

Stili educativi e corresponsabilità tra famiglia e nido

Una ricerca empirica

Maria Susanna Defidio - Luciana Neglia*

Abstract

Oggi giorno, la crisi dei valori fondamentali e il pervasivo senso di incertezza stanno influenzando anche la famiglia e le istituzioni educative. Da un lato, il modello familiare "tradizionale" è cambiato nel tempo in una nuova immagine di un'idea di famiglia, più complessa e flessibile. Dall'altra parte, importanti cambiamenti hanno coinvolto anche i servizi educativi della prima infanzia, che sono sempre più efficaci nel sostenere le famiglie nei loro compiti educativi. Pertanto, il nostro studio – realizzato in 21 nidi d'infanzia di Bari (12 privati, 9 pubblici) – mira a contribuire a una riflessione più profonda sull'importanza della responsabilità condivisa tra famiglia e nido d'infanzia, analizzando gli stili educativi dei genitori e degli educatori e i loro effetti sull'educazione e sullo sviluppo dei bambini.

Nowadays, the crisis of fundamental values and the pervasive sense of uncertainty are affecting the family and the educational institutions. On one side, the "traditional" family model has changed over time into a new image of a more complex and more flexible idea of family. On the other side, important changes have involved also the early childhood education services, that are increasingly effective in supporting families in their educational tasks. So, the present study – carried out in 21 daycare centers of Bari (12 privates, 9 publics) – aims to contribute to a deeper reflection on the importance of shared responsibility between and family and daycares, analyzing the educational styles of parents and daycare educators and their effects on child education and development.

* Luciana Neglia è PhD Student in Scienze delle Relazioni Umane dell'Università di Bari; Maria Susanna Defidio è laureata in Scienze Pedagogiche.

1. La famiglia: sistema solido in una realtà variabile

La storia del mondo procede per eventi, naturali o provocati dall'uomo che, agendo sulla vita quotidiana delle popolazioni, ne rimodellano ciclicamente le abitudini, l'organizzazione sociale, le tradizioni, la morale comune e il pensiero. Lo stile di vita che sta dilagando nella società del nuovo millennio lascia intravedere scenari preoccupanti. La tensione quotidiana, a tratti ossessiva, al profitto, alla falsa soddisfazione di presunti bisogni, o bisogni indotti, all'individualismo e al protezionismo ottuso e arrogante, anima soprattutto le nuove generazioni, che sembrano abdicare ai valori fondanti la vita sociale a favore dei valori imposti e legittimati dai grandi sistemi di potere: la libertà individuale e irresponsabile esercitata nella ricerca esclusiva del proprio tornaconto, della propria illusoria felicità. Il fenomeno, già da tempo riscontrabile nelle relazioni sociali più ampie, comincia ad investire anche le micro-società, i rapporti affettivi più stretti, entro i quali si osserva l'atteggiamento diffuso di *resistenza/opposizione all'assunzione di responsabilità*, alla creazione di legami – soprattutto se stabili e duraturi – non più percepiti come garanzia di soddisfazione affettiva ma come impedimento al raggiungimento della stessa.

La crisi dei valori fondamentali e dell'*esemplarità adulta* e il dilagante senso di incertezza stanno investendo anche l'istituzione *famiglia*. Si registra la sensazione diffusa fra i genitori di essere meno capaci di stare con i propri figli e di educarli in modo corretto ed emerge, chiaro e forte, il segnale di condizioni di fragilità e d'isolamento avvertito dalle famiglie; condizioni che si traducono in un sentimento di profonda inadeguatezza, di scarsa fiducia dei genitori nelle loro potenzialità e nelle loro competenze educative, contribuendo pericolosamente ad accrescere ansie e paure. «È evidente un netto spostamento da un punto di vista comunitario, in cui l'altro è considerato risorsa e riferimento per una condizione esistenziale in cui la condivisione spicca come valore essenziale, a una prospettiva decisamente individualistica e autoreferenziale, dove ogni scelta è presa avendo a metro di misura se stessi e la propria felicità/soddisfazione, i propri bisogni e le proprie esigenze; senza poter contare veramente su una rete di persone che sia in grado di sostenerci in questo percorso»¹. Dunque, l'assunzione e la gestione della *genitorialità* in modo intenzionale e

¹ A.M. Mariani (ed.), *I legami. Vincoli che soffocano o risorse che sostengono?*, Edizioni Unicopli, Milano 2011, p. 109.

sistematico si sono tradotti in un peso troppo grande da portare per sole quattro braccia².

Oggi l'universo familiare appare come una *costellazione di famiglie* eterogenee nella struttura, nella tipologia, nelle relazioni, nella composizione formale: arcobaleno, miste, allargate, omogenitoriali, scomposte e riunite, adottive, famiglie che accolgono minori in affidato, figli avuti da relazioni extra coniugali o da nuovi matrimoni, unioni multiculturali e multiethniche, vedovi risposati e nuovamente genitori, genitori sigle, mamme in carriera, papà casalinghi, primipare ultracinquantenni, giovani nonni, unioni di fatto e, dallo scorso anno (L. n.76/2016), unioni civili etero e omosessuali. Si tratta di una costruzione sociale aderente alle dinamiche personali e ai mutamenti economici, politici e giuridici, adattabile ai nuovi stili di vita, ai nuovi bisogni e desideri, ai nuovi rapporti instaurati all'interno della coppia, verso i figli e il contesto esterno. In quanto *sistema aperto*, il nucleo familiare è "costretto", per la sua sopravvivenza nell'ambiente in cui si muove, a negoziare continuamente con i membri e i sistemi sociali con i quali deve ridefinire i ruoli e riorganizzare le modalità relazionali. Per meglio comprendere la pluralità delle attuali forme familiari, potrebbero essere d'aiuto le parole del sociologo francese Émile Durkheim, scritte alla fine dell'800, secondo cui ognuno deve cercare il miglior modo di vivere adattando la propria persona al contesto storico e sociale in cui agisce³.

Introducendo il concetto di *famiglie* al plurale⁴ e ricorrendo all'immagine di famiglia come sistema, ossia un insieme complesso fatto di parti che interagiscono e che sono collegate tra loro, il modello di famiglia tradizionale, monolitica e solida, con regole e meccanismi comunicativi scelti e stabiliti da un unico indiscusso detentore dell'*autorità* – il "capofamiglia" – con enormi resistenze, è andato, nel corso degli anni, sbiadendosi a favore di una nuova immagine di famiglia decisamente più complessa; un sistema flessibile e duttile che si trasforma e continuamente si adatta al quadro del più vasto cambiamento storico e sociale. La Riforma del Diritto di Famiglia del 1975 e l'introduzione della legge sul divorzio rappresentano chiaramente la presa d'atto di un'esigenza innovativa. Il

² Cfr. E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Roma 2008.

³ Cfr. E. Durkheim, *La sociologie de la famille*, in «Annales de la Faculté des Lettres de Bordeaux», 1888.

⁴ Cfr. U. Bronfenbrenner, *The Ecology of Human Development*, Harvard University Press, Harvard 2009.

nuovo Diritto di Famiglia del 2014 muta il concetto di *potestà* in quello di *responsabilità genitoriale*, ridefinendo i ruoli all'interno della famiglia 2.0: nucleare, aperta, basata su uno schema di autorità parentale condivisa e di collaborazione fra i partner.

Le indagini scientifiche però evidenziano, come problema centrale da cui partire per gestire l'enorme complessità, un dato oggettivo comune, ossia la reticenza a tollerare l'assunzione di responsabilità inevitabilmente connessa al crescere e, specificatamente, la resistenza a farsi carico della situazione di conflitto generata dall'imposizione dei limiti. La *scarsa autorevolezza* e l'assenza di direttività emergenti si traducono in comportamenti di *scelta/non-scelta* che, di fatto, lasciano i bambini in stato di abbandono, smarriti nello spazio vuoto di qualunque senso di cura educativa. Al contrario, «essere educatore autorevole significa sapersi riconoscere come persona in cammino, soggetta certamente a smarrimenti, insuccessi e limitazioni, ma anche chiamata ad attendere del perfezionamento di sé e di chi gli è affidato. Lungi dal cadere negli errori dell'onnipotenza e dell'arbitrio, vuol dire riscoprirsi nella propria autenticità umana, nella propria responsabilità di guida, nella propria azione di modello per coloro i quali s'incamminano lungo i sentieri del vivere»⁵.

In questo momento di crisi, riconsiderare l'*autorità* significa cercare di ricomporre lo spaccamento sociale che vede da un lato i “nostalgici” che la invocano, quando quotidianamente assistono a comportamenti disordinati e a nuove forme di disagio dei bambini e degli adolescenti; dall'altro, gli “oppositori” che la rifiutano, identificandola con il dominio, l'asservimento, la strumentalizzazione, la negazione della libertà umana (degenerazione dell'autorità). Da questa ultima accezione, se considerata dunque come «[...] Tabù, che suscita scandalo e allarmismi quando si specifica come divieto, vincolo, norma da rispettare»⁶, ci si chiede se l'autorità dell'adulto possa nuocere al bambino. Nel tentativo di cercare una risposta a questo interrogativo, la letteratura libertaria afferma un principio fondamentale: ciò di cui il bambino necessita è solo una guida “discreta”; pertanto, esercitare l'autorità non è dominio ma assunzione di responsabilità.

⁵ L. Pati - L. Prenna (eds.), *Ripensare l'autorità. Riflessioni pedagogiche e proposte educative*, Guerini, Milano 2008, p. 28.

⁶ *Ibi*, p. 16.

In questa prospettiva, il concetto di *autorità* si lega a quello di *libertà*, il quale è complementare al primo. Per diventare in grado di decidere quale direzione dare al loro processo di crescita, i bambini hanno bisogno di punti fermi cui fare riferimento, per poi rifiutarli anche, o modificarli, e farli propri. L'adulto deve promuovere questa e tutte le libertà, ma non può farlo se non esercitando la sua autorità. Un buon modello educativo deve essere aperto, flessibile, progressista e antidogmatico; un agente che «stimoli le difese immunitarie dell'individuo contro ogni forma di controllo e di oppressione»⁷.

L'uso responsabile del *potere educativo* non nega il conflitto né lo minimizza, e neanche enfatizza le tensioni ad esso collegate, ma lo accetta e ne mantiene il controllo. La differenza, dunque, tra *potere* e *dominio* sta nei fini cui tendono e nelle modalità con le quali si esprimono. Il potere va legittimamente inteso come l'esercizio sostanziale della libertà positiva o *libertà di*. Al contrario, scarsa autorevolezza e assenza di direttività lasciano la libertà di azione ai disordinati impulsi dell'arbitrio naturale dei bambini, e ciò ha poco a che vedere con il nobile concetto di libertà. «In sintesi, al fine di uscire dalla situazione di crisi educativa in cui si trovano molti adulti oggi, si tratta di vincere la tentazione di rinunciare ad educare, decostruendo l'idea di potere in educazione come dominio, ed esaltandone le dimensioni progettuali, costruttive e produttive. Facendo ciò, si aiuta il soggetto a vivere il potere non come un'azione contro i propri interessi, come accade nelle relazioni di dominio, ma a favore del proprio sviluppo»⁸. Qui si apre la possibilità di un *esercizio positivo del potere educativo* inteso come volontà e impegno. Si tratta di una importante questione pedagogica che propone il ribaltamento dell'accezione comune del termine potere che, da limitazione, impedimento, dominio e prevaricazione, assume i toni morbidi della facilitazione e dell'opportunità. Ponendo in discussione l'idea che l'esercizio del potere contrasta con i diritti di libertà del soggetto cui si rivolge, possiamo decostruirla e reconsiderarla in una maniera più complessa e ampia, che mostra tutte le sue contraddizioni ma ne sminuisce la negatività. L'opportunità è quella data all'educatore di esercitare il suo potere – sotto forma di autorità e mai di forza – sul minore offrendosi come riferimento credibile perché coerente, capace di

⁷ F. Trasatti, *Lessico minimo di pedagogia libertaria*, Elèuthera, Milano 2004, p. 26.

⁸ V. Rossini, *Educazione e potere. Significati, rapporti, riscontri*, Angelo Guerini e Associati, Milano 2015, p. 54.

aiutarlo a “svezzarsi” progressivamente dal legame di dipendenza che caratterizza la fase iniziale della relazione, e continuare autonomamente il percorso di sviluppo⁹. Per dirla con le parole di Freire, «l'essenziale nelle relazioni tra educatore ed educando, tra la libertà e l'autorità, tra padri, madri, figli e figlie è la reinvenzione dell'essere umano nel processo della sua autonomia»¹⁰.

2. Stili educativi e corresponsabilità: un esercizio di equilibri

Sullo sfondo di un quadro familiare e sociale articolato e complesso, indagare la relazione tra educatore e bambino dal punto di vista dello *stile educativo* significa focalizzare l'attenzione sulla capacità dell'adulto di indirizzare la comunicazione contando sulla sua *capacità genitoriale*, intesa tanto strumento professionalmente valido nel sostenere la funzione che gli è propria di guida e orientamento, quanto contributo significativo al miglioramento della qualità delle relazioni intercorrenti. Nella *relazione educativa*, strutturata su più piani, il grado di coinvolgimento, maturità, condivisione esperienziale con cui gli individui si mettono in gioco nella relazione educativa e agiscono nel circolo comunicativo *facendo insieme* ma anche rendendo partecipi gli altri di quanto si è fatto, detto e pensato, integrandoli totalmente dentro la propria esperienza, determina la *significatività* della relazione stessa. Caratterizzata da referenzialità, continuità e pragmaticità, essa rappresenta la base, irrinunciabile per qualsiasi intervento, su cui costruire il rapporto di fiducia e di cooperazione che rende i soggetti coinvolti *attuali e possibili*, disponibili alla maturazione e/o al cambiamento. Che si tratti di un problema pratico o personale, di opinioni o sentimenti, i soggetti (educatore e educando) – nel continuo scambio di emozioni nuove, in un dialogo intenso anche se muto, in un legame che perdura nel tempo, e nell'agire ed operare scelte – si riferiscono sempre a quello stesso contenuto che diventa contestualmente l'oggetto e l'obiettivo dell'intervento educativo. È pur vero, però, che anche in tale complementarietà attraverso cui i due soggetti agiscono fattivamente per produrre un cambiamento, una trasformazione nelle biografie personali, una correzione strategicamente valida, il carattere predominante della relazione

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Ega Edizioni, Torino 2004, p. 75.

educativa è l'*asimmetria*, statica rispetto all'età, all'esperienza, alla conoscenza e alla maturità, ma mutevole in senso contenutistico e relazionale. La relazione è complementare ed educativa, infatti, quando i diversi livelli di asimmetria evolvono in senso contenutistico e relazionale annullando l'asimmetria stessa. L'efficacia della relazione educativa si misura dal livello di *reciprocità*¹¹ che in essa viene stabilita: educando ed educatore, se pur all'interno di un'inconfutabile dimensione asimmetrica, usano lo spazio educativo come luogo di transazione, di continuo scambio di ruoli – differenti ma di pari importanza – di collaborazione, di cooperazione. Per il tramite di una relazione “felice” che riconosce la comune umanità, ciascuno si arricchisce dell'umanità dell'altro lasciandosi avvolgere dal senso più intimo dell'esistenza: il *con-essere*.

Nella ricerca continua di questo rapporto armonioso tra le parti, il problema di una relazione educativa “giusta” si manifesta nei due assiomi precipui fondamentali dell'antinomia fra *permissività* (ovvero l'atteggiamento, da parte dei genitori, di tolleranza rispetto ad ogni comportamento del figlio insieme all'assenza di qualunque regola di condotta) e *severità* (propria dei genitori che esigono l'obbedienza ad un cospicuo numero di regole che limitano la libertà del figlio). Alla gamma di riferimenti concettuali classici, poi, si sommano quelli di *responsività* (al quale afferiscono il grado massimo di promozione intenzionale dell'individualità del bambino, della sua autoregolazione e dell'affermazione tramite l'adattamento, insieme al supporto e all'acquiescenza rispetto ai suoi bisogni) e di *capacità di porre dei limiti* (che si traduce in comportamenti genitoriali che spingono verso l'acquisizione di maturità, di controllo, di osservanza disciplinare e di forza di volontà)¹².

In questa altalena di opposti che mette in crisi la funzione genitoriale (o educativa in generale), la strategia che garantisce a qualunque figura educativa di rappresentare l'immagine di adulto significativo nel processo di crescita cognitiva, affettiva e sociale di ciascun bambino sembrerebbe riconducibile alla *scelta stilistica* adottata dal genitore/educatore, la più coraggiosa da prendere e faticosa da portare a termine, ossia quella di rimettersi in gioco, riflettere e ridiscutere continuamente le modalità di comportamento messe in atto.

¹¹ Cfr. J. Dewey, *The Theory of Emotion*, in Id., *In The Early Works*, Southern Illinois University Press, Carbondale 1971, vol. 4.

¹² Cfr. A. Arace, *Psicologia della prima infanzia*, Mondadori, Milano 2010, pp. 91-101.

A questo punto, diventa scontato il riferimento agli studi sugli *stili parentali* elaborati nel 1939 da Lewin, Lippit e White (democratico, autoritario, *laissez faire* o permissivo) e ripresi da Diana Baumrind¹³ nel 1971, la quale ha proposto una classificazione diversa dei *parental styles* (*stile educativo* o, ancor più propriamente *stile della relazione*): il primo è quello *autoritario*, il cui approccio educativo impositivo prevede sporadici scambi verbali e mostra un generale atteggiamento di rifiuto del bambino per quello che è, generando infelicità, apprensione, ansia e scarse capacità comunicative; segue quello *trascurante*, caratterizzato dalla pochezza: scarsa attenzione, scarso controllo e scarso coinvolgimento dell'adulto nella vita del bambino, generando nei figli un alto livello di insufficienza nelle competenze emotive e nelle abilità relazionali, nonché gravi difficoltà a stringere legami di affetto; il terzo stile educativo è definibile *permissivo*, caratterizzato da un fortissimo coinvolgimento dell'adulto nella relazione con il bambino ma da un basso livello di controllo, estrema permissività che produce nel bambino mancanza di auto-controllo, auto-disciplina, responsabilità sociale e spesso comportamenti aggressivi¹⁴; ultimo, l'*autorevole*, tipico del genitore che stabilisce regole, sa essere assertivo ed è capace di "dire di no", senza rinunciare a manifestazioni di affetto caldo e intenso. Nel rispetto della giusta asimmetria relazionale, l'adulto usa il suo potere per imporre le regole di condotta, ma non estremizza l'obbedienza all'autorità come fosse una virtù: "ragionando con lui" offre a suo figlio una visione realistica di quello che si può e non si può fare. Stimolato in tal modo, il bambino impara ad essere assertivo, ad autoregolarsi e a cooperare. I bambini cresciuti con autorevolezza si dimostrano competenti, propositivi, socievoli e motivati rispetto al raggiungimento dei risultati e hanno maggiori possibilità di sviluppare un buon senso critico e senso di sicurezza, buona autostima e ottime capacità di adattamento. In breve, lo stile autorevole si caratterizza per un'elevata accettazione ed un elevato controllo; pertanto è correlato ad esiti sociali positivi. Il modello di *stile educativo autorevole* sembrerebbe, alla luce dell'analisi appena fatta, perfettamente funzionale allo sviluppo del bambino, mentre gli altri tre modelli presi in considerazione sembrano contenere fattori di rischio elevato dello sviluppo di percorsi disadattivi. L'ipotesi deducibile di stile adottato

¹³ Cfr. D. Baumrind, *Current patterns of parental authority*, American Psychological Association, 1971, vol. 4.

¹⁴ Cfr. J.W. Santrock, *Psicologia dello sviluppo*, McGraw-Hill, Milano 2013, pp. 421-453.

dall'adulto sarebbe quella dell'interazione potenzialmente efficace con il bambino, che favorisca uno sviluppo emotivamente sicuro, intellettualmente attivo e socialmente autonomo. Un genitore "ideale", dunque, che non sia intrusivo bensì consapevole che il suo bambino si vede costantemente impegnato nell'elaborazione di un numero infinito di esperienze nuove, per cui necessita, prima di tutto, di un'interazione con l'adulto che sia stabile e prevedibile e nello stesso tempo stimolante.

Nell'analizzare i diversi stili educativi, bisogna tenere sempre presente che dei vari obiettivi, contenuti, competenze, si fa un uso particolare e specifico, proprio di "quel" peculiare tipo di esperienza. Se la conoscenza dei vari stili educativi rende la scelta delle modalità da adottare nel proprio ambito familiare estremamente consapevole, è comunque opportuno considerarlo in una cornice più ampia, contestualizzandola nel qui ed ora. Non è immaginabile infatti uno stile educativo familiare che non si costruisca nel tempo, modificandosi. Soprattutto all'interno dello spazio relazionale di coppia, gli stili di *parenting* – che variano anche sulla base delle percezioni che i genitori assorbono da bambini e dei modelli operativi interni costruiti e stabilizzati nel tempo¹⁵ – vengono poi rinegoziati e rimodellati. Le problematiche, le conflittualità, i momenti di crisi, le stesse carenze, trovano una collocazione nella genitorialità *in situazione* se si assume uno sguardo processuale che riconosca alla famiglia un carattere complesso e in continuo divenire. *Conditio sine qua non* è l'accettazione piena dell'assunto che non esistono genitori "inesperti", "incompetenti", "colpevoli", ma solo genitori appunto *in situazione*, i quali, qui e ora, possono costruirsi una realtà di inesperienza, incompetenza, colpevolezza, e mostrarla all'osservatore in un determinato contesto. Questo adattamento della famiglia al contesto assume i contorni di una proposta pedagogica se pensato come azioni combinate, nelle quali subentra una nuova realtà che acquisisce una funzione fondamentale: il *nido* – quale risposta alle difficoltà della famiglia d'oggi – è *co-attore* dell'educazione primaria. È così che l'intervento educativo diviene un'*attività processuale*, svolta in *alleanza* con la famiglia *in situazione*, che intende innescare meccanismi di evoluzione, e non di adattamento unilaterale: solidarietà, confronto e ampio dibattito, pluralità di luoghi, di scelte socializzate e di competenze sono i tratti caratterizzanti il processo educativo.

¹⁵ Cfr. M. Main, *L'attaccamento. Dal comportamento alla rappresentazione*, Cortina, Milano 2008.

L'efficacia della relazione insegnanti-genitori ai fini del successo scolastico e del permanere di quei risultati durante tutto il percorso di sviluppo cognitivo e socio-emotivo dei ragazzi, già sottolineata da autorevoli studiosi, ha portato all'odierna affermazione di una nuova prospettiva pedagogica, in tema di partecipazione ai servizi per l'infanzia, che contempla uno stile meno istituzionale e formale a favore di un imponentissimo coinvolgimento emotivo nell'esperienza vissuta dai figli/alunni. Risulta oltremodo innegabile il potere arricchente che una buona relazione scuola-famiglia esercita nei contesti di *co-costruzione* del percorso educativo, in un racconto a più voci in cui ogni parte contribuisce a disegnare il percorso di sviluppo lasciando facoltà alle altre parti di intervenire, scambiare, verificare e modificare. È un gioco di *feedback* intensi nei quali cresce e matura un riconoscimento reciproco delle emozioni e delle aspettative delle due agenzie educative primarie, dando senso ad un percorso che coinvolge adulti e bambini con la stessa intensità.

Nell'ottica dell'*empowerment* soggettivo e sociale (quel processo di crescita basato sull'incremento della stima di sé, dell'autoefficacia e dell'autodeterminazione che porta l'individuo ad appropriarsi consapevolmente del suo potenziale) dunque, genitori ed insegnanti *lavorano insieme*, imparando, confrontandosi, raccontandosi e progettando affinché la rete di servizi e relazioni sia sempre più fitta e trasparente per le nostre nuove famiglie plurali e colorate; affinché l'ambizioso obiettivo che più o meno consapevolmente perseguono, di essere un sistema relazionale fondato sugli affetti più che sulla contrattualità abbia maggiori chances di realizzazione¹⁶. Un *patto di alleanza*, un *partenariato* vero e fattivo fra pubblico e istituzioni può davvero realizzare l'idea di un'*educazione partecipata e corresponsabile*; può dare un impulso decisivo alla diffusione di una nuova cultura ecologica delle relazioni e cambiarne, migliorandoli, gli scenari.

Si tratterebbe di riproporre alla propria e altrui razionalità una riflessione sull'importanza del legame e dell'impegno condiviso. Si potrebbe vagliare la possibilità, ribaltando il piano dialettico, che il legame sia strumento di libertà e non il suo ostacolo, che il bisogno di cercare l'altro, di confrontarsi, farsi compagnia, trascorrere del tempo insieme, non sia segno di inaccettabile debolezza, ma la manifestazione di una "primordiale" inclinazione dell'uomo verso il suo simile, nella consapevolezza che,

¹⁶ Cfr. A. Gigli, *Famiglie mutanti. Per una pedagogia delle famiglie nella società globalizzata*, ETS, Pisa 2007.

come su un'altalena, un uomo non può raggiungere il livello di equilibrio senza l'apporto di un altro uomo. Occorre *ri-educare* a stringere, creare e mantenere *relazioni* solide, importanti per il proprio equilibrio emotivo e psicologico; rieducare al confronto con gli altri, che non sia solo un appagamento momentaneo ed effimero; rifondare una cultura che, razionalmente, ricontempli la possibilità di un legame stabile inteso non come un attacco alla libertà personale, ma come condizione per il raggiungimento di un sano equilibrio fra individualità e alterità.

Tradotto in progettualità educativa, il bisogno formativo legato al ruolo dei giovani genitori contemporanei di proporre percorsi di formazione *con e per* i genitori si traduce in percorsi efficaci di *educazione familiare*: «gli incontri di educazione familiare inducono riflessioni su atteggiamenti, comportamenti, idee, valori culturali in relazione all'esercizio del ruolo genitoriale, e, insieme, offrono tempi e spazi nei quali maturare la consapevolezza di ciò che come adulti si può mettere a disposizione dei bambini per consentire loro di vivere esperienze entro le quali esplicitare i propri interessi ed esprimere il proprio potenziale»¹⁷.

La proposta di un'educazione familiare, invitando ad un'indagine profonda e critica dentro se stessi, ad un'analisi del vissuto individuale, ad un riesame degli esempi educativi di cui ci si è nutriti per crescere, rappresenta una concreta occasione di evoluzione personale. Presa coscienza della pericolosità di una riproduzione passiva e affrettata di un generico stile educativo, grazie anche al confronto con il gruppo, uomini e donne recuperano l'autostima necessaria per scegliere e affermare il proprio specifico genitoriale. Pertanto, risulta evidente che la genitorialità oggi chiama in causa straordinarie abilità interpersonali, pone in essere intense richieste emotive ed esige un senso di responsabilità educativa sempre più consapevole.

3. L'educazione dei bambini tra famiglia e nido d'infanzia: una ricerca empirica

Dopo l'analisi degli studi psicopedagogici su modalità tecniche, distribuzione dei ruoli, congruità di comportamenti, funzioni genitoriali e stili relativi all'educazione infantile, si entra fattivamente nel cuore di questo

¹⁷ A. Fortunati - C. Parrini, *Se il protagonismo dei genitori si fonda sul riconoscimento del protagonismo dei bambini*, in «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 2 (2014), p. 81.

lavoro, rivolgendo l'attenzione allo studio dei soggetti più direttamente coinvolti nel progetto educativo del nido d'infanzia: educatori e genitori. La ricerca è stata condotta nel 2017 attraverso la somministrazione di un questionario sulla *corresponsabilità educativa* a educatori e genitori dei nidi d'infanzia della città di Bari.

La finalità dello studio consiste nell'esplorare il grado di efficacia della relazione intercorrente tra personale educativo e famiglie nella direzione di un'auspicata congruenza fra le rispettive pratiche educative. Si può definire positivo il bilancio ottenuto dal contributo empirico rispetto alle ipotesi che hanno mosso la nostra curiosità scientifica, in quanto i risultati confermano ampiamente l'incertezza diffusa riguardo a modelli, scopi, tendenze e metodi educativi e la conseguente esigenza di confronto e discussione.

La costruzione di un questionario *ad hoc*, che tende a verificare il grado di soddisfazione delle reciproche aspettative ma, soprattutto, le modalità educative e relazionali adottate nell'ottica di una piena e concreta corresponsabilità e continuità educativa fra famiglia e scuola, ha posto particolare attenzione alla formulazione degli *item*, più o meno esplicitamente mirati a verificare l'esistenza di una volontà di collaborazione e partecipazione educativa il più possibile rispondente alla realtà e a misurare l'attuale grado di funzionalità della relazione degli adulti impegnati nella crescita e nella formazione del bambino, condizione indispensabile per adottare uno stile educativo condiviso. Lo strumento è infatti composto da una sequenza di domande rivolte specularmente agli educatori e ai genitori; la struttura speculare ha reso più agevole la lettura dei risultati in quanto ha facilitato il confronto tra le risposte delle due categorie di soggetti coinvolti. In particolare, nello strutturare gli *item* del questionario, con l'intento di approfondire le tematiche relative alle ipotesi di ricerca iniziali, si è fatto riferimento a tre macrocategorie tematiche, i cui indicatori verranno precisati successivamente: il nido come bisogno sociale in risposta alle problematiche della famiglia contemporanea; la corresponsabilità educativa come fattore determinante nel processo formativo e connesso strettamente alla qualità della relazione tra personale educativo e famiglia; gli stili educativi, ossia l'insieme delle conoscenze teoriche ed empiriche sulla cui base confrontarsi per individuare intenti condivisi e applicarli sinergicamente nella pratica.

Nella scelta del metodo empirico si è ritenuto più fruttuoso l'uso integrato delle due dimensioni quantitativa e qualitativa, diverse fra loro ma

non antagoniste; l'approccio *blended*, infatti, fornisce un'immagine più esaustiva della realtà sottoposta a indagine. Il metodo quantitativo, rappresentato dalle domande a scelta multipla comprese nel questionario, ha consentito un'analisi estesa e di conseguenza un confronto significativo tra le risposte fornite da educatori e genitori; il metodo qualitativo, consistente nelle informazioni acquisite direttamente dai soggetti interessati durante la compilazione del questionario, ha invece offerto un'ulteriore possibilità di approfondimento.

Nell'intento di coinvolgere un campione che rappresentasse esaustivamente la realtà barese, sono stati coinvolti nell'indagine sia scuole private sia pubbliche (va sottolineata qui la disponibilità dell'amministrazione comunale che ha accettato di contribuire alla ricerca) per un totale di 21 nidi d'infanzia e 1792 soggetti.

Figura 1 (vedi p. 161): il grafico offre una prospettiva sulla popolazione e sul campione effettivo del nostro studio.

Per una lettura dei dati raccolti, tabulati nel seguente prospetto che offre un confronto tra le risposte fornite dai due campioni (genitori e educatori), riproponiamo gli indicatori riconducibili alle tre macrocategorie già presentate: per quanto riguarda la sfera sociale, abbiamo tenuto conto della dimensione delle relazioni (come viene stimolata la comunicazione e l'integrazione, quali dimostrazioni d'affetto); per ciò che concerne la sfera disciplinare, il nostro focus ha riguardato il rispetto delle regole e dell'autorità; ultima sfera, quella educativa, circa l'acquisizione di autonomia e l'attitudine all'esplorazione.

Figura 2 (vedi pp. 161-162): la tabella presenta le domande del questionario e dei dati raccolti in percentuale.

Elaborati e analizzati i dati ottenuti dalla somministrazione del questionario, si ritiene di aver fotografato un quadro d'insieme indicativo della realtà relazionale intercorrente fra gli adulti e i bambini del territorio di Bari. Le ipotesi e gli obiettivi che hanno motivato e attivato questo lavoro di ricerca sembrano aver ottenuto un riscontro alla luce della valutazione dei dati.

La risposta al blocco di domande inerenti la prima macro-area tematica "Il nido come bisogno sociale" (costituzione e problematiche della famiglia

contemporanea) conferma la realtà di un sostanzioso cambiamento della società e in particolare della sua riproduzione in scala, cioè la famiglia; ristretta nello spazio e isolata nel tempo, la micro-famiglia contemporanea soffre la mancanza del sostegno sia pratico sia emotivo e richiede in toni sempre più chiari il sostegno istituzionale. La capacità di relazionarsi delle due entità, sociale e istituzionale, sembra procedere con un buon ritmo verso un sempre migliore livello di intesa, condivisione e confronto. Tale evidente intesa fa ben sperare nel prossimo raggiungimento di un senso di responsabilità condivisa sempre più radicato e consapevole – “Corresponsabilità educativa” (qualità della relazione tra personale educativo e famiglia). Per concludere, riguardo alla terza macrocategoria esplorativa “Stili educativi” (confronto e condivisione d’intenti) non si può che prendere atto del permanere di una linea di pensiero non ancora strutturata e stabile, in riferimento alle tematiche educative.

La crisi di valori e il profondo cambiamento sociale che investono il mondo contemporaneo mostrano evidenti i loro effetti dichiarandosi ancora, sotto la forma delle risposte ottenute, agente d’incertezza e di apparente incapacità a effettuare convintamente scelte educative ben determinate.

In altre parole, si tratta di esigenze sociali ed esperienze professionali che trovano nel contesto del nido d’infanzia l’occasione imperdibile di interfacciarsi. Il nido dal suo canto, configurandosi come luogo accogliente, aperto e disponibile all’arricchimento, si fa partner e interlocutore qualificato di un dialogo fecondo. Ecco che l’obiettivo *Corresponsabilità educativa* può realizzarsi, sulla base di una riflessione ampia e consapevole e una più feconda interazione delle due dimensioni.

Il lavoro teorico e pratico svolto ha acceso una nuova luce sulle tante sfaccettature che l’argomento trattato mostra di avere, nella direzione di una sempre maggiore consapevolezza del fatto che la *cura* e l’*educazione* dei bambini siano questioni d’interesse non del privato ma del sociale. I cambiamenti che ormai da un trentennio interessano la società globalizzata mostrano a tutt’oggi, come emerge dai dati, l’insistere della loro azione disorientante sulle famiglie, costrette a elaborare continuamente e affannosamente nuove strategie d’adattamento. Appare, tuttavia, chiaro e confortante che, seppure agli antipodi rispetto al modello tradizionale di gestione, ripartizione di ruoli e funzioni e struttura costitutiva, la famiglia non ha subito danni irreversibili alle sue fondamenta o al senso stesso del suo esistere: i dati ottenuti sembrano attestare la *solida fermezza* del suo

antico carattere di nucleo affettivo primario e necessario, di centro stabile di realtà variabili e dinamiche, di porto sicuro in cui tornare al termine dei “viaggi quotidiani”. Se l’evoluzione avviene “per crisi” è legittimo pensare di poter assistere a breve a inedite e positive possibilità evolutive. La cura e l’educazione dei bambini come questione sociale e non privata, sullo sfondo di uno scenario composto da una fitta rete di servizi e opportunità accessibili a loro stessi e alle loro famiglie, si impongono ora fermamente al centro del nostro interesse.

Da sempre il principio della cooperazione tra scuola e famiglia è considerato uno dei cardini dell’agire educativo. Quello del partenariato è un modello diffusosi rapidamente a livello culturale come un prezioso antidoto risolutore di tutte le questioni; la verità è che *partner* non si è, ma si diventa. Genitori e insegnanti diventano di fatto *partner* se e quando il servizio, attraverso azioni concrete e ben definite, lo rende possibile. Va inteso che alla base del processo di partenariato educativo è indispensabile che esista il reciproco rispetto: atteggiamenti giudicanti sviluppano inevitabilmente sentimenti di sfiducia reciproca, del tutto incompatibili con una reale e proficua cooperazione. Quest’ultima è, quindi, pienamente realizzata quando è fondata sul rispetto e la conoscenza reciproci, quando mira a condividere le scelte nella convinta consapevolezza del valore di ciascun contributo, di ciascun sapere, delle competenze, delle risorse di ognuno dei soggetti coinvolti. Una ben riuscita relazione di corresponsabilità renderebbe inconfutabile la realtà, quella emersa dall’indagine, che i genitori non intendono affatto delegare totalmente agli insegnanti un compito tanto importante come l’educazione dei propri figli; cancellerebbe definitivamente il fastidioso sospetto che gli insegnanti, ostentando la loro fredda e lucida competenza, giudichino i genitori di oggi deboli e incapaci, adulti irresponsabili dominati da bambini capricciosi. La costruzione del partenariato pretende contatto, frequentazione quotidiana, tempo dedicato alle parole e alla condivisione; questo tempo restituisce la giusta misura alle cose, scioglie i nodi e i conflitti, consente la ripresa di percorsi interrotti, lo svolgersi delle evoluzioni, la constatazione dei progressi fatti e il raggiungimento degli obiettivi prefissati. È il tempo che pretende l’educazione.

Figura 1

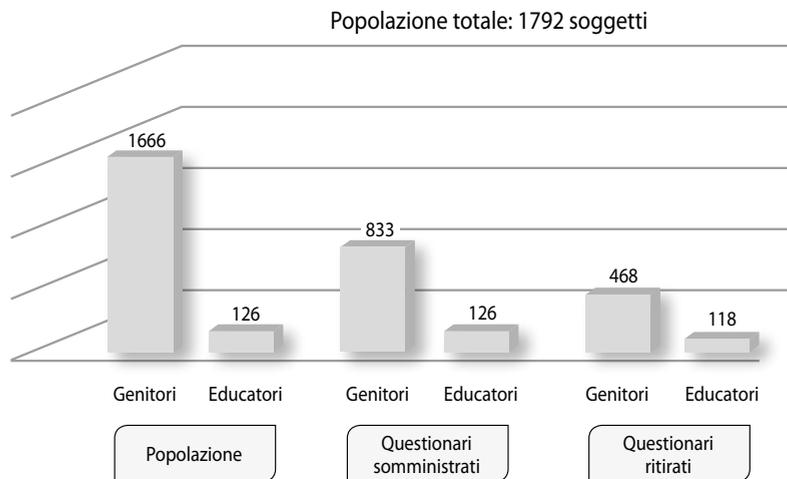


Figura 2

Secondo lei, quali sono le problematiche principali delle famiglie contemporanee?					
	Condizioni economiche/lavorative precarie	Crisi della funzione educativa genitoriale	Confittualità tra genitori	Senso di solitudine e abbandono	Altro: welfare inadeguato, mancanza di tempo
Genitori	64%	21%	8%	4%	3%
Educatori	48%	44%	5%	2%	1%

Secondo lei, quali sono le principali difficoltà dei bambini oggi?					
	Rispetto delle regole	Attenzione e concentrazione	Acquisizione dell'autonomia	Relazione e integrazione nel gruppo dei pari	Altro: influenza mass mediatica
Genitori	58%	17%	14%	10%	1%
Educatori	57%	22%	16%	5%	0%

Secondo lei, quale termine descrive meglio il rapporto tra genitori ed educatori?					
	Confronto	Comprensione	Autonomia	Delega	Altro: dialogo, fiducia, corresponsabilità
Genitori	60%	21%	4%	5%	10%
Educatori	59%	8%	0%	26%	7%

Le è capitato di confrontarsi con gli educatori/genitori in merito ad uno specifico problema del bambino?			
Genitori	94% Sì	6% No	
Educatori	96% Sì	4% No	

Se sì, su quale argomento?					
	Comportamento interpersonale	Alimentazione e igiene	Rispetto delle regole	Sviluppo cognitivo	Stile educativo
Genitori	39%	21%	20%	10%	10%
Educatori	30%	16%	20%	19%	15%

	MOLTO	ABBASTANZA	POCO	PER NIENTE
Tra famiglia e nido vi è un effettivo rapporto di collaborazione.				
Genitori	60%	38%	1%	1%
Educatori	24%	57%	24%	0%
I bambini di oggi sono irrequieti e poco ubbidienti perché generalmente gli adulti non sanno imporsi.				
Genitori	19%	19%	30%	7%
Educatori	42%	43%	13%	2%
I genitori di oggi hanno perso alcuni punti di riferimento importanti nell'educazione dei figli.				
Genitori	18%	50%	27%	5%
Educatori	54%	37%	9%	0%
Solo se completamente libero di esprimersi, il bambino potrà sviluppare la propria personalità.				
Genitori	33%	45%	19%	3%
Educatori	26%	48%	22%	4%
Mi piace dare al bambino dimostrazioni di affetto.				
Genitori	81%	18%	1%	0
Educatori	75%	24%	1%	0
Lascio al bambino del tempo in cui possa esplorare ed imparare in maniera indipendente.				
Genitori	61%	34%	5%	0
Educatori	73%	25%	2%	0
Sottolineo l'importanza di rispettare le regole.				
Genitori	70%	28%	1%	1%
Educatori	75%	24%	1%	0%
Mi comporto in modo fermo affinché i bambini imparino il rispetto dell'autorità.				
Genitori	33%	48%	16%	3%
Educatori	33%	51%	15%	1%
Non sempre è facile capire quando è il momento di dire "no" ai bambini.				
Genitori	22%	44%	30%	4%
Educatori	15%	34%	37%	14%
Trovo giusto che siano gli adulti a decidere e che i bambini si adeguino.				
Genitori	18%	43%	33%	6%
Educatori	12%	30%	36%	22%
Se il bambino non riesce in qualcosa lo consolo e lo incoraggio a riprovarci.				
Genitori	75%	22%	3%	0%
Educatori	85%	14%	1%	0%
Desidero che il bambino impari a risolvere i problemi da solo e ad assumerne la responsabilità.				
Genitori	39%	43%	16%	2%
Educatori	30%	46%	22%	2%
Aiuto sempre il bambino per evitare che viva esperienze di insuccesso e/o fallimento.				
Genitori	16%	28%	44%	12%
Educatori	26%	21%	37%	16%