendo in un processo trasformativo tutti i protagonisti del sistema di attività oggetto di analisi, compresi coloro che vengono tradizionalmente considerati i beneficiari/destinatari di un servizio: pazienti, clienti, utenti.

Secondo questa chiave di lettura, l'attività è l'elemento di mediazione tra l'essere umano e il mondo. La mente umana, la nostra coscienza, esiste, si sviluppa e può essere compresa solo nel contesto di interazioni significative tra gli esseri umani e il loro ambiente materiale; l'attività è storicamente e culturalmente determinata ed è sempre orientata ad un oggetto (bisogno, motivazione, obiettivo) che dà senso all'attività stessa.

Nella tradizione filosofica sovietica da cui la teoria dell'attività prende forma, l'attività viene presentata come una "speciale realtà" con una "peculiare oggettività" (Ilyenkov, 2014). "Speciale" perché l'attività ci permette di mostrare aspetti della realtà che possono rimanere nascosti. Levant (2024) utilizza la metafora cinematografica per rendere esplicita questa dimensione che permette di cogliere il movimento e le trasformazioni dell'attività. "Peculiare" perché l'attività ha una duplice esistenza, «costituita da attività passata e presente - attività passata che viene oggettivata nel mondo che ci circonda e attività presente che è motivata da questo mondo oggettivato» (Levant, 2024, pag. 18). Riconosciamo l'attività passata, per esempio, nelle pratiche istituzionalizzate che orientano le nostre esperienze, e l'attività presente nell'agire individuale o collettivo che realizziamo all'interno delle pratiche, anche per trasformarle (Chaiklin, 2024).

Engeström (1987) propone un modello per descrivere la struttura dell'attività composto da sei elementi interconnessi tra di loro: soggetto, oggetto, strumenti, regole, comunità e divisione del lavoro (fig 1).

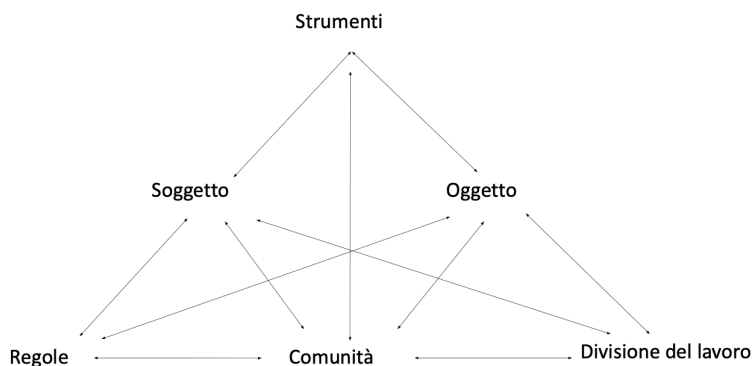


Fig. 1 Modello Teoria dell'Attività (Engeström, 1987)

Con il termine soggetto ci si riferisce all'individuo, o gruppo di individui, coinvolto nell'attività e che rappresenta la posizione e la prospettiva scelta per l'analisi. L'oggetto è il bisogno, la motivazione che orienta l'attività. Gli strumenti sono gli artefatti definiti culturalmente e situati in un contesto che mediano la relazione tra soggetto e oggetto. Attraverso l'uso degli strumenti trasformiamo l'oggetto dell'attività nel suo risultato. Questa trasformazione avviene, inoltre, attraverso le azioni coordinate degli attori coinvolti nell'attività (comunità), organizzate a partire dalla divisione del lavoro presente all'interno della comunità e ordinate secondo le regole che la guidano.

La comunità indica gli altri individui o gruppi di individui che condividono con il soggetto lo stesso oggetto dell'attività e che svolgono le altre azioni che definiscono il sistema di attività. L'elemento indicato con il termine regole include sia quelle esplicite, come le leggi, le norme, gli statuti, sia quelle implicite, come le credenze culturali e i valori. Qualunque sia la loro natura, sono un elemento fondamentale in quanto definiscono limiti e opportunità dell'agire. Infine, la divisione del lavoro, che permette di attribuire ai membri della comunità le rispettive responsabilità in relazione all'oggetto, a partire dalla distribuzione dei compiti, e consente anche una lettura delle dinamiche di potere all'interno del sistema.

Il sistema di attività proposto da Engeström non è semplicemente una rappresentazione simbolica dell'attività, non è un modello astratto che serve per prevedere la realtà. Il modello descrive la logica interna che regola le pratiche quotidiane di un sistema di attività (Virkkunen, 2006) e si presenta come uno strumento concettuale utile per leggere le

trasformazioni, soprattutto se utilizzato dialogicamente da ricercatori e professionisti come strumento per analizzare l'evoluzione storica dell'attività e per far emergere le contraddizioni del sistema.

Nel presente lavoro, il sistema di attività è rappresentato dall'esperienza vissuta dalle famiglie nella loro interazione con il servizio sociale ed è indagato attraverso i singoli nodi del sistema al fine di mettere in luce la relazione tra attività e pratica sociale.

2. Obiettivi e metodo della ricerca

La ricerca ha previsto la raccolta dei dati attraverso 15 interviste semistrutturate a genitori (12 mamme, 3 papà) per un totale di 13 famiglie residenti nella provincia di Verona, volte ad esplorare come vedono i servizi, e in particolare cosa osservano rispetto al loro funzionamento come sistema a partire dalla loro esperienza. Le famiglie beneficiano di una presa in carico dei servizi sociali, educativi, sanitari, in presenza di difficoltà di genitori e figli sul piano relazionale ed educativo, a cui si affianca nella maggioranza dei casi la diagnosi di ADHD o DSA di uno dei figli/e.

L'intervista fenomenologica indaga l'esperienza dal punto di vista dei soggetti interpellati, privilegiando una conoscenza in profondità in relazione ad un numero limitato di partecipanti. Ciò implica che i dati raccolti non possano essere considerati generalizzabili, ma la trasversalità delle diverse dimensioni dell'esperienza ne attesta la validità nel fornire un prisma di prospettive intorno ad alcuni nuclei tematici rilevanti in questa esperienza e utili ad esaminare esperienze analoghe in una chiave di trasferibilità propria della ricerca qualitativa (Sità, 2012). La traccia di intervista è stata costruita a partire dall'impianto teorico del sistema di attività. Le domande sono state formulate quindi per esplorare le aree che lo compongono:

- l'oggetto del sistema di attività: l'obiettivo della collaborazione con i servizi, cosa era importante per i genitori in questa relazione
- la comunità: le persone e i luoghi di riferimento nel percorso
- le regole e gli strumenti: la gestione dei tempi e degli spazi, le pratiche dell'accompagnamento, le forme di comunicazione, l'uso della burocrazia e della normativa
- la divisione del lavoro: i ruoli dei professionisti e dei genitori, le dinamiche decisionali, la gestione delle relazioni interprofessionali.

3. Risultati e discussione

3.1 L'oggetto del sistema di attività

L'oggetto principale che emerge dalle interviste, ovvero assicurare il benessere e il migliore percorso evolutivo ai figli con specifiche difficoltà e disturbi del neurosviluppo, viene strettamente connesso al fatto che i genitori possano sentirsi o meno adeguatamente sostenuti nella comunità territoriale.

Gli obiettivi della collaborazione servizi-famiglia sono mirati principalmente al benessere di uno dei componenti della famiglia, quasi sempre un minore che presenta alcune difficoltà (in 9 casi su 13 la diagnosi è ADHD). In secondo luogo, vi è una attenzione al vissuto genitoriale e alla coppia; solo in un caso l'intervento dei servizi è percepito nella sua caratteristica di globalità, includendo sorelle e fratelli. Molti genitori hanno avanzato la richiesta di un accompagnamento maggiormente focalizzato su di sé: «Spesso e volentieri ci si concentra sul bambino, sull'adolescente in difficoltà, ma non ci si concentra abbastanza sui genitori che si trovano spiazzati. Mi sarei risparmiata molte lacrime e ore di frustrazione» (M1⁵).

3.2 La comunità

La relazione con le professioniste è generalmente considerata in modo positivo. «Sentirti dire delle cose da più persone ti fa capire che è reale, che probabilmente è così. Mia figlia ha preso fiducia in questa cosa» (M1), «Quando usciamo dal colloquio siamo sollevati, più leggeri. Molte cose diventano possibili» (M2). La fiducia, il sentimento del possibile, la trasmissione di tecniche e strategie per facilitare la vita quotidiana, l'empatia, strumenti per «incontrare il vero sé» (P1) sono gli elementi principali che costellano, dal punto di vista dei genitori intervistati, la relazione con le operatrici. Quest'azione è considerata utile ed efficace sia in funzione riparativa a situazioni già segnate da vulnerabilità cronicizzate che a scopo preventivo (per es. in casi legati alla violenza coniugale). «Ti senti coperta tu come mamma, come genitore e anche

⁵ Da ora in poi useremo M (mamma) o P (papà) e un numero di riferimento per indicare le persone intervistate.

la figlia perché vede che c'è uno sguardo in più, un'attenzione in più» (M2). L'effetto protettivo e di sostegno è riconosciuto, spesso nominato attraverso l'espressione di sentimenti che rimandano al campo semantico della famiglia e della gratitudine.

Accanto a queste dimensioni positive connesse con la relazione con i singoli professionisti, se guardiamo al sistema dei servizi nel suo complesso si può identificare una contraddizione tra l'oggetto del sistema di attività e la dimensione della comunità.

Dai genitori emerge l'impressione generale di una presa in carico frammentata, in continuità con la forte, diffusa e sofferta sensazione di intermittenza della relazione con i servizi causata dai tempi «biblici» e «a singhiozzo» (i servizi spesso vengono erogati a slot e poi non rinnovati) e dal turn over costante degli operatori, aggravato dal periodo pandemico, dal fenomeno delle «grandi dimissioni», dai pensionamenti non sostituiti. Tali caratteristiche si traducono in una mancanza di progettualità condivisa sul medio-lungo periodo, in un sentimento continuo di abbandono, di «arrivare al limite» (M2), dovuto ad interruzioni del servizio non comunicate, nell'impressione di non essere stati creduti abbastanza, se non negati nelle primarie necessità di cura e accompagnamento. «Un genitore non sa più dove sbattere la testa. Perché devo aspettare che mia figlia arrivi a fare un gesto estremo, prima di avere un servizio? Dopo ho avuto la fortuna di avere anche dei dottori che mi han visto disperata probabilmente e allora mi hanno aiutato» (M2).

In alcuni casi diventa quindi dirimente l'affiancamento di professionisti privati che a volte si sostituiscono alle professioniste del servizio pubblico, soprattutto nel ruolo di coordinamento globale della rete interprofessionale o per colmare ruoli professionali specifici: «la continuità si può avere solo pagando», tuona un papà (P2). La comunità professionale che emerge dalle interviste è quindi estremamente ibrida e dinamica, composta da operatori del settore pubblico, pur degni di fiducia e capaci di gesti di grande umanità, ma destinati ad una condizione di precarietà nella presa in carico per indisponibilità di risorse, e da professionisti del settore privato. Nella frammentazione di una molteplicità di operatori che nell'esperienza dei genitori non si conoscono e non si parlano, i genitori sembrano assumere il ruolo di *trait d'union* e collettore delle informazioni essenziali per il percorso di supporto; la possibilità di garantire questo ruolo ha origine anche dalla presenza di una rete di genitori, spesso virtuale perché organizzata a livello nazionale, che assume il ruolo primario di riferimento per le famiglie.

3.3 *La divisione del lavoro*

I genitori fanno fronte alla frammentarietà e alle contraddizioni del sistema tendendo ad assumere un ruolo di compensazione/sostituzione/coordinamento delle attività dei servizi. Per i genitori nella divisione del lavoro acquista rilevanza la distinzione tra pubblico e privato.

Nel racconto dell'accesso ai servizi pubblici le persone intervistate hanno affermato come spesso questo passaggio sia segnato ancora oggi da una certa diffidenza; è diffusa infatti una visione stereotipata del lavoro sociale in particolare tra alcuni uomini che manifestano dei comportamenti evitanti e non credono nel valore dei percorsi di presa in carico, e madri single timorose di essere giudicate nella loro fragile genitorialità. Un ulteriore scoglio è il superamento del pregiudizio secondo cui, rivolgendosi ad un servizio pubblico, si possa ricevere una cura qualitativamente meno competente rispetto al settore privato.

In altri casi, il ricorso al privato è visto come una scelta obbligata a fronte della mancanza di informazioni e garanzie di continuità del supporto. «I 10 incontri finiscono ora a maggio. Non sappiamo cosa verrà dopo. A chi andiamo in mano? Ci sarà ancora questa TERP (Tecnico della Riabilitazione Psichiatrica)? O andiamo da un'altra? Siamo ancora di qua o siamo di là? Anche per un discorso psicologico dei bambini avere una figura che li accompagna in questo percorso è una cosa delicata. Quando loro iniziano a fidarsi, gli viene tolta.» (M6) Il percorso di accompagnamento è vissuto con emozioni legate soprattutto all'attesa, alla precarietà, alla costante riconfigurazione del sistema di riferimento; talvolta predomina un sentimento di insostenibilità, emotiva e materiale, del processo. «La mancanza di sostituti in tempi ragionevoli, il cambiamento del team che ha seguito nostro figlio: se hai i soldi affronti la situazione, sennò schiatti.» (P2) La necessità di integrare l'intervento con la presenza di figure professionali private aumenta il carico e la difficoltà di portare a compimento una cura adeguata alla situazione.

In questo quadro, l'*agency* genitoriale è perlopiù vissuta con una decisa connotazione compensativa e rivendicativa. Accanto a questa azione di contrattazione con i servizi, i genitori sono molto attivi nella ricerca autonoma di informazioni e contesti che possono essere utili (corsi di formazione, ricerca su google, ricerca di professionisti, gruppi di genitori). Si riconoscono a pieno titolo un sapere esperienziale che viene dalla partecipazione a gruppi di auto-mutuo aiuto i quali, oltre a rappresentare un luogo di scambio prezioso di informazioni e strategie per soste-

nere il quotidiano, vengono descritti come spazi pionieri: è nel sostegno reciproco che molti genitori hanno la percezione di costruire strumenti (per es: vademecum, opuscoli su ADHD), appropriarsi di competenze e contribuire alla composizione di una vera e propria cultura della cura. Li raccontano come processi dinamici, precari e *in fieri* fronte a forme di malessere, fragilità e complessità spiazzanti di cui nessun profilo professionale, alcuno strumento farmacologico o segmento di intervento può detenere, a loro avviso, la chiave di volta.

3.4 *Le regole e gli strumenti*

Nell'ambito delle modalità previste della relazione con i professionisti, il posizionamento dei genitori è quindi descritto come particolarmente attivo; nella quasi totalità delle interviste le madri hanno affermato un ruolo senza dubbio protagonista (si definiscono con espressioni del tipo «rompiamo» (M1), «mi sono attaccata al telefono e alle email» (M1,3,12) e si riconoscono come coloro senza le quali, di frequente, i processi non andrebbero a buon fine. Oltre ad essere in primo piano nell'accompagnamento e nell'accudimento quotidiano della famiglia, rinunciando anche a un investimento pur desiderato nell'ambito lavorativo, le madri si raccontano come “coordinatrici” del sistema di accompagnamento, spesso in funzione di relais tra i professionisti: «Il GLO (Gruppo di Lavoro Operativo per l'Inclusione) segue un dialogo che ho già organizzato io precedentemente con tutti i professionisti per spiegare la situazione e chiedere loro come va, per dirgli che se hanno bisogno di qualsiasi cosa mi contattino » (M1). Il ruolo dirimente nella promozione della collaborazione tra i servizi si coniuga con una forte attività nella negoziazione costante con le professioniste tra le risorse disponibili e le esigenze della famiglia, in particolare dei figli con fragilità: «C'è chi dice che non riesce ad ottenere niente dai servizi. E io chiedo: come ti sei posta tu? Io sono andata là col mio fascicolone di certificazioni!» (M1).

Possiamo forse dire che per alcuni genitori le pratiche professionali e gli strumenti vengono utilizzati per mettere in campo la loro *agency* e per chiedere risposte ai servizi. Anche gli elementi materiali («il mio fascicolone di certificazioni») diventano mediatori di legittimazione e sono usati per manifestare il diritto ad accedere a un supporto adeguato.

Conclusioni

La ricerca ha inteso porre al centro i genitori come soggetti epistemici nel sistema di attività servizi-famiglia, e questo ha permesso di leggere in modo dinamico la loro esperienza, mettendo in luce la relazione tra attività come dimensioni emergenti e pratica istituzionale come prodotto storico (Chaiklin, 2024).

Le famiglie intervistate riconoscono un potenziale preventivo-riparativo e nominano un impatto positivo nella relazione con i servizi. Questo vissuto si innerva tuttavia in una generale esperienza di precarietà temporale e frammentarietà che spinge alla ricerca autonoma di soluzioni e ad assumersi compiti para-professionali o di supporto. Queste forme di attivazione, se da un lato fanno vedere la mobilitazione di competenze delle famiglie, dall'altro sono problematiche per due ragioni:

1. richiedono un insieme di competenze (linguistiche, organizzative...) che non tutti i genitori posseggono o possono mettere a disposizione;
2. producono iniquità perché richiedono l'impiego di risorse (relazionali, economiche, emotive) che tendono ad aggravare il solco tra i genitori che possono farsi carico di un ruolo di "spinta", compensazione, supporto e sensibilizzazione e genitori che non si trovano nelle condizioni di farlo.

In questa ricerca la lettura del sistema di attività fatta dai genitori emerge come un punto di osservazione unico e competente su come il funzionamento dei servizi impatta sull'esperienza quotidiana delle famiglie, aprendo alcune linee di riflessione per la pratica professionale. In particolare, i risultati portano a interrogare il bilanciamento tra *agency* ed equità a fronte di disuguaglianze nelle condizioni di esercizio dell'*agency*, l'assunzione dello sguardo dei genitori come elemento dell'*assessment* dei servizi al di fuori da una logica di *customer satisfaction*, e una divisione del lavoro che possa contrastare il sovraccarico funzionale dei genitori che assumono su di sé compiti propri del sistema professionale di cura.

Riferimenti bibliografici

- Bertone C., (2024): *Il familiare è politico. Attrezzi di ricerca per uno sguardo posizonato*. Milano: Meltemi.
- Cadei L. (2010): *Riconoscere le famiglie. Strategie di ricerca e pratiche di formazione*. Milano: Unicopli.

- Chaiklin S. (2024): The Theory of Activity - in a Psychological Perspective, in A. Levant, K. Murakami, M. McSweeney (Eds). *Activity Theory. An Introduction*. Stuttgart: Ibidem Verlag, pp. 73-98.
- Engeström Y. (1987): *Learning by Expanding*. Helsinki: Orienta – Konsultit Oy.
- Engeström Y. (1999): Activity theory and individual and social transformation. In Y. Engeström, R. Miettinen, & R.-L. Punamäki (a cura di), *Perspectives on activity theory*. Cambridge University Press. pp. 19-38.
- Formenti L. (2008): Genitorialità in-competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 78-91.
- Fricker M. (2007): *Epistemic Injustice. Power and the Ethics of Knowing*. Oxford: Oxford University Press.
- Gabb J. (2011): Troubling displays: the affect of gender, sexuality and class, in E. Dermott, J. Seymour (a cura di), *Displaying Families: a New Concept for the Sociology of Family Life*, Basingstoke: Palgrave Macmillan, pp. 38–60.
- Ghaffar W., Manby, M., Race, T. (2012): Exploring the experiences of parents and carers whose children have been subject to child protection plans. *British Journal of Social Work*, vol. 42, n. 5, pp. 887-905
- Gladstone J., Dumbrill G., Leslie B., Koster A., Young M., Ismaila A. (2014): Understanding worker–parent engagement in child protection casework. *Children and Youth Services Review*, n. 44, pp. 56-64
- Gubrium J. F., Holstein J. A., Marvasti A. B., McKinney K.D. (a cura di) (2012): *The SAGE Handbook of Interview Research: The Complexity of the Craft*. London: SAGE.
- Holloway S. (2010): *Mothers and Families in Contemporary Japan*. New York: Cambridge University Press.
- Ilyenkov E. V. (2014): Dialectics of the Ideal. In Alex Levant and Vesa Oittinen (a cura di) *Dialectics of the Ideal: Evald Ilyenkov and Creative Soviet Marxism*, Leiden: Brill, pp. 25–78.
- Levant A., Murakami K., McSweeney M. (a cura di) (2024): *Activity Theory. An Introduction*. Stuttgart: Ibidem-Verlag.
- Pescarmona I., Sità C., Bove C. (2023): Riconoscersi situati: posizionamenti, dinamismi di potere e tensioni epistemologiche nella ricerca educativa. *Pedagogia e Vita*, n. 2, pp. 32-44.
- Rodeschini G., Borghi L., Nicoli M. A. (2020): Includere le famiglie Lgb: ripensare la postura organizzativa e le pratiche quotidiane nei servizi. In De Cordova F., Selmi G. e Sità C., *Legami possibili. L'inclusione delle famiglie Lgbt nei servizi*, Pisa, Ets.
- Scarscelli D. (2021): Social Control of Deviance and Knowledge in Social Work from an Anti-oppressive. *Perspective. Journal of Progressive Human Services*, vol. 32, n. 2, pp. 127-149.
- Sironi F. (2010): *Violenze collettive. Saggio di psicologia geopolitica clinica*. Milano: Feltrinelli.
- Sità C. (2012): *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.

- Smithson R., Gibson M. (2017): Less than human: a qualitative study into the experience of parents involved in the child protection system. *Child and Family Social Work*, vol. 22, n. 2, pp. 565–574.
- Taylor C., White S. (2005): *Ragionare i casi. La pratica della riflessività nei servizi sociali e sanitari*. Trento: Erickson.
- Tew J. (2006): Understanding Power and Powerlessness. Towards a Framework for Emancipatory Practice in Social Work. *Journal of Social Work*, vol. 6, n. 1, pp. 33-51.
- Virkkunen J. (2006): Dilemmas in Building Shared Transformative Agency. *Activites Revue Electronique*, 3, pp. 43-66.

Le rappresentazioni della genitorialità, a partire dallo sguardo degli operatori dei Consultori familiari

Livia Cadei¹, Alessia Tabacchi^{2,3}

Abstract

La complessità sfida le famiglie nell'assunzione e nell'esercizio della funzione genitoriale. Genitori si diventa attraverso un processo di educazione permanente, in una continua interazione fra i soggetti e le istituzioni, che concorre a negoziare la funzione genitoriale e a veicolare modelli e stili di azione.

Il contributo si propone di indagare, in prospettiva pedagogica, le rappresentazioni dei ruoli genitoriali, a partire dalle narrazioni di alcuni operatori dei Consultori familiari di ispirazione cristiana. L'analisi mira a portare in emersione visioni e implicite consolidati e alcune dimensioni utili a comprendere come i medesimi possono influire sulla costruzione dell'identità genitoriale e familiare.

Parole chiave: famiglia, genitorialità, rappresentazioni, consultori familiari, educazione.

Abstract

The complexity challenges families in taking on and exercising the parental function. To become parents is a process of lifelong education, in a continuous interactions between subjects and institutions, to negotiate the parental function and to convey models and styles of action.

The aim of this article is to investigate, in a pedagogical perspective, the representations of parental roles, starting from the narratives of some professionals, working in the "Consultori familiari" of Christian inspiration. The analysis shows consolidated views and implicit, to bring out some useful dimensions to understand how they can affect the construction of parental and family identity.

Keywords: family, parenting, representations, *consultori familiari*, education.

¹ Professoressa ordinaria presso il Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore – Brescia.

² Ricercatrice presso il Dipartimento di Pedagogia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore – Brescia.

³ L'articolo è frutto di una riflessione comune delle due Autrici, tuttavia, i paragrafi 1 e 3 sono di Livia Cadei; mentre il paragrafo 2 è di Alessia Tabacchi; le *Conclusioni* sono elaborate congiuntamente (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura delle Autrici, N.d.R.*).

1. *Introduzione*

La famiglia è un luogo primario di educazione. Essa esercita i propri ruoli e compiti attraverso azioni e esperienze che articolano il dinamismo della sua evoluzione, sia all'interno delle relazioni familiari sia nell'intreccio con il contesto circostante (Cadei, 2023c). Il divenire della famiglia si dispiega in un orizzonte temporale e situazionale, in un continuo intreccio di rapporti interpersonali e intergenerazionali (Pati, 2014).

In particolare, la transizione alla genitorialità, lungi dal configurarsi come un processo lineare, implica un complesso lavoro di trasformazioni intime, relazionali e organizzative (Cadei, Simeone, 2013), connesse con nuove sfide da affrontare (Cadei, Sità, 2010). Se, in passato, l'essere genitori era associato a una messa in campo di un ruolo paterno e materno, ascrivibile a differenze consolidate ed ereditate nel tempo, nella società contemporanea si fa strada l'idea dell'assunzione di una funzione materna e paterna. «Padre e madre si diventa non semplicemente per via dello status sociale conseguito e dei diritti-doveri a essi assegnati dalla società» (Pati, 2014, p. 145). Il divenire genitoriale si attua attraverso la delineazione di una progettualità fondata su accordi di coppia e sulla costruzione di un comune alfabeto relazionale. Ne deriva che la costruzione dell'identità genitoriale si struttura all'interno di un processo che coinvolge plurimi ambiti interconnessi: la sfera personale, la relazione di coppia, la relazione tra genitori e figli, l'interazione tra soggetti e mondo sociale e simbolico.

I genitori attendono quindi al loro ruolo con maggiore consapevolezza, sollecitati sia dalle difficoltà e dalle problematicità in cui incorrono sia dal desiderio di formarsi e di progredire in questo percorso. Essere genitori costituisce, pertanto, una sfida propria del procedere dell'esistenza e, in alcuni frangenti, si rintraccia l'esigenza di uscire dalle mura familiari per ricercare occasioni di confronto, scambio e sostegno.

Nello specifico dei nostri discorsi, in questa sede, ci soffermeremo sulla realtà dei Consultori familiari di ispirazione cristiana, in ragione sia della rete capillare di presenza sul territorio nazionale⁴ sia della loro radice storica. La nascita del primo Consultorio familiare di ispirazione

⁴ La rete dei consultori privati cui ci riferiamo nel presente contributo attiene alla Confederazione dei Consultori di ispirazione cristiana (CFC), che è attiva sul territorio nazionale dal 1978 e conta ad oggi 202 servizi; la rete Unione Consultori Italiani Prematrimoniali e Matrimoniali (Ucipem) presenta circa 65 Consultori familiari sul territorio.

cristiana in Italia si deve a don Paolo Liggeri, che nel 1943 fonda l'Istituto "La Casa a Milano", con un'attenzione alla genitorialità e alle questioni prematrimoniali e coniugali. Accanto ai Consultori pubblici, istituiti dalla Legge n. 405 del 1975, è attiva una rete di Consultori privati di ispirazione cristiana, con specifica attenzione alla soggettività della famiglia (Algeri, 2018). Essi assicurano interventi integrati per la persona e la famiglia, contro la logica della frammentazione, dell'iperspecializzazione (Simeone, 2014) e delle derive sanitarie e socio-assistenziali (Longo Carminati, 1995). Il rischio, cioè, è che prevalga una «risposta ambulatoriale: conformata sulla logica tradizionale del rapporto medico-paziente, che considera la famiglia e il mondo vita del soggetto come elementi marginali per una corretta erogazione delle prestazioni. Siffatto modo di intenderne l'attività ne ha snaturato le finalità» (Simeone, 2002, p. 50).

Nel quadro complessivo dei servizi alla famiglia, i Consultori familiari di ispirazione cristiana si configurano come presidi a bassa soglia che intercettano domande diversificate e bisogni diffusi (Cadei, 2023a; 2023b). La presenza di una *équipe* multiprofessionale, formata da personale medico-sanitario, psicologi, assistenti sociali, educatori e pedagogisti, consulenti familiari, legali ed etici, agevola un approccio olistico, interdisciplinare, non-direttivo, integrato nei contesti e con altri servizi territoriali (Cadei, 2023a).

Questa dedizione nei confronti delle famiglie richiede una disponibilità all'ascolto dei bisogni che provengono dalle stesse e una capacità di analisi dei cambiamenti, che si manifestano a livello socio-culturale e che influiscono sul procedere delle relazioni familiari. Il Consultorio familiare diventa, quindi, una risorsa per la comunità territoriale, capace di realizzare un'attività di promozione culturale nella direzione della centralità della famiglia e della sua capacità di essere soggetto di cura verso i propri membri e nei confronti del territorio.

2. Il piano della ricerca e analisi tematica

A partire da questa vocazione all'accompagnamento e alla cura delle famiglie (Cadei, 2023a), ci si propone di mettere in luce le rappresentazioni sul ruolo genitoriale e sulla famiglia, emergenti dalle narrazioni di alcuni operatori dei Consultori nazionali familiari di ispirazione cristiana.

L'analisi si inserisce in un più ampio progetto di ricerca, denominato "Cultura della genitorialità e promozione della natalità", avviato negli anni 2023-2024, dalla CFC, in collaborazione con l'Università Cattolica

del Sacro Cuore. La ricerca si è proposta di raccogliere esperienze e buone prassi dei Consultori nell’ambito dell’accompagnamento alla famiglia.

Il progetto ha coinvolto 125 Consultori familiari sul territorio nazionale (CFC e UCIPeM), mediante la somministrazione di un questionario *online* e la partecipazione a *focus group*. Sono stati raccolti 93 questionari e sono stati effettuati 15 *focus group online*, che hanno raggiunto 89 operatori, appartenenti a 79 Consultori.

Il materiale preso in esame è composto da 108 documenti di testo, suddivisi in 15 trascrizioni di *focus group* e 93 questionari⁵. Il *corpus* testuale complessivo è di 365 pagine e 141.904 parole.

I dati sono stati raccolti e analizzati attraverso l'utilizzo di un *software* denominato MAXQDA⁶. Sono state isolate le parole chiave relative al campo semantico: *famiglia* e *genitorialità*. Nello specifico, sono stati esplorati i seguenti lemmi: famiglia/e, coppia/e, genitore/i, genitorialità, mamma/e, papà, padre/i, madre/i, maternità, paternità, figli/o.

a) Anzitutto, è rilevata la frequenza con cui i termini, declinati al singolare/plurale e femminile/maschile, ricorrono nel testo (Tabella 1).

Parola	Frequenza
Genitore/i, genitorialità	489
Coppia/e	446
Famiglia/e	446
Figli/a/o	314
Mamma/e, madre/i, maternità	206
Papà, padre/i, paternità	94

Tabella 1 – Lemmi riferiti a famiglia e genitorialità e frequenza con cui ricorrono nei documenti

⁵ In merito ai questionari, in relazione all’oggetto della ricerca, si sono presi in esame soltanto i dati corrispondenti agli interventi a favore della famiglia e della genitorialità.

⁶ MAXQDA è un *software* per l’analisi di dati qualitativi e misti collezionati da strumenti differenti.

Emerge come i rappresentanti dei Consultori facciano riferimento in prevalenza a genitori/genitorialità (489)⁷ e coppia/e (446). Il focus degli interventi pende sugli adulti, sulle funzioni genitoriali e sulle dinamiche relazionali tra i partner. La famiglia (446)⁸ apre a una visione che supera la diade, facendo spazio ai figli (314). Nello specifico, ci si trova a parlare di figure materne (206), molto più che di figure paterne (94) e laddove si entra nello specifico di alcune proposte/bisogni, sono le madri a distinguersi come interlocutrici primarie.

b) In secondo luogo, è portata l'attenzione sulle principali categorie oggetto della ricerca, individuando a quali ambiti il lemma sia accostato (*Lemmi e codici*). È qui presentata una mappa sintetica (Fig. 1), dalla quale si desumono le connessioni fra i lemmi e i codici utilizzati per categorizzare il materiale raccolto.

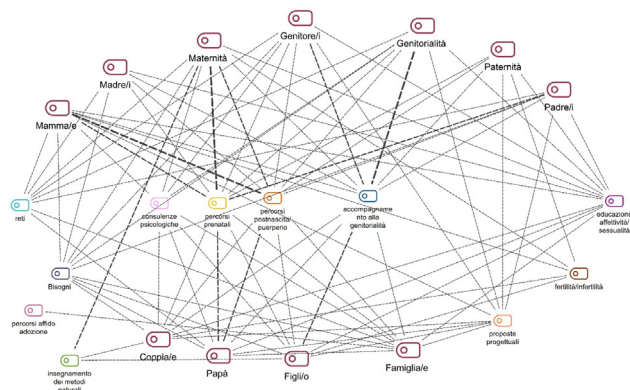


Fig. 1 – Aree tematiche di codifica dei lemmi riferiti al campo semantico famiglia e genitorialità

Nel porre l'attenzione sulle principali connessioni, indicate con uno spessore maggiore, figure materne e paterne sono coinvolte, in prevalenza, nei percorsi prenatali e postnascita, con un *focus* sulla gravidanza e i primi mille giorni di vita del figlio. L'obiettivo è supportare nell'assunzione di competenze relazionali e di cura e accudimento. Questo trova

⁷ Il numero indica le frequenze relative a ciascun lemma.

⁸ Molti Consultori contengono nella loro denominazione il termine "famiglia"; per questo motivo, dal conteggio del lemma, sono state escluse le ricorrenze che rimandano alla denominazione del Consultorio.

seguito nei percorsi di accompagnamento alla genitorialità, nelle differenti età della vita dei figli. La maternità è anche accostata, in modo significativo, all’insegnamento dei metodi naturali della regolazione della fertilità, con un focus sulla ricerca della gravidanza.

Più trasversalmente, è interessante notare come chi si rivolge al Consultorio sia percepito come portatore di un bisogno e una richiesta particolare.

c) Infine, sono prese in esame le parole di contesto, ossia i principali sostantivi, aggettivi e verbi associati ai singoli lemmi (*Analisi parole di contesto più frequenti*). Per ciascun termine, è stata estratta una lista di 40 parole ricorrenti (frequenza minima 5), valutando la pertinenza di ognuna di esse con il lemma di riferimento (Tabella 2).

	Frequenza per Lemma						
Sostantivi/ Aggettivi	Genitore/i Genitorialità	Coppia/e	Famiglia/e	Figli/ a/o	Mamma/e Madre/i Maternità	Papà Padre/i Paternità	Totali frequenze
Accompagnamento	28	36	/	/	18	/	82
Adolescenti	40	/	/	/	/	/	40
Allattamento	/	/	/	/	17	/	17
Bambino/i Ragazzo/i	78	/	67	/	18	5	168
Bisogno/i Richiesta	22	31	56	/	13	/	91
Consulenza/e	22	33	/	/	/	/	55
Coppia/e	113	/	90	105	/	12	320
Difficoltà	23	40	/	/	/	/	63
Donne	/	/	/	/	5	/	5
Famiglia/e	76	81	/	53	/	/	210
Figli/a/o	93	60	40	/	24	6	223
Genitori/ Genitorialità	/	99	78	/	35	10	222
Giovani	/	31	/	/	/	/	31
Gravidanza/ Nascita Parto	/	30	/	/	47	19	66

Gruppo/i	102	/	/	42	30	/	174
Lavoro	/	/	37	/	/	/	37
Mamma/e, Madre/i, Maternità	/	/	/	24	/	49	73
Massaggio	/	/	/	/	19	/	19
Ostetrica	/	/	/	/	17	/	17
Papà/Padre/ Paternità	/	/	/	/	55	/	55
Percorso/i, Corso/i, Incontri	172	150	52	26	74	41	515
Persone	/	26	28	24	/	/	78
Problemi/ Problematiche	11	32	30	25	/	/	98
Progetto	/	/	/	/	13	/	13
Ragazza	/	/	/	/	5	/	5
Relazione	/	26	/	20	/	/	46
Scuola/e	/	/	27	/	/	/	27
Sola/o/i	25	/	/	/	13	7	45
Sostegno/ Supporto	58	/	/	/	13	/	71
Verbi							
Fare	113	29	80	40	44	/	306
Vengono	/	33	/	/	/	6	39
Arrivano	/	/	/	/	/	5	5

Tabella 2 – Analisi di contesto relativa ai lemmi in esame

A uno sguardo d'insieme sui lemmi in esame, si coglie come ai membri del nucleo familiare siano offerti percorsi e interventi rispondenti alle situazioni di vita vissute. In particolare, si rileva come, in prevalenza, si rimandi a un'idea di bisogno, difficoltà, problematicità; ma anche a proposte di accompagnamento, sostegno e supporto in relazione alla genitorialità, alla maternità e alla relazione di coppia.

Vi è un richiamo significativo a figli, bambine/i, ragazze/i, adolescenti in rapporto alle figure genitoriali.

Alla maternità, inoltre, sono accostati i termini: allattamento, massaggio, figure ostetriche. Il focus è portato su gravidanza, nascita e parto, con riferimento alla coppia e alle figure materne/paterne. Si coglie una forte centratura sulla neo-genitorialità ma anche sulla solitudine che contraddistingue i genitori.

I verbi rinviano a un “fare” concreto nei confronti di genitori e famiglie e al movimento di “accesso” al Consultorio: le persone “vengono” e “arrivano” portatrici di bisogni e richieste di accompagnamento.

Nel procedere dell’analisi tematica, si evince come alle famiglie e ai genitori che si accostano ai Consultori siano ricondotti sentimenti di vulnerabilità, fragilità e criticità, accanto a percorsi che sollecitano l’attivazione e la messa in campo di risorse personali.

a) Emerge la necessità di offrire un accompagnamento precipuo ai *genitori*, madri e padri, avvalendosi di spazi di consulenza o dei dispositivi dei gruppi formativi, quali contesti in cui accogliere i vissuti e favorire una rielaborazione personale e/o di coppia, in vista di apprendimenti trasformativi.

Le maggiori questioni che coinvolgono i genitori si manifestano sul piano:

- *dell'accudimento*, nell’assunzione dei compiti di cura verso i figli, in particolare nella fascia di età 0-3 anni;
- *relazionale-comunicativo*, tra i partner e/o con i figli, con un’attenzione verso l’adolescenza. Una proposta ricorrente è quella di percorsi di educazione all’affettività e sessualità rivolti a genitori e figli;
- *relazionale-mediativo*, nella conflittualità connessa con le situazioni di separazione e co-genitorialità.

È significativo come i *figli* siano, in prevalenza, accostati ai genitori, con riferimento a un bisogno relazionale e alle questioni educative che li riguardano.

b) Rispetto alle proposte che coinvolgono le *coppie*, si rileva un forte accento sulla consulenza in situazioni di infertilità e sull’insegnamento dei metodi naturali. Vi è poi un impegno significativo nei percorsi in preparazione al matrimonio. Più in generale, sono offerte consulenze psicologiche per questioni relazionali, così come percorsi che coinvolgono nel tempo della gravidanza o nel post-nascita.

c) In merito al termine *famiglia*, esso è associato in più di un terzo dei casi a una frase negativa, introdotta da “non”, indugiando sulle mancanze e criticità. Al contempo, si porta l’attenzione sui percorsi di accompa-

gnamento mirati (prenatali e post-nascita, di educazione all'affettività e sessualità, per l'affido e l'adozione, formazione e consulenza).

Di seguito, si tenterà di far dialogare questa prima analisi di contesto con alcune riflessioni che si ricavano dalle narrazioni degli operatori dei Consulitori, allo scopo di delineare ulteriori istanze sul tema e mettere a fuoco alcune rappresentazioni emergenti.

3. Le rappresentazioni intorno alla genitorialità e alla famiglia

Dall'analisi tematica prevale una centratura sulla qualità delle relazioni e della comunicazione intrafamiliare. L'attenzione è sul benessere dei suoi membri, più che sui ruoli e sulla struttura della famiglia.

La maggior parte delle coppie riporta nel 99% dei casi problemi di comunicazione, come se questa cosa fosse in un certo senso il contenitore di tutta una serie poi di conflitti e problematiche anche intergenerazionali, anche transgenerazionali, quindi anche con le famiglie d'origine (F.T1, Pos 18)⁹.

L'obiettivo degli interventi è spesso quello di favorire uno "stare bene" all'interno del nucleo familiare, attraverso la creazione di un ambiente che alimenta relazioni «più serene e più vitali» (F.S, Pos 39).

La famiglia è descritta in una continua oscillazione fra realtà attiva, protagonista e portatrice di risorse e contesto segnato da problematicità e fragilità relazionali.

Laddove è intesa come risorsa, viene portata l'attenzione sulle competenze da avvalorare, sul ruolo sociale e sull'urgenza di promuoverne un riconoscimento sul piano delle politiche sociali:

Le famiglie chiedono di essere ascoltate per affrontare e superare eventuali disagi e anche per avere delle risorse in più (F.L1, Pos 37).

Le famiglie, laddove sono messe in condizione, sono una risorsa per la comunità e hanno bisogno di essere capacitate in questo senso (F.T2, Pos 23).

L'idea è che cerchiamo di accompagnare le famiglie e le coppie lungo il corso della vita e quindi con anche una *governance* di indirizzo [...] con una forte partecipazione della famiglia (F.T2, Pos 23).

⁹ I documenti sono stati codificati ai fini della ricerca con una sigla distintiva e la posizione della citazione.

Laddove è messa in luce la vulnerabilità, il rischio è di assumere una visione centrata sul problema:

È impegnativo perché queste sono tutte famiglie problematiche, quindi con delle situazioni sicuramente non chiare, non lineari (F.U, Pos 6).

Sosteniamo le famiglie che hanno problemi (F.AP, Pos 17).

Abbiamo avuto modo di seguire delle famiglie con una molteplice varietà di problematiche che non riguardavano soltanto gli aspetti educativi dei minori o quant'altro, ma proprio a 360 gradi (F.M, Pos 56).

Lo sguardo progettuale dei Consulitori mira a rispondere ai bisogni emergenti:

Se devo tener conto delle richieste che pervengono in Consultorio da parte delle famiglie devo dire, questi bisogni li sentiamo noi o le famiglie avvertono questi bisogni? [...] Siamo noi che offriamo dei servizi con progetti specifici e si fa anche fatica a trovare famiglie che aderiscono, che vogliono fare questi percorsi. Per cui mi chiedo, ma queste famiglie percepiscono veramente questi bisogni? (F.AP, Pos 37).

Se la questione sollecita una riflessione circa l'ascolto della voce delle famiglie, è urgente interrogarsi sulla corrispondenza fra i bisogni espressi e gli interventi proposti, contro il rischio di una riproposizione standardizzata dei percorsi.

In questa prospettiva si tratteggiano due movimenti. Da un lato, si delinea un movimento di uscita dalla famiglia per "andare verso" il Consultorio, che diventa il contesto nel quale portare le proprie esigenze formative e le problematiche vissute. L'accostamento della famiglia da parte dei Consulitori è un processo dinamico e multidimensionale che mira a stabilire una relazione di fiducia, vicinanza e supporto, tenendo conto delle specificità di ogni nucleo familiare e offrendo risposte mirate ai bisogni presentati. Non di rado, tali richieste sollecitano la progettazione di nuovi percorsi corrispondenti alle esigenze emergenti.

Dall'altro lato, in misura minore, si intravede un movimento opposto, dove è il Consultorio a essere "in uscita". Si ricercano vie per promuovere interconnessioni e scambi con e fra le famiglie: «abbiamo avuto due gruppi per genitori, che abbiamo fatto fuori dal Consultorio in un centro giochi e l'altro in un nido» (F.AP, Pos 48).

Una delle sfide aperte, è che si possa offrire alle persone, coppie e famiglie che arrivano a chiedere supporto, consulenza e percorsi simili, la possibilità di entrare in alvei di normalità e di buone relazioni, che non sono comunque un'assicurazione per il futuro, ma sostengono una qualità di vita (F.T2, Pos 23).

Si incoraggia la costruzione di reti con altri soggetti in vista di un sistema integrato di interventi che incoraggi il corretto procedere del sistema familiare.

Questo tipo di lavoro non si può fare se non c'è una costruzione di rete, se non c'è una volontà di comprendere che oggi anche i piccoli grandi problemi non si possono risolvere da soli. Siamo in una società complessa e i problemi sono complessi; quindi, soluzioni semplici applicate a processi complessi non hanno nessun senso (F.AP, Pos 39).

L'analisi tematica mostra come ulteriore ambito significativo il *sostegno alla genitorialità*. Sembra difficile “fare i genitori” e per questo i Consultori si attivano attraverso il “fare” proposte di percorsi formativi di gruppo che coinvolgono i genitori in relazione all'età dei figli, e percorsi individuali o di coppia volti ad agevolare la risoluzione di problematiche familiari. Si delineano criticità nel tessere accordi di coppia: «una difficoltà dei genitori a fare squadra, cioè si trovano un po' soli, per cui poi l'aspetto genitoriale finisce per essere a carico solo di uno e non di tutti e due, anche se sono separati» (F.AP, Pos 35).

Accanto a un'attenzione per il divenire genitori, pare che la condizione di separazione e co-genitorialità sia una realtà che interroga la coppia e spinge a ricercare nuovi stili relazionali mediante percorsi di mediazione familiare.

Inoltre, è frequente l'accesso al Consultorio per problematiche relative ai figli: «quello che oggi noto di più del passato è la questione educativa, perché si fa molta fatica a essere genitori autorevoli, in grado di sostenere i figli non solo nelle difficoltà ma anche nella crescita» (F.AP, Pos 39). Per tali motivi, il ricorso agli esperti appare la via per la “risoluzione” del problema: «a volte i genitori vengono dicendo “vorremmo portarvi i figli”. Quasi che, in qualche modo, noi li riparassimo» (F.EC, Pos 10).

Di fronte a questa richiesta, i Consultori, invece, ricercano il coinvolgimento dei genitori per avviare processi di lavoro sistemico:

Non si aggiustano bambini e non si aggiustano adolescenti, ma si lavora sulla coppia, sulla genitorialità, su quello che è tutta la famiglia. [...] E quindi noi coinvolgiamo prima l'adolescente e poi anche la famiglia (F.S, Pos 8).

I percorsi di gruppo rivolti ai genitori, inoltre, sono intesi quali occasioni di formazione, di scambio e confronto e sollecitazione per la creazione di reti informali e legami fra famiglie.

Siamo partiti con il classico corso gravidanza e poi abbiamo aggiunto *l'home visiting post partum* e poi da lì siamo arrivati a formalizzare quello che noi chiamiamo accompagnamento prima e dopo parto, che comprende quindi una batteria di servizi sia individuali, che di coppia, che di gruppo, che rispondono come esigenze: un superare la solitudine, quindi anche sviluppare reti informali fra famiglie (F.L, Pos 8).

Fin dal momento dell'attesa del figlio, i genitori interpretano il loro ruolo in modo congiunto e la genitorialità è intesa come percorso condiviso fra madri e padri. Tuttavia, nelle rappresentazioni dei Consulitori, nei fatti lo sguardo ricade in prevalenza sulle madri. Il discorso sulla madre è più ampio e approfondito, toccando aspetti come la mancanza di una formazione formale per la maternità e le sfide specifiche della relazione madre-figlio.

Le madri più spesso sembrano essere le prime a rivolgersi al Consultorio, per questioni ordinarie (percorsi prenatali e legati al puerperio), ma anche in relazione a condizioni di svantaggio sociale e fragilità. La focalizzazione sul sostegno alle ragazze madri, giovani, sole e in difficoltà evidenzia la loro vulnerabilità e necessità di assistenza, con un potenziale rinforzo dello stereotipo di madre bisognosa. Inoltre, l'interesse per la conoscenza del corpo femminile, primariamente in funzione della possibile maternità, potrebbe limitare la visione della donna al suo ruolo riproduttivo. L'affermazione sulla mancanza di una «scuola per diventare madri» (F.M, Pos 27) e sulla natura esperienziale del percorso potrebbe suggerire implicitamente una necessità di guida esterna e un'impreparazione intrinseca della donna alla maternità.

La prevalenza di attenzione sulla relazione madre-bambino rispetto al coinvolgimento paterno potrebbe richiamare una visione tradizionale dei ruoli. In particolare, si rileva la percezione della madre come intrinsecamente «manchevole» e bisognosa di aiuto.

Al contempo, sembra attestarsi un impegno dei Consulitori nel riconoscere le sfide e le criticità connesse con la paternità, così come la generatività insita nella funzione paterna. Ciò si traduce nel supporto dei padri fin dalla fase prenatale, allo scopo di portare in luce una «figura paterna emergente», che si connota in termini positivi e di coinvolgimento nella relazione con la partner e il figlio.

I padri, talvolta visti come più difficili da coinvolgere in fase iniziale, sembrano destinatari di uno sguardo benevolo:

Se io penso dieci anni fa i papà che venivano erano spinti dalle mamme, proprio il primo incontro che guardavano poi inebetiti come per dire cosa sono qui a fare adesso? Ora sono loro che chiedono, che cercano anche nei vari percorsi che sono proprio parte attiva, a volte più delle mamme (FL1, Pos 35).

Il confronto con la figura materna sembra far propendere per una riscoperta della funzione paterna in termini di accoglienza, coinvolgimento, partecipazione attiva. Ciò, tuttavia, pare in contrasto con una figura femminile più passiva e meno recettiva. Anche il *focus* sull'eccezionalità di "un'innovazione sociale" nel ruolo paterno rischia di distorcere l'attenzione a detrimento della complementarità dei ruoli genitoriali.

Non ho trovato padri assenti, ci sono dei padri meravigliosi, c'è questa figura paterna emergente che è veramente commovente. Proprio questa è una cosa che è sorta, visto che il mondo della gravidanza e della nascita non è più un dominio delle donne. Dove ci sono, partecipa anche il padre. Quindi è un'innovazione un po' sociale direi, di questi ultimi 15 anni (F.M, Pos 35).

In alternanza fra promozione e paternalismo, il padre diventa il «super papà» (FL2, Pos 34), chiamato a rincorrere un'ideale di perfezione per sostenere la partner nel compito genitoriale. Più in secondo piano passa l'idea di una specifica interazione fra madre e padre, dell'esigenza di delineare un comune orizzonte comunicativo e relazionale. Rispetto alla figura paterna, inoltre, si nota una preoccupazione per la scarsa attenzione rivolta alla relazione padre-figlio. Le narrazioni menzionano iniziative per coinvolgere maggiormente i padri in alcuni contesti formativi e la necessità di superare una visione genitoriale centrata unicamente sulla madre.

Infine, in prospettiva interculturale, è espressa la difficoltà nel coinvolgere i padri che provengono da Paesi esteri. Viene riportata l'affermazione di ragazzi di seconda generazione che crescono nell'idea che vi sia un «re della casa» (FLP, Pos 22), che riflette una visione patriarcale del ruolo maschile all'interno della famiglia, assunto in prospettiva autoritaria. Ciò evidenzia come i fattori culturali possano influenzare l'approccio al ruolo paterno e materno, ma anche veicolare preconcetti o pregiudizi in merito.

Conclusioni

Nella società complessa, la famiglia emerge come un sistema in continua evoluzione, influenzato da cambiamenti sociali e bisogni mutevoli, nonché dalle visioni e rappresentazioni costruite dai soggetti con cui si interfaccia, che incoraggiano processi di sviluppo o, di contro, rafforzano vissuti di inadeguatezza e incompetenza. Tali rappresentazioni possono favorire la crescita di consapevolezza, ma anche, in alcuni casi, rafforzare sentimenti di incapacità o manchevolezza,, soprattutto quando lo sguardo istituzionale è centrato sul problema piuttosto che sulle risorse.

Questo implica la necessità, per i servizi, di esercitare una visione critica sulle proprie prassi e sulla cultura professionale che li sottende, interrogandosi su quanto le proposte siano realmente in ascolto dei bisogni espressi dalle famiglie e non il risultato di approcci standardizzati.

L'analisi tematica dei lemmi e delle rappresentazioni emerse attorno ai Consultori familiari evidenzia un sistema complesso, in cui le narrazioni su famiglia e genitorialità si intrecciano con dimensioni di bisogno, fragilità, ma anche con dinamiche di risorsa, accompagnamento e trasformazione. Le rappresentazioni raccolte restituiscono un quadro che oscilla tra due poli: da un lato, la famiglia come contesto problematico, segnato da vulnerabilità e discontinuità relazionali; dall'altro lato, la famiglia come soggetto attivo, potenzialmente generativo, capace di evolversi se adeguatamente supportato.

In merito alle rappresentazioni e agli stereotipi presenti nei discorsi e nelle pratiche, l'analisi tematica condotta permette di soffermarsi sul tema della genitorialità. Si rileva da parte degli operatori dei Consultori, un impegno nella direzione di un coinvolgimento di entrambe le figure genitoriali, superando visioni parziali e focalizzate su un solo genitore. Mentre nei discorsi sulla maternità sono presenti sfumature che potrebbero implicitamente sostenere una visione tradizionale della figura materna, al centro di molte dinamiche familiari e potenzialmente bisognosa di supporto; quelli relativi alla paternità sembrano maggiormente focalizzati sulla necessità di valorizzare e coinvolgere fattivamente il padre.

Una riflessione significativa riguarda il concetto stesso di *sostegno*, molto ricorrente nei documenti. In questa prospettiva, pare interessante una riflessione più approfondita e articolata in merito al sostegno (Sità, 2014; 2022; Simeone, 2021). L'etimologia racchiude due accezioni: *sustinere* (*sub-teneo*), sollevare, difendere, nutrire, aiutare; e *substituere* (*sub-stutuo*), sostituire e sottoporre (Tabacchi, 2018). Quest'antinomia chiede di vigilare sulle rappresentazioni degli operatori e sui modelli di

intervento consolidati all'interno dei servizi, allo scopo di decostruire culture e pratiche professionali orientate all'assistenzialismo e incoraggiare il protagonismo e la responsabilità genitoriale. In questa prospettiva, è urgente un lavoro di decostruzione delle rappresentazioni degli operatori, affinché si affermi uno sguardo pedagogico che consideri la famiglia prima di tutto come portatrice di risorse e competenze (Simeone, 2002), non solo come luogo di criticità. Tale decostruzione è fondamentale per orientare le pratiche verso modelli relazionali capaci di favorire l'attivazione e il protagonismo delle famiglie, superando logiche di intervento centrate sull'urgenza o sul deficit.

Riferimenti bibliografici

- Algeri E. (2018): *Il consultorio che serve. Accogliere e accompagnare la famiglia*. Milano: Ancora.
- Cadei L. (2023a): I consultori, luoghi di dialogo e di cura. *Humanitas*, vol. 2, pp. 315-324.
- Cadei L. (2023b): *I consultori di fronte alla pandemia*. In C. Regalia, M. Lanz (a cura di.): *La famiglia di fronte alla sfida del Coronavirus - COVID-19. La costruzione di una nuova normalità*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 165-177.
- Cadei L. (2023c): *Responsabilizzare la famiglia*. In D. Simeone (a cura di.): *Il patto educativo globale. Una sfida per il nostro tempo*. Cinisello Balsamo (Mi): San Paolo, pp.93-112.
- Cadei L., Simeone D. (2013) (a cura di): *L'attesa. Un tempo per nascere genitori*, Milano: Unicopli.
- Cadei L., Sità C. (2010): *La transition a la parentalité racontée par les parents. Une exploration de blogs italiens*. In *Actes du congrès de l'Actualité de la recherche en éducation et en formation (AREF)*, Université de Genève.
- Longo Carminati V. (1995): Consultorio Familiare. In E. Scabini, P. Donati (a cura di): *Nuovo lessico familiare*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 305-332.
- Pati L. (2014) (a cura di): *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Simeone D. (2002): *La consulenza educativa. Dimensione pedagogica della relazione d'aiuto*. Milano: Vita e Pensiero.
- Simeone D. (2014): *Il Consultorio familiare. Un servizio relazionale per il sostegno educativo alla famiglia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Simeone D. (2021): *Il dono dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Sità C. (2022): *Sostegno*. In M. Amadini, L. Cadei, P. Malavasi, D. Simeone (a cura di): *Parole per educare. Pedagogia della famiglia. Studi in onore di Luigi Pati*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 155-162.
- Sità C. (2014): *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Tabacchi A. (2018): *L'educatore a domicilio fra riflessività e buone prassi*. Milano: Educatt.

Miti e paradigmi familiari nella formazione della genitorialità. Appunti di Pedagogia critica sul servizio di Spazio Neutro

Alessandro D'Antone¹

Abstract

Il lavoro esplora la genitorialità come costruzione dinamica, oscillante tra continuità e discontinuità, influenzata da processi transgenerazionali di soggettivazione. Vi si analizza il ruolo dello Spazio Neutro, servizio pedagogico che media la relazione tra adulto e persona minorenni garantendo continuità affettiva e promuovendo la rielaborazione critica del copione familiare. Si discute altresì del paradigma familiare in rapporto dialettico con il mito familiare, evidenziando il rischio di riproduzione automatica e il potenziale trasformativo della discontinuità educativa. Infine, si propone una lettura critica dello Spazio Neutro come luogo di transizione in cui l'educazione può facilitare nuovi processi di soggettivazione e formazione della genitorialità.

Parole chiave: Spazio Neutro, paradigma familiare, mito familiare, copione familiare, genitorialità.

Abstract

The study explores parenthood as a dynamic construction, oscillating between continuity and discontinuity, influenced by transgenerational processes of subjectivation. It examines the role of Spazio Neutro, a pedagogical service that mediates the adult-minor relationship, ensuring emotional continuity and fostering a critical reworking of the family script. The discussion also addresses the family paradigm in its dialectical relationship with the family myth, highlighting the risk of automatic reproduction and the transformative potential of educational discontinuity. Finally, a critical interpretation of Spazio Neutro is proposed as a transitional space where education can facilitate new processes of subjectivation and the formation of parenthood.

Keywords: Spazio Neutro, family paradigm, family myth, family script, parenthood.

¹ Ricercatore *Tenure Track* (RTT) in Pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Educazione e Scienze umane dell'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.

1. *Premessa: formazione della genitorialità, tra continuità e discontinuità*

La problematica della formazione della genitorialità, tema su cui è ormai assodata una componente materiale, socio-culturale e simbolica che sopravanza concezioni essenzialiste o innatiste² della questione, diventa particolarmente rilevante e delicata laddove se ne evidenzino, in particolare, due momenti. Da una parte, le componenti transgenerazionali di determinazione (Schützenberger, 2011; Riva, 2014; 2021)³. Dall'altra, la relativa produzione non a partire da processi di genesi o filiazione⁴, ma in termini di effettualità (Althusser, 1994, cfr. in particolare p. 126) comprensiva di perturbazioni e omeostasi, come pure di alternative possibili, a carattere strutturale (Keeney, 1984, trad. it. 1985, cfr. in particolare p. 100). La questione è non di poco rilievo poiché introduce il tema della discontinuità all'interno di relazioni, quelle familiari, ove la continuità fra generazioni ha effetti determinanti sulla qualità dell'esperienza educativa (Dewey, 1938, trad. it. 2014, cfr. in particolare pp. 75-76) che vi si produce. Un episodio di questo tipo attiene alla "reincarnazione", così descritta da Bertrand Cramer:

Vincent Van Gogh passava tutti i giorni davanti alla tomba del fratello maggiore, di nome Vincent, morto esattamente un anno prima della sua nascita. Che strano destino quello di venire a sapere che non si è che un sostituto! Tanto più che il bambino morto è idealizzato, senza difetti: non è possibile rivaleggiare con lui (2000, p. 13).

Se, però, non considerassimo gli effetti di soggettivazione emergenti dalla crisi, e se dunque interpretassimo l'educazione familiare come una riproduzione sostanzialmente pedissequa e senza resti di valori e significati tramandati da una generazione alla successiva, non comprenderemmo che «ad ogni momento di difficoltà e crisi corrisponde la messa in discussione di strutture relazionali consolidate», scrive Marco Rossi (1988, p. 125), «ovvero di un modo di appartenere ad un sistema di

² In ambito pedagogico, si vedano preliminarmente e a mero titolo d'esempio: Catarsi, 2008; Fabbri, 2022; Formenti, 2016, a cura di; Gigli, 2016; Massa, 1986; Milani, 2009; Orsenigo, 2018; Perillo, 2021 (*laddove non diversamente specificato, d'ora in avanti le note a piè di pagina si intendono a cura dell'Autore, N.d.R.*).

³ Si veda anche l'ampio lavoro di ricostruzione raccolto in: Bogliolo, 2013, a cura di.

⁴ Si vedano in proposito i rilievi sulla temporalità, tra Benjamin e Bloch, di Fulvio De Giorgi (2020).

relazioni reale e fantasmatico» (*Ibidem*). Ciononostante, resta vera l'esigenza di tematizzare gli elementi di riproduzione e scarto che un'analisi transgenerazionale della famiglia propone, nei suoi aspetti generali come pure nelle analisi in profondità a cui educatrici e educatori sono chiamati durante la propria pratica professionale. Infatti, se è vero che, come ben evidenziato da David Cooper, le domande «Da dove vengo?, Dove mi hanno preso?, A chi appartengo? (chiediamo questo prima che ci sia possibile pensare di chiedere: Chi sono?)» (1972, trad. it. 1972, p. 12) richiamano una matrice storica che solo una disamina del percorso di vita e di formazione può dissodare, rimane altrettanto vero, d'accordo con Alice Miller, che:

Affermare che l'infanzia lascia la sua impronta sulla futura esistenza dell'individuo significa sicuramente compiere un'asserzione formale, che solo in quanto tale può pretendere di assurgere a validità universale. Come poi tale marchio si imprima è legato alle singole culture ed è soggetto alle trasformazioni della società; tale modalità dev'essere esplorata da capo in ogni generazione e compresa all'interno del particolare contesto di ogni singola vita (1981, trad. it. 2010, p. 7).

Comprendere la formazione della genitorialità in relazione alle caratteristiche del servizio di Spazio Neutro⁵ permette di meglio evidenziarne la caratterizzazione in termini di continuità e discontinuità, cioè di tematizzare in maniera più specifica il ruolo della crisi nei processi di soggettivazione di tipo transgenerazionale che fanno capo alla famiglia. Ne vediamo assai rapidamente le caratteristiche principali.

2. *Cenni sul servizio di Spazio Neutro*

Il servizio di Spazio Neutro rappresenta un intervento di matrice pedagogica, con forti afferenze di ambito giuridico, finalizzato a garantire il diritto di visita e di relazione (Caruso, Mantegna, 2009, cfr in particolare p. 24) tra la persona minorenni e le figure parentali in situazioni, in genere, di separazione giudiziale, di difficoltà o vulnerabilità familiare, come pure di provvedimenti giudiziari restrittivi in termini di responsabilità genitoriale. Esso si inserisce nel quadro normativo italiano che

⁵ Sulla trattazione a seguire, attinente alla struttura dello Spazio Neutro, ci permettiamo di rimandare per una discussione più distesa ai nostri: D'Antone, 2020; (e, sotto il profilo giuridico, a) D'Antone, 2024.

tutela il diritto del minore a mantenere rapporti equilibrati e significativi con entrambi i genitori, come sancito dall'Articolo 337-ter del Codice civile, nonché nell'ottica della protezione dell'infanzia prevista dalla Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza (art. 9), ratificata in Italia con la Legge n. 176 del 1991.

Dal punto di vista pedagogico, lo Spazio Neutro si configura come un *setting* (Dozza, 2000), istituito e presidiato sempre più di frequente da figure educative, ove la persona minorenni può incontrare la figura adulta in condizioni di sicurezza e senza condizionamenti esterni, entro un contesto tutelato da manipolazioni e strumentalizzazioni. Si tratta, viene da sé, di una connotazione del servizio orientata all'*incontro* e alla *relazione*, con forti connotati intergenerazionali (figure adulte di riferimento-persone minorenne) ma anche transgenerazionali, per via della forte afferenza del vissuto dei soggetti incontranti ove la presenza simbolica delle generazioni precedenti gioca un ruolo significativo.

In ambito giuridico tale servizio, previsto come misura di protezione e supporto in contesti di vulnerabilità familiare, si colloca nel sistema integrato di interventi socio-educativi e sociali disciplinato dalla Legge Quadro n. 328 del 2000, che stabilisce la necessità di un coordinamento tra enti locali, servizi sociali e autorità giudiziaria, per garantire il preminente interesse del minore. Difatti, il ricorso allo Spazio Neutro è spesso disposto dal giudice, nei procedimenti di separazione e affidamento, quando emergono criticità nella relazione genitoriale o rischi di pregiudizio per la persona minorenne. In particolare, la Legge 54/2006, introducendo il principio di bigenitorialità, postula che il figlio abbia diritto a mantenere un rapporto continuativo con entrambi i genitori, ma prevede altresì la possibilità di adottare misure specifiche quando la conflittualità tra le figure parentali o altre circostanze critiche rendano necessario un intervento di mediazione educativa⁶. In questo caso, quello più afferente alla dimensione giuridica, è dunque la componente *protettiva* e di *tutela* a balzare in prima linea.

Lo Spazio Neutro, quindi, non si configura solo come un mero strumento di vigilanza, ma rappresenta un dispositivo pedagogico (Massa, 1986; Orsenigo, 2018) che mira alla rielaborazione delle dinamiche re-

⁶ A tal fine, il giudice può avvalersi altresì della consulenza di esperti, come il Consulente Tecnico d'Ufficio (C.T.U.), figura regolata dagli articoli 62 e 194 del Codice di Procedura Civile, incaricata di valutare da un punto di vista professionale la qualità delle relazioni familiari.

lazionali tra genitori e figli (Moraël, 2023, a cura di) valorizzando la funzione educativa genitoriale al livello in cui materialmente si trova in un dato momento, non sulla base di una concezione astratta e astorica di “famiglia buona” (Papi, 1978). Questo aspetto risponde alla necessità, più volte sottolineata anche nella letteratura giuridica (Lenti, 2022)⁷, di evitare che il diritto di visita e di relazione si riduca a una mera esecuzione normativa, senza considerare l’impatto educativo sulle persone minorenni coinvolte. Vi è, dunque, un *equilibrio dialettico tra un’istanza di tutela e una promozionale*, ed è precisamente entro una tale articolazione che la componente transgenerazionale di formazione della genitorialità può emergere entro una problematicità, quella determinata dalla crisi familiare e accolta/percorsa dal servizio di Spazio Neutro, foriera, potenzialmente, di esiti non predeterminati.

Una coppia di concetti qui utile per comprenderne l’incidenza è rappresentata dal rapporto tra *paradigma* e *mito* familiare.

3. Il paradigma familiare

Il *paradigma familiare* (Constantine, 1986) rappresenta una proprietà emergente del sistema, un costrutto, cioè, che si sviluppa nel tempo attraverso la negoziazione transindividuale (Morfinò, 2022) e l’interazione con il contesto socio-culturale (Fruggeri, 1997) operate dai membri della famiglia medesima. Esso non può essere ridotto alla somma delle capacità individuali, poiché costituisce un sistema condiviso di significati che orienta la costruzione della realtà e il comportamento familiare, sia nelle dinamiche interne che nelle relazioni con l’ambiente esterno. Infatti, il paradigma familiare possiede una duplice valenza: da un lato una dimensione cognitiva, che comprende le premesse e le credenze sulla natura dell’ambiente sociale e sul ruolo che la famiglia occupa al suo interno; dall’altro una dimensione valoriale, che include gli ideali, le priorità e i significati condivisi che regolano l’interazione tra i membri e la risposta agli stimoli esterni (Reiss, 1981, cfr. in particolare pp. 208-209). Al contempo, è duplice la funzione espressa dal paradigma: esso fornisce un

⁷ Si consideri pure che, in conformità con gli articoli 342-bis e 342-ter del Codice Civile, il servizio può essere integrato con percorsi di mediazione familiare e supporto psicologico per facilitare la ricostruzione di un rapporto genitoriale adeguato; forme di intervento, queste, su cui, sia pure sotto il profilo pedagogico, non avremo occasione di soffermarci in questa sede.

riferimento stabile per strutturare le relazioni quotidiane mentre permette alla famiglia, parallelamente, di adattarsi alle trasformazioni e agli elementi aleatori della propria esistenza.

Dal punto di vista epistemologico, il *paradigma* si distingue dal *mito*, su cui ci soffermeremo poco oltre. Difatti, mentre il mito familiare (Andolfi, Angelo, 1987) si configura come una narrazione collettiva che orienta i comportamenti e la percezione degli eventi in una prospettiva talvolta apodittica, il paradigma è un elemento dinamico che non si limita a determinare la risposta agli stimoli, ma contribuisce a definirne la struttura e il significato. Ciò implica che il paradigma non sia un elemento statico, ma che evolva attraverso un processo dialettico di interazione con esperienze individuali e collettive, transizioni familiari e trasformazioni del contesto storico-sociale.

Un aspetto centrale nella costruzione del paradigma familiare è il rapporto con la dimensione della *lealtà intergenerazionale* (Boszormenyi-Nagy, Spark, 1984). Secondo questa prospettiva, le famiglie evolvono attraverso una rete di obblighi e reciprocità che connette le generazioni e influenza la trasmissione di valori, aspettative e dinamiche relazionali. La *lealtà invisibile* agisce come un vincolo simbolico che può consolidare la coesione familiare ma, in alcuni casi, può anche ostacolare i processi di cambiamento introducendo vincoli determinati da squilibri di potere. Scrivono Lorieo e Angiari:

A volte il detentore ritiene opportuno richiedere il vincolo al segreto: confida le informazioni, ma richiede che queste non vengano trasmesse ad altri. Chi riceve il segreto deve quindi decidere se mantenere la lealtà promessa o tradirla. Un detentore che richiede il vincolo del segreto quando confida le sue conoscenze a terzi sa di esporsi comunque al rischio di una rivelazione, che può ritenere improbabile, ma che è comunque sempre possibile. Pertanto, ogni rivelazione, anche se rivolta a persone fidate e vincolate al segreto, si traduce in una drastica riduzione del potere di controllo del detentore (2021, p. 18).

Qui si evidenzia come l'afflato della lealtà sul segreto abbia una funzione mistificatoria rispetto a "verità scomode" e sia rivolta alla protezione della coesione familiare attraverso la dissimulazione. Una costruzione di lealtà fondata sulla *trasparenza*, ad esempio, può celare una realtà in cui alcuni temi vengono sistematicamente evitati o mistificati, mentre una costruzione paradigmatica fondata sulla *felicità* può nascondere dinamiche disfunzionali che rischiano di non trovare spazi di espressione.

Una simile configurazione permette di individuare nella *ritualità* un ruolo fondamentale nel mantenimento e nella trasmissione del pa-

radigma familiare. Come evidenziato da Wolin e Bennett (1984), i rituali rappresentano una forma di comunicazione simbolica che rafforza l'identità familiare e stabilizza la continuità intergenerazionale. Essi agiscono come strumenti attraverso cui la famiglia conferma le proprie credenze fondamentali e trasmette valori condivisi: infatti, le famiglie si differenziano tra loro nel modo in cui strutturano e interpretano il proprio paradigma, sostanzialmente secondo direttrici di configurazione, coordinazione e chiusura (Fruggeri, 1997, cfr. in particolare p. 85). La configurazione riguarda la percezione dell'ambiente sociale, che può essere considerato ordinato e prevedibile o, al contrario, caotico e incontrollabile. La coordinazione fa riferimento al grado di coesione familiare e alla concezione della famiglia come entità unitaria o aggregato di individui separati. Infine, la chiusura descrive l'apertura della famiglia verso nuove informazioni, oscillando tra atteggiamenti flessibili e conservatori. Queste dimensioni non sono rigidamente correlate, ma interagiscono in modo dinamico contribuendo a modellare l'identità familiare e la sua capacità di adattarsi al cambiamento. In questa prospettiva, è altresì particolarmente feconda la riflessione di Paul-Claude Racamier (2010), il quale introduce il concetto di *incestuel* per indicare non tanto l'atto incestuoso in sé, quanto un "clima psichico" che attraversa la famiglia e ne struttura in profondità le dinamiche affettive e relazionali. L'*incestuel*, sia pure non coincidente con la dimensione genitale in senso stretto (Ivi, p. XIV), si manifesta attraverso relazioni segnate da confusione generazionale, segreti non detti, vincoli opachi e attrazioni narcisistiche che si trasmettono in maniera transgenerazionale come scenari psichici e familiari invischianti. Precisamente l'analisi di questi dispositivi relazionali permette di cogliere in chiave educativa il rischio che il paradigma familiare si irrigidisca in forme di legame affettivo che possano ostacolare il processo di soggettivazione e la rinegoziazione dei ruoli parentali.

4. *Il mito familiare*

Contestualmente, il *mito familiare* rappresenta un insieme di credenze collettive che definisce l'identità, i ruoli e le dinamiche relazionali all'interno di una famiglia. Questo costrutto, che si sviluppa attraverso la condivisione di narrazioni, rituali e pratiche simboliche (Di Nicola, 1995), funge da struttura interpretativa per gli eventi vissuti dal sistema familiare e orienta i comportamenti e le relazioni tra i suoi membri. Come sottolineato da Ferreira (1963), il mito familiare si radica nella

dimensione omeostatica del sistema contribuendo alla sua coerenza e stabilità: tuttavia, tale stabilità si fonda sovente su una rielaborazione della realtà che, anziché promuovere flessibilità e adattamento, tende a perpetuare schemi rigidi e talvolta disfunzionali⁸. Secondo Fruggeri (1997, p. 76), il mito familiare si sviluppa in stretta connessione con il sistema di credenze del gruppo, instaurando “verità” interne che non vengono messe in discussione e che plasmano l’identità familiare attraverso un senso di comunità correlato a fantasie condivise (Kets De Vries, Miller, 1984, cfr. in particolare p. 21). Il mito si mantiene attraverso racconti condivisi, metafore, aneddoti e pratiche quotidiane che rafforzano la narrazione dominante della famiglia: ad esempio, una famiglia che costruisce il *mito dell’armonia* potrebbe negare l’esistenza di conflitti interni, impedendo qualsiasi confronto su questioni problematiche. Questo processo di costruzione mitica si basa su una reinterpretazione selettiva dell’esperienza, funzionale al mantenimento di un’immagine di coerenza interna e alla costruzione di un senso di continuità e appartenenza. Scrivono Andolfi e Angelo circa le narrazioni genitoriali di trasformazione di figlie e figli durante il periodo adolescenziale:

La lunga consuetudine a “vedere” il figlio in una certa maniera e ad attribuirgli pensieri e comportamenti di un determinato tipo (e da parte del figlio l’acquiescenza a questo stereotipo relazionale) ha creato di lui un’immagine così univocamente caratterizzata da far passare in secondo piano componenti diverse e aspetti della personalità dissonanti dal quadro abituale. Soprattutto, ha trasformato un processo evolutivo in una realtà statica. Il mito del “bravo figlio, eternamente bambino e dipendente” viene a coniugarsi con la regola che niente deve cambiare nelle modalità di rapporto con i genitori e, più in generale, nelle modalità di funzionamento del sistema (1987, p. 96).

Un aspetto centrale del mito familiare è, pertanto, la sua funzione difensiva. Ferreira (1963) precisa che i miti operino proteggendo il sistema da tensioni e dissonanze che potrebbero minacciarne l’equilibrio, analogamente ai meccanismi di difesa psicoanalitici: il mito familiare consentirebbe alla famiglia di mantenere un senso di continuità e coerenza anche a costo di distorcere la realtà. Un esempio emblematico è quello del *mito del capro espiatorio*, in cui un singolo membro viene identificato come la “causa di tutti i problemi familiari”: in questo modo, il gruppo può evi-

⁸ Si veda in proposito il «mito della ‘buona educazione’ dettato dall’immaginario sociale» di cui parla Pourtois (1988, p. 24).

tare di affrontare tensioni più profonde e sistematiche, concentrandosi su un'unica figura da cui prendere le distanze (Fruggeri, 1997, cfr. in particolare p. 79). In sostanza, il mito familiare rappresenta punti nodali e di stabilizzazione nella relazione, assegnando ruoli e prescrivendo comportamenti che, a propria volta, consoliderebbero i ruoli medesimi (Ferreira, 1963, cfr. in particolare p. 462).

5. Dalla riproduzione del “copione mitico” alla discontinuità educativa

John Byng-Hall (1985), in proposito, propone il concetto di *family script*, ovvero di *copione familiare*, come strettamente connesso ai *miti* e con la specifica funzione di descrivere gli schemi ripetitivi che definiscono le aspettative di comportamento all'interno della famiglia. Il mito, infatti, non si limita a rappresentare una narrazione, ma si traduce in azioni e ruoli prestabiliti che ogni membro è chiamato a perseguire e a rispettare. Questa dinamica può limitare le possibilità di cambiamento, bloccando la famiglia in uno schema di interazioni ripetitive che si riproducono di generazione in generazione. Scrive l'autore:

Ogni copione ha le sue origini nel copione familiare di ciascun genitore, derivato dalla propria famiglia di origine e intrecciato in una nuova trama. Poiché le generazioni si sovrappongono, l'ultima generazione può essere indotta a seguire il copione della generazione precedente, spesso in momenti specifici della vita. Ad esempio, un copione di “uscita di casa” può essere messo in atto attraverso un copione di replicazione, in cui gli adolescenti interpretano gli stessi ruoli che avevano ricoperto i loro genitori, oppure attraverso un copione correttivo, in cui i genitori cercano di fare il contrario rispetto ai loro stessi genitori nel tentativo di correggere gli errori che ritengono siano stati commessi. Spesso si verifica una combinazione di copione correttivo e di replicazione, che integra elementi provenienti da entrambi i rami della famiglia (Ivi, p. 302)⁹.

Difatti, il concetto di copione familiare si basa sull'idea che la famiglia operi secondo un canovaccio narrativo (Orsenigo, 2018), nel quale ogni membro assume ruoli specifici che vengono interiorizzati e tramandati di generazione in generazione (Riva, 2014; 2021). Un tale copione costituisce una struttura fondamentale dell'identità familiare e individuale fornendo stabilità e continuità, ma, al contempo, rischia di impor-

⁹ Traduzione a cura dell'Autore, N.d.R.

re vincoli stringenti che limitano le possibilità di trasformazione dei suoi membri. Tuttavia, il copione familiare non è una struttura immutabile e la sua adattabilità emerge in particolari momenti di transizione della vita familiare e individuale. Il confronto con esperienze educative significative, come nella ritualità alternativa a quella familiare sottesa allo Spazio Neutro, rappresenta sovente un'occasione significativa di discontinuità ove il copione possa essere rielaborato (D'Antone, 2020).

Naturalmente, l'intervento educativo e la relativa concettualizzazione pedagogica non possono essere neutrali (Tramma, 2024), poiché essi possono rinforzare le narrazioni familiari già esistenti o, al contrario, offrire strumenti per la loro revisione. Come noto, l'elaborazione di Donald W. Winnicott (1971, trad. it 1974) offre, in proposito, strumenti interessanti per comprendere il processo di trasformazione del copione familiare nell'incontro con le figure educative. Se si prendesse un tale parallelismo in maniera sufficientemente libera, l'oggetto transizionale (*Ibidem*), che nei primi anni di vita funge da ponte tra la sicurezza materna e l'autonomia del bambino, può essere visto come una metafora del ruolo che educatrici e educatori assumono nel momento in cui accompagnano il soggetto in un processo di incontro e rinegoziazione del rapporto con la figura adulta, attraverso, cioè, le frontiere, le soglie e i passaggi che rendono lo spazio d'incontro effettivamente transizionale (Kaës, 2010, cfr. in particolare p. 125). Proprio come il bambino utilizza un peluche o una coperta per mediare la separazione dalla madre, l'educatore funge da apertura di uno spazio per elaborare nuove possibilità di esistenza senza dover recidere necessariamente i legami con il proprio passato, ma mantenendo aperta la possibilità di una soggettivazione alternativa, poiché problematizzante nei confronti di paradigmi, miti e copioni familiari agenti in un dato momento. Educatrici e educatori permetterebbero pertanto di sperimentare la discontinuità in un contesto sicuro, contenendo l'angoscia tipica dei processi di trasformazione: attraverso un tale spazio di transizione, plasticamente rappresentato dallo Spazio Neutro come istituzione e dal *setting* dell'incontro in maniera microfisica (Dozza, 2000; D'Antone, 2023), il soggetto può progressivamente sentire e pensare configurazioni ulteriori oltre alla riproduzione pedissequa *della* o alla fuga *dalla* mappa familiare in cui si colloca (Minuchin, Fishman, 1982, cfr. in particolare p. 79).

Conclusioni

L'educazione, lo sappiamo bene, non opera in un vuoto ideologico. Althusser ha evidenziato come le istituzioni educative, tra le quali la famiglia e la scuola (Backer, 2022, cfr. in particolare p. 57), fungano da apparati ideologici correlati alla riproduzione, in termini di *copioni*, delle condotte strutturalmente appropriate in un contesto determinato – non senza resti, naturalmente, poiché tale riproduzione deve sempre essere correlata al conflitto che la sottende. Sebbene l'educazione possa agire come strumento di conformazione (De Giorgi, 2020; Fabbri, 2022), pertanto, essa può anche divenire luogo di resistenza ove aprire spazi per una soggettivazione alternativa.

L'incontro con le figure professionali assume, in questo senso, un ruolo cruciale all'interno del processo formativo. Tale interazione si configura come un dispositivo in grado di illuminare la scena educativa, popolata da minori e adulti in contesti familiari ed extrafamiliari, favorendo, ove possibile, una scelta consapevole tra la riproduzione di schemi educativi consolidati e la loro problematizzazione. Una tale dialettica tra continuità e trasformazione consente di avviare rinnovati processi di soggettivazione per tutti i soggetti coinvolti nel progetto educativo: in altri termini, l'intervento delle figure educative professionali può facilitare una cesura rispetto alle esperienze precedenti (Orsenigo, 2018), permettendo non solo un processo di rispecchiamento nei modelli familiari, ma anche l'attivazione di dinamiche di contro-identificazione (Ulivieri Stiozzi, 2004). Queste ultime, in particolare, si rivelano funzionali alla costruzione di un autonomo processo formativo (Ford, 2018) che si sviluppa attraverso il confronto critico con l'eredità familiare e culturale attraverso una sospensione, nel "qui e ora" del *setting* delineato dal contesto educativo professionale, delle certezze materialmente e simbolicamente cristallizzate in miti e paradigmi familiari: la temporalità di essi, infatti, è *oscillatoria*, ovvero generatrice di apatia e disimpegno poiché «non vi è nulla che si possa o si debba fare per modificare alcunché» (Meltzer, Harris, 2011, p. 16).

In questo senso, la stessa formazione della genitorialità assume una traiettoria non predeterminata ove correlata all'incontro con servizi professionali capaci di accoglierne e problematizzarne il portato. La sfida, tanto per la professionalità educativa quanto per il discorso pedagogico, resta quella di pensare l'educazione, contro ogni temporalità oscillatoria, «attraverso una discontinuità metodologicamente regolata entro un quadro di continuità» (Massa, 1986, p. 215), cioè tramite una connotazione

strutturale del carattere di transgenerazionalità afferente alle *famiglie* contemporanee (e alla *famiglia* come oggetto pedagogico) ove la crisi materiale dell'assetto familiare possa risultare generativa di rinnovati percorsi formativi. Nella consapevolezza che il «peso di mille tonnellate» (Bowen, 1979, p. 153) veicolato dalle famiglie di generazione in generazione possa essere accolto e tematizzato nei suoi aspetti di resistenza e apertura, non solo di conservazione e riproduzione.

Riferimenti bibliografici

- Althusser L. (1994): *Sulla psicoanalisi. Freud e Lacan*. Milano: Raffaello Cortina.
- Andolfi M., Angelo C. (1987): *Tempo e mito nella psicoterapia familiare*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Backer D.I. (2022): *Althusser and Education*. London-New York-Dublin: Bloomsbury.
- Bogliolo C. (a cura di) (2013): *Transgenerazionalità e psicoterapie. Una rassegna di ipotesi e di esperienze*. Milano: FrancoAngeli.
- Boszormenyi-Nagy I., Spark G.M. (1984): *Invisible Loyalties*. New York: Brunner/Mazel.
- Bowen M. (1979): *Dalla famiglia all'individuo. La differenziazione del sé nel sistema familiare*. Roma: Astrolabio.
- Byng-Hall J. (1985): The Family Script: a Useful Bridge between Theory and Practice. *Journal of Family Therapy*, n. 7, pp. 301-305.
- Caruso I., Mantegna M.C. (2009): *Lo spazio dei legami. Curare le relazioni familiari nei servizi: un modello di ricerca-intervento*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Constantine L.L. (1986): *Family Paradigms*. London-New York: Guilford.
- Cooper D. (1972): *La morte della famiglia. Il nucleo familiare nella società capitalistica*. Trad. it. Torino: Einaudi, 1972.
- Cramer B. (2000): *Cosa diventeranno i nostri bambini? Curare le ferite precoci in modo che non lascino traccia*. Milano: Raffaello Cortina.
- D'Antone A. (2020): *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Antone A. (2023): *Prassi e supervisione. Lo "scarto interno al reale" nel lavoro educativo*. Milano: FrancoAngeli.
- D'Antone A. (2024): Child Protection and Visitation in the Italian Legal Framework. A Critical Pedagogical Analysis of the 'Spazio Neutro' Service. *Family & Law*, pp. 1-23.
- De Giorgi F. (2020): *La rivoluzione transpolitica. Il '68 e il post-'68 in Italia*. Roma: Viella.
- Dewey J. (1938): *Esperienza e educazione*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina, 2014.

- Di Nicola V. (1995): L'estraneo e il familiare. Incontri trans-culturali tra famiglie, terapeuti e consulenti. In M. Andolfi, R. Haber (a cura di): *La consulenza in terapia familiare. Una prospettiva sistemica*. Milano: Raffaello Cortina, pp. 37-57.
- Dozza L. (2000): Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In M. Contini (a cura di): *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci, pp. 47-90.
- Fabbri M. (2022): *Essere insegnanti Essere genitori. La competenza comunicativa in educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ferreira A.J. (1963): Family Myth and Homeostasis. *Archives of General Psychiatry*, n. 9, pp. 457-463.
- Ford D.R. (2018): Pedagogy of the "Not": Negation, Exodus, and Postdigital Temporal Regimes. *Postdigital Science and Education*, n. 1, pp. 104-118.
- Formenti L. (a cura di) (2016): *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Ravenna: Maggioli.
- Fruggeri L. (1997): *Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psico-sociali*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Gigli A. (2016): *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Parma: Junior.
- Kaës R. (2010): *L'appareil psychique groupal* (3^e éd.). Paris: Dunod.
- Keeney B.P. (1984): *L'estetica del cambiamento*. Trad. it. Roma: Astrolabio, 1985.
- Kets De Vries M.F.R., Miller D. (1984): *The Neurotic Organization*. San Francisco-Washington-London: Jossey-Bass.
- Lenti L. (2022): *Diritto di famiglia e servizi sociali* (4^a ed.). Torino: Giappichelli.
- Loriedo C., Angiolari C. (2021): *Il segreto. La complessità nascosta nel sistema familiare*. Milano: Raffaello Cortina.
- Massa R. (1986): *Le tecniche e i corpi. Verso una scienza dell'educazione*. Milano: Unicopli.
- Meltzer D., Harris M. (2011): *Il ruolo educativo della famiglia. Un modello psicoanalitico dei processi di apprendimento*. Milano: PGreco.
- Milani P. (2009): La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia. *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 4(1), pp. 17-35.
- Miller A. (1981): *Il bambino inascoltato. Realtà infantile e dogma psicoanalitico*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 1981.
- Minuchin S., Fishman H.C. (1982): *Guida alle tecniche della terapia della famiglia*. Roma: Astrolabio.
- Moraël E. (a cura di) (2023): *Refus ou consentement. Enfants et adolescents au cœur des conflits familiaux*. Nîmes: Champ social éditions.
- Morfinò V. (2022): *Intersoggettività o transindividualità? Materiali per un'alternativa*. Roma: ManifestoLibri.
- Orsenigo J. (2018): *Famiglia. Una lettura pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Papi F. (1978): *Educazione*. Milano: Isedi.
- Perillo P. (2021): Dentro e oltre le concezioni di famiglia. Sguardi (parziali) di pedagogia con e per le famiglie. *Civitas Educationis*, 10(2), pp. 91-112.

- Pourtois J.P. (1988): *Educare i genitori. Come partecipare all'istruzione dei propri figli*. Roma: Armando.
- Racamier P.-C. (2010). *L'inceste e l'incestuel*. Paris: Dunod.
- Reiss D. (1981): *The Family's Construction of Reality*. Cambridge-London: Harvard University Press.
- Riva M.G. (2014): *Pratiche educative familiari e costruzione della soggettività. Persone e famiglie nella società della dipendenza, del narcisismo e della violenza*. In L. Formenti (a cura di): *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini, pp. 41-56.
- Riva M.G. (2021): Il soggetto tra eredità familiare transgenerazionale e tensione emancipatrice. *Civitas Educationis*, 10(2), pp. 113-130.
- Rossi M. (1988): *Miti e cultura familiare*. In M. Andolfi, A.M. Addazi, M. Ambrogi, P. Castellani, A. Faccenda, M. Rossi, P. Tulipano (a cura di): *La famiglia trigenerazionale*. Roma: Bulzoni, pp. 123-165.
- Schützenberger A.A. (2011): *Psicogenealogia. Guarire le ferite familiari e ritrovare se stessi*. Roma: Di Renzo.
- Tramma S. (2024): *Il lavoro educativo. Prassi, prospettive e criticità*. Roma: Carocci.
- Ulivieri Stiozzi S. (2004): *La cornice estetica del setting di supervisione. Pratiche di conoscenza e di legame*. In A. Rezzara, S. Ulivieri Stiozzi (a cura di): *Formazione clinica e sviluppo delle risorse umane*. Milano: FrancoAngeli, pp. 63-96.
- Winnicott D.W. (1971): *Gioco e realtà*. Trad. it. Roma: Armando, 1974.
- Wolin S.J, Bennett L.A. (1984): Family Rituals. *Fam Proc*, 23(3): pp. 401-420.

Il vissuto genitoriale delle madri con background migratorio in condizioni di fragilità sociale. Una lettura intersezionale dei primi risultati di una ricerca PRIN

Giada Prisco¹, Antonio Raimondo Di Grigoli², Negest Castelanelli^{3,4}

Abstract

Il presente contributo riporta i primi risultati di una ricerca PRIN PNRR volta a esplorare le esperienze genitoriali di madri con background migratorio in condizioni di fragilità sociale residenti nei centri di accoglienza dell'area metropolitana di Firenze. Assumendo l'ottica intersezionale e decoloniale come chiave analitica e interpretativa, il contributo intende far luce sulle molteplici sfumature dell'essere madre nella migrazione e, in particolare modo, sulle specificità dell'essere genitore all'interno di una casa di accoglienza. Partendo dalle voci delle partecipanti all'indagine, il saggio intende offrire alcuni elementi di riflessione utili alla progettazione di percorsi formativi finalizzati a sostenere la genitorialità in condizione di vulnerabilità.

Parole chiave: centri di accoglienza, donne con background culturale migratorio, genitorialità, fragilità sociale, intersezionalità.

Abstract

The paper presents the first results of a PRIN PNRR research aimed at exploring the parenting experiences of mothers with a migratory cultural background, living in conditions of social vulnerability in reception centers in the Florence metropolitan area. Assuming the intersectional and decolonial perspective as an analytical and interpretative key, the contribution sheds light on the multiple nuances of being a mother in migration and, in particular, on the specificities of being a parent within a reception center. Starting from the voices of the women interviewed, the article offers some elements of reflection

¹Professoressa Associata di Pedagogia Generale e Sociale presso la Facoltà di Scienze Umane, della Formazione e dello Sport dell'Università Telematica Pegaso.

²Borsista di ricerca presso il Dipartimento di Scienze sociali, politiche e cognitive dell'Università di Siena.

³Dottoranda di ricerca presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia dell'Università degli Studi di Firenze.

⁴Il presente saggio è frutto di un lavoro congiunto; tuttavia, si attribuisce a Giada Prisco la redazione del secondo paragrafo (2), ad Antonio Raimondo Di Grigoli la redazione del primo paragrafo (1) e a Negest Castelanelli la redazione del terzo paragrafo (3).

useful for the design of educational interventions aimed at supporting parenting in vulnerable conditions.

Keywords: reception centers, women with a migratory cultural background, parenting, social fragility, intersectionality.

1. Genitorialità in condizione di fragilità sociale. Una prospettiva intersezionale situata

A partire dagli anni Sessanta del XX secolo, sono sorti alcuni indirizzi di ricerca sulla genitorialità volti a de-potenziarla dalla sua accezione esclusivamente naturale per inquadrarla, invece, in un processo culturale e relazionale che si struttura nel tempo e nello spazio sociale (Milani, 2018; Sità, 2022).

Il passaggio dalla maternità connessa esclusivamente alla procreazione, alla genitorialità che, invece, poneva al centro un insieme di competenze è avvenuto a seguito dei cambiamenti storici, politici, culturali ed economici che hanno portato a nuove trasformazioni dell'istituto famiglia, declinando le famiglie al plurale (Saraceno, 2003, 2017; Gigli, 2007, 2016; Catarsi, 2008; Bertone, 2024). Dapprima nelle discipline psico-sociologiche per poi approdare nell'alveo degli studi pedagogici, il costruito teorico sulla genitorialità si è definito secondo un modello che riguarda: «l'insieme di competenze sempre *in fieri* da esercitare durante il processo di crescita dei figli e delle figlie» (Silva et al., 2024, p. 6).

Le prime ricerche sistematiche sulla genitorialità sorte in ambito psicoanalitico, si sono intrecciate con le riflessioni sulla categoria di "responsività". Ad esempio, Bowlby parlava di genitorialità responsiva come "contenimento"; Winnicott aveva attribuito ad essa la capacità di "rispecchiamento" del bambino nella madre; Ainsworth poneva l'accento sulla "sensibilità materna"; Stern aveva enfatizzato la competenza della "sintonizzazione affettiva" tra madre-figlio (Barone, 2019).

Se queste prime teorizzazioni sulla responsività erano incentrate sul legame duale tra madre-figlio/a ponendo l'accento sulla dimensione intrapsichica materna come determinante per il/la proprio/a figlio/a, successivamente si sono affermati approcci teorici come quello "eco-culturale", in cui l'identità genitoriale è definibile come un processo di costruzione su tre livelli (individuale, di coppia e sociale) (Weisner, 2002; Gjerde, 2004; Holloway, 2010). Tale prospettiva ha contribuito a una ridefinizione del paradigma della genitorialità situata rispetto a specifici fattori geografici, contestuali e culturali che concorrono alla delocalizzazione della

centralità di un modello unilaterale a favore, invece, di una “costellazione di stili genitoriali” (Corsi, Stramaglia, 2013). A tal proposito, l’assunzione di uno sguardo ampio come punto di osservazione della genitorialità, costituita da differenti elementi che la connotano pluralmente ha posto il problema di una complessificazione delle situazioni di vulnerabilità (Silva, Segata, Riccio, 2022), come ad esempio quelle vissute dalle madri con background migratorio, caratterizzate da differenti contesti e condizioni sociali, culturali, economiche e psicologiche in cui esercitano la loro genitorialità (Lewis, Craddock, 2020). Le madri affrontano un percorso particolarmente complesso nel contesto dell’inclusione sociale (Lapov, 2024), che rende la loro esperienza migratoria segnata da profonde fratture relazionali, culturali ed emotive che si intrecciano con i cambiamenti nel ruolo genitoriale e nella struttura familiare (Tognetti Bordogna, 2004; 2007; Ambrosini, Abbatecola, 2010). Uno dei primi ostacoli rilevati vissuto dalle madri con background migratorio è l’isolamento sociale, dato che nella migrazione la perdita della rete familiare estesa e del contesto culturale di riferimento genera una condizione di “nuclearizzazione forzata” (Mussi, 2022, p. 28), dove le donne si trovano a dover svolgere il ruolo di madri e mogli in solitudine, prive del supporto educativo e pratico che avevano nei paesi d’origine (Silva, 2008).

L’esperienza migratoria comporta per le donne con background migratorio una ridefinizione profonda della propria identità e del proprio ruolo (Prisco, 2021), in particolare per quanto riguarda la genitorialità. Lontane dal contesto familiare e culturale di origine, sono costrette a esercitare la maternità in condizioni di forte vulnerabilità, affrontando ostacoli sia materiali che simbolici. Dunque, una prima difficoltà riguarda la perdita della rete familiare allargata, fondamentale nel Paese d’origine per la cura dei figli e delle figlie. Inoltre, sono costrette ad affrontare una doppia frattura educativa: da un lato, la difficoltà di riproporre i propri valori e riferimenti culturali in un contesto che non le riconosce o le svaluta; dall’altro, la sfida di decodificare i modelli e le pratiche educative del paese di arrivo, anche a causa delle barriere linguistiche e culturali (Silva, 2006).

Infine, la condizione di isolamento sociale rappresenta un altro fattore critico che determina l’emergere di una dimensione di fragilità, dovuta alla scarsa presenza di reti sociali solide che impedisce lo scambio e il sostegno tra pari, elementi fondamentali nella trasmissione culturale e nell’affermazione del proprio ruolo genitoriale.

Il tema della fragilità genitoriale associata alle donne con background migratorio si colloca in uno spazio epistemologico ed esperienziale che

necessita di una specifica problematizzazione, lontana da tentativi di tokenismo⁵ spicciolo (Bianchi, D'Antone, 2024b) che: «come pratica di potere travestita da pratica inclusiva, è una combinazione di pietismo, paternalismo, vittimizzazione, infantilizzazione, subordinazione, riduzione identitaria, oggettivazione» (Bianchi, D'Antone, 2024a, p. 216). Il problema del tokenismo nel supporto alle donne con background migratorio con un alto rischio di fragilità è strettamente connesso alle strutture oppressive che intersecano il razzismo e il patriarcato e che rendono difficili l'esercizio di una genitorialità orientata al benessere delle figlie e dei figli, lontano da pratiche di razzializzazioni (Goddard-Durant et al, 2022).

Le madri con retroterra migratorio vivono un'ambivalenza esistenziale caratterizzata, da un lato, dalla "vulnerabilità" e dall'"inadeguatezza a svolgere il loro ruolo genitoriale", mentre dall'altro mettono in atto pratiche quotidiane di resistenza e cura che sono epistemologie incarnate dal margine (hooks, 2020), sebbene invisibilizzate dai dispositivi educativi e sociali dominanti.

Lo stigma sociale, le pratiche istituzionali di controllo (come nei contesti penitenziari o nei servizi sociali) e la violenza strutturale agiscono attraverso una forma di "colonialismo morale" che impedisce alle donne di esercitare *agency* educativa (Zizioli, Meta, 2024; Colla, 2024).

Per tale ragione, l'assunzione di un approccio intersezionale (Di Grigoli, 2023) consente di leggere la categoria della fragilità non come somma di svantaggi ma, piuttosto, come una matrice complessa che incide direttamente sulla capacità educativa e relazionale delle donne. Tale approccio, garantisce non solo di "supportare" le madri ma di creare condizioni abilitanti affinché possano esercitare una genitorialità trasformativa (Burgio, Vaccaro, 2023). Inoltre, il ricorso a una prospettiva intersezionale per rileggere la categoria di "fragilità genitoriale" delle donne con background migratorio, comporta un processo di decolonizzazione dello sguardo educativo con cui si agisce il supporto alla genitorialità, liberandola da modelli eurocentrici, normativi e patriarcali

⁵ Il tokenismo (in inglese tokenism, dal termine token, simbolo) si riferisce alla pratica di fare pubblicamente piccole concessioni a un gruppo minoritario per sviare le accuse di pregiudizio e discriminazione (Hogg, Vaughan, 2017, p. 388). La ricerca sociologica sul tokenismo risale in gran parte a Kanter (1977), il quale sostiene che gli individui tokenizzati devono affrontare una maggiore visibilità, l'esagerazione delle differenze tra loro e il gruppo maggioritario e le aspettative di adattarsi a ruoli sociali limitati basati su stereotipi sociodemografici. Queste esperienze espongono il soggetto a una condizione di stress e vulnerabilità sul piano psico-sociale. Per maggiori approfondimenti, cfr. Jackson, Thoits, Taylor 1995; Bianchi, D'Antone, 2024.

(Bernacchi, 2018; Lopez, 2018; Burgio, 2022). Considerando la variabilità dei contesti e delle condizioni sociali, culturali, economiche e psicologiche in cui viene declinata la genitorialità delle madri con background migratorio, sorgono alcuni quesiti, tra cui: *qual è il ruolo ricoperto dal vissuto esistenziale delle madri in situazione di fragilità nel loro agire come genitori responsivi? Quali potrebbero essere gli interventi educativi/formativi a loro supporto? Come si potrebbe lavorare pedagogicamente con/per le donne tenendo conto delle singole specificità, evitando etnicizzazioni e culturalismi che possono favorire asimmetrie relazionali tra le madri con background migratorio e le operatrici e gli operatori del settore?*

A partire da queste sollecitazioni, il presente contributo propone i primi risultati di una ricerca PRIN-PNRR volta a indagare i nodi esperienziali dell'essere madri nella migrazione, prendendo in considerazione le storie di vita di alcune donne con background migratorio.

2. Il Progetto PRIN 2022 PNRR «Phoenix»: l'impianto metodologico della ricerca

Il Progetto PRIN 2022 PNRR «Phoenix. A new kind of “rebirth” for women and children living in conditions of marginalization»⁶, di durata triennale (2023-2025), vede coinvolte tre università italiane: Foggia (Unità di ricerca capofila), Roma Tre e Firenze. Esso si propone di rafforzare, nelle città implicate, la rete istituzionale e socioassistenziale a supporto delle madri e dei/delle bambini/e che vivono situazioni di fragilità sociale in tre contesti di estrema marginalità, ovvero: Centri Antiviolenza (CAV), case protette-carceri e centri di accoglienza per donne con background migratorio. La ricerca mira a promuovere, in una prospettiva di sostenibilità, le competenze di *self-empowerment* delle donne tramite specifici percorsi formativi, volti ad aumentare la capacità di resilienza personale, affinché possano diventare madri in grado di rispondere in maniera responsiva ai bisogni educativi e di crescita dei loro figli e delle loro figlie (Silva, Lopez, Zizioli, 2024). Il Progetto intende pertanto promuovere il processo di emancipazione delle madri con background migratorio, detenute e vittime di violenza, nella consapevolezza per cui coloro che si trovano a vivere tali condizioni di marginalità dovute a persistenti dif-

⁶Titolo in italiano: «Araba fenice. Un nuovo tipo di “rinascita” per le donne, i bambini e le bambine che vivono in condizioni di marginalità» (cfr. Lopez, 2024).

ficoltà economiche, all'isolamento sociale e alla stigmatizzazione sono meno propense a fornire ai propri figli e alle proprie figlie quegli stimoli necessari per lo sviluppo cognitivo del/della minore (Dawson, Ashman, Carver, 2000; Blanden, Machin, 2010) e a creare occasioni di interazione sociale (Sullivan et al., 2010), con conseguenze negative sullo sviluppo dell'autostima.

Il contributo presentato in questa sede intende illustrare i primi risultati ottenuti dall'unità di ricerca dell'Università degli Studi di Firenze (UNIFI) rispetto alle esperienze delle madri con background migratorio a rischio di esclusione sociale⁷, residenti nelle case di accoglienza del capoluogo toscano.

Per raggiungere gli obiettivi previsti dal Progetto, l'unità di ricerca UNIFI ha identificato una serie di azioni mirate ad esplorare sia la realtà delle reti istituzionali e socio-assistenziali del territorio fiorentino, sia le condizioni delle madri D.I.R.E.S. residenti nelle case di accoglienza dell'area metropolitana di Firenze. Le azioni portate avanti fino ad oggi dal gruppo di lavoro includono: la mappatura degli enti operanti a Firenze, la realizzazione di incontri interistituzionali di riflessione e confronto con gli stakeholder del territorio sulle politiche e sui servizi a favore delle madri con background migratorio a rischio di esclusione sociale e la rilevazione, attraverso un questionario semi-strutturato, delle criticità e delle sfide riscontrate dalle operatrici e dagli operatori nel lavoro quotidiano con/per le madri D.I.R.E.S.

I dati e le riflessioni emersi dalla mappatura, dagli incontri interistituzionali e dal questionario hanno permesso al gruppo UNIFI di elaborare un modello di intervista semi-strutturata (Sità, 2012) per rilevare la condizione delle madri con background migratorio nelle case di accoglienza del territorio. Attraverso le interviste è stato possibile raccogliere le sfide quotidiane affrontate da queste madri, mettendo in luce i loro bisogni e le loro potenzialità, le dinamiche di esclusione sociale, le carenze nei centri di accoglienza e le strategie adottate per fronteggiare le criticità nella gestione della vita familiare⁸. Le interviste semi-strutturate, raccolte nei mesi di luglio-dicembre 2024, hanno permesso di indagare i vissuti, le storie e le esperienze di ven-

⁷ L'unità di ricerca dell'Università degli Studi di Firenze ha individuato l'acronimo D.I.R.E.S. per riferirsi alle "Donne Immigrate a Rischio di Esclusione Sociale". Rientrano in questa accezione le donne: immigrate adulte/adolescenti, disabili, omosessuali, trans*, madri single, vittime di violenza domestica, da poco uscite dalla tratta, disoccupate e analfabete.

⁸ I dati emersi costituiranno una base fondamentale per la successiva fase del Progetto PRIN-PNRR "*Phoenix*", finalizzata all'elaborazione di strategie di intervento mirate a sostenere la genitorialità responsiva e a contrastare le condizioni di fragilità sociale delle madri.

ticinque madri, soffermandosi specificamente: sul loro percorso biografico, sull'esperienza migratoria vissuta, sul processo d'inclusione e inserimento sociale, sulla loro condizione di genitorialità nei centri di accoglienza e sulla gestione dell'educazione dei/le figli/e. Le interviste sono state svolte in forma anonima per rispetto della privacy delle madri coinvolte e, a ognuna di loro, è stata fatta firmare un'autorizzazione al trattamento dei dati raccolti. In generale, esse si sono svolte in un unico incontro per ciascuna partecipante e la durata media dei colloqui è stata di circa 50 minuti. Il coinvolgimento delle intervistate è avvenuto grazie al supporto dei centri di accoglienza del territorio, i quali, attraverso la loro intermediazione hanno permesso un accesso privilegiato alle madri, garantendo peraltro la disponibilità di spazi in cui svolgere le interviste. Tutte le conversazioni sono state registrate, sbobinate, trascritte *verbatim* (parola per parola) e analizzate secondo l'approccio metodologico della *Reflexive Thematic Analysis* (RTA). Date le sue caratteristiche intrinseche (Braun, Clarke, 2006; 2019), essa è risultata essere la metodologia più funzionale per cogliere la complessità delle narrazioni ed esperienze delle intervistate, valorizzando il loro vissuto attraverso un approccio profondamente riflessivo e situato, secondo la logica ricorsiva delle strategie *bottom-up*. Dopo aver completato la raccolta e il lavoro di trascrizione delle interviste, si è proceduto all'analisi del testo per far emergere, in modo induttivo, le "categorie" iniziali. Sono state così individuate le frasi e i concetti più significativi, assegnando a ciascun elemento un'etichetta. Una volta concluso questo passaggio, i diciannove codici sono stati raggruppati per identificare le macrocategorie. Quest'ultima fase ha richiesto un processo di scambio e confronto continuo tra i gruppi di lavoro delle tre unità di ricerca del Progetto, finalizzato ad analizzare in profondità le connessioni tra le categorie emergenti nonché l'impatto della soggettività nella fase di interpretazione dei dati. In questo senso, il team coinvolto ha ragionato criticamente e costantemente sul posizionamento individuale di ciascun membro, sul proprio retroterra culturale ed esperienziale, sul genere e sull'orientamento sessuale di appartenenza, favorendo il continuo e reciproco richiamo tra il piano dell'azione e quello della riflessione. Per alimentare e sostenere tale consapevolezza epistemologica, si è reso necessario organizzare incontri periodici tra i/le ricercatori/trici del Progetto così da accendere il confronto sulle sfide metodologiche, sulle interpretazioni e rinegoziazioni di senso e significato delle categorie, garantendo così una costruzione collaborativa della conoscenza.

Tenendo conto di un quadro di ricerca più ampio, ai fini della seguente trattazione concentreremo la nostra analisi sui passaggi di alcune interviste connesse con le tre macro-categorie emerse dall'indagine. Nello specifico, coerentemente con il focus tematico del numero monografico, in questa sede ci limiteremo a circoscrivere la riflessione attorno alle testimonianze di nove madri, le quali, a nostro parere, permettono meglio di altre di comprendere le specificità e sfumature della maternità con background migratorio in condizione di fragilità sociale.

	Codice intervista	Età (anni)	Luogo di nascita	Permanenza in Italia	Status civile	N. figli/e	Occupazione
1	Int-1	45	Kosovo	4 anni	Divorziata	2	Disoccupata
2	Int-2	49	Albania	6 anni	Divorziata	2	Badante
3	Int-3	26	Pakistan	7 anni	Coniugata	2	Disoccupata
4	Int-17	37	Tunisia	6 anni	Separata	1	Disoccupata
5	Int-19	38	Sri Lanka	10 anni	Separata	1	Disoccupata
6	Int-20	31	Nigeria	3 anni	Coniugata	3	Disoccupata
7	Int-21	35	Colombia	2 anni	Coniugata	2	Disoccupata
8	Int-22	46	Ucraina	2 anni e mezzo	Coniugata	3	Disoccupata
9	Int-24	30	India	2 anni e un mese	Coniugata	1	Disoccupata

Tabella n. 1 *“Caratteristiche del campione”*

Come vedremo nel prossimo paragrafo, le testimonianze selezionate pongono al centro della riflessione il mondo sociale e simbolico delle madri con background migratorio in condizione di fragilità, restituendoci le coordinate di una genitorialità “inaspettata”, costruita nell’interazione tra soggetti e istituzioni, negoziata nelle intersezioni tra “le specificità dell’essere madri nella migrazione” e “le sfumature dell’accoglienza nei centri di accoglienza”.

3. I risultati della ricerca: i bisogni delle madri con background migratorio nei centri di accoglienza

Come accennato precedentemente, le testimonianze raccolte nell’ambito del Progetto PRIN-PNRR *“Phoenix”*, hanno portato alla luce le molteplici sfumature dell’essere madre nella migrazione e, in particolar modo, le specificità dell’essere genitrice all’interno di una casa di acco-

glienza. In questo senso, a partire dalle parole delle intervistate, sono stati individuati tre macro-bisogni comuni, ovvero: protezione e sicurezza, condivisione e libertà.

3.1 *Il bisogno di protezione e sicurezza*

Dall'analisi delle interviste emerge la necessità, da parte delle madri, di garantire un ambiente sano, protetto, stabile per le proprie figlie e i propri figli. Molte di loro manifestano insoddisfazione nei confronti degli spazi delle case di accoglienza: ambienti troppo piccoli, locali poco sicuri, luoghi in cui risulta difficile ritagliarsi un po' di privacy e intimità familiare:

Qui è difficile. Vivo in un palazzo con tante camere. Ogni famiglia ha una camera e un bagno ma la cucina è in condivisione (Int_3).

Il bagno in comune con tutte le famiglie... e poi abbiamo per me e per mia bambina c'è una camera (Int_19).

Inoltre, in alcuni casi, la convivenza forzata con persone accolte per motivi e necessità diverse (violenza domestica, tossicodipendenza, ecc.) genera nelle madri un senso di disagio e insicurezza che non permette loro di sentirsi protette e serene all'interno delle strutture. Tali scenari preoccupano significativamente le intervistate, le quali lamentano di dover esporre i propri figli e le proprie figlie a specifiche situazioni:

Vedevo anche le mamme con i bambini che soffrivano tanto perché era dura avere anche i bambini che condividevano quegli spazi con altre persone che avevano problemi di ogni tipo (Int_2).

Nel centro di accoglienza non viviamo bene. Varie volte sono stata minacciata da una donna albanese che vive nella mia stessa struttura. Non voglio che i miei figli assistano a queste scene. Ad esempio, il figlio di questa donna albanese che ha 16 anni si mette spesso nei guai con la polizia, e una volta sono venuti ad arrestarlo. Una volta questo ragazzo ha fatto del male a mio figlio strattonandolo e ho paura a parlare con la madre perché è una donna poco raccomandabile. Non voglio che la mia famiglia sia esposta a questo genere di situazioni. Voglio vivere serena (Int_3).

Le precarie condizioni abitative influenzano negativamente non solo la qualità delle relazioni tra i membri del nucleo familiare ma hanno

anche un impatto sul benessere psico-fisico delle donne. A tal proposito, alcune di loro riferiscono:

In quella struttura si è aggravato il mio stato psicologico, perché non era facile vivere in una camera di nove metri quadrati con tre persone (Int_2).

A causa di tutto quello che mi è successo sono diventata aggressiva. Prima non ero così ma la vita mi ha portata a diventarlo. Io sarei dovuta andare in una struttura che ospitava donne che avevano vissuto violenza. Avevo uno specifico problema che un centro di accoglienza non avrebbe risolto (Int_1).

Tali criticità permeano dunque ogni sfera dell'agire quotidiano delle donne, non permettendo loro di vivere serenamente il proprio ruolo genitoriale: esse manifestano la necessità di offrire alle proprie figlie e ai propri figli un ambiente in cui riconoscersi, in cui "sentirsi a casa". Da quanto emerso dalle interviste, l'organizzazione e la condivisione degli spazi sono gli elementi più sfidanti del sistema di accoglienza che ha ricadute significative anche sull'esercizio di una genitorialità responsiva.

Come una mamma per me unico sogno avere almeno un piccolo spazio per me, per me e la mia bambina. Perché sì, abbiamo ora una casa, però non è quella vita per bambini. E ora mia bambina ha otto anni e mezzo, non ha mai portato un'amica a casa... perché mai avuto una casa! Un pigiama party, far vedere casa sua o prendere una canina, un gattino? [...] E quindi se avesse un piccolo spazio solo per loro, non chiedo una grande casa (Int_19).

3.2 Il bisogno di condivisione

L'esperienza della genitorialità può rappresentare una grande sfida per le madri con background migratorio, tantopiù se questa viene vissuta in solitudine, in un contesto contrassegnato da condizioni di fragilità sociale (Silva, Lopez, Zizioli, 2024). Alcune intervistate manifestano il bisogno di condividere il compito e l'impegno nell'educazione dei figli e delle figlie con altre reti (partner o altre donne accolte nelle medesime strutture), al fine di sentirsi meno sole in caso di necessità o emergenza (Mussi, 2023; Favaro, 2003; Tognetti Bordogna, 2007). Il supporto di queste figure permetterebbe inoltre loro di ritagliarsi un momento per sé, uno spazio in cui prendersi cura della propria persona.

E poi dove vivo io c'è altre due famiglie e cerchiamo entrambi qualcuno così, così organizzato insieme, oppure senza assistenza sociale. Da sola una donna da sola con bambini non si può fare. Da sola, dico io, perché da sola. Io certo non c'è i genitori non c'è i parenti [...] Prima andava palestra. Ora cercavo più vicino ma non trovavo. Perché mi piace andare, anche la sera ora troppo lontana. Se andava portavo bambini a casa, lasciavo con qualcuno che sta a casa, uscivo, faceva 40 minuti e tornava. Cose che mi piace fare per me (Int_19).

Dalle parole delle intervistate emerge un'ulteriore esigenza: le difficoltà nel conciliare i tempi di lavoro con i tempi di vita familiare (Silva, 2004). Gli impegni lavorativi molto spesso mal si integrano con l'accompagnamento alla crescita dei figli e delle figlie spingendo le madri a dover delegare tali mansioni ad altre donne/figure:

[Nel centro di accoglienza] le madri mi offrivano dei soldi affinché mi occupassi dei loro figli quando loro erano a lavorare, ma mi dispiaceva prendere dei soldi (Int_2).

3.3 Il bisogno di libertà: tra "libertà di" e "libertà da"

Un ulteriore elemento portato alla luce dalle intervistate è la questione dell'espressione della propria genitorialità. Essere in una condizione di fragilità familiare, abitativa e lavorativa limita la loro esperienza di maternità non garantendo loro la libertà di essere madri vicine, prossime, presenti nella quotidianità dei figli e delle figlie.

Ho due figlie, A. ha quasi 14 anni, M. ne ha 7 e vivono in Svezia. Loro stanno lì con il padre. Purtroppo, non sono ancora venute a visitarmi in Italia, perché non ho un posto in cui farle dormire. Inoltre, non ho un lavoro. Insomma, vivo una situazione complicata. Siamo in contatto, soprattutto facendo videochiamate con Whatsapp. Con loro ho un bellissimo rapporto [...] Io stavo dietro all'educazione dei miei figli, il mio problema era legato al fatto che non avevo i documenti in regola per restare in Svezia, ero un'immigrata irregolare e sono dovuta andare via. Dopo 11 anni in cui ho vissuto lì non volevano ancora darmi la cittadinanza. [...] Inoltre, non ho nemmeno un lavoro in regola...lavoro in nero e ho difficoltà ad avere una casa che possa ospitare le mie figlie [...] Avevo bisogno dei documenti per restare in Svezia con i miei figli; invece, sono stata costretta a lasciarli da soli e a crescere senza la presenza della loro madre (Int_1).

Infine, ci sembra opportuno richiamare un ulteriore elemento ricorrente nelle parole delle donne intervistate ovvero il bisogno di liberarsi

dai pregiudizi, dagli stereotipi, dallo sguardo esterno che intacca la percezione di sé come madre. L'essere genitore passa anche dall'essere "visto", riconosciuto del mondo esterno, accettato e valorizzato nel proprio ruolo. Significative sono le parole espresse da un'intervistata la quale confessa di mascherare la propria posizione abitativa agli occhi esterni, per non dover esporsi a commenti spiacevoli e stigmatizzanti:

Camera mia mi piace tanto perché tutta ordinata, gli armadi così non lo so come pensano io non dico anche chi non conosce una struttura oppure anche accoglienza perché pensano subito male... ci sono pidocchi, pensano sarai sporco e quindi non dico nemmeno (Int_19).

Il quadro che emerge dalle parole delle madri intervistate descrive le odierne strutture di accoglienza come spazi complessi, sfidanti, talvolta limitanti, ma allo stesso tempo li raffigura come luoghi vivi di relazione e condivisione in cui si intrecciano storie, bisogni e professionalità che richiedono, oggi più che mai, una profonda riflessione pedagogica.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M., Abbatecola E. (a cura di) (2010): *Famiglie in movimento. Separazioni, legami, ritrovamenti nelle famiglie migranti*. Genova: Il melangolo.
- Barone L. (a cura di) (2019): *Manuale di psicologia dello sviluppo*. Roma: Carocci.
- Bernacchi E. (2018): *Femminismo interculturale: una sfida possibile? L'esperienza delle associazioni interculturali di donne in Italia*. Roma: Aracne.
- Bertone C. (2024): *Il familiare è politico. Attrezzi di ricerca per uno sguardo posizionato*. Milano: Meltemi.
- Bianchi L., D'Antone A. (2024a): Intersezionalità o transindividualità? Potere, tokenismo e conflitto in una prospettiva di pedagogia critica. *Educational Reflective Practices*, n. 1, pp. 208-222.
- Bianchi L., D'Antone A. (2024b): *Oltre l'inclusione. Pedagogia critica, tokenismo e decolonizzazione nei contesti educativi*. Brescia: Scholé.
- Blanden J., Machin S. (2010): Intergenerational inequality in Early Years assessments. in K. Han-sen, H. Joshi, S. Dex (a cura di), *Children of the 21st century: the first five years*. Bristol: The Policy Press.
- Braun V., Clarke V. (2006): Using thematic analysis in psychology, *Qualitative Research in Psychology*, n. 2, pp. 77-101.
- Braun V., Clarke V. (2019): Reflecting on reflexive thematic analysis, *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, n. 4, pp. 589-597.
- Bryceson D., Vuorela U. (2002): *The Transnational Family*. New European Fron-

- tiers and Global Networks*. London-New York: Routledge.
- Burgio G. (2022): *Pedagogia postcoloniale. Prospettive radicali per l'intercultura*. Milano: FrancoAngeli.
- Burgio G., Vaccaro L. P. (2023): Oltre l'intercultura. Prospettive postcoloniali, decoloniali e trasformative. *Quaderni di Intercultura*, n. 15, pp. 47-58.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Colla E. (2024): Donne detenute con figli in carcere: dalla genitorialità nell'istituzione totale alla responsività di servizi alternativi. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, vol. 25, n. 2, pp. 79-91.
- Dawson G., Ashman S. B., Carver L. J. (2000): *The role of early experience in shaping behavioral and brain development and its implications for social policy*. *Development Psychopathology*, n. 4, pp. 695-712.
- Di Grigoli A. R. (2023): *Il modello della pedagogia intersezionale negli scenari educativi complessi. Tra saperi femministi, intercultura e convivenza tra le differenze*. In F. Burroso, R. Gallelli, G. Seveso (a cura di), *Dai saperi negati alle avventure della conoscenza. Esclusione ed emancipazione nei percorsi educativi femminili tra storia e attualità*. Milano: Unicopli.
- Favaro G. (2003): Per la famiglia, per sé, per i figli. Progetti, legami familiari e ruolo materno nella migrazione femminile. In F. Cambi, S. Olivieri, G. Campani (a cura di), *Donne migranti: verso nuovi percorsi formativi*. Pisa: ETS.
- Gigli A. (2007): *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Gigli A. (2016): *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Reggio Emilia: Edizioni Junior.
- Gjerde P. (2004): Culture, power, and experience: Toward a person-centered cultural psychology. *Human Development*, n. 47, pp. 138-157.
- Goddard-Durant S. K., Doucet A., Tizaa H., Sieunarine J. A. (2022): A decolonizing, intersectional, Black feminist approach to young Black Caribbean-Canadian mothers' resilience. *Journal of Family Studies*, vol. 29, n. 4, pp. 1946-1966.
- Hogg M. A., Vaughan G. M. (2017): *Social Psychology*. London: Pearson.
- Holloway S. (2010): *Women and family in contemporary Japan*. Cambridge, (MA): Cambridge University Press.
- hooks b. (2020): *Elogio del margine/scrivere al buio*. Napoli: Tamu edizioni.
- Jackson P. B., Thoits P. A., Taylor H. F. (1995): Composition of the workplace and psychological well-being: The effects of tokenism on America's Black elite. *Social Forces*, vol. 74, n. 2, pp. 543-557.
- Kanter R.M. (1977): *Men and Women Of The Corporation*. New York: Basic Books.
- Lapov Z. (2024): Migrant Women between Professional (Non)Recognition and Personal Fulfilment. *Lifelong Lifewide Learning*, vol. 22, n. 45, pp. 22-32.
- Lewis M. W., Craddock K. T. (2020): *Mothering while Black: strenghts and vulnerabilities in a sociopolitical racial context of structural inequality*. In L. O'Brien Hallstein, A. O'Reilly, M. Giles (a cura di): *The Routledge Companion of Motherhood*. London-New York: Routledge.

- Lopez A. G. (2024): Il ruolo delle professioni educative nelle équipes multidisciplinari a sostegno delle donne vittime di violenza: uno studio di caso. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, vol. 2, n. 2, pp. 72-79.
- Lopez A. G. (2018): *Pedagogia delle differenze. Intersezioni tra genere ed etnia*. Pisa: ETS.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Mussi A. (2023): *Non solo vulnerabili. Voci di madri migranti arabo-musulmane*. Milano: Edizioni junior.
- Mussi A. (2022): Madri migranti tra isolamento sociale e reticolo informale. Una riflessione pedagogica sul sostegno sociale nella migrazione a partire dalle storie di vita di donne di origini arabo-musulmane a Milano. *Educazione Interculturale – Teorie, Ricerche, Pratiche*, vol. 20, n. 2, pp. 27-38.
- Prisco G. (2021): *Crederci nonostante. La costruzione identitaria nelle giovani con background culturale migratorio*. Milano: FrancoAngeli.
- Saraceno C. (2003): *Mutamenti della famiglia e politiche sociali in Italia*. Bologna: Il Mulino.
- Saraceno C. (2017): *L'equivoco della famiglia*. Bari: Laterza.
- Silva C. (2004): *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Silva C. (2006): Famiglie immigrate e educazione dei figli. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 30-36.
- Silva C. (2008): Memorie autobiografiche di madri immigrate. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 92-100.
- Silva C., Segata C., Riccio B. (2022): Promuovere il benessere di bambini e famiglie esposte alla marginalità. L'esperienza del Progetto "Ali per il futuro". *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, vol. 20, n. 1, pp. 5-15.
- Silva C., Lopez A. G., Zizioli E. (2024): Genitorialità responsiva in contesti di fragilità sociale. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, vol. 25, n. 2, pp. 5-12.
- Sità C. (2022): "Fare" le madri. Il lavoro dei servizi socio-educativi con la maternità e le sue ambivalenze. In M. L. Alga, R. Cima (a cura di): *Culture della maternità e narrazioni generative*. Milano: FrancoAngeli.
- Sità C. (2012): *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Stramaglia M., Corsi M. (2013): *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando Editore.
- Sullivan et al. (2010): *The consequences of childhood disadvantage in Northern Ireland at age 5*, Londra: Institute of Education.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2004): *Ricongiungere la famiglia altrove. Strategie, percorsi, modelli e forme dei ricongiungimenti familiari*, Milano: FrancoAngeli.
- Tognetti Bordogna M. (a cura di) (2007): *Arrivare non basta. Complessità e fatica della migrazione*, Milano: FrancoAngeli.

Weisner T. S. (2002): Ecocultural understanding of children's developmental pathways. *Human Development*, n. 45, pp. 275-281.

Zizioli E., Meta C. (2024): La maternità alla prova del carcere: traiettorie di ricerca. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, vol. 25, n. 2, pp. 13-24.

La collaborazione tra famiglia affidataria e famiglia di origine come fattore protettivo dei processi di riunificazione familiare

Anna Salvò¹, Paola Milani^{2,3}

Abstract

L'affido familiare in Italia rappresenta un'opportunità di cura per il bambino⁴ e di crescita per i genitori. Alla luce di queste premesse, nel contributo è illustrata una ricerca su nove casi studio relativi a pratiche "emergenti" di affido in Italia, realizzata in seno alle iniziative della *Child Guarantee*. In essa emerge il potenziale della collaborazione tra la famiglia affidataria e quella di origine, al fine di contribuire a un riequilibrio della dinamica di potere fra le due famiglie e, di conseguenza, allo sviluppo della "genitorialità positiva", al processo di riunificazione familiare e, qualora appropriato, all'esito del rientro a casa, concorrendo a rispettare la dimensione della temporalità dell'affido.

Parole chiave: affido, riunificazione familiare, co-genitorialità, famiglia d'origine, famiglia affidataria.

¹ Dottoranda di ricerca in Scienze Pedagogiche dell'Educazione e della Formazione presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova.

² Professoressa Ordinaria di Pedagogia Generale e Sociale presso il Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia, Psicologia Applicata (FISPPA) dell'Università degli Studi di Padova.

³ Il testo è frutto di una completa collaborazione fra le due Autrici. Tuttavia, è possibile considerare Paola Milani come Autrice dei parr. 1, 2 e delle *Conclusioni*; Anna Salvò dei parr. 3 e 4. Paola Milani inoltre è responsabile della revisione finale. *D'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura delle Autrici*, N.d.R.

⁴ Nel testo, convenzionalmente, per ragioni di maggior scorrevolezza nella lettura, si usa il termine "bambino", comprendendo tutte le persone minorenni, da 0 a 17 anni, sia di genere maschile che femminile. Inoltre, si usa il termine "genitori" con riferimento alla madre e al padre di origine del bambino, così come "affidatari" per rappresentare l'affidataria e l'affidatario. Inoltre, si usa il termine operatore/i per indicare anche le operatrici.

Abstract

Foster care in Italy represents both a caring opportunity for the child and a growth opportunity for the parents. Given these premises, the paper presents a study on nine case studies of “emerging” foster care practices in Italy, carried out within the framework of the *Child Guarantee* initiatives. The research highlights the potential of collaboration between foster families and birth families in contributing to a rebalancing of the power dynamics between the two families. This potential, consequently, contributes also to the development of “positive parenting” in the process of family reunification, and, where appropriate, the return of the child to the birth family. This approach supports respect for the temporary nature of foster care.

Keywords: foster care, family reunification, co-parenting, birth family, foster family.

1. Introduzione

In questo articolo presentiamo alcuni risultati di una recente ricerca *Rafforzare il sistema dell'affidamento familiare in Italia nell'ambito della Child Guarantee europea: Studi di caso sulle pratiche emergenti di affidamento in Italia* (Salvò *et al.*, 2024; cfr. anche Council Recommendation [EU], 2021). Questi risultati, se letti insieme ai dati sull'affido in Italia (MLPS, 2021), mostrano come, a una durata dei progetti di affido mediamente superiore a quella indicata dalla normativa di riferimento, corrisponda un'assenza di azioni mirate all'emancipazione della famiglia di origine e allo sviluppo della capacità genitoriale nella relazione con il bambino.

Obiettivo del contributo è mettere in luce i fattori predittivi di riunificazione familiare che emergono dall'ascolto dei diversi attori dell'affido intervistati, rivelando l'importanza della relazione collaborativa tra la famiglia affidataria e quella di origine, come condizione in grado di favorire l'emancipazione di quest'ultima sul piano sociale e su quello genitoriale (Lietz, Lacasse, Cacciatore, 2011). Essa risulta capace di contribuire al processo di riunificazione familiare, secondo il costrutto messo a punto da Maluccio (Ainsworth, Maluccio, 1998), che intende «raggiungere e conservare in ogni momento il miglior livello possibile di riunificazione, sia che esso consista nel pieno rientro del bambino nel sistema familiare oppure in altre forme di contatto (per esempio le visite o gli incontri), utili a confermare la piena appartenenza del bambino alla sua famiglia» (Maluccio, Warsh, Pine, 1994, p. 3)⁵.

⁵ Traduzione a cura delle Autrici, N.d.R.

La genitorialità si costruisce dentro a una cultura e in un insieme di *relazioni*: con il bambino, con altri genitori e con adulti con differenti ruoli, presenti nelle esperienze quotidiane, in cui le relazioni nei diversi sistemi impattano sulle relazioni tra genitori e figli nel micro-sistema, secondo un'ottica bioecologica (Bronfenbrenner, trad. it. 1986). Essere genitori è quindi una questione, come ricordano Bornstein e Venuti, di *natura* e di *cultura*: «gli esseri umani acquisiscono informazioni sul come essere genitori, vivendo nella cultura di appartenenza: rappresentazioni generazionali, sociali e provenienti dai media dei genitori, figli e famiglie giocano un ruolo significativo nell'aiutare le persone a formulare le loro cognizioni sulla genitorialità e nel guidare le loro pratiche parentali» (2013, p. 25).

L'articolo esplora, dunque, il tema di come rappresentazioni sociali e professionali, che riconoscano la presenza e il ruolo della famiglia di origine nel processo di affido, possano favorire la realizzazione di forme positive di co-genitorialità (Chapon, sous la dir. de, 2018). Esse si realizzano anche attraverso la disponibilità degli affidatari a una relazione collaborativa con la famiglia di origine, che può favorire processi di affido efficaci, temporanei ed effettivamente orientati alla prospettiva della riunificazione familiare.

2. *Affido e genitorialità*

In riferimento all'affido familiare, i dati dimostrano come in Italia si assista a un prolungarsi dei tempi di affidamento oltre i due anni previsti dalla normativa (MLPS, 2024) nel 65% dei casi, e oltre i quattro anni per il 37% circa. Degli affidamenti che si concludono (MLPS, 2021), solo il 33% vede il bambino/ragazzo rientrare in famiglia, mentre nel 36% circa dei casi si vede il bambino iniziare un nuovo affido o entrare in comunità (il rimanente 30% è composto per il 3% di ragazzi che intraprendono la vita autonoma mentre la restante parte rientra nella non ben definita risposta *Altro*).

Parlare di affido implica necessariamente collocarsi nel grande tema della famiglia e, più puntualmente, della genitorialità: famiglia intesa come famiglia di origine, e genitorialità vista come l'insieme delle «funzioni che i genitori assolvono per accudire e prendersi cura dei propri figli» (Milani, 2018a, p. 64) garantita, durante l'affido, in particolare dalla famiglia affidataria. Si tratta di una condizione temporanea che riconosce ai genitori del bambino la possibilità di intraprendere un'evoluzione, un percorso trasformativo orientato al ripristino del pieno esercizio della funzione ge-

nitoriale come indicato dalla Legge 184/1983, così come novellata dalla Legge 149/200. La “genitorialità” dei genitori del bambino in affido non viene cancellata o messa tra parentesi dalla normativa, bensì invitata a una revisione e a una messa in discussione, per realizzare l’obiettivo del rientro del bambino in famiglia (MLPS, 2024). Un tempo, quello dell’affido, in cui si propone ai genitori di orientarsi a una genitorialità *positiva* (Save the Children, 2012) e *responsiva*, che ha bisogno di confrontarsi nella corresponsabilità educativa e nella co-educazione tra genitori stessi, comunità, servizi (Milani, 2018a). Nell’affido, questo significa realizzare forme di co-genitorialità, di costruzione di risposte ai bisogni del bambino “a più mani”, genitori e affidatari insieme, in una relazione di collaborazione allo svolgimento di funzioni e compiti genitoriali (Hedin, 2015). Questa relazione facilita il percorso della famiglia di origine e l’andamento delle visite tra genitori e bambino, garantendo a quest’ultimo condizioni di benessere psico-emotivo pur in presenza di due famiglie di riferimento (Chateaufort et al., 2018). L’evoluzione della genitorialità ha bisogno di un accompagnamento intenso, in percorsi dedicati alla riunificazione familiare come nel Programma catalano *Caminar en família* (Balsells et al., 2015). Esso si basa su attività psico-educative per i genitori, e per genitori e figli insieme, utilizzando in modo intenzionale gli incontri per il diritto di visita.

Il ruolo della famiglia affidataria è cruciale anche nel favorire i percorsi dei genitori di origine, acconsentendo alle visite, sospendendo il giudizio soprattutto agli occhi del bambino, favorendo il fatto che i genitori di origine continuino a contribuire, nella misura loro possibile, allo sviluppo del figlio (Farmer, 2018). Crescere nella capacità di fare i genitori necessita di un supporto sociale, di un confronto, di una rete di relazioni supportive, che rappresenta uno dei fattori della resilienza familiare (Lietz, Strength, 2011): ovvero, la forza che tiene insieme il gruppo famiglia e lo aiuta ad affrontare e superare le avversità del momento.

3. Presentazione della ricerca

Nella ricerca, finalizzata a individuare gli elementi caratterizzanti delle “pratiche emergenti” di affido, ossia anticipatori di buone prassi (UNICEF, 2021), sono stati realizzati nove studi di caso, afferenti a quattro diverse tipologie, quali: affidi conclusi con il rientro del bambino/a in famiglia; affidi con bambini/e in età 0-3; affidi con bambini/e con disabilità e affidi innovativi o definiti anche “leggeri”, come l’affido diurno o parziale.

Si tratta di una Ricerca-Azione, di tipo qualitativo (Mortari, Ghirotto, 2019), che ha adottato un approccio partecipativo (Sorzio, 2005) riconoscendo il valore determinante del punto di vista dei soggetti coinvolti nei percorsi di affido, per comprendere in profondità quali pratiche in atto concorrano efficacemente alla realizzazione dei processi di riunificazione familiare. Tutti i protagonisti dei percorsi di affido – famiglie di origine e famiglie affidatarie, bambini, figli di affidatari, operatori dei servizi e responsabili/referenti del servizio – hanno partecipato alla ricerca come soggetti attivi, secondo l'approccio della *Practice Research* (Fook, 2012). Nella tabella sottostante sono rappresentati i numeri e le tipologie di soggetti coinvolti per ogni tipologia di affido indagata.

Tipologia	Cod.	Operatori		Referenti / Resp servizio		Famiglia di Origine		Famiglia Affidataria		Bambino/a			Tutore		Altri soggetti		TOTALE		
		Num. soggetti	Num Interv.	Num. soggetti	Num Interv.	Num. soggetti	Num Interv.	Num. soggetti	Num Interv.	Num. soggetti	Età attuale bamb. 1	Età attuale bamb. 2	Num Interv.	Num. soggetti	Num Interv.	Num. soggetti	Num Interv.	Num. soggetti	Num Interv.
Neonati (0-3)	N1	1	1	1	1	1	1	2	1	non intervistato	0		0	1	1	0	0	6	5
Neonati (0-3)	N2	6	3	3	2	1	1	5	2	1	6		1	0	0	0	0	16	9
Disabilità	D1	3	1	1	1	1	1	2	1	non intervistato	9		0	0	0	0	0	7	4
Disabilità	D2	2	2	1	1	1	1	1	1	1	8		1	0	0	0	0	6	6
Aff. leggero	L1	3	1	0	0	1	1	2	1	1	6		1	0	0	0	0	7	4
Aff. leggero	L2	3	2	1	1	1	1	2	1	3	19	13	1 (assieme alla madre)	0	0	0	0	10	5
Aff. leggero	L3	2	2	2	1	1	1	5	2	1	6		1	0	0	1	1	12	8
Rientro	R1	2	1	2	1	1	1	4	4	2	14	19	1	0	0	0	0	11	8
Rientro	R2	1	1	2	1	1	1	5	3	1	8		1	0	0	0	0	10	7
Num. Totale		23	14	13	9	9	9	28	16	10			6	1	1	1	1	85	56
% su tot		27,1%	25,0%	15,3%	16,1%	10,6%	16,1%	32,9%	28,6%	11,8%			10,7%	1,2%	1,2%	1,2%	1,2%		

Tabella 1: Distribuzione dei soggetti e delle interviste realizzate, per tipo.

Come si vede, sono stati coinvolti nove genitori di origine e 10 bambini, tra i 12 presenti nei percorsi di affido; 28 affidatari e loro figli; 23 operatori e 13 referenti/responsabili dei servizi di Tutela e di Affido. Nel corso della ricerca i soggetti sono stati coinvolti prima con interviste semi-strutturate, poi per gruppi territoriali, con *focus group*. Sono state realizzate complessivamente 56 interviste semi-strutturate, che hanno raggiunto 85 partecipanti, singolarmente, o in coppie, oppure in piccoli gruppi, come nel caso delle *équipes* di professionisti e dei fratelli.

Il corpus raccolto, pari a 5.340 minuti di registrazione (equivalenti a 89 h e 42') e a 2.608.686 caratteri, è stato trascritto e analizzato con l'ausilio del software ATLAS.ti, secondo una griglia di codici orientata a

individuare gli elementi determinanti l'evoluzione del percorso di affido, quali: le pratiche messe in atto per l'accompagnamento alla famiglia di origine; quelle finalizzate alla relazione tra genitori e bambini; la partecipazione alle decisioni e la visione che ciascun soggetto ha degli altri. Quanto emerso dall'analisi dei dati raccolti tramite le interviste è stato poi analizzato e messo a tema con l'intero gruppo di soggetti afferenti al singolo studio di caso, attraverso la realizzazione di *focus group*, finalizzati a condividere e riflettere sui dati raccolti, tramite lo scambio tra partecipanti e ricercatori (Salvò et al., 2024).

4. Risultati

Dopo l'indagine dei singoli casi studio, è stata condotta un'analisi trasversale ai nove casi studio, allo scopo di individuare la correlazione tra il rientro del bambino in famiglia e le pratiche dei servizi a ciò finalizzate. Si sono cercati gli elementi capaci di identificare processi di riunificazione familiare, tra cui la presenza di un accompagnamento alla famiglia di origine e l'implementazione di attività per il diritto di visita e il loro utilizzo. Relativamente agli studi di caso afferenti alla tipologia "affidi conclusi con il rientro in famiglia del bambino", sono state coinvolte due famiglie di origine, di cui una italiana e una con *background* migratorio e le rispettive due famiglie affidatarie, entrambe italiane. Emerge che non sono presenti azioni riconducibili ad intenzionali percorsi di riunificazione familiare da parte dei servizi. Risultano, infatti, scarsamente rappresentate, se non assenti, azioni finalizzate all'accompagnamento alla famiglia di origine sul piano della sua emancipazione e dello sviluppo di genitorialità positiva. Anche per quanto riguarda la realizzazione delle attività per il diritto di visita, ovvero gli incontri tra genitori e bambino, potenzialmente luogo di accompagnamento formativo alla genitorialità e alla cura della relazione genitore-bambino, emerge una limitata implementazione di incontri e di visite, che vengono lasciati alla gestione autonoma e non utilizzati per la costruzione della riunificazione familiare. Gli indicatori del fatto che, nelle pratiche dei servizi, sia incerto l'orientamento al recupero o all'emancipazione del ruolo genitoriale della famiglia di origine, sono reperibili nella mancanza di forme di accompagnamento intensivo, riconosciuto di primaria importanza nella realizzazione di processi di riunificazione familiare (Balsells et al., 2015, 2018).

L'analisi degli studi di caso conclusi con il rientro ha, tuttavia, fatto emergere un risultato inatteso, a partire dall'ascolto di una selezione di

voci, che sono apparse particolarmente significative e rilevanti per comprendere quali fattori abbiano contribuito a realizzare un processo di riunificazione familiare sfociato nel rientro in famiglia del bambino, pur in presenza di deboli azioni dedicate, da parte del servizio di riferimento. Queste narrazioni dei membri delle famiglie di origine e affidataria, che descrivono alcuni aspetti della relazione che intercorre tra di loro, portano alla luce quali fattori abbiano reso possibile la realizzazione del processo di riunificazione e del rientro a casa dei bambini.

Lo studio dei casi conclusi con il rientro del bambino in famiglia permette, quindi, di osservare come questo sia stato possibile grazie al contributo delle famiglie affidatarie, aperte e disponibili alla collaborazione e alla realizzazione di una forma aperta e dinamica di co-genitorialità (Hedin, 2015). Si tratta, in entrambi i casi, di una relazione che ha ampiamente integrato, e talora sostituito, l'accompagnamento realizzato dai servizi e che ha investito diversi piani, in primis quello genitoriale, ma anche quello economico, lavorativo e sanitario. Le narrazioni delle famiglie affidatarie e delle famiglie di origine citate di seguito e selezionate in base al criterio della rappresentatività quantitativa rispetto al *corpus* complessivo, lasciano chiaramente intravedere una relazione interpersonale improntata alla fiducia nelle risorse presenti nella famiglia di origine, rappresentate in entrambi i casi dalla madre. Le riportiamo di seguito:

Diciamo che c'è stato un lavoro di squadra (mamma, R1).

Questa affermazione di una madre, che riguarda il percorso di affido compiuto e lo rappresenta come appunto il lavoro di una *squadra*; parla di una situazione alla pari, nella quale sono tutti "giocatori": tutti abili/abilitati a dare un contributo verso il raggiungimento della mèta, che in questo caso era il rientro a casa dei figli. Una squadra, dunque, dove giocano insieme affidatari, affidanti e affidati. Nell'ascolto dei protagonisti di questo studio di caso, il richiamo all'apprezzamento di uno per l'altro è continuo. Una squadra, un gruppo di collaboratori dove i ruoli sono chiari:

Era chiaro che dovevamo essere un supporto, un sostegno, un aiuto garbato, quanto più discreto, attento a non essere invadente. Questa è una cosa che era chiara, per cui poi il resto è scivolato, è andato liscio (affidataria, R1).

E la postura rappresenta, di fatto, un costante riconoscimento della presenza e del ruolo della mamma in quanto mamma dei ragazzi, la *loro* mamma:

La cosa è stata sempre quella di valorizzare al meglio tutte le cose, [...] mai una parola detta fuori posto, la mamma era la mamma, e soprattutto [dicevo ai ragazzi]: 'Vediamo che dice la mamma', 'Prima mi sento con la mamma', 'Sentiamo la mamma' (affidataria, R1).

Emerge anche come la famiglia affidataria, effettivamente coinvolta nella relazione, riceva beneficio dalle conferme che vengono dalla famiglia di origine:

Lei [rif.: la mamma] ha avuto la capacità di...Sì, tutte le volte di rassicurarmi, di dire -guarda non mi stai levando niente, anzi mi stai dando una mano, ci state aiutando, cioè, ci state dando una mano (affidataria, R2).

Il sostegno della famiglia affidataria è aperto, anche nel momento in cui la mamma, in una delle due famiglie di origine, opta per la scelta di trasferirsi all'estero:

È stato proprio insomma, un po' un fulmine a ciel sereno, quando ci disse: 'Ho deciso di trasferirmi in Francia'. Però, anche in quella situazione lì l'abbiamo supportata, fino alla partenza e dopo (affidataria, R2).

In queste relazioni, cariche di affetto e orientate all'obiettivo della cura e del miglior interesse per il bambino in affido, non compaiono affermazioni volte all'appropriazione: il bambino viene sempre riconosciuto come "accolto temporaneamente" e come "figlio della mamma di origine":

Abbiamo sempre cercato di mantenere la mamma come punto di riferimento, dando a lei la responsabilità di alcune cose, mantenendola sempre in una posizione di rispetto nei confronti dei ragazzi (affidatario, R1).

Quanto emerge fino a qui consente di osservare come l'evoluzione del progetto di affido sia sensibilmente legata alla qualità del rapporto tra le due famiglie, improntata al rispetto e riconoscimento del genitore come capace di responsività genitoriale. La relazione tra le due famiglie si delinea, via via, come fattore decisivo per la riunificazione familiare: emerge, infatti, chiaramente come si sia arrivati alla realizzazione dell'obiettivo del rientro in famiglia anche in assenza di una progettualità dedicata:

Il rientro? Noi lo abbiamo detto all'affidataria e poi anche alla mamma (che sarebbero rientrati), tutto qua... (operatore, R1).

E, in effetti, dalle parole dei ragazzi emerge che si è trattato di ricevere un'informazione a ridosso del rientro e non c'è nei loro ricordi la presenza degli operatori o di azioni congiunte tra adulti, dedicate a costruire o facilitare questo passaggio:

Se non mi sbaglio me l'ha detto la mamma e ci è venuta a prendere lei quel giorno (figlia, R1).

Nel primo caso, i due fratelli rientrano a casa dopo un periodo iniziale di circa un anno di affido residenziale, non appena la mamma trova una sistemazione abitativa che sarà comunque provvisoria, trasformando l'affido residenziale in affido parziale, che si concluderà alla maggiore età dei ragazzi, lasciando attiva una vicinanza solidale tra i due nuclei e una sincera amicizia tra i due figli maschi, il ragazzo affidato e il figlio degli affidatari, che narra, nell'intervista a lui dedicata, di una relazione spontanea tra pari.

Nel secondo caso, il rientro del bambino con la madre avviene in occasione della sua decisione di trasferirsi definitivamente all'estero e di tenere con sé il figlio di sei anni.

In entrambe le situazioni, le famiglie di origine riconoscono il sostegno che ricevono da quelle affidatarie e le parole che narrano di ciò, descrivono relazioni intense, come esemplificato dalle seguenti:

Per me questa famiglia [rif.: quella affidataria] è stata come degli angeli, tutta la famiglia anche i figli. Il rispetto e la considerazione che avevano nei miei confronti, perché non mi hanno mai giudicata, si sono sempre presi cura di me e della mia famiglia, perché non era più una questione di C. [il suo bambino]: era una questione di me e i miei figli, è stato un affido... cioè, hanno preso una mamma con tre figli e le cose andavano così bene! (mamma, R2).

Una delle due mamme fa riferimento a come gli affidatari le abbiano dato informazioni sull'affido e sui motivi per il quale fosse attivo nella sua situazione, aiutandola, in questo modo, a rassicurarsi e ad accettare il provvedimento dell'Autorità giudiziaria, guardando con fiducia a ciò che stava accadendo:

Loro mi hanno fatto capire il motivo (dell'affido) e mi hanno rassicurato: 'Guarda, noi non ti togliamo S. e N., tranquilla' e poi (mi hanno detto) che non era per sempre, era per un periodo, e mi sono fidata (mamma, R1).

Questa narrazione mette in luce, attraverso poche parole, quanto sia importante per la famiglia di origine comprendere ciò sta accadendo, ciò

che è in atto e che questa comprensione è resa possibile dall'essere informati su cosa sia l'affido (ovvero, un provvedimento temporaneo) e sui motivi e le preoccupazioni all'origine del provvedimento. Si creano così le condizioni di una accettazione verso la realizzazione di quest'ultimo, ovvero la separazione dai propri figli e il fatto che la loro cura sia affidata a un'altra famiglia le cui intenzioni non sono né note, né scontate per il nucleo di origine.

Inoltre, risulta determinante per la nascita di una relazione di reciproca accettazione e fiducia, l'aver potuto percepire l'umanità degli affidatari, la fatica che loro stessi hanno vissuto e vivono nell'aver preso parte a questo progetto di affido. Gli affidatari si mostrano, si lasciano conoscere, contattano ciò che loro stessi vivono e lo comunicano alla mamma; questo è un elemento di qualità della relazione: capace di avvicinare, di ridurre le distanze, di autorizzare i genitori a stare sullo stesso piano degli affidatari:

Mi hanno detto che anche per loro non era stato facile perché all'inizio non sapevano bene. [...] Non si sono mai comportati come persone estranee, si sono sempre comportati con me e con i bambini come una seconda famiglia (mamma, R1).

Era un piacere vederla [rif.: l'affidataria] (mamma, R1).

In questa relazione, ha giocato un ruolo positivo anche la presenza dei due figli degli affidatari, che, da un lato rassicura la madre rispetto alle intenzioni degli stessi affidatari, e dall'altro contribuisce a creare un ambiente familiare all'insegna della spontaneità:

Era amico dei miei amici, io ero amico dei suoi amici, cioè non era, era proprio un... Come fosse un normalissimo gruppo di amici (figlio di affidatari, R1).

Infine, da evidenziare, una co-genitorialità effettiva, la cui presenza viene riconosciuta anche dai ragazzi che l'hanno vissuta come condizione positiva, a loro beneficio:

A loro due, a P. e a A. mi riferisco [agli affidatari]. Io sono fortunato ad avere conosciuto loro perché anche loro mi hanno cresciuto, oltre a mamma stessa (figlio, R1).

Conclusioni

La presenza di una relazione positiva tra le due famiglie e quindi anche dei loro figli, costituisce una risorsa nei due percorsi di affido con-

clusi con il rientro del bambino in famiglia, confermando così il potenziale del bene relazionale (Donati, 2018). Detta relazione, improntata alla collaborazione, assume la forma della co-genitorialità intesa non solo come suddivisione di compiti, ma come alleanza educativa nel superiore interesse del bambino (Milani, 2018b). Essa si configura così come fattore predittivo di riunificazione familiare, in quanto garantisce alla famiglia di origine un continuo confronto con pratiche educative e stili genitoriali diversi dai propri, che rendono possibile l'innescio di riflessività, trasformazione, nuovi apprendimenti (Mezirow, trad. it. 2016), in una situazione di rispetto reciproco e non di potere, nella quale il ruolo genitoriale, che rimane attivo nonostante il bambino sia affidato ad altra famiglia, è riconosciuto e valorizzato, piuttosto che depotenziato.

Quanto avviene in questa relazione, così come narrata dagli stessi soggetti in esse coinvolti, costituisce una "lezione appresa" in questo percorso di co-ricerca, che può essere riassunta nell'individuazione sintetica dei seguenti micro-fattori, ora riconoscibili come predittivi di riunificazione familiare:

- la presenza di riconoscimento reciproco tra le famiglie e in particolare il riconoscimento del ruolo genitoriale che la famiglia di origine può avere nel percorso di affidamento;
- il percepirsi sullo stesso piano, in quanto persone, azzerando la questione del potere relazionale nel contesto di una relazione che mette al primo posto l'essere a servizio della crescita del bambino;
- la collaborazione fattiva tra le famiglie orientata al raggiungimento dello scopo della riunificazione familiare (*l'essere* e *il fare* squadra);
- l'assenza di giudizio, l'accogliere e l'essere accolti per ciò che si è;
- l'essere informati e l'informare, l'avere accesso all'informazione sull'affido, sulle intenzioni altrui e sulla quotidianità del bambino;
- la rappresentazione condivisa della co-genitorialità, come beneficio per il bambino;
- la presenza dei figli degli affidatari come assicurazione per la famiglia di origine e come contributo alla realizzazione di un clima familiare autentico e leale verso la famiglia di origine.

Questi micro-fattori e l'insieme dei risultati di questa ricerca realizzata nel contesto della *Child Guarantee* hanno contribuito alla individuazione delle raccomandazioni e degli aggiornamenti delle *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* (MLPS, 2024) e in questo senso possono essere considerati oggi come orientamenti nella prospettiva di sviluppo di pratiche a supporto dei processi di riunificazione familiare, così riassunti:

- a. promozione della relazione collaborativa tra affidatari e genitori e di sue rappresentazioni culturali positive, a partire dai servizi;
- b. promozione della co-genitorialità, sciogliendo il timore di generare confusione o dinamiche di slealtà nei bambini, poiché, in generale, «i bambini imparano a identificare e distinguere con grande chiarezza i loro legami familiari, a scegliere gli appellativi da usare [...], a costruire una prospettiva allargata rispetto alla centralità dei legami di sangue, ad accettare di avere una pluralità di legami genitoriali e fraterni» (Mortari, Sità, 2022, p. 113);
- c. importanza della formazione per affidatari e operatori, alla “temporalità” dell’affido come elemento costitutivo del provvedimento (MLPS, 2024);
- d. orientamento dell’affido alla riunificazione familiare oltre che alla cura e protezione del bambino (Balsells *et al.*, 2015), secondo la prospettiva di Maluccio (Id. *et al.*, 1994);
- e. costruzione di condizioni a favore della relazione tra le famiglie:
 - 1. presenza e ruolo attivo delle famiglie affidatarie, ma anche di quelle di origine, nei percorsi di formazione iniziale dedicati ai nuovi affidatari;
 - 2. sperimentazione di percorsi di formazione all’affido per le famiglie di origine, che favoriscano la comprensione e l’accettazione del provvedimento, facilitando così la partecipazione attiva al percorso.

Riferimenti bibliografici

- Ainsworth F., Maluccio A.N. (1998): The Policy and Practice of Family Reunification. *Australian Social Work*, 51(1), pp. 3-7.
- Balsells M.A., Mateos A., Urrea A., Vaquero E. (2018). Positive Parenting Support During Family Reunification. *Early Child Development and Care*, 188(11), pp. 1567-1579.
- Balsells M.À., Pastor C., Mateos A., Vaquero E., Urrea, A. (2015) : Exploring the Needs of Parents for Achieving Reunification: The Views of Foster Children, Birth Family and Social Workers in Spain. *Children and Youth Services Review*, s.v., n. 48, pp. 159-166.
- Bornstein M., Venuti P. (2013): *Genitorialità. Fattori biologici e culturali dell'essere genitori*. Bologna: il Mulino.
- Bove C. (2009): *Ricerca educativa e formazione. Contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Trad. it. Bologna: il Mulino.
- Canali C., Colombo D., Maluccio A. (2001): *Figli e genitori di nuovo insieme. La riunificazione familiare. Guida per apprendere dall'esperienza*. Padova: Zancan.

- Chapon N. (Sous la dir. de) (2018). *La parentalité d'accueil en Europe: regards théoriques et pratiques professionnelles*, (Parenthood in foster care in Europe). Aix-Marseille: PUP-Presses Universitaires de Provence – Collection Sociétés Contemporaines.
- Chateauneuf D., Turcotte D., Drapeau S. (2018): The Relationship between Foster Care Families and Birth Families in a Child Welfare Context: The Determining Factors. *Child & Family Social Work*, 23(1), pp. 71-79.
- Donati P. (2018): *Scoprire i beni relazionali*. Soveria Mannelli (CZ): Rubbettino.
- Fook J. (2012). *Social Work: A Critical Approach to Practice*. London: Sage.
- Farmer E. (2018). *Reunification from Out-of-Home Care: A Research Overview of Good Practice in Returning Children Home from Care*. Bristol: University of Bristol. (http://www.bristol.ac.uk/sps/research/projects/completed/2016/returnin_ghome/, data di ultima consultazione: 28.05.25).
- Hedin L. (2015): Good Relations between Foster Parents and Birth Parents: A Swedish Study of Practices Promoting Successful Cooperation in Everyday Life. *Child Care in Practice*, s.v., s.n., s.p.. (https://www.researchgate.net/publication/274067095_Good_Relations_between_Foster_Parents_and_Birth_Parents_A_Swedish_Study_of_Practices_Promoting_Successful_Cooperation_in_Everyday_Life/link/5513c8930cf2eda0df302bd2/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19, data di ultima consultazione: 28.05.25).
- Lietz C.A., Lacasse J.R., Cacciatore J. (2011): Social Support in Family Reunification: A Qualitative Study. *Journal of Family Social Work*, 14(1), pp. 3-20.
- Lietz C.A., Strength M. (2011): Stories of Successful Reunification: A Narrative Study of Family Resilience in Child Welfare. *Families in Society: The Journal of Contemporary Social Services*, 92(2), pp. 203-210.
- Maluccio A.N., Warsh R., Pine B.A. (1994): *Teaching Family Reunification. A Sourcebook*. Washington DC: The Child Welfare League of America.
- Mezirow J. (2016): *La teoria dell'apprendimento trasformativo*. Trad. it. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani P. (2018a): *Educazione e famiglie, ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Milani P. (2018b). *Le concept de co-parentalité dans les Lignes Guides italiennes sur l'accueil familial*. In Chapon N. (Sous la dir. de): *La parentalité d'accueil en Europe: regards théoriques et pratiques professionnelles*, pp. 131-141.
- Milani P. (a cura di) (2022): *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodo e strumenti del Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione – LEPS Prevenzione dell'allontanamento familiare*. Padova: Padova University Press.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali – MLPS (2021): *Bambini e ragazzi in affidamento familiare e nei servizi residenziali per minorenni. Quaderni della Ricerca Sociale*, n. 56. Roma: Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.
- Mortari L., Ghirotto L. (2019): *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Mortari L., Sità C. (2022): *L'affido familiare voci di figlie e di figli*. Roma: Carocci Faber.

- Salvò A., Bello A., Petrella A., Maci F., Chiaro F., Rizzo F., Zenarolla A., Serbati S., Milani P. (2024): *Rafforzare il sistema dell'affidamento familiare in Italia nell'ambito della Child Guarantee europea: Studi di caso sulle pratiche emergenti di affido in Italia*. Padova: Padova University Press.
- Save The Children (2012): *Guida pratica alla genitorialità positiva*. Roma: Save the Children.
- Sorzio Paolo. (2005): *La ricerca qualitativa in educazione: problemi e metodi*. Roma: Carocci.
- UNICEF (2021): *West and Central Africa Key Results for Children Accelerator Practices. COVID-19 response. KRC#9. Evidence Generation & Knowledge Management*. UNICEF: West and Central Africa Regional Office.

Riferimenti normativi

- Council Recommendation (EU) 2021/1004 of 14 June 2021 – *Establishing a European Child Guarantee*, Document 32021H1004 (<https://eur-lex.europa.eu/eli/reco/2021/1004/oj/eng>, data di ultima consultazione: 28.05.25).
- Legge 10 dicembre 2012, n. 219. *Disposizioni in materia di riconoscimento dei figli naturali*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 293, 17 dicembre 2012.
- Legge 4 maggio 1983, n. 184. *Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 133, 17 maggio 1983.
- Legge 28 marzo 2001, n. 149. *Modifiche alla legge 4 maggio 1983, n. 184, recante «Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori»*. *Gazzetta Ufficiale della Repubblica Italiana*, n. 96, 26 aprile 2001.
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali – MLPLS (2024): *Linee di indirizzo per l'affidamento familiare* (<https://www.lavoro.gov.it/>, data di ultima consultazione: 28.05.25).

Sostenere la genitorialità in contesti ad alta complessità socio-culturale: i “Poli Milleggiorni” come presidio di comunità

Arianna Lazzari¹, Lucilla Tutone^{2,3}

Abstract

Il contributo presenta gli esiti di un progetto di ricerca-formazione, condotto dal Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna all'interno del programma “Poli Milleggiorni” coordinato da *Save The Children*. In particolare, vengono messe in luce metodologie e strumenti che hanno facilitato la co-costruzione di un “sistema competente”, capace di accogliere e rispondere proattivamente ai bisogni di bambini e famiglie che vivono in contesti ad alta complessità socio-culturale. L'articolo sottolinea la necessità di ripensare i Poli per l'infanzia come laboratori di sperimentazione pedagogica, capaci di rilanciare il protagonismo di famiglie e bambini attraverso la promozione di una cultura educativa pluralistica e inclusiva.

Parole chiave: povertà educativa, ricerca-formazione, continuità educativa 0-6, formazione in servizio, *empowerment* e supporto genitoriale.

Abstract

The article presents the results of a participatory action-research project conducted by the Department of Education Sciences of the University of Bologna within the so-called “Poli Milleggiorni” programme, coordinated by *Save The Children*. In particular, it highlights methodologies and tools that have facilitated the co-construction of a “competent system”, capable of welcoming and proactively responding to the needs of children and families living in highly complex socio-cultural contexts. The article emphasizes the need to rethink Early Childhood Education and Care centres as laboratories of pedagogical experimentation, fostering the protagonism of families and children through the promotion of a pluralistic and inclusive educational culture.

¹ Professoressa associata di Didattica e Pedagogia speciale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Università degli Studi di Bologna.

² Formatrice e Docente a contratto presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione “Giovanni Maria Bertin” dell'Università degli Studi di Bologna.

³ L'articolo è da intendersi esito del lavoro condiviso di entrambe le Autrici. Inoltre, d'ora in avanti, laddove non diversamente specificato, le note a piè di pagina sono da intendersi a cura delle stesse, N.d.R.

Keywords: educational poverty, participatory action-research, educational continuity 0-6, continuing professional development, empowerment and parental support.

1. Introduzione

La riforma sul sistema integrato 0-6 recentemente avviata nel nostro Paese (L.107/2015; D.L. 65/2017) pone al centro del dibattito pedagogico la necessità di fornire pari opportunità educative, di cura, relazione e gioco a tutte le bambine e a tutti i bambini sin dai primi anni di vita, indipendentemente dal loro contesto di provenienza. Tale normativa si iscrive all'interno di una attenzione politica europea che negli ultimi vent'anni si è concentrata progressivamente sul valore educativo dei servizi per la prima infanzia e sull'impatto positivo che possono avere per contrastare le disuguaglianze socioeconomiche e promuovere coesione sociale (Commissione Europea, 2013; Consiglio dell'Unione Europea, 2019). La Raccomandazione del Consiglio UE (2019) sottolinea che servizi e scuole devono far parte di un "pacchetto integrato" di misure strategiche basate sui diritti dell'infanzia, volte a migliorare le condizioni di vita dei bambini e delle bambine che provengono da nuclei familiari in situazione di povertà e a spezzare i circoli viziosi intergenerazionali dello svantaggio sociale. In alcune Raccomandazioni ancor più recenti – relative all'istituzione della Garanzia Europea per l'infanzia (2021) e agli Obiettivi di Barcellona per il 2030 (2022) – si enfatizza l'importanza di garantire un accesso equo e generalizzato a servizi educativi di alta qualità per i bambini da 0 a 6 anni, con particolare riferimento a coloro che provengono da famiglie in condizioni di povertà e a rischio di esclusione sociale. Questo approccio mira a prevenire l'abbandono scolastico e a promuovere l'acquisizione di competenze di base, con particolare attenzione ai bambini e bambine appartenenti a contesti sociali e familiari svantaggiati.

Studi recenti hanno evidenziato, infatti, gli effetti positivi legati alla frequenza dei servizi educativi per l'infanzia sullo sviluppo dei bambini e sul loro futuro scolastico (Lanaert, Vandenbroeck *et al.*, 2018). Tuttavia, questi benefici dipendono fortemente dalla qualità e dalla continuità delle esperienze educative, in particolare durante le fasi di passaggio dal nido alla scuola dell'infanzia e primaria (Dumčius *et al.*, 2014). Una marcata discontinuità tra i contesti educativi, infatti, può generare difficoltà persistenti, con impatti negativi sullo sviluppo e sul percorso scolastico dei bambini, soprattutto nel caso in cui essi provengano da fami-

glie in situazioni di svantaggio o di fragilità socio-economica. È quindi fondamentale ripensare la progettualità dei servizi educativi in un'ottica di continuità educativa, capace di promuovere la partecipazione delle famiglie in contesti eterogenei, per garantire inclusione, equità e successo formativo lungo l'intero percorso 0-6, e oltre (Balduzzi, 2021; Lazzari *et al.*, 2022). Le *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* (MI, 2021) hanno recepito tali raccomandazioni europee, aggiungendo un importante elemento: i primi anni di vita sono cruciali per contrastare le disuguaglianze, e solo attraverso un approccio olistico – che integra educazione e cura nelle prassi quotidianamente agite all'interno dei servizi – è possibile contrastare efficacemente la trasmissione intergenerazionale dello svantaggio sociale. Un lavoro congiunto tra decisori politici, servizi educativi, scuole e *stakeholders* territoriali è fondamentale per creare una rete che sostenga le famiglie più vulnerabili, rinsaldando i legami sociali e favorendo lo sviluppo cognitivo, relazionale e sociale dei bambini e delle bambine (Council of the European Union, 2018).

In Italia, dove l'accesso ai servizi educativi per bambini da 0 a 3 anni è limitato e disomogeneo sul territorio nazionale (ISTAT, 2024), promuovere l'inclusione dei bambini a rischio di povertà educativa significa offrire loro non solo cure primarie, ma anche opportunità di sviluppo emotivo e cognitivo (Milani, 2022). Intervenire sui genitori in situazioni di marginalità significa, invece, riconoscere il loro ruolo cruciale nel processo di crescita dei figli, valorizzandone il protagonismo. I servizi educativi per l'infanzia sono fondamentali per prevenire la povertà educativa se riescono a rispondere tempestivamente ai bisogni sia dei bambini che dei genitori, attraverso un approccio integrato capace di coinvolgere l'intero nucleo familiare. Si rende pertanto necessaria una maggiore collaborazione – a livello locale – tra servizi educativi, sociali e sanitari, al fine di consolidare un modello di intervento integrato (Silva, Segata, Riccio, 2022).

Il presente contributo intende offrire, in questa cornice, una riflessione rispetto a come promuovere la co-costruzione di tale sistema integrato, a partire dall'analisi degli esiti del progetto “*San Paolo 0-6: una comunità educante che si prende cura*”, coordinato da *Save The Children* in collaborazione con il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna⁴. All'interno di tale progetto, di durata biennale, il

⁴ Cfr. www.savethechildren.it/cosa-facciamo/progetti/san-paolo-0-6-sperimentare-una-comunita-di-cura (data di ultima consultazione: 28.04.25).

gruppo di ricerca sulle politiche educative per l'infanzia (CREIF)⁵ ha avviato un percorso di ricerca-formazione rivolto a educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche di nidi e scuole dell'infanzia che insistono sul Terzo Municipio del Comune di Bari, con l'obiettivo di incrementare l'accessibilità e la qualità dell'offerta educativa 0-6 per rispondere ai bisogni complessi di bambini e famiglie che abitano il quartiere San Paolo.

2. Il progetto "San Paolo 0-6": contesto e metodologia di intervento

I "Poli Milleggiorni" di *Save the Children* si caratterizzano per un approccio multidimensionale e sistemico, mirato a garantire un accesso equo ai servizi educativi e sociosanitari a bambini e famiglie che vivono in contesti di deprivazione economica e socio-culturale (Dalledonne, Pettinari, Lazzari, 2023). Tra questi, l'*Hub* "San Paolo 0-6" ha preso avvio nel 2022 all'interno di una scuola dell'infanzia statale situata nell'omonimo quartiere di Bari: un territorio che presenta diversi fattori di fragilità economica e sociale e si caratterizza per una concentrazione più elevata, rispetto alla media cittadina, di persone di minore età (20,1% della popolazione residente), e di un'elevata presenza di residenti con sola licenza media inferiore (62,5%) e non occupati (49,5%)⁶. Questi fattori contribuiscono a tassi elevati di abbandono scolastico e coinvolgimento in attività illecite. Il quartiere soffre inoltre della scarsità di aree verdi e centri di aggregazione pubblici, fondamentali per lo sviluppo sociale e il benessere delle famiglie. La presenza di ampie strade a grande percorrenza rende la zona poco sicura e difficile da attraversare a piedi, ostacolando la mobilità pedonale, particolarmente per le famiglie con bambini⁷. Infine, sebbene il quartiere sia densamente popolato da bambini in età prescolare, non vi sono servizi educativi, a parte una sezione primavera all'interno di una scuola dell'infanzia paritaria; mentre si contano otto scuole dell'infanzia statali e una paritaria.

⁵ Il gruppo di ricerca – coordinato da Lucia Balduzzi e Arianna Lazzari – afferisce al Centro di Ricerche Educative su Infanzia e Famiglie (CREIF): cfr. <https://centri.unibo.it/creif/it> (data di ultima consultazione: 28.04.25).

⁶ Cfr. www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/fare-spazio-alla-crescita (data di ultima consultazione: 28.04.25).

⁷ Cfr. www.savethechildren.it/cosa-facciamo/pubblicazioni/contrastare-poverta-educativa-dalla-nascita-quartiere-san-paolo (data di ultima consultazione: 28.04.25).

L'analisi dei bisogni del territorio rende chiara la necessità di attivare interventi in un'ottica integrata per migliorare la qualità della vita dei bambini e delle famiglie che abitano il quartiere. In risposta a questa necessità, il progetto "San Paolo 0-6" ha attivato una serie di azioni volte a incrementare l'offerta di servizi educativi, supportare le famiglie in condizione di vulnerabilità e promuovere una maggiore integrazione tra i servizi educativi, sociali e sanitari mobilitando le risorse presenti all'interno della comunità, in una prospettiva in cui l'*Hub* diviene catalizzatore di innovazione sociale (Lazzari, 2017). In questo contesto, il percorso di ricerca-formazione intrapreso dalle Autrici del presente contributo si è posto l'obiettivo di attivare le risorse presenti all'interno della comunità locale in due direzioni: quella della continuità *verticale* tra nidi e scuole dell'infanzia, e quella della continuità *orizzontale* attraverso l'attivazione di una rete territoriale tra servizi educativi e socio-sanitari. La creazione di *équipes* multidisciplinari che prevedono la collaborazione sistematica tra educatori, insegnanti, assistenti sociali e pediatri mira, infatti, a promuovere una contaminazione positiva tra i vari ambiti di intervento, favorendo una presa in carico integrata dei nuclei familiari che combina, in modo olistico, l'accesso a opportunità educative di qualità elevata con percorsi di accompagnamento alla genitorialità, supporto psicologico e supporto materiale.

In riferimento a questi obiettivi, il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna ha avviato due azioni parallele: da un lato un percorso di ricerca-formazione che ha coinvolto le operatrici dell'*Hub* "San Paolo 0-6", le insegnanti di scuola dell'infanzia statali e paritarie del territorio, le educatrici e le coordinatrici pedagogiche dei nidi comunali nel Terzo Municipio di Bari; dall'altro l'attivazione di tavoli di lavoro a cadenza regolare per il confronto tra i diversi soggetti coinvolti (pediatria di comunità, servizi sociali, associazioni del territorio, dirigenti scolastiche ecc.), promuovendo lo sviluppo di un sistema integrato a livello territoriale anche attraverso il dialogo con i decisori politici.

3. Il percorso di ricerca-formazione

Il percorso di ricerca-formazione ha preso avvio contestualmente alle attività dell'*Hub* "San Paolo 0-6" ("Polo Millegiorni" di Bari), che prevedevano l'offerta di un servizio educativo integrativo rivolto a bambini e alle bambine di età compresa tra i 18 e i 36 mesi in orario antime-

ridiano, di uno spazio bambini e famiglie pomeridiano e di interventi a sostegno della genitorialità implementati in collaborazione con enti e associazioni presenti sul territorio.

La cornice metodologica all'interno della quale è stato progettato il percorso fa riferimento alla Ricerca-Formazione (R-F), una metodologia che intreccia formazione e ricerca sul campo, con l'obiettivo di promuovere processi trasformativi nei servizi educativi e nelle scuole (Asquini, a cura di, 2018). La R-F, infatti, si basa sull'analisi dei bisogni e delle risorse presenti nei contesti educativi, integrando la formazione degli operatori (educatori e educatrici, insegnanti, coordinatori e coordinatrici pedagogiche, dirigenti scolastici e scolastiche), con la raccolta e l'interpretazione congiunta di dati empirici che derivano dalle prassi quotidianamente agite all'interno di tali contesti. In questa prospettiva, la R-F si configura come una metodologia di Ricerca-Azione partecipata volta a incrementare la riflessività degli operatori – favorendo un miglioramento costante sia sul piano delle competenze professionali, sia sul piano dell'innovazione degli approcci pedagogici e delle metodologie didattiche adottate – agendo al contempo sui contesti istituzionali attraverso un'azione di *advocacy* politica volta a creare un "sistema competente", che renda sostenibili le azioni di miglioramento intraprese sul lungo periodo (Balduzzi, Lazzari, 2020). Partendo dai bisogni rilevati in un dato contesto e accompagnando le professionalità coinvolte nel definire traiettorie di innovazione delle prassi sostenibili, questa metodologia è ritenuta particolarmente adatta a sostenere la collaborazione inter-professionale, attraverso la costituzione di comunità di apprendimento (*inter-professional learning communities*) capaci di elaborare risposte localmente declinate e flessibili per affrontare problemi sociali complessi (McKinnon, 2013; Sharmahd *et al.*, 2017).

Nel contesto del sistema integrato 0-6, la creazione di una comunità di apprendimento si basa sulla facilitazione di contesti gruppalı che favoriscano pratiche riflessive e collaborative tra educatori e insegnanti che operano in contesti educativi eterogenei quali nidi, scuole dell'infanzia, servizi integrativi a bassa soglia (spazi gioco, centri per bambini e famiglie). Pertanto, il percorso di R-F intrapreso all'interno del progetto ha coinvolto servizi educativi afferenti a diversi soggetti gestori, tra cui l'*Hub* "San Paolo 0-6" di *Save The Children*, i nidi d'infanzia comunali e le scuole dell'infanzia statali e paritarie presenti nel Terzo Municipio di Bari. In questo contesto, la R-F è stata utilizzata come metodologia per l'attivazione e la facilitazione di comunità di apprendimento inter-

professionali con l'obiettivo di catalizzare processi trasformativi volti a ri-significare e rilanciare la partecipazione di famiglie e bambini a rischio di esclusione sociale (Silva, Sharmahd, 2022). Tali processi sono stati sostenuti attraverso l'utilizzo di strumenti quali l'osservazione reciproca e gruppi di confronto per l'analisi delle pratiche (Pirard, 2016). Questa metodologia, infatti, promuove la comprensione delle specificità di ciascun contesto educativo, permettendo agli operatori di sviluppare strategie condivise per promuovere il protagonismo di bambini e famiglie che tengano conto delle peculiarità e dell'identità pedagogica di ciascuna realtà coinvolta.

Il percorso ha preso avvio dalla condivisione degli esiti di studi e ricerche (Bove, Sharmahd, 2020; Lazzari, Vandenbroeck, 2014) che hanno rilevato come barriere strutturali, linguistiche e culturali limitino l'accesso dei bambini provenienti da famiglie vulnerabili ai servizi educativi (OECD, 2025), articolandosi poi nelle sei fasi riportate di seguito:

1. introduzione al percorso formativo: condivisione di aspetti normativi e pedagogici connessi alla riforma sul sistema integrato 0-6 e ricognizione dei bisogni e delle risorse presenti nel contesto territoriale entro cui l'*Hub*, i nidi e le scuole dell'infanzia operano attraverso *focus group* con educatrici, insegnanti, coordinatrici pedagogiche;

2. analisi dei dati raccolti e restituzione con valenza formativa: *workshops* incentrati sulle tematiche dell'accessibilità, del coinvolgimento delle famiglie e della continuità educativa per fornire a educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche strumenti utili alla progettazione di interventi relativamente a tali ambiti;

3. predisposizione di micro-sperimentazioni volte a supportare bambini e famiglie nei momenti di passaggio (continuità verticale e orizzontale), con particolare riferimento all'incremento della partecipazione delle famiglie, al favorire transizioni graduali dal contesto familiare/nido alla scuola dell'infanzia e alla promozione del protagonismo dei bambini nei percorsi di apprendimento;

4. monitoraggio delle micro-sperimentazioni realizzate all'interno dell'*Hub*, dei nidi e delle scuole dell'infanzia attraverso l'analisi di documentazioni prodotte da educatrici, insegnanti e coordinatrici pedagogiche (documentazione pedagogica delle iniziative realizzate per sostenere bambini e famiglie nei momenti di passaggio), condivisa e discussa durante *focus group* finale;

5. restituzione degli esiti derivati dall'analisi delle micro-sperimentazioni – in termini di buone prassi replicabili – durante l'evento finale di progetto con decisori politici e stakeholders territoriali;

6. elaborazione di linee guida per rendere sostenibile e replicabile un approccio multidimensionale e sistemico che contribuisca alla realizzazione di un sistema integrato 0-6 a livello locale e regionale.

4. *Gli esiti del percorso: dall'analisi dei bisogni alle sperimentazioni attivate*

Durante una prima fase di raccolta dei bisogni formativi, attraverso *focus group* con insegnanti e educatrici, è emersa la necessità di confrontarsi sulle pratiche di accoglienza di bambini, bambine e famiglie, con l'obiettivo di condividere buone pratiche, superare quelle poco efficaci e costruire una visione condivisa rispetto a come promuovere il protagonismo di bambini e famiglie con riferimento alla continuità 0-6. Nel corso del *focus group* è emersa la difficoltà delle famiglie, in particolare quelle che vivono situazioni di vulnerabilità, di partecipare attivamente alla vita scolastica e di gestire le necessità quotidiane, come la spesa o l'accompagnamento dei bambini a scuola. Questo scenario ha evidenziato la necessità di sviluppare una rete di supporto che coinvolga enti esterni, come i servizi sociali, le istituzioni locali e altre figure professionali, per sostenere le famiglie attraverso un approccio coerente e integrato. La riflessione collettiva ha messo in luce anche l'evoluzione del ruolo delle famiglie e dei bambini nei processi educativi, con un passaggio da soggetti *passivi* (ovvero, oggetti di sostegno) a protagonisti *attivi* del proprio percorso di crescita e autodeterminazione.

Il fatto che all'interno dell'*Hub* "San Paolo" fosse presente un servizio integrativo a bassa soglia (spazio bambini e famiglie pomeridiano) e venissero adottate strategie volte a superare le barriere all'accesso al servizio educativo 0-3 antimeridiano (attraverso criteri di priorità nell'assegnazione dei posti disponibili che attribuivano punteggi più elevati in graduatoria a famiglie monogenitoriali, a basso reddito o con genitori disoccupati), incentivando la partecipazione proprio di quei nuclei che solitamente sono sottorappresentati nei servizi per la prima infanzia tradizionali (ISTAT, 2024), ha stimolato un fertile confronto tra educatrici e insegnanti rispetto a come favorire il protagonismo di bambini e famiglie a partire da una prospettiva di *empowerment* genitoriale (Sità, 2005).

In questa fase, è emerso il desiderio di costruire una comunità educativa allargata in cui famiglie, bambini, educatori e istituzioni collaborano per creare un ambiente che promuova il benessere, la partecipazione e la crescita continua di ciascun soggetto coinvolto. In questa prospettiva, l'approccio proposto dall'*Hub* – che integra sostegno alla genitorialità,

valorizzazione delle risorse di ciascun nucleo familiare e inclusione delle differenze – è stato assunto dal gruppo quale elemento cardine per definire quale orizzonte di lavoro comune la promozione di una partecipazione più autentica di bambini e famiglie nei processi educativi. A tale scopo, educatrici e insegnanti hanno effettuato degli scambi formativi in servizi/scuole diversi dalla propria raccogliendo osservazioni e riflessioni che sono state condivise all'interno del gruppo di lavoro allargato. Le osservazioni raccolte sono state utili per identificare pratiche di successo e criticità comuni, riconoscere e rispettare le diverse culture pedagogiche ed elaborare una visione condivisa di accoglienza.

Il lavoro di gruppo ha portato a ipotizzare azioni concrete per migliorare la relazione con le famiglie e l'organizzazione degli spazi educativi, orientando il percorso di sperimentazione in prospettiva inclusiva. La collaborazione tra educatori e famiglie, così come la creazione di contesti educativi inclusivi, sono stati riconosciuti come i pilastri fondamentali per promuovere la continuità delle esperienze per i bambini e incrementare l'efficacia del percorso educativo. In questa fase sono emersi sia obiettivi che piste di lavoro percorribili per raggiungerli: il confronto tra pari e la co-progettazione sono stati strumenti essenziali per dare avvio alle sperimentazioni. Le pratiche innovative progettate in questa fase del percorso fanno riferimento a cinque azioni:

1. rilanciare le modalità di partecipazione delle famiglie valorizzando maggiormente i momenti informali volti a promuovere relazioni di fiducia “con” e “tra” genitori: oltre alle tradizionali riunioni, proporre attività quali come merende-gioco, feste all'aperto e laboratori per favorire l'interazione spontanea tra famiglie, educatori e insegnanti, alimentando un maggior senso di appartenenza alla comunità educativa;

2. coinvolgimento delle educatrici dei nidi e del servizio integrativo negli *open days* delle scuole dell'infanzia, per segnare simbolicamente una continuità tra i vari segmenti educativi e creare un punto di riferimento per le famiglie durante il passaggio alla scuola primaria;

3. utilizzare la documentazione pedagogica come strumento di comunicazione con le famiglie: rendere visibile l'esperienza vissuta dai bambini all'interno del servizio attraverso narrazioni multimodali (resoconti scritti, foto, video ecc.), allo scopo di favorire la condivisione, con le famiglie, dei significati e dei valori fondanti del percorso educativo;

4. costituire un “comitato di genitori”: creare uno spazio di confronto regolare in cui questi ultimi possano esprimere i loro bisogni e suggerire iniziative, per migliorare il rapporto scuola-famiglia;

5. allargare la rete di supporto integrata che si è creata attorno all'*Hub* anche ai nidi e alle scuole dell'infanzia del terzo municipio, sistematizzando il lavoro di rete attraverso protocolli di collaborazione inter-istituzionale.

Gli esiti delle micro-sperimentazioni co-progettate durante i lavori di gruppo – che hanno trovato concreta realizzazione nelle pratiche adottate per accogliere i bambini neo-iscritti e le loro famiglie nei diversi contesti educativi – sono stati condivisi durante un incontro formativo conclusivo attraverso le documentazioni prodotte da educatrici e insegnanti. Durante l'incontro sono emersi diversi elementi di continuità e trasversalità che hanno caratterizzato le sperimentazioni realizzate nelle scuole e i servizi coinvolti come, ad esempio, la scelta del tema del viaggio come sfondo narratore e l'utilizzo della documentazione pedagogica per rafforzare lo scambio quotidiano tra famiglie e professionisti.

La decisione di raccogliere e condividere gli esiti delle micro-sperimentazioni attraverso la documentazione prodotta rappresenta un passo fondamentale nel processo di miglioramento delle pratiche educative. La documentazione si è rivelata, infatti, uno strumento fondamentale per la crescita professionale e l'innovazione delle pratiche educative (Di Giandomenico, Musatti, Picchio, 2011). Le testimonianze di educatrici e insegnanti riportano l'adozione di nuove modalità di documentazione e coinvolgimento delle famiglie, come il *diario di viaggio*, aggiornato regolarmente con foto e descrizioni delle esperienze svolte dai bambini che hanno contribuito all'instaurarsi di relazioni di fiducia favorendo un dialogo e una collaborazione più autentica tra educatori e genitori.

Conclusioni

L'esperienza presa in esame in questo articolo con particolare riferimento all'*Hub* "San Paolo 0-6" – un presidio socio-educativo "a bassa soglia" che combina servizi integrativi rivolti ai bambini e alle bambine tra 0 e 3 anni con interventi di supporto alla genitorialità attraverso la costruzione di reti territoriali – mette in luce il potenziale dei "Poli Millegiorni" come spazi multifunzionali che divengono catalizzatori di processi trasformativi a livello locale, contribuendo a generare una visione condivisa di continuità educativa verticale e orizzontale, pur nella diversificazione delle culture pedagogiche e delle prassi di cui servizi per la prima infanzia e scuole sono portartici.

Percorsi di Ricerca-Formazione come quello riportato in questo articolo, sono in grado di rafforzare il protagonismo di tutti gli attori

coinvolti – bambini, genitori, educatori, insegnanti e operatori socio-sanitari – per affrontare problemi sociali complessi. In quest’ottica, i Poli possono diventare spazi di elaborazione collettiva di una cultura pluralistica di infanzia e di famiglie, instaurando relazioni dinamiche con il contesto urbano attraverso un approccio partecipativo alla co-progettazione tra servizi e l’*advocacy* politica (Dierckx, Vandenbroeck, Devlieghere, 2025).

In questa cornice, i “Poli Millegiorni” possono rappresentare un’occasione di crescita per tutti servizi che compongono il sistema integrato 0-6 a livello territoriale, nella direzione della creazione di un “sistema competente” capace di inclusione (Urban *et al.*, 2012; Sharmahd, 2020). Nel percorso di Ricerca-Formazione analizzato nel presente contributo, ad esempio, il confronto tra professionisti/e afferenti a diversi servizi che ha caratterizzato l’impianto della formazione congiunta ha permesso alle educatrici dell’*Hub* di portare al centro della riflessione le istanze e le risorse di cui le famiglie che vivono in contesti di fragilità sociale sono portatrici, contribuendo a trasformare lo sguardo sulle famiglie e innescando processi *trasformativi*, volti a migliorare l’inclusività delle prassi educative adottate nei nidi e nelle scuole dell’infanzia (Bove, 2020).

In tal senso, la recente riforma sul sistema integrato 0-6 rappresenta un’opportunità per sperimentare modelli organizzativi e metodologici innovativi che – se sostenuti da percorsi di ricerca, formazione e diffusione delle buone pratiche realizzate – possono contribuire a migliorare la qualità e l’equità dell’intero sistema educativo e scolastico, in risposta alle attuali sfide legate all’inclusione delle differenze e alla riduzione delle disuguaglianze sociali e culturali.

Riferimenti bibliografici

- Asquini G. (a cura di) (2018): *La Ricerca-Formazione. Temi, esperienze e prospettive*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi L. (2021): *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell’infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Balduzzi L., Lazzari A. (2020): L’educazione per la prima infanzia in tempo di riforme: incrementare l’accessibilità dei servizi per bambini e famiglie provenienti da contesti svantaggiati attraverso processi di *advocacy*. *Scholé*, LVIII, n. 2, pp. 295-307.
- Bove C. (2020): *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milano: FrancoAngeli.

- Bove C., Sharmahd N. (2020): Beyond Invisibility. Welcoming Children and Families with Migrant and Refugee Background in ECEC Settings. *European Early Childhood Education Research Journal*, 28(1), pp. 1-9.
- Commissione Europea (2013): *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale* (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112>, data di ultima consultazione: 28.04.25).
- Consiglio dell'Unione Europea (2019): *Raccomandazione relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* [[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01))], data di ultima consultazione: 28.04.25].
- Consiglio dell'Unione Europea (2021) *Raccomandazione che istituisce una Garanzia Europea per l'infanzia*. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32021H1004>, data di ultima consultazione: 28.04.25.
- Consiglio dell'Unione Europea (2022): *Raccomandazione in materia di educazione e cura della prima infanzia: obiettivi di Barcellona per il 2030* [[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1220\(01\)](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32022H1220(01))], data di ultima consultazione: 28.04.25].
- Council of the European Union (2018): *Council Conclusions on Integrated Early Childhood Development Policies as A Tool for Reducing Poverty and Promoting Social Inclusion*. (<https://data.cosilium.europa.eu/doc/document/ST-10306-2018-INIT/en/pdf>, data di ultima consultazione: 28.04.25).
- Dalledonne Vandini C., Pettinari E., Lazzari A. (2023): Un buon inizio: lavorare sul sistema integrato sin dai primi anni di vita. *Il Nodo*, 27(53), pp. 171-185.
- Di Gandomenico I., Musatti T., Picchio M. (2011): *Analizzare la qualità dell'esperienza quotidiana dei bambini nei servizi educativi per l'infanzia: la documentazione scritta*. In EADAP (sotto il coordinamento di): *Guida metodologica ERATO. Accogliere la diversità nei servizi educativi per l'infanzia*, trad. it. a cura di I. Di Gandomenico, pp. 49-61 (https://www.researchgate.net/publication/272020945_Analizzare_la_qualita_dell'esperienza_quotidiana_dei_bambini_nei_servizi_educativi_per_l'infanzia_la_documentazione_scritta/link/54d8c1a60cf2970e4e78cf82/download?_tp=eyJjb250ZXh0Ijp7ImZpcnN0UGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIiwicGFnZSI6InB1YmxpY2F0aW9uIn19, data di ultima consultazione: 28.04.25).
- Dierckx M., Vandenbroeck M., Devlieghe J. (2025): Child and Family Social Work as a Space for Promoting Social Cohesion. *Child & Family Social Work*, s.v., s.n. (<https://doi.org/10.1111/cfs.13178>, data di ultima consultazione: 28.04.25).
- Dumčius R., Peeters J., Hayes N. (2014): *Study on the Effective Use of Early Childhood Education and Care in Preventing Early School Leaving*. Brussels: European Commission, Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture.
- ISTAT (2024): *I servizi educativi per l'infanzia in Italia. Stato dell'arte, personale e accessibilità dell'offerta Zerotre* (www.istat.it/wp-content/uploads/2024/10/Report-Completo-I-servizi-educativi-per-linfanzia-in-Italia-16-10-24-1.pdf, data di ultima consultazione: 28.04.25).

- Lazzari A. (2017): Early Childhood Education and Care as Social Innovation Tool? Insights From a Multi-Site Case Study Carried Out in Emilia-Romagna Region. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 12(3), pp. 13-39.
- Lazzari A., Dalledonne Vandini C., Balduzzi L. (2022): Sostenere pratiche inclusive nei momenti di passaggio: gli esiti di un'analisi sistematica della letteratura sulla continuità educativa 0-6 condotta in ambito europeo. *Studi sulla Formazione*, 25(1), pp. 211-232.
- McKinnon E. (Ed.) (2013): *Using Evidence for Advocacy and Resistance in Early Years Services: Exploring the Pen Green Research Approach*. London: Routledge.
- Milani P. (2022): *Nelle stanze dei bambini alle nove della sera. Contrastare e prevenire le disuguaglianze sociali*. Trento: Erickson.
- Ministero dell'Istruzione – MI (2021): *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* (www.mim.gov.it/-/linee-pedagogiche-per-il-sistema-integrato-zero-sei, data di ultima consultazione: 28.04.25).
- OECD (2025): *Reducing Inequalities by Investing in Early Childhood Education and Care* (www.oecd.org/en/publications/reducing-inequalities-by-investing-in-early-childhood-education-and-care_b78f8b25-en.html, data di ultima consultazione 28.04.25).
- Pirard F. (2016): *Développement professionnel dans un système compétent: l'importance de l'accompagnement*. In C. Silva (a cura di): *Educazione e cura dell'infanzia nell'Unione Europea*. Pisa: ETS, pp. 179-194.
- Sharmahd N. (2020): Il coordinamento pedagogico in un 'sistema competente' capace di inclusione: voci dal panorama europeo. *Zeroiseup*, n. 1, pp. 7-8.
- Sharmahd N., Peeters J., Van Laere K., Vonta T., De Kimpe C., Brajković S., Contini L., Giovannini D. (2017): *Transforming European ECEC Services and Primary Schools into Professional Learning Communities: Drivers, Barriers and Ways Forward*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.
- Silva C., Segata C., Riccio B. (2022): Promuovere il benessere di bambini e famiglie esposte alla marginalità. L'esperienza del Progetto "Ali per il futuro". *RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 20(1), pp. 5-15.
- Silva C., Sharmahd N. (2022): Una ricerca azione per creare servizi inclusivi: la voce di personale e famiglie. In Aa.Vv.: *Family Hub Mondì per crescere. Il progetto, le buone pratiche*. Firenze: Istituto degli Innocenti, pp. 101-120.
- Sità C. (2005): *Il sostegno alla genitorialità. Analisi dei modelli di intervento e prospettive educative*. Brescia: La Scuola.
- Urban M., Vandenbroeck M., Van Laere K., Lazzari A., Peeters J. (2012): Towards Competent Systems in Early Childhood Education and Care. Implications for Policy and Practice. *European Journal of Education*, 47(4), pp. 508-526.
- Vandenbroeck M., Lazzari A. (2014): Accessibility of Early Childhood Education and Care: A State of Affairs, *European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), pp. 327-335.

Working with the Educators of the Centres for Children and Families of Modena on their Accessibility or all Families. An Action-Training Research

Emanuela Pettinari¹, Lucia Balduzzi^{2,3}

Abstract

This article presents the results of a Research-Training project carried out within the Centres for Children and Families (CBF) of the Municipality of Modena. The study focuses on accessibility as a means to engage all families, particularly the most vulnerable ones. Numerous EU Recommendations and the integrated Italian system itself highlight this aspect, as essential for improving the quality of ECEC services, reducing inequalities from early childhood. The professionalisation of educators emerges as a key tool for achieving the goal of welcoming both children and adults, while also promoting the creation of a social network.

Keywords: 0-6 Italian integrated system, Centres for Children and Families (CCFs), Early Childhood Education and Care (ECEC), multivocality, integrated approach.

Abstract

Questo articolo presenta i risultati di un progetto di Ricerca-Formazione condotto all'interno dei Centri per Bambini e Famiglie (CBF) del Comune di Modena. Lo studio si concentra sull'accessibilità come mezzo per coinvolgere tutte le famiglie, in particolare quelle più vulnerabili. Numerose Raccomandazioni UE e lo stesso sistema integrato italiano sottolineano tale aspetto come essenziale per migliorare la qualità dei servizi ECEC e ridurre le disuguaglianze, fin dalla prima infanzia. La professionalizzazione degli educatori emerge come strumento fondamentale per raggiungere l'obiettivo di accogliere bambini e adulti, promuovendo al contempo la creazione della rete sociale.

¹Research Fellow in Didactics and Special Pedagogy at the “Giovanni Maria Bertin” Department of Education Studies – University of Bologna.

²Full Professor in Didactics and Special Pedagogy at the “Giovanni Maria Bertin” Department of Education Studies – University of Bologna.

³The article is the result of joint work by both Authors. However, Emanuela Pettinari wrote paragraphs 2, and 3; Lucia Balduzzi wrote paragraphs 4, 5, and 6; *Introduction* and *Conclusion* were co-written. *Unless otherwise specified, footnotes are edited by the Authors. The same applies to any quotations in English: when taken from Italian sources, unless otherwise specified, they are to be understood as translated by the Authors, Editor's Note.*

Parole chiave: sistema integrato 0-6, Centri per Bambini e Famiglie (CBF), Early Childhood Education and Care (ECEC), multivocalità, approccio integrato.

1. *Introduction*

This article illustrates a research project carried out by the ECEC Research Group of the Department of Education Studies of the University of Bologna. The project aimed to enhance the accessibility and inclusiveness of integrated early childhood services, by supporting professionals in reflecting on the evolving needs of families and involving them in the implementation of changes introduced by the 0-6 Italian integrated education and care system (see national Law 107/2015, and Legislative Decree 65/2017). This reform was designed to overcome the historically split system in Italy, which has long separated ECEC services for children aged 0-3 from those for the age range 3-6. In recent years, policy discourse has increasingly recognised the value of Early Childhood Education and Care services in reducing inequalities, with evidence pointing to their short, medium, and long-term benefits (European Commission, 2011). Research demonstrates that quality early childhood education and care particularly benefit children from vulnerable and disadvantaged backgrounds (EACEA, 2009).

It is important to consider these findings alongside the updated Barcelona Objectives (Council Recommendation, 2022), which aims that by 2030, at least 45% of children should attend early childhood services, with 96% enrolled in pre-primary schools (*scuole dell'infanzia*). While Italy has consistently met the target for pre-primary school attendance, the participation rate in early childhood services varies significantly across Regions – from targets already reached in some northern areas to as low as 17% in parts of the South (ISTAT, 2020). This disparity reflects socio-economic factors, such as family background, parental education, and income, highlighting an imbalance that contradicts objectives to face educational poverty and social disadvantage from the earliest years.

Within this framework, the CCFs therefore assume a pivotal role. Alongside conventional services such as pre-primary school, they serve as low-threshold community-based services complementing traditional early childhood offerings, particularly for vulnerable families. Earlier research (the so-called *Insieme* Project, 2014-2015) underscored their importance in reinforcing parenting and family life, particularly where access to other services is limited or undesired, while still aspiring

to provide children with quality educational experiences. The research presented here, conducted from September 2022 to summer 2024, follows a participatory Action-Training methodology (Asquini, 2018; Balduzzi, Lazzari, in Asquini, Ed., 2018). This approach fosters moments of professional reflection (Schön, 1983), bringing to light educators' representations and enabling co-construction of pathways for change. Recognising a shared "problematic" situation, the pedagogical leader and educators of the integrative services collaboratively aimed to transform accessibility and comprehensibility of the services for all families. The decision to employ action-training research was made collectively by the professional group, deemed methodologically appropriate as it integrates dialogue, training, and practical action, empowering professionals and enhancing their professionalism, while impacting educational contexts.

2. The Italian integrated system of education and instruction: A space for integrative services

National Law 107/2015 and the subsequent Legislative Decree 65/2017 established the integrated system of education and instruction, from birth to six years of age⁴. This system aims to overcome the *split* system – namely, the separation between the 0-3 and 3-6 age segments – by bringing it under the Ministry of Education. The declared objective of this reform is to guarantee all children fair and democratic access to quality services and pre-primary schools, thereby making the rights and needs of every child enforceable and meet, and contributing to their overall development and educational and personal success. In constructing the integrated system – brought to completion with the publication of the national *Pedagogical Guidelines* (MI, 2021) – other organisational formats have been added alongside traditional services such as nurseries (*nidi d'infanzia*). These are referred to as "integrative" services because they enhance children's opportunities for socialisation and education through quality initiatives that complement or supplement traditional services. Integrative services share with traditional services the profes-

⁴In Italian, "*Sistema Integrato di Educazione e di Istruzione dalla nascita sino a sei anni*" (see <https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13;65!vig>, last access: 20.04.25).

sionals of the staff: educators, teachers and pedagogical coordinators (SEEPRO3, 2024).

CCFs (now more broadly termed *Centres for Children and Families*) spread across Italy from the late 1980s (Anolli, Mantovani, in Bondioli, Mantovani, Eds., 1987) and have gained renewed value with the development of the Integrated System of Education and Instruction. They are seen as opportunities to foster family relationships, as they involve the simultaneous presence of the child, a key adult figure, and an educator – ensuring a low-threshold access model. Their unique feature is this triadic presence, designed to support parenting by “normalising” it (Geens, Vandebroek, 2014), and to create networks among families who can socialise and share doubts, practices, and experiences. These centres often do not require any payment (or only a symbolic fee), and access may simply involve booking by phone or email—thus making them accessible even to the most vulnerable families.

Since their inception, CCFs have become widely established in Italy, with some experiences recognised for their educational value and quality. Their existence is often tied to that of nurseries, with which they may share spaces or planning efforts. The last study on their presence and organisation was the 2015 *Insieme* research, which mapped over 400 Italian centres, from North to South. This study highlighted the extreme diversity and difficulty of defining these centres clearly, while also highlighting the vibrancy of their educational proposals and organisational models. As Musatti states (2015), the heterogeneity that distinguishes integrative services with respect to both their organization and the educational provisions depends on the specific history of these experiences, which, being strongly linked to the territories in which they developed, initially sought to respond to needs emerging at the local level. In this sense, some of them, for example, provided foster care activities for children aged 0-3 years who do not attend traditional services, while others only provided educational proposals aimed at children and parents in the broader 0-6 years range. Musatti (*Ibidem*) thus points out that integrative services tend overall to provide actions addressed to prevent and support parenting and to welcome and support children and adults in their socialisation.

3. *Quality of Educational Provision: A Professional Learning Community*

The Italian integrated system places quality at the centre of its discourse, as it is essential that services and schools meet the educational

and care needs of every child and do not merely serve as facilities for reconciling work and family life. With the *Quality Framework* (Eurydice, 2014), UE adopted a shared reflective tool that defines several key pillars for recognising service quality, introducing the concept of a holistic approach to care and education, with a necessary involvement of families and local communities. Among the five core elements (*accessibility, governance and funding, monitoring and evaluation, curriculum*), the professionalism of educators stands out. This requires the presence of staff with appropriate initial training and opportunities for ongoing professional development⁵.

The professional development of staff is a key component that deserves dedicated attention. It aims to enhance the well-being and needs of children, which demand specific and in-depth knowledge – pedagogical, educational, and social. Starting from a solid initial training, in-service training is considered essential. The OECD (2018) identifies it as a predictor of the quality of relationships between professionals and children, linking it to children's development and learning. The importance of deep dialogue and situated, self-reflective training is therefore emphasised.

One particularly interesting aspect is the emphasis on “professional learning communities”, which frames educational work as a collegial effort. This requires time and space to construct a shared vocabulary and to negotiate common values and practices. This document, which encourages collaboration between services and universities, represents an essential starting point for the ongoing reflection within the CBGs managed by the Municipality of Modena. Offering quality, welcoming, and accessible services requires a deep level of shared understanding within the reference community - regarding both their own needs and those of the families and children involved - as well as agreement on the foundational values of their services and a jointly developed and continually reviewed strategy.

4. *Supporting Families*

Beyond professional training, supporting families themselves is essential. Milani (2018) stresses the importance of mobilising the educa-

⁵ For a deeper understanding of the initial and in-service training of childcare and school professionals, see the report *SEEPRO3* (2024) (https://www.seeepro.eu/Seiten_English/Home_engl.htm, last access: 20.04.25).

tional potential of parents, enabling them to recognise and nurture their children's capabilities. The Italian *Pedagogical Guidelines* (MI, 2021) define the family and social environment as a «formative ecosystem» (*Ibidem, passim*), in which *macro*, *meso*, and *micro* levels interact dynamically (Bronfenbrenner, 1979). Harmonising these levels is crucial for holistic child development. In this complex reality, cultural diversity is often under-recognised; quality services have the role of understanding, welcoming, valuing, and supporting diverse cultural perspectives, particularly for those from vulnerable situations.

The concept of *co-education*, as articulated by Rayna (2014), involves parents and educators educating together without judgement or dominance of one perspective, despite challenges. In Italy, Bove's (2020) notion of *multivocality* conveys this as a chorus of voices, all deserving to be heard even if not fully understood. «No one educates alone; to educate their children, parents need to be part of an educational community that also cares for their own learning needs» (Serbati, Milani, 2013, p. 83, translation by the Authors). These words aptly describe the role of CCFs, which care not only for children but also for adults and their expressed or unspoken needs. In our observational experience, parents often asked educators about their child's (physiological, physical, cognitive, emotional) development, or requested suggestions for activities to do at home. Sometimes educators offered alternative approaches to interaction, providing concrete examples and acting as «models». On other occasions, grandmothers supported mothers by playing with children, giving them a moment to rest. We also observed that adults formed relationships beyond the Centre itself – organising small birthday parties or creating online groups to stay in touch.

5. *The Research*

In light of the reflections developed in the previous sections, we now turn to the research project started in the Municipality of Modena in June 2022. The request came from the educational coordinator of the integrative services, who asked for a dedicated time and space for reflection on the CCFs. The main aim is to support a revision of the Centres' aims considering the new needs of families. The shared decision was to adopt an action-research approach, which involves recursive use of training sessions – involving the CCFs practitioners – and interventions in the field, with the purpose of giving voice to and listening to the representations of the educational staff.

5.1 *Methodology and Objectives*

The Research-Training project is structured around iterative cycles of reflection, training, and micro-experimentation. It is targeted at education professionals, with the aim of encouraging change within their workplaces. This is achieved through shared reflection, the emergence of individual and collective representations, and the negotiation of any transformative actions to be implemented, supported by the researchers.

A key feature of this approach is that the initial agreement provides for the ongoing revision of the steps taken, so that the process can be as closely aligned as possible with the professionals' evolving needs. The ECEC research group and the working group made up of educators, pedagogical coordinators, and the educational coordinator focused on an initial goal: to reflect on how to make the CCFs more accessible and more responsive to families' (new) needs – especially in the wake of the Covid-19 pandemic. Starting from this central question, the reflection extended to:

- how the services are structured, identifying what facilitates or hinders readability and accessibility;
- what elements define CCFs as accessible quality services;
- what training needs the staff identify as necessary to meet families' needs.

There was also discussion about family participation, to understand why families who attend these services choose to attend them and what factors facilitate their involvement. Based on these goals, the project was structured into the following phases:

1. exploratory phase – to define the project;
2. observational-narrative phase – field access through focus groups, observations, and interviews;
3. analytical phase – preliminary analysis of the data collected and feedback to the group, making educators' needs explicit;
4. operational phase – reflection on values and spaces, with initial changes planned for the September reopening;
5. training – on the integrated system and other initiatives involving children and families, to consider alternative services and the strategies they employ to support vulnerable families;
6. project work development phase – aimed at implementing micro-experimentations.

The group planned several changes to be implemented in their respective services, based on the reflections shared in the previous phases. The project also included further involvement of parents to understand their perceptions and experiences related to attending the Centres, but it was not possible to implement this last research action due to organizational problems.

5.2 *The Context*

The research focuses on the four CCFs managed by the Municipality of Modena: “Polo Barchetta”, “Polo Triva”, “Strapapera”, and “Momo”. These Centres welcome children aged 0 to 6 along with their adult caregivers. They are located in different districts of the city, which – as is often the case in medium to large urban centres – display highly varied urban, residential, and demographic characteristics.

A survey was designed and distributed to each service, aiming to highlight local features and the characteristics of the families who live in and attend the services under investigation. A key finding was that the “Momo” and “Strapapera Centres” have high participation from non-Italian-speaking families. At “Polo Barchetta”, many grandparents are present, while “Polo Triva” attracts a diverse user base, not only from the immediate neighbourhood but also from nearby districts and towns.

The Centres offer different opening times and activities to respond to the needs of various age groups. Overall, they provide:

- groups for infants aged 0-12 months, focusing on parental support through dialogue-based activities, particularly for mothers, enabling them to share questions and curiosities (e.g., breastfeeding, sleep, weaning), and offering early-age experiences;
- groups for 1-3 year-olds, offering sensory and manipulative stimulation through small, play-based, heuristic and creative workshops;
- activities for children aged 0-6, mostly held during the week;
- groups for 3-6-year-olds, often held on Saturday mornings and some afternoons.

The CCFs have positively responded to the need for spaces outside pre-primary schools by adapting their offerings and adding initiatives that enable further opportunities for socialisation and recreation. As

children grow, the activities tend to focus more on the child and less on the adult, although adults still participate and reflect alongside them. Reception methods also differ. In some Centres, the coffee break is considered the most important moment of the day, offering a relaxed setting for discussing educational issues and fostering relationships among families. Educators report that these moments strengthen adult support networks – an important goal, especially for new parents. In other Centres, the snack break is more individualised, or no formal shared time is provided. This diversity in formats encourages families to attend multiple Centres, depending on which one best meets their specific needs.

All CCFs are free of charge, although families may contribute a small donation for coffee or snacks, as a symbolic gesture. Access is by reservation only (via phone or email), which allows staff to manage participant numbers – essential both for planning and for safety and space limitations. If a reservation is cancelled, the service must be notified so another family on the waiting list may take the available slot. Despite being open every weekday and having decent capacity (around 20 families), educators report they cannot accommodate all interested families, and there are always around 10-15 families excluded.

There are differences in the adults who accompany children: in the mornings, mothers, grandparents, and babysitters are more common, while in the afternoons and Saturdays, more fathers are present. The typical daily structure, despite differences in specific activities, is generally consistent: it begins with welcoming the adult-child pair and free play, followed by a greeting song and a more structured activity, then a snack (where provided), and a closing song or farewell. Adults and children are free to leave at any time; they are not required to stay for the full session. Where snacks are offered, children eat what their parents bring, and adults are offered coffee, tea, and biscuits. The setup of the spaces varies by venue. Some Centres have clearly divided rooms for symbolic play, heuristic play, and multifunctional use. Others have a single open space with activity zones marked out by carpets and tables. One key area of reflection with educators was how to rethink the layout of spaces to make them more welcoming and legible for all families.

6. Analysis of Preliminary Data

The research, which ended in 2024, produced a very significant amount of data (observation protocols, interviews, focus groups, reports of wor-

king group discussions, project work.), the analysis of which opens several avenues for further study. Here we present the analysis of the in-depth interviews and of the focus groups realized in the first phase of the research. The interviews aimed to uncover the training needs of the educators (often involved in non-specific training), while the focus groups were intended to stimulate reflection on the core values underpinning their educational work, as perceived by both educators and pedagogical coordinators.

6.1. *Perceived Needs*

Surveying the training needs of educators was considered an important and necessary step because, in previous years, all their in-service training had always been conducted together with staff from traditional services and schools. The issues analysed in the past, therefore, had been treated from the perspective of operators who work exclusively with children and only cross paths with adults during drop-off and pick-up times at the beginning and end of the school day. Instead, the activated research pathway had CCFs as its sole target audience and for educators represented an important reflection and learning tool dedicated only to them and the specific needs of their services. To allow each professional to fully express what they perceived as their priority needs, also in relation to their professional background and previous training experiences, we chose to use in-depth interviewing for the training needs survey.

A question route was used during the interviews, which was adapted flexibly to suit the flow of conversation and to incorporate the insights shared by the educators. The aim was to build shared knowledge through relational dialogue. The interviews were recorded, transcribed, and analysed thematically, resulting in the identification of three main thematic strands, around which various topics were grouped:

1) *organisation of the service* – Topics raised included the free nature of participation, opening hours, the requirement for advance booking, and the need for contact with other local community services.

2) *professional identity* – Educators expressed awareness of the need for a specific professional role. Right from the start, they framed their work in terms of supporting parenting – not only the adult-child relationship, but also peer-to-peer adult relationships – building social networks that require flexible support.

3) *training* – Seen as a tool that enables appropriate and respectful responses to family needs. Training should be in line with the Centre's history and identity while remaining open to innovation.

The *How to Recruit* document (2020) stated that only a clear and shared vision of a service's core values allow quality, accessible, and inclusive provision. The analysis of these training needs was the focus of a subsequent focus group, where it became evident that to respond to needs, it is crucial to dwell with service identity and first negotiate and clarify the foundational values of the service.

6.2. Values

Based on an analysis of the educators' own representations of their educational role and the nature of the services they provide, a first reflective activity was introduced. It aimed to make explicit those core values they considered fundamental. Educators, pedagogical coordinators, and educational manager worked to deeply reflect, both personally and collectively, about values. At the end, the core values, collectively selected and negotiated, were:

- (V1, 2, 3) – *welcoming*, interpreted in different ways: to foster well-being, to ensure everyone feels recognised, and to listen to emerging needs;
- (V13) – *suspension of judgement*, meeting others without assumptions about “right” or “wrong” parenting;
- (V14) – *high-quality time*, dedicated to adult-child bonding, interactions between families, and exchanges with educators;
- (V7) – *free access*, ensuring the service is genuinely open and welcoming to all, including considering summer provision.

Selecting a few collective values from among the many expressed by individuals has been an important task of consideration and negotiation: the choice between one value and another has required lengthy discussion time among educators. The values excluded from the selection represents an interesting pool of data to understand, in addition to the datum of common identity represented by the collective values, also the nuances of the different identities that this collective constitutes.

The debate on accepted and not selected values led several educators to ask what the true focus of the CCFs really is. Despite a strong emphasis on activities and tailoring the offer to family needs, the group wondered: *Is there truly a concrete and specific difference compared to traditional services? Are we really engaging the adults and working with them to reach the children?* The unique feature of the CCFs – the triadic

relationship (*adult-adult-child*) – emerged clearly through this reflection. One educator's question – *Are the CCFs for adults or for children?* – became a point of discussion and was explored in subsequent activities.

Conclusion

This article has presented the outcomes of a two-year action-training project carried out across four CCFs in Modena. Initial exploratory activities revealed both the professional needs of educators and the core values guiding their work. The research engaged educators in re-evaluating the physical and temporal structures of their services from the perspective of the families. The decision to involve families in focus groups enabled the integration of professionals' perspectives with those of the families, highlighting areas of convergence that were subsequently considered in the following steps.

Group discussions identified key challenges and preferred solutions, which were further addressed in training sessions focused on the Italian integrated educational system and the low-threshold interventions developed by *Save the Children* for vulnerable families. The professionals came to understand that CCFs are effective in supporting families, provided that the activities offered are accessible and comprehensible, particularly for families experiencing vulnerability.

In the final phase, micro-experiments were conducted based on earlier insights: they organised afternoon openings, without the need for registration or parties in a school garden open to all the families. While educators expressed a clear understanding of their roles and the importance of adult participation, questions remained about how best to achieve inclusive engagement. These tensions reinvigorated reflection on whether CCFs should be primarily viewed as spaces for children or for adults, and led to the development of more holistic, family-oriented strategies. Inspired by *Save the Children's* community-based outreach, the educators proposed a renewed focus on neighbourhood networking – reaffirming the CCFs' mission as *bridges* between educational provision and social inclusion.

References

- Anolli L., Mantovani S. (1987): *Oltre il nido: il tempo per le famiglie*. In A. Bondioli, S. Mantovani (Eds.): *Manuale critico dell'asilo nido*. Milan: FrancoAngeli, pp. 345-377.

- Asquini G. (Ed.). (2018): *La Ricerca-formazione: temi, ricerche, prospettive* [Research-Training. Themes, Experiences and Perspectives]. Milan: FrancoAngeli.
- Balduzzi L. (2018): Costruire il sistema integrato 0-6: raccogliere la sfida [*Building the integrated system of 0-6 services: Take up the Challenge*]. *Infanzia*, 45(1), pp. 1-4.
- Balduzzi L. (2021): *Pronti per cosa? Innovare i servizi e la scuola dell'infanzia a partire dalle pratiche di continuità educativa*. Milan: FrancoAngeli.
- Balduzzi L., Lazzari A. (2018): *Ricerca-formazione: implicazioni pedagogiche e metodologiche del fare ricerca con gli insegnanti*. In G. Asquini (Ed.), cit., pp. 63-74.
- Bove C. (2020): *Capirsi non è ovvio. Dialogo tra insegnanti e genitori in contesti educativi interculturali*. Milan: FrancoAngeli.
- Braun V., Clark V. (2006): *Thematic Analysis: A Practical Guide*. London: Sage.
- Bronfenbrenner U. (1979): *Ecology of Human Development*. Cambridge (MA): Harvard University Press.
- EACEA (2009): *Early Childhood Education and Care in Europe: Reducing Social and Cultural Inequalities*. Brussels: Eurydice.
- European Commission (2011): *Communication from the Commission "Enabling all children to enter tomorrow's world under the best possible conditions"*. Brussels, 17.2.2011 – COM(2011).
- European Commission (2020): *How to Recruit*. Brussels: Eurydice Press.
- European Commission (2022): *Council Recommendation on Early Childhood Education and Care: Barcelona Targets for 2030*. Brussels, 29.11.22.
- Eurydice (2014): *European Quality Framework – Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the Auspices of the European Commission*.
- Farnè R., Balduzzi L. (2021): *Bambini Invisibili: il lockdown dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Geens N., Vandenbroeck M. (2014): The (Ab)Sense of a Concept of Social Support in Parenting Research: A Social Work Perspective. *Child & Family Social Work*, 19(4), pp. 491-500.
- ISTAT (2020): *Rapporto annuale 2020. La situazione del Paese* (<https://www.istat.it/it/archivio/244848>, last access: 22.04.25).
- Mantovani S. (1986): *Continuità nella specificità tra asilo nido e scuola materna*. In V. Cesareo, C. Scurati (Eds.): *Infanzia e continuità educativa*. Milan: FrancoAngeli, pp. 126-140.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Rome: Carocci.
- Ministero dell'Istruzione – MI (2015): *LEGGE 13 luglio 2015, n. 107 Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti. (15G00122) (GU Serie Generale n.162 del 15-07-2015) - [Law 13 of July, N. 107: Reform of the national education and*

- training system and delegation for the reorganisation of existing legislative provisions*] (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2015/07/15/15G00122/s>, last access: 22.04.25).
- Ministero dell'Istruzione – MI (2017): *DECRETO LEGISLATIVO 13 aprile 2017, n. 65 Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107. (17G00073) (GU Serie Generale n.112 del 16-05-2017 - Suppl. Ordinario n. 23) - [Legislative Decree N. 65: Establishment of the integrated education and education system from birth to six years, pursuant Article 1, paragraphs 180 and 181(e) of Law N. 107 of 13 July 2015, last access: 22.04.25].*
- Ministero dell'Istruzione – MI (2021): *Adozione delle "Linee Pedagogiche per il Sistema Integrato zerosei" di cui all'articolo 10, comma 4, del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 - [National Commission for the Integrated Education and Training System (Art. 10 Legislative Decree 13, April 2017, N. 65 – Ministerial Decree 22 November 2021, N. 334), Pedagogical Guidelines for the Integrated System zerosei*, <https://www.mim.gov.it/documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf/e2b021b5-4bb5-90fd-e17a-6b3af7fc3b6f?version=1.0&t=1640603375461>, last access: 22.04.25].
- Musatti T. (2015): *Il progetto Insieme: perché una ricerca sui Centri per bambini e famiglie?* RIEF-Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 2, pp. 13-32.
- OECD (2018): *Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong*. Paris: OECD Publishing.
- Rayna S., Rubio M.N., Scheu H. (2010): *Parents-professionnels: la coéducation en question*. Paris: Érès.
- Schön D.A. (1983): *The Reflective Practitioner: How Professionals Think in Action (1st ed.)*. London: Routledge.
- Serbati S., Milani P. (2013): *La tutela dei bambini. Teorie e strumenti di intervento con le famiglie vulnerabili*. Rome: Carocci.
- Vandenbroeck M. (2011): *Diversity in Early Childhood Services*. In Bennett J. [topic Ed.], Tremblay R.E., Boivin M., Peters R. DeV., Barr R.G. [Eds]: *Encyclopedia on Early Childhood Development [online]*. Montreal, Quebec: Centre of Excellence for Early Childhood Development, pp. 1-6.
- Vandenbroeck M., Lazzari A. (2014): *Accessibility of Early Childhood Education and Care: A State of Affairs. European Early Childhood Education Research Journal*, 22(3), pp. 327-335.

<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-04-13;65!vig> (last access: 20.04.25).

https://www.seepro.eu/Seiten_English/Home_engl.htm (last access: 20.04.25).

Educazione interculturale nella famiglia adottiva: una prospettiva necessaria

Stefania Lorenzini¹

Abstract

Criteri e competenze importanti per la prospettiva pedagogico-educativa interculturale sono fondamentali nel modo di concepire e vivere l'adozione, nazionale e internazionale, in famiglia e non solo. Decentramento, osservazione, ascolto, dialogo, gradualità possono declinarsi sulle specificità dell'esperienza adottiva, chiamando gli adulti affettivamente ed educativamente significativi ad accogliere le peculiarità delle/dei figli/e. Transitando dall'iniziale estraneità a relazioni caratterizzate da intimità, familiarità, sentimenti di reciproca appartenenza, senza occultare le origini in contesti umani e culturali differenti. Il contributo mette a fuoco aspetti di questo importante ambito mediante una riflessione teorica che si sviluppa anche grazie a una prolungata esperienza di ricerca che ha permesso di raccogliere attraverso interviste semi-strutturate e di forte approfondimento testimonianze di genitori e soprattutto di giovani di diverse origini adottati in Italia.

Parole chiave: adozione, educazione interculturale, decentramento, ascolto, dialogo.

Abstract

Criteria and competences important for the intercultural pedagogical-educational perspective are fundamental in the way of conceiving and experiencing both national and international adoption within the family and beyond. Decentralisation, observation, listening, dialogue and gradualness can be applied to the specificities of the adoption experience, calling on affectively and educationally significant adults to welcome the peculiarities of the children. Transitioning from the initial mutual estrangement to relationships characterised by intimacy, familiarity, feelings of mutual belonging, without concealing the origins in different human and cultural contexts. This contribution focuses on aspects of this important field by means of a theoretical reflection that has been developed thanks to a prolonged research experience that made it possible to collect through semi-structured and in-depth interviews testimonies of parents and especially of young people of different origins adopted in Italy.

Keywords: adoption, intercultural education, decentralisation, listening, dialogue.

¹ Professoressa Associata di pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Bologna.

1. *Introduzione: la famiglia adottiva quale (possibile) luogo di integrazione interculturale*

Tratteggiando in modo sintetico temi che riguardano la realtà adottiva, nazionale o internazionale che sia, è indispensabile precisarne la complessità e la necessità di analisi da prospettive pluridisciplinari; tra queste, pedagogia ed educazione interculturale possono fornire un contributo cruciale (Lorenzini, 2001, 2004, 2012, 2013, 2019, 2023; Santerini, 2003, 2009; Favaro, 2010; Franzini, 2012). La realtà familiare adottiva è ancora oggi esposta a stereotipi e pregiudizi (Lorenzini, 2012, 2013; Ferritti, 2019, 2023) che, talora, ne esasperano o impoveriscono le molteplici caratteristiche. Caratteristiche che sono tante quante le biografie familiari e individuali; è per questo indispensabile rivolgere un'attenzione mirata alle peculiari biografie, evitando ogni forma di semplificazione e generalizzazione. La famiglia adottiva nasce quale crogiuolo di differenze tra genitori e figli/e: nel patrimonio genetico e nei tratti somatici, nelle esperienze sviluppate in contesti anche culturalmente diversi. D'altra parte, nell'esperienza adottiva sono presenti anche aspetti comuni, a volte critici o molto problematici (Lorenzini, Mancini, 2007; Sellenet, 2009; Commissione per le Adozioni Internazionali, Istituto degli Innocenti, 2022).

La prospettiva interculturale (Bolognesi, Lorenzini, 2017; Genovese, 2003; Sirna Terranova, 1997), attenta a riconoscere tanto le differenze/peculiarità, quanto le somiglianze tra persone e storie di vita, può aiutare a coniugare gli aspetti comuni ad altre dimensioni dell'esperienza individuale e familiare con le specificità delle vicende e del vissuto adottivo. Poiché prepara a decostruire e affrontare stereotipi e pregiudizi e le loro implicazioni, può sostenere la famiglia per adozione a riconoscere e gestire quelli che la riguardano direttamente, sia quando provengono dall'esterno, sia quelli che possono essere presenti anche al suo interno. Poiché orienta ad aprirsi alla ricchezza e alla contraddittorietà sempre possibile in fenomeni complessi, favorisce uno sguardo rispettoso e sensibile verso ogni itinerario di vita, anche quando sviluppatosi entro contesti socioculturali differenti, sostenendo la costruzione di nuove relazioni, abitudini, linguaggi. E, al tempo stesso, ponendo in luce l'importanza di non rinunciare al legame con le proprie origini e storie legate a contesti differenti da quelli d'adozione.

È dunque *uno sguardo e un amore educato* (Lorenzini, 2012) in senso interculturale che occorre volgere all'esperienza adottiva e ai suoi protagonisti: anzitutto riconoscendo valore al nucleo che nasce con l'adozione, a volte ancora ritenuto famiglia di serie b rispetto a quella fondata su

legami biologici, “di sangue” (Ferritti, 2023). Tali criticità emergono da numerose interviste (semi-strutturate e di forte approfondimento) che ho rivolto, a partire dal 1999 sino a oggi, a figli/e per adozione (Lorenzini, 2012, 2013)² e più di recente a genitori adottivi (Lorenzini, 2023)³. Nelle loro parole – espresse in certi casi in forma critica e in altri aderendovi a propria volta – la famiglia che nasce con l’adozione appare gravata da forme di inferiorizzazione che a volte si alternano, intrecciano o anche nascondono dietro a tendenze ipervalorizzanti, per cui la scelta adottiva e i rapporti familiari che ne nascono corrisponderebbero a espressioni d’amore superiore, fondate su decisioni e azioni coraggiose, speciali. In entrambi gli approcci possiamo individuare effetti mistificanti che chiedono consapevolezza a favore di un equilibrato riconoscimento della pienezza della famiglia che nasce con l’adozione.

Grazie alle ricerche appena menzionate, si evidenziano anche altri ambiti di rilevante criticità. Ad esempio, quando i figli/e presentano tratti somatici e colori della pelle *differenti da* quelli ancora prevalenti nel contesto di adozione, non di rado incorrono in stereotipi e pregiudizi che esprimono le concezioni negative e svalutanti che indiffusamente gravano su Paesi e popoli dai quali gli adottati di diverse origini provengono. Questi pregiudizi e immagini stereotipate e spesso negative di “certi altri” e di “certe differenze” coinvolgono l’immagine di sé che le persone adottate di origine straniera vanno sviluppando poiché connessa alla percezione (negativa) che nell’ambiente di vita, familiare, scolastico, sociale sono indotti ad avere delle proprie origini. I genitori adottivi menzionati sopra e ancor più figli/e adottati di diverse origini straniere (Lorenzini, 2013, 2019) intervistati testimoniano esperienze in cui bambini e ragazzi, in diverse fasi della loro vita, sono stati “oggetto” di pregiudizi di tipo razzista suscitati da caratteristiche somatiche riconducibili a gruppi umani, Paesi

² Nell’ambito di questo percorso di ricerca, avviato nel 1999 e che prosegue a tutt’oggi, è stato possibile effettuare quasi 80 interviste semi-strutturate e di forte approfondimento, rivolte a giovani di diverse origini straniere in età compresa tra 18 e 34 anni, adottati da genitori italiani. Le interviste hanno affrontato molteplici aspetti della loro esperienza di vita, preadottiva e seguente l’adozione.

³ La ricerca *Genitori non si nasce, si diventa. Denatalità, difficoltà procreative e scelte genitoriali: una prospettiva psicopedagogica di genere e interculturale*, sviluppata tra il 2023 e il 2024, ha indagato, mediante interviste semi-strutturate e di forte approfondimento, le motivazioni delle problematiche riproduttive, i vissuti ad esse collegati e il ruolo da esse giocato nell’esperienza genitoriale di coppie che si sono rivolte alla PMA e/o all’adozione. Con le interviste si sono approfonditi anche momenti salienti delle relazioni genitori-figli. Sul versante adozioni, sono stati coinvolti 16 genitori, di cui 11 madri e 5 padri.

e contesti culturali “altri” (cfr. anche Ferritti, Guerrieri, 2020). Occorre saper prevenire e affrontare queste ripetute esperienze critiche che possiamo anche definire micro-aggressioni (Nadal, 2008). È alla famiglia (e necessariamente a scuola e insegnanti) che è richiesta la capacità di considerare anzitutto le proprie idee preconcepite riguardo ai Paesi di provenienza dei figli/e, a coloro che hanno pelle, tratti somatici, linguaggi, culture, religioni *diverse da* quelle prevalenti nel contesto di vita, per poi considerare con capacità critica i molteplici stereotipi che diffusamente circolano nel contesto sociale. I contenuti di tali idee passeranno, in modo esplicito o implicito, come messaggi che hanno profondamente a che fare con la costruzione dell'identità del figlio/a, dell'alunno/a: è richiesta, quindi, agli adulti di riferimento una formazione mirata per sostenere e accompagnare i figli/e o gli alunni/e ad affrontare eventuali episodi di discriminazione in cui potrebbero incorrere in quanto persone che sono state adottate e/o per le loro peculiarità somatiche.

La prospettiva educativa interculturale orienta a concepire la nascita di una famiglia per adozione come un processo di integrazione tra differenti che deve partire sin dalla preparazione al primo incontro. Tale processo di integrazione, pertanto, non potrà essere inteso come percorso a una sola direzione, nella quale è il nuovo arrivato ad adattarsi al nuovo contesto di vita, ma come itinerario pluridirezionale che avviene nella reciprocità, nel co-cambiamento e nella co-costruzione delle nuove relazioni e della vita insieme. Non v'è dubbio che in tali processi sia prioritaria la responsabilità degli adottanti, ma va posto in primo piano il contributo che i figli/e, in base alle loro età e caratteristiche, offrono alla costruzione di relazioni, abitudini, rituali, linguaggi. Affinché i/le più piccoli/e possano offrire contributo occorre che gli adulti si aprano ad ascoltarlo e accoglierlo, valorizzando le peculiarità già presenti e, su questa base, accompagnino evoluzione e crescita. In altre parole, l'approccio educativo genitoriale dovrà orientarsi non a un'aspettativa assimilazionista che tenda a fare *tabula rasa* dell'esperienza pregressa e delle origini della/del figlia/o, ma a riconoscerne e accoglierne le peculiarità, che potranno essere così integrate all'interno della famiglia e non sentite come differenze minacciose che segnalano non appartenenza. Nell'adozione, come in ogni esperienza di “cambio vita”, è inevitabile e anche necessario e utile l'adattamento al nuovo contesto e l'emergere di sentimenti di appartenenza a esso, ma questo può avvenire, più efficacemente, se non è repentinamente imposto uno sradicamento che cancella aspetti della vita pregressa e dell'identità. Elemento portante nel superamento della iniziale estraneità consiste proprio nell'*accogliere* l'estraneità per dar vita, con *gradualità*, a *familiarità* nella reciprocità.

2. Decentramento, per necessari rovesciamenti di prospettiva

Quanto considerato sin qui presuppone *rovesciamenti di prospettiva* (Lorenzini, 2012) necessari nel modo di concepire l'adozione e la costruzione delle relazioni intrafamiliari. La reciproca estraneità (Lorenzini, 2004) tra genitori e figli/e nelle origini e nell'esperienza preadottiva non si cancella, ma le si può volgere uno sguardo nuovo, riconoscendo in essa elementi che possono entrare a far parte di un *continuum* di vita e affetti familiari, transitando dall'estraneità alla piena familiarità: una *familiarità pregressa* (*idem*) che si estende anche alle fasi di vita in cui genitori e figli/e erano separati e sconosciuti. Questo è un fondamentale *rovesciamento di prospettiva* che richiede *decentramento*, cognitivo ed emotivo (Bolognesi, Lorenzini, 2017; Genovese, 2003; Pinto Minerva, 2002) per transitare da una visione che interpreta le origini biologiche e culturali diverse e i percorsi preadottivi dei figli/e, quali segni dolorosamente rivelatori di non appartenenza, a un approccio che, invece, accogliendoli genera *familiarità*, intimità, reciproco *riconoscimento*.

Il *decentramento* da parte degli adulti, sia sul piano cognitivo che emotivo, costituisce una competenza fondamentale che partendo dal riconoscere i propri schemi mentali di riferimento e le emozioni a essi connesse, consente di contenere preconcetti, volgendo lo sguardo al figlio/a reale al suo patrimonio di esperienze pregresse e ai sentimenti che le accompagnano. Considerandolo proprio un *patrimonio* ricco e articolato su cui si fonda la sua identità.

Verso l'infanzia/adolescenza, protagonista dell'adozione, proveniente da contesti deprivati, stranieri e non, è fondamentale volgere *sguardo* e *ascolto* nutriti dalla prospettiva educativa interculturale e dalla capacità di *decentramento* per generare *rovesciamenti di prospettiva* rispetto alla tendenza a vedere nel bambino/a, piccolo o in età non precoce, unicamente un *soggetto che non ha*. Carico cioè soltanto di carenze, poiché non ha genitori, né parenti, o altre persone del suo ambiente d'origine in grado di occuparsi positivamente di lei/lui; non ha adeguate, né sufficienti condizioni materiali, né possibilità igienico-sanitarie di qualità; non ha opportunità per un valido percorso di istruzione; in qualche caso potrebbe non avere neppure effettive possibilità di sopravvivere in contesti violenti e/o profondamente depauperati. Non si tratta di negare criticità che costituiscono presupposto stesso dell'opzione adottiva, ma è fondamentale non lasciarsi guidare e condizionare esclusivamente da rappresentazioni di radicale mancanza dei figli/e nell'adozione: questa è *conditio sine qua non* per instaurare relazioni che prendano avvio dal ri-

conoscere le peculiarità biografiche, esperienziali, identitarie, somatiche dei figli/e, pensandoli in quanto bambine/i *che hanno: che hanno molto da portare con sé e non solo da lasciare alle spalle* in un passato da occultare (cfr. Lorenzini, 2012).

Menziono aspetti dell'esperienza pregressa di coloro che sono stati adottati non per fornirne un mero elenco – che, peraltro, potrebbe essere arricchito e declinato sulle specifiche biografie – ma per orientare a volgere *sguardo, osservazione, ascolto* attenti a comprendere ampiezza e significato di ciò che i bambini *hanno* come parte del loro *patrimonio esperienziale e identitario*. La scelta di ripetere, qui di seguito, la parola *hanno* è motivata dalla centralità che si vuole assegnare agli aspetti esperienziali e identitari di bambine/i che occorre tutelare da rappresentazioni impoverenti e, appunto, non corrispondenti alla loro esperienza e identità. I figli/e nell'adozione *hanno* un'origine biologica e un patrimonio genetico collegato alle persone che li hanno generati; persone dalle quali possono essere stati subito separati, ma che a volte, per un tempo più o meno lungo, possono aver svolto il ruolo di madre, di padre. Sovente *hanno* sperimentato relazioni importanti con sorelle/fratelli, o altre figure coetanee e adulte con cui possono aver vissuto per tempi diversi nella vita preadottiva e dunque *hanno* sviluppato sentimenti per persone a loro care, oppure per persone che sono state dannose per il loro benessere e crescita, che a volte sono state assenti, o dalle quali *hanno* voluto fuggire, o che *hanno* lasciato contro la propria volontà, o ancora, che *hanno* portato con sé, nel caso dell'adozione di fratrie. *Hanno* un nome che gli è stato assegnato altrove e che ha valenza identitaria. *Hanno* abitudini acquisite, cibi conosciuti e preferiti, modi di mangiare, dormire, camminare e muoversi, legati all'esperienza pregressa. *Hanno* una lingua, linguaggi verbali e non verbali. *Hanno* una storia, spesso fatta di difficoltà e dispiaceri, anche molto gravi e profondi, ma non solo. *Hanno* ricordi della vita preadottiva e/o *hanno* desiderio di sapere ciò che di essa non conoscono. *Hanno* un'età e livelli di autonomia già raggiunti e da rispettare, oppure non raggiunti e da sostenere e favorire. *Hanno* dolori ed esperienze traumatiche che necessitano di accoglienza e cura affettiva ed educativa. *Hanno* bisogni particolari e problemi reversibili a livello fisico e/o psicologico, in altri casi bisogni speciali che la cura affettiva ed educativa può solo alleviare. *Hanno*, anche se adottati piccolissimi, origini che si collocano in un certo ambiente geografico e gruppo umano dai differenti aspetti culturali e linguistici. *Hanno* tratti somatici e colori della pelle collegati ai luoghi e ai gruppi umani di origine, spesso *differenti* da quelli ancora prevalenti nei contesti d'adozione.

Hanno diritto a crescere e a essere amati nel rispetto delle proprie origini e identità. *Hanno* una storia familiare che nasce con l'adozione. E l'insieme di queste peculiarità – unico e originale per ognuno – rende loro possibile divenire figlie e figli di madri e padri sconosciuti, a volte, di diversa nazionalità. E alunne e alunni, cittadine e cittadini italiani che in qualche caso conservano anche la cittadinanza del Paese di nascita (*idem*).

Riconoscere nell'adozione bambine/i non solo carenti e deprivati, ma soggetti che *hanno*, richiede *rovesciamenti di prospettiva* anche nel modo (etnocentrico) di concepire i Paesi in via di sviluppo da cui spesso provengono e che sono sovente pensati come luoghi di povertà assoluta, incapaci di farsi carico dei propri nati, tralasciandone le dimensioni linguistiche, culturali, religiose, delle tradizioni, delle relazioni e della quotidianità, nelle quali i bambini/e sono stati immersi, hanno pronunciato le prime parole, mosso i primi passi, sviluppato abitudini e relazioni, per brevi periodi o per lunghi anni. Concentrare l'attenzione sull'iniziale reciproca estraneità, percepita e vissuta a livello cognitivo ed emotivo – senza negarla o apparentemente ignorarla –, permette anche di sottrarsi ai rischi di un approccio alle differenze permeato da stereotipi e pregiudizi, timori, imbarazzi, significati negativi, dal desiderio di nasconderle, e comprendere, invece, quanto possa essere ricco di implicazioni positive e creative volgersi a esse con curiosità, alla scoperta dell'altro, delle sue *peculiarità*.

La responsabilità adulta implica disponibilità a dispiegare capacità di *decentramento* da schemi di riferimento predefiniti per entrare nel punto di vista dell'altro, bambino nell'adozione e proveniente da contesti ed esperienze di vita peculiari, generando *rovesciamenti di prospettiva* che permettono di vedere in ciò che i figli *sono* e *hanno*, non un fascio di disvalori di cui liberarsi, ma un insieme di tasselli biografici e identitari che *hanno* valore e sui quali può innestarsi la nuova vita nell'adozione.

3. *Gradualità, osservazione, ascolto, dialogo*

La nascita di una famiglia con l'adozione è preceduta da percorsi di valutazione e di formazione delle potenzialità genitoriali degli aspiranti ad adottare (cfr. Commissione per le Adozioni Internazionali, 2025; Tabacchi, 2021), ma anche di preparazione all'evento adottivo per coloro che diverranno figli/e. Quest'ultimo aspetto, con l'evolversi della "cultura dell'adozione", è stato via via considerato sempre più importante, sia per accogliere, in base alle età, il parere e il consenso dei bambini/ragazzini alle fondamentali scelte che li riguardano, sia

per rendere meno repentino e disorientante il “cambiare mondo” e “cambiare vita” che l’adozione sempre comporta. La nascita di genitori e figli per adozione è sancita poi da un atto giuridico, ma l’essere e il sentirsi famiglia, profondamente e pienamente nelle relazioni e negli affetti, non può che costituire un processo che richiede tempo. Che richiede di *dar fiducia al tempo* e alle relazioni che in esso si sviluppano, alle esperienze e alle trasformazioni che in esso si realizzano, con *gradualità*. L’evolversi del vicendevole riconoscimento si snoda progressivamente attraverso la reciproca conoscenza, l’instaurarsi di abitudini e rituali condivisi, gli avvicinamenti rispettosi nell’espressione dell’affettività, l’integrarsi lento e via via più profondo delle rispettive peculiarità.

Fondamentale la narrazione di sé (Paradiso, 2017), di quando si era reciprocamente estranei e talvolta stranieri (Lorenzini, 2004), fatto dai genitori per consentire anche alle storie pregresse degli adulti di divenire patrimonio comune di cui i figli possano sentirsi parte e su cui edificare sentimenti di familiarità e appartenenza. Necessario che il bambino/a o ragazzina/o, con tutto il suo carico esperienziale, trovi spazio per raccontarsi e ricevere un *ascolto* (Bolognesi, Lorenzini, 2017; Lugli, Mizzau, 2010) partecipe, anche sul piano emotivo, capace di generare *dialogo*, contenuti, significati e vissuti condivisi. Per i figli/e, raccontarsi con le parole permette di riprendere, rielaborare, conservare o consegnare ai genitori i propri ricordi, anche quelli dolorosi (*idem*), oppure le ipotesi fatte sul passato preadottivo, sui motivi dell’abbandono, su biografia e sembianze della madre e/o del padre biologico. Raccontare dovrebbe permettere loro di esprimere il proprio mondo interiore, emozioni, paure, domande su origini e storia, senza timore di deludere o compromettere le relazioni nel nuovo ambiente familiare. L’*ascolto* in senso interculturale costituisce premessa fondamentale per lo sviluppo di relazioni nella reciprocità. Saper *ascoltare* e fare domande è il primo atto che qualifica una relazione e ne orienta l’evoluzione (Sirna Terranova, 1997), nel volgere attenzione a conoscere l’altra/o, nel coglierne espressioni, reazioni emotive e comportamentali, scoprendo i suoi bisogni e mostrando il nostro *aver a cuore* lei/lui. Un *ascolto* partecipato e intessuto di *empatia* offre conferma esistenziale all’altro (*idem*). Se l’età precoce del bambino/a, le eventuali difficoltà linguistiche, o ancora se la dolorosità di certi ricordi impone, almeno inizialmente, di tenerli lontani ostacolando la possibilità di raccontarsi a parole, nel dialogo, gli adulti con responsabilità affettiva ed educativa possono attivare altri strumenti di *ascolto* che si esprimono attraverso uno *sguardo* attento e sensibile.

L'osservazione, intessuta di *empatia* (Baraldi, 2003) e sensibilità intuitiva, dei figli/e nella vita quotidiana e nelle occasioni particolari, sa volgersi anche ai silenzi, chiusure, ritrosie; sa cogliere significati dai comportamenti, dalle increspature dei volti e dei corpi, dai segnali più sottili delle espressioni di un bambino.

Per i figli/e poter raccontare, grazie a un *dialogo* aperto e a un *ascolto* attivo esperienze e vissuti della vita preadottiva, potrà essere di aiuto a sostenere, condividendolo con i genitori, il peso di ciò che ha fatto e fa soffrire, ma anche gli aspetti buoni dai quali può essere stato difficile separarsi, come a volte accade per le relazioni con fratelli/sorelle, compagne/i o adulti presenti nei luoghi di vita, per i giochi, i cibi, le abitudini. Raccontarsi permetterà di costruire continuità con l'esperienza pregressa, assegnandole valore e collegandola al presente nell'unitarietà di un'identità e di una biografia: la propria. Nella narrazione, può crearsi uno spazio relazionale affettivo-emotivo-cognitivo, in cui la storia di ciascuno diventa patrimonio familiare e opportunità di cambiamento nell'accogliere e rinnovare le biografie di ciascuno. Co-costruire la storia familiare, accogliendo il passato e intrecciandolo al presente (Paradiso, 2017), permette di riconoscerla come *la propria storia*. Come in un viaggio verso la piena consapevolezza di sé che durerà per la vita, narrarsi intrecciando storie personali e familiari consente di rimaneggiare a più riprese quella stessa storia e consapevolezza, non come un bagaglio ingombrante, carico di disagi e che non si sa dove collocare, ma come opportunità di leggere e rileggere i propri vissuti alla luce della crescita personale, delle nuove esperienze e relazioni che nel corso della vita si sperimentano (Vettori, 2023).

Anche la scuola può essere un importante contesto di *ascolto* e *osservazione* di segnali che non emergono altrove, e che potrebbero aiutare la famiglia a comprendere il significato di comportamenti e atteggiamenti dei figli/e. Gli adulti, anche senza dialoghi diretti e parole, possono con i propri comportamenti, atteggiamenti, gesti e sguardi comunicare attenzione, interesse, apprezzamento, accoglienza, creando così atmosfere familiari aperte all'ascolto e disponibili a sintonizzarsi in qualunque momento l'espressione di sé da parte dei figli si manifesti.

4. *Evoluzioni delle adozioni e ulteriore rilevanza di un'educazione interculturale*

Quanto sin qui tratteggiato diviene ulteriormente rilevante a fronte dell'accrescersi, oramai da alcuni anni, dell'età dei bambini/e in adozio-

ne. Ad esempio nelle adozioni internazionali, l'età media dei figli/e al loro arrivo è andata attestandosi oltre i 6 anni. Nel 2019, la classe di età più rappresentata è compresa tra 5 e 9 anni, pari a un'età media di 6,6 anni; di 6,8 nel 2020, 6,7 nel 2021 e ancora 6,8 nel 2022. In aumento anche la percentuale di bambini di 10 e più anni all'arrivo, che passa dal 14,2% del 2019 al 16% del 2020, al 16,8% nel 2021, al 13,3% nel 2022 (Commissione per le Adozioni Internazionali, 2022). Ci si trova sempre di più dinanzi a ragazzine/i che portano con sé un importante e spesso intricato bagaglio esperienziale, compiuto in svariati altrove e in relazione a una pluralità di soggetti, coetanei o adulti, presenti o assenti, capaci di cura o invece di incuria, persino maltrattanti, in contesti stranieri o autoctoni, comunque distanti e differenti. D'altro canto, neppure per i più piccoli all'adozione si può occultare l'iniziale estraneità reciproca con i genitori, un patrimonio genetico di altri, radici in un gruppo umano, sociale e culturale differente rispetto a quello dove prosegue la vita e la crescita.

A queste considerazioni se ne possono aggiungere altre collegate all'affermarsi anche in Italia della possibilità di ricorrere, non più soltanto all'adozione legittimante detta anche "adozione piena", che prevede l'interruzione dei rapporti tra minore e famiglia di origine (Legge 184/83), ma anche, in certi casi, alla cosiddetta "adozione mite" o "aperta" che permette di adottare senza far perdere al figlio/a il rapporto con uno o entrambi i genitori biologici e/o, in virtù di legami pregressi importanti, anche con parenti o figure affettivamente significative, seppur periodicamente e sotto il controllo, il supporto, l'accompagnamento dei Servizi sociali. Benché, in termini generali, si debba assumere che i genitori biologici dovrebbero essere concepiti e inclusi in quanto parte della storia di un individuo, cosa diversa è mantenere con essi un rapporto diretto e personale. In questa delicata materia, l'evoluzione giurisprudenziale è ancora in corso. Tuttavia, se si considera, ad esempio, che la responsabilità genitoriale e la facoltà di prendere decisioni che riguardano il bambino è assunta dagli adottanti (se i genitori biologici fossero stati in grado di esercitarla, non si sarebbe ricorso all'adozione), ma il loro cognome si aggiunge a quello originario, che viene mantenuto come i rapporti con genitori o membri della famiglia d'origine, si comprende bene quanto importante sia la capacità degli adottanti di accogliere, confrontarsi, integrare un variegato intreccio di biografie, origini, abitudini, modalità comunicative sia sul piano affettivo che in altri aspetti della vita, quotidiana e non, presente e futura. Le caratteristiche peculiari dell'adozione aperta evidenziano la necessità di una grande flessibilità di pensiero (cui costantemente la prospettiva interculturale richiama),

a cominciare dalla concezione stessa di famiglia, genitorialità, filialità, delle relazioni e dei modi per coltivarle e gestirle.

Se da un lato si deve sottolineare come non si possa considerare l'adozione mite estensibile a tutte le adozioni, posto che mantenere vivo e attivo un legame tossico e disfunzionale o caratterizzato da violenza, con i genitori biologici, come evidenzia l'avvocata Heilegger (2023), "è quanto di più lontano possa esserci dal fare il bene del minore"; da un altro, si può ritenere che i tempi siano maturi per concretizzare la portata applicativa di questa forma di adozione più flessibile e aperta (sul concetto di apertura nell'adozione, v. Brodzinsky, 2011). La giurisprudenza europea, e anche quella italiana recente, pur se non ancora in modo univoco e consolidato (Heilegger, 2023), affermano che l'adozione tradizionale (piena o legittimante) è soluzione ultima, da applicarsi solo nei casi in cui i genitori biologici manchino o risultino pericolosi, o del tutto incapaci di occuparsi dei figli/e. Negli altri casi si tende a ritenere preferibile ricorrere all'adozione mite. Saranno i giudici dei tribunali per i minorenni a valutare, caso per caso, se i legami esistenti tra minore e persone della famiglia di origine sono positivi per la sua crescita e quindi a indicare che tali rapporti continuino anche dopo l'adozione, nel migliore interesse del minore (De Carli, 2023). In tali evoluzioni giurisprudenziali e di prassi adottive che rispecchiano l'effettiva esigenza di sperimentare altri modelli di adozione oltre a quella legittimante, resta fondamentale non smarrire l'attenzione ai bisogni e al bene del minore, quale perno attorno a cui devono ruotare le scelte del legislatore e l'intero sistema delle adozioni (Heilegger, 2023). L'obiettivo di assicurare il prioritario interesse dei figli in questi casi dovrà poggiare sulla verifica delle circostanze per cui l'interruzione definitiva della relazione affettiva con i genitori biologici coinciderebbe con una dolorosa perdita e non con la tutela del loro benessere. Resta ferma la garanzia di stabilità affettiva e materiale derivante dall'adozione.

Sarà pertanto indispensabile che la revisione in sede legislativa delle norme sulle adozioni si accompagni a un importante investimento per garantire adeguata formazione alle famiglie e agli operatori del settore adozioni (De Carli, 2023; Heilegger, 2023). Nella prospettiva qui adottata si evidenzia cruciale che tale formazione degli operatori e degli adulti alla genitorialità, specie se aperta a una pluralità di relazioni, sia orientata a sviluppare sensibilità e competenze alimentate anche da una prospettiva educativa interculturale.

Conclusioni: educazione interculturale per la pluralità nell'identità delle persone adottate

Considero l'approccio educativo nutrito da una prospettiva interculturale capace di offrire alle persone con *background* adottivo, di origini straniera o no, la vitale possibilità di sperimentare che le identità sono in divenire, le appartenenze possono essere plurali, non si escludono a vicenda, ma possono convivere, alternarsi e anche interagire, intersecarsi, mescolarsi. L'identità soggettiva esprime unicità, laddove ognuno rielabora in maniera personale il proprio patrimonio di esperienze. La concezione di identità che qui si cerca di porre in luce è quella che Morin e Kern (1994) definiscono *unità molteplici. Pluralità nell'identità* (Lorenzini, 2013, 2018) è presente anche quando le biografie individuali non si sono sviluppate entro contesti geografici e socio culturali diversi e non sono passate attraverso l'esperienza adottiva, poiché nessuna identità è semplice, omogenea, ma sempre complessa, articolata, eterogenea, in trasformazione all'interno di dimensioni relazionali ed esperienziali, esse stesse cangianti nel tempo e nelle circostanze. Anche persone adottate, tanto più (ma non solo) se di origine straniera e dai tratti somatici peculiari, hanno bisogno di essere accompagnate, in prospettiva interculturale, a comprendere e sentire che la propria identità può evolversi e ridefinirsi in modo flessibile, permettendo a plurali riferimenti esperienziali di armonizzarsi entro un unico individuo; a comprendere e sentire che essa può essere il frutto maturo di scelte personali e non solo il risultato inevitabile di vicende subite e scelte compiute da altri. Si può cercare di favorire in chi è stato adottato la consapevolezza che dare continuità e unitarietà al proprio itinerario di vita, pur con le sue frammentazioni, lutti, separazioni, è fondamentale e che, soprattutto, è possibile.

Dai dati raccolti nei 25 anni in cui ho intervistato giovani adottati di diverse origini emerge come la possibilità di espressione di sé e del personale modo di rapportarsi alle origini dei figli/e sia significativamente legata a stili educativi genitoriali aperti, capaci di *decentramento*, *ascolto* e *valorizzazione* verso le loro origini, ricordi, storia. Segnali di benessere risultano associati alla conciliazione tra i tanti tasselli identitari di persone dalle storie di vita articolate (Lorenzini, 2012, 2013; cfr. anche Bramanti, Rosnati, 2001).

Favorire lo sviluppo identitario dei figli nell'adozione grazie all'integrazione tra sentimenti di appartenenza al nuovo contesto e legami positivi con le proprie origini e storia è un obiettivo particolarmente rilevante in prospettiva interculturale e corrisponde a sostenere *pluralità*

nell'identità (Lorenzini, 2012, 2013, 2018), intesa come possibilità di riconoscere in sé molteplici riferimenti culturali, esperienziali, relazionali quale condizione necessaria al benessere di ogni individuo.

È necessario ribadire l'urgenza del diffondersi di una lettura in chiave educativa interculturale delle dimensioni dell'infanzia nel quadro contemporaneo dell'adozione nazionale e internazionale. È necessario che la prospettiva interculturale sia conosciuta, scelta e incarnata da tutti i professionisti del settore adozioni: dagli operatori dei Servizi psicosociali e degli Enti autorizzati all'accompagnamento dei percorsi internazionali ai giudici dei Tribunali minorili che con funzioni diverse sono responsabili a loro volta della formazione e non solo della valutazione degli aspiranti all'adozione. Tra i soggetti coinvolti vanno menzionate anche le associazioni familiari e realtà del Terzo settore che sono costituite da famiglie adottive e che generano importanti reti di supporto al proprio interno e, ancor più prioritariamente, le famiglie adottive. E non secondariamente coloro che operano nei contesti educativi e scolastici quali luoghi fondamentali di crescita fin dai primi anni di vita.

Riferimenti bibliografici

- Baraldi C. (2003): *Comunicazione interculturale e diversità*. Roma: Carocci.
- Bolognesi I., Lorenzini S. (2017): *Pedagogia interculturale. Pregiudizi, razzismi, impegno educativo*. Bologna: Bononia University Press.
- Bramanti D., Rosnati R. (2001): *Il patto adottivo. L'adozione internazionale di fronte alla sfida dell'adolescenza*. Milano: FrancoAngeli.
- Brodzinsky D. M. (2011): Ripensando il concetto di apertura nell'adozione: implicazioni nella teoria, nella ricerca e nella pratica. In M. Chistolini (a cura di): *Lavorare nell'adozione. Dalle ricerche alla prassi operativa*. Milano: FrancoAngeli, pp. 125-148.
- Commissione per le Adozioni Internazionali (2022): *Rapporto sui fascicoli dal 1° gennaio al 31 dicembre 2022* (<https://www.commissioneadozioni.it/per-una-famiglia-adottiva/dati-e-statistiche/>, data di ultima consultazione: 15.11.2024).
- Commissione per le Adozioni Internazionali (2025): *Formazione CAI – IDI* (Formazione CAI – IDI – Commissione per le Adozioni Internazionali, data di ultima consultazione: 15.02.2025).
- Commissione per le Adozioni Internazionali, Istituto degli Innocenti (2022): *Le crisi nei percorsi adottivi in Italia. indagine conoscitiva nei tribunali per i minorenni*. Firenze: Istituto degli Innocenti.
- De Carli S. (2023): Che cos'è l'adozione aperta e come gestirla. *Vita* (Vita.it, data di ultima consultazione: 15.03.2024).

- Favaro G. (2010): Adozione e intercultura. Uguali e diversi insieme. In G. Macario (a cura di): *I percorsi formativi del 2010 nelle adozioni internazionali. Il consolidamento del modello*. Firenze: Istituto degli Innocenti e Commissione per le Adozioni Internazionali, pp. 95-110.
- Ferritti M. (2019): *Il corpo estraneo. Dentro le ideologie e i pregiudizi sull'adozione*. Pisa: ETS.
- Ferritti M. (2023): *Sangue del mio sangue. L'adozione come corpo estraneo nella società*. Pisa: ETS.
- Ferritti M., Guerrieri A. (2020): Adopted students and intersectionality, starting points for a first analysis. *Educazione Interculturale. Teorie, Ricerche, Pratiche*, n. 18(2), pp. 59-69 (<https://educazione-interculturale.unibo.it/>, data di ultima consultazione: 20.04.2024).
- Franzini M. (2012): *Formazione alle competenze interculturali nell'adozione internazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Genovese A. (2003): *Per una Pedagogia Interculturale. Dalla stereotipia dei pregiudizi all'impegno dell'incontro*. Bologna: Bononia University Press.
- Heilegger H. B. (2023): *Adozione mite: cosa dice la Cassazione* (<https://www.genitorisidiventa.org/notiziario/adozione-mite-cosa-dice-la-cassazione>, data di ultima consultazione: 20.04.2024).
- Lorenzini S. (2001): C'è ancora chi pensa che essere "generato da... corrisponda a essere figlio di..."? *Infanzia*, 9 e 10, pp. 8-13.
- Lorenzini S. (2004): *Adozione internazionale: genitori e figli tra estraneità e familiarità*. Ozzano dell'Emilia (Bo): Alberto Perdisa.
- Lorenzini S. (2012): *Famiglie per adozione. Le voci dei figli*. Pisa: ETS.
- Lorenzini S. (2013): *Adozione e origine straniera. Problemi e punti di forza nelle riflessioni dei figli*. Pisa: ETS.
- Lorenzini S. (2018): Adozione internazionale: multiculturalità nell'identità? Una lettura educativa e interculturale. In M. Di Mauro, B. Gehrke (a cura di): *Multicultural identities. Challenging the Sense of belongings*. Colle Val d'Elsa (SI): Fondazione Intercultura, pp. 163-184.
- Lorenzini S. (2019): Dark-skinned foreign origin young people, adopted by Italian parents. Stereotypes, prejudices and problems in identity construction. *Civitas Educationis. Education, Politics and culture*, n. 8(1), pp. 115-129.
- Lorenzini S. (2023): Dal bisogno al desiderio del figlio/a. Per la dimensione educativa nella genitorialità adottiva. *Attualità Pedagogiche*, n. V(1), pp. 131-142. (<http://www.attualitapedagogiche.it/ojs/index.php/AP/issue/view/5>, data di ultima consultazione: 13.04.2023).
- Lorenzini S., Mancini M. T. (2007): *Adozioni internazionali: un nucleo interculturale di affetti, ma non sempre. Storie di adozioni impossibili o fortemente problematiche*, Quaderno n. 14. Bologna: Regione Emilia Romagna.
- Lugli L., Mizzau M. (a cura di) (2010): *L'ascolto*. Bologna: il Mulino.
- Morin E., Kern A. B. (1994): *Terra Patria*. Milano: Raffaello Cortina.
- Nadal K. L. (2008): Preventing racial, ethnic, gender, sexual minority, disability, and religious microaggressions: Recommendations for promoting positive

- mental health. *Prevention in Counseling Psychology: Theory, Research, Practice and Training*, n. 2(1), pp. 22-27.
- Paradiso L. (2017): Memorie familiari e narrazioni nella genitorialità e filialità adottiva. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1, pp. 77-95 (<http://www.fupress.net/index.php/rief/article/view/20974/19293>, data di ultima consultazione: 28.04.2024).
- Pinto Minerva F. (2002): *L'intercultura*. Roma-Bari: Laterza.
- Santerini M. (2003): La formazione interculturale dei genitori adottivi. *La famiglia. Bimestrale di problemi familiari*, n. 218(XXXVII), pp. 5-14.
- Santerini M. (2009): Quali competenze interculturali per i minori adottivi. *Minori giustizia*, n. 1, pp. 123-129.
- Sellenet C. (2009): *Soffrances dans l'adoption. Pistes pour accompagner les adoptés et les adoptants*. Bruxelles: de boeck.
- Sirna Terranova C. (1997): *Pedagogia interculturale. Concetti, problemi, proposte*. Milano: Guerini Studio.
- Tabacchi A. (2021): *Accompagnare l'adozione. Percorsi formativi per la genitorialità adottiva*. Milano: Unicopli.
- Vettori D. (2023): Origini e persone adottate: riflessioni sul percorso di consapevolezza e pensieri sulla loro genitorialità. *Minori giustizia*, n. 3, pp. 172-178.

Le competenze progettuali dell'educatore professionale socio- pedagogico: il modello Re-COPE

Davide Capperucci¹

Abstract

Le professioni educative oggi prevedono una sempre maggiore differenziazione e specializzazione delle competenze a fronte delle richieste provenienti dalla società civile, dalle organizzazioni e dal mondo del lavoro. Il riconoscimento della specificità delle professioni educative e pedagogiche, previsto anche dalla normativa recente, alimenta la riflessione attorno alle competenze professionali degli educatori, tra le quali quelle progettuali ricoprono un ruolo determinante. Il presente contributo, a partire dall'elaborazione di un Repertorio delle Competenze Progettuali dell'Educatore professionale socio-pedagogico, denominato Re-COPE, intende fornire un contributo propositivo e esplorativo per la definizione di un profilo professionale in costante trasformazione.

Parole chiave: educatori, educazione, competenze progettuali, profilo professionale, progettazione educativa.

Abstract

Today educational professions require an ever-increasing differentiation and specialization of competences in response to requests from civil society, organizations and the labour world. The recognition of the specificity of educational and pedagogical professions, also provided for by recent legislation, stimulates reflection on the professional competences of educators, among which design competences play a crucial role. This paper, starting from the development of a Repertorio delle Competenze Progettuali dell'Educatore professionale socio-pedagogico, called Re-COPE, intends to provide a proactive and exploratory contribution to the definition of a professional profile in constant transformation.

Keywords: educators, education, design competences, professional standards, instructional design.

¹ Professore Associato di pedagogia sperimentale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze (UNIFI).

1. *Il “mosaico” delle professioni educative*

All'inizio degli anni Duemila, per indicare l'insieme dei professionisti impegnati in attività educative e formative, si era soliti utilizzare l'espressione “operatori dell'educazione” o “operatori della formazione” (Baldassarre, Zaccaro, Ligorio, 2001; Bramanti, 1998; Monasta, 1997). All'interno di queste formulazioni rientravano una molteplicità di professionisti con competenze, compiti, responsabilità e condizioni contrattuali molto eterogenee. Con la Legge 55/2024 sono stati istituiti l'albo dei pedagogisti e l'albo degli educatori professionali socio-pedagogici, con il riconoscimento di percorsi formativi, competenze e profili professionali specifici e regolamentati.

Per quanto riguarda le competenze e le funzioni da assegnare agli operatori dell'educazione e della formazione, orientamenti più precisi sono stati forniti dal DLgs 65/2017, che ha istituito il sistema integrato di educazione e di istruzione 0-6 anni (Iori, 2017; Loiodice, 2017), e dalla riformulazione delle classi dei corsi di studi, che, con il D.M. 22/10/2004, n. 270, ha previsto percorsi di durata triennale per la figura dell'educatore professionale socio-pedagogico (classe L-19) e percorsi di laurea magistrale per la figura del pedagogista (classi LM-50, LM-57, LM-85). Quest'ultimo provvedimento ha operato una chiara distinzione delle aree di intervento, più incentrate sulla conduzione diretta di azioni educative nel primo caso, maggiormente finalizzate alla pianificazione, coordinamento e gestione di servizi educativi e formativi nel secondo (Tomarchio, 2017).

Il D.M. 19/12/2023, n. 1649, apportando integrazioni e modifiche alle classi dei corsi di laurea previgenti per le università statali e non statali, ivi comprese le università telematiche, ha fornito ulteriori indicazioni per la definizione di un quadro comune delle figure professionali dell'educazione a partire dalla formazione iniziale di tipo universitario. A tale scopo sono stati specificati gli obiettivi culturali delle classi interessate, i contenuti disciplinari indispensabili per tutti i corsi coinvolti, le competenze trasversali non disciplinari, gli sbocchi occupazionali e professionali dei corsi delle classi delle scienze dell'educazione e della formazione, le conoscenze e competenze richieste per l'accesso ai corsi suddetti, regole comuni per la pianificazione dell'offerta formativa (insegnamenti, attività pratiche e/o laboratoriali, tirocini, ecc.) e della prova finale, da dettagliare ulteriormente nei Regolamenti dei singoli corsi di

laurea (Costa, Rebaicini, Fontana, 2024).

All'interno del nuovo assetto ordinamentale le competenze progettuali dell'educatore (e del pedagogo) ricoprono un ruolo di primo piano, nella misura in cui permettono di adattare e personalizzare gli interventi educativi e di cura ai bisogni particolari dei soggetti e dei contesti (Cinque, Dessardo, 2020; Cornacchia, 2020). È proprio a partire dalla progettazione che diventa possibile ipotizzare azioni mirate in grado di trasformare condizioni esistenziali, situazioni professionali e contesti produttivi, mediante l'implementazione di processi di crescita e miglioramento (Calaprice, 2017; Santerini, 2006). Da qui la necessità di porre attenzione alle competenze progettuali, intese come componenti fondamentali del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico.

2. Centralità delle competenze progettuali in educazione

La competenza progettuale, oggi, oltre ad essere una expertise trasversale, è al contempo una competenza specifica, spesso svincolata da conoscenze e competenze disciplinari, che deve confrontarsi costantemente con i vincoli e le potenzialità dei contesti in cui l'educatore si trova ad operare.

I nuovi parametri di distribuzione delle risorse pubbliche, le politiche di contenimento e di ottimizzazione della spesa pubblica, le procedure di accesso ai Fondi Strutturali e New Generation EU (NGEU) dell'Unione europea e delle Amministrazioni decentrate nel periodo pre e post pandemia da Covid-19, nonché gli investimenti delle imprese nella formazione continua, nella formazione aziendale, nella ricerca – anche grazie agli incentivi del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR) – sono andati privilegiando logiche distributive legate non più allo storico delle spese o a indicatori numerico-quantitativi, bensì basate sulla qualità delle proposte progettuali. Per questi motivi, i “bacini professionali” in cui oggi sono richieste “alte” competenze progettuali si sono ampliati e attraversano, in maniera longitudinale, tutti i contesti legati all'istruzione, alla formazione e al mondo delle imprese. Le necessità dettate dal mondo del lavoro hanno incrementato la domanda di competenze progettuali fino a farle diventare un tratto indispensabile per tutti gli educatori, con abilità e conoscenze specifiche che spesso cambiano da un contesto di formazione all'altro (Perillo, 2019).

A prescindere dalla varietà dei “contesti” in cui si progetta la formazione, qualsiasi progetto educativo si struttura a partire da due direttrici

principali, quella ideativa, creativa, costruttiva, prospettica da una parte e quella di controllo, monitoraggio e valutazione dei processi e dei prodotti dall'altro. La progettazione educativa è sempre e comunque "contestualizzata", sia che essa avvenga nelle istituzioni scolastiche, nelle Università, nei servizi socio-sanitari, nell'associazionismo, nelle agenzie formative, nelle aziende, nelle piattaforme di e-learning. Questo suo radicamento ai "luoghi dell'educazione", che sono al contempo "luoghi dell'apprendere", ovvero spazi reali e virtuali in cui costantemente si costruiscono e de-costruiscono le conoscenze del mondo globale, connota la progettazione come dispositivo strategico per il design di nuove politiche educative (Malavasi, 2010). Pertanto, la progettazione educativa risulta particolarmente utile rispetto a tre direttrici prioritarie, quali:

1. la pianificazione di politiche di sviluppo a livello locale e su vasta scala;
2. l'implementazione di interventi educativi finalizzati al raggiungimento di appositi obiettivi di crescita personale e sociale;
3. l'elaborazione di misure e strumenti di monitoraggio dell'efficacia e dell'impatto delle azioni realizzate.

3. Competenze progettuali e profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico: il modello Re-COPE

Le competenze progettuali che contribuiscono alla costruzione del profilo professionale dell'educatore socio-pedagogico rimandano alle fasi della progettazione educativa che l'educatore deve conoscere e attraversare nel corso dell'iter progettuale, ovvero: l'analisi dei bisogni; la definizione degli obiettivi; le strutture di conoscenza e la scelta dei contenuti; le strategie e le tecniche didattiche; la valutazione (Semeraro, 1999). Ogni fase richiede la messa in campo di competenze specifiche, espressione di conoscenze e abilità che l'educatore deve saper mobilitare e adattare alle caratteristiche dei contesti e dei soggetti.

Nella Tabella 1 sono riportate le fasi e le funzioni della progettazione educativa allo scopo di evidenziare l'ampio ventaglio di prestazioni che sono richieste all'educatore impegnato in questo genere di attività.

Tab 1. Fasi e funzioni della progettazione educativa

Fasi della progettazione educativa	Funzioni della progettazione educativa
------------------------------------	--

Fase 1. Analisi dei bisogni	Funzione A. Impiego di strumenti e procedure per l'analisi dei bisogni e il fund raising
Fase 2. Definizione degli obiettivi	Funzione B. Preparazione e sottomissione di proposte progettuali
Fase 3. Strutture di conoscenza e scelta dei contenuti	Funzione C. Individuazione delle aree tematiche e definizione dei contenuti
Fase 4. Strategie e tecniche didattiche	Funzione D. Implementazione degli interventi educativi e mediazione didattica
Fase 5. Valutazione	Funzione E. Valutazione delle risorse, monitoraggio dei processi, scelta dei dispositivi valutativi, valutazione dell'efficacia e dell'impatto

Nonostante le evidenze prodotte dalla ricerca scientifica, le sperimentazioni condotte dalle amministrazioni regionali, le recenti disposizioni sulla formazione iniziale universitaria degli educatori e l'attività di coordinamento realizzata da organismi nazionali per assicurare una maggiore uniformità dei regolamenti dei corsi di laurea della Classe L-19 (Società Scientifiche, CUN, CUNSF, CONCLEP), permane ancora una certa indeterminatezza in merito alla definizione e al riconoscimento delle competenze che dovrebbero comporre il profilo professionale dell'educatore. Per quanto i risultati fin qui conseguiti rappresentino un traguardo rilevante, lo sguardo resta comunque plurale, multiprospettico e non definito una volta per tutte (Fabbri, Giampaolo, 2021). Ciò detto, risulta importante continuare ad approfondire lo studio delle componenti che definiscono la professionalità dell'educatore, considerando al loro interno anche le principali funzioni legate alle competenze progettuali (Ciani, 2019).

Prendendo a riferimento le funzioni individuate nella Tab. 1 è stata elaborata la proposta di Repertorio delle Competenze Progettuali dell'Educatore professionale socio-pedagogico (da ora Re-COPE), riportata di seguito, intesa come possibile declaratoria delle competenze in materia di progettazione che detta figura dovrebbe padroneggiare. Dette competenze sono state individuate a partire da una ricognizione sistematica della letteratura di riferimento (Baughan, 2021; Bonaiuti, Del Gobbo, Torlone, 2020; Biasin, Boffo, Silva, 2020; Capperucci, 2018; Cardarello,

Nigris, Salvato, 2023; Corsini, 2020; Davidson, 2021; Fabbri, Malavasi, Rosa, Vannini, 2023; Grion, Serbati, Doria, Nicol, 2021; Losito, 2011; Tinmaz *et al.*, 2022; Redecker, 2017; Baidoo-anu, Owusu Ansah, 2023; UNESCO, 2018), per questo motivo, allo stato attuale, il *Repertorio* rappresenta soprattutto uno studio esplorativo da sottoporre a successiva validazione sia per quanto riguarda gli aspetti strutturali che di contenuto. Si prevede, infatti, di verificare il grado di validità e affidabilità delle competenze individuate per ogni area e per l'intero strumento mediante il giudizio di esperti, allo scopo di accertare il grado di pertinenza, chiarezza e appropriatezza degli elementi che compongono il *Repertorio*. A livello statistico, per rilevare la coerenza interna dello strumento sarà impiegato il modello dell'Alfa di Cronbach, mentre saranno impiegati il coefficiente di Correlazione Intraclassa (ICC) per valutare l'affidabilità inter-valutatori o la coerenza tra diversi valutatori e il coefficiente di Kendall (W) per misurare la concordanza tra questi ultimi.

Funzione A. *Impiego di strumenti e procedure per l'analisi dei bisogni e il fund raising*

Competenze:

- A.1 Conoscere e comprendere le funzioni e i compiti di vari soggetti istituzionali.
- A.2 Riconoscere i modelli di organizzazione del lavoro presenti nelle agenzie e negli enti di specifici contesti territoriali e/o distretti industriali.
- A.3 Riconoscere le modalità di esercizio della leadership presenti all'interno di un'organizzazione.
- A.4 Identificare le ragioni (implicite e esplicite) per cui è richiesta la progettazione di un intervento educativo.
- A.5 Definire i problemi reali a cui la proposta progettuale intende rispondere.
- A.6 Condurre un'analisi del contesto, individuando vincoli ed opportunità.
- A.7 Analizzare le caratteristiche e i bisogni di diverse tipologie di soggetti-target.
- A.8 Analizzare le caratteristiche e i bisogni della committenza.
- A.9 Utilizzare strumenti qualitativi, quantitativi e misti per l'analisi dei bisogni.

- A.10 Rilevare il grado di motivazione dei destinatari della proposta progettuale, utilizzando appositi strumenti di indagine (questionari, interviste, focus group, ecc.).
- A.11 Interpretare le informazioni derivanti da ricerche demografiche, merceologiche, economico-finanziarie riferite a specifici contesti locali e/o organizzativi.
- A.12 Conoscere e rispettare i criteri di allocazione e distribuzione delle risorse finanziarie.
- A.13 Predisporre una proposta di bilancio preventivo utilizzando i formulari richiesti.
- A.14 Gestire pratiche e procedure per l'acquisto di beni e servizi.
- A.15 Individuare possibili fonti di co-finanziamento.

Funzione B. *Preparazione e sottomissione di proposte progettuali*

Competenze:

- B.1 Conoscere e padroneggiare i dispositivi normativi e ordinamentali (regionali, nazionali e dell'Unione europea) relativi alle politiche per l'educazione, la formazione e il lavoro.
- B.2 Interpretare norme secondarie e disposizioni attuative in materia di educazione, formazione e lavoro.
- B.3 Attivare e gestire contatti con uffici ed istituzioni preposte al finanziamento di attività educative.
- B.4 Attingere informazioni da banche dati online e non su specifiche misure d'azione.
- B.5 Reperire bandi per progetti finanziati emessi da enti pubblici o privati.
- B.6 Interpretare un bando o un avviso pubblico per la presentazione di progetti finanziati.
- B.7 Compilare un formulario di progetto, comprendendo le informazioni richieste dalle sezioni di cui è composto.
- B.8 Interpretare i criteri di ammissibilità riportati in bandi pubblici di progetti finanziati.
- B.9 Indicare chiaramente le competenze che si intendono promuovere mediante la sottomissione di una proposta progettuale.
- B.10 Definire gli obiettivi generali e specifici di una proposta progettuale.
- B.11 Negoziare gli obiettivi educativi con i committenti e i destinatari

dell'intervento.

- B.12 Stabilire criteri quali-quantitativi per il raggiungimento degli obiettivi previsti dalla proposta progettuale.
- B.13 Attivare partenariati locali, nazionali e internazionali per la presentazione di progetti finanziati mediante la sottoscrizione di appositi partnership agreement.
- B.14 Elaborare una proposta finanziaria congrua con la proposta progettuale.
- B.15 Redigere una proposta finanziaria considerando i vincoli previsti per ciascuna area o voce di spesa.

Funzione C. Individuazione delle aree tematiche e definizione dei contenuti

Competenze:

- C.1 Individuare la tematica principale della proposta progettuale coerentemente con la misura di finanziamento prevista dal bando.
- C.2 Definire le aree disciplinari e/o d'intervento prioritarie per la realizzazione del progetto.
- C.3 Selezionare i contenuti della proposta progettuale in base ad apposite declaratorie di figure e/o competenze professionali.
- C.4 Stabilire la struttura dei contenuti da affrontare nella proposta progettuale.
- C.5 Condurre revisioni sistematiche e revisioni della letteratura inerenti specifici ambiti di ricerca e aree tematiche.
- C.6 Individuare le risorse professionali da impiegare nel progetto in base alle competenze, abilità e conoscenze da promuovere.
- C.7 Selezionare le conoscenze e le abilità dell'intervento educativo in base alle competenze da promuovere in uscita.
- C.8 Prevedere forme di adattamento e ridefinizione dei contenuti inseriti nella proposta progettuale.
- C.9 Prevedere raccordi interdisciplinari tra i contenuti selezionati.
- C.10 Garantire l'accessibilità dei contenuti selezionati attraverso varie tipologie di fonti e risorse documentali.
- C.11 Articolare i contenuti selezionati in unità di apprendimento e/o moduli formativi.
- C.12 Sostenere l'acquisizione dei principali contenuti di progetto in base alla selezione di metodologie didattiche adeguate.
- C.13 Associare i contenuti selezionati ad attività didattiche appropriate.

C.14 Selezionare i contenuti previsti dalla progettazione educativa in base ai prodotti finali previsti dal progetto.

C.15 Attivare sinergie e forme di networking con agenzie e istituzioni educative che condividono gli stessi interessi tematici e/o di ricerca.

Funzione D. Implementazione degli interventi educativi e mediazione didattica

Competenze

D.1 Interagire con diversi organismi istituzionali per l'implementazione operativa della proposta progettuale.

D.2 Collaborare con varie tipologie di professionisti dell'educazione (e non) impegnati nell'implementazione della proposta progettuale (tutor, docenti, responsabili delle risorse umane, selezionatori, coordinatori, decisori politici, personale amministrativo, ecc.).

D.3 Promuovere dinamiche relazionali costruttive e proattive per la risoluzione di conflitti.

D.4 Attivare strategie comunicative improntate al dialogo e alla gestione democratica di gruppi di lavoro e di apprendimento.

D.5 Individuare le risorse professionali necessarie per la realizzazione della proposta progettuale.

D.6 Prevedere le strumentazioni materiali e i supporti logistici necessari per la realizzazione della proposta progettuale.

D.7 Elaborare una progettazione attuativa prestando attenzione agli aspetti organizzativi, metodologici, didattici, tecnologici e finanziari.

D.8 Stimare la congruità tra i tempi di realizzazione del progetto e gli obiettivi da perseguire anche mediante il supporto di dispositivi specifici (diagrammi di flusso, diagrammi di Gantt, time line, chart template, grafici lineari, diagrammi di Venn, ecc.).

D.9 Padroneggiare molteplici metodologie e tecniche didattiche (trasmissive, laboratoriali, cooperative, ecc.).

D.10 Utilizzare molteplici strumenti e sussidi didattici (tecnologici, digitali, intelligenza artificiale-IA, multimediali, cartacei, ecc.) per lo sviluppo della *digital literacy* (DigCompEdu).

D.11 Predisporre misure di recupero e accompagnamento dell'apprendimento.

D.12 Prevedere misure di personalizzazione e individualizzazione degli

interventi educativi.

- D.13 Prevedere misure di autoregolazione dell'apprendimento tenendo presenti differenti strategie apprenditive.
- D.14 Gestire gruppi di apprendimento con differenti caratteristiche personali (età, genere, grado di istruzione, background formativo, appartenenza sociale, ecc.).
- D.15 Predisporre attività educative orientate al cooperative learning e al lavoro per gruppi.
- D.16 Predisporre attività di ricerca orientate al problem-posing e al problem-solving.
- D.17 Impiegare pratiche riflessive per lo sviluppo di competenze metacognitive.
- D.18 Prevedere misure per il trasferimento delle conoscenze e delle competenze maturate grazie al progetto in contesti educativi e/o professionali.
- D.19 Impiegare piattaforme di e-learning per interventi di didattica a distanza sia in modalità sincrona che asincrona.
- D.20 Ri-progettare obiettivi, metodi, attività didattiche, ecc. successivamente al verificarsi di nuove istanze espresse dal contesto e/o dai soggetti in formazione.

Funzione E. Valutazione delle risorse, monitoraggio dei processi, scelta dei dispositivi valutativi, valutazione dell'efficacia e dell'impatto

Competenze:

- E.1 Valutare l'adeguatezza dei profili professionali individuati in funzione del raggiungimento delle finalità del progetto o dell'intervento educativo.
- E.2 Valutare l'efficacia dei sistemi di comunicazione adottati internamente al partenariato.
- E.3 Condurre survey e indagini esplorative per rilevare la fattibilità e sostenibilità di un progetto educativo.
- E.4 Prevedere ex ante possibili mutamenti che il progetto educativo potrà determinare sull'organizzazione del lavoro dei partner coinvolti.
- E.5 Prevedere ex ante possibili mutamenti che il progetto educativo potrà avere sulle competenze professionali e/o trasversali dei destinatari dell'azione formativa.
- E.6 Prevedere e definire vincoli, opportunità, conseguenze positive e negative legate all'implementazione e realizzazione del progetto educativo.

- E.7 Stimare il grado di rilevanza che il management dell'organizzazione e i partecipanti attribuiscono al progetto o all'intervento educativo individuato dalla committenza.
- E.8 Predisporre strumenti finalizzati al bilancio delle competenze in ingresso.
- E.9 Predisporre strumenti di valutazione e autovalutazione degli apprendimenti dei soggetti in formazione.
- E.10 Predisporre strumenti di monitoraggio dello stato di avanzamento delle attività educative previste dal progetto.
- E.11 Predisporre strumenti di valutazione del grado di soddisfazione dei soggetti in formazione, dei formatori e della committenza.
- E.12 Predisporre strumenti di valutazione dei risultati in relazione agli obiettivi previsti dalla progettazione educativa.
- E.13 Elaborare strumenti per valutare in itinere e ex post il rapporto costi-benefici relativo alle singole azioni del progetto e al progetto nel suo complesso.
- E.14 Predisporre strumenti per la certificazione delle competenze in uscita dal progetto o dall'intervento educativo.
- E.15 Individuare modalità e strumenti per valutare ex post l'impatto delle attività del progetto sul trasferimento di conoscenze e competenze in contesti di vita personale e/o professionale.
- E.16 Attivare procedure per il riconoscimento delle competenze acquisite, spendibili all'interno del sistema integrato di istruzione e formazione e/o nel mondo del lavoro.
- E.17 Utilizzare strumentazioni informatiche e piattaforme online per l'accountability delle fasi di avanzamento del progetto.
- E.18 Produrre interim report, rapporti per la committenza, relazioni per i soggetti del partenariato e documentazione di fine progetto.
- E.19 Eseguire la rendicontazione contabile di progetti finanziati (timesheet, beneficiary module, schede di budget, schede finanziarie, bilanci consuntivi, ecc.).
- E.20 Elaborare strumenti per valutare l'impatto di progetti finanziati sulle politiche delle organizzazioni coinvolte e/o su quelle di possibili stakeholders.

La presente proposta di Repertorio delle Competenze Progettuali dell'Educatore socio-pedagogico (Re-COPE) non ha la pretesa di essere esaustiva, né tanto meno intende soddisfare una volta per tutte l'ampia gamma di comportamenti professionali connessi alla pluralità dei servizi educativi che la società contemporanea oggi richiede. La velocità con

cui le professioni educative vanno evolvendosi in base alle richieste del mercato, della società e all'uso dell'intelligenza artificiale (Baidoo-anu, Owusu Ansah, 2023), rende il lavoro dell'educatore fortemente dinamico e soggetto ad un costante aggiornamento delle conoscenze e delle competenze che ne ispirano le pratiche. Alcune delle competenze sopra riportate, infatti, potrebbero essere ulteriormente specificate in riferimento ai contesti cui l'azione progettuale si riferisce, altre invece potrebbero essere accorpate o ridimensionate.

Conclusioni

All'interno del ventaglio di competenze che oggi un educatore deve possedere, quelle progettuali, richiamate anche all'interno di questo contributo, costituiscono un tassello imprescindibile, nella misura in cui creano le condizioni per saper leggere situazioni personali e professionali complesse, rispetto alle quali prospettare percorsi migliorativi che necessitano di una professionalità fortemente specializzata e esperta (Iori, 2018).

Il Repertorio delle Competenze Progettuali dell'Educatore socio-pedagogico (Re-COPE), proposto nelle pagine precedenti, ha inteso fornire un contributo esplorativo e propositivo alla riflessione sul profilo dell'educatore professionale, in corso anche nel nostro paese, prendendo a riferimento gli studi e le ricerche sull'*instructional design*.

I recenti provvedimenti di legge sulle nuove classi dei corsi di laurea, compresi quelli afferenti all'area delle Scienze dell'educazione e della formazione, per un verso hanno puntato ad un aggiornamento dei curricula universitari nel tentativo di preservare sia le specificità dei saperi scientifici che la possibilità di creare percorsi maggiormente interdisciplinari, per un altro hanno cercato di incrementare la qualità dell'offerta universitaria rendendola più coerente con le esigenze del mondo del lavoro e della società (Ulivieri, Calaprice, Traverso, 2017). Tali provvedimenti sono sicuramente utili, nella misura in cui forniscono orientamenti-quadro per le politiche universitarie, ma al contempo rischiano di apparire piuttosto vaghi, generici, poco rispondenti ai bisogni reali del mondo delle professioni, nel momento in cui non declinano o avanzano proposte meglio definite di competenze specifiche caratterizzanti ciascun profilo professionale (limitandosi solo a quelle "trasversali", come indicato negli allegati al Decreto, sia per le lauree triennali che per quelle magistrali). Va benissimo porre l'accento sullo sviluppo di competenze trasversali, ma questo non deve andare a discapito delle competenze spe-

cialistiche e professionalizzanti che legano la formazione universitaria al mondo del lavoro. Ridefinire infatti i percorsi universitari nella prospettiva dell'interdisciplinarietà non significa in nessun modo negare o non riconoscere la specificità dei saperi e delle competenze che connotano l'epistemologia professionale di tanti mestieri e di tante professioni. Da qui l'utilità di modelli come Re-COPE, o di altri repertori simili presenti in letteratura, frutto di revisioni sistematiche e di processi di validazione già realizzati o in corso di realizzazione – come nella fattispecie – funzionali a dettagliare in maniera accurata e puntuale le competenze del profilo professionale dell'educatore, da promuovere prima attraverso la formazione iniziale e perfezionare poi nella pratica professionale.

Riferimenti bibliografici

- Baldassarre V.A., Zaccaro F., Ligorio M.B. (a cura di) (2001): *Progettare la formazione. Dall'analisi dei bisogni alla valutazione dei risultati*. Roma: Carocci.
- Baidoo-anu D., Owusu Ansah L. (2023): Education in the Era of Generative Artificial Intelligence (AI): Understanding the Potential Benefits of ChatGPT in Promoting Teaching and Learning. *Journal of AI*, n. 7(1), pp. 52-62.
- Baughan P. (Ed.) (2021): *Assessment and Feedback in a Post-Pandemic Era: A Time for Learning and Inclusion*. Heslington, York (GB): AdavanceHE.
- Biasin C., Boffo V., Silva C. (2020): Le dinamiche relazionali e comunicative nella formazione delle professionalità educative. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 17(2), pp. 7-25.
- Boffo V. (a cura di) (2007): *La cura in pedagogia*. Bologna: Clueb.
- Bonaiuti G., Del Gobbo G., Torlone F. (2020): Project design. Core contents for education and training professionals' education. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, n. 20(2), pp. 1-15.
- Bramanti D. (a cura di) (1998): *Progettazione formativa e valutazione*. Roma: Carocci.
- Calaprice S. (2017): Le professioni di educatore e pedagogista: nascita, sviluppo e riconoscimento giuridico. E la ricerca pedagogica? *Pedagogia Oggi*, n. 15(2), pp. 31-45.
- Capperucci D. (2018): Valutazione e certificazione delle competenze attraverso le rubriche: triangolazione per migliorare la validità e affidabilità dei risultati. *Lifelong Lifewide Learning*, n. 14 (31), pp. 140-155.
- Cardarello R., Nigris E., Salvato R. (2023): La didattica, le didattiche per favorire lo sviluppo delle competenze e degli apprendimenti. *Annali online della Didattica e della Formazione Docente*, n. 15(25), pp. 17-28.
- Ciani A. (2019): Con intenzionalità, collegialità e determinazione. Validazione di una scala sulle convinzioni progettuali proattive degli educatori. *Lifelong*

- Lifewide Learning*, n. 5(34), pp. 50-69.
- Cinque M., Dessardo A. (2020): Competenze trasversali e interdisciplinarità come contenuti core per la formazione dei professionisti dell'educazione. *Form@re - Open Journal Per La Formazione in Rete*, n. 20(2), pp. 169-185.
- Commissione Europea (2022): *Education and Training Monitor: Comparative Report*. Directorate-General for Education, Youth, Sport and Culture. Publications Office, (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/117416>; data di ultima consultazione: 28.12.2024).
- Cornacchia M. (2020): Formare le competenze trasversali degli educatori sociopedagogici: il ruolo dell'università. *Ricerche Pedagogiche*, n. 2(14), pp. 69-84.
- Corsini C. (2020): Valutazione: controllo o sviluppo? *LEND Lingua e Nuova Didattica*, n. 1, pp. 20-26.
- Costa A., Rebaicini A., Fontana E. (2024): Come cambia l'apprendimento nella formazione degli Educatori professionali. *Journal of Health Care Education in Practice*, n. 6(1), pp. 181-189.
- Davidson N. (2021): *Pioneering Perspectives in Cooperative Learning: Theory, Research, and Classroom Practice for Diverse Approaches to CL*. Londra: Routledge.
- Fabbri L., Giampaolo M. (2021): Educatori designer e maker. Trasformazioni in atto per una professione del fare. *Nuova Secondaria*, n. 9, pp. 5-20.
- Fabbri M., Malavasi P., Rosa A., Vannini I. (a cura di) (2023): *Sistemi educativi, Orientamento, Lavoro*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Grión V., Serbati A., Doria B., Nicol D. (2021): Ripensare il concetto di feedback: il ruolo della comparazione nei processi di valutazione per l'apprendimento. *Education Sciences and Society*, n. 2, pp. 205-220.
- Iori V. (2017): Professioni educative e cambiamenti legislativi in corso. *Pedagogia Oggi*, 15(2), pp. 17-30.
- Iori V. (a cura di) (2018). *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*. Trento: Erickson.
- Loiodice I. (2017): Una legge per dare nuova dignità a educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, n. 17(1), pp. 47-58.
- Losito B. (2011): Valutare è necessario. Valutare è possibile? *Scuola democratica*, n. 3, pp. 118-124.
- Malavasi P. (a cura di) (2010): *Progettazione educativa sostenibile. Pedagogia dell'ambiente per lo sviluppo umano integrale*. Milano: EDUCatt.
- Monasta A. (1997): *Progettualità sviluppo locale e formazione*. Roma: La Nuova Italia Scientifica.
- Perillo P. (2019): Lo stato della crisalide. Per una lettura transazionale della formazione degli educatori. *Civitas educationis. Education, Politics, and Culture*, n. 7(2), pp. 49-76.
- Redecker C. (2017): *European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu*. Punie Y. (Ed). EUR 28775 EN. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

- Santerini M. (2006): *L'educatore tra professionalità pedagogica e responsabilità sociale*. Brescia: La Scuola.
- Semeraro R. (1999): *La progettazione didattica. Teorie, metodi, contesti*. Firenze: Giunti.
- Tinmaz H., Lee Y.T., Fanea-Ivanovici M., Baber H. (2022): A Systematic Review on Digital Literacy. *Smart Learning Environments*, n. 9(1), pp. 1-18.
- Tomarchio M. (2017): Formare educatori e pedagogisti tra corsi di laurea e ricerca in formazione. *Pedagogia Oggi*, n. 15(2), pp. 297-307.
- Ulivieri S., Calaprice S., Traverso A. (2017): Formare Educatori e Educatrici. Il ruolo della Pedagogia italiana. *Pedagogia Oggi*, n. 15(2), pp. 9-16.
- UNESCO (2018): *A Global Framework of Reference on Digital Literacy Skills Indicators 4.4.2*. UNESCO-Institute of Statistics, (<https://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/ip51-global-framework-reference-digital-literacy-skills-2018-en.pdf>, data di ultima consultazione: 08.02.2025).

La relazione tra insegnanti e famiglie durante gli interventi di istruzione domiciliare

Francesca Linda Zaninelli¹, Germana Mosconi²³

Abstract

Il presente contributo tratta il tema dell'istruzione domiciliare e in particolare la relazione tra insegnanti e familiari dei bambini malati, che non possono frequentare la scuola di appartenenza. Le prime riflessioni sui dati raccolti durante l'anno scolastico 2020-2021 mostrano come la relazione con i familiari risulta condizionata da alcuni fattori, quali il tipo di malattia (oncologica o neuropsichiatrica), il grado di scuola frequentato e l'età degli allievi. È altresì evidente come in numerosi casi essa non costituisce per i docenti un tema centrale nella loro professione. Questi primi risultati confermano l'importanza di riportare al centro dell'attenzione il tema trattato, in particolar modo nei contesti scolastici non tradizionali.

Parole chiave: istruzione domiciliare, contesti scolastici non tradizionali, relazione insegnanti/famiglie, scuola primaria, scuola secondaria di primo e secondo grado.

Abstract

This paper deals with the topic of home education, focusing on the relationship between teachers and family members of sick children unable to attend school. Starting from the teachers' words, collected during the school year 2020-2021, we assume that their relationship with family members is conditioned by some factors, such as the type of disease (oncology or psychiatry), the school grade attended, and the age of the pupils. It is also evident that in many cases it is not a central issue for teachers in their profession. These results confirm the need for more reflection about this topic by teachers working in non-traditional school settings.

Keywords: homebound schooling, nontraditional school settings, teacher/family relationship, primary school, secondary and high school.

¹ Professoressa Associata di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Milano-Bicocca.

² Docente a contratto di Pedagogia generale e sociale presso l'Università di Milano-Bicocca.

³ L'articolo è frutto del lavoro congiunto delle due autrici. Nello specifico, sono da attribuirsi a Francesca Linda Zaninelli i paragrafi 1 e 2 e a Germana Mosconi i paragrafi 3, 4 e 5. Le *Conclusioni* sono a cura di entrambe.

1. *Premessa*

L'istruzione domiciliare (ID) è una modalità di "fare scuola" significativa, sempre più diffusa su tutto il territorio nazionale. Un aspetto che merita attenzione riguarda in particolare il rapporto tra gli insegnanti e i genitori del bambino malato, ancora scarsamente indagato in letteratura. Alcuni studi (Perricone, Polizzi, 2008; Kanizsa, 2013) sostengono che la disponibilità degli insegnanti a instaurare una buona relazione con i familiari dei bambini malati consente loro di poter agire sul piano didattico e di tutelare il percorso di crescita degli allievi che stanno vivendo un momento di difficoltà dovuto alla malattia.

Alla luce di queste considerazioni, il lavoro presenta alcune riflessioni sulla qualità della relazione tra gli insegnanti domiciliari e i familiari dei bambini malati, sui fattori che la influenzano e sulle criticità legate al contesto particolare in cui si svolge, che richiede molte attenzioni da parte del docente e sottopone quest'ultimo ad esperienze particolarmente "sfidanti" sul piano relazionale (Bobbo, 2020).

2. *Le famiglie dei bambini malati e l'istruzione*

I bambini e ragazzi impossibilitati a frequentare la scuola di appartenenza per oltre 30 giorni dalla dimissione ospedaliera hanno l'opportunità di accedere all'ID, come ben evidenziano le Linee di indirizzo nazionali del 2019⁴, a tutela del diritto allo studio dei bambini e del loro benessere generale (Black, *et al.*, 2022; Coubergs, *et al.*, 2017). Il servizio di ID, attivato dalla famiglia dopo l'esperienza traumatica della malattia e del ricovero ospedaliero (Capurso, *et al.*, 2021; Cousino, Hazen, 2013; Mosconi, Zaninelli, 2022; Hagstrom, 2017; Khorsandi, *et al.*, 2020; Üstündağ, *et al.*, 2025), può essere definito come un *setting educativo alternativo e ad interim*, per bambini e ragazzi con patologie organiche (tumori, diabete, malattie autoimmuni) o neuropsichiatriche (fobie, disturbi del comportamento alimentare, isolamento sociale),

⁴ «Rispetto alle procedure di attivazione, il consiglio di classe dell'alunno elabora un progetto formativo, indicando il numero dei docenti coinvolti, gli ambiti disciplinari cui dare la priorità, le ore di lezione previste [...] il monte ore di lezioni è indicativamente di 4/5 ore settimanali per la scuola primaria; 6/7 ore settimanali per la secondaria di primo e secondo grado» (MIM, 2019, p. 9).

transitorie o croniche (Petit, Patterson, 2014). La scuola al domicilio, pur in una forma non tradizionale, costituisce per gli allievi un aspetto di “normalità” (Kanizsa, 2013; Shaw, Clyde, Sarrasin, 2014), con effetti positivi sulla motivazione ad apprendere (Kirkpatrick, 2020), sul benessere personale e sullo sviluppo di atteggiamenti di *coping* e di resilienza. Gli insegnanti, attraverso proposte didattiche personalizzate e prestando particolare attenzione alla qualità della relazione con il bambino e la sua famiglia, giocano un ruolo significativo sulla capacità di *agency* degli allievi e sulla possibilità che essi si sentano protagonisti attivi nel progettare la loro vita futura. Diviene pertanto fondamentale che vi sia una convergenza di sguardi tra insegnanti e familiari affinché l’ambiente domestico si trasformi in un contesto significativo di apprendimento attraverso forme di insegnamento “proattive” che si adattino alle specifiche condizioni dell’allievo (Coubergs, *et al.*, 2017), sostenendo nei bambini il senso di appartenenza alla scuola (Irwin, *et al.*, 2024).

3. Un lavoro non sempre facile: l’insegnante domiciliare e il rapporto con le famiglie

Rispetto alla scuola tradizionale, i docenti domiciliari incontrano innumerevoli fragilità, sia degli allievi che dei familiari, che possono “intralciare” il loro lavoro, qualora non fossero «attraversate come spazio di ripensamento e di revisione» (Boffo, 2022, p. 163) del proprio operato. Per questo motivo, lavorare in presenza dei genitori richiede all’insegnante specifiche competenze relazionali (Capurso, *et al.*, 2021) per potersi avvicinare a loro con gradualità, cautela e discrezione, nel rispetto dei vissuti, molte volte dolorosi, dovuti alla malattia del figlio. I genitori, se posti in una situazione di agio, divengono preziose fonti di informazione sullo stato di salute dello studente, sui suoi successi o insuccessi scolastici e sulle loro aspettative in merito alla scuola domiciliare.

Qualora l’insegnante fatichi ad accogliere i vissuti e le aspettative dei genitori, il suo intervento al domicilio potrebbe risultare sterile (Shaw, Clyde, Sarrasin, 2014) e meramente esecutivo e, soprattutto nel caso di studenti della scuola secondaria, potrebbe configurarsi come un “fatto privato” tra lui/lei e l’allievo.

A partire da queste considerazioni, sono nate alcune domande che hanno orientato il presente lavoro: cosa pensano gli insegnanti domiciliari del rapporto con i familiari dell’allievo? Quali sono i fattori che possono influenzarlo?

4. *Una prima indagine sul tema*

Per provare a rispondere a questi interrogativi, abbiamo colto l'occasione di poter accedere ai dati raccolti dalla Scuola Polo della Regione Lombardia⁵ attraverso un questionario a domande aperte su diversi temi inerenti all'ID (rapporto con la scuola di appartenenza, con i colleghi, con gli Enti del territorio, ecc.), che è stato consegnato a 223 insegnanti alla fine dell'anno scolastico 2020-2021 (durante il periodo post-pandemico) e che era finalizzato a sondare gli esiti dei loro interventi al domicilio in tutti gli ordini e gradi di scuola. Gli insegnanti erano stati invitati a rispondere su base volontaria ad alcuni quesiti sulla loro esperienza professionale al domicilio, tra cui il rapporto con i familiari degli allievi, evidenziandone i punti di forza e di debolezza.

4.1. *Analisi dei dati*

Il processo di analisi dei dati è stato di tipo qualitativo, con lo scopo di ricostruire le idee, le rappresentazioni dei soggetti coinvolti nell'indagine sul rapporto con le famiglie, a partire dalla loro esperienza al domicilio (Mortari, 2009) e di elaborare alcune prime riflessioni in merito, per poter ipotizzare nuove e più approfondite piste di ricerca. L'analisi ha previsto le seguenti fasi: familiarizzazione con il materiale e stesura di note significative; individuazione delle unità testuali riguardanti il tema in questione; identificazione della qualità specifica di ogni unità di testo e attribuzione di una "etichetta"; raggruppamento delle "etichette" in categorie secondo il principio di analogia (*ibidem*, 2009). Va precisato che i dati quantitativi riportati non hanno alcuna validità statistica, ma sono stati utilizzati solamente per sviluppare alcune considerazioni in merito all'oggetto del lavoro.

⁵ Le Scuole Polo supportano le sezioni di scuola ospedaliera, promuovendo la ricerca, la sperimentazione e lo sviluppo di metodologie didattiche inclusive e innovative.

5. *Primi risultati e riflessioni in merito al tema*

5.1. *Le “non risposte” degli insegnanti*

Una particolare attenzione meritano le “non risposte” dei docenti di ogni ordine e grado di scuola, che hanno scelto di focalizzarsi su altre questioni inerenti al lavoro domiciliare, tralasciando di approfondire il tema del rapporto con le famiglie, menzionato solo da 66 insegnanti su un totale di 223. Ciò potrebbe denotare la fatica o il timore degli insegnanti di entrare in relazione con i genitori dei bambini malati perché privi degli strumenti comunicativi necessari per gestire situazioni complesse e dolorose; oppure indicare che i docenti sono focalizzati soprattutto sugli aspetti formali del loro lavoro, come ad esempio la preparazione della lezione e la scelta degli strumenti di valutazione; ed infine essere indice che la qualità della relazione con i familiari dipenda dalla buona volontà dell'insegnante o dalle sue caratteristiche personologiche (Benigno, Fante, Caruso, 2017). In realtà, l'insegnante è chiamato a costruire una relazione autentica con i familiari, attraverso un coinvolgimento attivo nel progetto didattico (*ibidem*) e una comunicazione costante sul lavoro svolto, prestando attenzione ai bisogni dell'allievo e della sua famiglia (Capurso, *et al.*, 2024). Il lavoro al domicilio con le famiglie prevede, pertanto, che il docente sia supportato dal gruppo di lavoro nell'acquisizione di competenze psico-pedagogiche per poter mediare tra il mandato istituzionale, le aspettative dell'alunno e dei genitori e le sue rappresentazioni in merito al suo operato in un contesto non tradizionale.

5.2. *Età degli allievi e grado di scuola*

Un dato degno di nota tra le risposte degli insegnanti è rappresentato dal fatto che il riferimento alla relazione con i familiari diminuisce con l'aumentare dell'età degli studenti e del loro livello di scuola. Per esempio, su 84 insegnanti che hanno avuto esperienza di insegnamento al domicilio con bambini e ragazzi affetti da cancro, 45 menzionano la relazione con i familiari, e le loro risposte si distribuiscono in modo diverso a seconda del grado di scuola frequentato dagli allievi: 25 sono insegnanti di scuola primaria, 13 di scuola secondaria di I grado e solo 7 di scuola secondaria di II grado.

Per quanto riguarda gli insegnanti di scuola primaria, essi evidenziano in particolare gli aspetti positivi della relazione con i familiari, sia da

un punto di vista organizzativo che di pianificazione delle lezioni, pur lavorando in un contesto privato e intimo come quello domestico (Capurso, *et al.*, 2021), in cui i bisogni e le richieste delle famiglie devono senz'altro essere valutati. Ecco quanto affermano due insegnanti di scuola primaria: *“A livello organizzativo ho seguito le esigenze della famiglia, il bimbo con i suoi tempi e l'affiancamento imprescindibile della mamma è sempre riuscito a restituire quanto richiesto”* (Primaria, onc., 131); *“L'organizzazione delle lezioni è sempre stata concordata, l'orario veniva confermato o se necessario spostato tenendo i contatti telefonici con il papà nel rispetto delle condizioni di salute del bambino”* (Primaria, onc., 153).

In altri casi, gli insegnanti di scuola primaria si sono sentiti molto accolti (grazie all'utilizzo delle tecnologie) all'interno del contesto familiare e i genitori sono stati considerati un “ponte” tra gli insegnanti stessi e l'allievo: *“La relazione con la famiglia è stata fondamentale poiché tutto è stato mediato e filtrato dalla figura della mamma del bambino che mi riportava i suoi stati d'animo e quelli del bambino facendomi sentire parte del loro discorso”* (Primaria, onc., 132).

La presenza di una malattia grave e il dolore che ne deriva, inoltre, sono stati assunti come aspetti imprescindibili dall'intervento didattico e nello stesso tempo la possibilità di “fare scuola” a casa (pur attraverso il personal computer) ha rappresentato per tutta la famiglia un aspetto di ritorno ad una condizione di “normalità” (Mosconi, Zaninelli, 2022), come si evince da questa testimonianza: *“Conciliare la malattia spesso grave con l'apprendimento è una grande sfida: in ogni lezione mi sono confrontata con la fragilità emotiva, con il dolore ... con le aspettative e le attese della famiglia che cerca la normalità attraverso la scuola e l'imparare”* (Primaria, onc., 117).

Le parole di altri docenti di scuola primaria sono l'esempio di come in questo grado di scuola il coinvolgimento dei genitori nel progetto educativo e didattico, seppur a distanza, sia ritenuto di fondamentale importanza, facendo d'altro canto attenzione a salvaguardare il proprio ruolo e la propria professionalità (Benigno, Fante, Caruso, 2017): *“Ho instaurato un rapporto proficuo e costruttivo con la famiglia dell'alunno, informandola sulle fasi progettuali e rilevando la disponibilità della stessa a programmare”* (Primaria, onc., 94); *“Molto presente la famiglia con cui si è potuto collaborare al fine di raggiungere tutti gli obiettivi prefissati”* (Primaria, onc., 8).

Oltre a questi aspetti che definiscono in termini positivi il rapporto tra insegnanti e genitori, ve ne sono altri che, pur connotandolo in modo problematico, stimolano interessanti riflessioni sull'operato dei docenti. Per esempio, un insegnante si sofferma sulle problematiche incontrate nella relazione con i genitori di allievi stranieri, dovute soprattutto a dif-

ficoltà linguistiche e di comprensione: *“I genitori di origine straniera hanno espresso sin da subito ai docenti la difficoltà a supportare il figlio negli apprendimenti in quanto loro stessi fragili rispetto ad alcune competenze soprattutto linguistiche”* (Primaria, onc., 191). Il riferimento a paradigmi culturali differenti contribuisce, come accade anche nella scuola tradizionale, a creare una distanza tra i docenti e i familiari con il risultato che l'apprendimento dell'allievo risulta compromesso dall'assenza di sinergia e di collaborazione tra gli insegnanti e genitori.

Un altro aspetto degno di nota riguarda le difficoltà nella relazione con i genitori dovute alle elevate aspettative nei confronti dell'intervento domiciliare che nel periodo preso in considerazione si svolgeva a distanza e dettate dalla paura che il figlio non fosse all'altezza dei livelli raggiunti dalla classe: *“Il rapporto con la famiglia non è stato sempre collaborativo e sereno. Le aspettative dei genitori sono state sempre molto alte rispetto a quanto la scuola ha potuto offrire in termini di ore di ID, dovute alla preoccupazione che il bambino accumulasse lacune nei confronti del gruppo classe”* (Primaria, onc., 52).

L'accompagnamento da parte di figure esperte (psicologi, pedagogisti) di insegnanti e genitori nel processo di esplicitazione dei “non detti” connessi all'esperienza di ID potrebbe aiutare entrambi a co-costruire il senso della scuola al domicilio e a convogliare intenti, strategie e azioni che mirino al benessere generale dell'allievo.

Nei gradi successivi di scuola, gli insegnanti, anche se in numero nettamente minore rispetto ai colleghi della scuola primaria, riportano l'importanza di una buona relazione con i genitori, come nella testimonianza che segue: *“La condivisione dell'evoluzione dello stato di salute dello studente, sia attraverso la referente del progetto sia attraverso il costante contatto diretto con la famiglia ha promosso una presa in carico globale dello studente”* (Secondaria I grado, onc., 49).

Anche le questioni di pianificazione del lavoro e organizzative risultano fondamentali: *“Settimanalmente è stato stilato un orario tramite file condiviso su Google. Tale template è stato inviato ogni venerdì alla famiglia”* (Secondaria I grado, onc., 174); e ancora, *“È stato elaborato un calendario che, sulla base di un confronto con la famiglia, si è organizzato in modo flessibile. Il calendario è stato poi condiviso con la famiglia e ogni settimana veniva confermato”* (Secondaria I grado, onc., 66).

I docenti di scuola secondaria, inoltre, quando fanno riferimento al rapporto con i familiari riportano la difficoltà a comunicare con alcune famiglie di allievi affetti da patologia neuropsichiatrica, considerate inadeguate nella relazione con il figlio, oppure troppo invadenti: *“Il supporto domestico è squilibrato ... a volte lo studente viene lasciato solo, a*

volte ci sono attenzioni eccessive da parte della famiglia su quanto svolto" (Secondaria I grado, psi., 215).

I risultati di questa prima indagine confermano quanto emerso anche da altri studi (Benigno, Fante, Caruso, 2017), vale a dire la presenza di differenze tra gli insegnanti che lavorano nella scuola primaria e quelli che lavorano nella scuola secondaria di primo e secondo grado: gli insegnanti di scuola secondaria hanno meno contatti informali con i genitori, sono meno propensi a supportarli e sostenerli, ricevono meno richieste in tal senso e il luogo in cui avviene l'ID non sembra incidere su questo aspetto.

In realtà, così come sostenuto da tempo nella scuola tradizionale, il rapporto con le famiglie dovrebbe rientrare a pieno titolo nella progettazione degli interventi didattici al domicilio (Benigno, Fante, Caruso, 2017; Perricone, Polizzi, 2008) a prescindere dal grado di scuola frequentato dall'allievo. L'esperienza di malattia, infatti, richiede ancor più che in situazioni ordinarie, che la scuola e la famiglia dialoghino in merito all'ID per metterne in evidenza i processi che tale pratica innesca (il *come* si fa scuola al domicilio) prima ancora che i contenuti (il *che cosa* si insegna al domicilio), evidenziando il significato che questa esperienza assume nella vita dell'allievo e della sua famiglia (il *perché* si fa scuola al domicilio).

5.3. Tipologia di malattia dell'allievo

Un altro fattore che incide sulla relazione tra insegnanti domiciliari e genitori, oltre all'età degli allievi, è costituito dalla natura e dalla tipologia della malattia. Nello specifico, le risposte di 84 insegnanti su 223 riguardano bambini e ragazzi con patologie tumorali che frequentano la scuola primaria e secondaria; le risposte di 41 insegnanti riguardano ragazzi con patologie neuropsichiatriche che frequentano solo la scuola secondaria (il resto delle risposte riguardavano altre tipologie di malattia che per il loro scarso numero non costituivano categorie sufficientemente rappresentative).

Dall'analisi dei dati emerge come gli insegnanti abbiano avuto una relazione soddisfacente con i familiari dei pazienti affetti da malattie oncologiche che ha permesso un loro coinvolgimento nel progetto didattico: *"La relazione con i familiari è stata regolare e costante. Sono stati di aiuto e collaborativi"* (onc., 22); *"La relazione con la madre ha permesso agli insegnanti di svolgere il loro lavoro"* (onc., 51).

Gli insegnanti che lavorano con allievi affetti da patologia neuropsichiatrica (esclusivamente nelle scuole secondarie) menzionano in misura

ridotta il rapporto con i familiari rispetto ai colleghi che lavorano con allievi con malattia oncologica. In alcuni casi, essi sembrano riscontrare alcune difficoltà nella relazione: *“Noi abbiamo avuto qualche difficoltà a trovare il giusto equilibrio con la famiglia”* (psi., 45), che può risultare del tutto assente: *“Non c’era proprio relazione con la famiglia”* (psi., 214), o appena sufficiente: *“La famiglia ha interagito poco con la scuola”* (psi., 203).

I genitori degli allievi con patologia neuropsichiatrica vengono vissuti come poco coinvolti nel processo di insegnamento e apprendimento: *“La relazione con la famiglia non è stata facile per le condizioni di salute dello studente. I genitori assecondavano la sua attitudine a non collaborare”* (psi., 169).

A fronte dell’aumento di patologie neuropsichiatriche (fobie scolari, isolamento sociale, ecc.) (Mensi, *et al.*, 2022), l’insegnante dovrebbe poter interagire anche con altri professionisti (neuropsichiatra, psicologo, assistente sociale). Da alcune risposte dei docenti si evince, al contrario, una certa fatica a collaborare con figure esperte che potrebbero aiutarli nel comprendere meglio i sintomi della patologia e di conseguenza a individuare interventi didattici consoni alla situazione: *“Nessuna relazione con la famiglia e impossibilità di confronto con gli specialisti”* (psi., 214); *“La referente del progetto ha più volte incontrato la famiglia, la neuropsichiatra e la psicologa, ma dopo tante promesse non si è riusciti a portare a termine il progetto”* (psi., 77). La soluzione degli aspetti problematici dell’ID (sia in presenza che a distanza) richiederebbe, invece, un costante lavoro di confronto tra tutti i professionisti che si occupano del bambino malato e la ricerca di traiettorie condivise focalizzate sul benessere del bambino/allievo.

Conclusioni

Il presente lavoro ha messo in luce come la relazione tra i docenti domiciliari e i familiari risulta influenzata sia dal grado di scuola frequentato dagli allievi che dal tipo di malattia cui sono affetti. Una riflessione particolarmente interessante riguarda i motivi per cui gli insegnanti hanno scelto di non rispondere alle domande su un tema particolarmente importante. La “non risposta” dei docenti dà adito ad alcune ipotesi: il rapporto con le famiglie non risulta un aspetto centrale agli occhi degli insegnanti; è indicativa del valore che essi attribuiscono all’esperienza di ID; potrebbe essere causata da un’esperienza particolarmente negativa che i docenti preferiscono non condividere e, infine, potrebbe essere sintomo della mancanza di occasioni in cui riflettere sul tema e trovare supporto da parte dei colleghi e/o di esperti.

Alla luce di queste considerazioni, appare evidente la necessità di ulteriori ricerche che approfondiscano il tema in questione a partire da ciò che gli insegnanti e i familiari pensano a riguardo, nonché di percorsi formativi attraverso cui i docenti possano migliorare le loro competenze nel lavoro al domicilio (Black, *et al.*, 2022; Kanizsa, Mosconi, 2019) e di interventi di supporto che li aiutino ad affrontare la complessità dell'ID.

Riferimenti bibliografici

- Benigno V., Fante C., Caruso G. (2017): *Docenti in ospedale e a domicilio. L'esperienza di una scuola itinerante*. Milano: FrancoAngeli.
- Black E. W., Ferdig R. E., Fleetwood A., Thompson L. A. (2022): Hospital homebound students and K-12 online schooling. *PLoS ONE* n. 17(3), pp.1-17: e0264841 (<https://doi.org/10.1371/journal.pone.0264841>).
- Bobbo N. (2020): Empatia e pratica riflessiva come premesse alla competenza comunicativa e relazionale nel lavoro educativo con famiglie vulnerabili. Una proposta per un Syllabus didattico-formativo. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 2, pp. 269-290 (<https://doi.org/10.13128/rief-9454>).
- Boffo V. (a cura di) (2022): *La scuola in ospedale. Tirocinio e formazione degli insegnanti*. Firenze: Editpress.
- Capurso M., Catalano G., Calvaruso A., Monticelli A., Taormina C., Battiato S., Guadagna F. P., Piccione T., D'Angelo P., Russo D., Trizzino A., Raspa V. (2024): Tailored Psychoeducational Home Interventions for Children with a Chronic Illness: Families' Experiences. *Continuity in Education*, n. 5(1), pp. 1-21 (<https://doi.org/10.5334/cie.100>).
- Capurso M., Dall'Antonia F., Berizzi G., Manfredi G. (2021): La percezione degli insegnanti in merito agli aspetti funzionali e problematici della scuola domiciliare per alunni malati. *Ricerche di Pedagogia e Didattica – Journal of Theories and Research in Education*, n. 16(1), pp. 37-57 (<https://doi.org/10.6092/issn.1970-221/11843>).
- Coubergs C., Struyven K., Vanthournout G., Engels N. (2017): Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-Quest instrument and model. *Studies in Educational Evaluation*, n. 53, pp. 41-54 (<https://doi.org/10.1016/j.stueduc.2017.02.004>).
- Cousino M. K., Hazen R. A. (2013): Parenting Stress Among Caregivers of Children With Chronic Illness: A Systematic Review. *Journal of Pediatric Psychology*, n. 38(8), pp. 809-828 (<https://doi.org/10.1093/jpepsy/jst049>).
- Hagstrom S. (2017): Family Stress in Pediatric Critical Care. *Journal of Pediatric Nursing*, n. 32, pp. 32-40 (<https://doi.org/10.1016/j.pedn.2016.10.007>).
- Irwin E. D., Jewell R., Boles J. C., Clay T. C. (2024): Teacher Perceptions of a School-Based Support Program for Children with Cancer. *Continuity in Education*, n. 5(1), pp. 142-152 (<https://doi.org/10.5334/cie.140>).

- Kanizsa S. (2013): *La paura del lupo cattivo. Quando un bambino è in ospedale*. Milano: Raffaello Cortina.
- Kanizsa S., Mosconi G. (2019): Ricerca e formazione sull'istruzione domiciliare. In T. Catenazzo (a cura di): *La scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare. Formazione degli insegnanti e linee di indirizzo nazionali*. Roma: Carocci, pp. 107-109.
- Khorsandi F., Parizad N., Feizi A., MaslakPak M. H. (2020): How do parents deal with their children's chronic kidney disease? A qualitative study for identifying factors related to parent's adaptation. *BMC Nephrology*, n. 21, art. 509, pp. 1-14 (<https://doi.org/10.1186/s12882-020-02170-4>).
- Kirkpatrick K. M. (2020): Adolescents With Chronic Medical Conditions and High School Completion: The Importance of Perceived School Belonging. *Continuity in Education*, n. 1(1), pp. 50-63 (<https://doi.org/10.5334/cie.5>).
- Mensi M. M., Iacopelli M., Orlandi M., Capone L., Rogantini C., Vecchio A., Casini E., Borgatti R. (2022): Psychiatric symptoms and emotional impact of the COVID-19 pandemic on Italian adolescents during the third lockdown: a cross-sectional cohort study. *Sci Rep*, n. 12(1), pp. 1-9 (<https://doi.org/10.1038/s41598-022-25358-0>).
- MIM, Ministero dell'Istruzione e del Merito (2019): *Linee di indirizzo nazionali sulla scuola in ospedale e l'istruzione domiciliare* (<https://www.mim.gov.it/-/linee-di-indirizzo-nazionali-sulla-scuola-in-ospedale-e-l-istruzione-domiciliare>, data di ultima consultazione).
- Mortari L. (2009): *Ricericare e riflettere*. Roma: Carocci.
- Mosconi G., Zaninelli F. L. (2022): Quando un bambino si ammala. Accompagnare i genitori nell'esperienza di malattia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 20 (1), pp. 143-154 (<https://doi.org/10.36253/rief-11308>).
- Perricone G., Polizzi C. (2008): *Bambini e famiglie in ospedale. Interventi e strategie psicoeducative per lo sviluppo dei fattori di protezione*. Milano: FrancoAngeli.
- Petit C. C., Patterson P. P (2014): There's no place like home: training, practices, and perceptions of homebound services. *Physical Disabilities: Education and relate Services*, n. 33(2), pp. 36-52.
- Shaw S. R., Clyde M. A. J., Sarrasin M. (2014): Homebound instruction for student[s] with chronic illness: reducing risk outside of the box. *Health Psychology Report*, n. 2(1), pp. 1-9 (<https://doi.org/10.5114/hpr.2014.42786>).
- Üstündağ A., Göktaşb A., Ünay B. (2025): The effect of hospital preparatory education on parents: A randomised controlled trial. *Journal of Pediatric Nursing*, n. 82, pp. 87-94 (<https://doi.org/10.1016/j.pedn.2025.03.005>).

Genitorialità in divenire e nuove sfide pedagogiche. Una riflessione sulla responsività nei contesti familiari omogenitoriali

Francesca Dello Preite¹, Caterina Mellace^{2,3}

Abstract

Il presente contributo intende compiere una riflessione critica sulla responsività genitoriale applicando tale categoria pedagogica all'interno dei contesti familiari omogenitoriali al fine di analizzare quali dispositivi educativi mettano in atto genitori dello stesso sesso per accompagnare i figli e le figlie nella loro crescita all'interno di un contesto politico-culturale, come quello italiano, che ancora non riconosce a queste "famiglie" la piena cittadinanza. Il tema viene indagato sia attingendo alla letteratura di settore, sia riprendendo gli esiti di una ricerca qualitativa che – pur non avendo alcuna pretesa di compiere generalizzazioni – ha permesso di esplorare i vissuti e le esperienze di alcune madri lesbiche e padri gay e di rilevare quali aspetti e fattori abbiano, da un lato, incentivato e, dall'altro, ostacolato le loro capacità di rispondere in modo pertinente alle sfide della genitorialità.

Parole chiave: famiglie, responsività, omogenitorialità, discriminazioni, valorizzazione delle differenze.

Abstract

This contribution aims to conduct a critical reflection on parental responsiveness by applying this pedagogical category within same-sex family contexts to analyse the educational strategies that same-sex parents implement to support their children's growth in a political and cultural context, such as the Italian one, which still does not recognize these "families" as fully legitimate citizens. The topic is explored by drawing on relevant literature and revisiting the findings of a qualitative research study that – while not aiming

¹ Professoressa associata di pedagogia generale e sociale presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze (UNIFI).

² Borsista di ricerca presso il Dipartimento di Formazione, Lingue, Intercultura, Letterature e Psicologia (FORLILPSI) dell'Università degli Studi di Firenze (UNIFI).

³ Il presente saggio è frutto di un lavoro congiunto; tuttavia, si attribuisce a Francesca Dello Preite la redazione del primo paragrafo e delle *Conclusioni* e a Caterina Mellace la redazione del secondo e del terzo paragrafo.

for generalizations – has allowed for the exploration of the experiences of several lesbian mothers and gay fathers and highlights the aspects and factors that have both encouraged and hindered their ability to respond effectively to the challenges of parenthood.

Keywords: families, responsiveness, same-sex parenthood, discriminations, enhancement of differences.

1. Le famiglie nella contemporaneità: la “ricchezza” delle differenze

La “mutevolezza” che caratterizza da alcuni decenni i contesti familiari costituisce uno dei nodi concettuali su cui la riflessione pedagogica contemporanea pone grande attenzione con la finalità di comprendere le possibili implicazioni, influenze e ricadute che tale variabile può avere sia sui processi educativo-relazionali che si creano all’interno dei singoli nuclei, sia sulle dinamiche che prendono forma nelle interazioni tra gli stessi e le realtà esterne.

Alessandra Gigli (2007) analizzando tale fenomeno – che sottrae l’idea di famiglia da quella rappresentazione cristallizzata che il patriarcato vorrebbe tuttora far prevalere – parla di “famiglie mutanti” e sostiene che «l’immagine delle famiglie attuali è decisamente più sfaccettata e complessa [rispetto al passato]; sono sistemi flessibili che si trasformano e si adattano alle condizioni in cui si trovano ad esistere: il concetto di “organismo mutante” può offrire, in questo senso, un’utile chiave di comprensione» (ivi, p. 25).

Nel nostro Paese, il modello della famiglia tradizionale – composta da marito/padre, moglie/madre e figli avuti all’interno del matrimonio – è entrato in crisi negli ultimi cinquant’anni, a seguito delle accese battaglie sui diritti civili che hanno dato legittimità a una pluralità di modelli familiari (Barbagli, 2000; Perillo, 2018; Ruspini, 2011; Saraceno, 2016) che oggi riconosciamo nelle famiglie unipersonali e monogenitoriali, nelle «famiglie ricomposte, separate o comunque con inedite configurazioni di parentela al proprio interno» (Milani, 2018, p. 75).

Questo quadro in continua evoluzione ha riguardato anche i ruoli genitoriali chiamati anch’essi a fronteggiare nuove sfide educative e inediti bisogni degli attuali giovani, eredi della complessità che caratterizza l’epoca postmoderna (Catarsi, 2009). La famiglia rappresenta, per antonomasia, il luogo privilegiato in cui ogni individuo costruisce la propria identità e sviluppa la rappresentazione del proprio sé, entrando in relazione con le figure di riferimento. In queste ineludibili fasi, i genitori svolgono un compito fondamentale che si esplica nelle funzioni di cura e

di protezione, nella capacità di affrontare sfide interne ed esterne al nucleo familiare e nel fornire risposte appropriate e congrue alle necessità dei/delle figli/e (Sabatano, 2017). Come afferma Laura Fruggeri (2011) essere genitori/genitrici responsivi/e rimanda alle capacità di: «garantire cura e protezione [...]; assicurare contenimento [...]; promuovere l'intersoggettività [...]; aiutare a gestire i conflitti [...]; incoraggiare l'accoglienza reciproca [...]; favorire l'autonomia» (ivi, pp. 73-75).

Tuttavia, non sempre l'assunzione di questi compiti risulta priva di ostacoli e questo accade, in particolare, in circostanze di "conflittualità esterna o interna" alla famiglia (Guetta, 2024). In questo contributo ci si sofferma su quelle situazioni di "conflitto esterno" che nascono dal mancato riconoscimento giuridico e sociale delle famiglie omogenitoriali, contingenze da cui possono generarsi ripercussioni sulle capacità dei genitori omosessuali nel fornire ai/alle figli/e risposte adeguate ai loro bisogni. Allo stesso tempo, però, va considerato che «l'evento critico può, tuttavia, non avere una connotazione negativa se gli si riconosce la potenzialità di attivare processi evolutivi: è possibile, quindi, operare una lettura "salutogenetica" degli eventi stressanti ponendo l'accento sulle potenzialità trasformative e rafforzanti invece che amplificare i "sintomi di disagio"» (Gigli, 2013, p. 90).

Si propone, quindi, una riflessione sulle capacità di attuazione di tali «processi evolutivi» (*ibidem*) da parte di madri lesbiche e padri gay che si trovano ad assolvere le proprie funzioni genitoriali in un contesto culturale che guarda con sospetto l'omosessualità innescando resistenze che non considerano le genitrici e i genitori in quanto tali ma solo in relazione al loro orientamento sessuale.

2. *Le famiglie omogenitoriali: a che punto siamo in Italia?*

Nell'attuale scenario sociale in cui le famiglie diventano «entità sempre più complesse» (Dello Preite, 2017) risulta chiara l'urgenza di individuare spazi di riflessione critica volti a favorire un dialogo privo di pregiudizi legati a retaggi culturali che non consentono il riconoscimento di realtà familiari diverse dal modello tradizionale di tipo nucleare ed eterosessuale.

Spesso, quando si parla di famiglie omogenitoriali, queste vengono descritte come «deviazioni dalla norma» (Taurino, 2012, p. 68), asserzione che dà origine a discussioni che si limitano a schierarsi a favore o contro le stesse, senza entrare nel merito di cosa effettivamente queste realtà rappresentino e/o quali dinamiche avvengano al loro interno. Al-

tre volte, si tende ad affrontare la questione come se riguardasse realtà da studiare per essere comprese, dunque, come se fossero realtà *altre*, la cui esistenza di per sé non può essere compresa.

Per lo studio sulla famiglia, intesa come prodotto ed esito di processi di costruzione socio-culturale è necessario adottare un orientamento concettuale che depatologizzi i contesti familiari e genitoriali differenti da quelli tradizionali, individuandone la peculiarità, i punti di forza, le specifiche modalità di esercitare le funzioni familiari/genitoriali, nell'ambito di una prospettiva pluralista che faccia emergere la possibilità di classificare le molteplici forme familiari/genitoriali all'interno di un'ottica inclusiva e non stigmatizzante. [...] Parlare di omogenitorialità [...] non vuol dire né sviluppare una riflessione su una delle varianti patologiche della configurazione familiare, né relegare la trattazione a un ambito di specificità che potrebbe rischiare di ridurre il tema a una sorta di ghettizzazione discorsiva (Ivi, p. 69).

Molteplici sono coloro che hanno indagato il fenomeno dell'omogenitorialità già a partire dalle ultime decadi del Novecento. In particolare, già negli anni Settanta gli studiosi afferenti all'*American Psychiatric Association* (1973) affermarono che l'omosessualità dei genitori non produce condizionamenti sull'orientamento sessuale e sulle capacità di giudizio e sociali dei/delle figli/e, ipotesi che è stata confermata nuovamente nel 2013 dalle ricerche di D'Amore, Simonelli e Miscioscia. I ricercatori dell'*American Psychological Association* (2005), in seguito ad ulteriori approfondimenti, hanno affermato che nelle coppie omosessuali il funzionamento familiare è più elevato rispetto a quelle etero così come lo è lo sviluppo psico-sociale ed emotivo dei/delle bambini/e, concetto ripreso e sostenuto nel 2015 dagli studi italiani condotti da Baiocco, Santamaria, Ioverno, Fontanesi, Baumgartner, Laghi e Lingiardi.

Dalle ricerche di Johnson e O'Connor (2002) è emerso, inoltre, che lo stile educativo di genitori e genitrici gay e lesbiche si basa prevalentemente sul ragionamento e di rado fa ricorso all'educazione coercitiva e/o punitiva. Ma nonostante le ricerche scientifiche abbiano disconfermato i pregiudizi omofobici diffusi a livello sociale, le resistenze nei confronti dell'omogenitorialità non sembrano affatto attenuarsi. Il rifiuto è alimentato, in prima istanza, da quei preconcetti che descrivono l'omosessualità come una "perversione" e una pericolosa "deviazione dalla normalità" (Burgio, 2008), considerazioni che, oltre a inficiare tutta una serie di diritti, *disumanizza* coloro che stringono legami intimi, affettivi e amorosi con persone dello stesso sesso.

L'eteronormatività, a cui siamo stati a lungo educati, proietta sull'o-

mosessualità – e in senso più ampio sulla *queerness* – le sue stesse “fobie” facendo apparire questi “altri modi di vivere la sessualità” e la genitorialità come rischiosi, dannosi, tanto da ravvisare la necessità di vietarne l’affermazione. Ed è proprio a causa di questi dinieghi che in Italia la locuzione “famiglie omogenitoriali” non compare ancora nell’ordinamento giuridico. Come prevede la Legge n. 76 del 2016, detta Legge Cirinnà, fra persone dello stesso sesso è oggi consentita l’unione civile mentre, per gli effetti della legge 40 del 2004, alle coppie omosessuali non sono consentite l’adozione, la procreazione medicalmente assistita e la gestazione per altri. Le resistenze che permangono – tanto a livello istituzionale che di immaginario collettivo – hanno comportato una significativa carenza degli spazi simbolici di identificazione, criticità che ha spinto i genitori omosessuali a sviluppare inedite modalità per relazionarsi con le realtà esterne che – oltre a rispondere alla necessità di legittimazione e riconoscimento – contribuiscono a generare e proporre modelli di visibilità e di appartenenza rinnovati (De Cordova, Sità, 2014).

Il lavoro di invenzione che le coppie omogenitoriali fanno, [...] richiede luoghi sociali e istituzionali dove potersi dire e manifestare come genitore con una certa libertà che consenta di affrontare, con altri, tematiche e interrogativi comuni a tutti i genitori. [...] Le pratiche di sé come famiglia sono strettamente connesse con il tentativo di occupare spazi socialmente disponibili minimizzando le difficoltà [...] o di disegnare spazi nuovi, sfidando gli impliciti sull’idea di famiglia e sulle forme di genitorialità diffusamente accettate (Ivi, pp. 404-405).

Nelle relazioni con i servizi educativi, sanitari e negli spazi dell’associazionismo, i genitori omosessuali tentano di dare un contributo nell’elaborazione di rappresentazioni sulle proprie famiglie (Bosisio, Long, 2020) in grado di colmare un vuoto culturale che, al momento attuale, neanche gli studi scientifici con i loro contributi riescono a sanare, superando la barriera pregiudiziale che respinge queste realtà a favore delle “famiglie eterogenitoriali” considerate “normali” in quanto conformi al concetto della naturalità biologica e generativa (Ferrari, 2023).

Secondo Bosisio e Long (2020), le sfide compiute nel tentativo di creare nuovi spazi di rappresentazione familiare «possono [...] essere lette come strategie finalizzate a dimostrare di essere dei “buoni genitori” e a rivendicare il riconoscimento della propria “idoneità genitoriale”» (Ivi, p. 166). Ciò non toglie che, quando questi genitori/genitrici e i/le loro figli/e si rapportano con le realtà circostanti, gli stereotipi sessisti più radicati giochino a loro sfavore. Questo può succedere in molteplici casi, sia nei contesti non formali e informali, sia in quelli formali come i nidi

d'infanzia e le scuole dove educatori e insegnanti – nella maggior parte dei casi sprovvisti di una formazione adeguata – possono mettere in atto pratiche che tentano di colmare quella che è vista come una “mancanza” della figura materna o paterna (Gigli, 2007), oppure sottrarsi al dialogo e al confronto con questi genitori perché hanno idee differenti rispetto al fare/essere famiglia.

Allo stesso tempo, però, gli studi ci dicono che i contesti educativi – che fondano il loro agire sull'intenzionalità e sul principio della non discriminazione – possono diventare un terreno fertile per avviare esperienze emancipative e di interdipendenza, a favore non solo delle famiglie omogenitoriali ma di tutte le famiglie. Pertanto, attraverso una progettazione educativo-formativa volta a decostruire la cultura patriarcale e a promuovere l'incontro e la conoscenza reciproca, essi possono innescare dinamiche intra e interpersonali che portano a conoscere l'altro/a da sé, la sua unicità, le sue capacità e le sue doti, intese come risorse che arricchiscono tutti/e.

In questo complesso e travagliato tentativo di riconoscimento sociale e normativo, rischia di essere penalizzato ciò che realmente dovrebbe essere attenzionato nella riflessione sulla genitorialità: la capacità dei genitori di rispondere in modo funzionale alle esigenze dei/delle figli/e per garantire loro cura e sostegno e contribuire alla crescita psico-fisica e sociale dei/delle bambini/e supportandoli nello sviluppo della loro autonomia (Bastianoni, 2009).

3. *La genitorialità responsiva nelle narrazioni di madri lesbiche e padri gay*

Al fine di approfondire i modi e gli strumenti attraverso cui si realizzano le pratiche di responsività nei contesti familiari omogenitoriali, quest'ultima parte del contributo si focalizza sugli esiti di una ricerca qualitativa condotta nei primi mesi del 2024 che ha coinvolto dieci genitori/genitrici omosessuali che vivono in Italia, ad eccezione di una madre che ha origini italiane ma vive in Spagna.

I/le partecipanti hanno da uno/a a tre figli/e concepiti attraverso tecniche di procreazione medicalmente assistita in paesi europei o attraverso il ricorso alla gestazione per altri eseguita negli Stati Uniti.

L'indagine ha avuto la finalità di approfondire la tematica del *parenting* all'interno delle famiglie omogenitoriali⁴ con l'obiettivo specifico

⁴Gli approfondimenti sulla ricerca sono contenuti all'interno della tesi magistrale dal

di evidenziare come – al di là dei pregiudizi sessisti e della mancanza di una normativa che riconosca e tuteli l’istituto familiare omogenitoriale – i genitori siano riusciti/e a rispondere con cura e responsabilità ai bisogni bio-psico-sociali dei/delle figli/e nei diversi momenti della loro crescita, favorendo il loro sviluppo in un mondo che tenderebbe ad escluderli e a discriminarli.

Lo studio è stato condotto attraverso un approccio di tipo fenomenologico (Mortari, 2007) in quanto ritenuto capace di analizzare i vissuti dei/delle partecipanti andando oltre la semplice descrizione del fenomeno ed esplorando i processi educativi attraverso la narrazione delle esperienze che può risultare sia esplicita ed intenzionale che implicita e non intenzionale (Sità, 2012). Sulla base di tali premesse, come strumento d’indagine è stata scelta l’intervista narrativa semi-strutturata, in virtù della sua efficacia nel dare un significato alle esperienze vissute (Atkinson, 2002) e, per il processo di analisi testuale delle narrazioni raccolte, sono state individuate delle “unità di significato” (Sità, 2012) attorno alle quali sono stati discussi i temi centrali dello studio, mentre per rispettare il criterio di validità si è fatto ricorso alla triangolazione dei dati (Mortari, 2007; Mortari, Ghirotto, 2019). Le unità di significato utilizzate sono le seguenti: “la nascita del desiderio di divenire madri”; “il ruolo genitoriale in ottica evolutiva”; “i principi che guidano l’educazione”; “i dispositivi utilizzati nella relazione educativa”.

Si fa presente che la ricerca non intende generalizzare i risultati ottenuti, principalmente, per due ragioni: 1) il metodo di ricerca utilizzato – che esclude a priori l’estensione dei significati dell’esperienza dei soggetti coinvolti nello studio ad esperienze di soggetti esterni all’indagine (Mortari, 2007) –, 2) le caratteristiche del gruppo dei partecipanti – che oltre ad essere di dimensioni ridotte, presenta specificità anche nel campionamento che è avvenuto, in parte, per elementi rappresentativi (ovvero essere una famiglia omogenitoriale) e, in parte, volontario (in quanto ha riguardato soggetti che si sono resi disponibili a partecipare alle interviste) (Atkinson, 2002; Mantovani, 2006).

Prima unità di significato: nascita del desiderio di diventare genitori

In riferimento al “desiderio” di allevare dei/delle figli/e, le per-

sone intervistate dicono che prima di prendere la decisione si sono documentate/i approfonditamente consultando ricerche scientifiche sullo sviluppo psico-sociale dei/delle bambini/e di coppie omosessuali. Tenuto conto che non è sufficiente studiare un manuale d'istruzioni per diventare genitori competenti, quello che hanno cercato di fare è stato apprendere una serie di conoscenze e di competenze per essere pronte/i ad affrontare i problemi e le sfide che la genitorialità porta con sé:

Abbiamo fatto qualche ricerca su internet, [...] ci siamo poste quelle domande classiche che si pongono tante persone [...]. Abbiamo trovato degli studi americani [...], un documentario dove c'erano queste persone che andavano ad intervistare una famiglia con due mamme (Giada, 1987).

Lui [il compagno] non sapeva niente di come potesse nascere una famiglia omogenitoriale, io invece mi ero informato tantissimo quindi ero pronto a fornirgli tutte le informazioni. [...] Diciamo che di tempo ne abbiamo avuto per capire come destreggiarci. [...] Abbiamo seguito un metodo, comunque, il metodo EASY che è un metodo Montessoriano (Christian, 1982).

Seconda unità di significato: ruolo genitoriale in ottica evolutiva

Le/i partecipanti si definiscono «brave/i genitrici/genitori in divenire», aperte/i e propense/i ai cambiamenti e alla crescita costante. Non si percepiscono come madri/padri «fatte/i e finite/i» ma piuttosto si vedono in «un ruolo in continua evoluzione», che necessita di una messa in discussione costante, di una decostruzione del proprio ruolo e del proprio operato per trovare i punti critici su cui migliorare. Ciò che emerge è quindi un'immagine della genitorialità in continuo cambiamento, attenta al benessere dei/delle figli/e e alle nuove esigenze educative dei/delle bambini/e oltre che a una costante negoziazione del ruolo educativo che matura quotidianamente:

Io cerco di dare il mio meglio, cerco di [fare] non quello che ritengo giusto ma quello che possa aiutarli nella loro quotidianità a stare bene, poi tutti i giorni non si finisce di imparare [...]. Non ci si reputa perfette ma si sta cercando di dargli tutti i mezzi per farli star bene (Arianna, 1985).

Il lavoro del genitore è veramente complicato. [...] riuscire a gestire il lavoro, la famiglia, i figli, non è così facile! Però è molto ma molto importante la coesione della coppia. [...] Noi ci confrontiamo tanto su cosa è meglio per loro (Emanuele, 1973).

Terza unità di significato: principi che guidano l'educazione

Per quanto concerne i principi educativi di riferimento, lo scenario che emerge è di madri/padri accoglienti, autocritiche/autocratici, ma allo stesso tempo attente/i alla crescita dei/delle figli/e sulla base “di principi condivisi” all'interno del nucleo familiare. Dalle narrazioni si evince un'idea di educazione fondata sul rispetto dell'altro/a da sé tanto nella vita presente che in quella di futuri adulti/e. Emerge l'attenzione all'educazione al genere e ad insegnare ai/alle bambini/e che tra i ruoli familiari o sociali ci deve essere parità, equità e non subordinazione:

Stiamo cercando di mantenere e di trovare sempre quella che è la linea di mezzo tra dargli una giusta educazione e lasciarlo vivere. [...] Mettiamo lui davanti a tutto! [...] è un bambino, ha le sue esigenze [...] e noi cerchiamo di immedesimarci in lui cercando di trovare sempre quella che è la giusta linea tra “il no, che deve essere no per forza in questo momento perché sennò rischi di farti male” e “il devi sperimentare, devi provare” [...]. Non è facile ma credo che stiamo facendo un buon lavoro da questo punto di vista (Alice, 1981).

L'importante è educare alle differenze. [...] Il nostro motto è educare alle differenze educare alle diversità. Far capire che ciò che è diverso non deve far paura, l'importante è conoscerlo (Emanuele, 1973).

Quarta unità di significato: dispositivi utilizzati nella relazione educativa

I “dispositivi educativi” alla base della relazione sono il dialogo, l'ascolto, l'accoglienza dell'altro/a e delle sue esigenze, sentimenti ed emozioni. Inoltre, una caratteristica della relazione educativa sembra essere la fiducia, la sincerità e l'onestà, già a partire dal racconto della propria storia personale:

Gli abbiamo raccontato da quando erano piccolissimi come sono arrivati, come sono stati voluti. [...] è giusto che i bambini sappiano la loro storia [...]. Siamo anche uscite con famiglie tipo le nostre, per i bambini è un aiuto a identificarsi, però lì [all'asilo] non le trovi, [...] troverai solo famiglie dove ci sarà un padre e la madre, o solo la madre, o solo il padre, e quindi io ti preparo a questa cosa! (Giada, 1987).

Gli educiamo sul fatto che loro hanno due babbi [ma che] ci possono essere anche una mamma e un babbo, ci può essere una mamma sola, un babbo solo. Queste cose loro lo sanno e per loro è una situazione normale quindi educarli an-

che al fatto che esistono altre realtà [...]. Noi cerchiamo di essere sempre limpidi, non gli nascondiamo mai niente. [...]. La loro storia la conoscono già. [...] Spesso vogliono vedere le fotografie della pancia di lei [la gestante] che si muove, del battito. Vorremmo tornare un po' in America per fargli conoscere questa nostra seconda famiglia diciamo (Luca, 1983).

L'analisi fenomenologica suggerisce che le madri e i padri intervistati si mettono costantemente in discussione, all'interno di un confronto sempre attivo e attento tra partner, sia con il fine di trovare conferme ma soprattutto con lo scopo di trovare un accordo e strategie educative condivise. Il continuo esame autocritico potrebbe essere dovuto – come sostiene Gigli (2011) – alla cosiddetta «omofobia interiorizzata» (Ivi, p. 40), a causa della quale le persone omosessuali si sentono “non all'altezza” di ricoprire il ruolo educativo di genitore. Ma – come sostengono le/gli intervistate/i – potrebbe essere dovuto anche al fatto che i/le figli/e sono stati/e realmente desiderati, così come lo è stato il ruolo genitoriale che oggi ricoprono. Dunque, non essendo eventi casuali ma fortemente cercati, la consapevolezza dell'importanza educativa da loro rivestita appare maggiore e maggiormente razionalizzata:

Faccio un po' fatica a dirti che mi sento un bravo genitore, mi sento un genitore che fa di tutto per essere bravo. Anche questa intervista la faccio per loro, perché voglio divulgare il messaggio, voglio far capire che non c'è niente di male, voglio far capire che due bambini possono vivere benissimo con due padri perché i nostri bambini sono felicissimi! [...] Io dentro di me penso che non mi sento mai perfetto, però forse la loro dimostrazione d'affetto mi fa sentire che qualcosa di buono lo sto facendo (Christian, 1982).

Conclusioni

Come le immagini di una pellicola cinematografica, il progressivo mutare nel tempo delle forme e delle relazioni familiari rivela a chi le sta guardando una particolarità fondamentale dell'esistenza umana: la sua continua capacità di generare nuove, inedite e molteplici configurazioni dello stare al mondo.

Questa caratteristica ci fa comprendere che le trasformazioni non sono “catastrofi” da cui mettersi al riparo o da arginare per impedirne la evoluzione, ma processi di cui avere cura (Boffo, 2005; Cambi, 2010; Mortari, 2019) affinché possano alimentare e sostenere la formazione di una società

sempre più democratica, equa ed inclusiva. All'interno di questa riflessione possiamo, quindi, rileggere i cambiamenti che stanno interessando le famiglie e la genitorialità assumendo un'ottica di analisi capace di tenere conto di tutte le forme relazionali, comprese quelle che travalicano i confini dell'eteronormatività, al fine di comprenderne i bisogni, le aspettative e le potenzialità e poterle sostenere lungo tutto il ciclo dell'esistenza.

Dare visibilità e cittadinanza ai nuovi contesti familiari – che sull'attuale “pellicola” sociale appaiono ancora sfuocate – significa riconoscere i principi di equità e di non discriminazione – sanciti dalla Costituzione e adottati dalla riflessione pedagogica contemporanea – come categorie costitutive per un'educazione familiare in grado di sviluppare il potenziale umano all'interno di una società dove ci sia spazio d'azione e di parola per tutti e per tutte. Le famiglie omogenitoriali – oggi in aumento e sempre più presenti nei contesti educativi e scolastici – ci stanno chiedendo esattamente questo per assicurare ai loro figli e figlie il diritto di avere dei genitori e delle genitrici che possano accompagnarli lungo la crescita prendendosi cura dei loro bisogni bio-psico-sociali così come dei desideri con i quali guardano al loro futuro.

Riferimenti bibliografici

- American Psychiatric Association (1973): Position Statement on Homosexuality and Civil Rights. *American Journal of Psychiatry*, 131(4), p. 497.
- American Psychological Association (2005): *Lesbian & Gay parenting*. American Psychological Association (<https://www.apa.org/pi/lgbt/resources/parenting-full.pdf>; data di ultima consultazione: 07.4.25).
- Atkinson R. (2002): *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*. Raffaello Cortina: Milano.
- Baiocco R., Santamaria F., Ioverno S., Fontanesi L., Baumgartner E., Laghi F., Lingiardi V. (2015): Lesbian Mother Families and Gay Father Families in Italy: Family Functioning, Dyadic Satisfaction, and Child Well-Being. *Sexuality Research and Social Policy*, 12(3).
- Barbagli M. (2000): *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo*. Bologna: il Mulino.
- Boffo V. (2005): *Per una comunicazione empatica. La conversazione nella formazione familiare*. Pisa: ETS.
- Bosisio R., Long J. (2020): Famiglie omogenitoriali in Italia: relazioni di filiazione e pratiche di responsabilità genitoriale. *Sociologia del diritto*, 47(1), pp. 153-176.

- Burgio G. (2008): *Mezzi maschi. Gli adolescenti gay dell'Italia meridionale. Una ricerca etnopedagogica*. Milano-Udine: Mimesis.
- Cambi F. (2010): *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Catarsi, E. (2009): Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive? *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1(1), pp. 11-22.
- D'Amore S., Simonelli A., Miscioscia M. (2013): La qualità delle interazioni triadiche nelle famiglie lesbo-genitoriali: Uno studio pilota con la procedura del Lausanne Trilogue Play. *Infanzia e Adolescenza*, 12(2), pp. 113-127.
- De Cordova F., Sità C. (2014). In ricchezza e in povertà, in salute e in malattia. Famiglie omogenitoriali e diritti in Italia in una prospettiva psicosociale. In C. Casonato, A. Schuster (a cura di): *Rights on the Move. Rainbow Families in Europe: Proceedings of the Conference*. Trento: Edizioni Università degli Studi di Trento, pp. 397-407.
- Dello Preite F. (2017): I cambiamenti delle pratiche genitoriali attraverso la narrazione di sé. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 12(1), pp. 181-199.
- Fruggeri, L. (2011). Genitorialità: Dalla attribuzione di un ruolo all'esercizio di una funzione. In A. Gigli (a cura di), *Maestra, ma Sara ha due mamme? Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi educativi*. Milano: Guerini Scientifica, pp. 66-77.
- Gigli A. (2007): *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: ETS.
- Gigli A. (2013): Alla ricerca della stabilità flessibile: Orientamenti pedagogici per sostenere le famiglie nel cambiamento. *Pedagogia e Vita*, 71(3), pp. 89-92.
- Gigli A. (a cura di) (2011): *Maestra, ma Sara ha due mamme? Le famiglie omogenitoriali nella scuola e nei servizi educativi*, Varese: Guerini Scientifica.
- Guetta S. (2024): Genitorialità responsiva e educazione alla pace: alcune riflessioni sulla fragilità nei contesti di Intractable Conflicts. *Rivista di Educazione Familiare*, 25(2), pp. 25-39.
- Mantovani, S. (a cura di) (2006): *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Mondadori.
- Milani P. (2018): *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2007): *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*. Roma: Carocci.
- Mortari L. (2019): *Aver cura di sé*. Milano: Cortina.

- Mortari L., Ghirotto L. (a cura di) (2019): *Metodi per la ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Perillo P. (2018): *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Ruspini E. (a cura di) (2011): *Studiare la famiglia che cambia*. Roma: Carocci.
- Sabatano, F. (2017). Pensarsi genitori. Formazione riflessiva e approccio narrativo in contesti multiproblematici. *Consultori familiari Oggi*, 25(1), 125-140.
- Saraceno C. (2016): *Mamme e papà. Gli esami non finiscono mai*. Bologna: il Mulino.
- Sità C. (2012): *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*. Roma: Carocci.
- Taurino A. (2012): Famiglie e genitorialità omosessuali. Costrutti e riflessioni per la disconferma del pregiudizio omofobico. *Rivista Internazionale di Filosofia e Psicologia*, 3(1), pp. 67-95.

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

INDICE

NUMERO I · GENNAIO – GIUGNO 2025

- 5 *Costruire e negoziare la genitorialità oltre lo spazio privato. Il ruolo dei servizi*, Clara Silva, Chiara Sità

Dossier “Genitorialità, contesti sociali e istituzioni”

- 11 *Costruire reti solidali: la relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva pedagogica strengths-based*, Chiara Bove
- 25 *Negotiating motherhood: social expectations, institutional challenges, and shared caregiving practices*, Davide Cino, Francesca Maria Riva
- 41 *Genitorialità “diffusa”, co- ed eco-parenting. Esiti di una scoping review sulle competenze genitoriali*, Francesco Paolo Romeo, Laura Sara Agrati, Arianna Beri
- 59 *I genitori come soggetti epistemici nella relazione con i servizi sociali, sanitari, educativi. Una ricerca basata sulla Teoria dell'Attività*, Maria Livia Alga, Diego Di Masi, Chiara Sità
- 73 *Le rappresentazioni della genitorialità, a partire dallo sguardo degli operatori dei Consultori Familiari*, Livia Cadei, Alessia Tabacchi
- 89 *Miti e paradigmi familiari nella formazione della genitorialità. Appunti di Pedagogia critica sul servizio di Spazio Neutro*, Alessandro D'Antone
- 103 *Il vissuto genitoriale delle madri con background migratorio in condizioni di fragilità sociale. Una lettura intersezionale dei primi risultati di una ricerca PRIN*, Giada Prisco, Antonio Raimondo Di Grigoli, Negest Castelanelli
- 119 *La collaborazione tra famiglia affidataria e famiglia di origine come fattore protettivo dei processi di riunificazione familiare*, Anna Salvò, Paola Milani
- 133 *Sostenere la genitorialità in contesti ad alta complessità socioculturale: i “Poli Millegiorni” come presidio di comunità*, Arianna Lazzari, Lucilla Tutone
- 147 *Working with the educators of the Centres for Children and Families of Modena on their accessibility for all families. An action-training research*, Emanuela Pettinari, Lucia Balduzzi

Miscellaneous

- 161 *Educazione interculturale nella famiglia adottiva: una prospettiva necessaria*, Stefania Lorenzini
- 177 *Le competenze progettuali dell'educatore professionale sociopedagogico: il modello RECOPE*, Davide Capperucci
- 193 *La relazione tra insegnanti e famiglie durante gli interventi di istruzione domiciliare*, Francesca Linda Zaninelli, Germana Mosconi
- 205 *Genitorialità in divenire e nuove sfide pedagogiche. Una riflessione sulla responsabilità nei contesti familiari omogenitoriali*, Francesca Dello Preite, Caterina Mellace

€ 20,00