



**UNIVERSITÀ DI ROMA TRE**

**DOTTORATO DI RICERCA IN**

**“CULTURA, EDUCAZIONE, COMUNICAZIONE”**

**Curriculum: Apprendimento permanente**

**XXX CICLO**

---

*Formarsi per educare.*

*Una ricerca esplorativa finalizzata alla progettazione di un programma di  
formazione alla genitorialità nel territorio foggiano*

**COORDINATORE:**

**Chiar.mo Prof.**

**Francesco MATTEI**

**TUTOR:**

**Chiar.ma Prof.ssa**

**Anna Grazia LOPEZ**

**DOTTORANDA:**

**Alessandra ALTAMURA**



## INDICE

<b>INTRODUZIONE</b>	<b>6</b>
<b>DA FAMIGLIA A FAMIGLIE. LA METAMORFOSI DI UN'ISTITUZIONE</b>	<b>9</b>
<b>1. UN PIANETA IN MOVIMENTO</b>	<b>9</b>
1.1. Il tempo della stabilità e della sicurezza	10
1.2. Il tempo dell' <i>instabilità</i> e dell' <i>incertezza</i>	13
1.3. Le <i>nuove famiglie</i> e le sfide all'educazione	17
1.4. Il protrarsi della III fase: dal 2006 ai giorni nostri...	21
<b>2. LA MORFOGENESI DELLA FAMIGLIA</b>	<b>26</b>
<b>3. ESSERE FAMIGLIA OGGI</b>	<b>35</b>
3.1. Essere genitori	37
3.2. Essere madri: ieri e oggi	38
3.3. Essere padri: ieri e oggi	39
3.4. Genitorialità come condivisione	41
<b>FORMARE(SI) PER EDUCARE</b>	<b>44</b>
<b>1. NASCERE COME GENITORI</b>	<b>44</b>
<b>2. EDUCARE E FORMARE I GENITORI</b>	<b>46</b>
<b>3. I PROGRAMMI DI FORMAZIONE ALLA GENITORIALITÀ</b>	<b>53</b>
3.1. La formazione dei genitori nel modello franco-belga	54
3.2. La formazione dei genitori nel modello inglese	58
3.3. La formazione dei genitori nel modello spagnolo	64
3.3.1. I programmi spagnoli	70
3.3.2. Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental	78
3.3.3. Applicazione e valutazione del programma "Construir lo cotidiano"	83
3.3.4. La valutazione di " <i>Construir lo cotidiano</i> ": prima, durante e dopo	86
3.4. La formazione dei genitori nel modello italiano	90
3.4.1. I progetti rivolti alla genitorialità	98
<b>4. UNA NUOVA ATTENZIONE AI BISOGNI DEI GENITORI</b>	<b>108</b>
<b>LA RICERCA</b>	<b>111</b>
<b>1. LA FORMAZIONE DEI GENITORI: CHIAVE DI VOLTA PER EDUCARE LE NUOVE GENERAZIONI</b>	<b>111</b>
<b>2. LA RICERCA</b>	<b>116</b>
2.1. Scelta e analisi del contesto	116
2.2. Definizione degli obiettivi e scelta dello strumento	124
2.3. La somministrazione	136
2.4. Lettura, codifica e analisi dei risultati	136

<b><u>L'ARTE DI ESSERE GENITORI (O DI EDUCARE). UN PROGETTO PER I GENITORI DEL TERRITORIO FOGGIANO</u></b>	<b>215</b>
<b>1. PRENDERSI CURA DELLE FAMIGLIE</b>	<b>215</b>
<b>2. L'ARTE DI ESSERE GENITORI (O DI EDUCARE)</b>	<b>217</b>
<b>3. L'ARTICOLAZIONE DEL PROGETTO</b>	<b>221</b>
<b><u>CONCLUSIONI</u></b>	<b>255</b>
<b><u>BIBLIOGRAFIA</u></b>	<b>259</b>
<b><u>SITOGRAFIA</u></b>	<b>270</b>
<b><u>VIDEO CONSULTATI</u></b>	<b>272</b>



## INTRODUZIONE

La famiglia, trama profonda, insostituibile e incisiva nella costruzione e strutturazione dell'identità e della storia personale di ogni individuo, è, ormai da qualche anno, al centro di un interessante dibattito che si dispiega su più fronti, e che è intimamente connesso alle vicende sociali, economiche, politiche e culturali che si sono susseguite nel corso del tempo e che hanno innescato un profondo processo di rinnovamento dell'istituto familiare, essenza e anima della società.

La pluralizzazione e il diversificarsi degli stili di vita, l'incentivazione all'autorealizzazione personale e la conseguente flessibilizzazione della suddivisione dei ruoli tra i coniugi e la maggiore autonomia reciproca tra tutti i membri della famiglia, hanno comportato una riorganizzazione dell'intero sistema a più livelli. I principali cambiamenti hanno riguardato, infatti, non solo la sua composizione (matrimoni, separazioni e divorzi, seconde nozze, unioni di fatto, ecc.) e il tipo di relazioni in esso esistenti – si è passati dalla famiglia “patriarcale”, caratterizzata da una rigida separazione dei ruoli e da una relazione asimmetrica autoritaria, a quella “coniugale intima”, contraddistinta dall'affettività e da relazioni maggiormente simmetriche –, ma anche la sua struttura: dalla famiglia “semplice” o “nucleare”, formata da un solo nucleo coniugale, con o senza figli, a quella “estesa”, “multipla”, “complessa”, “unipersonale”, sino ad arrivare a quella “senza struttura o atipica”.

In simile scenario, nell'epoca delle grandi trasformazioni, del *tutto e subito*, del *qui ed ora*, diventa fondamentale il ruolo della pedagogia della famiglia che, attraverso lo studio e l'analisi dei nuovi bisogni e delle nuove esigenze della famiglia, si prefigge di prevenire il problema delle *crisi*, diverse e molteplici, del disorientamento, attraverso la promozione di percorsi formativi di sostegno e di accompagnamento alla genitorialità e, più un generale, alla vita familiare: rapporto tra partner, tra genitori e figli, ecc.

È questo lo sfondo su cui si innestano le fondamenta del presente lavoro di ricerca che si pone come obiettivo finale la progettazione di un percorso di formazione alla genitorialità per i genitori del territorio foggiano; padri e madri che desiderano avere qualcuno che li supporti nell'adempiere al proprio mandato educativo alla luce delle crescenti difficoltà che riscontrano nell'esercitare simile funzione.

Il lavoro si compone di quattro capitoli.

Il primo, “*Da famiglia a famiglie. La metamorfosi di un'istituzione*”, intende ricostruire l'*excursus* dei principali cambiamenti che dagli anni Cinquanta ad oggi hanno interessato l'istituto familiare e che, di conseguenza, hanno rivoluzionato il modo di essere e fare famiglia oggi, di essere padri e madri e, dunque, genitori.

Il secondo, “*Formare(si) per educare*”, grazie ad un'analisi comparata, descrive e mette a confronto i diversi modelli di educazione e formazione alla genitorialità che si sono sviluppati, nel corso del tempo, a livello nazionale ed internazionale. In particolare ci si è soffermati sul modello franco-belga, inglese, spagnolo e italiano.

Il terzo, “*La ricerca*”, è il cuore della tesi e l'intento è proprio quello di narrare la ricerca: la scelta e l'analisi del contesto, la definizione degli obiettivi e la scelta dello strumento, la somministrazione, sino alla codifica, lettura e analisi dei dati, fondamentale per l'elaborazione di un progetto di

formazione alla genitorialità realmente calibrato sui bisogni educativi delle madri e dei padri del territorio di riferimento.

Il quarto ed ultimo capitolo, “L’*arte* di essere genitori (o di educare)”, descrive, in maniera dettagliata, il progetto elaborato sulla base dei dati raccolti e dall’analisi su di essi condotta. Nello specifico vengono presentati – sia in forma sintetica, attraverso delle schede tecniche, sia in maniera discorsiva – i vari moduli che compongono il progetto, con le relative finalità e attività.

Educare e formare i genitori rappresenta una priorità per il presente e per il futuro, ragion per cui è urgente una nuova attenzione ai bisogni della famiglia e dei genitori, in particolare, che devono diventare maggiormente consapevoli del proprio ruolo e della propria funzione.

Si tratta di “ridare” alla famiglie, e ai padri e alle madri dei nostri tempi, «la coscienza delle proprie energie», che sono inimitabili e non si perdono, anzi si confermano «in un esercizio continuo, ove la riflessione s’intrecci alla pazienza». Soltanto riscoprendo la sua forza, se adeguatamente sostenuta e tutelata, la famiglia potrà ritrovare anche la gioia della propria missione educativa, riconoscendo in sé – come sosteneva Augusto Baroni nel suo *L’educazione della famiglia* – la capacità e la realtà di una ricchezza interiore così grande da far impallidire ogni altro allettamento e da vivificare ogni aridità e bruciare ogni torpida inerzia.





## DA FAMIGLIA A FAMIGLIE. LA METAMORFOSI DI UN'ISTITUZIONE

*Non esiste un modo di essere e di vivere che sia il migliore per tutti [...].*

*La famiglia di oggi non è né più né meno perfetta di quella di una volta:  
è diversa perché le circostanze sono diverse.*

Émile Durkheim, *La sociologie de la famille*, 1888

### 1. *Un pianeta in movimento*

Oggi, più che in anni passati, è vivo l'interesse nei confronti della famiglia. Famiglia, che nel corso degli ultimi cinquanta anni, soprattutto in Occidente, è andata incontro ad un processo di ridefinizione e di ricategorizzazione e che, attualmente, si presenta radicalmente diversa rispetto al passato. Sebbene, da un lato rimanga un valore irrinunciabile in cui la maggior parte degli adulti continua a vedere «il luogo costruttivo per eccellenza della [propria] vita»<sup>1</sup>, dall'altro c'è viva preoccupazione per la *crisi* della famiglia – di cui peraltro, tutti parlano: dalla TV alla radio, dal giornalista all'uomo o alla donna di Stato o di Chiesa – causata, secondo Norberto Galli, dai «cambiamenti strutturali della società che la comprende»<sup>2</sup>: aumento della disoccupazione, ingresso – sempre più massiccio – della donna nel mondo del lavoro, calo demografico (o denatalità), disorientamento assiologico.

Questi cambiamenti hanno travolto appieno l'istituto familiare che, dall'aver connotati quali sicurezza, stabilità, coniugalità, genitorialità, durata, si contraddistingue oggi per frammentarietà, instabilità, insicurezza; caratteristiche che generano un profondo senso di spaesamento.

Per giunta, non è più possibile parlare di famiglia al *singolare*, come unico modello di vita domestica bensì di famiglie al *plurale*, le quali si differenziano tra loro per diversità di composizione, di vincoli, di modelli organizzativi ed educativi adottati; non è più possibile parlare di famiglia, solo ed esclusivamente, come «spazio privato» (e quindi chiuso) contrapposto allo «spazio pubblico» (aperto) della società.

Attualmente la famiglia è *un pianeta in movimento*<sup>3</sup>, una realtà complessa, problematica, plurale, aperta<sup>4</sup>. Questa *metamorfosi* è l'esito di circa cinquanta/sessanta anni di profondi cambiamenti culturali, sociali, politici che hanno avuto delle notevoli ricadute sulla cellula primaria della società: la famiglia, definita da Bruno Rossi<sup>5</sup>, base primaria su cui poggiare l'intero edificio sociale.

La famiglia, infatti, da essere *istituzione base* di ogni società sta vivendo oggi una crisi profonda di trasformazione e di rifondazione<sup>6</sup>. È una famiglia che continua ad essere «valorizzata a parole con grande enfasi e retorica, ma abbandonata a se stessa in quanto a supporti, incentivi e servizi»<sup>7</sup>.

---

<sup>1</sup> N. Galli, *La famiglia. Un bene per tutti*, Editrice La Scuola, Brescia 2007, p. 6.

<sup>2</sup> *Ivi*, p. 9.

<sup>3</sup> A.M. Volpicella, *La famiglia. Una realtà complessa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2008.

<sup>4</sup> F. Cambi, *La famiglia che forma: un modello possibile?*, Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 1 – 2006, pp. 23-29.

<sup>5</sup> B. Rossi, *Genitori competenti*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015.

<sup>6</sup> Cfr. F. Cambi, *Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento*, in E. Catarsi (a cura di), *Educazione familiare e Pedagogia della Famiglia: quali prospettive?*, Edizioni del Cerro, Pisa 2006, pp. 22-27.

<sup>7</sup> M. Contini, *Le famiglie oggi: problematicità e prospettive di cambiamento*, in E. Catarsi (a cura di), *Educazione familiare e Pedagogia della Famiglia: quali prospettive?*, in op. cit. p. 28.

Secondo il sociologo Anthony Giddens è in atto una vera e propria *rivoluzione globale* «del modo in cui pensiamo noi stessi e formiamo legami e connessioni con gli altri, una rivoluzione che avanza in maniera non omogenea nelle differenti culture e regioni»<sup>8</sup>. Pertanto, la nascita e la formazione della famiglia risulta sempre meno governata da norme tradizionali.

Il lungo percorso di cambiamento è stato attentamente studiato e documentato da colui che può essere definito il primo studioso di pedagogia della famiglia in Italia: Norberto Galli.

Galli fa una precisa classificazione, suddividendo questo lungo periodo di *cambiamento* in almeno tre fasi:

- il tempo della stabilità e della sicurezza (1950 – 1965);
- il tempo dell'instabilità e dell'incertezza (1965 – 1990);
- le «nuove famiglie» e le sfide all'educazione (1990 – 2006).

Partiamo dall'analisi di queste tre fasi per ampliare ulteriormente il discorso.

### 1.1. Il tempo della *stabilità* e della *sicurezza*

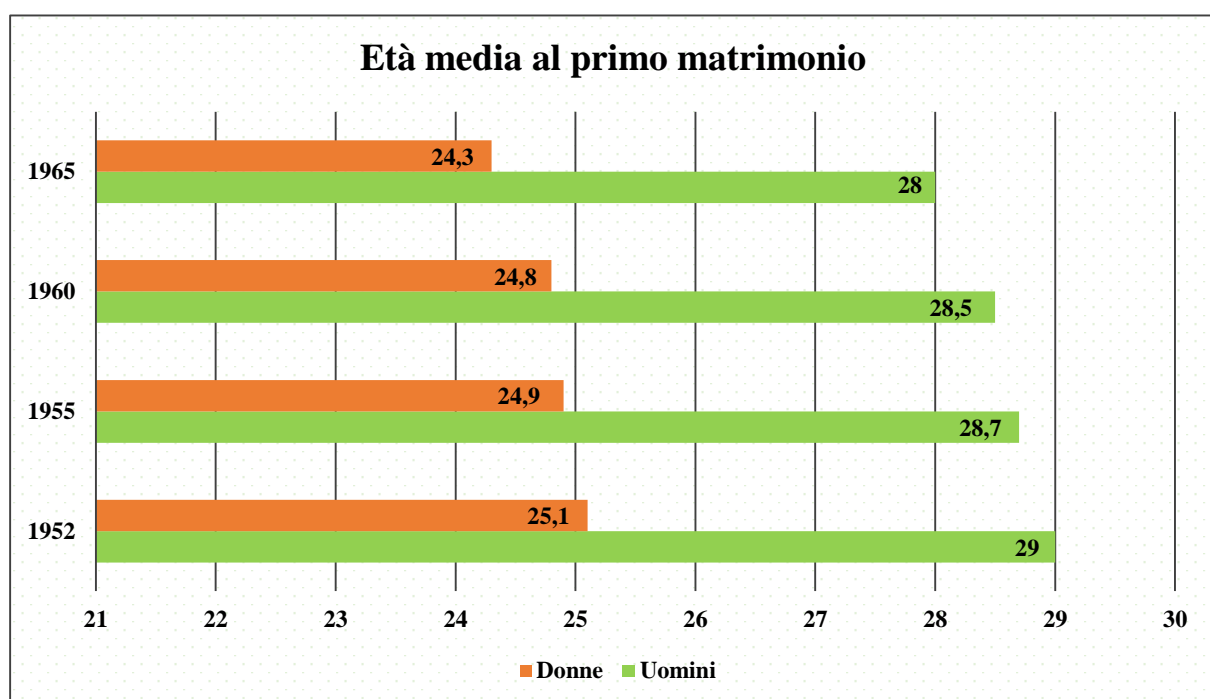
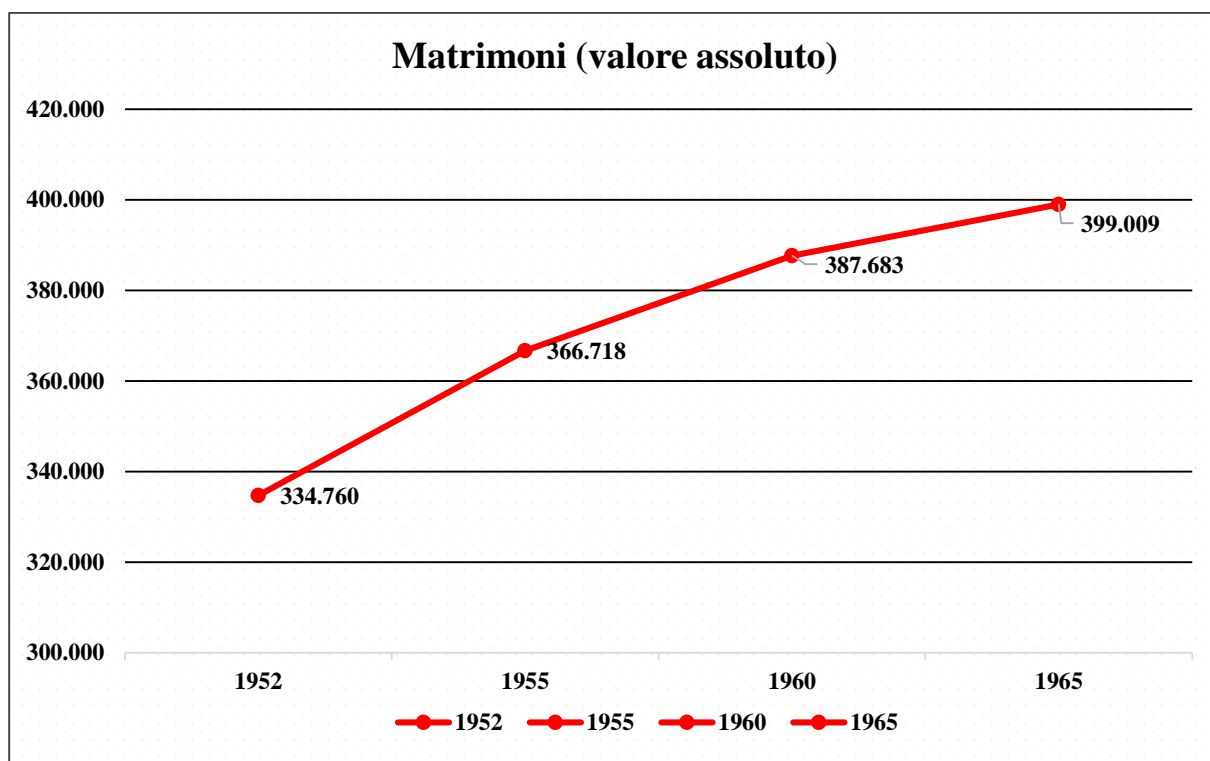
Il periodo della *stabilità* e della *sicurezza* interessa l'arco temporale che va dal 1950 al 1965, un lasso di tempo piuttosto ampio caratterizzato da coesione e consistenza dei concetti di matrimonio e famiglia. Già la *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 10 dicembre del 1948, al punto 3 dell'articolo 16 riconosceva la famiglia come «nucleo naturale e fondamentale della società» avente diritto ad essere protetta dalla società e dallo Stato.

Sono gli anni d'oro della famiglia in cui è presente un elevato indice demografico, un tasso contenuto di separazioni, il desiderio di stabilità da parte dei coniugi e la volontà di superare i conflitti. L'immagine che ci viene consegnata è quella di una famiglia stabile, serena (almeno apparentemente), equilibrata, capace di rimanere unita nonostante le crisi, le difficoltà,

Secondo i dati ISTAT relativi ai matrimoni (anni 1952-2011), furono celebrati 334.760 matrimoni nel 1952, 366.718 nel 1955, 387.683 nel 1960 e 399.009 nel 1965. Si assiste, dunque, ad un incremento progressivo della nuzialità. L'età media al primo matrimonio risulta essere, invece, per gli uomini 29,0 nel 1952, 28,7 nel 1955, 28,5 nel 1960, 28,0 nel 1965; per le donne 25,1 nel 1952, 24,9 nel 1955, 24,8 nel 1960, 24,3 nel 1965. In questo caso si verifica, di anno in anno, una progressiva anticipazione dei tempi in cui contrarre il vincolo matrimoniale sia per gli uomini che per le donne.

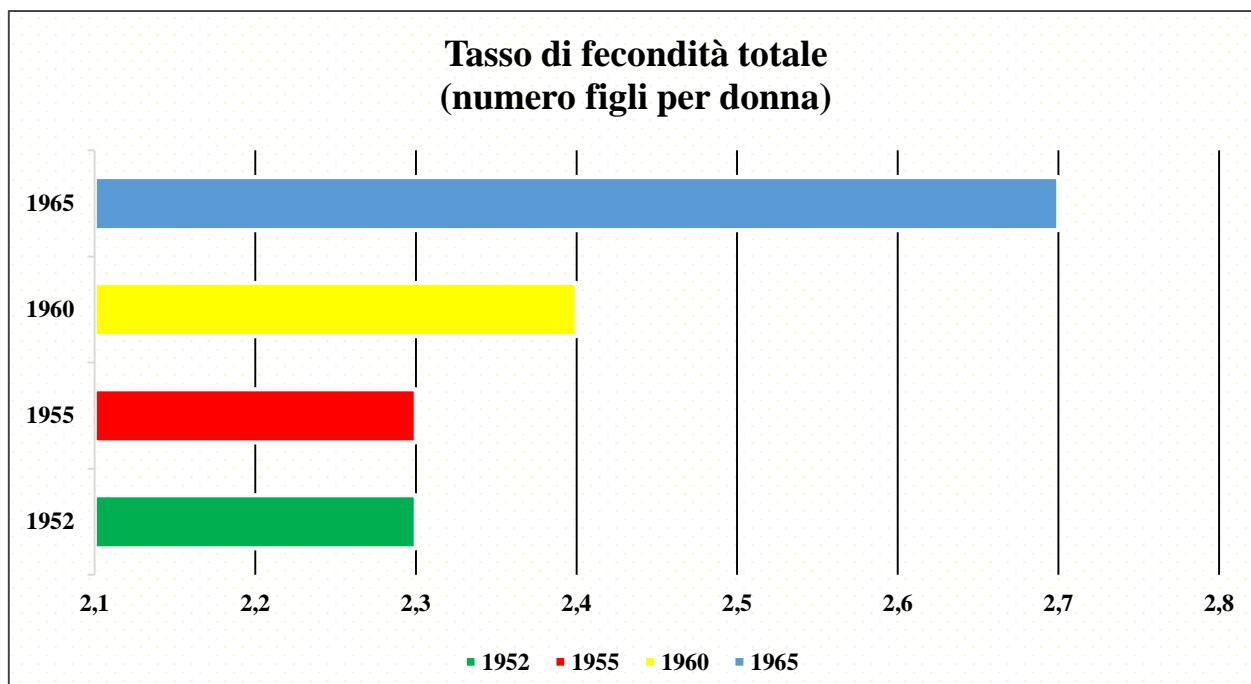
---

<sup>8</sup> A. Giddens, *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna 2000, p. 69.



Per quanto riguarda invece il tasso di fecondità, siamo di fronte a 2,3 figli per donna nel 1952 e nel 1955, 2,4 nel 1960 e 2,7 (massimo valore post bellico) nel 1964. Il tasso di fecondità totale di periodo si è mantenuto poi su livelli elevati (superiori o prossimi a 2,5 figli per donna) fino alla fine degli anni Sessanta. Di conseguenza, il numero di nati vivi in ciascun anno, stabilizzatosi dopo l'immediato dopoguerra in prossimità degli 800mila nati, nei primi anni Cinquanta è risalito progressivamente, sino a raggiungere il picco di oltre un milione di nati nel 1964, per poi rimanere

sopra i 900mila nati per tutti gli anni Sessanta. L'età media della madre alla nascita del primo figlio scende sensibilmente dai 25,9 anni del 1952 ai 25,4 del 1965<sup>9</sup>.



Per riassumere sinteticamente, possiamo guardare la tabella di riferimento (Tabella 1).

Anno di riferimento	Matrimoni (valore assoluto)	Età media al primo matrimonio		Tasso di fecondità totale	Età media delle donne al/alla primo/a figlio/a
		Uomini	Donne		
1952	334.760	29,0	25,1	2,3	25,9
1955	366.718	28,7	24,9	2,3	25,8
1960	387.683	28,5	24,8	2,4	25,8
1965	399.009	28,0	24,3	2,7	25,4

Tabella 1. Fonte dati Istat. Principali indicatori di nuzialità e di fecondità.

Dunque, gli anni Cinquanta (in particolare) e Sessanta costituiscono gli anni d'oro della famiglia, anni in cui si avverte anche la costante presenza della Chiesa e dell'insegnamento religioso. Come scrive Giacomo Cives, c'è un'«attenzione costante, da parte cattolica, per i problemi dell'educazione della famiglia, [cui però] non ha corrisposto, almeno fino ad ora, da parte dei laici un paragonabile interesse e una analoga sensibilità, nel campo della pubblicistica pedagogica e metodologica»<sup>10</sup>. Tradizionale – commenta Lamberto Borghi – è il tema dell'«impiantare nei giovani la retta

<sup>9</sup> ISTAT, *Generazioni a confronto. Come cambiano i percorsi verso la vita adulta*. Disponibile in: <http://www.istat.it/it/files/2014/09/Generazioni-a-confronto.pdf> [16 ottobre 2016].

<sup>10</sup> G. Cives, *La sfida difficile. Famiglia ed educazione familiare*, Piccin Nuova Libreria, Padova 1990, p. 29.

concezione della vita e i germi dell'attuazione del vero bene, consistenti nella fede nell'ordinamento divino del mondo e della società»<sup>11</sup>.

È a questo punto che si fa strada la domanda fondamentale che si poneva Cives e, che per molti versi, ci accompagna ancora oggi: *chi ha diritto di educare?* Questa volta è il laicismo del mondo moderno a rispondere e che comincia a farsi strada sostenendo che «educa chi sa educare, chi è capace di promuovere la liberazione della personalità dell'educando, la sua armonizzazione aperta e il suo inserimento dinamico nel progresso della civiltà»<sup>12</sup>. Grande importanza viene allora ad essere conferita ai genitori, il cui compito, arduo e delicatissimo, risulta essere necessario; alla famiglia, più in generale, che non è più sola ma deve aprirsi all'ambiente, alla comunità, allo Stato, alla Chiesa.

È in questo frangente che *stabilità* del matrimonio e *sicurezza* della famiglia iniziano a vacillare, a causa anche dei “nuovi modi di vivere” che mettono in crisi i principi e i valori della tradizione.

## 1.2. Il tempo dell'*instabilità* e dell'*incertezza*

Il secondo periodo abbraccia un arco di tempo piuttosto ampio: dal 1965 al 1990. Il 1965, in particolare, è percepito come un anno di rottura, un vero e proprio spartiacque. La prima cosa che emerge è un atteggiamento nuovo nei confronti del matrimonio e della famiglia, valori intoccabili della tradizione. Fino ad allora il legame matrimoniale che sanciva l'unione indissolubile dei due coniugi sembrava essere «eterno» e, dunque, in grado di durare fino alla morte di uno dei due<sup>13</sup>.

Ma, pian piano, gli antichi principi iniziano ad essere soppiantati da nuovi ideali: lo *spontaneismo*, per cui comincia a prevalere il desiderio di emancipazione da qualsiasi forma di autorità e di sudditanza (specie in ambito politico); l'*edonismo*, con cui diviene essenziale il conseguimento e il godimento del piacere; l'*individualismo*, per cui diviene fondamentale affermare l'autonomia e l'indipendenza del singolo individuo rispetto alla comunità più ampia di cui fa parte.

In questi anni, come sostiene Norberto Galli, ha inizio un vasto movimento che penetra nelle coscienze di molti, insinuando un profondo senso di insicurezza e di inquietudine. I giovani, e più in generale gli adulti, essendo attratti dai nuovi modelli dominanti, cominciano ad analizzare criticamente i principi dell'educazione ricevuta. E così, molti matrimoni entrano in crisi; si hanno aspettative sempre più elevate, s'incrinano i mutui rapporti di comprensione e di comunicazione e si inizia a guardare ai legami solo in funzione del proprio benessere.

Sono questi gli anni in cui all'immagine idilliaca della famiglia tradizionale, vista come unione fondata sul rispetto, sull'armonia (talvolta apparente), sulla condivisione tra tutti i membri della famiglia, si sostituisce un'immagine quasi demoniaca della stessa, percepita adesso come fonte di possibili disagi sociali, disturbi mentali, repressione, sino ad arrivare, nel 1972, al concetto di «morte della famiglia» di David Cooper<sup>14</sup>.

L'immagine di famiglia proposta da Cooper è alienante e volta al conformismo. Questo modo di essere dell'istituto familiare impedisce la formazione e l'espressione di persone libere e autonome, rendendo anonimi gli individui.

---

<sup>11</sup> L. Borghi, *L'educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 56.

<sup>12</sup> G. Cives, *La sfida difficile. Famiglia ed educazione familiare*, op. cit., p. 35.

<sup>13</sup> Cfr. A. Volpicella, *La famiglia. Una realtà complessa*, op. cit.

<sup>14</sup> D. Cooper, *La morte della famiglia*, Einaudi, Torino 1972.

Nel contesto di progressiva laicizzazione degli anni Settanta vengono poi emanate due leggi fondamentali per gli anni a venire: il riconoscimento giuridico del divorzio (1970) e l'interruzione volontaria della gravidanza (1978).

La Legge n.898 del 1° dicembre 1970, *Disciplina dei casi di scioglimento del matrimonio*, sanciva ufficialmente la possibilità di sciogliere il vincolo matrimoniale una volta accertata l'impossibilità di mantenere o ricostituire la comunione spirituale e materiale tra i coniugi. I valori una volta indissolubili, iniziano a *sciogliersi*, a *sgretolarsi*.

In particolare, «nei paesi cattolici l'introduzione del divorzio è stata accompagnata da un processo culturale che ha portato all'individuazione del matrimonio non più solo come sacramento, ma come un contratto che doveva seguire, dal punto di vista giuridico, la dottrina giuridica tipica dei contratti stipulati tra individui»<sup>15</sup>.

Importantissima anche, a tal proposito, la Legge n.151 del 19 maggio 1975, *Riforma del diritto di famiglia*, – cui diedero un particolare contributo quattro donne parlamentari: Nilde Iotti, Giglia Tedesco, Franca Falcucci e Maria Eletta Martini – che trasforma la struttura interna della famiglia riconoscendo una condizione di completa parità alla donna e rafforzando la tutela giuridica anche nei confronti dei figli cosiddetti *naturali*, ovvero nati fuori dal vincolo matrimoniale.

Tra i principi fondamentali della riforma: moglie e marito acquistano gli stessi diritti ed assumono gli stessi doveri; i coniugi sono tenuti a concordare l'indirizzo della vita familiare; si afferma una nuova concezione della famiglia caratterizzata da un aspetto comunitario e quindi distante dal modello gerarchico ed autoritario tradizionale.

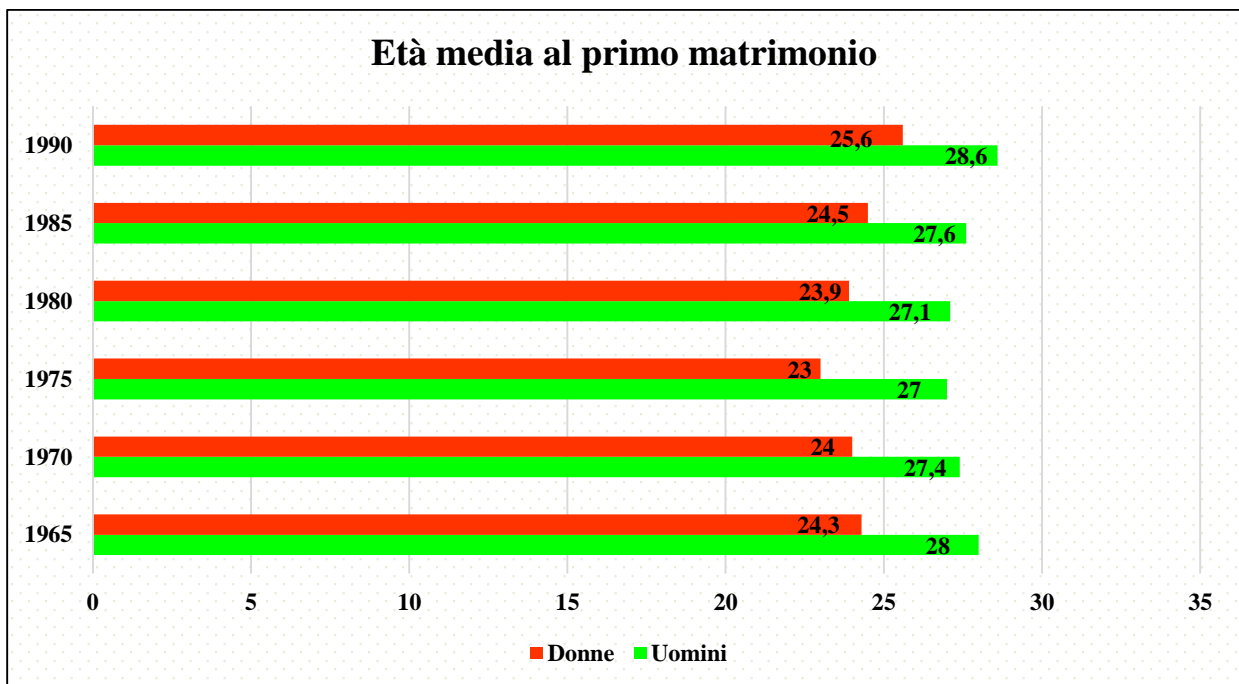
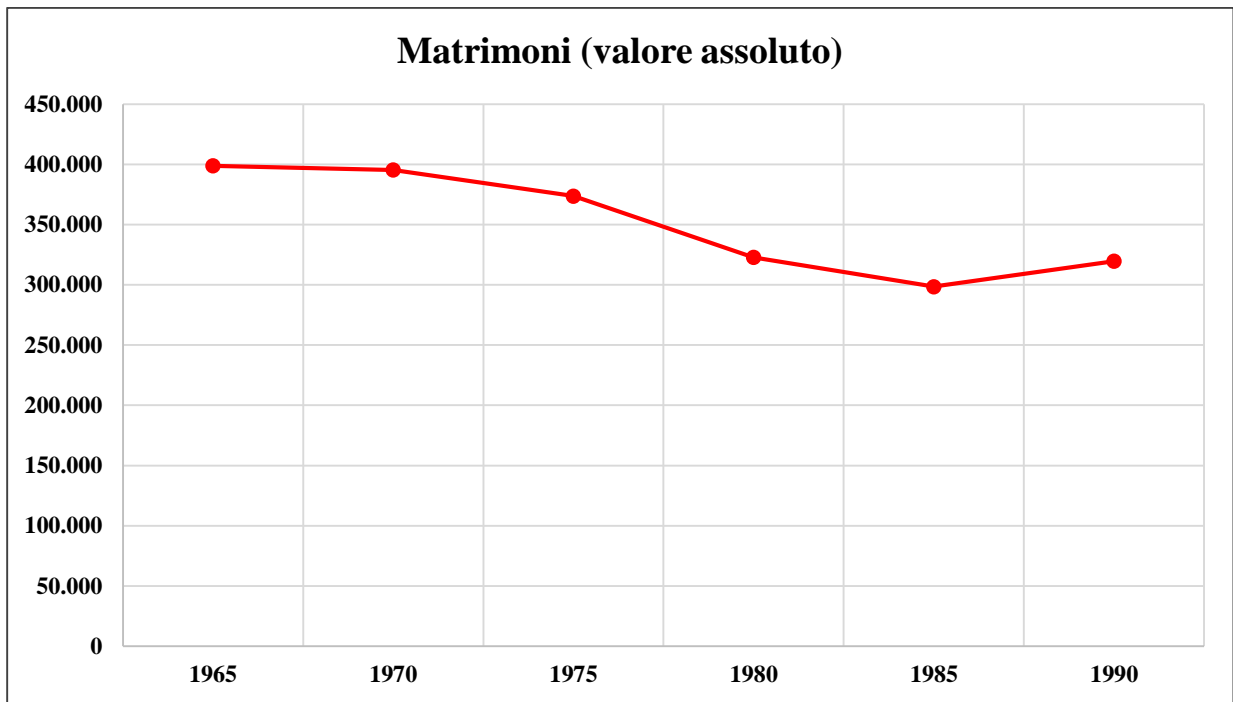
Altra legge fondamentale, menzionata da Galli, è la Legge n.194 del 22 maggio 1978, *Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria della gravidanza*, attraverso cui lo Stato garantisce il diritto alla procreazione cosciente e responsabile e riconosce il valore sociale della maternità e tutela la vita umana dal suo inizio.

Tutte queste leggi hanno indebolito l'unione matrimoniale e a partire dai primi anni Settanta si assiste ad un calo costante della nuzialità e della fecondità. Nel 1970 vengono celebrati 395.509 matrimoni, 373.784 nel 1975, 322.968 nel 1980, per arrivare ai 298.523 del 1985, e a una leggera ripresa, con 319.711 matrimoni nel 1990. Dai 399.009 del 1965 si arriva ai 298.523 del 1985, circa 100.486 matrimoni in meno.

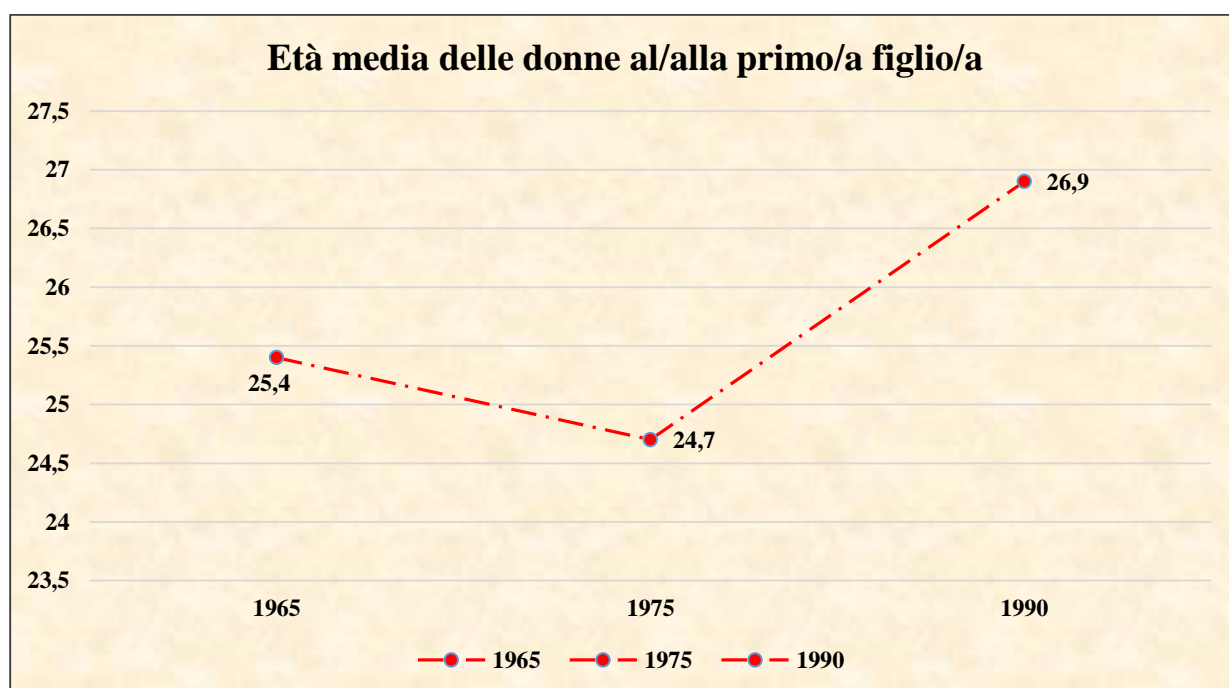
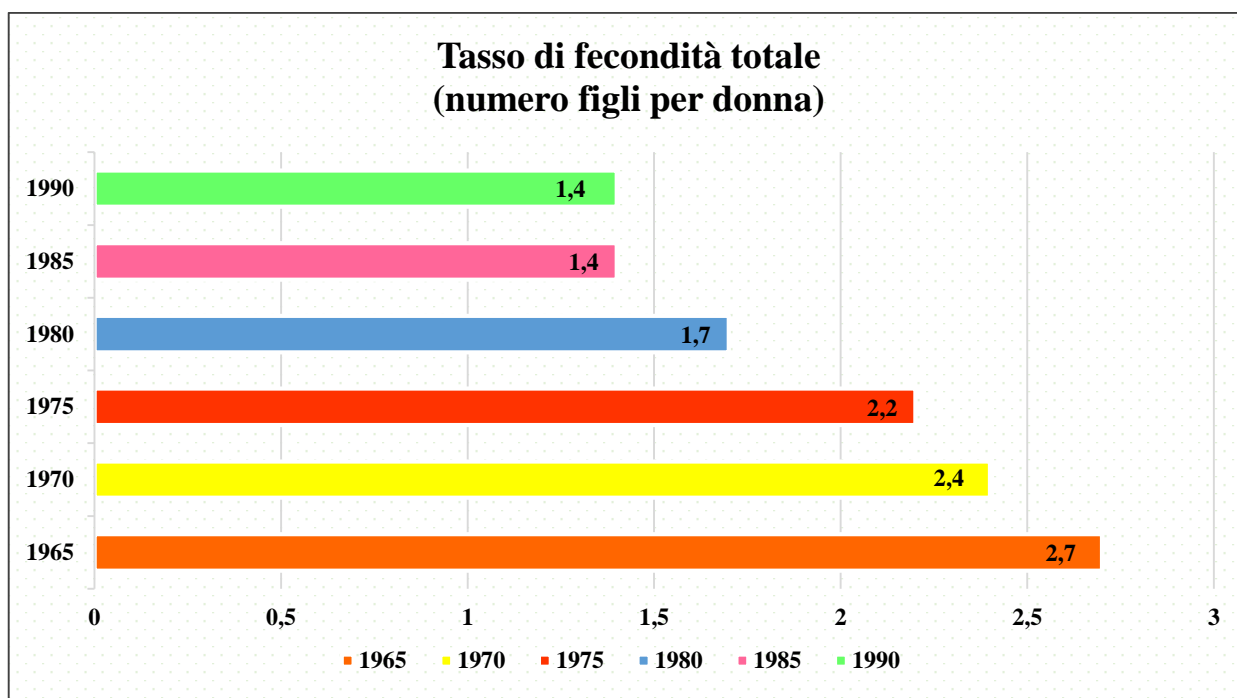
Per quanto riguarda l'età degli uomini e delle donne al primo matrimonio, si passa dai 28 anni del 1965 ai 28,6 del 1990, con delle oscillazioni sui 27 per gli uomini; e dai 24,3 del 1965 ai 25,6 del 1990 per le donne. Sia per gli uomini che per le donne si assiste ad un leggero aumento dell'età media per il primo matrimonio.

---

<sup>15</sup> A.M. Volpicella, *La famiglia. Una realtà complessa*, op. cit., p. 153.



Ancora. Per quanto riguarda il tasso di fecondità, in questi venticinque anni, si assiste ad un progressivo decremento del numero dei figli per donna. Se nel 1965 questo era pari al 2,7, comincia la sua riduzione nel 1970 arrivando al 2,4, al 2,2 nel 1975, all'1,7 nel 1980 e, addirittura, all'1,4 del 1985 e del 1990. L'età media della donna al primo figlio resta, invece, pressoché invariata sino al 1985, aggirandosi attorno ai 25,2 anni, per poi subire un'impennata nel 1990 arrivando a 26,9.



Tutti i dati sono rappresentati in maniera sintetica nella tabella che segue.

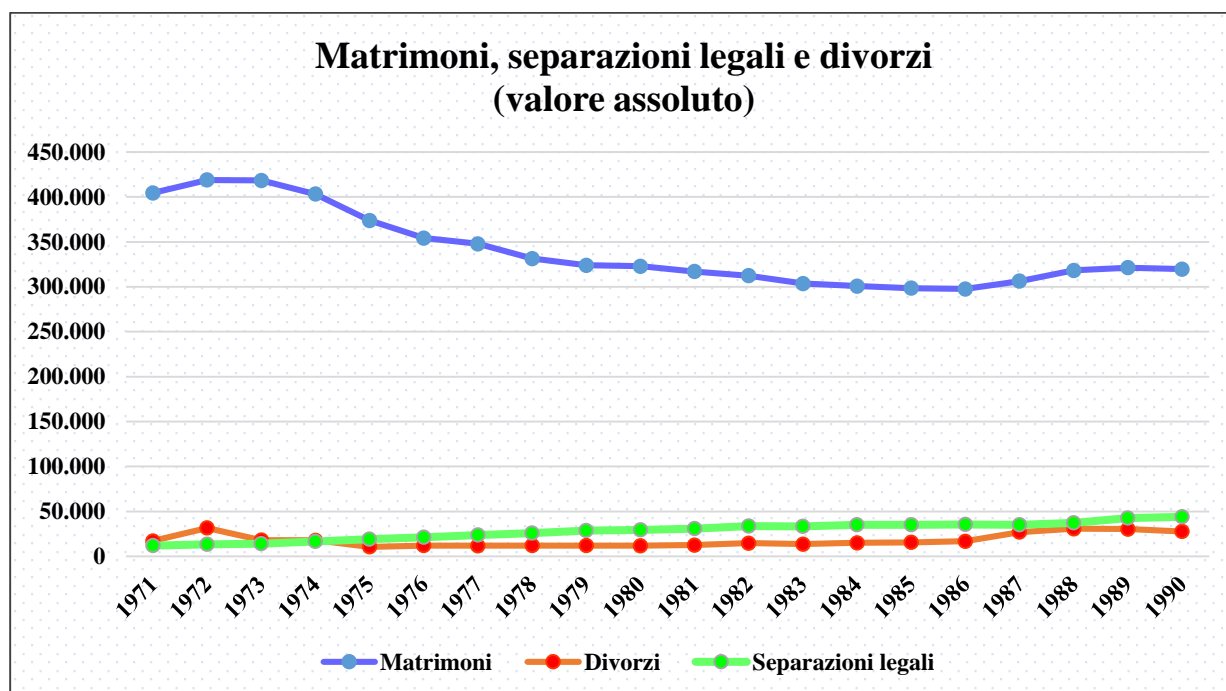
Anno di riferimento	Matrimoni (valore assoluto)	Età media al primo matrimonio		Tasso di fecondità totale	Età media delle donne al/alla primo/a figlio/a
		Uomini	Donne		
1965	399.009	28	24,3	2,7	25,4
1970	395.509	27,4	24	2,4	25,1



<b>1975</b>	373.784	27	23	2,2	24,7
<b>1980</b>	322.968	27,1	23,9	1,7	25,1
<b>1985</b>	298.523	27,6	24,5	1,4	25,9
<b>1990</b>	319.711	28,6	25,6	1,4	26,9

Dunque, sono questi gli anni in cui il matrimonio cessa di essere solo un *sacramento* per diventare un vero e proprio *contratto*, regolamentato a livello giuridico; sono gli anni in cui *sposarsi* e *avere un figlio* non è più una priorità (specie per la donna); in cui cresce il tasso di separazione; in cui si affermano nuovi modelli di vita di coppia, di vita coniugale e domestica; in cui la donna cerca, sempre più insistentemente, la propria indipendenza, cominciando ad aspirare, come sottolineava lo stesso Lombardo Radice nelle sue *Lezioni di pedagogia generale*, anni e anni prima, ad una «formazione umana e non grettamente femminile»<sup>16</sup>; in cui i mass media propongono nuovi modelli e valori diversi, affascinanti; in cui nascono, infine, nuove esigenze legate all'essere donna/uomo, madre/padre, genitore/figlio.

Pertanto, dopo il boom di matrimoni e nascite degli anni Sessanta – del 1965 in particolare – si assiste ad una fase di stasi demografica, meglio nota come fenomeno del *baby bust* in contrapposizione a quello del *baby boom*.



Fonte: [seriestoriche.istat.it](http://seriestoriche.istat.it)

### 1.3. Le nuove famiglie e le sfide all'educazione

Negli anni compresi tra il 1990 e il 2006 continuano a persistere le tendenze affermatesi nel decennio precedente ma, allo stesso tempo, nascono e si affermano nuovi modelli di famiglia, le cui caratteristiche dipendono dall'accresciuta complessità culturale e civile. L'avvento della

<sup>16</sup> G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione*, Palermo, Sandron 1916, p. 31.

globalizzazione, in particolare, “costringe” l’Italia a confrontarsi con modelli *altri* di famiglia, lontani (spesso lontanissimi) da quello tradizionale – coppia eterosessuale, monogamica, stabile e con un prerequisito fondamentale: la coniugalità precede sempre (o, almeno, nella maggior parte dei casi) la genitorialità. Accanto alla famiglia formata dalla coppia eterosessuale, unita dal vincolo matrimoniale, con uno o più figli, infatti, compaiono una molteplicità di nuclei domestici «disobbedienti» – sostiene Rossi – e lontani dal modello *ideale* di famiglia tradizionale<sup>17</sup>. Nasce e si afferma un tipo di famiglia più autonomo

in fatto di definizione di ruoli, funzioni, relazioni: unipersonali, divise, “domino”, monoparentali, estese, allargate, separate, ricostituite, affidatarie, adottive, plurigenitoriali, omosessuali, omogenitoriali, multiculturali e multietniche, migranti, coppie di fatto. L’organizzazione e le relazioni di queste coppie familiari vengono ad incidere non poco sulle dinamiche di coppia e intergenerazionali e sui processi formativi che all’interno dei singoli nuclei domestici sono attivati. Cosicché oggi è consistente la molteplicità dell’esperienza genitoriale<sup>18</sup>.

Pierpaolo Donati osserva che «quanto più la società si fa complessa, tanto più cresce la possibilità che ogni elemento costitutivo della famiglia vada per conto suo»<sup>19</sup>. Sono questi gli anni – sostiene Galli – in cui tra i giovani si diffonde una sorta di «allergia al matrimonio» come istituzione, si accentua il fenomeno della convivenza che dall’essere una condizione transitoria diviene, sempre più spesso, permanente; aumentano le nascite al di fuori del matrimonio; si afferma, in maniera decisamente più consistente rispetto agli anni passati, il fenomeno della «doppia presenza» (concetto coniato dalla sociologa Laura Balbo nel 1978) ovvero il doppio ruolo della donna: domestico ed extra domestico, privato e pubblico, produttivo e (non più solo) riproduttivo.

Ecco alcuni dati.

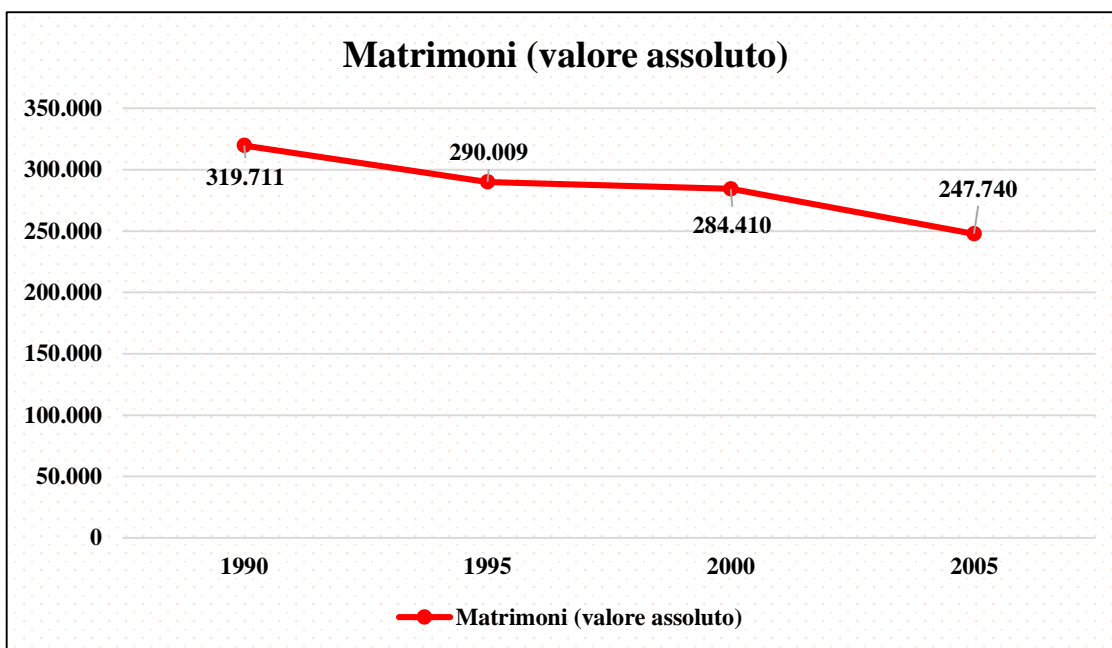
Nel 1990 vengono celebrati 319.711 matrimoni, 290.009 nel 1995, 284.410 nel 2000, per arrivare ai 247.740 del 2005. Dai 319.711 del 1990 si arriva ai 247.740 del 2005, circa 71.971 matrimoni in meno. E se si va ancora più indietro nel tempo, agli albori degli anni Sessanta (precisamente nel 1963, anno in cui il matrimonio non aveva ancora iniziato il processo di de-istituzionalizzazione) la differenza è ancora più netta: di fronte ai 420.300 matrimoni del 1963 ne ritroviamo 247.740 nel 2005 e, ancor meno, nel 2014 (per avere un riscontro con tempi più vicini a noi) in cui sono pari a 189.765. Si parla, orientativamente, di 230.535 matrimoni in meno rispetto a cinquanta anni prima.

---

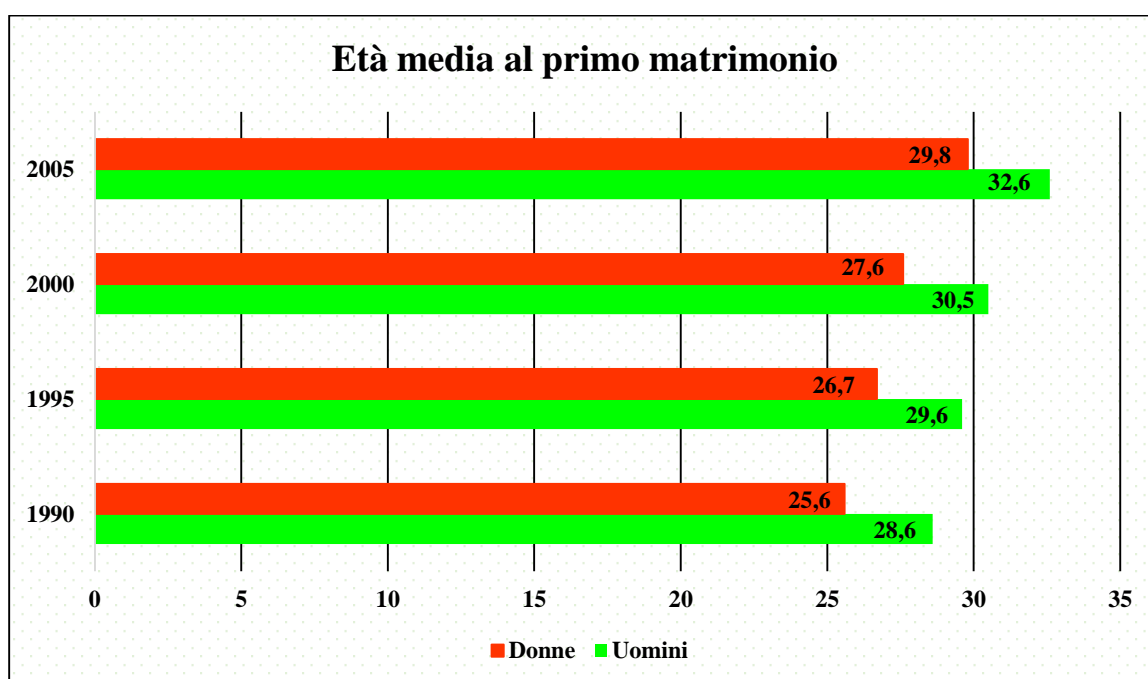
<sup>17</sup> Cfr. B. Rossi, *Genitori competenti*, op. cit.

<sup>18</sup> *Ivi*, p. 13.

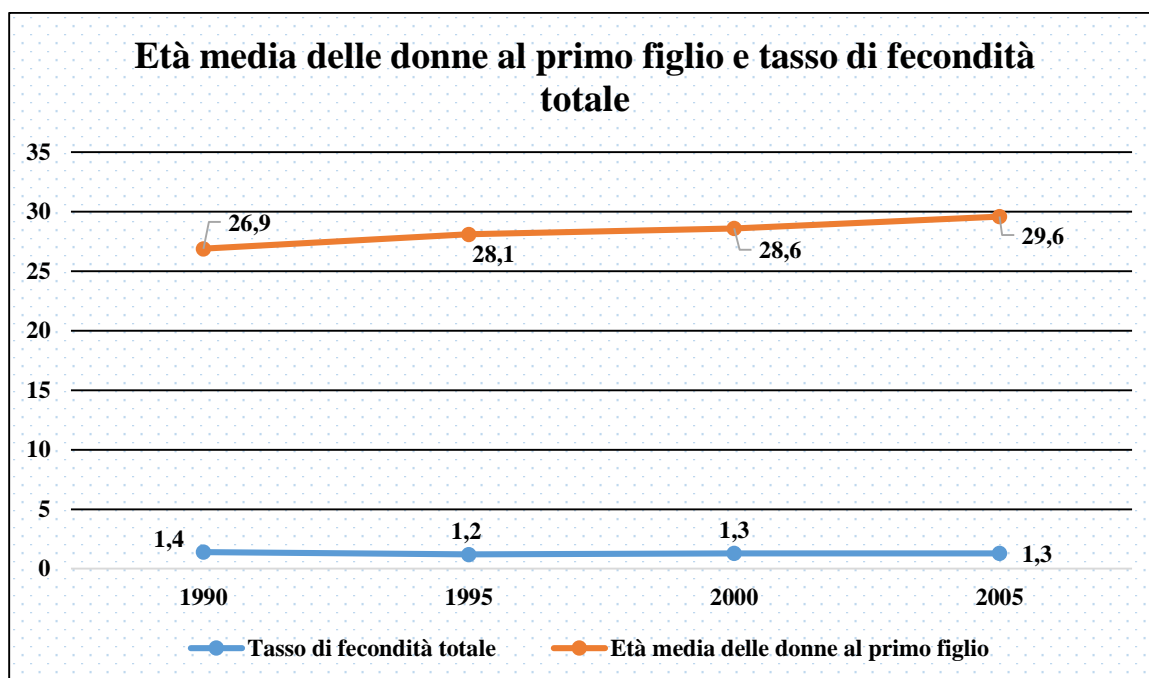
<sup>19</sup> P. Donati & P. Di Nicola, *Lineamenti di sociologia della famiglia*, Carocci, Roma 2002.



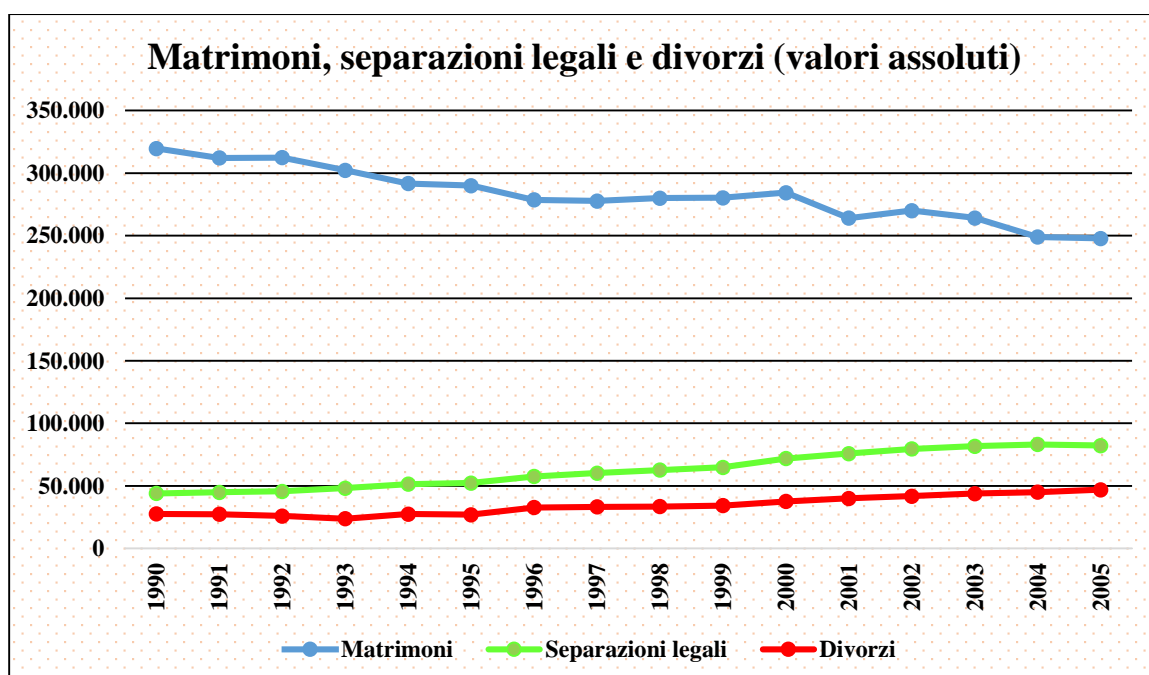
Per quanto riguarda l'età degli uomini e delle donne al primo matrimonio, si passa dai 28,6 anni del 1990 per arrivare ai 32,6 nel 2005 per gli uomini, e dai 25,6 del 1990 ai 29,8 del 2005 per le donne. Sia per gli uomini che per le donne si assiste, ancora una volta, ad un ulteriore aumento, rispetto agli anni precedenti, dell'età media per il primo matrimonio.



Invece, per quanto riguarda il tasso di fecondità, in questi quindici anni, continua il progressivo decremento del numero dei figli per donna. Se nel 1965 il tasso di fecondità totale era pari al 2,7, comincia la sua riduzione arrivando all'1,4 nel 1990 e, addirittura, all'1,3 nel 2005. Se il numero dei figli per donna diminuisce, l'età media della donna al primo figlio aumenta passando da una media di 26,9 anni del 1990 ai 29,6 del 2005.



I rapporti all'interno della famiglia, dunque, non sono più *stabili*, diventano difficili e in molti casi si rintraccia nella mancanza di tempo la causa principale: manca il tempo da dedicare al rapporto di coppia, ma, soprattutto, il tempo da dedicare all'educazione dei figli. In tale contesto, in un'ottica inversamente proporzionale, aumentano i conflitti all'interno della famiglia (tra coniugi, tra madre e figlio/a, tra padre e figlio/a, tra genitori e figli) e diminuisce la capacità di saperli gestire e affrontare con successo. La conseguenza è l'aumento delle rotture matrimoniali e, in alcuni casi, la disgregazione vera e propria dell'istituto familiare.



Tutto ciò richiede un complesso discorso sulla necessità di educare e formare i genitori a gestire anche le difficoltà, affinché non dimentichino il loro dovere fondamentale: svolgere la loro funzione educativa.

In questo diventa essenziale il supporto della società che deve, soprattutto in fasi critiche sostenere i genitori nell'esercizio delle loro funzioni peculiari. La famiglia, infatti, dovrebbe essere sempre in grado di educare, di istruire, di formare, di proteggere i figli che mette al mondo. E per essere in grado di assolvere a tutte le funzioni di cui si fa carico ha bisogno di formar-si essa stessa, poiché le sue funzioni non sono statiche e definite una volta per tutte, bensì manifestano il loro essere dinamiche, in continuo divenire, *ininterrottamente perfettibili*. D'altronde se i suoi stessi attori necessitano e richiedono una formazione permanente, *lifelong e lifewide*, non si può non pensare che anche per la famiglia e per tutti i suoi componenti vadano predisposti percorsi di formazione.

Qui entra in gioco l'educazione familiare definita come una vera e propria *impresa culturale*.

Essere coppia e genitori a un livello umanamente significativo per sé e per gli altri richiede un'adeguata preparazione, comporta idonei apprendimenti onde poter evitare in maniera intelligente e responsabile il periodo precedente la formazione della coppia, la stagione dell'unione e della parentalità. A questa impresa culturale è necessario guardare come a una basilare direzione e a un fondamentale impegno di un nuovo progetto formativo *della famiglia, per la famiglia e con la famiglia*<sup>20</sup>.

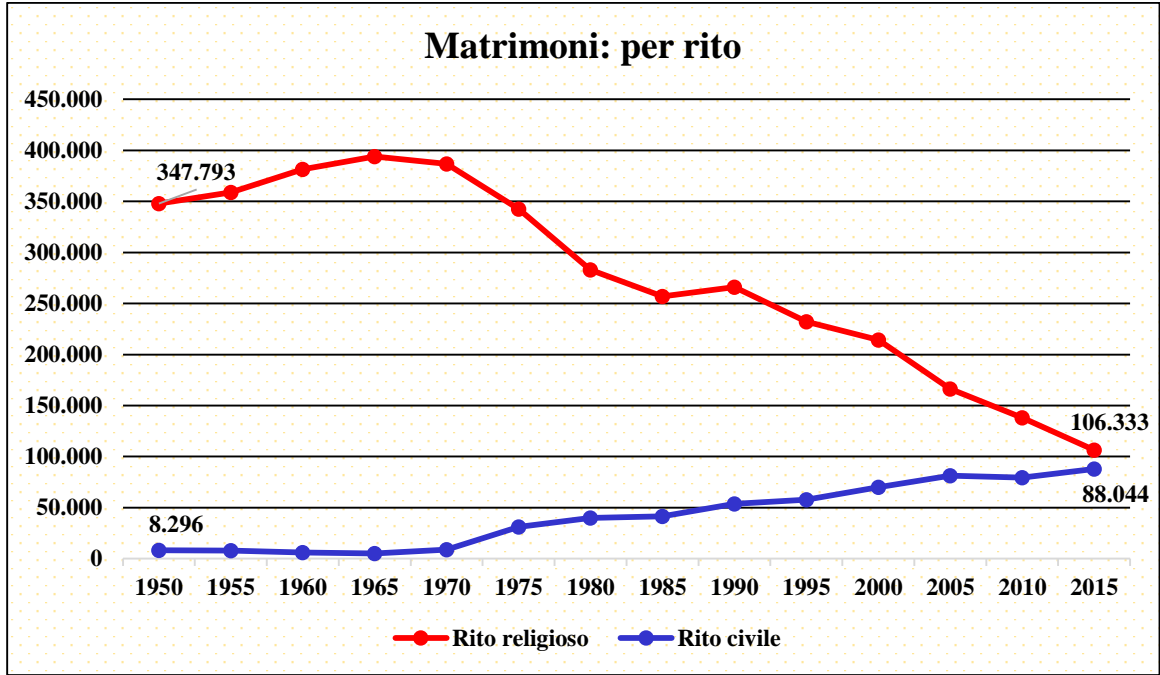
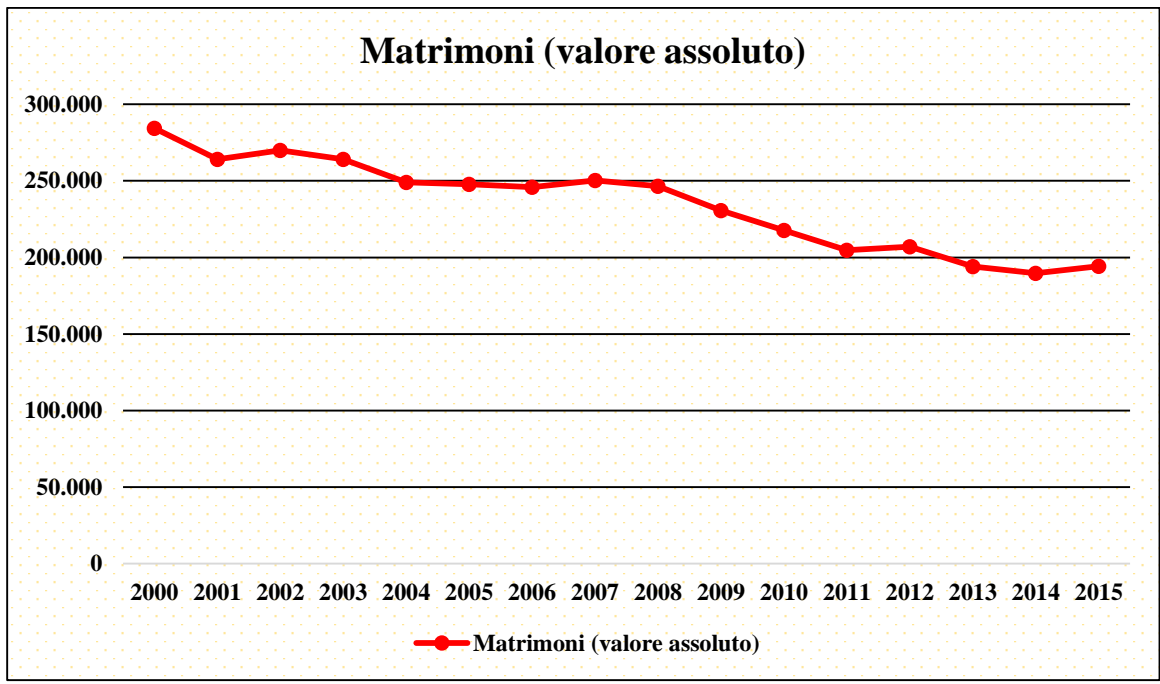
#### 1.4. Il protrarsi della III fase: dal 2006 ai giorni nostri...

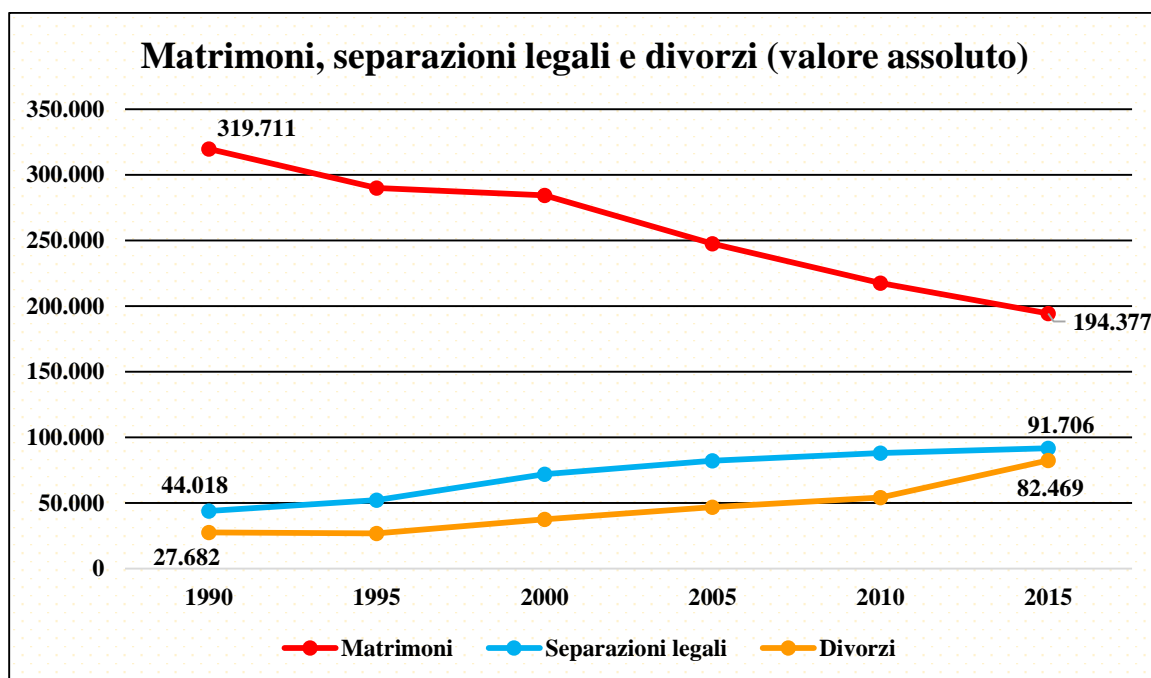
Dal 2006, sino ad arrivare ai giorni nostri, la situazione è cambiata ulteriormente. Diminuisce ancora il numero di matrimoni (si afferma con sempre maggior insistenza il fenomeno della convivenza), che per la prima volta, nel 2013, scende al di sotto dei 200.000; aumenta il numero di matrimoni civili e diminuiscono i matrimoni religiosi; si innalza, altresì, il numero di separazioni legali e di divorzi; c'è un ulteriore decremento del tasso di natalità; aumenta l'età dei coniugi sia al primo matrimonio, sia al primo figlio.

In particolare, nel 2006 vengono celebrati 245.992 matrimoni (162.364 con rito religioso e 83.628 con rito civile), nel 2008 246.613 (156.031 con rito religioso e 90.582 con rito civile), nel 2010 217.700 (138.199 con rito religioso e 79.501 con rito civile), nel 2012 207.138 (122.297 con rito religioso e 84.841 con rito civile), per scendere sino ai 189.765 del 2014 (108.166 con rito religioso e 81.599 con rito civile).

---

<sup>20</sup> B. Rossi, *Genitori competenti*, op. cit., p. 25. Il corsivo è mio.





La famiglia è sempre più portatrice di un *disagio diffuso*<sup>21</sup>, frutto della *solitudine* che caratterizza il vivere contemporaneo, della *diversificazione* dei percorsi di vita – una volta quasi certamente pre-determinati (donna= madre/moglie; uomo= autorità; età adulta= lavoro sicuro, matrimonio, figli) – che sempre di più sembra incidere sui percorsi di vita individuali.

Viviamo nella *società dell'incertezza*<sup>22</sup>, in cui – come sostiene Zygmunt Bauman – non c'è posto per la stabilità, per la durata, per il tempo lento e dilatato. Viviamo *vite di corsa* perennemente alla ricerca di qualcosa, di qualcuno, di un nuovo bisogno da soddisfare. In queste vite, sempre più spesso, non c'è spazio per un'unione stabile e duratura, non c'è tempo da dedicare all'educazione dei figli; anzi, spesso matrimonio e figli vengono concepiti come vincolo, come ostacolo alla libertà individuale. Al matrimonio non si attribuisce più – afferma Luigi Pati – il significato di *scelta permanente*, di *progettualità duale* da realizzare nel tempo nonostante le difficoltà esistenziali; diviene un semplice *stare insieme* caratterizzato dalla temporaneità, in cui tutto è subordinato alla ricerca della felicità, del piacere individuale<sup>23</sup>. Tutto deve essere funzionale al benessere soggettivo, non è dato vincolare il proprio futuro all'infinito<sup>24</sup>.

Simile scenario è anche alla base del cosiddetto fenomeno del «figlio unico» che, peraltro, è sempre l'esito di un processo che vede intrecciarsi molteplici motivazioni: le difficoltà economiche e finanziarie in primis che vedono i genitori sempre più preoccupati per il futuro dei propri figli. Questa è una delle principali motivazioni che spinge la coppia a procrastinare di anno in anno la procreazione del secondo figlio. Il numero dei figli, inoltre, condiziona notevolmente i tempi di vita all'interno del nucleo familiare, laddove continuano a sussistere le tradizionali differenze di ruolo tra

<sup>21</sup> L. Bottigli, *Educazione dell'infanzia e formazione alla funzione genitoriale: l'esperienza livornese*, in E. Catarsi (a cura di), *Educazione familiare e Pedagogia della Famiglia: quali prospettive?*, op. cit., p. 98.

<sup>22</sup> Cfr. Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna 2014.

<sup>23</sup> L. Pati, *Famiglia e famiglie: la pluralità dei modelli familiari oggi*. Disponibile in: [http://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7607:famiglia-e-famiglie-la-pluralita-dei-modelli-familiari-oggi&catid=106:famiglia-ed-educazione&Itemid=173](http://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=7607:famiglia-e-famiglie-la-pluralita-dei-modelli-familiari-oggi&catid=106:famiglia-ed-educazione&Itemid=173) [18 novembre 2016].

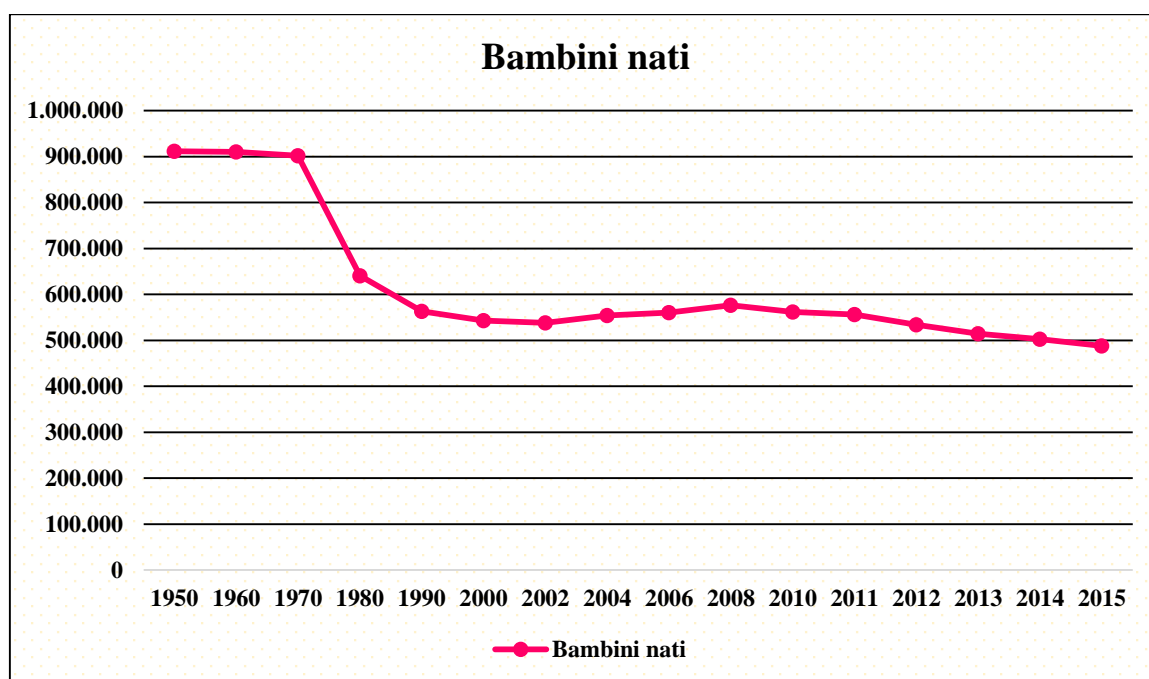
<sup>24</sup> Cfr. N. Galli, *La famiglia un bene per tutti*, op. cit.

uomini e donne: gli uomini da sempre e maggiormente concentrati sull'attività lavorativa retribuita e le donne impegnate nei compiti di cura all'interno dell'ambiente domestico. Tale fenomeno costituisce una delle cause alla base del fenomeno demografico, poiché le donne percepiscono maggiormente – rispetto agli uomini – le difficoltà a conciliare i figli con il tempo per sé, o la cura della casa<sup>25</sup>. «Le preferenze delle donne – sostiene Rossella Palomba – vanno più degli uomini verso il figlio unico o, nel caso di un lavoro pieno, verso nessun figlio»<sup>26</sup>. In questo modo si va incontro a quella che Luigi Pati definisce «scomparsa della società fraterna». «Se la crisi demografica in futuro dovesse aggravarsi, facendo prevalere il fenomeno del figlio unico, complicherebbe l'educazione familiare [...] sotto l'aspetto pedagogico, il gruppo di fratelli rappresenta una perdita di sollecitazioni formative»<sup>27</sup>.

La tendenza alla contrazione del numero delle nascite – tipica degli ultimi anni – è un ulteriore indicatore della difficoltà di «fare famiglia» oggi, ossia della capacità delle famiglie italiane di auto-rigenerarsi<sup>28</sup>.

Per capire meglio la situazione e, dunque, anche la drastica diminuzione del numero dei nuovi nati nel corso degli ultimi dieci anni, vengono riportati di seguito alcuni dati significativi.

Nel 2006 sono nati 560.010 bambini, nel 2008 576.659, nel 2010 561.944, nel 2012 534.186, nel 2014 502.596, per scendere sino ai 488.000 del 2015 – 72.010 in meno rispetto al 2006 –, nuovo minimo storico dall'Unità d'Italia dopo il 1995 (526.064, con un tasso di fecondità totale pari a 1,19).



<sup>25</sup> Cfr. E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, Carocci Editore, Roma 2008.

<sup>26</sup> R. Palomba, *I tempi in famiglia*, in M. Barbagli & C. Saraceno (a cura di), *Lo stato delle famiglie in Italia*, Il Mulino, Bologna 1997, pp. 163-172.

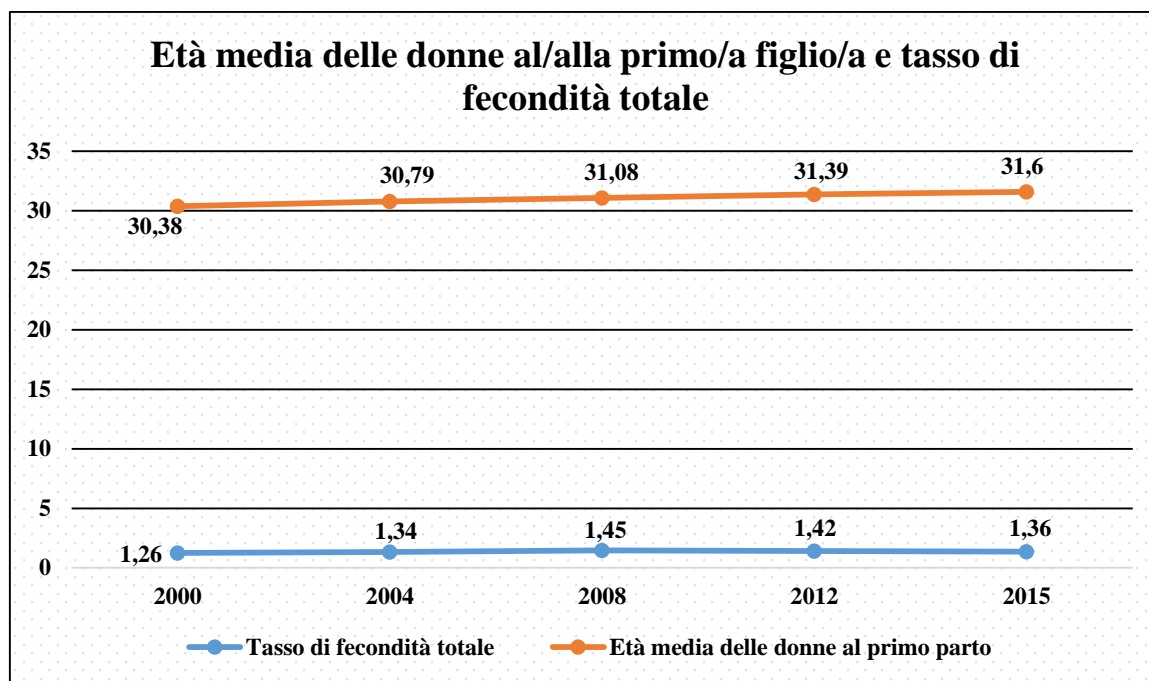
<sup>27</sup> L. Pati, *Il gruppo di fratelli come luogo di educazione*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia* (pp. 191-204), Editrice La scuola, Brescia 2014.

<sup>28</sup> Cfr. A.M. Volpicella, *La famiglia. Una realtà complessa*, op. cit.



Il tasso di fecondità totale si aggira attorno all'1,40 (1,37 nel 2006, 1,45 nel 2008, 1,46 nel 2010, 1,42 nel 2012, 1,37 nel 2014, per scendere ancora nel 2015 in cui è pari all'1,35). Il 2015, in particolare, rappresenta il quinto anno consecutivo di riduzione del tasso di fecondità<sup>29</sup>.

Inversamente, l'età media delle donne al primo parto continua a salire: si aggira attorno ai 31 anni nel 2006, 31,1 nel 2008, 31,3 nel 2010, 31,4 nel 2012, 31,5 nel 2014, 31,6 nel 2015<sup>30</sup>.



Nella tabella seguente sono riportati schematicamente tutti i dati sopra indicati.

Anno di riferimento	Matrimoni (valore assoluto)	Matrimoni (rito)		Tasso di fecondità totale	Età media delle donne al/alla primo/a figlio/a
		Religioso	Civile		
2000	284.410	214.255	70.155	1,26	30,38
2002	270.013	192.006	78.007	1,27	30,62
2004	248.969	169.637	79.332	1,34	30,79
2006	245.992	162.364	83.628	1,37	30,96
2008	246.613	156.031	90.582	1,45	31,08
2010	217.700	138.199	79.501	1,46	31,26
2012	207.138	122.297	84.841	1,42	31,39
2014	189.765	108.166	81.599	1,37	31,55
2015	194.377	106.333	88.044	1,36	31,6

Il basso tasso di fecondità del nostro Paese è ascrivibile ad una molteplicità di fattori: economici, sociali, culturali, affettivi, politici. Manca, in questo senso, una rete di appoggio e di sostegno alla

<sup>29</sup>Cfr. [http://www.istat.it/it/files/2016/02/Indicatori-demografici\\_2015.pdf?title=Indicatori+demografici++-+19%2Ffeb%2F2016+-+Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf](http://www.istat.it/it/files/2016/02/Indicatori-demografici_2015.pdf?title=Indicatori+demografici++-+19%2Ffeb%2F2016+-+Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf) [20 novembre 2016].

<sup>30</sup> Cfr. [http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS\\_FECONDITA1#](http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_FECONDITA1#) [20 novembre 2016].

famiglia che sempre di più si sente sola, abbandonata a se stessa. I genitori vivono nell'isolamento (geografico e relazionale) la loro condizione – altra ragione che spesso induce la coppia ad avere un solo figlio o, addirittura, a non averne, rinunciando così alla possibilità di generare nuove vite.

Occorre dunque ripensare la problematica del sostegno alla genitorialità per far sì che la famiglia ricominci a respirare «a pieni polmoni»; occorre predisporre un sostegno di tipo economico, pedagogico, educativo e, se fosse necessario, anche psicologico. Solo un insieme equilibrato e adeguatamente gestito di simili proposte può concorrere a promuovere il benessere dei componenti della famiglia e, prima di tutto, delle persone che rivestono i ruoli più disparati all'interno della cellula primaria della società (madre, padre, figlio, figlia, ecc.). In questo modo, l'educazione familiare si presenta «come un reale progetto sociale e di cittadinanza»<sup>31</sup>.

Tuttavia, per poter progettare interventi efficaci è necessario conoscere a fondo le molteplici perturbazioni da cui è stato travolto l'istituto familiare negli ultimi anni.

## 2. La morfogenesi della famiglia

Secondo Luigi Pati, sono due, in particolare, i termini che aiutano a comprendere meglio i cambiamenti della famiglia degli ultimi anni: *parcellizzazione* e *democratizzazione*. Quando si parla di *democratizzazione* della famiglia o dei processi familiari si fa essenzialmente riferimento a una nuova coniugalità; alla nascita di un nuovo modo di essere genitori; all'emergere della reciprocità nella relazione tra genitori e figli; allo strutturarsi di nuove forme di dialogo intergenerazionale. Ovviamente da questo processo di democratizzazione derivano non poche difficoltà, che si trasformano in veri e propri punti deboli per le famiglie dei giorni nostri.

La *parcellizzazione*, invece, sta ad indicare l'esistenza di una molteplicità di modelli di famiglia. Si parla sempre più spesso di famiglia *plurima* e *differenziata*, di *arcipelago di famiglie*. E, dunque, non è più possibile parlare di famiglia al singolare. Accanto alla famiglia tradizionale intesa come «società naturale fondata sul matrimonio» tra un uomo e una donna – riconosciuta dall'Art. 29 della Costituzione –, oggi ci si imbatte in nuove forme di convivenza: adulti divorziati con prole a seguito, adulti divorziati e risposatisi nuovamente con soggetti celibi/nubili, realtà monogenitoriali, ecc.

*Parcellizzazione* e *democratizzazione* sono il risultato di una combinazione «esplosiva» di fattori diversi che hanno contribuito a modificare, in maniera rilevante, l'istituto familiare nel corso del Novecento.

Di seguito, analizzeremo gli elementi meritevoli di maggiore attenzione.

### a) Calo dei matrimoni

Dal 1972 è in atto una tendenza che, negli ultimi anni, si è particolarmente accentuata: in Italia si celebrano sempre meno sì, ovvero ci si sposa sempre meno. Infatti si è passati dai 418.944 matrimoni del 1972 ai 194.377 del 2015: in meno di 50 anni (43 precisamente) si sono registrati 224.567 matrimoni in meno.

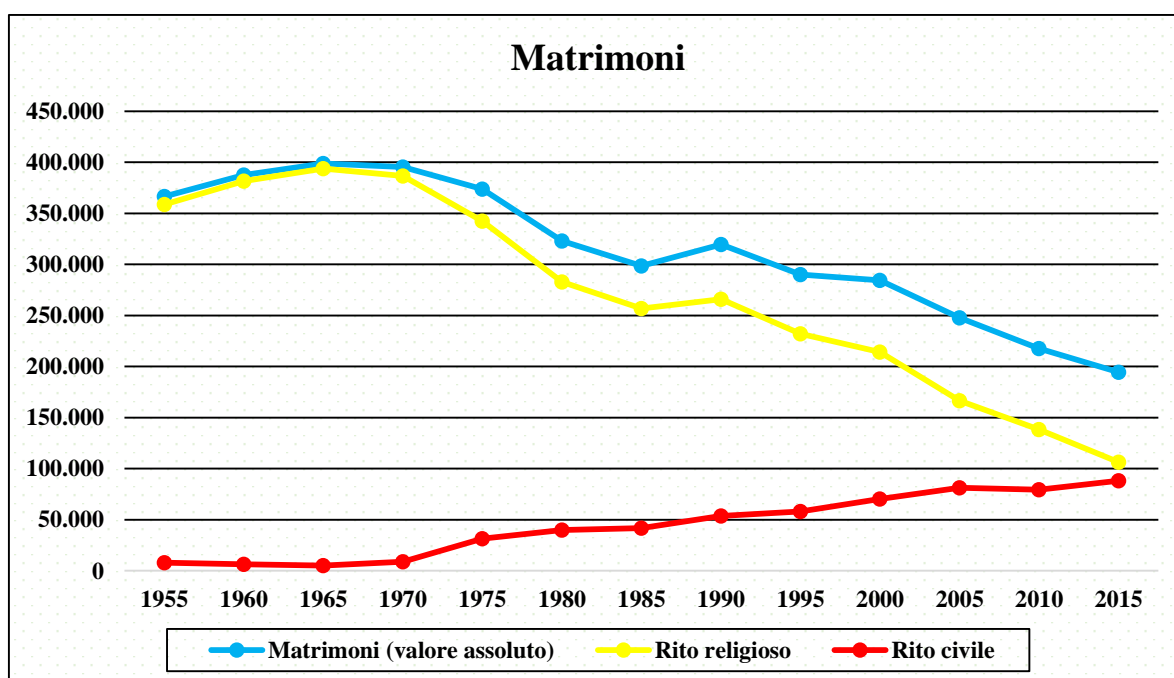
---

<sup>31</sup> P. Nimal, W. Lahaye & J.P. Pourtois, *Logiques familiales d'insertion sociale*, De Boeck Université, Bruxelles 2000, p. 212, in E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, op. cit.

Le ragioni che spiegano questo fenomeno sono molteplici. Innanzitutto ci sono state delle vere e proprie rivoluzioni culturali – in primis l’avvento della globalizzazione – che hanno trasformato lo scenario socio-culturale. In più, rispetto al passato, quando l’approdo all’età adulta comportava una serie di certezze, viviamo in uno stato – come afferma Isabella Loiodice – di transizione permanente<sup>32</sup>. Diventare adulti non vuol dire più, necessariamente, sposarsi, diventare padre o madre. L’ambizione principale, in molti casi, è divenuta il lavoro. In particolare, si assiste ad una maggiore articolazione dei percorsi femminili che, lungi dal prefigurare donne (solo) madri e mogli, le vedono sempre di più impegnate anche in ambito lavorativo. Tutto questo le spinge spesso a procrastinare il matrimonio e, di conseguenza, la decisione di avere un figlio. Ma di questo ne parleremo in seguito.

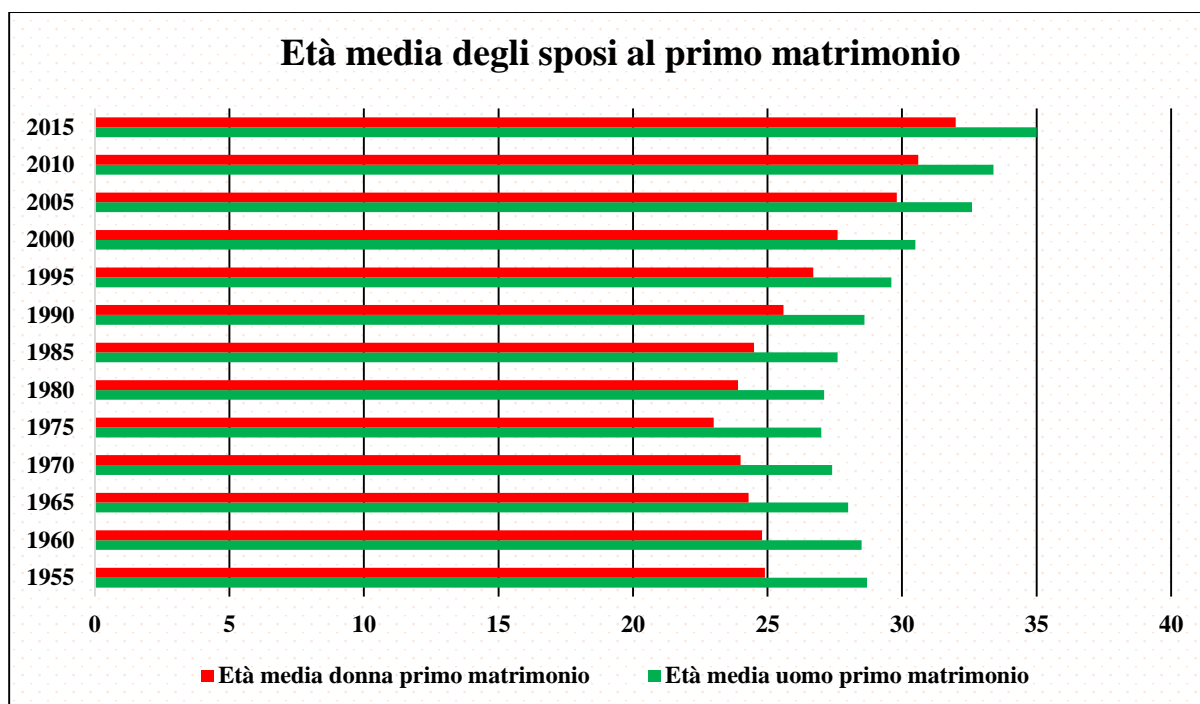
Tornando al calo dei matrimoni si assiste, di contro, al protrarsi della fase di fidanzamento soprattutto se uno dei due partner è implicato in un percorso di formazione, ragion per cui tende a protrarre la sua permanenza nella famiglia d’origine godendo dei vantaggi economici ed organizzativi. «Nel nostro Paese, il periodo di fidanzamento che precede il primo (o unico) matrimonio dura mediamente 3 anni e 10 mesi, ma, nel corso del tempo tale periodo è aumentato sempre più: tra le persone sposate prima del 1964, il fidanzamento è durato, in media, 3 anni e 4 mesi, mentre per quelle sposate dopo il 1993, si protrae sino a 5 anni»<sup>33</sup>. Tale linea di tendenza influisce sulla posticipazione delle nozze: ci si sposa sempre più tardi. Se nel 1970 l’età media si aggirava attorno ai 27,4 anni per gli uomini e ai 24 per le donne, si arriva, nel 2015, a 35 anni per gli uomini e a 32 per le donne, circa 8 anni in più per entrambi rispetto a cinquanta (quasi) anni fa.

Si registra, inoltre, un incremento dei matrimoni celebrati con rito civile, soprattutto a causa della diffusione di secondi matrimoni o di matrimoni misti.



<sup>32</sup> Cfr. I. Loiodice, *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano 2004.

<sup>33</sup> [http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non\\_calendario/20060821\\_00/testointegrale.pdf](http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20060821_00/testointegrale.pdf) [11 dicembre 2016].



#### b) Diffusione dei matrimoni misti

Un'altra importante novità di questi ultimi anni è rappresentata dalla diffusione – se non da un vero e proprio boom – dei matrimoni misti, in cui uno dei due coniugi ha cittadinanza italiana e l'altro straniera.

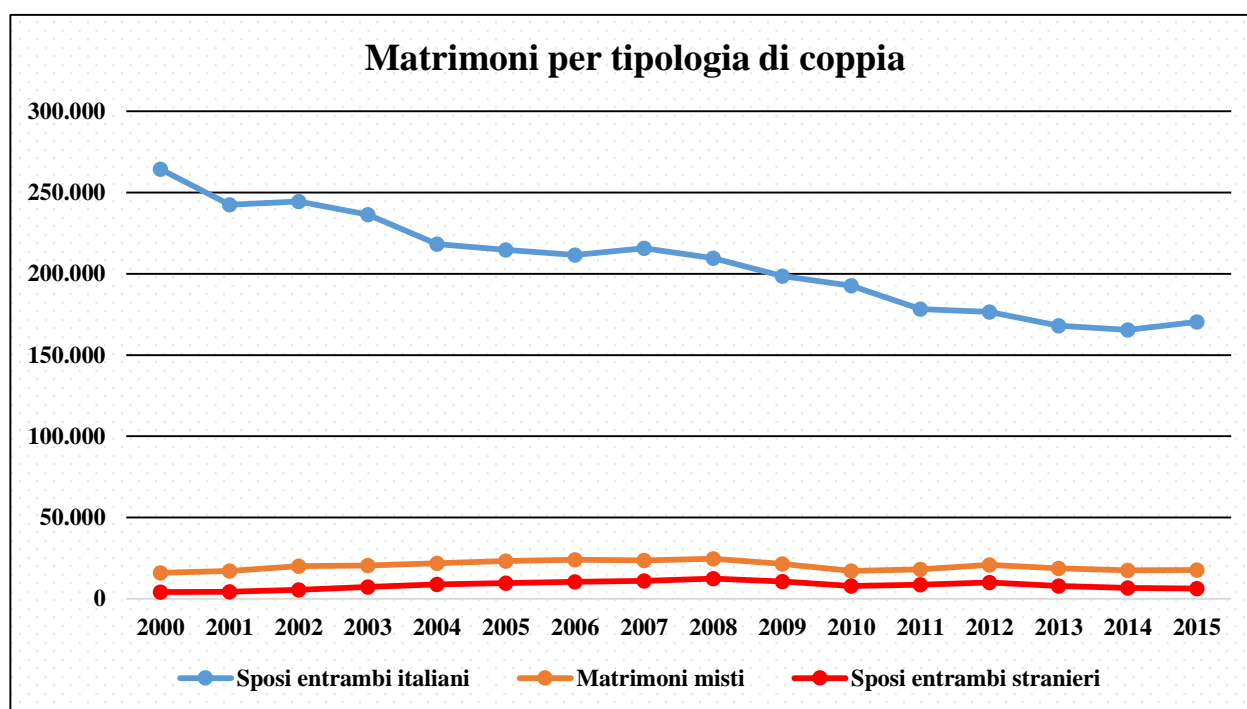
La frequenza di questi matrimoni è maggiore nelle regioni del Nord e del Centro, in cui è più stabile la presenza di diverse comunità straniere, mentre rimane a livelli più bassi al Sud e nelle Isole. La tipologia più frequente è quella in cui l'uomo è italiano e la donna straniera e nella metà di queste coppie – secondo i dati ISTAT – l'uomo ha almeno dieci anni in più della donna.

Altro fattore importante, da sottolineare, è che in molti casi si tratta di secondi matrimoni, ragion per cui viene utilizzato il rito civile nel momento della celebrazione.

Nonostante una notevole diffusione soprattutto nei primi anni del 2000, oggi anche questa tipologia di matrimonio è in leggero declino. Se, infatti, nel 2008 si contavano all'incirca 24.548 matrimoni misti, dopo appena sette anni se ne registrano almeno 6.856 in meno. Nel 2015, infatti, si sono celebrati 17.692 matrimoni misti.

Anni	Sposi entrambi italiani	Matrimoni misti		Sposi entrambi stranieri
		Uomo italiano donna straniera	Donna italiana uomo straniero	
<b>2000</b>	264.409	12.305	3.653	4.043
<b>2001</b>	242.513	13.524	3.603	4.326
<b>2002</b>	244.423	15.561	4.491	5.538
<b>2003</b>	236.367	16.098	4.304	7.328

<b>2004</b>	218.307	17.389	4.446	8.827
<b>2005</b>	214.723	18.481	4.822	9.714
<b>2006</b>	211.596	19.029	4.991	10.376
<b>2007</b>	215.801	17.663	5.897	10.999
<b>2008</b>	209.695	18.240	6.308	12.370
<b>2009</b>	198.554	16.559	4.798	10.702
<b>2010</b>	192.618	14.215	2.954	7.913
<b>2011</b>	178.213	14.799	3.206	8.612
<b>2012</b>	176.414	16.340	4.424	9.960
<b>2013</b>	167.977	14.383	3.890	7.807
<b>2014</b>	165.535	13.661	3.845	6.724
<b>2015</b>	170.359	13.642	4.050	6.326



Elaborazione su dati ISTAT.

I matrimoni misti danno vita ad una nuova forma di famiglia, una famiglia in cui si incontrano mondi differenti, culture diverse. «La famiglia in cui uno dei due coniugi è un migrante diventa, dunque, un laboratorio ricco e interessante per seguire i processi di risignificazione della famiglia, ma anche di rilocalizzazione delle vite e delle soggettività dei migranti»<sup>34</sup>.

Ancora, la famiglia mista si pone come laboratorio creativo e interessante – nelle coppie miste, ad esempio, non si riscontra più la tradizionale “somiglianza” tra gli sposi, cosa che invece contraddistingue i coniugi nati e cresciuti nello stesso Paese (quantomeno per tradizioni, usanze e

<sup>34</sup> R. Parisi, *Attraversare confini ricostruire appartenenze. Un'etnografia delle coppie italo-marocchine*, Aquilegia Edizioni, Milano 2008, p. 69.

costumi) – utile per elaborare relazioni inedite con culture diverse dalla propria; utile, soprattutto, per rielaborare la stessa categoria di immigrato (*da straniero a parente*).

Sebbene i matrimoni misti rappresentino ancora una realtà piuttosto contenuta, allo stesso tempo fungono da indicatore imprescindibile dei processi di integrazione delle comunità immigrate nel nostro Paese.

### c) *Diffusione delle convivenze prematrimoniali*

Il fenomeno delle convivenze prematrimoniali, seppure in forma ridotta, esiste da sempre. Ciò che sorprende oggi è la sua crescita esponenziale – fenomeno in continua espansione in tutti i paesi occidentali ed europei – e soprattutto i caratteri inediti che presenta. Si pensi ad esempio alla partecipazione nella scelta di andare a convivere da parte dei genitori dei futuri conviventi e, dunque, al sostegno emotivo ed economico da parte della famiglia d'origine.

Spesso la fase di convivenza prima del matrimonio è vissuta come un “periodo di prova” prima di procedere alla formalizzazione dell'unione, del legame che unisce i due conviventi. Infatti – sostiene Luigi Pati – il legame matrimoniale è spesso l'esito della vita in comune.

In particolare, nel Testo Integrale del volume *La vita di coppia*, pubblicato dall'ISTAT il 21 agosto 2006, si legge: «[...] coloro che non erano decisi sin dall'inizio hanno indicato due principali motivi che hanno spinto alle nozze: “La vita in comune ha confermato che potevamo sposarci” (60,5%) e “Aspettavamo o volevamo un bambino” (14,6%). Tuttavia, mentre la prima di queste motivazioni tende ad assumere nel tempo sempre maggiore peso (dal 54% per coloro che si sono sposati prima del 1974 al 64,9% per quelli sposati più recentemente), la seconda scende, dal 17,3% al 9,1%. Infine l'8,4% delle convivenze prematrimoniali si è concluso con il matrimonio per “soddisfare le aspettative dei genitori o di altre persone” e il 6,3% per “le difficoltà che l'unione libera incontra nella società”, segno di una ancora incompleta accettazione sociale di questa forma familiare»<sup>35</sup>.

Ciò che preme sottolineare è che sta cambiando il significato e la forma delle convivenze: se fino alla seconda metà del secolo scorso esse rappresentavano una scelta tipica dell'età giovanile – vissuta appunto come preludio al matrimonio – negli ultimi anni si stanno trasformando in un modo di vita più duraturo, che coinvolge anche coppie in età adulta, con figli, in sostituzione o alternativa al matrimonio<sup>36</sup>.

### d) *Inclinazione a costruire la famiglia al di fuori del vincolo matrimoniale*

Un segnale chiaro di quanto detto qualche rigo più su è dato dal rapido aumento delle nascite fuori dal vincolo matrimoniale. In Italia, la quota di bambini nati fuori dal matrimonio è in continua crescita (specie negli ultimi anni). In particolare, dal 1995 al 2004 si è registrato un aumento del 70% dei nati fuori dal matrimonio, un vero e proprio boom<sup>37</sup>. La percentuale di nati da genitori non coniugati – con valori decrescenti da Nord a Sud – è passata dall'8,1% del 1995 al 15,8 del 2005 (dieci anni

<sup>35</sup> [http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non\\_calendario/20060821\\_00/testointegrale.pdf](http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20060821_00/testointegrale.pdf) [11 dicembre 2016].

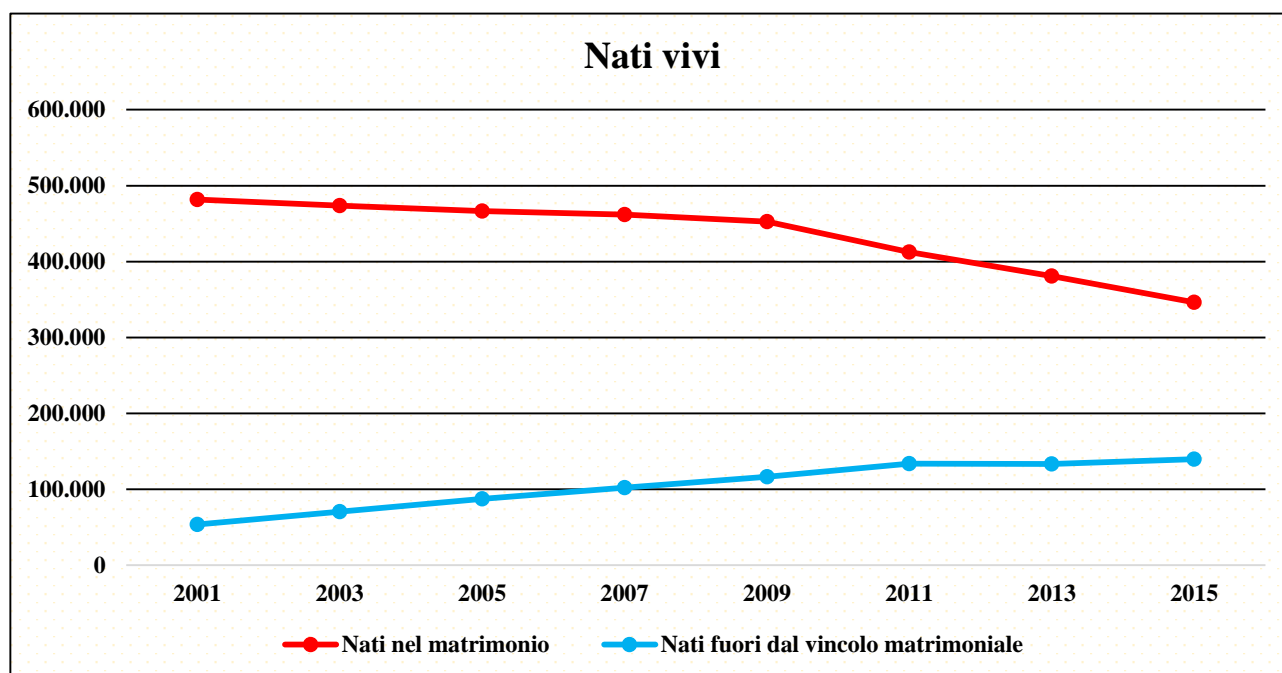
<sup>36</sup> Cfr. A.L. Zanatta, *Nuove madri e nuovi padri*, Il Mulino, Bologna 2011.

<sup>37</sup> [http://www.corriere.it/Primo\\_Piano/Cronache/2007/05\\_Maggio/03/famiglia\\_italiana\\_single.shtml?refresh\\_ce-cp](http://www.corriere.it/Primo_Piano/Cronache/2007/05_Maggio/03/famiglia_italiana_single.shtml?refresh_ce-cp) [11 dicembre 2016].

dopo), per aumentare ancora sino al 2015 in cui è pari al 28,7 (quasi il doppio rispetto a soli dieci anni prima).

Nel 2015, «oltre un nato su quattro ha genitori non coniugati, quasi uno su tre al Centro-Nord (dove i nati da genitori non coniugati costituiscono oltre il 31%)»<sup>38</sup>.

Anno di riferimento	Nati nel matrimonio	Nati fuori dal matrimonio	Totale nati
2001	481.740	53.542	535.282
2002	479.835	58.363	538.198
2003	473.646	70.417	544.063
2004	485.471	77.128	562.599
2005	466.727	87.295	554.022
2006	466.689	93.321	560.010
2007	461.793	102.140	563.933
2008	463.810	112.849	576.659
2009	452.584	116.273	568.857
2010	438.524	123.420	561.944
2011	412.735	133.850	546.585
2012	401.807	132.379	534.186
2013	380.863	133.445	514.308
2014	363.916	138.680	502.596
2015	346.169	139.611	485.780



Elaborazione propria su dati ISTAT.

<sup>38</sup><https://www.istat.it/it/files/2016/11/Statistica-report-Nati.pdf?title=Natalit%C3%A0+e+fecondit%C3%A0++28%2Fnov%2F2016+-+Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf> [11 dicembre 2016].

e) *Aumento costante di separazioni, divorzi, secondi matrimoni*

Oggi le coppie, investite dal turbinio di cambiamenti che pervade la società contemporanea, sono costrette, giorno dopo giorno, a trovare un proprio equilibrio tra fusione e autonomia, parità e gerarchia dei ruoli, continuità e temporaneità della scelta. Dal tipo di equilibrio conseguito scaturiscono forme diverse di vita matrimoniale; dal mancato raggiungimento di siffatto equilibrio, spesso, dipendono, invece, le rotture: le separazioni e i divorzi.

Sebbene in Italia l'instabilità coniugale sia meno diffusa rispetto alla maggior parte dei paesi occidentali, il numero di separazioni e divorzi sta aumentando rapidamente e le cause sono molteplici: viene meno la progettualità a lungo termine perché viviamo in un'epoca – come direbbe Massimo Recalcati – in cui tutto è a scadenza, in cui niente dura e tutto è destinato ad essere sostituito<sup>39</sup>; un'epoca in cui dilagano i processi di individualizzazione e si fa “fatica” a conciliare le proprie aspirazioni, i propri interessi con quelli dell'altro – primeggia la ricerca del piacere e della felicità individuale; un'epoca, ancora, in cui aumentano i matrimoni celebrati con rito civile che tendono a sciogliersi più facilmente rispetto a quelli celebrati con rito religioso, in cui, per certi versi, prevale ancora la sacralità del sacramento matrimoniale. Infine, altro fattore determinante è il lavoro delle donne, lavoro che le rende indipendenti sotto molteplici aspetti e quindi meno disponibili ad accettare un'unione non soddisfacente.

Nel 2015 si registra un aumento consistente del numero dei divorzi pari a 82.469 (30.114 in più rispetto all'anno precedente); più contenuto, invece, l'aumento delle separazioni (91.706, “solo” 2.403 in più rispetto al 2014). Tuttavia, per interpretare correttamente questi dati occorre tener presente che nel 2015 esplicano per la prima volta i loro effetti due importanti variazioni normative in materia di separazione e di scioglimento delle unioni coniugali: la Legge n.132/2014 e la Legge sul “divorzio breve” (Legge n.55/2016).

La prima, *Misure urgenti di degiurisdizionalizzazione ed altri interventi per la definizione dell'arretrato in materia di processo civile*, prevede il ricorso ad accordi extragiudiziali nei soli casi di separazione e divorzio consensuali e ne regola le procedure (due) a seconda che nella coppia ci sia la presenza o meno di figli minorenni, maggiorenni non autosufficienti o di accordi patrimoniali. L'obiettivo è quello di semplificare l'iter delle procedure di separazione e divorzio consensuali prevedendo la stipula di accordi extragiudiziali. I coniugi possono, pertanto, avvalersi di un iter più semplice dal punto di vista degli adempimenti procedurali, più rapido e meno oneroso rispetto al procedimento giudiziario.

La seconda, *Divorzio breve*, interviene sulla regolamentazione delle separazioni e dei divorzi riducendo drasticamente i tempi per la domanda di divorzio (da tre anni a dodici mesi per le separazioni giudiziali; da tre anni a sei mesi per le separazioni consensuali).

Questa variazione normativa, dunque, ha fatto sì che nel 2015 crescesse in maniera esponenziale il numero di divorzi, cosa che non si sarebbe verificata se ci si fosse attenuti alla vecchia normativa (dato il termine perentorio dei tre anni previsto per legge): sono stati definiti presso gli Uffici di stato

---

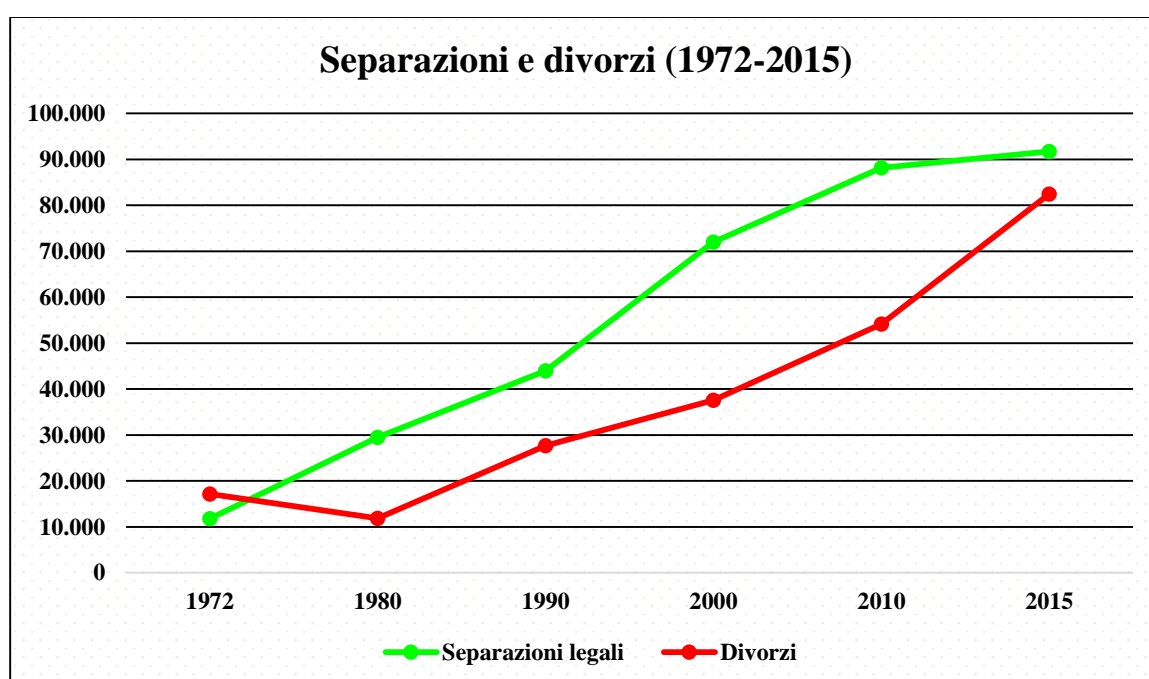
<sup>39</sup> Cfr. M. Recalcati, *Non è più come prima. Elogio del perdono nella vita amorosa*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.



civile 27.040 divorzi (pari al 32,8% dei divorzi del 2015) e 17.668 separazioni (19,3% delle separazioni)<sup>40</sup>.

Strettamente connesso all'aumentare delle separazioni e dei divorzi è il fenomeno dei secondi matrimoni (33.579 nel 2015, 2.941 in più rispetto al 2014), la cui incidenza sul totale dei matrimoni raggiunge il 17%.

Se in passato il secondo matrimonio interessava principalmente persone rimaste vedove, nella società odierna l'evento che vi dà più frequentemente origine è la separazione e/o il divorzio, cambiamento che produce una situazione del tutto nuova se ci sono figli nati dall'unione precedente: il genitore acquisito non si sostituisce, ma si aggiunge ai genitori biologici dando vita a casi di *doppia genitorialità* o *plurigenitorialità*. In questi casi – sottolinea la psicologa Laura Fruggeri – la coppia coniugale non coincide più con la coppia genitoriale<sup>41</sup>.



#### f) Aumento delle famiglie monogenitoriali

Le famiglie monogenitoriali – composte da un solo genitore e da uno/a o più figli/e – rappresentano l'esito di percorsi di vita differenti, di scelte fatte dal genitore presente o subite a causa di quello assente<sup>42</sup>.

Oggi, come accade sempre più frequentemente nell'attuale società, si può *scegliere* di accedere allo stato di genitore (attraverso il ricorso a tecniche differenti); oppure, la famiglia monogenitoriale è ciò che *rimane* dopo la separazione, il divorzio o la scomparsa di uno dei due genitori.

<sup>40</sup>Cfr.

<https://www.istat.it/it/files/2016/11/matrimoni-separazioni-divorzi-2015.pdf?title=Matrimoni%2C+separazioni+e+divorzi+-+14%2Fnov%2F2016+-+Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf> [11 dicembre 2016].

<sup>41</sup> Cfr. L. Fruggeri, *Diverse normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari*, Carocci, Roma 2005.

<sup>42</sup> Cfr. A. Gigli, Molte famiglie: quelle "normali" e...le altre, in M. Contini (a cura di), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia* (pp. 99-118). Carocci editore, Roma 2015.

Le famiglie monogenitoriali, dunque, – sottolinea Amelia Broccoli – possono presentarsi secondo un’articolata varietà di casi:

- genitore solo perché vedovo;
- genitore separato o divorziato;
- genitore eterosessuale *single* per scelta;
- genitore omosessuale *single* o in coppia, che ha avuto un figlio per vie naturali oppure ricorrendo ad una delle diverse tecniche di fecondazione assistita<sup>43</sup>.

Pertanto, «la famiglia *monogenitoriale* non è un’invenzione moderna»<sup>44</sup> perché, seppure per ragioni diverse e distanti da quelle attuali, la famiglia ristretta esisteva anche in passato – pensiamo ai casi di famiglie in cui veniva a mancare, spesso prematuramente, uno dei due genitori; o, ancora, i casi (sebbene più rari) in cui uno dei due coniugi abbandonava il tetto coniugale.

Tuttavia, a differenza dei casi di vedovanza, in cui uno dei due genitori è realmente e fisicamente assente, non sembra del tutto corretto parlare di famiglia monogenitoriale quando un bambino viene affidato ad un solo genitore, poiché il nucleo familiare è sì ristretto, ma entrambi i genitori sono vivi e dovrebbero prendersi cura in egual misura della crescita e, più in generale, della vita del minore frutto dell’unione adesso dissolta.

Ne consegue, seguendo questa linea interpretativa, che oltre al caso di morte di uno dei due coniugi, risulta rientrare a pieno titolo nella categoria di famiglia monogenitoriale solo colui o colei che decide di avere un/una figlio/a da solo/a, nonostante l’assenza di un partner.

La possibilità di diventare genitori *sol*i e, dunque, di accedere alla procreazione assistita anche in assenza della coppia (possibilità inesistente, al momento, in Italia perché non consentita dalla legislazione della penisola) ha prodotto due conseguenze rilevanti: ha consentito a donne sole, che non desiderano costruire legami di coppia, di diventare madri; e ha rotto il nesso tra procreazione ed eterosessualità, permettendo anche a persone omosessuali di diventare genitori.

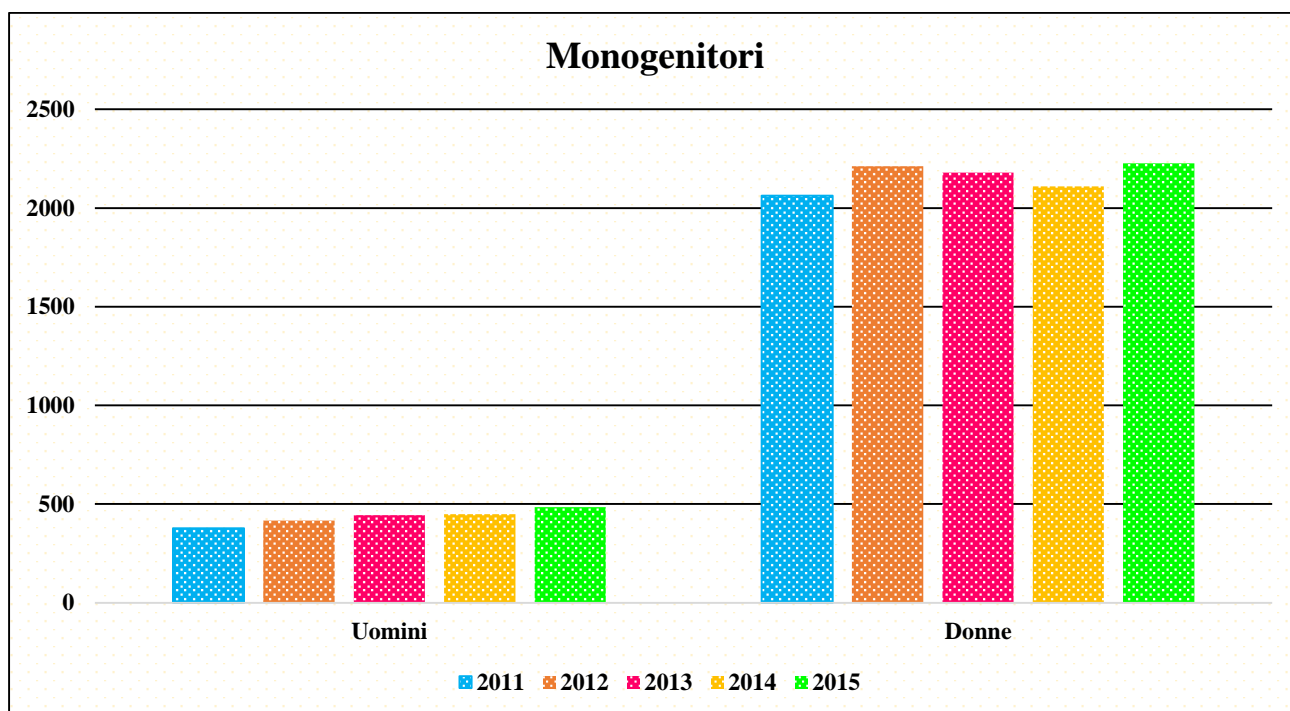
Di seguito, riporto alcuni dati relativi alla presenza di coppie monogenitoriali in Italia.

Anno di riferimento	Monogenitori							
	Uomini				Donne			
	Celibi	Separati o divorziati	Vedovi	Totale	Nubili	Separate o divorziate	Vedove	Totale
<b>2011</b>	36	170	171	<b>377</b>	263	926	873	<b>2062</b>
<b>2012</b>	35	193	189	<b>417</b>	264	1054	893	<b>2211</b>
<b>2013</b>	44	206	194	<b>444</b>	267	1037	875	<b>2179</b>
<b>2014</b>	49	206	194	<b>449</b>	305	937	868	<b>2110</b>
<b>2015</b>	55	231	199	<b>485</b>	334	949	943	<b>2226</b>

Elaborazione propria su dati ISTAT.

<sup>43</sup> Cfr. A. Broccoli, Le famiglie monogenitoriali, in L. Pati, *Pedagogia della famiglia* (pp. 51 – 64), op. cit.

<sup>44</sup> *Ivi*, p. 58.



### 3. Essere famiglia oggi

Alla luce di questi molteplici e profondi cambiamenti, non si può più pensare alla famiglia come realtà statica, definita una volta per tutte, *mera destinataria di prescrizioni*; al contrario – afferma Luigi Pati – essa è una realtà viva, dinamica, capace di darsi delle direzioni, degli obiettivi, di compiere delle scelte rispetto ai fini che si pone<sup>45</sup>.

Oggi, dunque, la famiglia si configura come sistema relazionale aperto, chiamato a confrontarsi con rinnovate esigenze, bisogni, necessità.

Ma quali sono i fattori principali che hanno determinato il *distacco* dalla famiglia tradizionale? Luigi Pati ne individua almeno tre:

- libertà comportamentale per entrambi i sessi (viene meno il collegamento – prima fondamentale, quasi “necessario” – tra esercizio della sessualità e legame matrimoniale);
- fine della asimmetria di coppia a favore di una assoluta parità tra i sessi e, dunque, tra i coniugi (resa possibile anche dalla riforma del diritto di famiglia attraverso la Legge n.151 del 1975 che sanciva alcuni principi fondamentali come ad esempio l’equiparazione dei coniugi nei diritti e nei doveri; l’abolizione della patria potestà, divenuta potestà genitoriale – oggi responsabilità genitoriale –; ecc.);
- fine del regime “autoritario” nel campo dell’educazione dei figli, a favore di un vero e proprio *orizzontalismo comunicativo*<sup>46</sup>.

<sup>45</sup> L. Pati, *Ruolo della famiglia nell’educazione, oggi: tra fragilità e possibilità di sviluppo*. Disponibile in: [http://www.salesianicibali.it/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&download=665:ruolo-della-famiglia-prof-pati&id=75:convegno-famiglia-scuola-cfp-2013](http://www.salesianicibali.it/index.php?option=com_phocadownload&view=category&download=665:ruolo-della-famiglia-prof-pati&id=75:convegno-famiglia-scuola-cfp-2013) [11 dicembre 2016].

<sup>46</sup> L. Pati, La famiglia nell’odierna temperie socio-culturale, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia* (pp. 15-30), op. cit.

Queste trasformazioni hanno inciso profondamente sulle modalità di *fare* famiglia oggi, di essere coniugi e genitori, perché se prima era presente un riferimento valoriale imprescindibile e rassicurante – i genitori e il loro modo di educare – oggi quei modelli non sono più validi come una volta. Infatti, a partire dalla seconda metà degli anni Sessanta (punto di riferimento è la rivolta studentesca del 1968), i valori della tradizione furono sottoposti a profonda critica e revisione. Specialmente in campo culturale prese piede un vero e proprio rifiuto axiologico, tutto a *vantaggio dell'anomia comportamentale*.

Il secolarismo, i movimenti di emancipazione, il diffondersi dei valori post-materialisti (quali lo sviluppo personale e l'autoappagamento), lo scetticismo verso le istituzioni, l'aumento dell'insofferenza verso la regolazione della vita privata dettata dall'esterno (in particolare da qualsiasi forma di autorità), sono tutti aspetti di un mutamento di valori che spingerebbe gli individui a scegliere secondo il loro libero arbitrio il modo più consono di condurre la propria esistenza. La diminuzione dei matrimoni e l'aumento delle libere unioni, almeno in una prima fase, sarebbero l'espressione di anticonformismo di manifestazione della propria libertà contro le convenzioni. I precursori dei nuovi comportamenti sarebbero giovani uomini e donne con elevato livello di istruzione, portatori di valori postmaterialisti, che attribuiscono grande importanza alla realizzazione personale e alla propria autonomia. Giovani quindi anche più esigenti nel richiedere al proprio rapporto di coppia condizioni minime di qualità e sempre più propensi a rivalutare e a mettere in discussione progetti ed aspettative, anche relative a scelte coniugali e familiari con le proprie esigenze ed obiettivi di autorealizzazione<sup>47</sup>.

La seconda metà degli anni Sessanta rappresenta, dunque, un periodo – come lo definisce la Volpicella – *caotico*, caratterizzato da un senso diffuso e generalizzato di protesta da parte delle nuove generazioni, animate da nuove aspirazioni<sup>48</sup>.

Si tratta di una generazione «che non si riconosce più nelle formule di vita precedenti e si muove, all'interno della “contestazione”, ricercando una nuova identità»<sup>49</sup>.

A questa serrata e vivace critica si aggiunse l'approvazione di una serie di riforme e di leggi – *proliferazione legislativa* – che rivoluzionarono ulteriormente il legame matrimoniale – la Legge n. 898 del 1970, meglio conosciuta come *Legge sul Divorzio*; la Legge n. 151 del 1975 o *Riforma del Diritto di Famiglia*; e la Legge n. 194 del 1978 o *Norme per la tutela sociale della maternità e sull'interruzione volontaria della gravidanza* –: da “fatto pubblico” a “scelta privata”; da “patto per la vita” a “contratto revocabile”; da legame “aperto alla vita” a regolamentazione della vita<sup>50</sup>.

«Il nuovo modello di coniugalità e di genitorialità si presenta – quindi – come espressione di una profonda cesura con il passato, animato dalla ricerca di percorsi inusitati che ben poco hanno da spartire con la tradizione»<sup>51</sup>. Pertanto – continua Angela Volpicella – la famiglia coniugale tradizionale perde importanza lasciando spazio all'emergere di realtà familiari sempre più peculiari.

È a partire da questo momento che si entra nel vortice dello sperimentalismo educativo, un procedere per tentativi ed errori, l'inclinazione a privilegiare sulla base delle esigenze del momento

---

<sup>47</sup> ISTAT, *Diventare padri in Italia. Fecondità e figli secondo un approccio di genere*, p. 13. Rapporto a cura di A. Rosina e L. L. Sabbadini (2006). Disponibile in: [http://www3.istat.it/dati/catalogo/20061127\\_01/arg0631diventare\\_padri\\_in\\_italia.pdf](http://www3.istat.it/dati/catalogo/20061127_01/arg0631diventare_padri_in_italia.pdf) [30 dicembre 2016].

<sup>48</sup> Cfr. A.M., Volpicella, *La famiglia. Una realtà complessa*, op. cit.

<sup>49</sup> *Ivi*, p. 171.

<sup>50</sup> *Ibidem*.

<sup>51</sup> *Ibidem*.

una fra le tante proposte tra cui è possibile scegliere; ci si incammina, così, verso la costruzione di inedite forme familiari, di nuovi modi di *essere, fare e diventare* famiglia e, in particolare, genitori.

### 3.1. Essere genitori

Essere genitori – afferma Michele Corsi – nasce da lontano: dai bambini che siamo stati, dai genitori che abbiamo avuto, dai racconti che ci sono stati fatti, da come ciascuno percepisce il proprio genere e la propria sessualità, da come realizziamo l'intreccio tra queste e molte altre variabili.

Ciò che preme sottolineare è che non si nasce genitori; al più lo si è in potenza, predisposti biologicamente a diventarlo<sup>52</sup>. Si sfata, così, il mito legato alla *naturalità* dell'essere genitore e si insinua la necessità di educare i genitori – dunque madre e padre, entrambi – affinché “imparino” ad essere tali, a svolgere al meglio la loro funzione educativa.

Oggi, più che nei trent'anni precedenti, si assiste al trapasso dall'educazione materna alla genitoriale, a una responsabilità condivisa perché è importante che entrambi i genitori siano implicati nel processo di cura, di crescita, di educazione dei propri figli. È necessario l'apporto femminile quanto quello maschile; è indispensabile un'equa distribuzione dei compiti affinché si possa giungere ad un'efficace corresponsabilità educativa; è essenziale integrare il ruolo materno e quello paterno, ciascuno con la propria specificità, in vista di un orizzonte comune: l'educazione del/della figlio/a o dei/delle figli/e.

«Ciò che un tempo si pensava specifico della madre o del padre, in forme rigide ed immutabili, oggi si ravvisa appartenente all'una ed all'altro»<sup>53</sup>. E ancora: «La figura maschile e la figura femminile, il codice paterno e quello materno, la funzione affettiva e la funzione normativa delle due figure genitoriali si dovrebbero integrare armonicamente nell'educazione dei figli e delle figlie»<sup>54</sup>. È opportuno, allora, che i genitori s'intendano tra di loro per definire ciò che debbono richiedere ai figli, in rapporto alle situazioni, necessità, prospettive di ciascuno di loro. Occorre costruire una cultura della genitorialità, risultato della sinergia e dell'intreccio di una serie di variabili e di elementi: esperienze pregresse di quanti prima di noi sono stati madri e padri – in primis i propri genitori –, consigli di esperti, partecipazione a piccole comunità di scuole o laboratori per genitori, ecc.

Da quanto detto sinora emerge, quindi, che «le funzioni materna e paterna si apprendono cammin facendo»<sup>55</sup>, poiché non si nasce genitori, lo si diventa; perché «essere genitori è un “mestiere” che nessuno insegna e che si impara solo con l'esperienza. Questa esperienza si sviluppa e matura insieme e accanto alla crescita dei propri figli»<sup>56</sup>.

Cambia, allora, il significato della maternità e della paternità rispetto al passato. Cambia il paradigma di riferimento della genitorialità.

---

<sup>52</sup> Cfr. M. Corsi, *La bottega dei genitori*, FrancoAngeli, Milano 2016.

<sup>53</sup> N. Galli, *La famiglia. Un bene per tutti*, op. cit., p. 199.

<sup>54</sup> G. Zanniello, L'integrazione dei compiti della madre e del padre nell'educazione dei figli e delle figlie. *RIEF – Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1(2016), 145-161.

<sup>55</sup> N. Galli, *La famiglia. Un bene per tutti*, op. cit., p. 200.

<sup>56</sup> S. Natoli, F. Batini & G. Toti, Uguali e diversi: un'indagine comparativa tra generazioni sulle attese e le percezioni relative alla genitorialità. *RIEF, Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1(2016), 49-70.

### 3.2. Essere madri: ieri e oggi

L'immagine della donna come *angelo del focolare domestico*, e dunque fortemente ancorata al ruolo di moglie e madre, è tipica degli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento. Casalinga a tempo pieno, totalmente ed esclusivamente dedicata alla cura dei/delle figli/e, del marito e della casa, questa donna era esclusa dal sociale e da tutto ciò che era al di là delle mura domestiche.

«Escluso dalla sfera pubblica, a lungo il sapere delle donne si è potuto sviluppare solo nella direzione degli ambiti loro concessi, il privato, i *luoghi* della domesticità e del governo della casa, la cura e la tutela della famiglia, la maternità, l'educazione della prima infanzia»<sup>57</sup>.

In Italia, all'affermazione di questo modello di donna – moglie e madre –, contribuisce la Chiesa cattolica che – come sottolinea Anna Laura Zanatta – propone alle spose e madri cristiane un'immagine della donna destinata dalla sua natura e dalla volontà di Dio a svolgere una missione esclusivamente familiare e materna, segnata dal sacrificio e da una dedizione totale<sup>58</sup>.

Le donne, dunque, per secoli sono state definite in base alla loro capacità di prendersi cura dell'altro. Addirittura, nel Settecento, Rousseau aveva affermato che la donna era stata creata «specialmente per piacere all'uomo [...] e per essere soggiogata [...]. In tal modo tutta l'educazione delle donne deve essere relativa agli uomini. Piacer loro, essere utili, farsi amare e onorare da essi, allevarli giovani, curarli grandi, consigliarli, consolarli, rendere loro la vita piacevole e dolce: ecco i doveri delle donne in tutti i tempi, e quello che si deve insegnar loro fin dall'infanzia»<sup>59</sup>.

Si delinea così un'immagine di donna debole e passiva, perennemente subordinata al mondo maschile, incapace di opporre resistenza, destinata a non possedere nulla nemmeno i propri figli che, giuridicamente, non le appartengono.

Tuttavia, a partire dagli anni Sessanta e, ancor di più, negli anni Settanta – per le leggi di cui si è detto precedentemente – qualcosa inizia a cambiare. Sullo sfondo cambiamenti sociali, politici, culturali, economici, legislativi; sulla scena una riformulazione dell'identità femminile, volta a conquistare una maggiore indipendenza dall'uomo e dalla vita familiare. Sono questi gli anni in cui le donne danno avvio ad un percorso di emancipazione volto a smuovere dalle fondamenta l'apparato ideologico patriarcale<sup>60</sup>.

Tre sono gli elementi che – secondo il sociologo François de Singly – distinguono l'identità delle donne dell'attuale generazione da quelle appartenenti alla “vecchia” generazione: il possesso di un capitale scolastico, l'utilizzazione professionale di tale capitale e, cosa più importante, la rivendicazione di un'identità personale<sup>61</sup>.

Questa nuova immagine di donna crea una frattura con il passato. Si afferma il modello, definito dal filosofo Gilles Lipovetsky, della “terza donna”, quasi una *matrioska*, capace di racchiudere in sé i modelli vigenti nei secoli precedenti: da una parte quello della donna sfruttata, sottomessa ed emarginata; dall'altra la donna emancipata.

---

<sup>57</sup> S. Ulivieri, *Educare al femminile*, Edizioni ETS, Pisa ed. 2010. Il corsivo è mio.

<sup>58</sup> Cfr. A.L. Zanatta, *Nuove madri e nuovi padri*, op. cit.

<sup>59</sup> J.J. Rousseau, *Emilio*, Armando, Roma 1962, p. 241.

<sup>60</sup> Cfr. A.G. Lopez, In bilico tra passato e presente. L'educazione dei nuovi padri. In I. Loiodice (a cura di), *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie* (pp. 68-76), FrancoAngeli, Milano 2014.

<sup>61</sup> Cfr. A.L. Zanatta, *Nuove madri e nuovi padri*, op. cit.

La *terza donna* è una donna *empowered* e in quanto tale possiede il potere della creatività, la libertà di decidere del e sul proprio destino e di costruire il proprio futuro professionale, che potrà anche essere subordinato alla famiglia, per *libera scelta*<sup>62</sup>.

Sempre attuale e, nel caso specifico, perfettamente calzante questa meravigliosa citazione di Maria Montessori:

[...] è finito il tempo in cui la donna era passiva, in cui bastava ch'ella *non facesse il male*, in cui ogni sua virtù importava una negazione: sii ignorante della vita; non ti occupare della cosa pubblica; non lavorare; non ti prendere responsabilità pei figliuoli; non ti occupare dell'amministrazione dei tuoi beni; sii passiva, annichila la tua volontà a favore del marito; non vivere per altro che per lui, ma senza occuparti di comprenderlo; pensa solo a non fare il male e il male consiste nel non fare ciò che piace al marito. Dal così opprimente negativismo la donna si è scossa ed è passata al moto e all'azione "Lavora! Fa il bene"<sup>63</sup>.

Per molte donne la maternità, in particolare, non rappresenta più l'esperienza totalizzante cui dedicare l'intera esistenza. Pur riconoscendo il carattere significativo e assolutamente prioritario, non tutte lo reputano esclusivo; molte – sostiene Vanna Iori – trovano campi di realizzazione di sé anche al di fuori della maternità.

*Decade*, così, la convinzione culturale secondo cui *madre si nasce* e si afferma quella per cui *madre si diventa*, per scelta.

Accanto a questa nuova immagine di donna, più istruita, maggiormente consapevole e indipendente, capace di *abitare* e *vivere* più luoghi (domestici ed extra-domestici) si affianca, inevitabilmente, una nuova immagine di uomo, capace di sostenere la donna nelle sue scelte, di esaltarne le potenzialità, pronto ad instaurare con lei un rapporto diverso rispetto al passato: basato sulla comprensione, sul rispetto, sull'ascolto, sulla parità, sulla comunicazione, sull'uguaglianza.

### 3.3. Essere padri: ieri e oggi

Se i cambiamenti riguardanti le madri possono contare su un cammino di riflessione piuttosto lungo, iniziato già tra le due guerre mondiali e progressivamente sviluppatosi mettendo in discussione la cultura *patriarcale androcentrica*, la trasformazione dei padri è invece più recente e – come sostiene Enzo Catarsi – a differenza di quella delle donne, vede i padri allontanarsi dalla identità storica e impegnarsi nella ricerca di un "nuovo" modello, in cui, insieme alla razionalità ed alla "direttività", trovi spazio anche l'attenzione per i sentimenti e gli affetti<sup>64</sup>.

Gli studi dedicati all'essere padre e alla paternità sono (molto) meno numerosi rispetto a quelli dedicati alla maternità, anche se negli ultimi anni l'attenzione a suddetti temi è aumentata considerevolmente. Per questo motivo non è facile ricostruire un excursus storico preciso, definito che riconduca sino ad oggi così come, invece, avviene per la donna e quindi per le madri.

---

<sup>62</sup> Cfr. B. De Serio, La maternità tra dimensione biologica e dimensione sociale. Riflessioni storico-pedagogiche. In I. Loiodice, P. Plas & N. Rajadell, *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione* (pp. 41-61). Edizioni ETS, Pisa 2012.

<sup>63</sup> M. Montessori, La questione femminile e il Congresso di Londra. *L'Italia femminile*, I, 1, 39, 298-299, 306-307, citato da B. De Serio in I. Loiodice, P. Plas & N. Rajadell, *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*, op. cit.

<sup>64</sup> E. Catarsi, I contesti dell'educazione familiare, in E. Catarsi (a cura di), *Educazione familiare e Pedagogia della Famiglia: quali prospettive?* (pp. 7-21), Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa) 2006.

Quel che sappiamo per certo, grazie alle numerose testimonianze e alla letteratura esistente sul tema, è che per secoli il padre ha incarnato il *no*, il potere, la legge; era colui che esercitava la sua autorità su tutta la famiglia, che imponeva le sue condizioni e non accettava resistenze o ribellioni di alcun genere. Era *il padre* e il suo *no* serviva a mantenere e a garantire l'ordine, in famiglia e fuori.

Tremenda, ma allo stesso tempo esemplificativa, potrebbe essere la rappresentazione del padre di Franz Kafka in un passo di *Lettera al padre*:

Caro papà, recentemente mi hai chiesto perché io affermi di avere paura di te. Come sempre non ho saputo risponderti, in parte proprio per la paura che provo nei tuoi confronti, in parte perché i particolari che concorrono a motivare questa paura sono troppi perché io riesca in qualche modo a metterli insieme in un discorso. [...]. Direttamente ricordo soltanto un episodio dei primi anni di vita. Forse te ne rammenti anche tu. Una notte, continuavo a piagnucolare chiedendo dell'acqua, di certo non per sete ma probabilmente un po' per importunare e un po' per distrarmi. Dopo che alcune pesanti minacce non erano servite, mi sollevasti dal letto e mi portasti sul ballatoio, dove mi lasciasti per un po' da solo, in camicia, davanti alla porta chiusa. Non voglio dire che fosse sbagliato, forse quella volta la pace notturna non poteva essere ottenuta altrimenti, voglio soltanto descrivere i tuoi metodi educativi e il loro effetto su di me. In seguito fui obbediente, è vero, ma ne riportai un danno interiore. Quella sciocca ma per me naturale richiesta di acqua e il fatto tremendo di venire chiuso fuori, all'aperto, non riuscii mai a porli nella giusta connessione. Ancora dopo anni soffrivo per il pensiero angoscioso che *il gigante, mio padre, l'istanza suprema*, potesse quasi senza motivo arrivare di notte per tirarmi fuori dal letto e portarmi sul ballatoio, e che quindi per lui non ero che una nullità.

Fu solo un piccolo inizio, ma la sensazione di nullità che spesso mi domina [...] affonda le radici nella tua influenza. Avrei avuto bisogno di qualche incoraggiamento, di un po' di gentilezza, che mi si lasciasse aperta la strada, e invece tu me la sbarravi [...]<sup>65</sup>.

Quasi a voler contraddire questa figura di padre-padrone, padre-autorità, incapace di dimostrare affetto, si iniziano a sperimentare nuovi modi di essere padri, maggiormente orientati all'affettività, al dialogo, alla relazione, alla giocosità e alla condivisione.

Il padre, oggi, *vuole fare* quello che un tempo *poteva fare* solo la madre: vuole cambiare i pannolini, andare a prendere i bambini a scuola; vuole dialogare con loro, costruire una relazione fondata sulla fiducia; desidera voler bene ai suoi figli e desidera dimostrarlo prendendosene cura, entrando a far parte di quella relazione diadica, esclusiva e (spesso) totalizzante madre-figlio, specie nei primi anni di vita. A tal proposito, Vanna Iori parla di *fine del patriarcato e inizio della paternità*<sup>66</sup>. Tuttavia, oltre a questo desiderio di cambiamento, alla volontà di *distaccarsi* dal modello di padre che si è avuto, di vivere il ruolo in maniera affettivamente ed emotivamente più *calda*, c'è il rischio per gli uomini di rimanere prigionieri degli stereotipi della propria storia di genere.

La necessità di *salpare* nel mare delle nuove consapevolezza della paternità pone oggi i padri di fronte ad una pluralità di percorsi tra nuove consapevolezza e vaglio critico dell'eredità delle generazioni precedenti; i padri vivono *un permanere di identità tradizionale (o di sue parti consistenti) e un affacciarsi di percorsi in gran parte inediti e originali. Spesso le due cose vanno insieme [...]*. In certi

---

<sup>65</sup> F. Kafka, *Lettera al padre*, Giunti Editore, Firenze-Milano 2015, pp. 77/82. Franz Kafka visse tra il 1883 e il 1924. La lettera fu scritta nel 1919 e pubblicata postuma nel 1952. Il corsivo è mio.

<sup>66</sup> V. Iori, Padri e madri: oltre le fragilità e le rigidità dei ruoli, in L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni* (pp. 123-138), Editrice La Scuola, Brescia 2005.



ambiti si assiste al tentativo di restare aggrappati all'ormeggio degli stereotipi per evitare di essere trascinati in mare aperto. [...] *si tratta quindi di scegliere come e con quale consapevolezza e in che direzione prendere il largo*<sup>67</sup>.

Ciò nonostante, oggi dilaga l'immagine di un padre con caratteristiche materne e l'immagine di una madre con caratteristiche paterne: ad oggi è la madre che spesso incarna i caratteri della normatività – è la madre che dà e cerca di far rispettare le regole – e il padre quelli dell'affettività. Si giunge, pertanto, ad una sostanziale *omogeneizzazione* dei ruoli genitoriali, un vero e proprio *meticciamiento*, sia per quanto riguarda l'espressione dell'affettività, sia per quanto riguarda la trasmissione delle norme e l'esercizio dell'autorità. Si tratta di funzioni necessarie e complementari che, però, non vengono assunte più – almeno nella maggior parte dei casi – *solo* dalla madre o *solo* dal padre. Non sussiste più la sostanziale differenza, proposta da Talcott Parsons, tra ruolo espressivo (tipico della donna e della madre) e ruolo strumentale (tipico dell'uomo e del padre)<sup>68</sup>.

La contaminazione tra i generi diventa, allora, un presupposto imprescindibile per andare oltre le rigide contrapposizioni, a patto che entrambi – padre e madre – sappiano apprendere dall'alterità e, allo stesso tempo, trovare in se stessi i modi della cura.

L'attuale modello di riferimento è quello ispirato ai valori della condivisione, della corresponsabilità perché «la genitorialità è una dimensione costitutivamente duale e un genere non può parlare per conto dell'altro». Nasce così – per riprendere l'efficace espressione di Vanna Iori – la genitorialità a *due voci*.

### 3.4. Genitorialità come condivisione

La genitorialità, storicamente esercitata separatamente – a causa delle rigide gerarchie familiari e della conseguente subordinazione della moglie al marito – e fondata su una partecipazione squilibrata della madre e del padre ai processi educativi, oggi ha come presupposto necessario e irrinunciabile la condivisione, da parte dei coniugi, genitori o futuri padri e madri, di un progetto educativo comune, *costruito* insieme.

La condivisione comporta l'incontro con le differenze: di genere, in primis, ma anche di *educazione* poiché ciascun componente della coppia è portatore di una propria specifica cultura educativa, frutto dell'interazione tra il modello educativo dei genitori, l'esperienza, la formazione, l'istruzione, ecc.

La condivisione, pertanto, richiede corresponsabilità, confronto, dialogo. È un *pensare insieme, aver cura insieme, progettare insieme, costruire insieme*; chiede ad entrambi i coniugi, futuri genitori di «[...] uscire dalla cittadella dei propri ruoli tradizionali [per] incontrarsi con l'altro, [per] mettere in comune progetti e aspettative, preoccupazioni e gioie, poiché la genitorialità è l'unica relazione educativa *costitutivamente duale*»<sup>69</sup>.

Spetta, dunque, ai coniugi, future madri e futuri padri, enucleare comuni regole di comunicazione, esercitare la libertà e la responsabilità in maniera consapevole, costruire relazioni efficaci e durature (tra coniugi, tra padre e figli, tra madre e figli), *crescere* con e per i figli mantenendo, pur sempre, la

---

<sup>67</sup> Ivi, p. 135.

<sup>68</sup> Cfr. T. Parsons, R.F. Bales, *Famiglia e socializzazione*, Mondadori, Milano 1984.

<sup>69</sup> V. Iori, *Padri e madri: oltre le fragilità e le rigidità dei ruoli*, op. cit., p. 138.

propria identità di genitore. Si tratta, sostanzialmente, di *aver cura* del progetto familiare in tutti i suoi aspetti e nelle sue molteplici conseguenze, tra cui la decisione di avere un figlio poiché «investirsi nella generatività familiare significa passare dall'essere responsabili di sé al sentirsi coinvolti anche nella realizzazione altrui, poiché quando la progettualità diviene apertura alla vita, la coppia fa esperienza di una creatività in forza al futuro e in particolare alle generazioni che lo abiteranno»<sup>70</sup>.

Dare alla luce un figlio – afferma Bruno Rossi – non genera il genitore; non si nasce genitori ma si impara, *ininterrottamente*, ad esserlo.

Buoni genitori ci si fa nel tempo, da sé, con la propria mente e il proprio cuore, coltivando il legame familiare, custodendo le relazioni (a livello di coppia e tra genitori e figli), servendosi anche dell'aiuto discreto di altri significativi, responsabili, competenti, capaci di pensare e realizzare interventi personalizzati e contestualizzati e per quanto possibile sistematici<sup>71</sup>.

Alla luce di queste importanti considerazioni, emerge la necessità di educare, di formare i genitori perennemente scissi tra vecchie e nuove identità; tra *storie di famiglia* – modelli educativi – e realtà attuale – caratterizzata da disorientamento assiologico e dalla mancanza di punti di riferimento –; tra desideri e paure/ansie.

Occorre aiutare i genitori a ricomporre queste fratture per proporsi come educatori efficaci dei figli che metteranno al mondo; occorre offrire loro spazi all'interno dei quali *scoprirsì* genitori efficaci, competenti, *empowered*; occorre progettare e proporre corsi che consentano di assumere un atteggiamento aperto, di rivedere e, se necessario, modificare i propri modelli.

L'obiettivo è la nascita del genitore riflessivo, competente, capace di mettersi in discussione, «di mettersi in cammino per guadagnare quelle conoscenze, abilità, capacità che gli consentiranno di imparare ed esercitare l'arte di essere genitore»<sup>72</sup>.

Nel nostro tempo, si fa sempre più insistente la richiesta da parte della famiglia e, in particolare, dei genitori di essere aiutati a educare anche per imparare a gestire la complessità caratterizzante la nostra epoca.

---

<sup>70</sup> Cfr. E. Musi, Dare alla luce nascere come genitori, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia* (pp. 163-177), op. cit.

<sup>71</sup> B. Rossi, *Genitori competenti*, op. cit., p. 29.

<sup>72</sup> *Ivi*, p. 28.



## FORMARE(SI) PER EDUCARE

*Non crediate di educare il bambino soltanto  
quando conversate con lui o lo istruite o gli date un ordine.  
Voi lo educate in ogni momento della vostra vita,  
anche quando non siete a casa.  
Anton S. Makarenko, Consigli ai genitori, 1950*

### 1. Nascere come genitori

Me l'avevano detto che fare il genitore era un mestiere difficile. Avevo sorriso. Fare il genitore non poteva essere un mestiere, perché non è necessario avere delle competenze, perché essere genitore non può essere "faticoso". Ho sempre considerato essere genitore un'esperienza naturale, da tramandarsi, sempre quella di generazione in generazione. Un genitore è per suo figlio quel porto tranquillo dalla cui sicurezza osservare, protetto, le mareggiate esterne? È il bastone e la carota, che sa dire sì o no al momento giusto? È un vento flessibile, o inflessibile, che spinge "fuori" per la sua strada, il proprio figlio? È chi grida quando dovrebbe tacere e tace quando dovrebbe gridare? [...]. Oggi non so se quello del genitore sia un mestiere, però so di sentirmi troppo spesso confuso e solo<sup>1</sup>.

I genitori di oggi, frequentemente, sono pervasi da questi stati d'animo: solitudine e confusione. Solitudine, intesa proprio come condizione umana in cui l'individuo si sente isolato, incapace di chiedere aiuto; e confusione, vero e proprio spaesamento tra ruoli, funzioni e regole.

In realtà, ciò che preme sottolineare è che probabilmente i "problemi" sono gli stessi di sempre – come diventare un genitore "perfetto"? come educare in maniera responsabile? come costruire una relazione sana e autentica con i propri figli? E l'elenco di quesiti potrebbe continuare.

La differenza è che cambiano i contesti e le relazioni che li interconnettono. Cambia il modo di essere e fare famiglia oggi; cambiano le conoscenze dei genitori; cambia il modo di intendere la responsabilità genitoriale perché immersi in una società che ci insegna, in ogni modo e in qualsiasi contesto, a delegare, a demandare ad altri ciò che spetterebbe ad ognuno di noi – nel caso dei genitori, sempre più spesso fuori casa per motivi legati al lavoro, si assiste alla tendenza progressiva ad assegnare responsabilità educative solo e quasi esclusivamente alla scuola.

«[...] en mayor medida el ser padres se ha ido complicando al mismo ritmo que las sociedades se han ido haciendo más complejas y las demandas interactivas mucho más amplias, abiertas y permeables. Por ello, se ha abierto en la conciencia colectiva la sensación de una necesidad de formación para esta tarea a la que la socialización difusa había servido en tiempos no muy alejados»<sup>2</sup>.

Pertanto, di pari passo con le molteplici trasformazioni culturali, economiche, sociali l'educazione dei figli subisce profondi mutamenti, ragion per cui si ritiene indispensabile – come già sosteneva

---

<sup>1</sup> L. Panunzio, *Laboratorio riflessivo: "La tela di Penelope"*, in M.L. De Natale (a cura di), *Laboratori formativi per adulti educatori* (pp. 59-67), EDUCatt, Milano 2015, pp. 61-62.

<sup>2</sup> S. Torío, J.V. Peña, M.<sup>a</sup> del Carmen Rodríguez, C.M.<sup>a</sup> Fernández, S. Molina, J. Hernández & M.<sup>a</sup> de las Mercedes Inda, *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*, Ediciones Octaedro, Barcelona 2013, p. 7. «...in misura maggiore, man mano che le società sono diventate più complesse, anche l'essere genitore ha subito un processo di complessificazione e le richieste (da parte dei genitori) sono aumentate. Per questo motivo si è fatta strada la sensazione e la necessità di formare i genitori ad assolvere il proprio compito educativo».

Jean-Pierre Pourtois sul finire degli anni Ottanta del Novecento, quasi trent'anni fa dunque – che il ruolo di genitore sia oggetto di un apprendimento così come ogni altra disciplina<sup>3</sup>.

Si tratta proprio di *formare i genitori per educare i propri figli*.

Nella nostra epoca, il genitore non è più semplicemente *colui che genera*. La *generazione* è solo il primo atto di un lungo percorso che attraverso «un processo di maturazione globale e di cambiamento irreversibile nell'esperienza esistenziale adulta»<sup>4</sup> porta a *diventare genitori*.

Un percorso lungo, articolato, complesso che richiede – come sostiene Michele Corsi – «tante ore di allenamento» e, quindi, di formazione, giacché i risultati non s'improvvisano e non si trovano già belli e confezionati<sup>5</sup>.

In questo cammino di formazione il genitore deve abbandonare il timore dell'inadeguatezza e imparare a dare e avere fiducia, prima di tutto in se stesso e nelle sue capacità. Deve osare e dotarsi del *coraggio di educare* perché oggi – scrive ancora Michele Corsi nell'opera omonima “*Il coraggio di educare*” – educare richiede coraggio, «il coraggio di scegliere di andare assai spesso (o quasi) controcorrente, di sfidare l'esistente e di proporre l'utopia, di insegnare a combattere per i propri sogni e a non rinunciarvi, a credere e sperare, in virtù dell'impegno, in un mondo migliore [...]»<sup>6</sup>.

In tal senso, il padre e la madre devono “liberarsi” della *retorica familistica* – di cui parla Vanna Iori – per intraprendere la strada della formazione alla genitorialità che comporta la capacità di sapersi reinventare, di mettersi in gioco, di scoprirsi detentori di risorse prima inimmaginabili. Tutto questo è reso possibile dalla presenza di una progettualità costante sul sé che educa e sul sé che viene educato, sull'educatore e sull'educando, entrambi coinvolti in un processo di crescita, di apprendimento, di trasformazione, di acquisizione di consapevolezza rispetto alle proprie risorse ma anche alle proprie fragilità.

In questo scenario, il genitore perfetto non è quello che non sbaglia mai, bensì colui/colei che continua ad educare continuamente se stesso/a disponendosi, in tal modo, in un processo di educazione permanente, idea normativa – secondo Bruno Rossi – del compito genitoriale.

Ecco, dunque: non si nasce genitori, si diventa. Si *impara* ad essere e a *fare* i genitori in un flusso di esperienze costantemente in divenire, in un processo che non è mai statico e definito una volta per tutte. Se biologicamente siamo tutti capaci di *dare alla luce* un figlio, altra cosa è la capacità di educare e di aver cura del nuovo nato. Per questo è necessario parlare di apprendimento delle funzioni educative materne e paterne. «Il passaggio dal legame diadico a quello triadico è uno snodo fondamentale che segna l'accesso alla *storia* della famiglia, all'identità genitoriale, alla responsabilità di educatori aventi doveri verso sé stessi, verso il partner, verso la vita donata»<sup>7</sup>.

Diventa essenziale *nascere come genitori*, attuare il passaggio dall'essere responsabili di sé al prendersi cura anche dell'altro in un'ottica progettuale e perennemente in divenire che richiede *saperi pregiati* da coltivare, da elaborare e rielaborare e su cui riflettere<sup>8</sup>.

---

<sup>3</sup> Cfr. J.-P. Pourtois, *Educare i genitori. Come partecipare all'istruzione dei propri figli*, Armando Editore, Roma 1988.

<sup>4</sup> Cfr. V. Iori, *Le famiglie sono tante, la priorità una: saper essere genitori*. Disponibile in: [http://www.huffingtonpost.it/vanna-iori/le-famiglie-sono-tante-la-priorita-una-saper-essere-genitori\\_b\\_9217156.html](http://www.huffingtonpost.it/vanna-iori/le-famiglie-sono-tante-la-priorita-una-saper-essere-genitori_b_9217156.html) [17 febbraio 2016].

<sup>5</sup> Cfr. M. Corsi, *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*, op. cit.

<sup>6</sup> M. Corsi, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita & Pensiero, Milano 2003, p. 11.

<sup>7</sup> L. Pati, *L'apprendimento della funzione educativa paterna e materna*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia* (pp. 131-148), op. cit. p. 136.

<sup>8</sup> Cfr. E. Musi, *Dare alla luce. Nascere come genitori*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia* (pp. 163-177), op. cit.

In tal senso, la funzione educativa legata all'essere madre e all'essere padre non si acquisisce in un preciso momento della storia personale, ma è frutto di un apprendimento permanente.

L'ingresso nella genitorialità costituisce, dunque, un evento determinante per la vita della coppia sia perché comporta l'acquisizione di una nuova identità – quella di madre o di padre a seconda del sesso di appartenenza – sia perché richiede un cambiamento e una ristrutturazione dei ruoli, delle relazioni e delle responsabilità all'interno della precedente organizzazione familiare. Questi cambiamenti, tuttavia, non avvengono “una volta per tutte”, ma si ripresentano in diversi momenti della vita familiare, specialmente nei momenti di transizione, durante i quali la famiglia e le persone che la compongono necessitano di un maggior supporto per comprendere quanto sta accadendo. La famiglia cambia perché i suoi membri cambiano: crescono, si trasformano, sviluppano personalità proprie, entrano in conflitto e spesso non riescono a comunicare.

Alla luce di queste considerazioni si rende necessaria oggi, più che in passato, non solo la progettazione di percorsi volti a supportare le famiglie, i genitori, i figli e le persone – prima di tutto – che dietro essi si celano – argomento peraltro su cui si sta facendo un gran lavoro – bensì la diffusione di simili programmi e progetti rivolti a tutti i genitori, con la convinzione che «l'educazione dei figli è parte fondamentale della vita nostra»<sup>9</sup>.

## 2. Educare e formare i genitori

Quando ci si esprime in merito agli interventi e ai progetti rivolti ai genitori si parla spesso di *educazione* alla genitorialità e di *formazione* alla genitorialità. I due termini – educazione e formazione – vengono, dunque, resi interscambiabili e concepiti, impropriamente, come sinonimi. Prima di addentrarci nell'analisi dei programmi, messi in atto sino ad oggi, è necessario pertanto soffermarsi e fare una “breve” precisazione concettuale alla luce degli studi condotti da diversi studiosi, all'interno di una pluralità di modelli pedagogici, sui concetti che costituiscono il *proprium* del discorso pedagogico: educazione e formazione. Ciò che è bene precisare prima di procedere è che *la formazione* – come sostiene Luigi Pati – *non è epistemologicamente separabile dall'educazione*.

La prima corrente su cui intendo soffermarmi è il personalismo, che ha ispirato molti autori dell'attuale pedagogia della famiglia in Italia. Il personalismo nasce in Francia, ad opera di Emmanuel Mounier (1905-1950), nel 1932 e, sin dai suoi albori, si muove dialetticamente tra istanze metafisiche e antropologiche. Se Jacques Maritain accentuava la dimensione metafisica della persona, Mounier poneva l'accento sulla necessità di rafforzare la dimensione esistenziale e dunque proponeva una versione del personalismo fortemente radicata nella storia<sup>10</sup>.

In tal senso, all'educazione spettava il compito imprescindibile di «portare a maturazione uno sviluppo che consentisse alla persona di prendere progressivamente consapevolezza di sé e di acquisire responsabilità verso gli altri»<sup>11</sup>.

In Italia, Luigi Stefanini (1891-1956), tra gli anni Quaranta e Cinquanta del Novecento propose un'idea di educazione intesa come *maieutica della persona*, sottolineando, ancora una volta, la natura metafisica e trascendente della persona. Nonostante la diversità e la pluralità di correnti che

---

<sup>9</sup> A.S. Makarenko, *Consigli ai genitori* (a cura di F. Dubla), La città del sole, Napoli 2005, p. 27.

<sup>10</sup> E. Mounier, *Il personalismo*, Garzanti, Milano 1952.

<sup>11</sup> F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2001, p. 74.

costellavano il panorama della pedagogia cattolica, si ebbe una sorta di *unificazione* nella corrente personalista, volta al «progressivo superamento di un approccio inteso in senso prevalentemente filosofico (tutto risolto nella dimensione teoretica) a favore di un approccio più sensibile alla dimensione storica e sociale dell'individuo e dell'intera comunità. In tal modo il personalismo mette in atto un progressivo processo di “laicizzazione” del concetto di persona [...]»<sup>12</sup>.

In questa fase assunse un ruolo fondamentale la *Dichiarazione sull'educazione cristiana dei giovani (Gravissimum educationis)* che sottolineava

l'estrema importanza dell'educazione nella vita dell'uomo [...] l'educazione dei giovani, come anche una certa formazione permanente degli adulti, [...] rese insieme più facili e più urgenti dalle circostanze attuali. [...]. Per questo dappertutto sorgono iniziative atte a promuovere sempre più l'attività educativa; si definiscono e si pubblicano con documenti solenni i diritti fondamentali in ordine alla educazione degli uomini, ed in particolare quelli dei fanciulli e dei genitori<sup>13</sup>.

Inoltre, si ribadisce il *diritto inalienabile ad una educazione* per tutti gli uomini di qualunque razza, condizione ed età, in forza della loro dignità di persona. L'educazione, in quest'ottica, deve rispondere ad una vocazione propria dell'individuo e conforme al suo temperamento, al sesso, alla cultura, ecc. Si legge ancora «La vera educazione deve promuovere la formazione della persona umana sia in vista del suo fine ultimo, sia per il bene dei vari gruppi di cui l'uomo è membro ed in cui, divenuto adulto, avrà mansioni da svolgere»<sup>14</sup>. In tal senso, la formazione *integrale e integrata* della persona diviene obiettivo fondamentale dell'attività educativa.

Altro importante contributo per la definizione dei concetti di educazione e formazione viene dalla pedagogia critica che si affaccia al panorama pedagogico tra la fine degli anni Sessanta e l'inizio degli anni Settanta. Questa declinazione della pedagogia mira a far emergere le contraddizioni e le costrizioni sociali presenti nel campo dell'educazione. In tal senso, educazione e istruzione sono considerate aspetti fondamentali per la produzione e riproduzione della vita sociale. L'educazione, pertanto, è iscritta nel processo di riproduzione della società come un *rapporto sociale di potere* che poi viene messo a profitto politicamente. Allora compito di questo modello di pedagogia è una critica fondamentale dei processi educativi che si svolgono nella nostra società. «L'impostazione della pedagogia critica è indissolubilmente legata alle categorie dell'autonomia e dell'emancipazione. Emancipazione significa la dissoluzione di rapporti di dominio e di dipendenza [...]»<sup>15</sup>.

In Italia, il principale esponente della pedagogia critica è Alberto Granese che ha teorizzato una *metateoria* del sapere pedagogico di tipo post-empiristico che tesse insieme ragioni teorico-filosofiche e ragioni storiche e antropologiche. Rispetto alla categoria centrale di formazione, la pedagogia critica dispiega il suo approfondimento su due versanti principali: «una ricerca *dall'alto*, che riguarda l'esercizio del pensiero critico a livello puramente teoretico e una ricerca *dal basso*, che riguarda le pratiche educative concretamente espletate all'interno di specifici contesti di

---

<sup>12</sup> Ivi, pp. 75-76.

<sup>13</sup> Cfr. *Dichiarazione sull'educazione cristiana*. Disponibile in: [http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_it.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_it.html) [23 febbraio 2017].

<sup>14</sup> Ibidem.

<sup>15</sup> A. Bernhard, *Pedagogia critica: tendenze di sviluppo e progetti per l'avvenire*. Disponibile in: [http://www.topologik.net/Studi-Internazionali/bernhard\\_p1.pdf](http://www.topologik.net/Studi-Internazionali/bernhard_p1.pdf) [23 febbraio 2017].

organizzazione, individuale e sociale»<sup>16</sup>. Pertanto, la formazione, il *formar-si*, si realizza tramite le attività sociali dell'educazione. In tal senso – scrivono ancora Frabboni e Pinto Minerva – la formazione, nell'ottica della pedagogia critica, diviene *oggetto teorico soggiacente o sovrastante* alla nozione di educazione; l'educazione, dal canto suo, viene riconosciuta come una delle possibili modalità di formazione (la più importante) perché fondamentale e imprescindibile per la formazione dei soggetti umani. In tal senso, le attività educative (l'educazione) rientrano in un più ampio processo (la formazione) attraverso cui ciascun educando *prende-forma* autonomamente. Dunque – argomenta Granese – la formazione si caratterizza come un *diritto*, come un *compito sociale*, come una *risorsa*, come un *investimento* e come un' *emergenza*<sup>17</sup>.

Secondo Riccardo Massa (1945-2000) è opportuno considerare sia la dimensione oggettiva sia la dimensione soggettiva della formazione. In tal senso, la formazione non può essere ridotta a semplice tecnica, ma acquista un significato più ampio e profondo poiché «[...] l'accadere della formazione, che è sempre un accadere storico-sociale, rinvia a ciò che assumiamo come “materialità educativa”, intendendo per essa l'insieme di quelle determinazioni concrete che rendono possibile il processo di formazione sia in quanto mondo vitale, sia in quanto azione intenzionale per un verso e progettazione tecnica per l'altro»<sup>18</sup>. In questo modo la formazione si esplicita come vicenda i cui significati si inscrivono in una certa storia di vita e ogni storia di vita diviene comprensibile solo alla luce di una certa storia di formazione; allo stesso modo ogni intervento di formazione organizzata può incidere nella storia di vita di un individuo soltanto interagendo con le condizioni della sua storia di formazione. È proprio in merito a questa profonda connessione tra mondo della vita e mondo della formazione, che si esplica nella *materialità educativa*, che Massa formula la sua *clinica della formazione*.

Altro modello che anima l'attuale dibattito pedagogico è quello della *metateoria ermeneutica*, elaborata da Franco Cambi e tesa ad indagare sia gli aspetti logico-formali sia gli aspetti trascendentali, strutturali e regolativi della pedagogia al fine di comprendere il complesso *congegno* del discorso pedagogico. In tal senso, la pedagogia così come il suo concetto portante – la formazione – si configura come perennemente in divenire e, quindi, come sapere complesso. Da qui la necessità per la pedagogia di muoversi su due piani diversi: quello dell'epistemologia e quello della metateoria. La metateoria, in particolare, fa riferimento «alle strutture che stanno “prima” del logos scientifico e che, agendo come “vettori profondi” del discorso pedagogico, ne costituiscono l'“orizzonte di senso”»<sup>19</sup>.

La formazione, in tal senso, si configura come processo di personalizzazione, inquieto e costantemente in divenire, attraverso cui il soggetto diviene quello che è, con le caratteristiche che gli sono proprie; mentre l'educazione può essere definita, in una simile prospettiva, come la base, il terreno su cui – in termini metaforici – *piantare* e *coltivare* la formazione tesa a valorizzare la singolarità e l'unicità dell'individuo.

Piero Bertolini (1931-2006), padre della pedagogia fenomenologica, partendo dalle suggestioni della filosofia di Husserl, ne problematizza gli aspetti salienti: l'esperienza pre-categoriale, la valenza

---

<sup>16</sup> F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, op. cit., p. 102.

<sup>17</sup> A. Granese, *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando Editore, Roma 2008, p. 218.

<sup>18</sup> R. Massa (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 1997, pp. 19-20.

<sup>19</sup> F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia generale*, op. cit., p. 110.



conoscitiva dell'empatia, l'apertura al possibile. Tali temi, tradotti in chiave pedagogica, consentono a Bertolini, da un lato, di ridefinire l'assetto teorico di una pedagogia scientificamente fondata e, dall'altro, di ridefinire la progettualità educativa ancorandola alla concretezza del *mondo della vita* entro cui si realizzano i processi formativi. Bertolini – scrive Vanna Iori – ha inaugurato una corrente di pensiero che concepisce l'educazione, in modo antidogmatico, come atto che nasce da *intenzionalità* e si qualifica non come tecnica ma come *responsabilità e ricerca di senso*<sup>20</sup>. In questo modo, l'educazione – processo articolato e complesso – è tesa alla formazione *integrale* della persona che è, a sua volta, un diritto e un'esperienza costitutiva dell'essere umano. Formare la personalità significa «formarsi una coscienza individuale, capace di *interiorizzare*, di dare un senso, interiorizzandolo, a tutto ciò che è estraneo, ed insieme avere un corpo ed una psiche che, pur appartenendo al mondo della natura e seguendo le sue leggi, si trovano però strettamente e indissolubilmente unite alla coscienza»<sup>21</sup>.

Con Elisa Frauenfelder e il suo approccio biopedagogico, la relazione tra biologia e pedagogia diviene dimensione fondamentale del discorso pedagogico, ragion per cui i concetti di educazione e formazione assumono una diversa connotazione. Al fine di salvaguardare la centralità del soggetto persona e di metterne in evidenza il processo di *differenziazione*, la Frauenfelder problematizza il rapporto tra vincoli genetici e input culturali, tra la componente individuale e quella sociale. «Veniamo generati con delle meravigliose capacità potenziali di crescita e di sviluppo che solo il mezzo ambientale da noi “generato”, nel rispetto della natura e della specie che di esso è parte, può indurre ad una crescita autenticamente umana»<sup>22</sup>.

In questa prospettiva – scrivono Frabboni e Pinto Minerva – l'approccio biopedagogico mette in campo concetti quali: *plasticità funzionale* (con la sua potenzialità differenziativa), *apprendimento* (processo autocostruttivo del soggetto), *formazione*, intesa quest'ultima come dispositivo di mediazione tra genoma e ambiente e resa possibile grazie ad un'accurata organizzazione di specifici contesti di esperienze sociali e comunicative. In tal senso, la formazione, mediante un'azione educativa intenzionalmente predisposta, mira a supportare il soggetto nella realizzazione delle sue potenzialità tenendo conto dei limiti imposti dall'ambiente. Un processo educativo – scrive la Frauenfelder – può indurre attraverso specifiche stimolazioni processi di formazione intenzionalmente determinati<sup>23</sup>. L'intenzionalità, dunque, in ambito educativo, si configura come motore del processo formativo nelle sue molteplici declinazioni di sistema formale, non formale, informale. «La messa a fuoco di un processo di formazione che si concretizza in processi di differenziazione che ne costituiscono l'essenza e la specificità induce [...] a disegnare progetti educativi in analogia al comportamento biologico, soprattutto legati al rispetto delle differenze e delle diversità»<sup>24</sup>. Pertanto, il concetto di formazione si lega inestricabilmente a quello di differenziazione, per cui formare diviene «educare al discontinuo»<sup>25</sup>.

---

<sup>20</sup> Cfr. V. Iori, *Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini*, in *Encyclopaideia*, XX(45), 18-29, 2016.

<sup>21</sup> P. Bertolini, *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Bologna, 1958, p. 106, in G.M. Bertin, *Educazione alla ragione*, Armando editore, Roma 1968.

<sup>22</sup> E. Frauenfelder, *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*, Liguori Editore, Napoli 1983, p. 38.

<sup>23</sup> E. Frauenfelder, “Formazione” in termini bio-pedagogici, in F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche* (pp. 75-80), Armando Editore, Roma 2000, p. 77.

<sup>24</sup> *Ivi*, p. 78.

<sup>25</sup> Si fa riferimento al titolo di un saggio di Elisa Frauenfelder “Progettualità del se come ‘educazione al discontinuo’”, contenuto in M.R. Strollo, *Formazione e contesto. Itinerari teorici e percorsi antologici*, Liguori, Napoli 1999.

Altro paradigma fondamentale è quello del problematicismo pedagogico che ha come padre fondatore Giovanni Maria Bertin (1912-2002), il cui pensiero costituisce un importante, se non fondamentale, punto di riferimento per l'intero discorso pedagogico. Muovendo dal razionalismo critico di Antonio Banfi, per cui la razionalità si afferma come termine di mediazione fra tendenze opposte e contrastanti, la ragione bertiniana si configura non come semplice facoltà della mente bensì come strumento attraverso il quale diventa possibile interpretare la *complessità* della realtà<sup>26</sup>. In questo modo la ragione, cogliendo le contraddizioni che permeano la realtà, è impegnata in un processo di problematizzazione dell'esistente contro ogni dogmatizzazione dell'esperienza che impedirebbe di cogliere la pluralità e la complessità della vita nelle sue varie determinazioni. In tal senso, secondo Bertin, educare l'uomo vuol dire «rendere efficiente la problematicità, interiore alla sua natura, nella direzione della razionalità, dando ad essa capacità di rottura dei limiti imposti dalle pressioni della soggettività, e dalla tentazione dell'evasione nella pura oggettività; significa cioè garantire all'uomo la positività del suo sforzo di razionalizzazione»<sup>27</sup>. In questo modo, l'educazione collocandosi all'incrocio tra *problematicità* dell'esperienza di un soggetto storicamente determinato e *razionalità* del principio risolutivo della problematicità medesima, si configura come *impegno etico*, come *scelta*, da mettere costantemente alla prova, di strategie di superamento della parzialità del reale storicamente dato. Ecco, dunque, perché Bertin parla di *educazione alla ragione* (titolo, peraltro, di una delle sue opere fondamentali): l'educazione alla ragione mira a potenziare l'originalità del singolo individuo mettendo in discussione, allo stesso tempo, l'intero mondo dell'io e, ancora, aspira a valorizzare l'universo dei valori e della realtà sociale mettendoli in discussione contemporaneamente in funzione dello spirito critico della personalità in formazione. L'uomo razionale – sostiene ancora Bertin – è l'uomo che aspira alla *integralità*, volto a superare ogni prospettiva culturale e di vita che segni un arresto su scelte parziali o unilaterali, in direzione di un'esperienza caratterizzata da ampiezza di orizzonte, aperta a tutte le possibili forme di cultura [...] e di vita<sup>28</sup>. Compito dell'educazione sarà allora quello di promuovere un processo formativo che accompagni l'individuo a prendere coscienza della problematicità del suo esistere e che, quindi, ne solleciti l'impegno per superare ogni posizione unilaterale e di impoverimento della sua vita personale, in funzione di una formazione integrale, plurale, critica e antidogmatica (l'educazione deve valorizzare la formazione di una personalità originale, inquieta, aperta al cambiamento e al dissenso).

Tra gli autori che, nel panorama italiano, hanno contribuito a sviluppare ulteriormente il paradigma problematicista rientrano Franco Frabboni, Franca Pinto Minerva e Massimo Baldacci.

Franco Cambi nel definire il problematicismo pedagogico di Frabboni parla di *problematicismo pedagogico applicato* ai vari eventi educativi situati in un preciso tempo storico e in un contesto culturale definito. In questo modo, l'indagine teorico-operativa del pedagogista bolognese diviene un *fare pedagogia in situazione* e, dunque, concretamente, in cui si opera attraverso la scelta e l'impegno ma anche seguendo un progetto operativamente costruito e valutato, «impregnando l'azione di riflessività critica e il pensiero di progettualità integrata e dialettica»<sup>29</sup>. Frabboni – continua Cambi – si è reso conto della necessità di *attraversare criticamente* i luoghi e le forme dell'educazione per

---

<sup>26</sup> Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Manuale di pedagogia e didattica*, Editori Laterza, Roma-Bari 2013.

<sup>27</sup> G.M. Bertin, *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Carlo Marzorati Editore, Milano 1951, p. 36.

<sup>28</sup> Ibidem.

<sup>29</sup> F. Cambi, *Il «problematicismo pedagogico applicato» di Franco Frabboni*. Disponibile in: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/10093/9331> [25 febbraio 2017].

riprogettarli secondo l'ottica critica ed emancipativa del problematicismo. Grazie all'opera di Frabboni, il problematicismo lungi dal configurarsi come semplice teoria, si è fatto realtà attiva e operante nella concreta realtà formativa.

Allievo di Franco Frabboni è Massimo Baldacci che, sulla scia del suo maestro, ha insistito sulla necessità, per la pedagogia, di prestare maggiore attenzione alla dimensione sociale delle problematiche educative coniugando, ancora una volta, teoria e prassi nella convinzione che «la prassi, senza teoria, è vuota; così come la prassi, senza teoria, è cieca»<sup>30</sup> perché – argomenta Baldacci – una teoria che non abbia relazione con i problemi e le pratiche educative finisce per risultare inefficace e, al tempo stesso, una prassi che si esaurisce nell'immediatezza del far fronte ai problemi, *senza lumi teorici*, rischia di vagare nel buio e di procedere per tentativi.

Rispetto ai concetti di educazione e formazione, Baldacci nel suo *Trattato di pedagogia generale* spiega che l'educazione è distinta dalla formazione in base al requisito del miglioramento della persona ma, se il miglioramento legato all'educazione sembra di tenore generale e pare riguardare l'uomo in quanto tale, viceversa il concetto di formazione chiama in causa criteri più circoscritti di miglioramento, per lo più specifici di una certa attività. A questo punto e alla luce di una simile configurazione, il problema che si pone «è se l'educazione dell'uomo sia semplicemente riducibile alla somma delle formazioni specifiche ai vari ambiti culturali o [...] richieda anche un indirizzo generale di carattere unitario»<sup>31</sup>.

Franca Pinto Minerva ha collegato il tema della problematicità dell'esperienza (dimensione costitutiva, come abbiamo detto, del discorso pedagogico in termini problematicisti) con l'educazione alla complessità.

Educare alla ragione problematica e complessa significa, secondo la pedagogista pugliese, *educare a pensare in maniera complessa*. Pertanto – spiega Pinto Minerva – l'educazione alla complessità

insegna a pensare il soggetto come profondamente interconnesso (e determinato) alla conoscenza che produce. [...]. È un'educazione che mira all'allargamento dei vincoli di *reciprocità* e alla *negoziazione* delle regole di convivenza, all'*impegno* nella denuncia e nel ribaltamento di perduranti violazioni della dignità umana, all'*opposizione* contro i rischi autodistruttivi dell'evoluzione tecnologica e al *riconoscimento* e alla *ricerca* di nuovi valori basati sul rispetto delle differenze, sulla solidarietà e la pace<sup>32</sup>.

Una razionalità pedagogica di questo tipo presuppone, necessariamente, una formazione *longlife*, per tutta la vita, per rispondere efficacemente alle sfide della complessità. In quest'ottica la formazione – intesa come *metamorfosi* – si configura come processo permanente, aperto e in divenire, che si snoda lungo l'intero corso della vita e attraverso differenti contesti coinvolgendo le molteplici dimensioni dell'individuo (formazione multidimensionale). In tal senso, la formazione dev'essere pensata come *processo reticolare* in cui diverse variabili si alternano in maniera personale e spesso imprevedibile. Ecco, dunque, che la formazione, categoria comprendente del sapere pedagogico, si esplica in una duplice dimensione:

---

<sup>30</sup> M. Baldacci, *Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. Un'interpretazione della prospettiva problematicista*, in *Education, Sciences & Society. Formazione e società*, 1(1), 65-75, 2010.

<sup>31</sup> M. Baldacci, *Trattato di pedagogia generale*, Carocci editore, Roma 2014, p. 268.

<sup>32</sup> F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, Editori Laterza, Roma-Bari 2008, p. 78.

- *dar-forma*, ovvero l'insieme dei processi tramite cui le istituzioni formative “trasmettono” alle nuove generazioni le conoscenze e la cultura del gruppo di riferimento (dimensione conservativa);
- *formar-si*, ovvero l'insieme dei processi attraverso i quali l'individuo, in un'ottica auto-costruttiva, rielabora i contenuti che gli vengono trasmessi apportando il contributo della propria specifica individualità.

Se la *formazione* (intesa, dunque, come *acquir forma*, *formar-si* e *trasformar-si*) è la categoria comprendente del sapere pedagogico, *educazione* (nella doppia accezione di “allevare” e “trarre fuori”) è la parola madre su cui il sapere-agire pedagogico si struttura e si ramifica. Con essa ci si riferisce, in particolar modo, all'ambito di riflessione valoriale, affettivo-relazionale, etico-sociale<sup>33</sup>.

Altro esponente dell'attuale dibattito pedagogico è senza dubbio Umberto Margiotta che ha *esplorato* ulteriormente i concetti di educazione e formazione, dedicando a questi i suoi studi.

Secondo Margiotta, nell'attuale società della conoscenza è necessario ripensare le funzioni dell'istruzione, dell'educazione e della formazione in maniera radicale per evitare che queste vengano ridotte a semplici pratiche di inculturazione e socializzazione.

La formazione non è «un'applicazione dell'educazione, o una sua funzione. È, bensì, un modo di vivere, di sognare e di lavorare. [...] richiede una rielaborazione attiva di quanto già si sa o addirittura una ricerca sulla frontiera. [...] è insomma un modo di essere sul limite»<sup>34</sup>. In tal senso, si configura come processualità dinamica che si snoda in procedure molteplici e discontinue consentendo all'individuo di indagare la problematicità delle esperienze di vita proprio a partire dai contesti. Diviene, dunque, fondamentale il valore dell'esperienza che «si fa criterio guida dell'educazione e diventa luogo mentale in cui prende forma la relazione transattiva tra pensiero e contesto»<sup>35</sup>. A tal proposito, l'autore, riprendendo il concetto di *logica* cui fa riferimento Dewey, parla di *formazione come logica della vita*.

Alla luce di quanto detto, dunque, diviene chiaro come sebbene educazione e formazione siano due dimensioni fondamentali del sapere-agire pedagogico, legate indissolubilmente tra loro, conservino ognuna una propria specificità. L'educazione è generalmente intesa come azione intenzionale messa in atto dagli adulti al fine di favorire nel soggetto-educando il raggiungimento di precisi traguardi di crescita; la formazione, invece, presuppone l'autonoma capacità del soggetto di dare, sempre intenzionalmente, forma a se stesso in un'ottica *trasformativa*. La formazione – scrive Luigi Pati – implica il richiamo forte e preciso al protagonismo della persona.

In tal senso e facendo riferimento, nello specifico, all'esperienza coniugale/genitoriale, è necessario avviare percorsi di *crescita*, di *riflessione*, di *formazione* facendo leva sull'esperienza precedentemente acquisita dai soggetti per innescare dinamiche riflessive, per potenziare le risorse esistenti, per rinnovare le conoscenze e le abitudini.

<sup>33</sup> Cfr. F. Frabboni, F. Pinto Minerva, *Introduzione alla pedagogia generale*, op. cit.

<sup>34</sup> U. Margiotta, *Come cambia l'educazione nella società della educazione*. Disponibile in: <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/PM%202007%2004.05%20MARGIOTTA%20testo.pdf> [28 febbraio 2017].

<sup>35</sup> U. Margiotta, *Teoria della formazione*, Carocci editore, Roma 2015, p. 112.

È fondamentale, per il perseguimento di simili obiettivi, riconoscere «che siamo esseri *condizionati* ma non *predeterminati*. [...] che la storia è un tempo di possibilità e non di determinismo, che il futuro [...] è *problematico* e non inesorabile»<sup>36</sup>. È avendo questa consapevolezza che bisogna agire; è ponendo queste basi che si creeranno nuove condizioni per produrre conoscenze inedite e originali, sempre nuove e costantemente aggiornate. «Uno dei più significativi vantaggi di cui godiamo come esseri umani, – scrive Paulo Freire – è quello di esser diventati capaci di andare oltre i nostri condizionamenti»<sup>37</sup>. È attraverso questa esortazione che bisogna pensarsi e ri-pensarsi, dapprima come persone e poi in base ai ruoli (genitore, padre/madre, figlio/a, insegnante, ecc.); pensarsi e ri-pensarsi come soggetti attivi, in grado di determinare il cambiamento attraverso la forza creatrice delle pratiche di formazione volte a innescare un processo trasformativo permanente ed “empowerizzante”.

Alla luce di queste considerazioni andiamo adesso ad esaminare i programmi di educazione e di formazione alla genitorialità elaborati e implementati sino ad oggi.

### 3. I programmi di formazione alla genitorialità

La famiglia e le problematiche educative ad essa connesse (in primis l’educazione e la formazione dapprima dei genitori e poi dei/delle figli/e) sono al centro dell’attenzione pedagogica ormai da qualche anno. Le difficoltà emergenti, l’affermazione di nuove modalità di *fare* famiglia rendono più complesso il ruolo genitoriale, ragion per cui sempre più spesso è richiesto un supporto per affrontare simili problematiche e per evitare che le funzioni e i compiti genitoriali vengano compromessi e/o alterati, nella consapevolezza che la famiglia è un’istituzione insostituibile per il ruolo che esercita sia nei confronti del singolo che del gruppo di appartenenza.

Cristiana Simonetti, a tal proposito, afferma che il genitore è colui/colei che deve «assurgere a guida dei propri figli, elaborare per essi un progetto educativo idoneo ad offrire loro anche con l’esempio norme e valori rispetto ai quali orientarsi, e caratterizzato anche dalla libertà necessaria per una crescita autonoma e responsabile»<sup>38</sup>. Per far sì che il genitore non venga meno a quelli che sono i suoi compiti fondamentali diventa indispensabile predisporre un’adeguata formazione per promuovere una genitorialità efficace, autentica e promotrice di autonomia e di sviluppo senza dimenticare che *allevare figli è un’impresa creativa, un’arte più che una scienza*<sup>39</sup>. Questa precisazione di Bettelheim è necessaria ed imprescindibile alla luce di una richiesta di aiuto che sempre più spesso trova risposta nella manualistica di *ricette preconfezionate* – “come allevare il vostro bambino”, “cosa fare per essere bravi genitori” e via dicendo – che presuppone percorsi identici per le esigenze più disparate, abolendo del tutto la necessaria e fondamentale *personalizzazione* dell’intervento formativo per genitori e figli:

---

<sup>36</sup> P. Freire, *Pedagogia dell’autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2014, p. 22. La prima edizione dell’opera dal titolo *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à pràtica educativa* fu pubblicata nel 1996.

<sup>37</sup> *Ivi*, pp. 26-27.

<sup>38</sup> M.L. De Natale, C. Simonetti, *Genitori in formazione. Modelli europei a confronto*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2014, pp. 166-167.

<sup>39</sup> B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano 2008, p. 28.

[...] i consigli che vengono dati nei libri devono di necessità essere generici, presentare concetti astratti e conclusioni che nella migliore delle ipotesi si baseranno su situazioni analoghe alla nostra, senza mai pienamente rispecchiarne la specificità. [...]. Ciascun genitore e ciascun figlio sono individui unici, diversi da tutti gli altri; hanno avuto ciascuno una storia diversa e diverse saranno le loro reazioni a qualunque situazione data, nonché le loro reazioni reciproche<sup>40</sup>.

In quest'ottica, formare i genitori, i nuovi padri e le nuove madri, richiede conoscenze precise di natura pedagogica che permettano di acquisire maggiore consapevolezza rispetto al ruolo e alla funzione esercitata in quanto genitore. Allora, sostenere e supportare la genitorialità non vuol dire, banalizzando, trasmettere dei modelli di *buon genitore* cui conformarsi, bensì stimolare e suscitare una profonda attività riflessiva che – per dirla con le parole di Paola Milani – «faciliti la resistenza agli schemi impliciti per incoraggiare un'azione libera e intenzionale da parte di ogni genitore verso i propri figli»<sup>41</sup>. Pertanto, ciò che viene richiesto ai diversi professionisti dell'educazione e della formazione è di *mettersi a fianco* dei genitori, camminare *con* loro, per renderli autonomi nell'attuare un progetto educativo efficace.

Per tutte queste ragioni, a livello nazionale ed internazionale, sono stati progettati, implementati e sperimentati diversi corsi per promuovere la formazione e l'educazione alla genitorialità, ciascuno con caratteristiche specifiche rispetto all'approccio di riferimento. Vediamone alcuni.

### 3.1. La formazione dei genitori nel modello franco-belga

L'Europa ha dato un notevole contributo allo sviluppo di iniziative volte all'educazione e alla formazione dei genitori.

In Francia, già nel 1929, venne istituita *L'École des Parents et des Educateurs*, risultato di una serie di interventi e di eventi di diverso tipo (per citarne alcuni: movimenti a favore dei genitori, sviluppo di una letteratura consistente sul tema, nascita dei primi circoli popolari di genitori e di educazione familiare) che si erano susseguiti negli anni precedenti.

M<sup>me</sup> Vérine, letterata attenta ai metodi educativi rivolti all'infanzia, diede avvio nel 1929, a Parigi, alla prima Scuola dei Genitori con l'intento di stimolare – scrive Simonetti – una preparazione specifica dei coniugi attraverso un complesso di attività che li abilitasse alla loro *insostituibile*<sup>42</sup> missione educativa.

L'istituzione si qualificò sin da subito come spazio di incontro, di interazione e di condivisione, dinamico e partecipativo, in cui non vi era lo specialista (colui che sa) che “istruiva” il genitore (colui che non sa) – secondo una relazione gerarchica – bensì educatori, professionisti e genitori che condividevano le loro conoscenze ed esperienze per elaborare un modello educativo e formativo efficace con cui crescere bambini/e sereni/e e adulti responsabili.

Es en 1929 cuando madame Vérine, en un clima de defensa de los valores familiares, crea la Escuela de Padres, cuya máxima era *Unirse. Instruirse. Servir*. Pretende esta Escuela ser, ante todo, una Escuela

---

<sup>40</sup> *Ivi*, p. 49.

<sup>41</sup> P. Milani, La famiglia come primo contesto educativo: limiti e possibilità di fronte a un compito irrinunciabile, *CredOg* 29 (4/2009), 172, 32-42.

<sup>42</sup> Il corsivo è mio.

mutua, una intereducación. No existen propiamente los que saben, los especialistas, que enseñan a los que no saben a los padres. Se crearon círculos en que se reunían padres y educadores, aportando unos y otros su propia experiencia, de tal suerte que las Escuelas de Padres resultaban de tanta utilidad a los que trabajaban allí, los educadores, como a los que venían a pedir consejo, es decir, los padres<sup>43</sup>.

La Vérine fu un'abile conferenziera e attraverso dibattiti, discussioni e pubblicazioni gradualmente sensibilizzò l'opinione pubblica e l'élite intellettuale rispetto all'importanza dell'educazione dei genitori. Tuttavia, la sua opera non si concretizzò in un intervento concreto e positivo da parte del Governo e dei pubblici poteri. Solo dopo quindici anni la scuola ricevette per la prima volta un finanziamento dai poteri pubblici e nel 1952 venne riconosciuta come istituzione di pubblica utilità.

Nel corso di questi anni (in cui la Scuola entrò anche in crisi a seguito della malattia della Vérine) si fecero strada le idee di François-André Isambert che diede un importante contributo all'impostazione metodologica della scuola e alla sua diffusione a livello nazionale ed internazionale. Isambert rimase colpito e suggestionato dalle idee di Emmanuel Mounier e dalla consapevolezza che

di fronte ai rapidi cambiamenti in atto, i genitori hanno perso la loro sicurezza. È necessario, quindi, far comprendere che al giorno d'oggi è un compito ineludibile quello d'offrire ai genitori una certa sicurezza, di fronte a questa scomparsa di ogni assolutezza, di fronte a questo regno del provvisorio, del cambiamento. [...]. A qualunque età, ciascuno deve ritrovare la sicurezza, partecipando all'evoluzione attraverso un comune lavoro di riflessione. Questo lavoro a me sembra come una nuova forma d'educazione dei genitori<sup>44</sup>.

Perseguendo questo fondamentale obiettivo, Isambert diede una precisa impronta all'attività della scuola che incominciò a svolgere e a diffondere: corsi alle Facoltà di Medicina e di Lettere; incontri rivolti ai più giovani su temi quali la famiglia e/o la preparazione al matrimonio; stages di diverso tipo; volumi e opuscoli per aiutare i genitori a risolvere le questioni educative di ogni giorno. In questo modo, la Scuola dei Genitori di Parigi divenne un vero e proprio modello, un punto di riferimento per le altre istituzioni che intendevano perseguire i medesimi obiettivi. Fu per questo motivo e per coordinare le diverse esperienze che nel 1964, la Scuola istituì una Federazione Internazionale presso il Centro Internazionale di Sèvres, un'organizzazione volontaria che si occupava di educazione dei genitori e della famiglia nel mondo intero e che comprendeva 58 associazioni di 26 paesi, di cui 10 europei.

Anche in Belgio l'educazione dei genitori era assicurata da un'istituzione specifica: l'*École des Parents et des Educateurs*, istituita nel 1948 grazie all'opera di M.<sup>me</sup> Leblanc. La scuola, sin da subito, si caratterizzò per l'intensa attività a favore della formazione dei genitori, proponendosi due obiettivi fondamentali:

---

<sup>43</sup> J.F. Moratinos Iglesias, *La escuela de padres, en el marco de las relaciones escuela-familia*, in J.M<sup>a</sup>. Quintana (coord.), *Pedagogia familiar*, Narcea, S.A. De Ediciones, Madrid 1993, p. 197. È nel 1929 che Madame Vérine, in un clima di difesa dei valori familiari, crea la Scuola dei Genitori, il cui motto era "Unirsi. Istruirsi. Servire". Questa scuola intende essere, soprattutto, mutua, basata su un'educazione interattiva, reciproca. Non ci sono realmente coloro che sanno, gli specialisti, che insegnano a coloro che non conoscono, i genitori. Sono stati creati dei circoli in cui si incontravano i genitori e gli educatori, e in cui ognuno apportava la propria esperienza, affinché le Scuole dei genitori fossero di tale utilità per coloro che vi lavoravano, gli educatori e coloro che venivano a chiedere consigli, come ad esempio i genitori.

<sup>44</sup> A. Isambert, *Buts et méthodes d'une éducation des parents*, in M.L. De Natale, C. Simonetti, *Genitori in formazione. Modelli europei a confronto*, op. cit. pp. 95-96.

- aiutare i genitori a comprendere e, di conseguenza, a risolvere le difficoltà legate all'educazione familiare e ad assumere consapevolezza rispetto alle motivazioni che determinano i diversi comportamenti dei figli;
- guidare i maestri dei genitori e gli educatori a perfezionarsi come responsabili o dirigenti di gruppi.

Il successo dell'istituzione fu merito soprattutto dell'opera di Jean-Pierre Pourtois che partiva dall'importanza imprescindibile del *diritto all'educazione familiare* per il/la bambino/a, diritto che per essere garantito e tutelato faceva nascere una serie di domande rispetto al dovere dei genitori di dare questa educazione.

Il fatto di essere genitori – sottolineava l'autore – fa parte di un processo evolutivo e non fa semplicemente riferimento all'esteriorizzazione di un'attitudine meccanica, acquisita precedentemente. In tal senso Pourtois sottolineava la *dinamicità* dell'essere genitore, definendo il ruolo genitoriale come dinamico e inserito in una più ampia rete di rapporti.

Le sue scuole miravano al coinvolgimento diretto del genitore nell'educazione dei figli, fondamentale per incoraggiare lo sviluppo di personalità libere, serene e responsabili. In tal senso gli obiettivi fondamentali erano:

- promuovere le relazioni intra-familiari;
- attivare i comportamenti parentali suscettibili di stimolare lo sviluppo cognitivo ed affettivo del bambino;
- incoraggiare la parentalità suscitando presso le persone la volontà di diversificare, di arricchire, di sperimentare, di valutare le loro pratiche educative<sup>45</sup>.

La principale metodologia adottata da Pourtois era la ricerca-azione sorretta dall'idea fondamentale secondo cui «l'attore partecipa attivamente all'elaborazione della politica che lo riguarda e che ogni conoscenza afferente viene ricercata e integrata nel processo di realizzazione»<sup>46</sup>. In tal senso, gli assunti di base su cui impostare il lavoro educativo con i genitori prevedono di:

- muovere dalle risorse degli utenti piuttosto che dalle loro difficoltà;
- considerare il genitore come “partner” competente e non destinatario passivo dell'azione educativa;
- riporre fiducia e stima nel genitore;
- avvalorare il suo ruolo e la sua funzione;
- offrire al coniuge uno spazio educativo di crescita personale e sociale<sup>47</sup>.

<sup>45</sup> Cfr. M.L. De Natale, C. Simonetti, *Genitori in formazione. Modelli europei a confronto*, op. cit.

<sup>46</sup> J.-P. Pourtois, *Educare i genitori. Come partecipare all'istruzione dei propri figli*, op. cit., p. 117.

<sup>47</sup> Cfr. A. Isambert, L'azione della società sulla famiglia, *L'École des Parents*, 9, 1955 in M.L. De Natale, C. Simonetti, *Genitori in formazione. Modelli europei a confronto*, op. cit., p. 157.



La scuola di Pourtois si poneva scopi dalla duplice natura: informativi e formativi. All'interno di questo spazio il genitore era invitato – spesso anche in maniera provocatoria – ad ascoltare e a riflettere, a confrontarsi e ad essere autocritico. Per permettere simili azioni, venne proposto il *Circolo dei genitori*, luogo e spazio dell'educazione mutua, all'interno del quale madri e padri si confrontavano su diverse tematiche e problemi spesso comuni, il che diminuiva l'inquietudine di ciascun genitore.

In quest'ottica il modello di Scuola proposto in area francofona non intendeva segnalare modelli e propinare ricette – scrive Simonetti – bensì procurare agli sposi una formazione umana, premessa di maturità e di equilibrio, per liberarli da quei sentimenti di inferiorità, di ansia, di colpa, che incidevano negativamente sul processo educativo dei figli. Concepita in tal modo, la Scuola dei Genitori diveniva opportunità, spazio di educazione permanente che impegnava i genitori in una *feconda riflessione sul loro magistero educativo* infondendo una maggiore fiducia nelle loro possibilità<sup>48</sup>.

Inizialmente, i contenuti riguardanti l'educazione dei genitori in area francofona si riferivano a tre concezioni fondamentali:

- la prima faceva leva sulla necessità di *trasmettere* ai genitori conoscenze ritenute utili alla vita familiare: igiene infantile, puericultura, economia domestica, legislazione, organizzazione scolastica cui si aggiunsero nozioni estese di psicologia infantile;
- la seconda sosteneva l'insostituibilità di un'azione volta ad aiutare i genitori a diventare persone *autenticamente* adulte per porsi come modello per i loro figli;
- la terza poneva l'enfasi sulla necessità per la famiglia di instaurare relazioni ricche e significative sia all'interno della famiglia stessa che nel più vasto ambiente sociale.

In linea con le tre concezioni sopra elencate, possiamo affermare – secondo Simonetti – che nella progettazione della metodologia si tiene conto di tre livelli d'intervento:

- informativo e di sensibilizzazione: l'accento è posto sull'ascolto di lezioni e conferenze volte a far acquisire nuove conoscenze (questo livello coincide spesso con l'inizio dei corsi);
- autoeducativo: l'accento è posto sulla persona, coinvolta in un processo di crescita personale e della propria famiglia;
- eteroeducativo: livello successivo ai primi due, in cui i soggetti partecipanti avvertono il desiderio o la preoccupazione di informare e formare i genitori che non hanno potuto fare la loro stessa esperienza, da loro giudicata positiva. Alcuni, a questo punto, esprimono il desiderio di divenire risorsa per gli altri.

L'intervento, inoltre, deve tener conto dell'età dei figli dei genitori cui è rivolto e della specificità degli interlocutori (genitori di persone con ritardo mentale, tossicodipendenti).

Fondamentale è, infine, il ruolo dell'educatore che, oltre a delle competenze specifiche, deve possedere una maturità personale che gli consenta di trattare i problemi in modo da non implicare la

---

<sup>48</sup> A. Isambert, V. Jamati, *Quelques précurseurs de l'éducation des parents*, in M.L. De Natale, C. Simonetti, *Genitori in formazione. Modelli europei a confronto*, op. cit., p. 101.

propria affettività, ma soprattutto per infondere nei genitori una sorta di ottimismo rifuggendo in questo modo da atteggiamenti critici, negativi e distruttivi.

L'educatore arricchisce e limita il senso di responsabilità nei genitori, non si sostituisce ad essi, ma offre loro soltanto elementi necessari affinché affrontino da soli gli avvenimenti e la vita in famiglia. [...]. L'educatore ha, quindi, da imparare a rispondere meglio ai bisogni dei genitori, senza seguire regole assolute perché consigli precisi e ripetuti non svolgono una vera azione educativa, ma anche la personale opinione di volta in volta specifica e diversificata secondo i soggetti-genitori, è considerata dagli stessi utenti una *testimonianza d'interesse, una presenza, un ausilio, un aiuto che conforta*<sup>49</sup>.

L'itinerario educativo così prospettato, attraverso le figure professionali e i mezzi coinvolti si pone, dunque, come obiettivo fondamentale la creazione di uno spazio di contatto, di ascolto, di accoglienza, di condivisione all'interno del quale potersi conoscere e ripensare come genitore attraverso il confronto con gli altri genitori.

### 3.2. La formazione dei genitori nel modello inglese

Gli interventi di educazione dei genitori negli Stati Uniti costituiscono una preziosa fonte di informazione e di esperienze. Tracce di azioni sistematiche e organizzate di educazione genitoriale sono presenti già a partire dal XIX secolo. La prima data, cui di solito si fa riferimento, è il 1888 anno durante il quale fu istituita un'associazione – in seguito denominata *Child Study Association of America* – nata dal desiderio di alcuni genitori di avvalersi dell'aiuto e dell'esperienza di esperti per educare i/le loro bambini/e<sup>50</sup>.

Solitamente, rispetto alla nascita e alla diffusione di iniziative di educazione alla genitorialità negli Stati Uniti, si distinguono – scrive Simonetti – almeno tre momenti: il periodo delle origini e del primo sviluppo, il ventennio 1920 – 1940 e, infine, gli anni compresi tra il 1945 e il 1965.

Sin dal 1815 iniziarono a diffondersi, sotto forma di iniziative spontanee, incontri rivolti ai genitori che nel 1888 sfociarono nell'istituzione della *Child Study Association of America* – inizialmente *Society for the Study of Child Nature*<sup>51</sup> –, tuttora esistente.

Le prime Scuole dei Genitori, sviluppatasi a cavallo tra Ottocento e Novecento, erano incentrate prevalentemente sulla psicologia del bambino e sugli influssi esercitati su di lui dalla famiglia – incidenza del comportamento degli adulti sul processo di crescita delle nuove generazioni. L'utenza era solitamente rappresentata dalle famiglie dei ceti sociali più bassi, le madri nubili e le famiglie i cui genitori lavoravano. «L'educazione dei genitori [era dunque] prospettata come strumento di riforma sociale per offrire uguali possibilità a tutti i bambini, per aiutare i genitori ad avere maggiore

---

<sup>49</sup> M.L. De Natale, C. Simonetti, *Genitori in formazione. Modelli europei a confronto*, op. cit., pp. 102-103.

<sup>50</sup> Cfr. H.H. Stern, *L'éducation des parents à travers le monde*, UNESCO, Paris 1962.

<sup>51</sup> La *Society for the Study of Child Nature* fu fondata nel 1888 da cinque donne con l'intento principale di studiare il bambino dal punto di vista mentale, morale e fisico. A quei tempi, in cui vi erano poche informazioni a riguardo, il gruppo si rifece agli studi di filosofi come Platone, Rousseau, Spencer e Adler. Successivamente, punti di riferimento fondamentali divennero anche Fröebel, Montessori, Hall e Ellis. Nel 1908, l'associazione fu ribattezzata *Federation for Child Study* per sottolineare il desiderio, la volontà di agire come organizzazione centrale per facilitare la comprensione e la promozione dello sviluppo infantile, l'educazione dei figli e la vita familiare attraverso la condivisione delle esperienze di piccoli gruppi di formazione per i genitori in tutto il paese.

Nel 1924 divenne *Child Study Association of America*.

controllo sulla propria vita, a modificare situazioni stagnanti»<sup>52</sup>. Si trattava, dunque, di interventi di *pedagogia compensativa* a favore di soggetti svantaggiati dal punto di vista socio-culturale, generalmente standardizzati, nella prospettiva comportamentista, tesi all'acquisizione da parte dei genitori di saperi pre-costituiti. Tali programmi, dunque, si ponevano come veri e propri percorsi didattici ed erano generalmente suddivisi in sessioni di lavoro alla fine delle quali il genitore doveva essere in grado di esibire le competenze acquisite.

A differenza della Francia, negli Stati Uniti, questa tipologia di interventi – sebbene in un primo momento di natura prettamente informativa – fu sostenuta, sin dall'inizio, dallo Stato.

Il secondo periodo, compreso tra il 1920 e il 1940, vide una rapida espansione del fenomeno legato all'educazione dei genitori. Tra le cause principali è bene ricordare: la crescente industrializzazione del paese che rese impellente e necessaria una preparazione dei genitori in campo educativo; lo sviluppo e la pubblicazione di una serie di ricerche che spiegavano ai genitori la psicologia del bambino e le strategie più adeguate per poterlo educare. Nel 1928, a dimostrazione dell'enorme portata del fenomeno, si tenne la prima Conferenza Nazionale sull'educazione dei genitori e contemporaneamente, presso diverse Università (Iowa, Minnesota, California, Yale, ecc.), si intensificò l'attività di ricerca sullo sviluppo del bambino<sup>53</sup>.

Tuttavia, una simile espansione manifestò alcuni limiti, messi in luce da diversi studiosi che spinsero per un riesame dei metodi e delle tecniche ma, soprattutto, degli obiettivi da perseguire. In particolare, Gruenberg, nel 1940, mise in evidenza le principali tendenze emerse nel decennio precedente (1930-1940): «le déplacement du centre d'intérêt de l'enfant à la famille entière; un souci plus grand des parents de conditions sociales diverses; par exemple les mères illettrées et les immigrées»<sup>54</sup>.

Negli anni successivi, oltre a farsi strada la necessità di distinguere gli interventi educativi da quelli psicoterapeutici, aumentarono le associazioni di genitori.

In particolare, negli Stati Uniti, un contributo fondamentale all'educazione dei padri e delle madri fu offerto dallo psicologo clinico Thomas Gordon, che partiva dalla seguente constatazione:

Tutti incolpano i genitori dei problemi dei giovani e di quelli che i giovani sembrano causare alla società. «È tutta colpa dei genitori» [...]. Ma chi aiuta i genitori? Quanto impegno viene profuso nell'assistere perché diventino più efficaci nell'educare i figli? E in quali sedi un genitore può imparare quali sono i suoi errori e le possibilità alternative?

Si dà la colpa ai genitori, ma non ci si cura di educarli<sup>55</sup>.

I primi P.E.T. (Parent Effectiveness Training), elaborati a partire dagli anni Sessanta del Novecento, nacquero proprio con l'intento di rispondere a simile esigenza e di insegnare, pertanto, alla maggior parte dei genitori le abilità necessarie per accrescere la propria efficacia di educatori.

Continua Gordon:

---

<sup>52</sup> M.L. De Natale, C. Simonetti, *Genitori in formazione. Modelli europei a confronto*, op. cit., p. 118.

<sup>53</sup> Cfr. H.H. Stern, *L'éducation des parents à travers le monde*, op. cit.

<sup>54</sup> *Ivi*, p. 99. Il volume è, inoltre, disponibile al sito <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001315/131508fo.pdf> [18 marzo 2017]. «Lo spostamento del centro di interesse dal bambino alla famiglia intera; una maggiore attenzione ai genitori di differenti condizioni sociali; per esempio le madri analfabete e gli immigrati».

<sup>55</sup> T. Gordon, *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*, La Meridiana, Molfetta 2014 (3ª edizione), p. 15.

Il nostro programma [dimostra] di come, con un certo tipo di addestramento, molti genitori possono diventare più efficaci. Come possono acquisire alcune abilità specifiche per mantenere aperti i canali della comunicazione tra genitori e figli. Come possono apprendere un nuovo metodo per risolvere i conflitti tra genitori e figli, un metodo capace di rafforzare la relazione invece di deteriorarla<sup>56</sup>.

I corsi ebbero una vasta risonanza e si diffusero a macchia d'olio. Basti pensare che, ad oggi, l'opera principale di Gordon, riguardante l'educazione alla genitorialità, *P.E.T.: Parent Effectiveness Training*, è stata pubblicata in 33 lingue e oltre un milione di persone, provenienti da oltre 45 paesi di tutto il mondo, hanno partecipato ai suoi corsi.

In Inghilterra, a differenza di Francia e Stati Uniti, non vi erano istituzioni specifiche che si occupavano di educazione dei genitori, anzi, rispetto al tema, vi era una sorta di indifferenza se non una vera e propria opposizione.

Au Royaume-Uni, l'éducation des parents n'existe pas sous une forme organisée. Il n'y a ni institution ni association dont ce soit le souci majeur. Le public ne la sollicite guère. Elle reçoit un certain soutien officiel et il existe quelques précurseurs. Mais en général prudence et scepticisme dominant. "Nous sommes formellement opposés", écrit l'auteur de l'un des rapports, "à toute forme d'éducation des parents qui établirait des modèles de ce que les parents doivent faire pour avoir l'enfant idéal, ou à toute technique qui traiterait les relations entre parents et enfants autrement que de la manière la plus délicate et la moins dogmatique"<sup>57</sup>.

In compenso, tale educazione era assicurata da un sistema di organizzazioni che in modo diretto o indiretto fornivano ai genitori una serie di informazioni inerenti la vita matrimoniale e familiare. Tuttavia, tali sforzi «non systématique et purement spontané»<sup>58</sup> – scriveva Stern – non erano sufficienti per risolvere adeguatamente i molteplici e vari problemi dell'educazione contemporanea<sup>59</sup>.

La prima forma di supporto per i genitori dell'Inghilterra venne dall'istituzione di centri attrezzati di maternità e puericultura volti a soddisfare il bisogno delle madri di ricevere informazioni specifiche per le cure da offrire ai bambini e il bisogno di assistenza medica. Scriveva Stern a tal proposito:

Le pouvoir éducatif des centres repose, tout d'abord, sur le fait qu'ils peuvent répondre au besoin d'information et d'assistance à un moment où les mères sont prêtes à les accueillir, c'est-à-dire peu avant une naissance ou peu après. D'autre part, le centre ne se limite pas à un seul aspect de l'éducation.

---

<sup>56</sup> Ibidem.

<sup>57</sup> H.H. Stern, *L'éducation des parents à travers le monde*, op. cit., p. 152. Nel Regno Unito, l'educazione genitoriale non ha una forma organizzata. Non esiste un'istituzione o un'associazione in particolare che se ne occupi. Il pubblico non lo chiede. Riceve un sostegno ufficiale e ci sono alcuni sostenitori. Ma in generale la prudenza e lo scetticismo dominano. "Siamo formalmente contrari", ha scritto l'autore di una delle relazioni, "a qualsiasi forma di educazione genitoriale che stabilisce ciò che i genitori dovrebbero fare per avere il figlio ideale, o qualsiasi tecnica che affronti (tratti) le relazioni tra genitori e figli, al di là del modo più delicato e meno dogmatico".

<sup>58</sup> Non sistematici e puramente spontanei.

<sup>59</sup> *Ivi*, p. 153. «Un effort non systématique et purement spontané ne suffit pas. Les méthodes, les résultats et les problèmes ne sont pas mis en commun. L'observateur garde l'impression d'une série d'expériences ad hoc de courte durée, de quelques projets bien intentionnés mais peu efficaces et de beaucoup de problèmes restés sans solution». «Uno sforzo non sistematico e puramente spontaneo non basta (non è sufficiente). I metodi, i risultati e i problemi non sono "messi in comune" (condivisi). L'osservatore conserva l'impressione di una serie di esperienze ad hoc a breve termine, alcuni progetti ben intenzionati ma inefficienti, e molti problemi irrisolti».

Il offre l'occasione de causeries, de réunions, de consultations individuelles et de visites à domicile. Sa fonction peut être médicale, sociale ou pédagogique<sup>60</sup>.

La seconda forma di supporto era rappresentata dallo sforzo di preparare le famiglie attraverso dibattiti o conversazioni su vari temi cui si aggiunsero le informazioni provenienti dalle trasmissioni radiotelevisive nonché dalle pubblicazioni volte ad informare i genitori sui vari aspetti delle loro relazioni con i figli.

In questa prospettiva, le Scuole dei Genitori nacquero con l'intento di rendere le famiglie *enabling* e *empowering*, ovvero competenti e consapevoli delle loro risorse. Pertanto, seguendo quest'impostazione, le scuole non mettevano in luce le difficoltà e le mancanze della famiglia bensì, in una prospettiva assolutamente positiva, le risorse e i punti di forza.

Il supporto offerto e rivolto ai genitori non è, pertanto, da intendersi come semplice «ampliamento cognitivo»<sup>61</sup> bensì come *strumento* teso a promuovere la formazione integrale del genitore (che prima di essere tale è prima di tutto un individuo calato in una molteplicità di contesti e situazioni).

La Scuola dei Genitori, nella prospettiva anglofona, non è quindi meramente istruttiva, ma educativa, volta pertanto a un processo di maturazione personale segnato dalla vita di relazione. Il punto di avvio per rendere più consapevole e “internazionale” l'educazione – sottolinea Simonetti riprendendo Grant – è formare l'adulto a una serie di consapevolezze crescenti circa la sua vita personale, interpersonale educativa; l'ambito privilegiato della formazione sono gli atteggiamenti di base del genitore.

L'obiettivo principale è l'autostima intesa come insieme di atteggiamenti in cui rientrano: la presa di consapevolezza e l'accettazione delle proprie competenze e dei propri limiti e la capacità di agire positivamente imparando a gestire in maniera efficace anche le critiche.

Secondo Ruth Merttens e Jeff Vass, le dimensioni fondamentali che caratterizzano le scuole inglesi sono: a) conoscere per educare e b) conoscersi per educare. La prima ha come obiettivo fondamentale la conoscenza informativa rispetto a vari elementi: la coppia, le scelte familiari, le crisi coniugali ed educative, la comunicazione (in famiglia e al di fuori di essa), il dialogo, l'educazione e i compiti educativi. La seconda, invece, si pone l'intento di aumentare il contatto psicologico dell'individuo con se stesso e, dunque, la conoscenza che ognuno ha di sé.

In questo modo, dapprima si presenta al genitore una vasta gamma di informazioni su vari aspetti (comunicazione nella coppia, difficoltà relazionali, compiti di sviluppo dell'individuo dalla nascita all'adolescenza) per poi permettergli di arrivare a cogliere la trama complessa dei vissuti della vita familiare. Solo dopo aver “letto” e compreso questa trama il genitore entrerà nel vivo delle esperienze propriamente educative.

In tempi più recenti, la Scuola dei genitori ha privilegiato l'aspetto pedagogico-educativo perseguendo le seguenti finalità:

- diffondere la cultura pedagogica tra i genitori;

---

<sup>60</sup> *Ivi*, p. 141. «Il potere educativo dei centri si basa anzitutto sul fatto che essi possono rispondere ai bisogni di informazione e di assistenza in un momento in cui le madri sono pronte a riceverli, cioè poco prima una nascita o subito dopo. D'altra parte, il centro non si limita ad un solo aspetto dell'educazione. Offre l'opportunità di colloqui, incontri, consultazioni individuali e visite a domicilio. La sua funzione può essere medica, sociale o pedagogica».

<sup>61</sup> M.L. De Natale, C. Simonetti, *Genitori in formazione. Modelli europei a confronto*, op. cit., p. 125.

- far comprendere che la formazione del figlio è compito dei singoli genitori;
- favorire la messa in comune dei problemi riguardanti la vita familiare.

Inoltre, si rivolge ad un numero ristretto di utenti per permettere la condivisione, lo scambio e il confronto tra i partecipanti attraverso la formazione di piccoli gruppi in cui si mettono in comune i problemi della vita quotidiana e si cerca di trovare delle soluzioni, in maniera collaborativa, per superare le difficoltà; non pretende la presenza di entrambi i genitori vista anche la crescente diffusione di famiglie monoparentali; e, infine, non considera la fede religiosa dei partecipanti.

Da quanto detto sino ad ora, è possibile individuare i due obiettivi principali della Scuola dei Genitori: l'educazione della coppia e, successivamente, della famiglia. Fondamentale è, dunque, la dimensione dell'essere coniugi, marito e moglie, prima di essere/diventare genitori.

Dal momento che il legame di coppia è il fondamento della famiglia, l'aiuto ai genitori vuole offrire l'opportunità alle coppie di riflettere sulla loro condizione esistenziale, per meglio attendere al reciproco perfezionamento umano. [...]. In questo modo è la coppia stessa che diventa l'ambito educativo privilegiato per l'educazione dei coniugi al mestiere di genitori<sup>62</sup>.

Il lavoro sulla coppia, prima ancora che sulla famiglia, è fondamentale per stimolare la presa di consapevolezza, in entrambi i partner, dell'importanza dello scambio reciproco di conoscenze, abitudini, modi di essere e di fare al fine di progettare e predisporre il proprio modo di educare (un modello educativo di coppia, dunque) gli eventuali e futuri figli. Conoscenze che non devono essere viste in un'ottica di esclusione (secondo cui quella di un genitore è migliore di quella dell'altro) ma in una prospettiva di arricchimento reciproco. In tal senso, il legame di coppia può essere considerato come una fonte preziosa di perfezionamento continuo e, dunque, come primo ambito di educazione e formazione permanente. In famiglia, infatti, gli adulti hanno la possibilità di precisare, affinare e migliorare il proprio ruolo con le funzioni e i compiti ad esso annessi, garantendo anche opportunità di crescita migliori ai figli. In questa prospettiva si delineano – secondo Simonetti – tre particolari finalità educative.

La prima riguarda l'acquisizione di una competenza pedagogica (inerente al dialogo, l'ascolto, il rispetto del figlio e, pertanto, delle sue considerazioni e dei suoi desideri), indispensabile per la formazione dei figli in un'ottica liberatrice ed emancipativa piuttosto che totalizzante e monopolistica.

La seconda finalità è quella di far percepire la reciprocità dell'educazione.

Scrivono Simonetti a riguardo:

Si è ormai più volte accertato che i figli non sono soltanto oggetti di educazione, ma, a loro volta, sono anche soggetto di educazione. È proprio dai figli che provengono molte sollecitazioni, richiami, indicazioni, attraverso le quali i genitori possono adeguare e modificare i loro interventi educativi nel tempo, migliorarsi e progredire nella loro umanità. È importante quindi che i genitori non si reputino

---

<sup>62</sup> J. Watt, *Early Education: The current Debate*, London Scottish Academic Press, 1990 in M.L. De Natale, C. Simonetti, *Genitori in formazione. Modelli europei a confronto*, op. cit., p. 129.

infallibili e intoccabili nella loro personalità, ma, al contrario, sempre in crescita, anche attraverso i propri figli<sup>63</sup>.

Ecco perché oggi, sempre più spesso, si ricorre all'espressione *crescere con i figli*: le ricette del passato, già belle e confezionate, nella nostra epoca appaiono inadeguate. Sono cambiati i bisogni dei figli, ma anche le esigenze dei genitori e cambia ogni genitore a seconda del figlio. Siamo nell'epoca in cui il genitore ha ripreso ad *andare a bottega*<sup>64</sup>, si è fatto *apprendista* per imparare e, successivamente, perfezionare il mestiere di genitore; e il figlio non è più solo educando ma anche educatore, non è colui che non sa ma, al contrario, è portatore di conoscenze inedite e originali. In tal senso, il processo educativo e formativo familiare non è più unidirezionale, gerarchico e puramente trasmissivo, bensì bidirezionale, maggiormente egualitario e sicuramente creativo e generatore di nuove conoscenze e competenze.

La terza e ultima finalità concerne la riscoperta dei principi dell'educazione. A tal riguardo, i genitori non devono considerare l'educazione come semplice insieme di metodi e tecniche da utilizzare nei confronti del/dei figlio/i, bensì anche come costante riferimento ad alcuni principi orientativi attraverso i quali definire finalità, itinerari e metodologie tramite cui dare un senso preciso all'azione educativa.

Per quanto riguarda la metodologia, le Scuole dei Genitori del modello anglofono si basano su tre principi fondamentali: la non-direttività, la professionalità, la globalità o interdisciplinarietà.

Rispetto alla *non-direttività*, Carl R. Rogers, psicologo americano nonché ideatore della *Terapia centrata sul cliente* o *Terapia non direttiva*, sosteneva che – sebbene in un campo diverso quale quello della psicoterapia – «non vi è aiuto quando non vi è un rapporto diretto, da persona a persona, [e inoltre] questo rapporto diretto non è possibile quando chi vuole aiutare si irrigidisce in un ruolo professionale predeterminato»<sup>65</sup>. L'educatore, in tal senso, deve conoscere il singolo genitore e la sua condizione perché non ci sono soluzioni identiche ai medesimi problemi. Per permettere una conoscenza adeguata della problematica attuale cui il genitore fa riferimento, l'educatore dovrebbe esercitare quell'*accettazione incondizionata*, positiva e priva di giudizi, per permettere all'individuo e, nel caso specifico, al genitore, di esprimere al meglio se stesso perché «più l'individuo è capito e accettato profondamente, più tende a lasciar cadere le false *facciate* con cui ha affrontato la vita e più si muove in una direzione positiva, di miglioramento»<sup>66</sup>. Tutto ciò richiede, da parte dell'educatore, fiducia nelle risorse e nelle potenzialità del genitore. In questo modo, ogni madre ed ogni padre vede riconosciuta la propria persona e questo riconoscimento implica rispetto delle doti e delle potenzialità, delle convinzioni etiche e ideologiche di cui ciascuno/a è portatore/rice.

La *professionalità*, in quest'ottica, non è pensabile come una meta raggiungibile e perseguibile una volta per tutte, ma richiede continui aggiornamenti. Esige, in tal senso, una formazione permanente poiché «è sulla professionalità dei docenti che si fonda la fiducia del genitore nell'atto di porre la sua richiesta d'aiuto»<sup>67</sup>.

---

<sup>63</sup> M.L. De Natale, C. Simonetti, *Genitori in formazione. Modelli europei a confronto*, op. cit., p. 131.

<sup>64</sup> La suggestione viene dal lavoro di Michele Corsi *La bottega dei genitori. Di tutto e di più sui nostri figli*, op. cit.

<sup>65</sup> A. Palmonari, J. Rombauts, *Introduzione*, in C.R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1994, p. 16.

<sup>66</sup> C.R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1994, p. 45.

<sup>67</sup> R. Meignan, *Home-based education and education authorities*, Cassel, London 1984, in M.L. De Natale, C. Simonetti, *Genitori in formazione. Modelli europei a confronto*, op. cit., p. 133.

La *globalità* e la *pluridisciplinarietà*, intese come collaborazione collegiale che permette al professionista di guardare la realtà da punti di vista differenti, rinforzano e danno vita alla ricchezza del genitore-utente considerato attraverso molteplici aspetti umani.

Alla luce di simili obiettivi e finalità, è possibile affermare che la metodologia del modello anglofono mira ad andare oltre il modello gerarchico-autoritario in cui si manifesta una sorta di dipendenza del genitore nei confronti dell'esperto, per privilegiare un modello – che Simonetti definisce – *umanista* e *simbiosinergico*, in cui l'esperto lascia libera espressione ai bisogni educativi dei fruitori e dove ciascuno accetta di imparare qualcosa dall'altro, di condividere il proprio problema e le risorse di cui dispone, di agire in un clima di reciprocità.

Simile metodologia si avvale di corsi, pubblicazioni, film e discussioni attraverso i quali il genitore impara a considerare e a comprendere i suoi problemi, pensando ad essi come situazione transitoria e, dunque, risolvibile nella convinzione che *ce la può fare*.

Oltre all'organizzazione di corsi e lezioni, la Scuola dei Genitori inglese offre anche un servizio permanente di accoglienza e di smistamento, offrendo la possibilità a tutti i genitori di scrivere una lettera in cui presentare il problema specifico per avere delle risposte. Spesso, nel caso delle risposte, si tratta di consigli, tuttavia molto generici, volti soprattutto ad incoraggiare e a ridare serenità in momenti di particolare difficoltà.

Un'altra metodologia, cui si ricorre spesso soprattutto in Scozia, prevede l'utilizzo di film con finalità educative – cortometraggi che intendono educare attraverso l'immagine ed un commento – per informare i genitori. Tuttavia, anche il film, come la lezione, deve essere pensato come momento iniziale di un percorso più lungo e non come un mezzo d'istruzione sufficiente. Per superare il momento informativo di simili attività è necessario promuovere la discussione e il confronto per attivare la riflessione. Infatti, i corsi si propongono come tentativo per fare un lavoro *con* e non *sui* genitori, percepiti, dunque, come parte attiva e fondamentale ma, soprattutto, come costruttori delle proprie risorse, capacità e competenze.

Tenendo conto di tali presupposti, diviene chiaro come educare i genitori

non è altro che stare con le persone, ascoltare ciò che sono e che esprimono, e dar loro la possibilità di conoscersi meglio, imparando a socializzare con altri genitori, compartecipi, dello stesso progetto educativo. Gli incontri dell'itinerario anglofono [...] sono, pertanto, nient'altro che una sorta di occhiali, un po' magici forse: da quest'itinerario i genitori *escono vedendo*, riuscendo a valutare e ad autovalutarsi<sup>68</sup>.

### 3.3. La formazione dei genitori nel modello spagnolo

Sulle esperienze di formazione rivolte ai genitori e sui programmi sviluppati a tal fine nel contesto spagnolo, mi soffermerò in maniera particolare essendo stata la Spagna e, in particolare, l'Università di Scienze dell'Educazione di Oviedo, sede del mio periodo di ricerca all'estero.

Rispetto alle due impostazioni precedenti – francese e inglese – Paola Milani afferma che «si avverte netta tutta la differenza culturale esistente tra i due contesti: da una parte il pragmatismo tutto americano, dall'altra il personalismo tutto francese, da una parte l'attenzione sul prodotto finale e gli

---

<sup>68</sup> M.L. De Natale, C. Simonetti, *Genitori in formazione. Modelli europei a confronto*, op. cit., p. 139.



effetti partecipi dell'azione immediatamente valutabili, dall'altra l'attenzione al processo e alla crescita interiore, difficilmente misurabile, delle persone coinvolte»<sup>69</sup>.

In questa prospettiva le *Scuole dei Genitori* spagnole si distanziano dal modello statunitense – in cui tendono a prevalere programmi circostanziali, obiettivi circoscritti e particolareggiati, tecniche e strumenti determinati, compiti perlopiù esecutivi e intenti generalmente compensativi<sup>70</sup> – e si “avvicinano” a quello francese – maggiormente flessibile, attento alle diverse necessità dei partecipanti, alle caratteristiche del contesto sociale di riferimento e aperto a orientamenti diversi.

In particolare, secondo O. F. Otero, la *Scuola dei Genitori* di M<sup>me</sup> Verine ebbe una grande influenza sullo sviluppo delle *Scuole dei Genitori* spagnole, soprattutto per quel che riguardava la necessità impellente di offrire un supporto ai padri e alle madri per adempiere, nel migliore dei modi, al ruolo genitoriale e alle funzioni educative ad esso annesse.

In Spagna, simili istituzioni iniziarono ad operare grazie all'intensa azione di associazioni di genitori, scuole, istituti scolastici, enti pubblici, che si proponevano come scopo principale la creazione di uno spazio da mettere a disposizione dei genitori e delle famiglie per promuovere e permettere la condivisione delle esperienze.

«Las Escuelas de Padres y Madres empezaron a funcionar en España gracias a la acción de Asociaciones de Padres y Madres, centros educativos, instituciones educativas, organismos públicos, etc. Originariamente, su finalidad era propiciar un espacio de intercambio para que las familias pudieran compartir sus experiencias»<sup>71</sup>.

Tra il 1958 e il 1984, in particolare, si registrò una crescita esponenziale di simili iniziative le cui caratteristiche e finalità si modificarono in base alle esigenze dell'epoca e della società.

Se inizialmente prevalse la metodologia della *lezione classica* con scopi meramente informativi, gradualmente si fece strada l'idea di *formare* i genitori.

A tal proposito, anche in Spagna come in Italia, si venne a creare confusione rispetto a due espressioni principali: *formación de padres*<sup>72</sup> e *educación acerca de la paternidad*, utilizzati impropriamente come sinonimi.

Con la prima si faceva essenzialmente riferimento a tutte quelle iniziative formali volte a promuovere o incrementare la consapevolezza dei genitori rispetto al proprio ruolo e a favorire l'utilizzo delle proprie competenze e attitudini genitoriali – sviluppate e promosse attraverso una

---

<sup>69</sup> P. Milani, Il sostegno alla genitorialità: tipologie di intervento in Italia e in Europa, *Cittadini in Crescita*, 2-3, 2000, 46-59.

<sup>70</sup> In quest'ottica, i programmi di intervento rivolti ai genitori miravano a modificare determinati comportamenti ritenuti responsabili di pratiche educative non efficienti che inficiavano la “salute” della famiglia e compromettevano lo sviluppo “normale” dei/delle bambini/e. «En esta primera versión, los programas de intervención con padres y madres surgen como una posibilidad de compensar las deficiencias de algunos entornos familiares para evitar problemas en el desarrollo infantil: puesto que la familia es el principal contexto de desarrollo, un niño con problemas – especialmente con fracaso escolar – no es sino el fruto de un contexto familiar deficitario; así entendida, la intervención sobre los padres y madres se vislumbra como la actuación más pertinente para modificar las pautas de comportamiento de unos progenitores considerados poco competentes con la esperanza de que aporten a los niños y niñas un entorno de desarrollo menos deficitario». Cfr. *La importancia de la formación de madres y padres*. Disponibile in: [http://www.ayto-fuenlabrada.es/recursos/doc/bienestar\\_social/14572\\_2342342012122840.pdf](http://www.ayto-fuenlabrada.es/recursos/doc/bienestar_social/14572_2342342012122840.pdf) [22 marzo 2017].

<sup>71</sup> L. Mestres i Salud, *Las Escuelas de Padres y Madres, un espacio para la implicación en la educación de los hijos*. Disponibile in: <http://www.educaweb.com/noticia/2009/11/02/escuelas-padres-madres-espacio-implicacion-educacion-hijos-3925/> [22 marzo 2017]. «Le scuole di genitori iniziarono ad operare in Spagna grazie all'azione congiunta delle Associazioni dei genitori, dei centri educativi, delle istituzioni educative, degli enti pubblici, ecc. Originariamente, il loro scopo era quello di fornire uno spazio di incontro alle famiglie affinché condividessero le loro esperienze».

<sup>72</sup> In Spagna si utilizza il termine *padres* per riferirsi sia alle madri che ai padri.

maggiore informazione –, ritenute fondamentali per un corretto sviluppo del/della bambino/a. La formazione dei genitori, allora, costituiva una «acción educativa de sensibilización, de aprendizaje, de adiestramiento o de clarificación de los valores, las actitudes y las prácticas de los padres en la educación»<sup>73</sup> che comprendeva «un proceso de desarrollo individual tendente a perfeccionar las capacidades de sentir, de imaginar, de comprender, de aprender, de utilizar unos conocimientos»<sup>74</sup>. In tal senso tutte le iniziative di formazione miravano a sviluppare le abilità e le competenze dei genitori per educare in maniera *positiva*<sup>75</sup> i/le figli/e.

La seconda, *educación acerca de la paternidad*, faceva riferimento invece allo sforzo, sistematico e organizzato, di modificare o migliorare le conoscenze dei genitori rispetto allo sviluppo e all'educazione dei/delle figli/e.

In questo frangente è necessario fare un'ulteriore precisazione. Nel contesto spagnolo quando si parla di *Escuela de Padres* ci si riferisce generalmente a tutte quelle iniziative, sistematiche e organizzate, proposte e avviate dai gruppi di formazione delle scuole stesse. La caratteristica distintiva di queste *Escuelas de Padres* è la sistematicità, la regolarità, l'organizzazione (cui è sottesa una precisa struttura), la continuità nel tempo e la durata estesa. «La característica peculiar de las Escuelas de Padres, para diferenciarlas de charlas aisladas, ciclos de varias charlas informativas o reuniones de las APAS, es la sistematicidad, la regularidad, la estructura, la continuidad en el tiempo y su amplia duración»<sup>76</sup>.

Alla luce di tali considerazioni, secondo Maganto e Bartau, la formazione dei genitori rientra nell'area più vasta dell'educazione alla genitorialità, a sua volta area tematica della più generale *Educación para la Vida Familiar*.

La formación de padres se enmarca dentro del área de la Educación para la Paternidad, una de las diversas áreas temáticas del marco de la *Educación para la Vida Familiar* [...]. Este enfoque de marcado carácter preventivo y evolutivo persigue el bienestar de los individuos y las familias a través del conocimiento y la mejora de la vida familiar a lo largo del ciclo vital ampliando sus destinatarios<sup>77</sup>.

---

<sup>73</sup> G. Boutin, *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*, Narcea, Madrid 1997, p. 24. «azione educativa tesa alla sensibilizzazione, all'apprendimento, alla formazione o chiarificazione dei valori, degli atteggiamenti e delle pratiche dei genitori nell'educazione (dei/delle propri/e figli/e)».

<sup>74</sup> P. Durning, *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*, Presses Universitaires de France, Paris 1995, p. 39. «un processo di sviluppo individuale finalizzato a perfezionare le capacità di sentire, immaginare, comprendere, imparare, utilizzare le conoscenze».

<sup>75</sup> Mi riferisco al concetto di *parentalidad positiva*, largamente adoperato in Spagna e con cui ci si riferisce a «el aprendizaje de la cooperación a través de *dar y recibir* entre padres e hijos en el marco del respeto de la integridad de cada uno [...] y favorece el desarrollo de relaciones paterno-filiales beneficiosas y la optimización del potencial de desarrollo del niño». Cfr. Consiglio d'Europa, *Recomendación Rec (2006) 19 del Comité de Ministros a los Estados Miembros sobre políticas de apoyo a la parentalidad positiva*. «l'apprendimento della cooperazione attraverso la una maggiore collaborazione tra genitori e figli nell'ambito del rispetto dell'integrità di ciascuno [...] e favorisce lo sviluppo di relazioni benefiche genitori-figli e l'ottimizzazione del potenziale di sviluppo del bambino».

<sup>76</sup> J. M. Maganto, I. Bartau, *La formación de padres en el marco de las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad*. Disponibile in: <http://icf.campus-virtual.com/contexto/documentacion/P00001.pdf> [22 marzo 2017]. «La característica peculiar de las Escuelas de Padres, per differenziarle da colloqui individuali, dai cicli di diversi colloqui informativi o dalle riunioni dell'APAS, è la sistematicità, la regolarità, la struttura, la continuità nel tempo e la loro ampia durata».

<sup>77</sup> J. M. Maganto, I. Bartau, *La formación de padres en el marco de las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad*, op. cit. «La formazione dei genitori fa parte della più ampia Educazione alla genitorialità, una delle varie aree tematiche nell'ambito dell'Educazione per la vita familiare [...]. Questo approccio di marcato carattere preventivo ed evolutivo persegue il benessere degli individui e delle famiglie attraverso la conoscenza e il miglioramento della vita familiare per tutto il corso della vita».

A partire da queste premesse, ben si comprende come le diverse iniziative di educazione e formazione dei padri e delle madri nascano e si sviluppino con l'intento principale di offrire una risposta alla domanda di formazione e informazione, sempre più insistente, da parte dei genitori. Pertanto, gli obiettivi comuni alle diverse esperienze, risultano essere i seguenti:

- aumentare il livello di consapevolezza dei genitori rispetto alle proprie responsabilità educative e familiari;
- promuovere e incoraggiare la comunicazione e il dialogo (tra coniugi e tra genitori e figli);
- incentivare la riflessione sulle esperienze genitoriali;
- fornire uno spazio di confronto e di condivisione, in cui poter esprimere anche le proprie preoccupazioni;
- favorire la corresponsabilità familiare;
- rendere il genitore *empowered*, in grado di far leva sulle proprie risorse;
- *far nascere* il genitore riflessivo e competente.

I presupposti imprescindibili di qualsiasi intervento di educazione e di formazione alla genitorialità sono:

- la formazione alla genitorialità dev'essere di tipo preventivo (prevalentemente);
- è fondamentale *a lo largo de todo el ciclo vital*;
- deve soddisfare le esigenze della famiglia, della scuola e della comunità;
- è un'area di studio multidisciplinare che, pertanto, prevede programmi che si inscrivono all'interno di precisi quadri teorici di riferimento;
- è un'azione eminentemente educativa volta a promuovere il *sentimiento de poder*<sup>78</sup> per affrontare la vita personale, familiare e sociale;
- considera e rispetta i differenti valori familiari;
- tiene conto della diversità delle famiglie e dei suoi membri;
- richiede una pianificazione delle azioni e delle attività;
- richiede la presenza di una *guida* specializzata nella formazione dei genitori;
- deve prevedere una valutazione continua (necessaria per valutare l'efficacia dei programmi e fondamentale perché generatrice di nuove conoscenze)<sup>79</sup>.

La finalità principale dei diversi programmi può, dunque, essere rintracciata nel tentativo di migliorare, da un punto di vista qualitativo, la vita familiare e le relazioni al suo interno.

Per perseguire questa finalità, nel corso degli anni, sono stati progettati e implementati diversi programmi volti a *formare* i genitori, nella convinzione che la formazione alla genitorialità costituisca un importante tassello per *potenziare e ottimizzare* uno dei contesti principali in cui avviene lo sviluppo (*el desarrollo*) dei membri della famiglia.

---

<sup>78</sup> La locuzione corrisponde alla traduzione spagnola del concetto di *empowerment*.

<sup>79</sup> J. M. Maganto, I. Bartau, *La formación de padres en el marco de las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad*, op. cit.

La grande quantità di programmi e il loro confronto, tuttavia, hanno fatto emergere la diversità di simili interventi.

Sin declararlo explícitamente, los modelos se inspiran alternativamente en la analogía de los padres como alumnos, como técnicos o expertos, o como profesionales que deben aprender un oficio, etc. [...]. El diseño de un programa de formación de padres depende de cómo conciben los especialistas en educación familiar la tarea de ser padres. Afortunadamente ya son pocos los que piensan que ser padres es un arte para el cual hay que nacer<sup>80</sup>.

A tal proposito e in linea con l'idea che la formazione sia un presupposto imprescindibile per vivere e *abitare* l'attuale società, gli esperti sostengono che il genitore, attraverso un supporto adeguato, possa migliorare ed incrementare le proprie competenze educative e diventare, in tal modo, un *buon* genitore, capace di far fronte alle molteplici situazioni educative della quotidianità, rispondendo in maniera efficace e incrementando il *sentimiento de poder*.

Partendo da questa premessa fondamentale, M.<sup>a</sup> L. Máiquez et al. hanno cercato di spiegare in che cosa consista l'essere genitori, proponendo quattro visioni differenti.

La prima concepisce i genitori come *alumnos permanentes* che devono acquisire conoscenze di tipo accademico e, dunque, prevalentemente teoriche. Pertanto, in quest'ottica, il genitore è tenuto a:

- conoscere le principali tappe dello sviluppo del/della bambino/a;
- aggiornarsi continuamente sulle strategie educative efficaci per un'educazione ottimale;
- conoscere le diverse realtà familiari e le problematiche ad esse connesse;
- essere consapevole del proprio ruolo.

Pertanto, la formazione dei genitori è concepita come un processo, continuo e permanente, di formazione *accademica*, basata sulla trasmissione di conoscenze scientifiche che divengono strumenti necessari per permettere al genitore di svolgere al meglio la propria missione educativa nei confronti dei figli e delle figlie. Tuttavia, si riconosce l'importanza di diffondere simili conoscenze affinché non si traducano in meri e sterili tecnicismi di difficile comprensione.

La formación de padres se concibe como un proceso continuo de formación académica, basado en la transmisión del conocimiento científico, que es el que va a proporcionar a los padres los medios necesarios para afrontar su labor. No obstante, se reconoce que debe hacerse un esfuerzo de divulgación de dicho conocimiento para librarlo de tecnicismos estériles y superfluos que dificulten su comprensión<sup>81</sup>.

---

<sup>80</sup> M.<sup>a</sup> L. Máiquez, M.<sup>a</sup>J. Rodrigo, C. Capote, I. Vermaes, *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*, Visor, Madrid 2000, p. 17. «Senza dichiararlo esplicitamente, i modelli si ispirano alternativamente all'analogia dei genitori come studenti, tecnici o esperti o come professionisti che devono imparare un mestiere, ecc. [...]. La progettazione di un programma di formazione dei genitori dipende da come gli specialisti della formazione familiare concepiscono il compito della genitorialità. Fortunatamente, sono pochi quelli che pensano che essere un genitore è un talento con cui si nasce».

<sup>81</sup> *Ivi*, p. 18. «La formazione dei genitori è concepita come un processo continuo di formazione accademica, basato sulla trasmissione della conoscenza scientifica, che è quella che fornirà ai genitori i mezzi necessari per affrontare il loro lavoro educativo. Tuttavia, si riconosce che è necessario fare uno sforzo per diffondere questa conoscenza per liberarla da sterili e superflui tecnicismi che ostacolano la reale comprensione».

Rispetto a questo modello, definito *academicista y generalista*, il secondo parte dalla concezione che *essere genitore* è un'attività *tecnica* per la quale è imprescindibile una conoscenza *esperta* di tecniche e procedimenti di comprovata efficacia da utilizzare in specifiche situazioni. Ad esempio, se il bambino *fa i capricci* i genitori dovrebbero essere in grado di controllare questo comportamento ignorando, se necessario, la richiesta di attenzione. È fondamentale, allora, che simili tecniche vengano utilizzate nel modo giusto, attenendosi fedelmente alle indicazioni degli esperti di educazione familiare poiché «*ellos seben lo que hay que hacer en cada caso*»<sup>82</sup>.

La terza tipologia concepisce l'*essere genitori* come un mestiere (*oficio*) che richiede l'acquisizione di conoscenze e competenze professionali. Le conoscenze scientifiche, teoriche e accademiche non sono sufficienti per risolvere i problemi concreti della vita quotidiana e, allo stesso tempo, non è pensabile un esclusivo riferimento ad un repertorio di tecniche e di soluzioni predeterminate perché la realtà risulta essere *variopinta* e complessa. «*Lo que puede funcionar en un caso puede no funcionar en otro muy similar*»<sup>83</sup>. Pertanto, diviene necessaria una conoscenza pratica i cui concetti divengano *strumenti* utili cui attingere nelle situazioni di vita reale, tenendo conto della complessità in essa insita. Proprio come il sapere professionale è strettamente legato alla pratica (*conocimiento practico artesanal*), il sapere dei genitori deve costruirsi nella quotidianità attraverso il confronto con altre *forme di educare*, a partire da quelle dei propri genitori.

Secondo il quarto ed ultimo modello, infine, l'essere genitori corrisponde ad un compito evolutivo (o di sviluppo) – *tarea evolutiva* – la cui realizzazione necessita del confronto con l'esperienza. A tal proposito, non è sufficiente una formazione tecnica o, semplicemente, accademica perché – come accennato in precedenza – non si possono applicare le stesse soluzioni ai medesimi problemi poiché diverse sono le situazioni.

Diventare genitori, in tal senso, è un'esperienza arricchente che può contribuire al processo di sviluppo dei genitori in quanto adulti nell'ottica di una formazione permanente. «[...] la tarea de ser padres debe enmarcarse en el proceso de desarrollo adulto. Es una tarea evolutiva que constituye uno de los pilares fundamentales de esta etapa de la vida [...]»<sup>84</sup>.

In base alle diverse concezioni affermatesi rispetto all'essere genitori, si delineano tre modelli fondamentali di formazione: *modelo academico, modelo tecnico, modelo experiencial*<sup>85</sup>.

---

<sup>82</sup> Gli esperti di educazione familiare sanno “quel che c'è da fare” (e, dunque, a quali tecniche e strumenti fare riferimento) in ogni caso.

<sup>83</sup> M.<sup>a</sup> L. Máiquez, M.<sup>a</sup>J. Rodrigo, C. Capote, I. Vermaes, *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*, op. cit., p. 19. «Quello che funziona in un caso, può non funzionare in un altro molto simile».

<sup>84</sup> *Ivi*, p. 20. «[...] il compito dell'essere genitori deve essere inquadrato nel processo di sviluppo degli adulti. È un compito evolutivo che costituisce uno dei pilastri fondamentali di questa fase della vita».

<sup>85</sup> La tabella è ripresa dal testo sopra citato, p. 38.

Modelos de formación de padres	
MODELO ACADÉMICO	Adquisición de conceptos sobre el desarrollo y la educación en un escenario de aprendizaje <i>formal</i> .
MODELO TÉCNICO	Adquisición de técnicas y procedimientos basados en la modificación de conducta, en el aprendizaje social, etc, en un escenario de aprendizaje <i>experto</i> .
MODELO EXPERIENCIAL	Reconstrucción del conocimiento episódico cotidiano en un escenario de aprendizaje <i>socio-cultural</i> .

#### Modelli di formazione dei genitori

Il modello accademico ha come intento principale quello di *trasmettere* informazioni ritenute fondamentali ai fini di un corretto sviluppo e di un'educazione efficace. Pertanto, è quasi esclusivamente informativo e le conoscenze che produce astratte e decontestualizzate. Lo scenario è quello dell'apprendimento formale in cui si dimentica, del tutto o quasi, la dimensione soggettiva dell'essere genitore, dimensione che racchiude le conoscenze implicite, i racconti, le esperienze, i dubbi e le preoccupazioni.

Il secondo modello, quello tecnico, prefigura l'immagine del genitore-tecnico/esperto volto ad acquisire tecniche cognitivo-comportamentali. La prospettiva è prevalentemente terapeutica. Il genitore viene *addestrato* a compiere una serie di azioni (elargire rinforzi, punire, ecc.) di fronte a determinati comportamenti. Anche in questo caso non si tiene conto della conoscenza previa del genitore che è semplicemente destinatario dell'intervento piuttosto che co-costruttore.

L'ultimo, quello a cui oggi si fa maggiormente riferimento, è il modello esperienziale o empirico all'interno del quale i genitori sono invitati a riflettere sulle pratiche educative da loro messe in atto nella vita di tutti i giorni. Tale modello, a differenza degli altri due, presuppone come punto di partenza imprescindibile l'esperienza e gli episodi della vita familiare dai quali partire per progettare interventi e azioni tesi a migliorare la qualità di vita della famiglia e dei suoi membri. «Las personas van construyendo su conocimiento, a partir de las situaciones y a partir de sus teorías implícitas previas, mediante un proceso inductivo de construcción del conocimiento cotidiano-experiencial»<sup>86</sup>.

#### 3.3.1. I programmi spagnoli

Rispetto a quanto detto, emerge la necessità di evitare contesti formativi esclusivamente trasmissivi e che creano dipendenza e implementare, invece, percorsi fondati sullo scambio e sulla discussione che possono dare un contributo importante proprio perché aiutano i genitori a riflettere

<sup>86</sup> M.<sup>a</sup> L. Máiquez, M.<sup>a</sup>J. Rodrigo, C. Capote, I. Vermaes, *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*, op. cit., p. 42. «Le persone costruiscono le proprie conoscenze a partire dalle situazioni e dalle loro teorie implicite, attraverso un processo induttivo di costruzione della conoscenza quotidiana-esperienziale».

sulla propria esperienza genitoriale, per trasformarla e arricchirla. In questa prospettiva i genitori devono essere realmente coinvolti nell'attività formativa, devono diventare i principali protagonisti, nonché i costruttori attivi delle proprie conoscenze e competenze. «Los padres deben sentirse activos y protagonistas en su tarea educativa y la intervención debe enfocarse hacia el desarrollo de esos sentimientos de confianza en su capacidad para educar a sus hijos»<sup>87</sup>. E ancora: «A los padres no hay que considerarlos como recipientes vacíos, en espera de llenarse con el conocimiento de la psicología del desarrollo proporcionada por los profesionales, sino como compañeros activos en la búsqueda de apoyos formales e informales necesarios para llevar a cabo la difícil tarea de educar»<sup>88</sup>.

Vediamo ora alcuni programmi di formazione alla genitorialità elaborati e implementati negli ultimi anni in Spagna per farne emergere le principali caratteristiche nonché gli obiettivi fondamentali.

Il primo programma educativo cui voglio fare riferimento è il COFAMI, *Corresponsabilidad Familiar. Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*<sup>89</sup>.

Il COFAMI si propone come principale intento quello di migliorare e incrementare la corresponsabilità familiare promuovendo anche la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro e, dunque, una migliore organizzazione della vita della famiglia cui devono e possono contribuire anche i figli e le figlie della coppia. La finalità è, dunque, offrire ai genitori le strategie educative funzionali alla promozione di una maggiore collaborazione e responsabilizzazione dei figli nel lavoro e nella vita familiare attraverso un'educazione che porti a riflettere sui valori quali, ad esempio, l'uguaglianza, il rispetto e la *responsabilidad condivisa* tra tutti i membri della famiglia, condizione necessaria e imprescindibile affinché anche i più giovani si scoprano capaci di vivere e convivere seguendo un modello relazionale volto a promuovere la corresponsabilità familiare. Infatti, il processo di socializzazione primaria che ha luogo in famiglia, ma anche l'insieme delle abitudini e degli esempi che vengono offerti, contribuiscono in maniera incisiva sul modo di *diventare ed essere* madri e padri, mariti e mogli, conviventi, in un prossimo futuro. In tal senso è cosa nota che i figli quando *creano* le proprie famiglie tendono a riprodurre i modelli, le credenze, le consuetudini, i valori, gli stili di vita della famiglia di origine. Pertanto anche il modo di organizzare e distribuire i "compiti" all'interno della famiglia sarà per loro fondamentale per *far nascere* una famiglia fondata sulla condivisione e sulla corresponsabilità<sup>90</sup>.

---

<sup>87</sup> *Ivi*, p. 43. «I genitori devono sentirsi attivi e protagonisti nel loro compito educativo e l'intervento dovrebbe puntare allo sviluppo di quei sentimenti di fiducia nella loro capacità di educare i propri figli».

<sup>88</sup> Cfr. J. Whittaker, *Changing paradigms in child and family services: Challenges for practice, policy and research*, Social Studies Press, Dublín 1993, in M.J. Rodrigo López, M.L. Máiquez Chaves, J.C. Martín Quintana, S. Byrne, *Evaluación del programa "Educar en familia" para usuarios de los servicios sociales de las corporaciones locales de la comunidad de Castilla y León*. Disponibile in: <http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/PROGRAMA%20EDUCAR%20EN%20FAMILIA-evaluacion%20final.pdf> [25 marzo 2017]. «I genitori non devono essere considerati come *contenitori vuoti* in attesa di essere riempiti con la conoscenza della psicologia dello sviluppo fornita dai professionisti, ma come partner attivi nella ricerca di un supporto formale e informale necessario per svolgere il difficile compito di educare».

<sup>89</sup> La principale pubblicazione rispetto al programma in questione è a cura di J.M. Maganto Mateo, I. Bartau Rojas, *Corresponsabilidad familiar: Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*, Pirámide, Madrid 2004.

<sup>90</sup> Per maggiori approfondimenti sul programma e sulla valutazione ex-post dello stesso è possibile consultare: I. Bartau, J. Etxeberria, El programa Corresponsabilidad Familiar (CoFami): organización e intervención en el País Vasco, in *REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 2005, 586-593; I. Bartau, J. Etxeberria, Evaluación de un programa de formación parental para fomentar la participación de los hijos en las tareas familiares, *Bordón*, 59(4), 2007, 541-563.

I principali destinatari del programma sono i genitori – ma anche altri adulti con funzioni educative, come ad esempio i tutori – di bambini di età (preferibilmente) compresa tra i 6 e i 18 anni, che desiderano promuovere la collaborazione dei figli nella vita familiare educandoli alla collaborazione e alla cooperazione. In questo modo, alla famiglia viene offerta prima di tutto la possibilità di riflettere in maniera critica sui propri processi di negoziazione, distribuzione rispetto ai compiti domestici, ma anche di ridistribuire le responsabilità a ciascun componente.

Gli obiettivi principali sono:

- analizzare il processo di ripartizione, il contributo di ciascuno alla vita familiare e sviluppare strategie adeguate per superare, nel migliore dei modi, le difficoltà legate alla conciliazione vita-lavoro, vita domestica ed extra-domestica;
- conoscere e apprendere i metodi attraverso i quali incentivare la collaborazione dei figli nella ripartizione dei lavori e delle responsabilità familiari;
- migliorare gli atteggiamenti e le capacità di comunicazione dei genitori affinché diano vita ad una convivenza fondata sul rispetto, sulla collaborazione e sulla responsabilità condivisa;
- promuovere lo sviluppo di valori democratici volti a favorire la corresponsabilità familiare;
- imparare a gestire costruttivamente – e, dunque, in maniera positiva – le situazioni quotidiane di conflitto che si presentano quando la famiglia decide di perseguire la corresponsabilità;
- contribuire a sviluppare il senso di fiducia in se stessi e nelle proprie capacità.

Il programma, di tipo *experiential* e, quindi, pratico e partecipativo, prevede un lavoro *di, con, nel* gruppo. È auspicabile che il numero di partecipanti, per ciascun gruppo, non superi 25 persone al fine di garantire le condizioni necessarie per permettere la partecipazione di tutti, la riflessione e il confronto. È, altresì, fondamentale stabilire un programma di incontri, la cui durata dipende anche dalle esigenze di ciascun gruppo e dal contesto istituzionale in cui ha luogo l'incontro. La periodicità degli incontri può essere settimanale o quindicinale e il numero di sessioni oscilla tra 8 e 16, ciascuna della durata di due ore e mezza. Sono previsti 8 moduli tematici<sup>91</sup>, ognuno dei quali prevede 1) un obiettivo generale e più obiettivi specifici e 2) una serie di attività e di esercizi (per la comprensione, la riflessione, l'azione e per casa). Riporto, qui di seguito e a titolo esemplificativo, la tabella del primo modulo per far emergere la struttura generale di ogni modulo tematico.

---

<sup>91</sup> 1. El trabajo familiar: haciendo visible lo invisible; 2. Hacia la corresponsabilidad familiar: un camino por recorrer; 3. La participación de los hijos y de las hijas en el trabajo y la vida familiar; 4. La comunicación en la familia: obstáculos y dificultades; 5. La comunicación: un medio para obtener la colaboración; 6. Cuando no colaboran seguimos comunicándonos; 7. La autoridad y la disciplina en el desarrollo de la corresponsabilidad; 8. Resolviendo conflictos en mi familia.



## **OBJETIVO GENERAL**

Reflexionar y compartir nuestra experiencia como padres y madres en torno a la colaboración en el trabajo y la vida familiar.

## **OBJETIVOS ESPECIFICOS**

- Analizar qué es el trabajo familiar, qué áreas de actividad y roles comprende y algunos datos acerca de la sobrecarga de este trabajo sobre la mujer.
- Desarrollar una actitud de participación y respeto que facilite el trabajo en grupo.
- Conocer y poner en práctica las normas básicas que favorecen participar en la reflexión compartida en el grupo.
- Analizar la distribución del trabajo familiar en mi familia para determinar qué aspectos creo que se pueden mejorar.
- Sentirse participe del grupo y comprometido con las normas básicas de funcionamiento establecidas.

## **GUÍA PARA COMPRENDER: LECTURAS PARA PADRES Y MADRES**

- El trabajo fuera y dentro del hogar.
- El trabajo familiar: concepto y características.
  - Tipos de tareas.
  - El desempeño de un doble rol.
- La participación de las madres y de los padres en el trabajo familiar.
- Preguntas sobre la sesión.
- Síntesis de la sesión.

## **GUÍA PARA PRACTICAR: MÉTODO Y PROCESO**

### **GUÍA PARA PRACTICAR: MENÚ DE ACTIVIDADES**

- Actividades para la comprensión.
  - Revisión de conceptos.
  - Áreas de trabajo familiar.
  - Tipos de tareas de organización y mantenimiento del hogar.
  - Desempeño del doble rol.
- Actividades para la reflexión.
  - Ayuda o trabajo?
  - Noticias.
- Actividades para la acción.
  - La historia de la familia Hidalgo.
  - Una historia real y mi familia.
- Actividades para casa.
  - Registro del trabajo familiar en mi hogar.
- Cuestionario de evaluación continua.

Infine, il COFAMI richiede una formazione previa per tutti coloro (generalmente educatori sociali, pedagogisti, psicopedagogisti, psicologi e assistenti sociali) che si accingono a implementarlo.

Il secondo programma cui voglio far riferimento è *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*<sup>92</sup>. A partire dal presupposto che ciascuno di noi, quando diventa genitore, è portatore di conoscenze implicite, il programma si propone di riflettere proprio su ciò che è *implicito* – e, dunque, su quanto non è espresso o manifestato chiaramente – per renderlo esplicito e, quindi,

<sup>92</sup> Cfr. M.<sup>a</sup> L. Máiquez, M.<sup>a</sup>J. Rodrigo, C. Capote, I. Vermaes, *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*, op. cit.

chiaro ed evidente. Attraverso l'analisi e la riflessione su episodi di vita quotidiana si vuole rendere coscienti e consapevoli i genitori rispetto a quello che concretamente fanno e, eventualmente, proporre anche strategie alternative. Anche in questo caso si tratta, dunque, di un modello *experiential* che persegue determinati obiettivi, i principali dei quali sono:

- ampliare le conoscenze sulla realtà familiare a partire da quelle di cui è in possesso ciascun genitore;
- condividere conoscenze, esperienze e idee con altri genitori;
- rendere le persone autonome, consapevoli e creative rispetto al loro *essere genitori*;
- aumentare il senso di autoefficacia percepita di ciascun genitore, invitandolo a sentirsi “bene” con se stesso, soddisfatto e collaborativo.

Si tratta di un programma di breve durata (3/4 mesi al massimo) che prevede 18 sessioni<sup>93</sup>, semi-strutturato e a carattere preventivo. Centrale è la figura dell'esperto che diviene, essenzialmente, *guida* del gruppo di genitori e che deve facilitare e migliorare le forme di espressione attraverso cui ciascun genitore si riferisce alle sue conoscenze e alle strategie educative adottate; proporre strategie educative alternative; supportare e agevolare lo scambio di informazioni e il confronto tra genitori su diverse situazioni educative; promuovere un clima gruppale sereno.

Anche questo programma, dunque, mira a rendere il genitore protagonista, capace, autonomo, competente nonché agente attivo del cambiamento educativo familiare.

Il terzo programma, oggetto di analisi, è *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*<sup>94</sup> rivolto ai genitori e agli adulti con responsabilità educative familiari con minori di età compresa tra i 2 e i 17 anni. Il programma si pone come forma di sostegno socio-educativo a tutte le famiglie (comprese quelle svantaggiate e “a rischio” per una grande varietà di ragioni) indipendentemente dalla tipologia e dalla struttura.

L'obiettivo principale è far acquisire ai genitori strategie personali, emotive ed educative che permettano loro di dar vita a un clima familiare sereno e positivo in cui poter sviluppare e mettere in atto modelli e comportamenti parentali adeguati, in grado di rispondere in maniera efficace alle esigenze dei bambini e degli adolescenti presenti in famiglia. In tal modo si spera che ogni nucleo familiare, partecipante ai lavori del programma, diventi capace di prevenire e, eventualmente, affrontare in maniera costruttiva i problemi e i conflitti della quotidianità.

Per raggiungere simile obiettivo il *Programa-Guía* intende 1) far leva sui punti di forza e sulle risorse delle famiglie e degli individui, piuttosto che sui limiti e sui punti di debolezza e 2) promuovere una rete di sostegno e di supporto da parte della stessa comunità nell'ottica della prevenzione primaria<sup>95</sup>. In tal senso, il programma prevede azioni volte a:

---

<sup>93</sup> La durata di ciascuna seduta e l'intervallo tra l'una e l'altra non è specificata.

<sup>94</sup> R.-A. Martínez González, *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*, Ministerio de Sanidad y Política social, 2009.

<sup>95</sup> In tal senso è necessario fare una distinzione tra interventi di prevenzione primaria, secondaria e terziaria. La classificazione attiene, in particolare, all'ambito medico per cui quando si parla di *prevenzione* si fa essenzialmente riferimento a tutte quelle pratiche volte ad impedire l'insorgenza della malattia e la sua proliferazione. Successivamente la stessa classificazione si è estesa all'ambito pedagogico. A tal proposito una chiara definizione è quella che emerge da quanto scrive Sara Amalia Rossetti: «La *prevenzione primaria* agisce sulle cause di un possibile disagio e sulle situazioni di rischio. L'intervento di prevenzione si colloca quindi “prima”, e in assenza, della situazione problematica vera e

- migliorare le conoscenze dei genitori rispetto alle caratteristiche dello sviluppo dei propri figli;
- sviluppare strategie basate su uno stile educativo positivo;
- promuovere comportamenti e strategie efficaci per imparare a gestire e fronteggiare i problemi e le difficoltà quotidiane della vita familiare<sup>96</sup>.

Anche in questo caso si tratta di un programma *experiential*, in cui il genitore, attivo e protagonista, lavora in un gruppo guidato dall'esperto. Per consentire la reale partecipazione di tutti gli utenti e mantenere alta la qualità dell'intervento formativo è prevista la presenza di 15-20 persone al massimo.

Per quanto riguarda il numero di sessioni, inizialmente ne vengono prospettate undici, ciascuna della durata di due ore e con un intervallo, tra l'una e l'altra, di una settimana. Tuttavia, è sempre necessario e indispensabile tener conto delle esigenze e della disponibilità dei partecipanti, per cui il numero di sessioni può subire una leggera variazione. Ancora, la prima e l'ultima sessione sono fondamentali per la valutazione, rispettivamente, iniziale e finale del programma, mentre quelle comprese tra la seconda e la decima affrontano i contenuti specifici dell'offerta formativa. In particolare, la seconda, prevalentemente informativa, tende a dare maggiori informazioni sulle caratteristiche delle tappe di sviluppo dei figli; la terza mira a riflettere sulle strategie e le competenze da mettere in atto per una maggiore comprensione dei bisogni dei figli; la quarta e la quinta fanno leva su concetti quali autostima e assertività ed attengono, dunque, maggiormente alla sfera genitoriale (come sentirsi efficaci e sicuri nel proprio ruolo di madre o di padre); la sesta e la settima si soffermano sull'importanza della comunicazione assertiva e, dunque, sulla necessità di sviluppare e utilizzare le abilità relative all'ascolto attivo, all'empatia e ad una corretta espressione verbale, gestuale e paraverbale del proprio *sentire* (stati d'animo, emozioni, sentimenti, ecc.); l'ottava e la nona mirano ad implementare strategie adeguate di risoluzione del conflitto; e la decima intende promuovere l'autoregolazione del comportamento nei figli attraverso la conoscenza dei limiti, delle norme e delle conseguenze.

A titolo esemplificativo si riporta la tabella relativa alle sessioni del programma con i rispettivi contenuti e strategie di attuazione<sup>97</sup>.

---

propria, per impedire che possa concretizzarsi. La *prevenzione secondaria* mira all'individuazione precoce degli elementi problematici e punta a fornire supporti che aiutino il soggetto, individuale o collettivo che sia, a risolvere la situazione di disagio in cui già si trova, sebbene a una fase iniziale. La *prevenzione terziaria* tenta di riparare o limitare le conseguenze dell'incontro con il disagio. Si pone quindi l'obiettivo di ridurre la durata, l'impatto e la cronicizzazione di un particolare problema». Cfr. S.A. Rossetti, Lavoro educativo e sapere pedagogico, in C. Palmieri, B. Pozzoli, S.A. Rossetti, S. Tognetti (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale* (pp. 17-38), FrancoAngeli, Milano 2009, p. 33.

<sup>96</sup> Cfr. R.-A. Martínez González, L. Álvarez Blanco, M.<sup>a</sup> del Henar Pérez Herrero, Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales, *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, 2010, 63-88.

<sup>97</sup> Le immagini sono tratte dal testo R.-A. Martínez González, *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*, op. cit.

<b>Sesiones del Programa – Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales</b>	
<b>Sesión</b>	<b>Dimensiones de contenido</b>
Sesión 1	<b>INTRODUCCIÓN. EXPECTATIVAS FORMATIVAS DE LOS PADRES Y MADRES:</b> Qué vamos a aprender
Sesión 2	<b>CARACTERÍSTICAS DE LA ETAPA EVOLUTIVA Y DE DESARROLLO DE LOS HIJOS:</b> Cómo son nuestros hijos dependiendo de la edad que tengan
Sesión 3	<b>NECESIDAD DE ATENCIÓN, RESPETO, AFECTO Y RECONOCIMIENTO:</b> Cómo comprender el comportamiento de nuestros hijos
Sesión 4	<b>AUTO-ESTIMA Y ASERTIVIDAD EN LOS PADRES Y MADRES:</b> Cómo sentirnos bien y seguros como padres y madres
Sesión 5	<b>AUTO-ESTIMA Y ASERTIVIDAD EN LOS HIJOS:</b> Cómo conseguir que nuestros hijos se sientan bien y confíen en nosotros y en sí mismos
Sesión 6	<b>COMUNICACIÓN ASERTIVA (I): ESCUCHA ACTIVA Y EMPATÍA:</b> Cómo escuchar y ponerse en el lugar del otro para entendernos mejor
Sesión 7	<b>COMUNICACIÓN ASERTIVA (II): EXPRESIÓN DE SENTIMIENTOS Y OPINIONES:</b> Cómo expresarnos de manera positiva
Sesión 8	<b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (I). APOYO PARENTAL A LOS HIJOS PARA LA RESOLUCIÓN DE SUS PROPIOS PROBLEMAS</b> Cómo ayudar a nuestros hijos para que puedan resolver sus propios problemas
Sesión 9	<b>RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (II): PROCESOS DE NEGOCIACIÓN Y DE ESTABLECIMIENTO DE ACUERDOS ENTRE PADRES Y MADRES E HIJOS</b> Cómo llegar a acuerdos con nuestros hijos
Sesión 10	<b>DISCIPLINA PARA LA AUTORREGULACIÓN. LÍMITES, NORMAS Y CONSECUENCIAS:</b> Cómo mejorar el comportamiento de nuestros hijos y fomentar su autorregulación con disciplina: Límites, normas y consecuencias
Sesión 11	<b>EVALUACIÓN FINAL DEL DESARROLLO DEL PROGRAMA:</b> Qué hemos aprendido y cómo nos hemos sentido

Programa-Guía para el Desarrollo de Competencias Emocionales, Educativas y Parentales		
Dimensión de contenido	Estrategias	Valores y competencias
<b>SESIÓN 2. ETAPA DE DESARROLLO DE LOS HIJOS</b> <i>Cómo son nuestros hijos dependiendo de la edad que tengan</i>	Ajuste de Expectativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Respeto mutuo</li> <li>• Responsabilidad</li> </ul>
<b>S3. COMPRENDIENDO EL COMPORTAMIENTO</b> <i>Cómo comprender el comportamiento de nuestros hijos: Necesidad de atención, respeto, afecto y reconocimiento</i>	Cooperativo, no conflictivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Cooperación</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Tolerancia a la frustración</li> </ul>
	No cooperativo, conflictivo	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Autorregulación emocional</li> <li>• Relajación</li> <li>• Tolerancia a la frustración</li> </ul>
<b>S4 Y S5. AUTO-ESTIMA Y ASERTIVIDAD (I) Y (II)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cómo sentirnos bien y seguros como padres y madres</i></li> <li>• <i>Cómo conseguir que nuestros hijos se sientan bien y confíen en nosotros y en simismos</i></li> </ul>	Lenguaje positivo y motivador: verbal, paraverbal y gestual	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Confianza y seguridad en uno mismo</li> <li>• Tolerancia a la frustración</li> <li>• Empatía</li> </ul>
<b>S6 Y S7. COMUNICACIÓN ASERTIVA (I) y (II)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Escucha activa y empatía: Cómo escuchar y ponerse en el lugar del otro para llegar a entendernos mejor</i></li> <li>• <i>Cómo expresarnos de manera positiva</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha activa</li> <li>• Mensajes-YO</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Empatía</li> <li>• Respeto mutuo</li> <li>• Comunicación asertiva</li> </ul>
<b>S8 Y S9. RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS (I) y (II)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cómo mejorar la ayuda a nuestros hijos para que puedan resolver sus problemas</i></li> <li>• <i>Cómo llegar a acuerdos con nuestros hijos</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Definir de quién es el problema</li> <li>• Explorar alternativas</li> <li>• Negociación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Resolución de problemas</li> <li>• Tomar decisiones</li> <li>• Asumir consecuencias</li> <li>• Responsabilidad</li> </ul>
<b>S10. DISCIPLINA: LÍMITES, NORMAS Y CONSECUENCIAS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Cómo mejorar el comportamiento de nuestros hijos y fomentar su autorregulación con Disciplina: Límites, Normas y Consecuencias</i></li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Consecuencias coherentes</li> <li>• Persistencia</li> <li>• Premios y castigos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Asumir consecuencias</li> <li>• Responsabilidad</li> <li>• Autorregulación del comportamiento</li> </ul>

*Educación en familia*, altro esempio di programma volto a *formare* i genitori, nasce dalla convinzione che, grazie alla prevenzione e alla promozione di strategie educative migliori rispetto a quelle esistenti, sia possibile accrescere le risorse della famiglia e dei suoi membri e, in questo modo, ridurre l'incidenza dei cosiddetti *fattori di rischio* (come ad esempio: maltrattamenti, violenze, negligenze, ecc.). Tra gli obiettivi principali:

- modificare le conoscenze implicite dei genitori – relative allo sviluppo e all'educazione dei figli – e offrire una vasta gamma di modelli educativi alternativi e maggiormente adeguati che vanno a sostituire quelli ritenuti inadeguati;
- migliorare e rinforzare il senso di autoefficacia percepita, relativo al sentirsi capaci come padri e come madri;
- promuovere l'autonomia della famiglia;
- offrire ai genitori, e alla famiglia in generale, una forma di supporto/sostegno sociale<sup>98</sup>.

*Educación en familia*, al pari degli altri programmi spagnoli di formazione alla genitorialità – sopra citati –, invita il genitore a riflettere sul proprio ruolo di educatore attraverso la riflessione e l'analisi

<sup>98</sup> Cfr. M.J. Rodrigo López, M.L. Máiquez Chaves, J.C. Martín Quintana, S. Byrne, *Evaluación del programa "Educar en familia" para usuarios de los servicios sociales de las corporaciones locales de la comunidad de Castilla y León*, op. cit.

di peculiari realtà educative con cui si trova a confrontarsi e a cui porre rimedio. In questo modo si scopre detentore di risorse di cui egli stesso, come genitore, non era consapevole. Fondamentale, dunque, il ruolo della riflessione, del ragionamento, del *so-stare*, che si rivelano capaci di *portare alla luce* ciò che era nascosto, permettendo così al genitore di migliorare le proprie azioni e il proprio intervento educativo.

Si tratta di un programma di tipo *experiential* che muove dagli episodi quotidiani di vita familiare dei partecipanti per concettualizzare ed elaborare nuove e, se è il caso, migliori pratiche educative. Così facendo, i genitori – protagonisti e non, dunque, meri destinatari dell'intervento – *costruiscono*, passo dopo passo, le proprie conoscenze, i propri modelli, le proprie strategie; imparano a gestire le situazioni-problema e ad affrontare il cambiamento relativo al passaggio da un'età all'altra, da una fase all'altra – ad esempio il passaggio dall'infanzia all'adolescenza – dei figli.

Anche *Educar en familia* è rivolto ad un numero limitato di persone, 10-12 genitori al massimo che lavorano in gruppo, e prevede sei moduli, ciascuno dei quali comprende un numero di sessioni che varia da 4 a 7, per un totale di 30, a cadenza settimanale e con una durata di un'ora e mezza. I nuclei tematici che si affrontano durante l'erogazione del programma sono:

- organizzazione delle attività quotidiane;
- comportamento dei genitori di fronte ai “problemi” dello sviluppo;
- comunicazione e risoluzione del conflitto in famiglia;
- la componente affettiva in famiglia;
- situazioni che modificano la vita familiare;
- l'educazione in adolescenza.

L'ultimo programma, oggetto di analisi, è *Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental*<sup>99</sup>, cui riserverò un'attenzione particolare essendo stato oggetto di studio durante il mio periodo di ricerca all'estero presso l'Università di *Ciencias de la Educación* di Oviedo, in cui ho avuto modo di collaborare con il Gruppo ASOCED<sup>100</sup> (Grupo de Análisis Sociológico y Cultural de los Procesos Escolares y Educativos), i cui membri hanno progettato e implementato il programma.

### 3.3.2. *Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental*

*Construir lo cotidiano*<sup>101</sup> si presenta come programma *experiential* rivolto, a differenza degli altri sopra citati, ai genitori di bambini di età compresa tra i 3 e i 10 anni (e, dunque, frequentanti la scuola dell'infanzia e la scuola primaria).

Il programma mira alla costruzione di una *genitorialità condivisa* e, in tal senso, è volto, principalmente, a promuovere la corresponsabilità familiare e ad agevolare un'equa distribuzione dei

---

<sup>99</sup> Cfr. Grupo ASOCED: S. Torío, J. V. Peña, M.<sup>a</sup>C. Rodríguez, C. M.<sup>a</sup> Fernández, S. Molina, J. Hernández, M.<sup>a</sup>M. Inda, *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*, Octaedro, Barcelona 2013.

<sup>100</sup> Per completezza di informazioni, si rimanda alla pagina web del gruppo di ricerca i cui membri sono: Teófilo Rodríguez Neira, José Vicente Peña, Susana Torío López, Carmen Rodríguez Menéndez, Jesús Hernández García, Susana Molina Martín, Carmen María Fernández García, Mercedes Inda Caro <https://www.unioviedo.es/asoced/>.

<sup>101</sup> Il programma è stato finanziato dal Piano di ricerca regionale del Principato delle Asturie nell'ambito del progetto di ricerca *Prospettive di Genere* del bando del 2007 dal titolo “Corresponsabilità familiare: analisi della situazione, elaborazione e implementazione di un programma per il cambiamento dei ruoli”.

compiti domestici tra moglie e marito e tra genitori e figli con l'obiettivo di promuovere relazioni familiari serene, basate sul rispetto e sull'uguaglianza. Si tratta, pertanto, di riflettere sulla necessità di ripartire, in maniera equilibrata, 1) le “faccende domestiche” tradizionali (come ad esempio: pulire, fare la spesa, preparare il pranzo, ecc.) e i 2) compiti di pianificazione, organizzazione, cura dei bambini, ovvero l'insieme di quelle attività che, se equamente distribuite e negoziate (attraverso l'ascolto, l'empatia, la ricerca attiva di soluzioni di fronte ai problemi, ecc.), promuovono il benessere della famiglia e di tutti i suoi membri.

Per raggiungere simile obiettivo, è necessario, anche in questo caso, partire dalle esperienze vissute dai genitori in prima persona – ragion per cui, anche in questo caso si predilige il piccolo gruppo, 10/12 persone al massimo –, fondamentali per avviare il processo di riflessione individuale e collettivo attraverso lo scambio e il confronto con gli altri genitori partecipanti al programma.

Gli assi portanti su cui si fonda *Construir lo cotidiano*, nonché presupposti imprescindibili, sono tre:

- promuovere un modello di educazione familiare democratico (tenendo in considerazione che ogni genitore è portatore di un proprio stile educativo – autoritario, permissivo, ecc.);
- promuovere l'uguaglianza tra coniugi e nell'educazione dei figli, evitando gli stereotipi di genere;
- promuovere la corresponsabilità familiare o la *genitorialità condivisa*<sup>102</sup>.

Il programma si compone di due parti fondamentali: una teorica (*Antes de empezar*) e una pratica che attiene allo svolgimento vero e proprio del programma nel dispiegarsi delle sessioni che lo compongono.

Gli obiettivi generali sono:

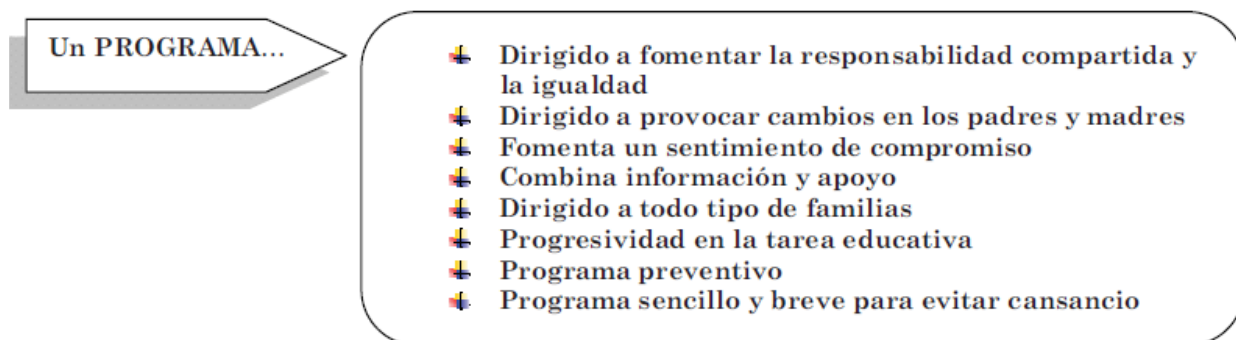
- sviluppare e migliorare le competenze dei genitori in quanto educatori nel contesto familiare;
- formare alla corresponsabilità familiare;
- configurare le scuole dei genitori come spazio privilegiato in cui sviluppare il programma di corresponsabilità familiare;
- offrire uno spazio per facilitare l'espressione dei propri dubbi, delle proprie preoccupazioni in merito alla crescita e all'educazione dei figli.

In tal modo i genitori sono portati a sviluppare le loro attitudini positive, a confrontarsi con altri padri e con altre madri e con l'esperto/guida, ad aumentare il livello di consapevolezza rispetto alle loro capacità e competenze e, dunque, a sentirsi competenti, a progettare e attivare nuovi modelli educativi. A tal proposito, il programma, di natura preventiva, si rivolge a tutti i tipi di famiglia, qualunque sia la loro classe e condizione, e richiede perseveranza, infatti l'azione educativa dev'essere costante e continua, oggetto di riflessioni, di critica e di revisione. In tal senso, anche il

---

<sup>102</sup> Cfr. S. Torío López, J. V. Peña Calvo, M<sup>a</sup> C. Rodríguez Menéndez, C. M<sup>a</sup> Fernández García, S. Molina Martín, Hacia la corresponsabilidad familiar: “Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental”, *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 2010, 85-108.

più piccolo miglioramento si rivela fondamentale. A titolo esemplificativo si riporta il seguente schema relativo alle caratteristiche del programma<sup>103</sup>.



Si tratta di un intervento di breve durata teso ad evitare l’“affaticamento” e la noia e a mantenere alta la motivazione delle famiglie per tutto il periodo dell’intervento formativo (due mesi e mezzo o tre). Il programma, infatti, si compone di 10 sessioni – più quelle complementari –, con cadenza settimanale e della durata di due ore/due ore e un quarto ciascuna. La prima, denominata *Una mirada a nuestro quehacer educativo*<sup>104</sup>, costituisce la sessione introduttiva e mira a rendere il genitore consapevole rispetto al proprio modo di educare, facendo affiorare anche emozioni e sentimenti legati all’essere genitore. Subentrano poi due blocchi (I e II). Il primo blocco, *¿Cómo educamos?*<sup>105</sup>, comprende due sessioni relative a *Modos de educar en familia*<sup>106</sup> e *Las normas son importantes en la vida familiar*<sup>107</sup>. La prima mira a far emergere lo stile educativo predominante cui ricorre ciascun genitore (autoritario, permissivo, democratico), mentre la seconda aspira alla presa di consapevolezza circa l’importanza delle regole per una serena ed efficace convivenza tra tutti i membri della famiglia. Il secondo blocco, *Para construir una relación familiar más satisfactoria*<sup>108</sup>, invece, si compone di sei sessioni: due dedicate a *¿Cómo hacer que las cosas vayan mejor? El reparto de responsabilidades*<sup>109</sup> – *Bucear en nuestra cotidianidad: ¿cómo repartimos las tareas domésticas?*<sup>110</sup> e *La participación de hijos e hijas en las tareas familiares*<sup>111</sup> – e altre quattro relative a *¿Cómo hacer que las cosas vayan mejor? Herramientas para el cambio*<sup>112</sup> – *Desencuentros, riñas y discusiones. El conflicto en la familia*<sup>113</sup>, *Cuidar la comunicación: base de una buena relación familiar*<sup>114</sup>, *Cuidar la comunicación: saber escuchar y mostrar aceptación*<sup>115</sup>, *La solución negociada de los conflictos: los casos del reparto de tareas domésticas*<sup>116</sup>. In particolare, la quarta sessione intende sensibilizzare i membri della famiglia a una ripartizione più equa dei compiti familiari facendone emergere i

<sup>103</sup> Ibidem.

<sup>104</sup> Letteralmente sta a significare “Uno sguardo (un’occhiata) al nostro lavoro educativo”.

<sup>105</sup> Come educiamo?

<sup>106</sup> Modalità educative in famiglia.

<sup>107</sup> L’importanza delle regole nella vita familiare.

<sup>108</sup> Per costruire una relazione familiare più soddisfacente.

<sup>109</sup> Come migliorare le cose? La condivisione delle responsabilità.

<sup>110</sup> *Scavare* nella nostra quotidianità: come ripartire le faccende domestiche?

<sup>111</sup> La partecipazione dei figli ai compiti familiari.

<sup>112</sup> Come migliorare le cose? Strumenti per il cambiamento.

<sup>113</sup> Incomprensioni, litigi e discussioni. Il conflitto in famiglia.

<sup>114</sup> *Curare* la comunicazione: la base di una buona relazione familiare.

<sup>115</sup> *Curare* la comunicazione: saper ascoltare e mostrare accettazione.

<sup>116</sup> La soluzione *negoziata* dei conflitti: i casi di divisione delle faccende domestiche.

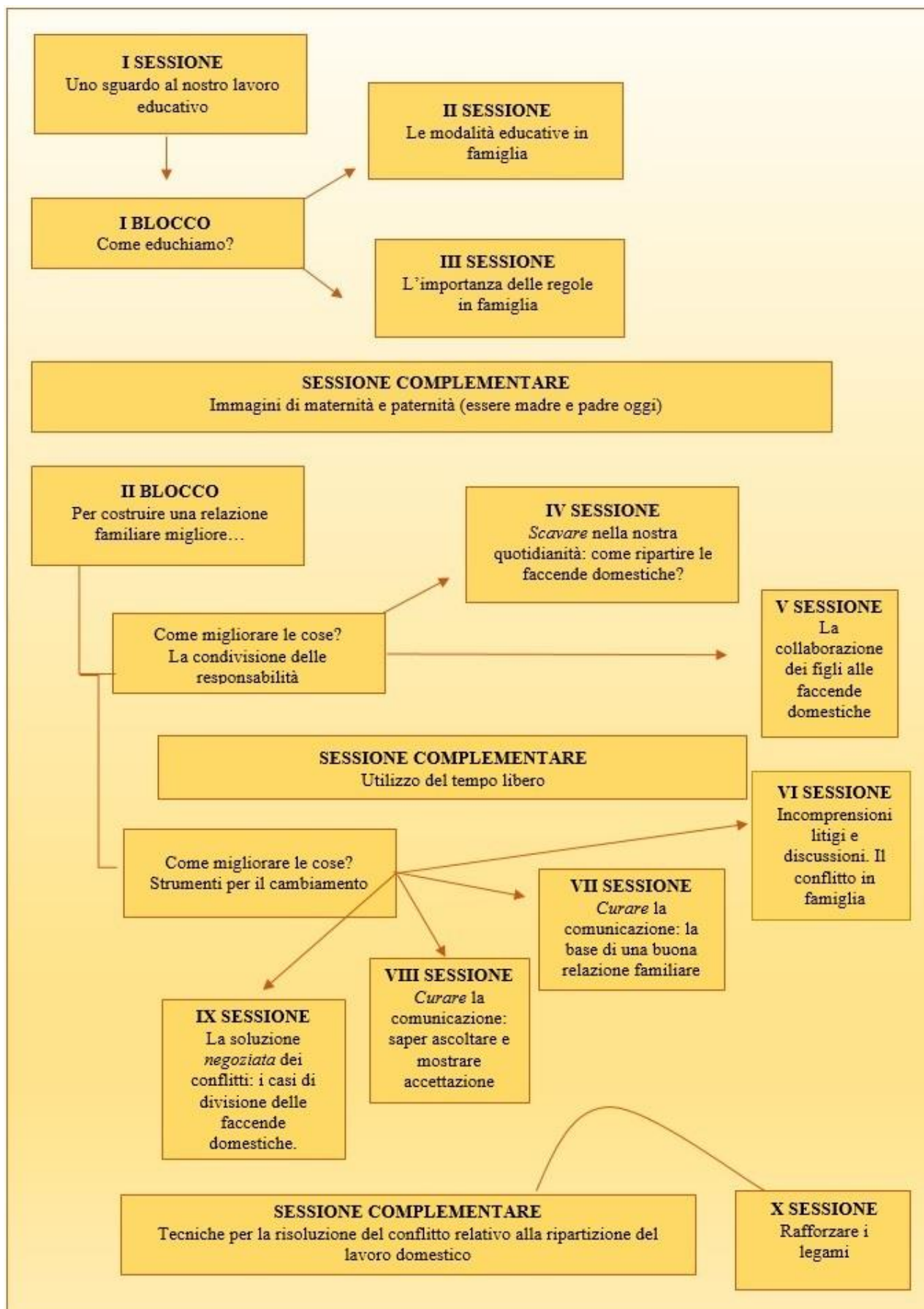


vantaggi; la quinta si propone di sviluppare e far acquisire strategie educative per ottenere la collaborazione dei figli nelle faccende domestiche; la sesta vuole esaminare le principali fonti del conflitto rispetto alla ripartizione del lavoro domestico; la settima si sofferma sulla necessità di *curare* la comunicazione in famiglia, attraverso l'utilizzo di messaggi efficaci volti a promuovere ed incrementare la collaborazione; l'ottava mira a sensibilizzare e a far apprendere le strategie comunicative migliori per una comunicazione efficace; e la nona si sofferma sull'importanza di analizzare e risolvere il conflitto che nasce quando si discute della necessità di ridistribuire le responsabilità familiari. Infine, la decima sessione nonché quella conclusiva – *Fortalecer lazos*<sup>117</sup> – durante la quale si fa il punto della situazione, invita i genitori a elaborare, alla luce di quanto appreso e discusso, il proprio modello educativo, frutto delle azioni migliorative messe in atto nel contesto familiare<sup>118</sup>.

---

<sup>117</sup> Rafforzare i legami.

<sup>118</sup> Uno schema esemplificativo del numero di sessioni e dei contenuti di ognuna è riportato nella pagina seguente.

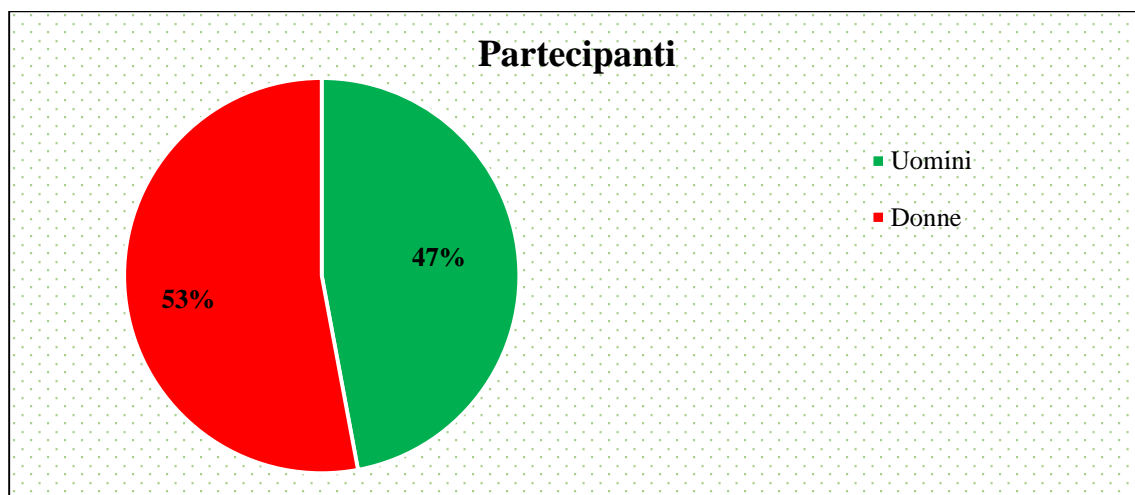


Nella tabella sono rappresentate, in maniera sintetica, le diverse sessioni del programma.

### 3.3.3. Applicazione e valutazione del programma “*Construir lo cotidiano*”<sup>119</sup>

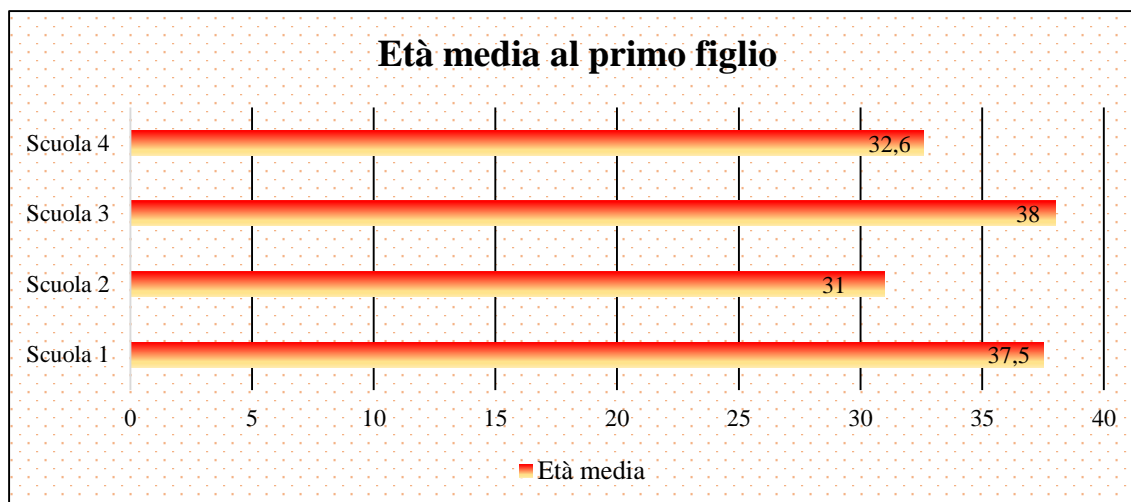
*Construir lo cotidiano* è stato implementato per la prima volta durante l’anno accademico 2009/2010 in quattro scuole (dell’infanzia e primaria) del Principato delle Asturie.

Fondamentale risulta essere la partecipazione di entrambi i partner della coppia genitoriale al programma per la buona riuscita dell’intervento formativo. In quell’anno i partecipanti furono 34, di cui 16 uomini e 18 donne<sup>120</sup>, con un’età media, rispettivamente di 42.88 e 42.28.



Partecipanti all’implementazione del programma durante l’anno accademico 2009/2010.

Sebbene siano emerse differenze significative tra un centro e l’altro (37.50, 31, 38, 32.60), l’età media alla nascita del primo figlio è pari a 35 e il numero medio di figli<sup>121</sup> per famiglia corrisponde a 1.



<sup>119</sup> I dati sono estrapolati dall’articolo di S. Torío López, J. V. Peña Calvo, *Percepción y valoración de un programa de educación parental: principales consecuencias percibidas por los progenitores*, in S. Morales Calvo, J. Lirio Castro, R. M. Marí Ytarte (a cura di), *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso* (pp. 753-764), Nau Llibres, Valencia 2012. Cfr. anche S. Torío López, *Aplicación de un programa de educación parental. “Construir lo cotidiano” para su validación: Propuesta metodológica*, *II Jornada Monográfica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Una mirada futuro* (pp. 386-401). Universidad Complutense/S.I.P.S., Madrid 2011.

<sup>120</sup> La presenza di due donne in più rispetto agli uomini è dovuta alla partecipazione al programma di due famiglie monogenitoriali (solo la mamma con figli/o).

<sup>121</sup> Questa variabile è stata calcolata attraverso la moda.

Il livello di studio e il tipo di formazione sono abbastanza eterogenei.

Per quanto riguarda, invece, i contenuti del programma, quelli che i genitori apprezzano maggiormente si riferiscono alla comunicazione e alle strategie ad essa sottese per negoziare e arrivare alla risoluzione del conflitto nato in seno alla necessità di ripartire il lavoro domestico quando i compiti non sono equamente distribuiti. Queste tematiche sono avvertite, dagli stessi genitori, come strumenti fondamentali per *agire* il cambiamento e migliorare le dinamiche familiari.

Ecco, di seguito, alcune dichiarazioni dei genitori rispetto ai cambiamenti innescatisi dopo aver seguito le sessioni relative alla comunicazione e alla risoluzione del conflitto:

- «Pensamos en cómo mejorar nuestras pautas comunicativas»<sup>122</sup>;
- «Me fijo más en la manera en la que me dirijo a mi hijo, como forma de comunicarle mi conformidad o disconformidad»<sup>123</sup>;
- «Soy más consciente de la necesidad de escuchar»<sup>124</sup>.

La comunicazione, dunque, risulta essere un tema centrale, come peraltro era emerso già nei programmi di cui si è discusso precedentemente. Il genitore, spesso, chiede esplicitamente di *imparare* a comunicare per non essere frainteso, per far sì che il suo messaggio arrivi al destinatario in maniera chiara e precisa.

Per quanto riguarda il conflitto, invece, i genitori hanno dichiarato di aver acquisito capacità e competenze adeguate per poterlo gestire, per affrontare i problemi della vita quotidiana. Ad esempio, dichiarano di aver appreso che è necessario:

- «explicar en vez de enfadarnos»<sup>125</sup>;
- «no reñir tanto y más negociar»<sup>126</sup>;
- «tener más paciencia»<sup>127</sup>.

Anche la distribuzione delle responsabilità all'interno delle famiglie, i cui coniugi hanno partecipato al programma, è decisamente migliorata:

- «[...] Hemos aprendido a ser más sensibles con el trabajo y las tareas del otro»<sup>128</sup>;
- «Espero que mi marido se haya dado cuenta de lo que conllevan las tareas del hogar y de lo que a mí me afecta»<sup>129</sup>;
- «Los críos colaboran más y tienen más tareas»<sup>130</sup>.

---

<sup>122</sup> Pensiamo a come (a cosa fare, quali strategie mettere in atto per) migliorare i nostri modelli di comunicazione.

<sup>123</sup> Presto maggiore attenzione al modo con cui mi rivolgo a mio figlio, sia per esprimere il mio consenso (la mia approvazione) che il mio dissenso (non approvazione).

<sup>124</sup> Sono maggiormente consapevole della necessità (dell'importanza) di ascoltare.

<sup>125</sup> Spiegare, chiarirsi piuttosto che arrabbiarsi.

<sup>126</sup> Non litigare tanto e imparare a negoziare.

<sup>127</sup> Avere pazienza.

<sup>128</sup> Siamo (abbiamo imparato ad essere) più sensibili verso il lavoro e i compiti dell'*altro*.

<sup>129</sup> Spero che mio marito abbia compreso (si sia reso conto) cosa comporta il lavoro domestico e che impatto ha su di me.

<sup>130</sup> I bambini collaborano di più e hanno più compiti (responsabilità).

Molto apprezzata è stata anche la sessione incentrata sui differenti *modi di educare* e, dunque, le strategie che vengono messe in atto a seconda dello stile educativo (ricordiamo: permissivo, autoritario, democratico) di riferimento. Principalmente, ci si è soffermati a riflettere sull'importanza delle regole, soprattutto per i figli, regole, che per essere rispettate, necessitano di chiarezza e precisione e che, in questo modo, divengono chiari riferimenti su come agire e comportarsi a seconda delle situazioni – essendo ciascun figlio anche a conoscenza delle conseguenze che ogni azione comporta e dei limiti che non devono essere superati.

Il processo di apprendimento delle regole non è semplice e deve essere potenziato affinché ogni figlio/a riesca, gradualmente, ad interiorizzarle e non a rispettarle per la semplice paura del castigo o della punizione. In tal senso, dunque, i genitori hanno appreso l'importanza di stabilire regole chiare, di essere fermi e di attenersi (essi stessi in primis) alle regole che hanno stabilito come punti di riferimento in famiglia.

Per quel che riguarda la valutazione che le famiglie danno rispetto al fatto di partecipare al programma e alla possibilità loro offerta di *guardare* alle relazioni familiari da un altro punto di vista, i genitori hanno affermato:

- «Me ha ayudado a identificar algunos puntos débiles y las oportunidades de mejora correspondientes»<sup>131</sup>;
- «[...] me siento más segura y reconfortada por la experiencia similar de otros padres»<sup>132</sup>;
- «Tiendo a negociar más con los hijos y dar menos voces»<sup>133</sup>.

In sintesi, dalle dichiarazioni dei genitori emerge che uno degli obiettivi principali del programma, ovvero avviare un processo di riflessione sulle dinamiche familiari volto a favorire un percorso di cambiamento nella prospettiva dell'educazione familiare, è stato raggiunto e i genitori si sono dimostrati contenti e soddisfatti di fronte al risultato conseguito ma, soprattutto, più consapevoli delle loro risorse, competenze e abilità.

Il programma, in questo senso, ha promosso la discussione, il confronto, lo scambio e, dunque, la co-costruzione di conoscenze da applicare nella vita quotidiana. Pertanto, gli effetti sono stati assolutamente positivi e hanno prodotto cambiamenti (in alcuni casi anche lievi) nell'immediato perché il genitore si è sentito spronato, motivato ad agire perché altri, come lui, condividono e affrontano quotidianamente le stesse difficoltà.

I genitori, dunque, alla fine del programma si riconoscono in grado di individuare strategie educative migliori e alternative rispetto a quelle adoperate in passato (rivelatesi inadeguate), sono più consapevoli dell'importanza di promuovere ed *esercitare* una genitorialità – come direbbe Vanna Iori – *a due voci* e, quindi, dell'importanza di partecipare entrambi, marito e moglie e poi anche i figli, alla vita familiare e domestica. Hanno acquisito modelli di comunicazione e strategie comunicative più adeguate e maggiormente efficaci, imparando a praticare l'ascolto attivo e l'empatia, cosa che ha consentito di gestire al meglio anche le situazioni conflittuali e problematiche.

---

<sup>131</sup> Mi ha aiutato a comprendere quali erano i punti deboli offrendomi opportunità di miglioramento.

<sup>132</sup> Mi sento più sicura e sono confortata dal fatto che anche altri genitori vivano le mie stesse esperienze.

<sup>133</sup> Tendo a negoziare di più con i miei figli e a gridare di meno.

Alla luce di simili risultati, assolutamente incoraggianti, Torío López e Peña Calvo concludono che è necessario e fondamentale continuare a lavorare sul tema in questione perché la formazione dei genitori è imprescindibile se si vuole produrre il cambiamento in un'ottica migliorativa, se si vogliono costruire relazioni familiari efficaci. Un ambiente familiare equilibrato, caratterizzato da una complementarità di ruoli, dalla condivisione, infonde un senso di fiducia e di sicurezza in tutti i suoi membri e consente un'educazione basata sul rispetto, sul dialogo e la comunicazione interpersonale, intima e costruttiva. In tal senso, è fondamentale che i genitori riescano ad elaborare e a proporre un progetto educativo volto a formare personalità equilibrate, capaci e competenti perché – e qui riprendo A.S. Makarenko, le cui riflessioni risultano straordinariamente attuali – l'educazione dei figli è parte fondamentale della vita nostra.

I figli sono i futuri cittadini del nostro paese e i futuri cittadini del mondo. Essi creeranno la storia; saranno futuri padri e future madri; saranno anch'essi educatori dei loro figli. [...]. Cari genitori, voi dovete innanzi tutto ricordare sempre la grande importanza di quest'opera e la grande responsabilità vostra. Cari genitori, il primo punto che dovete tenere presente è questo: è assai più facile educare in modo giusto e normale un fanciullo che rieducarlo<sup>134</sup>.

#### 3.3.4. La valutazione di “*Construir lo cotidiano*”: prima, durante e dopo

La valutazione, intesa come processo costante volto a monitorare l'andamento dell'intervento educativo per apportare eventuali miglioramenti e correzioni in base alle esigenze emergenti, è un punto fondamentale degli interventi di formazione rivolti ai genitori.

Nel caso di *Construir lo cotidiano*, nello specifico, è prevista una valutazione iniziale, in itinere ed ex-post.

Per quanto riguarda la valutazione iniziale, questa risulta essere fondamentale ai fini del carattere preventivo del percorso di formazione. L'obiettivo infatti è proprio quello di rendere il programma funzionale alle esigenze dei partecipanti, per ridurre al minimo le possibilità di fallimento. In tal senso, è necessario tener conto delle opinioni e dei desideri espressi dai genitori durante il primo incontro di conoscenza per creare un clima sereno e caratterizzato dalla partecipazione. Pertanto, nella sessione introduttiva viene somministrato un questionario iniziale attraverso il quale i partecipanti – padri e madri – possono esprimere le idee e i sentimenti che sorreggono l'educazione dei figli e delineare i loro modi di sviluppare e condividere simile modello educativo. Contemporaneamente, compilano anche un pre-test, volto a far emergere la loro condizione di partenza, le aspettative rispetto ai contenuti affrontati nel programma.

La valutazione del processo, a sua volta suddivisa in valutazione della realizzazione (*evaluación de la implementación*) e valutazione dello svolgimento (*evaluación de desarrollo*), intende analizzare e valutare lo stato di avanzamento del programma rispetto alla programmazione prevista. La valutazione processuale è una valutazione formativa, realizzata periodicamente in tutte le fasi del programma e utilizzata, dal gruppo di ricerca, per apportare cambiamenti immediati al fine di migliorare il medesimo. Le valutazioni formative – sostiene Sanz Oro – mirano ad identificare potenziali aree problematiche prima che queste si sviluppino e si intensifichino. La finalità è, dunque,

---

<sup>134</sup> A.S. Makarenko, *Consigli ai genitori*, op. cit., p. 27.

migliorare il programma a partire dalle considerazioni che emergono di volta in volta<sup>135</sup>. Pertanto, la valutazione della realizzazione del programma mira a stabilire “che cosa” sta funzionando. Ad esempio: il programma sta rispettando i tempi previsti? La finalità è constatare se ci sono discrepanze tra il progetto iniziale e la sua *messa in pratica*. Questo tipo di valutazione permette, dunque, di intervenire tempestivamente per apportare miglioramenti e per raccogliere informazioni e suggerimenti di cui tener conto per le future applicazioni dello stesso programma.

La valutazione dello svolgimento spiega, invece, il “come”, ovvero quali requisiti deve soddisfare il programma affinché possa essere considerato adeguato, corretto e conforme rispetto a quanto previsto.

Per entrambe le valutazioni è possibile ricorrere a diversi strumenti: diario dell’educatore, questionari (sia per gli educatori che per i genitori) ma, anche e soprattutto, *fogli di nota* che consentono all’educatore, al termine di ogni sessione, di annotare gli aspetti significativi di ogni incontro (ad esempio la partecipazione degli utenti, il grado di coinvolgimento, ecc.).

Con l’ultimo tipo di valutazione, quella *finale*, si intende verificare in che misura sono stati raggiunti i risultati attesi e, inoltre, a far emergere eventuali risultati inattesi, non previsti e gli effetti di ciascuno. Si tratta, concretamente, di raccogliere informazioni che permettano di rispondere alle seguenti domande: sono stati raggiunti i risultati previsti? I risultati conseguiti sono frutto del programma o di altri aspetti non considerati?

Si tratta di una valutazione sommativa nel senso che permette di giungere ad un quadro unitario del progetto e di ottenere conoscenze e valutazioni da cui ricavare possibilità migliori (di intervento, di correzione, di miglioramento, ecc.) rispetto agli altri tipi di valutazione.

Tenendo conto di simili considerazioni Torío, Peña e Hernández<sup>136</sup> si soffermano, in particolare, ad analizzare due tipologie di questionari implementati durante l’applicazione del programma:

- il questionario di valutazione dei genitori: presente alla fine di ogni sessione (dalla 1 alla 9), si compone di 12 domande di cui 9 a risposta chiusa (6 che prevedono come risposta *sì* o *no* e 3 *mai, a volte, quasi sempre, sempre*) e 3 a risposta aperta. Le domande riguardano: la chiarezza espositiva dell’educatore rispetto agli obiettivi del programma, la pertinenza delle attività proposte, l’interesse per i contenuti trattati durante la sessione, ecc. Le domande aperte servono per permettere al genitore di sentirsi libero di esprimere il suo stato d’animo durante la sessione, i punti di forza e i punti di debolezza della medesima;
- il questionario di valutazione finale: somministrato al termine della decima sessione, prevede 19 domande: 8 a risposta chiusa (5 che prevedono come risposta *sì* o *no* e 3 *mai, a volte, quasi sempre, sempre*) e 11 a risposta aperta. Le risposte aperte, in questo caso, servono ad ampliare le informazioni delle domande a risposta chiusa, come è possibile rilevare dall’immagine seguente:

---

<sup>135</sup> Cfr. R. Sanz Oro, *Evaluación de programas de orientación educativa*, Pirámide, Madrid 1996, pp. 71-73. «Las evaluaciones formativas buscan identificar distintas áreas de problemas potenciales antes de que se extiendan o intensifiquen [...], la finalidad es ayudar a mejorar el programa».

<sup>136</sup> Cfr. S. Torío López, J. V. Peña Calvo, J. Hernández García, Primeros resultados de la aplicación y evaluación de un programa de educación parental: “Construir lo Cotidiano”, *XII Congreso Internacional de Teoría de la Educación*, Universidad de Barcelona, 2011.

<p><b>2. Los contenidos trabajados en cada sesión han resultado provechosos para mi vida familiar.</b></p> <p><input type="checkbox"/> Nunca    <input type="checkbox"/> A veces    <input type="checkbox"/> Casi siempre    <input type="checkbox"/> Siempre</p>
<p><b>3. Señala los tres contenidos que consideras más importantes por orden de preferencia:</b></p> <p>1. ....</p> <p>2. ....</p> <p>3. ....</p>

L'immagine è stata estrapolata dalla *Guía de presentación del programa de Educación parental "Construir lo cotidiano"*<sup>137</sup>.

Per determinare il livello di soddisfazione dei partecipanti, gli autori hanno analizzato i risultati dei questionari somministrati al termine di ogni sessione. In particolare, per quanto riguarda i questionari distribuiti al termine di ogni sessione, dalla 1 alla 9 nove, è emerso che:

- complessivamente, nei quattro centri, sono stati somministrati 229 questionari;
- i partecipanti hanno risposto in maniera affermativa alla domanda relativa alla chiarezza espositiva dell'educatore rispetto agli obiettivi del programma;
- per quanto riguarda il livello di chiarezza e di precisione dell'educatore, rispetto ad ogni sessione, tutti i partecipanti hanno emesso risposte affermative;
- le risposte più frequenti riguardo alla pertinenza delle risposte degli educatori alle domande dei genitori sono state "quasi sempre" e "sempre";
- l'80% dei partecipanti ha risposto "sì" alla domanda relativa alla pertinenza delle attività predisposte e proposte per ogni sessione;
- quando ai genitori è stato chiesto se avessero partecipato volentieri alle attività proposte in ogni sessione, la risposta è stata "sì" a tutte le sessioni, a eccezione del Centro numero 4, rispetto alla terza sessione (*Modi di educare famiglia*).

Anche nel caso delle domande aperte sono emerse considerazioni importanti. Per quanto riguarda la prima – *En general, considero que lo mejor de esta sesión ha sido...*<sup>138</sup> – i genitori hanno dichiarato di sentirsi *più forti (renforzados)* grazie al confronto e allo scambio con altre madri e con altri padri; hanno apprezzato la creazione di un clima positivo, sereno e anche divertente che ha consentito a tutti di partecipare attivamente; si sono sentiti spronati e motivati; hanno riscoperto l'importanza della riflessione; hanno affrontato, concretamente, modalità e strategie di risoluzione del conflitto.

Per quanto riguarda, invece, la seconda domanda – *En esta sesión he echado en falta...*<sup>139</sup> – è emersa la necessità dei genitori di avere più tempo a disposizione: per discutere, per confrontarsi, per fare pratica.

<sup>137</sup> La guida è consultabile al sito <http://www.octaedro.com/pdf/Guiaparamadresypadresyotrosmateriales.pdf> [1 aprile 2017].

<sup>138</sup> «In generale, credo che la parte migliore della sessione è stata quella...».

<sup>139</sup> «In questa sessione è mancato/a...».



		Lo mejor de esta sesión ha sido ...	He echado en falta....
<b>Bloque II (II):</b> <i>“¿Cómo hace r que las cosas vayan mejor?: Herramientas para el cambio”</i>	S e s i ó n 6 a	. “La tranquilidad de hablar con los demás de los temas”. . “Los conflictos de pareja, pero ¿es que es tan complicada la convivencia?”. . “Distintos puntos de vista: masculino y femenino”. . “Ver que los contenidos se reflejan en el día a día”. . “Cosas que pensaba que solo pasaban en mi casa y resulta que son casos típicos”. . “Expresar conflictos y situaciones que nos pasan en el día a día”. . “Tratar de mejorar las actuaciones en casa con la familia dialogando”.	. “Más casos concretos”. . “Un poco más de tiempo”. . “Trabajar más el diálogo en grupo”.
	S e s i ó n 7 a	. “El buen clima”, “comunicación”, “divertido con los compañeros”... . “La dinámica de hoy ha sido divertida y muy interesante”. . “Nos da herramientas para mejorar la comunicación en nuestra familia”.	. “Más ejemplos (más tiempo)”. . “Puesta en común y debate”. . “Creo que ha sido una de las mejores sesiones”.
	S e s i ó n 8 a	. “Identificar las posibles aplicaciones de lo aprendido en uno mismo”. . “Trabajo en grupo y lo bien que lo pasamos”. . “Escuchar los comentarios de los otros participantes”. . “Intentar solucionar los problemas teniendo en cuenta los sentimientos del otro e intentar también solucionarlo o decírselo sin que le moleste”. . “Importancia del lenguaje verbal y gestual”. . “He descubierto que me comunico bastante mal con mi familia”. . “Espero que estas charlas me ayuden a comunicarme mejor”.	. “Más casos prácticos y más dinámicas de grupo”. . “Me interesa mucho la comunicación”. . “Más tiempo”.
	S e s i ó n 9 a	. “Puesta en común de casos prácticos”. . “Clima de confianza”. . “Explicaciones particulares sobre los vídeos”. . “Aprender a solucionar conflictos es bastante difícil”.	. “Más tiempo”. . “Más práctica”.

Tabella estrapolata dall'articolo di Torío, Peña e Hernández relativa alla valutazione, da parte dei genitori, di ogni sessione.

Infine, il questionario somministrato durante l'ultima sessione – *Cuestionario de evaluación final para padres y madres participantes en el programa* – ha permesso ai genitori di esprimersi rispetto alla valutazione complessiva di *Construir lo cotidiano*. In particolare, per quel che concerne le domande a risposta aperta – *Me ha gustado del programa, Cambiaría del programa e ¿Recomendaría a otros padres y madres su participación en el programa? ¿Por qué?*<sup>140</sup> – è emerso che gli aspetti di maggior interesse sono stati:

- la condivisione di esperienze con altri genitori;
- il sentirsi a proprio agio;
- la partecipazione di entrambi i coniugi come elemento peculiare e imprescindibile.

<sup>140</sup> «Del programma mi è piaciuto...»; «Del programma cambierei...»; «Consiglierebbe ad altri genitori la partecipazione al programma? Perché?».

Rispetto, invece, ad eventuali suggerimenti, i genitori hanno espresso il desiderio di partecipare nuovamente al corso, ritenuto “geniale”, e di aumentarne la durata per implementare altre attività.

Per quanto riguarda l’ultima domanda – *Suggerirebbe ad altri genitori di partecipare al programma? Perché?* – le risposte sono state assolutamente positive e, soprattutto, significative. Vediamone alcune:

- «Sí. [...] Te abre los ojos...»<sup>141</sup>;
- «Creo que es una oferta estupenda... lo recomiendo a todo el mundo. No hace falta tener grandes problemas, siempre hay algo y siempre nos hace falta reforzarnos juntos con otras personas [...]»<sup>142</sup>;
- «Sí. [...]. Aprendes de la experiencia de otras personas. También sentir que las cosas no sólo te pasan a ti»<sup>143</sup>;
- «Rotundamente. No se aprende a educar por ciencia infusa. Hoy en día es necesario conocer ciertas pautas y herramientas para solucionar conflictos y situaciones que aparecen en el día a día de las familias»<sup>144</sup>.

Simili dichiarazioni da parte dei genitori dimostrano l’assoluta necessità della valutazione del programma perché permettono di mettere in luce l’efficacia del programma stesso e dei risultati conseguiti: sono emerse informazioni e considerazioni utili sia per quanto riguarda gli aspetti formali (materiali, attività, contenuti delle sessioni, ecc.) sia gli aspetti relazionali (l’apprezzamento da parte dei genitori del lavoro nel piccolo gruppo) e si sono registrati, inoltre, cambiamenti nelle idee, nelle conoscenze e nei comportamenti dei genitori che, attraverso la riflessione, la discussione e il confronto hanno avuto modo di ri-pensare alle proprie pratiche educative.

In tal senso, la valutazione si rivela elemento imprescindibile e fondamentale che, oltre a far emergere le conseguenze positive della partecipazione a un simile programma di formazione dei genitori, intenzionalmente volto a far aumentare la consapevolezza dei padri e delle madri rispetto alle loro capacità e competenze, consente di individuare le aree su cui intervenire per le future applicazioni del programma.

### 3.4. La formazione dei genitori nel modello italiano

In Italia, ricostruire la storia delle diverse iniziative destinate alla formazione dei genitori non è cosa semplice e, soprattutto, è necessario prestare attenzione – come scrive Enzo Catarsi<sup>145</sup> – non solo alle attività istituzionalmente destinate allo scopo, ma anche alle azioni, agli avvenimenti, agli scritti che miravano alle stesse finalità educative. Significativi, in tal senso, appaiono i primi interventi, di natura medico-igienista, della seconda metà dell’Ottocento, volti a incrementare e a diffondere le

---

<sup>141</sup> «Sí. [...] Ti apre gli occhi».

<sup>142</sup> «Credo sia un’offerta stupenda... La consiglio a tutti. Non c’è bisogno di avere grandi problemi, c’è sempre qualcosa e abbiamo sempre bisogno di fortificarci insieme agli altri [...]».

<sup>143</sup> «Sí. [...]. Si impara dall’esperienza degli altri. Inoltre inizi a percepire che “quelle cose” non succedono solo a te».

<sup>144</sup> «Assolutamente. Non si impara ad educare per scienza infusa. Al giorno d’oggi è necessario conoscere alcune linee guida e alcuni strumenti per risolvere i conflitti e le situazioni che si presentano quotidianamente nella vita della famiglia».

<sup>145</sup> Cfr. E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, op. cit.

conoscenze relative all'allattamento e agli altri aspetti igienici connessi all'allevamento infantile. Si trattava di interventi prettamente informativi, indirizzati prevalentemente ai ceti più abbienti poiché per leggere i numerosi manuali di puericultura nonché i primi articoli delle riviste divulgative era necessario essere alfabetizzati e questo era un requisito scarsamente presente nelle masse popolari.

Il problema dell'allattamento insieme a quello delle cosiddette "fasce" costituirono i nuclei tematici di maggior interesse di questi anni tanto che nacquero persino nuove riviste volte ad "istruire" le madri (e, dunque, non i genitori) in tal senso.

Qualcosa iniziò a cambiare con l'affermarsi, all'interno del Partito socialista, del riformismo turatiano teso alla conquista di misure sociali capaci di garantire un miglioramento delle condizioni di vita delle masse popolari. Nel 1910 venne istituita la Cassa di maternità che avrebbe dovuto provvedere a sostenere economicamente le puerpere, in modo da poter consentire alle lavoratrici di godere, durante il periodo di assenza dal lavoro, di un sussidio economico.

Oltre a questa importante conquista, i socialisti prestarono attenzione anche alle condizioni dell'infanzia denunciandone la scarsa *difesa igienica*. Giulio Casalini (1876-1956), medico e parlamentare torinese, fu molto attivo su questo fronte. Egli rivendicava con fermezza l'assistenza all'infanzia e, per questo motivo, nel 1911, divenuto direttore del Dispensario torinese, propose di istituire all'interno dell'istituto una scuola di puericultura, «in modo che le notizie utili ed essenziali per un corretto allevamento della prima infanzia [potessero] divenire patrimonio comune»<sup>146</sup>. Successivamente, nel 1918, diede alle stampe il primo numero della nuova rivista di divulgazione medica, denominata *L'igiene e la vita*. La sua opera nel campo dell'educazione igienico-sanitaria si esplicò, inoltre, attraverso un'intensa attività conferenziera e la pubblicazione di numerose opere volte ad attirare anche i ceti operai. Tra le principali: *L'igiene e l'amore sessuale. Pagine dedicate agli uomini*, Roma 1921; *La madre e il suo bambino: guida pratica per l'allevamento razionale del lattante*, Torino 1922.

Nel 1925, durante il fascismo, venne istituita l'Opera nazionale per la maternità e l'infanzia, le cui attività erano rivolte alle donne e ai bambini che non potevano avvalersi di una "normale" struttura familiare: ragazze madri oppure donne sole, i cui mariti erano carcerati, invalidi o comunque non in grado di aiutarle e supportarle nell'allevamento dei figli. Anche l'ONMI gestiva delle *cattedre ambulanti di puericultura*. Gli insegnamenti avevano una doppia anima: teorica e pratica. Miravano, infatti, a diffondere tra le madri conoscenze specifiche rispetto all'igiene prenatale e infantile.

Nello stesso periodo – precisamente nel 1929 – presero piede in Francia, grazie all'opera di M.me Vérine, le prime esperienze di educazione familiare che, solo dopo la seconda guerra mondiale e dunque con un notevole ritardo, iniziarono a penetrare anche in Italia.

Nel 1929, inoltre, si verificò un altro evento importante: il 31 dicembre Pio XI promulgò l'enciclica *Divini illius Magistri*, emblematica poiché intendeva l'educazione come conformazione dell'uomo a quei comportamenti che gli avrebbero permesso di conseguire il *fine soprannaturale* per cui era stato creato e poiché tale fine era stato rivelato dal Signore non poteva darsi adeguata e perfetta educazione se non l'educazione cristiana. L'educazione, però, era di per sé un *fatto sociale* che richiedeva, per la sua realizzazione, il concorso di tre società: la famiglia e la società civile, cioè lo Stato, di ordine naturale, e la Chiesa, di ordine soprannaturale. In particolare, rispetto alla famiglia, l'enciclica richiamava il canone 1113 del Codice del Diritto Canonico in vigore allora in cui si precisava che i

---

<sup>146</sup> *Ivi*, p. 32.

genitori erano solennemente obbligati a curare l'educazione sia religiosa e morale che fisica e civile della prole. Il primato spettava, dunque, all'istruzione religiosa fondamentale per educare i figli.

Allo Stato, essenzialmente, spettava garantire il diritto inalienabile all'educazione della famiglia.

Tra le altre cose, la *Divini illius Magistri*, se da un lato esaltava l'efficacia esemplare dell'educazione impartita dai consapevoli genitori cristiani, dall'altro condannava il *lacrimevole scadimento odierno dell'educazione familiare*. «I genitori non sono preparati ad educare i loro figli, la fanciullezza è sottratta, per motivi economici o politici, al pieno influsso della famiglia. A tale stato di cose la risposta dell'enciclica è di tipo esortativo, cioè consiste nel richiamo dei genitori cattolici ai loro *gravissimi obblighi*»<sup>147</sup>.

Da parte cattolica, pertanto, emerge una chiara attenzione ai problemi dell'educazione della famiglia cui non corrispose, almeno in un primo momento, un paragonabile interesse e un'analoga sensibilità da parte del mondo laico.

Solo a partire dagli anni Cinquanta del Novecento qualcosa iniziò a cambiare e l'educazione dei genitori cominciò ad interessare una fascia sempre più ampia della popolazione. Particolarmente significativa fu l'azione di Ada Marchesini Gobetti (1902-1968) – rivoluzionaria liberale, partigiana azionista e militante comunista, educatrice piena di passione per l'educazione, intesa quest'ultima come *sguardo critico sul mondo* – che nel 1959 fondò la rivista *Il Giornale dei Genitori*, cui collaboreranno, tra gli altri, Dina Bertoni Jovine e Gianni Rodari (che divenne direttore della rivista dopo la scomparsa della sua fondatrice). Per la prima volta – scrive Catarsi – «la questione della genitorialità viene assunta anche negli ambienti di sinistra. Certo si tratta sempre dell'idea di un genitore in primo luogo “cittadino”, impegnato cioè politicamente e civilmente, e che si assume, però, anche le proprie responsabilità individuali all'interno della famiglia, preoccupandosi dell'educazione dei propri figli»<sup>148</sup>.

Il giornale nacque con un duplice intento: dare ascolto ai ragazzi e emancipare le famiglie. In particolare, rispetto al primo intento, in un meraviglioso articolo del 1962 si legge:

Educazione è partecipazione. Non si possono educare i ragazzi isolandoli dal mondo che li circonda, bensì aiutandoli a considerare come cosa propria tutto ciò che è umano, a non porre limiti al desiderio di esperienza e di conoscenza, ad accettare responsabilità personali e collettive, a credere nelle capacità proprie e altrui di rimediare ai mali esistenti e prevenire le rovine future. Gli adolescenti di oggi hanno possibilità addirittura impensabili solo trent'anni fa. Ma perché allora non sono soddisfatti? L'adolescente si trova dotato di una forza che non può ancora tradurre in atti responsabili. Se arrivasse a capirla e ad usarla diventerebbe, dopo la crisi del passaggio, equilibrato e felice. Ma troppo spesso non sa come utilizzarla e tale forza rimane quindi disponibile<sup>149</sup>.

Rispetto, invece, ai genitori e al loro rapporto con i figli scriveva:

I genitori hanno un grande compito, quello di conservarsi giovani e maturi attraverso il contatto con i loro figli, essendo la giovinezza il progresso della maturità. La vita familiare, indispensabile per lo sviluppo della personalità del bambino, è anche utile allo sviluppo della personalità dei genitori.

<sup>147</sup> G. Cives, *La sfida difficile. Famiglia ed educazione familiare*, op. cit., pp. 27-28.

<sup>148</sup> Cfr. E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, op. cit., pp. 38-39.

<sup>149</sup> La citazione è ripresa dal video documentario *Piacere, Ada Gobetti. L'emozione educativa – Parte 1*, disponibile al sito <https://www.youtube.com/watch?v=4h0ZCFUSQu4&t=1s> [2 aprile 2017].

Nella famiglia, nel rapporto genitori e figli, non sono solo i genitori che danno ai figli ma anche i figli che aiutano i genitori, che danno ai genitori, che qualche volta guidano i genitori. Li guidano perché mostrano loro qual è la realtà nel suo continuo divenire, nella sua essenza quotidiana, ogni giorno. E perciò i genitori vedendo i figli capiscono quello che debbono diventare, capiscono che, se dei figli vogliono fare degli adulti, devono diventare adulti anche loro<sup>150</sup>.

Per l'*educatrice dallo sguardo critico* il presupposto fondamentale del *Giornale dei Genitori* era uno: era necessario formare le coscienze, educare. Si trattava essenzialmente di dare ai bambini un'educazione aperta, razionale, sociale, equilibrata grazie alla quale sarebbero diventati, in futuro, dei coniugi e dei genitori aperti, equilibrati, razionali e sereni. «Ricordiamoci sempre – dichiarava la Gobetti nel 1963 – che i bambini di oggi saranno i genitori di domani»<sup>151</sup>.

Dunque, sono questi gli anni in cui in Italia iniziano a fiorire e a svilupparsi una serie di iniziative rivolte ai genitori. Il 4 marzo 1960 nacque la rubrica radiofonica *Il Circolo dei Genitori*, curata da Luciana Della Seta e in onda ogni domenica alle 11:35 nel Programma Nazionale per diversi anni. La rubrica, nello specifico, rientrava in un piano di educazione degli adulti e aveva come intento principale quello di rispondere alle esigenze di informazione e di formazione degli adulti genitori o, comunque, educatori rispetto ad alcune questioni cruciali: scuola, salute, sviluppo psichico dei ragazzi, famiglia, società, ecc.

La tecnica di realizzazione [della trasmissione] era questa: distribuzione di questionari fra i dipendenti delle grandi industrie, degli Enti pubblici e nei Circoli culturali, raccolta delle risposte, vaglio dei temi più sentiti, discussione di questi fra gruppi di esperti. In seguito la tematica si allargò e si sviluppò in profondità con l'introduzione di cicli di trasmissione su un solo argomento, che potevano durare due o tre mesi<sup>152</sup>.

Ancora, nascono diverse esperienze di *scuole per genitori*, istituite da enti e associazioni diversi sulla base di contingenze particolari. Significativa, in questo contesto, la Scuola dei Genitori di Roma, fondata da Giovanni Bollea (1913 – 2011). Il padre della moderna neuropsichiatria infantile fu guidato, nel suo intento, da una serie di ragioni. Due in particolare:

- l'evidente ignoranza da parte dai genitori su rilevanti temi di interesse pedagogico e psicologico;
- l'opportunità di impartire un insegnamento in forma collettiva e non individuale e quindi il desiderio di conoscere meglio i genitori e i problemi che erano tenuti ad affrontare quotidianamente nel rapporto con i figli.

La scuola, in tal senso, mirava ad offrire un sostegno di tipo psicologico e a preparare i genitori alle difficoltà delle relazioni familiari, non partendo né da una dottrina politica, morale o confessionale, né tantomeno imponendo una particolare regola d'educazione. Al contempo essa

---

<sup>150</sup> Ibidem.

<sup>151</sup> Cfr. *Piacere, Ada Gobetti. L'emozione educativa – Parte 2*, disponibile al sito <https://www.youtube.com/watch?v=mIhfc1-3kV8> [2 aprile 2017]. Per completezza di informazioni si rimanda anche alla terza parte del documentario <https://www.youtube.com/watch?v=kXGYiHEVOnw&t=144s> [2 aprile 2017].

<sup>152</sup> Il Circolo dei Genitori ha dieci anni, *Il Giornale dei Genitori*, XIII (1/2), gennaio/febbraio 1971.

esaltava il dialogo e la discussione<sup>153</sup>. Tuttavia, il limite principale di questa esperienza fu quello di rivolgersi esclusivamente ai genitori di bambini disabili.

Sempre in questi anni furono varate ulteriori proposte a cura di altre istituzioni quali, ad esempio, l'Opera Montessori e l'Unione femminile milanese. In particolare, l'Unione femminile milanese, nel 1953 istituì, all'interno delle proprie attività il *Circolo dei Genitori* che, tre anni dopo, nel 1956, divenne una vera e propria *Scuola dei Genitori*. La scuola basava la sua attività su conferenze e incontri di vario tipo, i cui argomenti afferivano al campo della psicologia, della pedagogia e della medicina. Al termine degli incontri era previsto un dibattito che permetteva ai genitori di confrontarsi con i docenti e con gli altri genitori.

A metà degli anni Sessanta, inoltre, ebbe inizio l'attività di ricerca e di riflessione di Norberto Galli, il pedagogista cattolico che – come scrivono Enzo Catarsi e Luigi Pati in più occasioni – ha contribuito più di altri a diffondere la pedagogia della famiglia in Italia e che, fin da allora, cerca di disegnare i tratti caratteristici di una moderna scuola per genitori, che deve preoccuparsi sicuramente di fornire il maggior numero possibile di informazioni ai genitori, per rispondere alle loro esigenze, ma che deve puntare alla formazione, alla *qualificazione* della personalità complessiva dei coniugi, aiutati a gestire al meglio le relazioni familiari. Per questo, il pedagogista della famiglia già nel 1965, nel suo volume *Educazione familiare e società*, delineava una prospettiva innovativa volta a responsabilizzare i genitori. Scriveva a tal proposito:

La scuola dei genitori non deve tanto segnalare metodi e propinare ricette quanto piuttosto procurare agli sposi una formazione umana, premessa di maturità e d'equilibrio, e liberarli da quei sentimenti d'inferiorità, di ansia, di colpa, i quali incidono negativamente sul processo educativo dei figli<sup>154</sup>.

Innovativa perché offriva una nuova prospettiva: quella del lavoro *con* le famiglie e non *sulle* famiglie, laddove venivano valorizzate le competenze di base dei genitori e gli stessi argomenti trattati venivano individuati sulla base delle esigenze dei partecipanti che erano, dunque, chiamati a collaborare e a co-costruire la propria formazione genitoriale. Lo stesso genitore, pertanto, era percepito come adulto *competente* perché in possesso di uno specifico bagaglio esperienziale. In questo modo si realizza il passaggio «da un modello di genitori considerati come dei ricettori passivi ad un modello di genitori produttori del proprio sviluppo e di sostegno ai loro pari ed alla comunità»<sup>155</sup>.

In tale prospettiva, le istituzioni che si occupavano di *genitorialità* furono chiamate a *fare rete*, a condividere conoscenze, ad essere solidali. È in questo quadro che vennero emanati i primi provvedimenti legislativi a favore del sostegno alla genitorialità. La principale svolta, in tal senso, si ebbe con la Legge n. 285 del 1997 – *Disposizioni per la promozione di diritti e di opportunità per l'infanzia e l'adolescenza*<sup>156</sup> – che istituì un *Fondo nazionale per l'infanzia e l'adolescenza* volto a garantire la realizzazione di interventi educativi in un'ottica non più e non solo terapeutica bensì preventiva e promozionale.

---

<sup>153</sup> Cfr. G. Bollea, Sviluppo storico e problematica delle scuole dei genitori in Italia, *Infanzia anormale*, 2, 1960, 210-231, citato in E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, op. cit.

<sup>154</sup> N. Galli, *Educazione familiare e società*, La Scuola, Brescia 1965, p. 495.

<sup>155</sup> J.-P. Pourtois, H. Desmet, L'éducation parentale, *Revue Française de Pédagogie*, 96, 1991.

<sup>156</sup> Il testo della legge è disponibile al sito <http://www.camera.it/parlam/leggi/972851.htm> [5 aprile 2017].

Erano ammessi al finanziamento, rispetto al sostegno alla genitorialità, i progetti che perseguivano le seguenti finalità:

- realizzazione di servizi di preparazione e di sostegno alla relazione genitori-figli [...];
- innovazione e sperimentazione di servizi socio-educativi per la prima infanzia;
- realizzazione di servizi ricreativi ed educativi per il tempo libero, anche nei periodi di sospensione delle attività didattiche;
- realizzazione di azioni positive per la promozione dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza [...];
- azioni per il sostegno economico ovvero di servizi alle famiglie naturali o affidatarie che abbiano al loro interno uno o più minori con *handicap* al fine di migliorare la qualità del gruppo-famiglia ed evitare qualunque forma di emarginazione e di istituzionalizzazione<sup>157</sup>.

Inoltre, all'articolo 4, si legge che le finalità dei progetti possono essere perseguite attraverso l'*attività di informazione e di sostegno* alle scelte di maternità e di paternità, facilitando l'accesso ai servizi di assistenza alla famiglia e alla maternità previsti dalla Legge n. 405 del 1975 – *Istituzione dei consultori familiari*<sup>158</sup> – e successive modificazioni; le *azioni di sostegno* al minore e agli altri componenti della famiglia al fine di realizzare un'efficace azione di *prevenzione* delle situazioni di crisi e di rischio psico-sociale anche mediante il potenziamento di servizi di rete per interventi domiciliari, diurni, educativi territoriali, ecc.; gli affidamenti familiari; la realizzazione di case di accoglienza per donne in difficoltà con figli minori, o in stato di gravidanza, nonché la promozione da parte di famiglie di accoglienze per genitori unici esercenti la potestà con figli minori al seguito; gli interventi di prevenzione e di assistenza nei casi di abuso o di sfruttamento sessuale, di abbandono, di maltrattamento e di violenza sui minori; i servizi di mediazione familiare e di consulenza per famiglie e minori al fine del superamento delle difficoltà relazionali; gli interventi diretti alla tutela dei diritti del bambino malato ed ospedalizzato.

La Legge 285, in tal senso, è una parte fondamentale del processo di ridefinizione di un sistema di welfare attento ai bisogni dell'infanzia, dell'adolescenza e delle famiglie. Essa, infatti, costituisce uno dei primi tentativi di pensare alle politiche sociali non in una prospettiva meramente assistenzialistica, bensì preventiva e promozionale.

Altra legge importante è la n. 328 del 2000, *Legge quadro per la realizzazione del sistema integrato di interventi e servizi sociali*<sup>159</sup>, attraverso cui lo Stato si impegna ad assicurare alle persone e alle famiglie un sistema integrato di interventi e servizi sociali volti a promuovere le pari opportunità, la qualità della vita, il benessere individuale e familiare. In particolare, l'articolo 16, *Valorizzazione e sostegno delle responsabilità familiari*, sancisce che:

- *il sistema integrato di interventi e servizi sociali riconosce e sostiene il ruolo peculiare delle famiglie nella formazione e nella cura della persona, nella promozione del benessere e nel*

---

<sup>157</sup> Il testo completo della Legge è disponibile al sito <http://www.camera.it/parlam/leggi/972851.htm> [5 aprile 2017].

<sup>158</sup> Il testo completo della legge è disponibile al sito [http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1975-08-27&atto.codiceRedazionale=075U0405&elenco30giorni=false](http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1975-08-27&atto.codiceRedazionale=075U0405&elenco30giorni=false) [5 aprile 2017].

<sup>159</sup> Il testo completo della legge è disponibile al sito <http://www.camera.it/parlam/leggi/003281.htm> [5 aprile 2017].

perseguimento della coesione sociale; sostiene e valorizza i molteplici compiti che le famiglie svolgono sia nei momenti critici e di disagio, sia nello sviluppo della vita quotidiana; *sostiene la cooperazione, il mutuo aiuto e l'associazionismo delle famiglie; valorizza il ruolo attivo delle famiglie nella formazione di proposte e di progetti per l'offerta dei servizi e nella valutazione dei medesimi*. Al fine di migliorare la qualità e l'efficienza degli interventi, gli operatori coinvolgono e responsabilizzano le persone e le famiglie nell'ambito dell'organizzazione dei servizi;

- i livelli essenziali delle prestazioni sociali erogabili nel territorio nazionale [...] tengono conto dell'esigenza di *favorire* le relazioni, la *corresponsabilità* e la solidarietà fra generazioni, di *sostenere le responsabilità genitoriali*, di *promuovere* le pari opportunità e la *condivisione di responsabilità tra donne e uomini*, di riconoscere l'autonomia di ciascun componente della famiglia;
- nell'ambito del sistema integrato di interventi e servizi sociali hanno priorità: l'erogazione di assegni di cura e altri interventi a sostegno della maternità e della paternità responsabile [...]; politiche di conciliazione tra il tempo di lavoro e il tempo di cura [...]; *servizi formativi ed informativi di sostegno alla genitorialità, anche attraverso la promozione del mutuo aiuto tra le famiglie*; prestazioni di aiuto e sostegno domiciliare, anche con benefici di carattere economico, in particolare per le famiglie che assumono compiti di accoglienza, di cura di disabili fisici, psichici e sensoriali e di altre persone in difficoltà, di minori in affidamento, di anziani; servizi di sollievo, per affiancare nella responsabilità del lavoro di cura la famiglia, ed in particolare i componenti più impegnati nell'accudimento quotidiano delle persone bisognose di cure particolari ovvero per sostituirli nelle stesse responsabilità di cura durante l'orario di lavoro; servizi per l'affido familiare, per sostenere, con qualificati interventi e percorsi formativi, i compiti educativi delle famiglie interessate;
- per sostenere le responsabilità individuali e familiari e agevolare l'autonomia finanziaria di nuclei monoparentali, di coppie giovani con figli, di gestanti in difficoltà, di famiglie che hanno a carico soggetti non autosufficienti con problemi di grave e temporanea difficoltà economica, di famiglie di recente immigrazione che presentino gravi difficoltà di inserimento sociale, [...] i comuni, in alternativa a contributi assistenziali in denaro, possono concedere prestiti sull'onore, consistenti in finanziamenti a tasso zero secondo piani di restituzione concordati con il destinatario del prestito. [...];
- i comuni possono prevedere agevolazioni fiscali e tariffarie rivolte alle famiglie con specifiche responsabilità di cura. [...] <sup>160</sup>.

Aspetto fondamentale della legge 285 è l'esaltazione del ruolo della famiglia, percepita come soggetto sociale in grado di esprimere iniziative e di organizzare forme di auto-aiuto, di solidarietà e di cooperazione. La famiglia, infatti, nelle epoche precedenti, non ha mai goduto di grande considerazione da parte dei servizi sociali.

Tuttavia, nonostante gli aspetti innovativi, nella legge è scarsamente considerata la *responsabilità educativa della famiglia*. La tendenza prevalente è ancora quella che tende a percepire la famiglia come bisognosa e manchevole, inadeguata e carente. La prospettiva assistenziale continua ad *avere*

---

<sup>160</sup> Ibidem.



la meglio e, nonostante le buone intenzioni, spesso *si fa fatica* ad applicare concretamente i nuovi provvedimenti (il riferimento, in questo caso è anche alla Legge n.53 del 2000, *Disposizioni per il sostegno della maternità e della paternità, per il diritto alla cura e alla formazione e per il coordinamento dei tempi delle città*<sup>161</sup>, che sebbene sia piuttosto avanzata sul piano teorico e normativo, è scarsamente applicata)<sup>162</sup>.

Per superare questa visione è necessario promuovere una *cultura della genitorialità* fatta di sostegno attivo ai genitori, di iniziative di promozione, di coinvolgimento e di progettualità. Scrive Vanna Iori a tal proposito:

Il modello “centrato sul servizio e sull’offerta”, che renderebbe rigide e standardizzate le prestazioni, deve integrarsi continuamente con la trasformazione dei bisogni, l’evoluzione della domanda, l’adeguatezza della risposta, affinché non sia la richiesta ad adattarsi all’offerta, ma il servizio ad attrezzarsi per rispondere ai bisogni<sup>163</sup>.

In simile prospettiva, è necessario promuovere un approccio *strategico-progettuale* in cui l’attività formativa rivolta ai genitori deve configurarsi – scrive Domenico Simeone – come strumento per rafforzare e sostenere l’autonomia e le competenze della famiglia, riconoscendo le risorse già presenti nel nucleo domestico<sup>164</sup>. In tal senso, le esperienze formali di formazione alla genitorialità dovrebbero contribuire a:

- rendere i genitori *capaci* di gestire in modo autonomo le difficoltà e i problemi che si presentano nell’educazione dei figli;
- aumentare la *consapevolezza* non solo delle difficoltà ma anche del fascino dell’educare;
- favorire uno stile educativo rispondente ai bisogni di tutti i componenti del nucleo familiare;
- avvalorare le *capacità* e l’*autonomia* della coppia coniugale, diminuendo la dipendenza da personale specializzato;
- favorire la discussione e il dialogo su problemi concernenti la vita familiare attraverso il lavoro di gruppo (gruppi d’informazione, di discussione, di formazione)<sup>165</sup>.

Inoltre, è possibile individuare alcuni criteri guida attraverso cui progettare l’intervento formativo rivolto ai genitori. Domenico Simeone ne individua sei:

- *apprendimento come ricerca attiva* → trattandosi di adulti non si può privilegiare una didattica meramente trasmissiva. Al contrario, bisogna coinvolgere attivamente il genitore nel processo di ricerca e di costruzione del sapere. In questo modo, ogni padre ed ogni madre non saranno più *solo* destinatari dell’intervento bensì artefici dei propri processi di conoscenza;

---

<sup>161</sup> Il testo completo della legge è disponibile al sito <http://www.camera.it/parlam/leggi/00053l.htm> [5 aprile 2017].

<sup>162</sup> Cfr. V. Iori, Genitorialità e servizi sociali: l’Osservatorio Famiglie e il Centro per le famiglie di Reggio Emilia, *RIEF - Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 2006, 49-63.

<sup>163</sup> Ivi, p. 52.

<sup>164</sup> D. Simeone, *L’esperienza delle scuole per genitori*, in L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni* (pp. 169-183), Editrice La Scuola, Brescia 2005. Si veda anche L. Pati, *Pedagogia familiare e denatalità. Per il ricupero educativo della società fraterna*, Editrice La Scuola, Brescia 1998.

<sup>165</sup> Ibidem.

- *apprendimento centrato sui bisogni dei genitori* → la formazione dei genitori non può basarsi sulle tradizionali *discipline* scolastiche bensì muovere dai bisogni e dalle richieste dei genitori stessi;
- *il ruolo dell'esperienza* → la risorsa più importante dell'apprendimento in età adulta è l'esperienza. È da quella che bisogna partire per riflettere criticamente su di essa, per conoscerne gli effetti, per condividerla. Scriveva Eduard C. Lindeman: «Il vissuto esperienziale è il libro di testo vivente del discente adulto»<sup>166</sup>;
- *il formatore come facilitatore dell'apprendimento* → nei percorsi di formazione alla genitorialità, il formatore perde la sua centralità. Non è lui il protagonista ma la coppia genitoriale. L'artefice del processo trasformativo è l'adulto che apprende grazie all'azione del formatore che tende a facilitare i processi apprenditivi rimuovendo eventuali ostacoli e mettendo in atto un'azione che Paulo Freire definiva di *risveglio di consapevolezza*;
- *motivazione all'apprendimento* → gli adulti sono disponibili ad apprendere ciò che hanno bisogno di sapere e di saper fare per far fronte alle situazioni della vita quotidiana. Sebbene anche gli adulti rispondano ad alcune motivazioni esterne (es. riconoscimento sociale), le motivazioni principali nascono da pressioni interne (es. autostima, ideale di sé);
- *promuovere l'autonomia* → lungi dal favorire una sorta di dipendenza dall'esperto formatore, i percorsi di formazione alla genitorialità mirano a promuovere l'autonomia del genitore favorendo lo sviluppo dell'*empowerment*.

Alla luce di simili considerazioni e partendo dalla constatazione che la formazione dei genitori deve configurarsi come un *dialogo* in cui le domande individuali diventano quesiti comuni<sup>167</sup>, vediamo ora – seppure in modo sintetico – alcune iniziative, progetti e programmi attivati nel corso degli anni nella penisola italiana.

### 3.4.1. I progetti rivolti alla genitorialità

#### a) FamilyLab

FamilyLab è un progetto del Dipartimento per le Politiche della Famiglia che nasce con l'intento principale di *far emergere, modellizzare e diffondere* il patrimonio di esperienze e soluzioni adottate negli ultimi anni, a livello locale e nazionale, per attuare nuovi modelli di welfare familiare. È un vero e proprio laboratorio on line in cui gli operatori impegnati nella programmazione e attuazione delle politiche per la famiglia possono informarsi (normativa, azioni, dossier, linee guida, ecc.) e confrontarsi (webinar e banche dati esperienze)<sup>168</sup>.

<sup>166</sup> «Experience is the adult learner's living textbook». Cfr. E.C. Lindeman, *The meaning to adult education*, New Republic, New York, 1926, p. 10. E.C. Lindeman (1885-1953) è stato un educatore americano, famoso per i suoi contributi pionieristici all'educazione degli adulti. In particolare, introdusse molti concetti della moderna educazione degli adulti nel testo *The Meaning to Adult Education*.

<sup>167</sup> Cfr. H. Van Crombrugge, L. Vandemeulebroecke, *Verso una nuova concezione della formazione dei genitori*, *Pedagogia e Vita*, 1, 1994, p. 19.

<sup>168</sup> Per completezza di informazioni si rimanda al sito <http://familylab.politichefamiglia.it/> [6 aprile 2017].

Sebbene non sia direttamente rivolto ai genitori, FamilyLab, soprattutto attraverso una Banca dati Progetti, diviene un punto di riferimento fondamentale per quanti vogliono conoscere, socializzare e condividere le iniziative di formazione presenti sul proprio territorio. Infatti la Banca dati ha il duplice intento di:

- mappare le migliori pratiche concernenti le politiche familiari;
- facilitare la diffusione di buone prassi e di quelle competenze necessarie per apprendere nuove metodologie, per replicarle e adattarle al proprio territorio.

Tra i vari progetti, di rilevante interesse sono: *Cambia in tempo* (finalizzato alla creazione di una Banca del Tempo atta a favorire lo scambio e il sostegno reciproco tra famiglie, di una Casa delle Famiglie come luogo di incontro e di un Albo dei Saperi per valorizzare le risorse presenti sul territorio); *Centro per le Famiglie* (attivo dal 2016, offre servizi rivolti alle famiglie valdostane con l'obiettivo di attuare una reale politica familiare, di promozione ma anche di salvaguardia della famiglia e di prevenzione del disagio); *Una famiglia per una famiglia* (nato con l'intento di promuovere iniziative di mutuo-aiuto tra famiglie, incentivando la formazione di reti tra le stesse che si sostengono reciprocamente: una famiglia che vive un periodo critico viene momentaneamente affiancata da un'altra famiglia – famiglia affiancante – e insieme *camminano*, superando in compagnia il tratto di sentiero più accidentato)<sup>169</sup>.

#### b) L'Osservatorio Famiglie e il Centro per le Famiglie

L'osservatorio sulle Famiglie del comune di Reggio Emilia fu istituito nel 1995 con l'intento principale di concorrere a migliorare la qualità della vita delle famiglie e per progettare interventi innovativi ed efficaci, perfettamente rispondenti alle nuove esigenze familiari. Nato – scrive Vanna Iori – come strumento per individuare i nodi cruciali e per ricercare e sperimentare nuove forme di sostegno alla genitorialità, in una dimensione non soltanto assistenziale, ma di coinvolgimento e protagonismo, l'Osservatorio ha reso possibile l'incontro e lo scambio di esperienze, di competenze tra i diversi servizi in un'ottica di arricchimento reciproco.

Pertanto, un Osservatorio permanente si pone innanzitutto come strumento volto a favorire la sinergia tra le diverse istituzioni che, a vario titolo, si occupano di famiglia (scuola, volontariato, associazioni, Chiesa, ecc.) ma, soprattutto, mira alla riqualificazione del sistema dei servizi alle famiglie nella città, in una prospettiva di prevenzione e promozione della risorsa famiglia<sup>170</sup> e, dunque, si configura come laboratorio di ricerca (es. ricerca statistico-socio-demografica) e laboratorio di esperienze. «In tal senso l'Osservatorio non è uno strumento di ricerca teorica o puramente ricognitiva, ma operativa, *trasformativa*, basata cioè sul legame di circolarità tra osservazione e trasformazione»<sup>171</sup>.

---

<sup>169</sup> Cfr. *Banca Dati* <http://familylab.politichefamiglia.it/mi-confronto/banca-dati/> [6 aprile 2017].

<sup>170</sup> Cfr. *Osservatorio permanente sulle Famiglie*, <http://www.comune.re.it/osservatorio-famiglie/frame.htm> [6 aprile 2017].

<sup>171</sup> V. Iori, *Genitorialità e servizi sociali: l'Osservatorio Famiglie e il Centro per le famiglie di Reggio Emilia*, op. cit., p. 54.

Le ricerche effettuate nell'ambito dell'Osservatorio e, dunque, le conoscenze acquisite, hanno trovato un primo *naturale* riscontro operativo nel Centro per le Famiglie del Comune di Reggio Emilia.

Il Centro, nel corso degli anni, ha realizzato una serie di progetti e iniziative che perseguivano numerose finalità tra cui:

- *prevenire* il disagio familiare;
- *promuovere* pratiche di reciprocità (di ascolto, di sostegno, ...) tra famiglie;
- *attivare* iniziative di auto e mutuo aiuto;
- *creare* spazi (fisici e simbolici) di condivisione e di socializzazione;
- *promuovere* il dialogo e la *positiva contaminazione* di esperienze tra diverse generazioni di genitori;
- *offrire* sostegno all'organizzazione delle attività quotidiane della vita familiare;
- *migliorare* la gestione dei tempi e le relazioni interpersonali all'interno delle famiglie;
- *fornire* informazioni sui servizi e le opportunità cittadine rivolte alle famiglie.

Plurali, come sostiene Vanna Iori, sono anche le azioni e le metodologie che si mettono in campo per perseguire le diverse finalità: corsi per genitori, gruppi di incontro e confronto (coordinati da esperti o da facilitatori della comunicazione), spazi di ascolto e consulenza pedagogica, presentazione e discussione di libri e film sui temi educativi e della crescita, servizio di baby sitting presso iniziative per genitori (es. scuola per adulti stranieri, scuole per genitori), ecc.

Chiaramente, le diverse iniziative del Centro sono pubbliche e si avvalgono sempre del contributo (idee, proposte, suggerimenti, ecc.) delle famiglie.

### *c) Ce.S.Pe.F. Centro Studi Pedagogici sulla Vita Matrimoniale e Familiare*

Il Ce.S.Pe.F., istituito nel 1996 presso la sede di Brescia dell'Università Cattolica del Sacro Cuore, mira, da una parte, ad incrementare gli studi sulle relazioni educative familiari e dall'altra a promuovere un modello di vita matrimoniale e familiare personalisticamente orientato. Scopo principale del Centro – in base a quanto riportato dall'articolo 2 dello Statuto – è promuovere e svolgere attività scientifiche e di ricerca, nell'ambito della pedagogia della famiglia.

Numerose le attività che propone:

- attività di ricerca;
- organizzazione di Convegni e Seminari (tra gli ultimi *Narrare la famiglia, Family Life & Learning Community, Essere coppia oggi, tra progetto e realtà*);
- pubblicazioni scientifiche;
- progettazione, promozione e attuazione di percorsi formativi e di aggiornamento rivolti a genitori, insegnanti, educatori professionali, operatori socio-sanitari, formatori e adulti in

formazione (a febbraio 2017 ha preso avvio il Corso di Perfezionamento per *Esperto nelle relazioni educative familiari*)<sup>172</sup>.

*d) Laboratori per genitori. Costruiamo la felicità familiare*

I laboratori<sup>173</sup>, organizzati dal CREADA (Centro di Relazione Educativa Adulto-Adolescente) Puglia, nascono con l'obiettivo di stimolare e provocare la riflessione da parte dei genitori e, più in generale, degli adulti educatori, sui problemi educativi della famiglia. Si tratta, dunque, di attività che, lungi dall'essere meramente teoriche, prevedono la partecipazione attiva del genitore e il confronto tra momento teorico ed esperienza di vita quotidiana, per comprendere appieno la responsabilità dell'educare e dell'educarsi. Educare i genitori, in tal senso, non è semplicemente istruire, bensì aiutare a far prendere coscienza della missione e della responsabilità educativa che hanno in quanto adulti. L'educazione è – per dirla con le parole di Paulo Freire – coscientizzazione.

I laboratori, cinque in tutto<sup>174</sup>, affrontavano diversi aspetti dell'essere e fare famiglia oggi:

- *Incontrarsi nelle differenze (rispetto di sé e dell'altro);*
- *Essere genitori tra dimensioni di vita e impegni educativi (genitorialità oggi);*
- *Relazioni familiari tra vincoli e risorse;*
- *Educare al rispetto nelle dinamiche intra-familiari.*

La metodologia privilegiata era la ricerca-azione. Presupposto di questa modalità di ricerca è “conoscere cambiando”, attraverso uno studio empirico e sperimentale del fenomeno “sul campo”, provocando modifiche negli eventi, osservandone gli effetti e procedendo con confronti di gruppo e con interventi di tipo formativo-educativo. Infatti, attraverso la partecipazione ai gruppi-laboratorio e la guida del ricercatore, il genitore impara a destrutturare le proprie conoscenze e a ristrutturarle in modo nuovo, per cogliere ciò che necessita di essere reimpostato o approfondito. La formazione, in tal senso, mira alla riformulazione da parte degli interessati, dei loro schemi di analisi e alla interpretazione delle situazioni, alla luce di nuovi contributi teorici e della propria e altrui esperienza<sup>175</sup>.

Dunque, la partecipazione ai laboratori formativi – “Apprendere attraverso il narrare”, “Apprendere attraverso i ruoli che ci caratterizzano”, “Dialogare, ragionare, operare: prove di autore”, “Coltivare e far fiorire: imparare ad aver cura” –, da parte di genitori ed educatori in genere, ha consentito la presa di coscienza delle singolari modalità educative e ha attivato il confronto e lo scambio, dunque la riflessione.

Scrive De Natale:

---

<sup>172</sup> Per completezza di informazioni si rimanda al sito del Centro <http://centridiricerca.unicatt.it/cespef-centro-studi-pedagogici-sulla-vita-matrimoniale-e-familiare-il-centro-di-ricerca#content> [6 aprile 2017].

<sup>173</sup> Personalmente, grazie alle professoressa Maria Luisa De Natale e Cristiana Simonetti, ho avuto modo di partecipare ad un ciclo di laboratori e di osservare le dinamiche, i contesti, le reazioni e le relazioni tra genitori, tra genitore e formatore.

<sup>174</sup> Era previsto un incontro al mese da febbraio a giugno 2016: 6 febbraio, 5 marzo, 2 aprile, 7 maggio, 4 giugno. Ogni incontro aveva una durata media di 2 ore/2 ore e mezza (16:00 - 18:30).

<sup>175</sup> Cfr. M.L. De Natale, *I laboratori formativi nella metodologia del creada*, in M.L. De Natale (a cura di), *Laboratori formativi per adulti educatori*, op. cit., p. 18.

Il ruolo dell'esperto o degli esperti, in queste situazioni, non è quello di impartire lezioni, né di “sbriciolare” il sapere, bensì quello di essere elementi dinamici del percorso di una ricerca, così da mettere in grado i partecipanti di confrontarsi tra di loro, di chiarire eventuali relazioni conflittuali nelle profonde, relative motivazioni, di evidenziare i vissuti emotivi e affettivi che rappresentano materiale di base della realtà cui ci si riferisce [...]; la Ricerca Azione nell'attività di laboratorio contribuisce dunque ad emancipare tutti i componenti il gruppo, e può condurlo verso una sempre più autonoma attività di autovalutazione e di progettazione del cambiamento<sup>176</sup>.



La professoressa Cristiana Simonetti con il gruppo di genitori

Per quanto riguarda la partecipazione al ciclo di laboratori formativi, all'inizio l'atteggiamento dei genitori partecipanti è stato piuttosto ambivalente: da una parte erano curiosi, pronti a mettersi in gioco, dall'altra temevano il giudizio, l'essere messi in discussione. Forse proprio la parola “scuola” incuteva una sorta di timore. Infatti, la designazione iniziale dell'iniziativa era “Scuola dei Genitori”. Durante il primo incontro, proprio grazie al confronto con i partecipanti (matri e padri) si è deciso di cambiare denominazione e di proporre una nuova: *Laboratori per Genitori. Costruiamo la felicità familiare*.

La stessa De Natale ha più volte ribadito che il compito della “scuola per genitori” non è insegnare, dare lezioni bensì far prendere consapevolezza: del proprio ruolo, delle proprie funzioni, delle proprie capacità, competenze e abilità. Rendere, dunque, il genitore attivo e creativo ed è quanto emerge dallo stesso significato del verbo *costruire*, parola chiave della nuova denominazione. Il *costruire* chiama

<sup>176</sup> *Ivi*, p. 20.

in causa l'azione da parte del soggetto, il movimento e, dunque, il decentramento, processo fondamentale per conoscere l'altro da sé, le altre possibilità, le altre storie e, in questo caso, modi altri di essere e fare il genitore, il padre e la madre.

In simile processo, una parte fondamentale è svolta dalla narrazione, dispositivo interpretativo e conoscitivo attraverso cui l'individuo conferisce senso e significato alla propria esperienza<sup>177</sup>. Tramite il pensiero narrativo l'uomo e la donna divengono capaci di *tessere insieme* gli accadimenti, gli eventi della vita, le esperienze per dar vita al racconto che, a sua volta, innesca processi di elaborazione, rielaborazione, interpretazione e comprensione. In tal senso l'obiettivo principale de *La tela di Penelope*<sup>178</sup> – uno dei laboratori proposti – era far riscoprire l'importanza del dialogo, della comunicazione partecipata perché ognuno di noi ha una storia da narrare, da condividere. Si trattava di «tessere e reintessere la “trama” del contesto sociale e familiare, tra adulti e adolescenti, genitori e figli. Trama disturbata ed equivocata da ascolti disattenti e partecipazioni frammentarie»<sup>179</sup>.

Oggi, in un tempo caratterizzato da ritmi frenetici e convulsi, è indispensabile recuperare il valore del dialogo, dell'*incontro tra parole*. Scrive Linda Panunzio a tal proposito:

Prigionieri di un solitario egoismo a volte sembriamo come quelle piante che emettono continuamente radici non utilizzate perché pendenti nell'aria o penzolanti fuori dal vaso. Dovremmo ogni giorno ricominciare ad allacciare dialoghi relazionali: ascoltare, riflettere, parlare, esporci con un'opinione, attivarci con un impegno. Purtroppo, spesso, le nostre tele somigliano più a ragnatele, indebolite dalla polvere della fissità delle nostre opinioni e quindi talmente fragili da potersi rompere al minimo urto. Oggi figli e genitori hanno smesso di interrogarsi, hanno smesso di dialogare e i problemi o il desiderio di relazionarsi rimane fuori dal vaso delle nostre vite, come quelle radici rese infecche dall'impossibilità di collegarsi con l'altro<sup>180</sup>.

Il laboratorio prevedeva la divisione del gruppo in piccoli gruppi (5/6 persone al massimo). Dopodiché il conduttore facilitatore dava un input, ad esempio: *Io piaccio perché...; Perché mi hai detto una bugia?; La verità è che io per te non ho mai ragione; Non capisco perché tutti gli altri possono e io no; Spegni quel cellulare...* e i componenti del gruppo dovevano continuare. C'è chi ha scritto di più chi meno, chi, addirittura, in un primo momento, ha trascritto dei semplici puntini di sospensione. Ogni tela, alla fine, rappresentava una storia scritta *a più mani*, da diversi autori. Autori di età diversa e, a volte, genitori e figli che si scrivevano attraverso la tela e che, nel momento della lettura e dell'analisi, avevano la possibilità di confrontarsi e di chiarirsi.

Questi testi, che potrebbero benissimo essere scritti da un'unica persona, in realtà sono scritti a più mani, e più cuori. Si intuisce lo sforzo di rendere coerente ciò che è stato scritto in precedenza, tenendo conto dell'altro. Ascoltando, cioè leggendo, con attenzione il suo pensiero. Solo allora si scrive ciò che si pensa. Particolarmente degne di riflessione sono alcune conclusioni, in particolare quando terminano con una domanda. Ulteriore affermazione di una necessità di dialogo più che di risposte precise.

---

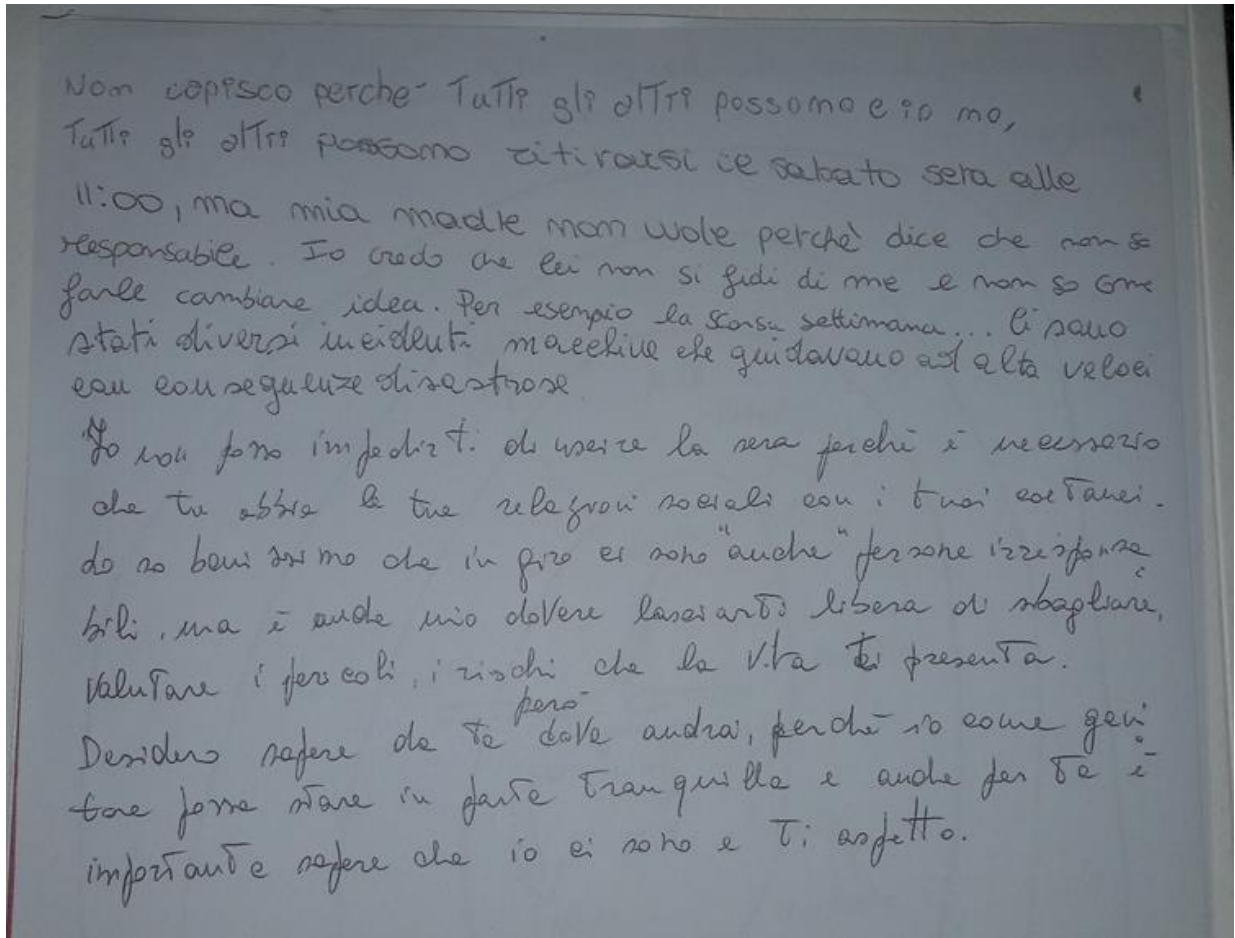
<sup>177</sup> Cfr. J. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1988; J. Bruner, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino (1992).

<sup>178</sup> Il richiamo è al celebre stratagemma, narrato nell'Odissea, messo in atto da Penelope, moglie di Ulisse, al fine di evitare un nuovo matrimonio. Penelope subordinò la scelta del nuovo marito alla tessitura del sudario per il suocero. Per impedire che ciò accadesse, la moglie di Ulisse, ogni notte, disfaceva la tela che aveva tessuto durante il giorno.

<sup>179</sup> L. Panunzio, *Laboratorio riflessivo: “La tela di Penelope”*, in M.L. De Natale (a cura di), op. cit., p. 64.

<sup>180</sup> *Ivi*, p. 61.

Necessità di corde relazionali flessibili e chiare, e non corde incomprensibili e incomprese, tanto da divenire lacci che imprigionano la voglia di stare insieme. Protagonisti attivi della stessa Storia<sup>181</sup>.



Non capisco perché Tutti gli altri possono e io no,  
Tutti gli altri possono ritirarsi ce sabato sera alle  
11:00, ma mia madre non vuole perché dice che non è  
responsabile. Io credo che lei non si fidi di me e non so come  
farle cambiare idea. Per esempio la scorsa settimana... Ci sono  
stati diversi incidenti macchina che guidavamo ad alta velocità  
con conseguenze disastrose.

Io non sono impedire di uscire la sera perché è necessario  
che tu abbia le tue relazioni sociali con i tuoi coetanei.  
Io so bene che in giro ci sono "anche" persone irresponsa-  
bili, ma è anche mio dovere lasciarti libera di sbagliare,  
valutare i pericoli, i rischi che la vita ti presenta.

Desidero sapere da te <sup>perso</sup> dove andrai, perché io come genitore  
devo stare in parte tranquillo e anche per te è  
importante sapere che io ci sono e ti aspetto.

Alcuni prodotti del gruppo-laboratorio La tela di Penelope

<sup>181</sup> Ivi, pp. 66-67.



Non voglio parlare perché...  
 non mi capirebbero e si allontanerebbero di più certamente  
 anche non parlò bene la loro lingua.  
 Il mio inglese probabilmente risultò disquisito e sconosciuto  
 - ho troppo viaggiato e amato tutte le culture.  
 Non voglio parlare perché ho paura di esprimere la  
 mia opinione: preferisco tacere e riflettere interiormente.  
 Non amo condividere il mio mondo  
 interiore.  
 Se parlassi potrei risultare un'altra persona.  
 Quindi preferisco tenermi tutto dentro e socuere su un dialetto, invece  
 di parlare con altre persone.  
 È terribile ci sentiamo tutte un po' isolate, ma potremmo  
 provare a comunicare con una persona che non  
 conosciamo e di cui non ci importa cosa pensa  
 di noi. È importante e "aprirsi", recuperare la nostra  
 libertà interiore.  
 Vorrei avere trovato durante la mia adolescenza qualcuno  
 da cui mi avrebbe fatto di una persona da imitare, un idolo.  
 Ma purtroppo così non è stato, ma penso che ho cercato tutta  
 strada davanti a me... Fido e pensare da incantare che,  
 probabilmente, mi consentivano di "dover" parlare di  
 quel mondo che oggi non ho il coraggio di  
 mostrare!

Le *tele* hanno permesso ai partecipanti di esprimersi e la cosa sorprendente è che si sono rivelate capaci di far confrontare i genitori su alcuni aspetti fondamentali dell'educare: l'importanza delle regole, del dialogo, del dare e avere fiducia. Confronto che emerge tra le righe e che poi "esplode" nella discussione finale.

Tutti questi elementi contribuiscono a delineare quella che inizialmente era stata definita *scuola* come spazio dell'incontro, di condivisione, di relazione, di rielaborazione dei propri vissuti. Quest'ultimo aspetto è emerso soprattutto durante i giochi di ruolo.

Il gioco di ruolo, conosciuto anche come *role-play*, è un tipo di attività che richiede ai partecipanti di *mettersi nei panni di...* per un periodo di tempo limitato, sufficiente a rappresentare ruoli differenti, diversi dal proprio, in

interazione tra loro mentre gli altri partecipanti fungono da osservatori dei processi che si manifestano durante la rappresentazione. In tal senso, il gioco di ruolo consente ai partecipanti di conoscere meglio, perché fondamentalmente *ruolo* significa «Saper Essere, saper incarnare una funzione [in questo caso] educativa lunga e permanente, ma anche momentanea e ricorrente»<sup>182</sup>.

Durante il laboratorio, attraverso il *role-play* ai genitori è stata offerta la possibilità di *leggersi criticamente* perché i loro comportamenti, le loro credenze e idee si sono manifestate, sono diventate (quasi) tangibili durante l'attività, nel momento in cui metaforicamente si sono *svestiti* dei propri panni per indossare quelli dell'altro/a: del marito, della moglie,

Spegni quel cellulare perché!  
 Perché al centro della vita c'è il rapporto, la  
 relazione, quindi il dialogo.  
 Spegni quel cellulare perché voglio sapere di te,  
 come hai vissuto e sentita 5 ore della tua vita.  
 Spegni quel cellulare perché per me sei importante e  
 voglio sapere come va e come stai.  
 Spegni quel cellulare, distogli gli occhi da quello  
 schermo - Ho bisogno di guardarti negli occhi!  
 C'è luce? C'è passione? O sono diventati occhi?  
 Guardami, ho bisogno di guardarti!  
 Spegni quel telefonino, perché finalmente possiamo  
 parlare, perché hai quegli occhi pieni di lacrime  
 e finalmente vorrei sapere il perché ogni volta che  
 parli al telefono il tuo sguardo diventa sempre  
 triste.

<sup>182</sup> C. Simonetti, *Il laboratorio riflessivo: "Per leggerci criticamente attraverso i ruoli che ci qualificano"*, in M.L. De Natale, *Laboratori formativi per adulti educatori* (pp. 27- 37), op. cit., p. 35.

del figlio, della figlia, della suocera, ecc. Il genitore, in questo modo, è riuscito ad ascoltare le *sue* parole, a vedere le *sue* azioni grazie alla rappresentazione di un altro. Questa rappresentazione è stata poi oggetto di una sorta di valutazione e discussione in cui ciascuno ha proposto delle possibili soluzioni ai problemi emersi e ha messo in evidenza la prospettiva di vita conseguente a quelle difficoltà, a quell'impostazione relazionale.

Allora, giocare con i ruoli diventa fondamentale «per comprendere empaticamente cosa prova l'altra persona, per intervenire a favore di..., in prospettiva di...»<sup>183</sup>. È importante rendere i genitori, ma anche i figli, consapevoli dei propri atteggiamenti, dei propri sentimenti e delle proprie modalità di entrare in relazione con l'altro da sé. Solo in questo modo si riuscirà a porre rimedio a quelle situazioni che fino a quel momento hanno creato problemi e fatto insorgere conflitti o che, più nello specifico, non hanno consentito di adempiere in maniera adeguata al proprio ruolo e, dunque, alle proprie funzioni. Il gioco di ruolo, in simile prospettiva, permette di *mettersi alla prova* in un contesto protetto – quello del laboratorio appunto – in cui è possibile fare delle scoperte interessanti su di sé e sulle relazioni interpersonali che intratteniamo.

Da non sottovalutare, inoltre, il *potere catartico* del gioco di ruolo, la sua funzione liberatrice, le reazioni, molteplici e disparate: tristezza, rabbia, gioia. Nello specifico, al termine di una rappresentazione cui ho avuto modo di assistere partecipando ai laboratori, una delle partecipanti, ha usato una metafora specifica per raccontare le sensazioni provate, dichiarando: «In tutti questi anni sono rimasta a galla nel mare delle mie emozioni. Avevo paura ad andare sott'acqua. Poi è bastato un attimo. Avete presente quando, per insegnare ai bambini ad immergersi, diciamo loro di andare giù per gradi? Di immergere solo il nasino, poi la faccia, poi la testa e via via tutto il corpo? Di iniziare con pochi secondi? Mi è successa la stessa cosa. Mi immergevo, ma avevo paura: di non riuscire a respirare, di non riuscire a risalire e così riemergevo. Volevo finire questa *messa in scena*, ma più mi immergevo, più andavo in profondità, più mi rendevo conto di quanto fosse bello riemergere. E sì, perché riemergevo con la consapevolezza di aver visto anche quello che per anni avevo voluto evitare. E quindi grazie, perché voi tutti oggi mi avete insegnato a *nuotare* nel mare dei miei vissuti».

La persona, in questione, ha dichiarato che per lei l'apporto del gruppo è stato fondamentale, perché altri occhi le hanno permesso di guardare alla sua esperienza con uno sguardo diverso.

Infine, occorre fare un'ultima precisazione. Il gioco di ruolo è stato introdotto dalla cosiddetta *Mappa di Todd*, strumento in grado di *misurare* la rilevanza relazionale. Nello specifico, si tratta di uno strumento di rilevazione grafica che consente di misurare la rete sociale, ovvero la rappresentazione del tessuto di contatti e rapporti che la persona costruisce intorno a sé nella vita quotidiana. In concreto – scrive Isabella Crespi – «questo metodo prevede che i soggetti visualizzino graficamente su un foglio l'insieme delle loro relazioni, mettendo così in luce i rapporti di reciproca interdipendenza che esistono tra il sistema familiare e le varie aree vitali dell'ambiente in cui gli stessi sono inseriti»<sup>184</sup>. Simile strumento, nel caso di un laboratorio con i genitori, può avere una duplice valenza: esplorativa e analitica. Esplorativa quando mira a conoscere una realtà, ad esempio la realtà familiare; analitica, invece, quando dopo una prima raccolta di informazioni rispetto alla realtà

---

<sup>183</sup> Ivi, p. 37.

<sup>184</sup> I. Crespi, *Gli strumenti per l'analisi relazionale: dalla Mappa di Todd alla Network Analysis*, in E. Carrà Mittini, *Un'osservazione che progetta. Strumenti per l'analisi e la progettazione relazionale di interventi nel sociale* (pp. 105-128), Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano 2008. Il testo è inoltre disponibile al sito [http://www.ledonline.it/ledonline/carra\\_2/analisi-progettazione-relazionale-sociale.pdf](http://www.ledonline.it/ledonline/carra_2/analisi-progettazione-relazionale-sociale.pdf) [8 aprile 2017].

oggetto di analisi, procede a formulare le prime interpretazioni. L'aspetto più interessante, nonché il vantaggio dell'utilizzo di un simile strumento è che permette di ottenere informazioni chiare e immediate coinvolgendo attivamente le persone implicate nel processo insieme all'esperto/conduuttore. Continua la Crespi:

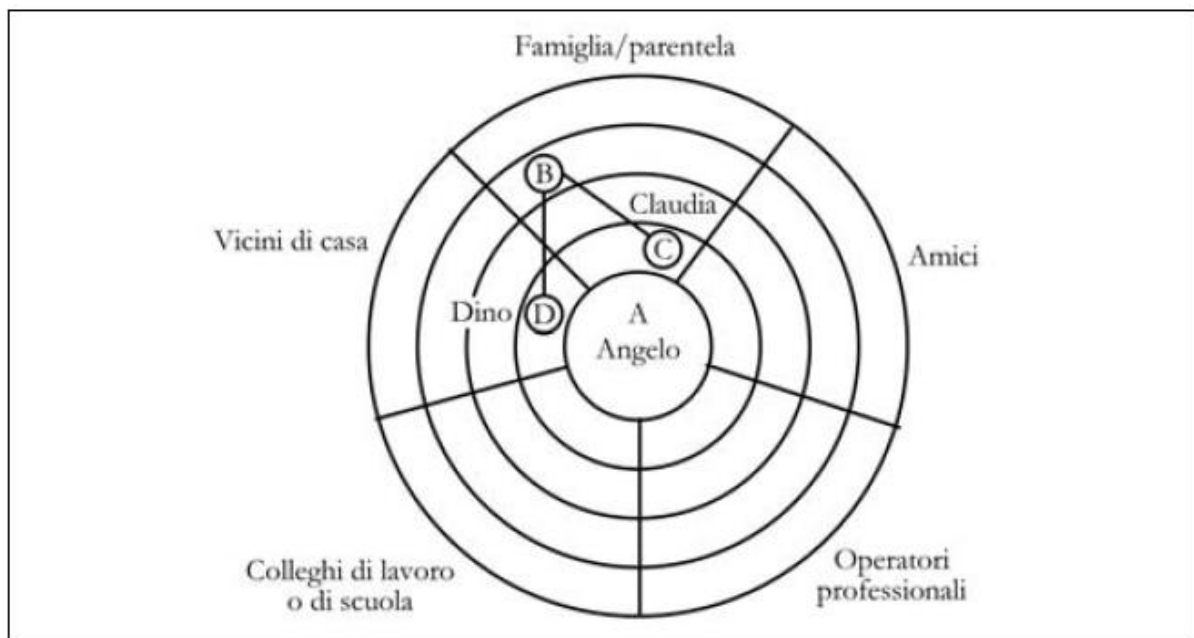
La *mappa di Todd* ha il pregio della semplicità e della chiarezza rappresentativa: essa visualizza i nodi e i legami che un determinato individuo od organizzazione hanno in un determinato contesto: l'intensità delle relazioni comunicative fra il soggetto e l'esterno è rappresentabile attraverso circonferenze concentriche che si allargano verso il margine estremo; ogni circonferenza segna un livello di intensità relazionale. [...]. Per ottenere una rappresentazione grafica con la mappa di Todd si chiede al soggetto di rappresentarsi all'interno di un disegno che identifica gli ambiti relazionali in cui vive nella quotidianità.

La mappa di Todd consente di operare un censimento delle persone con cui il soggetto entra in relazione e successivamente consente di valutare l'intensità diversa delle relazioni<sup>185</sup>.

In questo modo, la mappa di Todd favorisce il conseguimento di due risultati:

- in primo luogo, sottrae il momento della comunicazione al carattere dell'improvvisazione;
- in secondo luogo, la mappa stessa indica già alcune direzioni di intervento, mettendo in evidenza eventuali squilibri e opportunità.

Di seguito, a titolo esemplificativo, si riporta una Mappa di Todd già compilata.



Esempio di Mappa di Todd<sup>186</sup>

<sup>185</sup> *Ivi*, pp. 112-113.

<sup>186</sup> *Ivi*, p. 113.

Nel completare la mappa, il soggetto che la compila, solitamente si pone al centro. Nel primo cerchio, quello più stretto, rientrano tutte le persone definite da noi “importantissime”, nel secondo quelle “molto importanti”, nel terzo quelle “abbastanza importanti” e nel quarto, infine, quelle “poco importanti”. L’intensità della relazione si può esprimere in tre modi diversi:

- doppia linea (due linee parallele) → relazione intensa;
- linea interrotta o tratteggiata → rapporti altalenanti;
- linea continua → rapporti buoni.

Nel caso del laboratorio specifico, l’esperto/conducente ha ribadito più volte l’importanza e l’utilità di far completare contemporaneamente la mappa alla coppia di genitori per vedere la rispettiva collocazione nella mappa dell’altro/a.

Alla luce di quanto detto emerge il principale intento del ciclo di laboratori *Costruiamo la felicità familiare*, ovvero rendere i genitori ma, più in generale, tutti gli adulti educatori *enabling and empowering*, capaci e competenti.

Se l’atteggiamento iniziale era perlopiù di diffidenza, alla fine, gli stessi partecipanti hanno richiesto un nuovo ciclo di laboratori che si è tenuto da gennaio a marzo 2017 per un totale di tre incontri (21 gennaio, 18 febbraio, 25 marzo).

#### **4. Una nuova attenzione ai bisogni dei genitori**

In Italia, per anni e forse tuttora – sebbene si stiano facendo enormi passi avanti rispetto alla metà del secolo scorso – è mancata, di fatto, una politica a sostegno della famiglia e della genitorialità. Questa mancanza ha avuto degli effetti notevoli sui genitori, spesso impreparati ad assumere un nuovo ruolo – quello di madre o padre – e, di conseguenza, sull’infanzia: sul suo sviluppo, sulla sua crescita, sulla sua educazione e formazione.

Ecco perché oggi si ribadisce e sottolinea l’importanza di promuovere iniziative di educazione e formazione alla genitorialità che rechino beneficio alla coppia genitoriale, ai figli e, più in generale, a tutti i membri della famiglia. Scrive Paola Milani:

Malgrado in Italia non ci sia un sistema di interventi e servizi di sostegno alla genitorialità regolato e omogeneo sul territorio nazionale e non sia soprattutto chiara la titolarità dei soggetti deputati a erogare questo tipo di interventi, ci sono attualmente molti soggetti istituzionali e non istituzionali che propongono ai genitori interventi di educazione genitoriale di diversa natura. Questi interventi utilizzano strumenti, metodologie, strategie differenti, perseguono obiettivi diversificati, si rifanno a modelli teorici diversi, si rivolgono a popolazioni di genitori diverse, mettono in campo sistemi di valutazione diversi, ma hanno alcune finalità in comune: lo sviluppo delle abilità genitoriali, la diminuzione dell’esclusione sociale tra le famiglie, la mobilitazione del potenziale educativo di ogni genitore, un’interazione genitori-bambini più ricca e che possa facilitare la crescita dei bambini<sup>187</sup>.

---

<sup>187</sup> P. Milani, *La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell’arte in Italia*, in *RIEF – Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 2009, pp. 17-35.

Una nuova attenzione, dunque, viene posta al ruolo dei genitori, ritenuti i primi e fondamentali educatori del bambino e della bambina, del padre e della madre di domani. In tal senso, ogni madre ed ogni padre andrebbe educato e formato alla propria funzione formativa per esercitarla in maniera adeguata e consapevole. D'altronde anche la finalità principale delle diverse esperienze realizzate nell'ambito del Progetto Genitori, promosso dal Ministero della pubblica istruzione, è prevenire le cause del disagio giovanile e, a tal proposito, la circolare istitutiva del 1992 assegnava loro il compito di:

- aumentare la competenza e la sensibilità pedagogica dei genitori;
- fornire ai genitori strumenti di comunicazione adatti alla realizzazione del progetto educativo d'istituto;
- fornire ai genitori informazioni e competenze, per una loro attività con altri genitori nel campo della prevenzione del disagio e delle dipendenze;
- creare un'intesa solidale e permanente fra insegnanti e genitori e operatori sociali;
- aprire la scuola al territorio, facendone un luogo di incontro e di confronto sistematico fra tutte le forze impegnate a costruire occasioni concrete a favore dei bambini e dei ragazzi<sup>188</sup>.

Alla luce di simili considerazioni appare chiaro che l'educazione familiare e la formazione alla genitorialità oggi costituiscono un importante investimento per il futuro.

A questo punto, però, si pongono alcune domande: a) a livello, legislativo quanto è stato fatto e quanto si può ancora fare per elaborare politiche *a misura di famiglia*? b) quanti sono consapevoli dell'importanza di un simile investimento e dei suoi effetti positivi? Ma, soprattutto, ne sono consapevoli i genitori? Sarebbero disposti a *formarsi*, a partecipare ad un corso di formazione progettato e predisposto per loro?

Queste ultime considerazioni – relative alla seconda domanda – hanno dato avvio alla fase empirica della mia ricerca di cui parlerò nel capitolo successivo.

---

<sup>188</sup> Cfr. E. Catarsi, *Educazione familiare e sostegno alle funzioni genitoriali*, in E. Catarsi (a cura di), *Educazione familiare e sostegno alla genitorialità: un'esperienza in Toscana* (pp. 15-44). Disponibile in: [http://www.cittasostenibili.minori.it/editoria/pubblicazioni/toscana\\_educazione\\_familiare\\_04.pdf](http://www.cittasostenibili.minori.it/editoria/pubblicazioni/toscana_educazione_familiare_04.pdf) [9 aprile 2017].



## LA RICERCA

*Bisogna apprendere a navigare in un oceano d'incertezze  
attraverso arcipelaghi di certezza.*

Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, 2001

### 1. La formazione dei genitori: chiave di volta per educare le nuove generazioni

Le recenti trasformazioni economiche, sociali, politiche e culturali hanno condizionato pesantemente il modo in cui gli adulti pensano al rapporto di coppia e alla procreazione, si occupano dei figli, stabiliscono comunicazioni intrafamiliari e interistituzionali. Riguardo ai figli – scrive Bruno Rossi –, «tali cambiamenti sono non poco responsabili di un differente modo di vivere le dinamiche familiari, di percepirsi componenti di una famiglia, di stabilire relazioni con i genitori, di vivere le interazioni tra la famiglia e la società»<sup>1</sup>.

In tanta rapida trasformazione, in un momento di passaggio nel “fare” famiglia oggi, nell'educare i bambini e le bambine, l'educazione fa fatica ad appellarsi ai tradizionali modelli di interazione, di relazione tra coniugi e tra genitori e figli. In un simile contesto, coloro che decidono di *dare la luce* ad una nuova vita sono chiamati a diventare educatori non solo dei figli ma anche di se stessi. Sono i padri e le madri, in primis, che devono imparare ad agire, a porsi come risorse significative per lo sviluppo dell'individuo e per le relazioni che si generano nell'alveo familiare e che avranno una notevole influenza nel processo di costruzione e di consolidamento dell'identità<sup>2</sup>.

In tal senso, la promozione e la diffusione di iniziative e di programmi di supporto alla genitorialità mirano ad avere un impatto positivo sull'infanzia, favorendo la creazione di un *ambiente positivo*, in cui i bambini possano crescere e prosperare, riducendo le situazioni di rischio. A tali assunti – secondo la Zambianchi – sono sottese alcune raccomandazioni politiche:

- il sostegno alla famiglia e alla genitorialità è fondamentale per contrastare la povertà infantile e promuovere il benessere dei bambini. [...] i più ampi programmi di sostegno familiare dovrebbero essere affiancati da interventi dedicati alla “cura”, costituendo ambedue parti di un “pacchetto completo” rafforzante da un lato i diritti dei bambini e dall'altro il diritto al benessere di tutti;
- il sostegno alla famiglia e alla genitorialità comprende una vasta gamma di azioni e di servizi che aiutano i genitori a sviluppare le competenze necessarie all'espletamento delle proprie funzioni, ad essere consapevoli del proprio ruolo e che supportano i minori all'interno delle famiglie. [...]. In ogni caso, tutti i servizi a sostegno della famiglia e della genitorialità devono adottare approcci protesi al potenziamento e al consolidamento dei punti di forza e non alla marcatura dei punti di debolezza, né tantomeno alla stigmatizzazione; inoltre, i servizi devono essere accessibili a tutti e la loro progettazione va fondata su criteri salvaguardanti, innanzitutto, i diritti dei bambini;
- le politiche familiari, ma anche i servizi e i programmi di supporto ai genitori, dovrebbero consistere in approcci basati sull'evidenza e rispecchiare le migliori pratiche. A fronte della necessità di

<sup>1</sup> B. Rossi, *Genitori competenti*, op. cit., p. 113.

<sup>2</sup> Cfr. E. Zambianchi, *Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi*, in *Formazione & Insegnamento* X(3), 2012. Disponibile in: <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/viewFile/756/733> [4 agosto 2017].

contenere la spesa pubblica, è opportuno individuare le strategie che garantiscano i migliori risultati nella cura dei minori. [...]³.

Alla luce di simili considerazioni, è importante che la nostra società si dimostri più solidale con le famiglie e che diventi, dunque, capace di supportare con maggiore efficacia la genitorialità. Solo se si accetta l'idea della famiglia come fondamento della società si potrà tutelare l'infanzia e le giovani generazioni affinché crescano, con tutto ciò di cui hanno bisogno, sui piani della formazione umana, della salute e scolastica.

Sin dagli anni Sessanta – anni in cui comincia i suoi studi sulla famiglia – Norberto Galli si sofferma sul rapporto tra istituzione familiare e assetto societario e, in particolare, sui problemi della società che si ripercuotono sulla trama relazionale della famiglia: dall'influsso dei fattori ideologici alle concezioni permissive e nichilistiche dell'esistenza, dal fenomeno delle separazioni e dei divorzi a quello della convivenza e della coabitazione<sup>4</sup>. Per tutte queste ragioni, il pedagogista della famiglia deve insistere sull'urgenza pedagogica di un sapiente e proficuo raccordo tra famiglia e società.

Entrambi i settori di convivenza umana si trovano in una situazione di frammentazione culturale, che va risolta al più presto se si vuole contribuire al progresso dell'uomo e dell'umanità intera. Tra famiglia e società complessa non ci può essere cesura. Soprattutto, non è ammissibile che il nucleo domestico si rinchioda in sé stesso, assumendo atteggiamenti difensivi di fronte ai molteplici segni d'instabilità politico-istituzionale, di smarrimento assiologico, di degenerazione tecnico-scientifica. [...] la società intera, proprio perché versa in una situazione di accentuata secolarizzazione e atomizzazione dei suoi elementi costitutivi, ha da rivolgere la propria attenzione a quell'ambito di piena umanità che è la famiglia, per recuperare il senso del suo procedere. Ne consegue che l'avvento di un rinnovato rapporto tra famiglia e società interroga in maniera prioritaria le persone da esse coinvolte: postula l'appello pedagogico alla responsabilità e creatività umane<sup>5</sup>.

Se per anni ha avuto la meglio una sorta di “disinteresse” dello Stato italiano nei confronti della famiglia, oggi si fa strada l'idea di elaborare con accortezza una politica della famiglia, con la famiglia e per la famiglia. In simile scenario, è necessario tutelare e avvalorare ulteriormente la dimensione pedagogico-educativa della *cellula primaria* della società e l'educazione familiare dev'essere intesa e valorizzata come fattore su cui far leva per affrontare adeguatamente il futuro. Ne emerge – sottolinea Pati – l'idea di un'educazione della famiglia come chiave di volta per formare le nuove generazioni a vivere in una società di cui ignoriamo i possibili esiti.

La società ha tutto da guadagnare nel sostenere la famiglia nella sua integrità matrimoniale e nei suoi compiti educativi, via via che i figli crescono. Se i coniugi non coltivano l'armonia, i figli ne soffrono, con dirette ripercussioni sugli altri ambienti in cui essi s'inseriscono. Occorre pertanto che il potere pubblico esprima un insieme di provvidenze per la famiglia, soprattutto per quelle in difficoltà, secondo le esigenze di ciascuna, in riferimento agli aspetti economici, abitativi, sanitari, educativi. Soprattutto, si tratta di agire per l'avvaloramento della famiglia come corpo sociale intermedio; come luogo

---

<sup>3</sup> Ibidem.

<sup>4</sup> Cfr. L. Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003.

<sup>5</sup> *Ivi*, p. XIX.



fondamentale per educare alla tolleranza [...]; come centro ineliminabile di educazione delle nuove generazioni al vivere democratico; come rete di rapporti solidali [...]<sup>6</sup>.

In quest'ottica il rapporto tra famiglia ed educazione, tra famiglia e società, va esaminato con la costante preoccupazione di tutelare sempre il bene della persona e il divenire sociale. I ragazzi di oggi, d'altronde, saranno gli adulti, i genitori di domani; vanno quindi stimolati e supportati per assicurare il futuro della società. In questo modo – continua Pati – «si dà risalto in maniera forte alla positività della famiglia per quanto attiene al divenire delle singole personalità e al procedere economico, politico, assistenziale della società. Si sostiene pertanto la non-omologabilità dell'educazione familiare rispetto ai processi formativi di altri ambiti ed istituzioni»<sup>7</sup>.

In questo scenario viene fuori – ancor di più – il legame inscindibile tra il supporto alla genitorialità e il benessere dell'infanzia. Genitori preparati, competenti, disposti a chiedere “aiuto” e a mettersi in gioco saranno adulti capaci di fornire le migliori risposte ai bisogni dell'infanzia di cui sono responsabili; saranno adulti capaci di assolvere appieno ad una compiuta funzione genitoriale. Allora *diventare padre o madre* non vuol dire più semplicemente *generare, allevare*, bensì entrare in una linea evolutiva apprenditivo-trasformativa che continua per tutto il resto della vita, che varia e si rimodella nel corso del tempo, connotandosi come *long life learning process*<sup>8</sup>. A tal proposito, nel volume *Pedagogia della persona educabile*, Marisa Musaio scrive:

La prospettiva è attuare una ermeneutica dell'educabilità come forma nel senso di quel carattere intrinseco che la persona porta con sé e per cui è essa stessa principio di formatività. La persona è una forma che mentre fa, vive la sua propria esistenza, inventa il suo modo di fare. In tal senso prendere forma è anche un'attività che rimanda ad una modalità particolare del fare nel senso della ricerca e della scoperta da parte del soggetto, di quelle modalità che lo conducono verso la “riuscita” della sua formazione. Formare è una sintesi di attività che si alimenta dell'operare, del fare, ma anche dell'inventare, in generale ad una ricerca personale che conduce alla realizzazione di sé in analogia con l'opera d'arte. Conseguentemente la sottolineatura della persona come forma equivale ad affermare che ognuno di noi è in tal modo l'opera che realizza di se stesso, e in quanto opera, richiama qualcosa di in sé concluso, ma al tempo stesso in via di sviluppo in quanto aperta a continue rielaborazioni. La persona come forma rimanda alla sottolineatura di quello che è il carattere strettamente personale dell'educabilità e del suo dispiegarsi attraverso l'educazione in vista di una formazione come espressione anche dei suoi tratti di unicità e irripetibilità, e di una singolarità unica. La formazione è infatti processo da intendersi come valorizzazione dei caratteri distintivi che la persona possiede, in relazione alla complessità dei suoi aspetti e dell'intrinseca formatività di tutte le attività che compie, del suo saper fare come dimensione che rinvia primariamente ad un saper essere, alla sua capacità di ricercare e dare un senso al proprio processo di formazione<sup>9</sup>.

---

<sup>6</sup> *Ivi*, pp. XXI-XXII.

<sup>7</sup> *Ivi*, p. XX.

<sup>8</sup> Cfr. U. Margiotta & E. Zambianchi, *Genitorialità: consapevolezza del proprio ruolo educativo e competenze di cittadinanza*, in *Formazione & Insegnamento* XII(3), 2014. Disponibile in: <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/viewFile/1117/1083> [4 agosto 2017].

<sup>9</sup> M. Musaio, *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*, Vita e Pensiero, Milano 2010, p. 116.

È in questo modo che il genitore, formandosi, educa i propri figli, perché è esso stesso *principio di formatività* nel momento in cui supporta l'altro – nel caso specifico il figlio – a *prendere la sua forma*. Forte, in tal senso, la convinzione di Bruno Rossi quando afferma che «l'educazione è fondamentalmente un processo autoeducativo; l'eteroeducazione non si compie senza l'autoeducazione»<sup>10</sup>. Così il genitore è chiamato, costantemente e prima di tutto, a rivedere le proprie teorie e pratiche relazionali, le proprie “resistenze”, il proprio *modus operandi* per aiutare il/la figlio/a ad «essere protagonista del suo personale piano di vita e realizzarlo, a divenire quello che può e deve essere, allo scopo di favorirgli il conseguimento della sua massima umanizzazione sollecitando l'esercizio dei suoi poteri e del suo desiderio di rendersi autore di un'esistenza autenticamente felice»<sup>11</sup>.

È in quest'ottica che va recuperato il valore del *buon genitore*, perennemente disposto a *rinascere*, a *reinventarsi* per diventare un *porto sicuro* a cui poter sempre fare ritorno.

Oggi, nell'attuale temperie culturale, questo “recupero” si rende, più che in passato, necessario, soprattutto a fronte dell'attuale condizione di bambini e adolescenti sempre più *spaesati* e *disorientati* perché *spaesati* sono, a monte, – come sostiene Michele Corsi – non pochi dei loro genitori. *Spaesati* e, talvolta, anche scarsamente adulti<sup>12</sup>. L'altra faccia della medaglia è rappresentata da bambini scarsamente bambini.

A tal proposito, la letteratura di riferimento parla di una progressiva *adulizzazione dell'infanzia* e di una *infantilizzazione degli adulti*, una contaminazione che conduce ad una progressiva “scomparsa” dell'infanzia. Scrive in merito Marie Winn:

Oggi, dopo molti secoli durante i quali l'infanzia è stata considerata come un territorio separato dall'età adulta, si sta forse tornando a un modello del tempo passato, in cui le due età non apparivano differenziate. Siamo, se si consente l'espressione, in un Nuovo Medioevo. Non vi sono molti dubbi che fin dagli anni Sessanta i bambini siano giunti a rassomigliare molto di più agli adulti di quanto si sia verificato per secoli. Nell'abbigliamento, nel linguaggio, nelle conoscenze, in ogni aspetto del loro comportamento quotidiano, essi presentano un atteggiamento sempre meno infantile.

Si consideri il cambiamento verificatosi nell'uso del tempo libero. [...] oggi, nel Nuovo Medioevo, i bambini leggono libri sulla prostituzione, vedono film sui problemi coniugali degli adulti, ascoltano musica sessualmente eccitante<sup>13</sup>.

In questa nuova era si assiste ad un nuovo atteggiamento – da parte della società e, in particolare, da parte dei genitori – nei confronti dell'infanzia. Se prima la preoccupazione principale del genitore era “preservare” l'innocenza dei propri figli e fare in modo che la loro età trascorresse felice e spensierata, lontana dai problemi e dalle vicissitudini del mondo reale, oggi, di contro, tende a prevalere l'idea e la ferma convinzione che i bambini debbano essere subito “informati dei fatti”, esposti alle esperienze del mondo adulto per essere pronti a sopravvivere in un mondo e in una società sempre più complessi. «È finita l'era della protezione. È cominciata l'era dell'iniziazione. [...]». Non

---

<sup>10</sup> B. Rossi, *Genitori competenti*, op. cit., pp. 140-141.

<sup>11</sup> *Ivi*, p. 162.

<sup>12</sup> Cfr. M. Corsi, *La bottega dei genitori*, op. cit.

<sup>13</sup> M. Winn, *Bambini senza infanzia. Cosa ne è dell'innocenza dell'infanzia?*, Armando Editore, Roma 2001 (terza ristampa), p. 223.

si sente più la necessità di nascondere loro le dure verità dell'esistenza, la realtà della loro debolezza; ed anzi, si comincia a ritenere come un dovere l'inziarli alle esigenze della vita moderna»<sup>14</sup>.

La conseguenza di tutto ciò è che i bambini e, di conseguenza, le generazioni future, crescono con atteggiamenti più scontroso, meno sereni, meno fiduciosi, più scettici; in breve, somigliano di più agli adulti.

Il libro della Winn, per l'attenta analisi condotta, destò molto scalpore. Denunciava, in altre parole, il venir meno della fondamentale asimmetria nella relazione educativa, necessaria per l'assunzione di responsabilità delle proprie scelte educative e per la continua autoriflessione (sul proprio agire, sui propri valori, modelli, ecc.)<sup>15</sup>, e si poneva come richiamo per i genitori – e per gli adulti in genere – ad esercitare la propria responsabilità educativa. Scriveva a tal proposito:

l'eguaglianza [e dunque il venir meno dell'asimmetria] concessa ai bambini, spesso, finisce con il privarli di quella protezione sicura di cui possono godere solo in un mondo ben strutturato, dove gli adulti hanno il compito naturale di avere cura dei bambini e questi, ovviamente, ne sono dipendenti e si trovano, conseguentemente, in una condizione di disuguaglianza<sup>16</sup>.

Pertanto, per educare i bambini a diventare giovani prima e adulti poi, occorre che gli educatori siano, a loro volta, e per primi, adulti responsabili, rispettosi dei diritti dell'infanzia<sup>17</sup>.

L'arrivo di un figlio non rende un adulto genitorialmente competente, ma un genitore competente può rendere il figlio un adulto migliore.

Solo attraverso la lunga esperienza di bambino, di essere dipendente, di essere totalmente protetto e curato dall'amore dei genitori, egli acquista la capacità di diventare, a sua volta, un genitore dotato delle dovute qualità. Questo nesso tra l'infanzia di un essere umano e la sua età adulta è stato rilevato da studi che hanno esaminato situazioni negative: un'infanzia infelice conduce a un'età adulta inquieta [...]. Ci deve essere un Eden all'inizio di ogni esistenza, come ve ne è uno in ogni mito della creazione. Da questo Eden dipende ancora il futuro dell'umanità<sup>18</sup>.

È su questo sfondo che emerge un bisogno permanente di formazione dei genitori alla genitorialità. Una formazione che si configuri come accompagnamento al proprio mandato educativo e che miri a tutelare e a garantire un'infanzia serena.

---

<sup>14</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>15</sup> Cfr. D.A. Schön, *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano 2005.

<sup>16</sup> M. Winn, *Bambini senza infanzia. Cosa ne è dell'innocenza dell'infanzia?*, op. cit., p. 214.

<sup>17</sup> Cfr. *Il diritto all'infanzia raccontato agli adulti*, evento socio culturale rivolto agli educatori e alla cittadinanza di Marina di Montemarcano (AN), in cui sono intervenute le professoresse Mariagrazia Contini e Silvia Demozzi dell'Università di Bologna. Il video dell'intervento è articolato in tre parti:

- Diritto all'infanzia 1, disponibile al sito <https://www.youtube.com/watch?v=I0cJHDirIbQ> [6 agosto 2017];

- Diritto all'infanzia 2, disponibile al sito <https://www.youtube.com/watch?v=5VEwvuCQYvA> [6 agosto 2017];

- Diritto all'infanzia 3, disponibile al sito [https://www.youtube.com/watch?v=A\\_3LUUnbKjE](https://www.youtube.com/watch?v=A_3LUUnbKjE) [6 agosto 2017].

Durante l'incontro è stato, inoltre, proiettato il documentario-denuncia *Corpi bambini. Sprechi di infanzie* disponibile al sito <https://vimeo.com/78472587> [6 agosto 2017].

<sup>18</sup> M. Winn, *Bambini senza infanzia. Cosa ne è dell'innocenza dell'infanzia?*, op. cit., pp. 221-222.

## 2. La ricerca

A partire da simile scenario, il problema oggi non è tanto quello di “parlare” di educazione e formazione alla genitorialità – cosa di cui peraltro si discute ormai da diversi anni e in molteplici ambiti: pedagogico, sociologico, psicologico – quanto di agire in senso pedagogico, invitando i genitori a riflettere sulle proprie pratiche per rispondere adeguatamente ai bisogni dei figli, rivedendo e riorganizzando la propria esperienza, tenendo conto del punto di vista altrui per affrontare le decisioni che giorno dopo giorno sono chiamati a prendere.

Questo il presupposto alla base della ricerca. Riconosciuta la famiglia 1) come nucleo fondamentale all’interno del quale hanno luogo i primi apprendimenti – taciti e non – di ogni singolo individuo, 2) come istituzione primaria che occupa uno spazio centrale nella vita di ognuno per tutto il corso dell’esistenza, 3) considerata l’incidenza che la vita familiare ha sullo sviluppo e sulla vita futura dell’infanzia, si è deciso di soffermarsi sui cambiamenti – strutturali e organizzativi – che l’hanno caratterizzata e sulle conseguenze che simili cambiamenti hanno determinato, soprattutto rispetto all’educazione e formazione delle nuove generazioni e all’insorgere, sempre più frequente, di nuove emergenze educative legate all’infanzia.

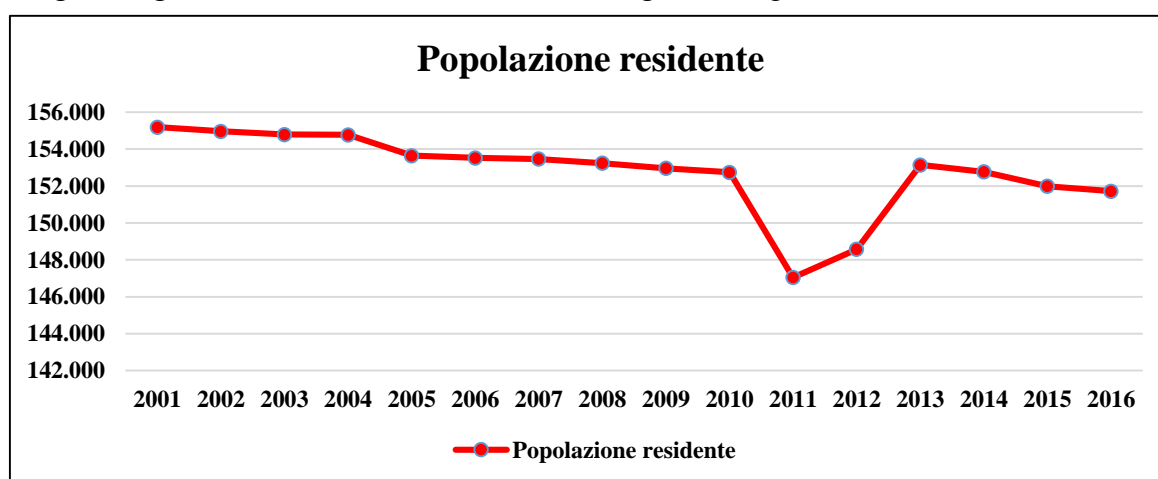
### 2.1. Scelta e analisi del contesto

*Qualche dato per definire il contesto*<sup>19</sup>

Per quanto riguarda il contesto, la scelta è ricaduta su Foggia per numerose ragioni che verranno illustrate a breve.

Foggia, capoluogo di provincia della Puglia, si estende su una superficie di 509,26 km<sup>2</sup> e, al 31 dicembre 2016, conta 151.726 cittadini residenti, un numero inferiore rispetto a quello del 2015 (151.991) e del 2014 (152.770)<sup>20</sup>.

Di seguito il grafico che illustra l’andamento demografico degli ultimi sedici anni<sup>21</sup>.



<sup>19</sup> Le informazioni relative all’analisi del contesto sono state estrapolate dalla *Relazione sociale dell’ambito territoriale di Foggia* (2016), redatta dall’Ufficio di Piano di cui è responsabile la dott.ssa Maria Rosaria Bianchi.

<sup>20</sup> Al 1° gennaio 2017 si è registrato un ulteriore calo. La popolazione residente è pari a 151.726. I dati sono disponibili al sito <http://www.tuttitalia.it/puglia/50-foggia/statistiche/popolazione-andamento-demografico/> [9 agosto 2017].

<sup>21</sup> Elaborazione propria su dati reperiti al sito <http://www.tuttitalia.it/puglia/50-foggia/statistiche/popolazione-andamento-demografico/> [9 agosto 2017].

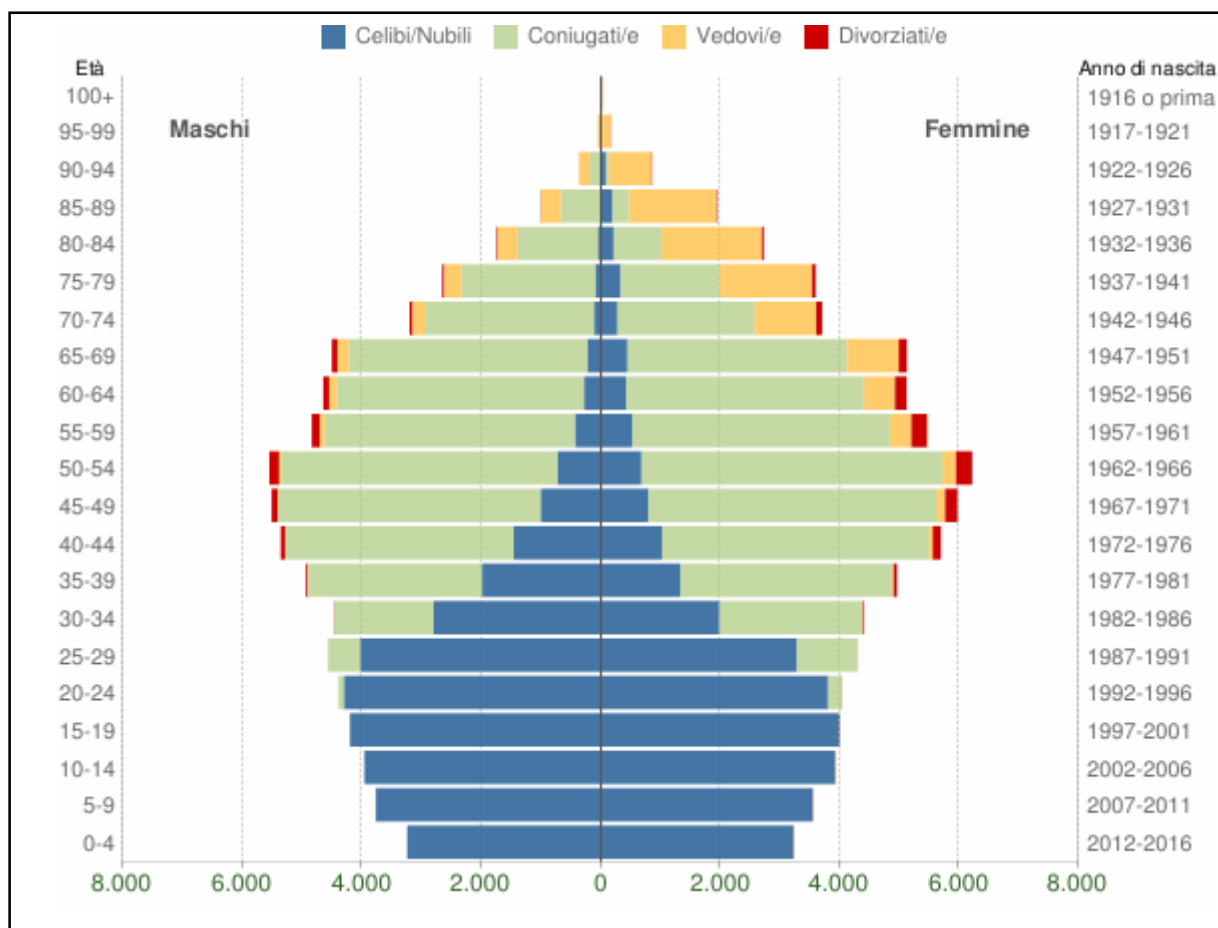
La città, inoltre, ha subito un progressivo invecchiamento della popolazione e un decremento costante del tasso di natalità. Per quel che attiene al primo aspetto, l'indice di vecchiaia mostra che ci sono 146,2 anziani ogni 100 giovani; mentre per il secondo aspetto, siamo passati dalle 1.620 nascite del 2002 alle 1.205 del 2016. Di seguito si riporta una tabella di sintesi contenente i dati relativi alla popolazione residente, alle nascite e ai decessi.

<b>Anno di riferimento</b>	<b>Popolazione residente</b>	<b>Nascite</b>	<b>Decessi</b>
<b>2001</b>	155.188	-	-
<b>2002</b>	154.970	1.620	1.140
<b>2003</b>	154.792	1.578	1.211
<b>2004</b>	154.780	1.595	1.168
<b>2005</b>	153.650	1.543	1.234
<b>2006</b>	153.529	1.490	1.242
<b>2007</b>	153.469	1.426	1.321
<b>2008</b>	153.239	1.523	1.242
<b>2009</b>	152.959	1.476	1.296
<b>2010</b>	152.747	1.457	1.311
<b>2011</b>	147.045	1.299	1.389
<b>2012</b>	148.573	1.375	1.416
<b>2013</b>	153.143	1.292	1.297
<b>2014</b>	152.770	1.301	1.365
<b>2015</b>	151.991	1.255	1.417
<b>2016</b>	151.726	1.205	1.378

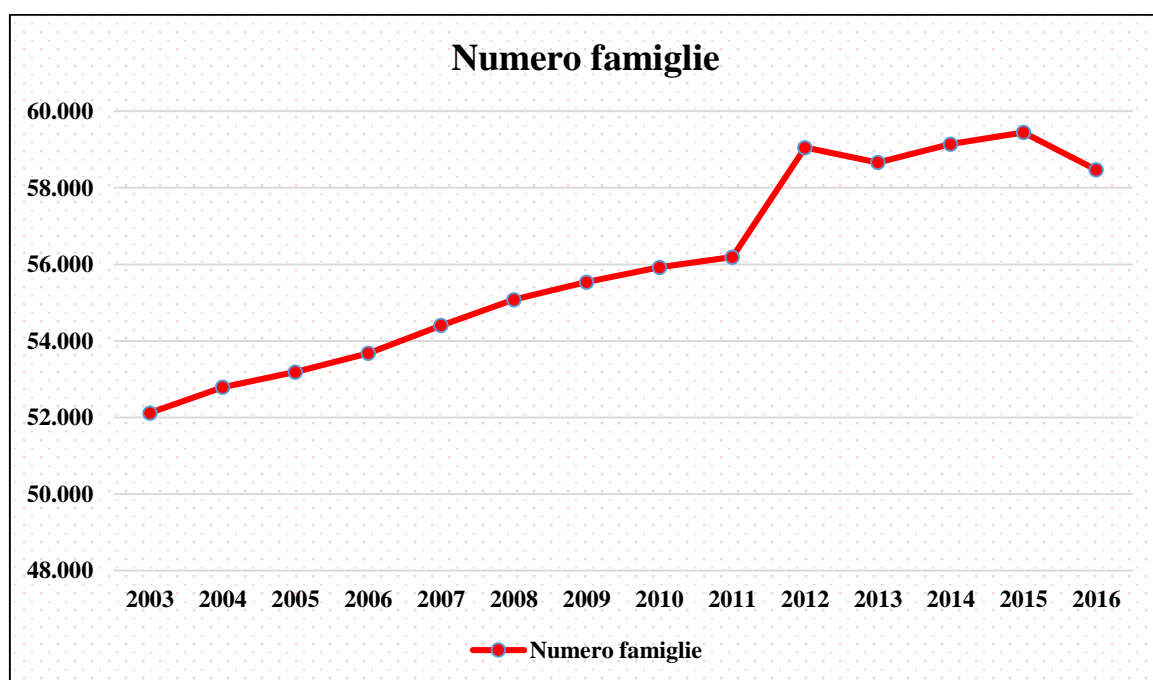
Significativo è anche il grafico di seguito riportato, definito “Piramide dell’età”<sup>22</sup>, che rappresenta la distribuzione della popolazione residente a Foggia per età, sesso e stato civile. «La popolazione è riportata per classi quinquennali di età sull’asse Y, mentre sull’asse X sono riportati due grafici a barre a specchio con i maschi (a sinistra) e le femmine (a destra). I diversi colori evidenziano la distribuzione della popolazione per stato civile: celibi e nubili, coniugati, vedovi e divorziati»<sup>23</sup>.

<sup>22</sup> Questo grafico è ripreso interamente dal sito <http://www.tuttitalia.it/puglia/50-foggia/statistiche/popolazione-eta-sesso-stato-civile-2016/> [9 agosto 2017].

<sup>23</sup> Ibidem.



Sempre dalla *Relazione sociale dell'ambito territoriale di Foggia* si evince un decremento del numero di famiglie. In particolare, nel giro di poco più di un anno, il numero è notevolmente diminuito: si parla di quasi 1000 famiglie in meno (978 per la precisione) se si pensa che nel 2015 il numero di unità familiari era pari a 59.447 mentre al 31 dicembre 2016 è sceso a 58.469.



Vi è, inoltre, un aumento costante di persone che vivono sole e diminuiscono le famiglie numerose. Nell'anno 2016 si registra un numero medio pari a 2,56 componenti per famiglia.

Sotto il profilo delle condizioni di povertà relativa, le famiglie numerose a Foggia, in analogia al dato nazionale e regionale, sono quelle che evidenziano le situazioni di maggiore difficoltà rispetto al totale delle famiglie. Tale incidenza risulta essere aumentata negli ultimi due anni e risulta particolarmente rilevante per le famiglie con tre o più figli minori. In particolare, da una statistica nazionale sul reddito medio pro-capite, la provincia di Foggia risulta essere tra le 10 province d'Italia più povere. I componenti di una famiglia numerosa del Mezzogiorno possono contare su un reddito annuo di quasi 40 punti inferiore a quello di una famiglia numerosa del centro-nord. Il divario tra nord e sud raggiunge il picco in corrispondenza delle famiglie con cinque o più componenti.

È aumentata l'età al primo matrimonio, sia per gli uomini (35 anni) che per le donne (30 anni); è diminuito il numero di matrimoni (76.280 nel 2016 rispetto ai 76.780 del 2015) ed è aumentato il numero di divorzi (2.286 nel 2016 rispetto ai 2.175 del 2015 e ai 1.601 del 2009).

Per quanto riguarda la nascita del primo figlio, l'età media è pari a 30,8 anni per le donne e 34,6 per gli uomini.

Il carico di lavoro familiare per le donne occupate è molto elevato e poco distribuito all'interno della coppia. Il 71,7% del lavoro familiare della coppia senza figli è, infatti, a carico della donna nel caso in cui la donna lavori. Il valore sale (almeno fino all'80%) se si considerano le donne lavoratrici, in coppia, con figli.

Rispetto al mercato del lavoro, nel biennio 2014/2016, il tasso di disoccupazione ha superato la soglia del 22%, a fronte di coefficienti regionali e nazionali, rispettivamente pari al 21,46% e al 12,68%. Il quadro generale, in definitiva, appare allarmante: a livello locale è diminuita l'occupazione ed è aumentato anche il numero di persone che non cercano più lavoro.

Ancora più grave lo stato occupazionale della popolazione giovanile: a livello provinciale, oltre il 63% degli appartenenti alla fascia di età compresa tra i 15 e i 24 anni è senza lavoro, rispetto a un dato regionale e nazionale rispettivamente pari al 58,09% e al 42,68%; nella fascia 25-34 anni il tasso di disoccupazione si attesta intorno al 34,84%, cinque punti in più rispetto al resto della Puglia (29,22%) e ben 16 (18,56%) rispetto all'Italia<sup>24</sup>. La situazione è leggermente migliorata nel 2015. È aumentato di 7.778 unità il numero degli occupati (passando da 156.893 a 164.671) e sono diminuiti di 4.877 unità i disoccupati (da 46.392 a 41.515). Contestualmente è diminuito il numero complessivo degli inattivi ed aumentato il totale della forza lavoro<sup>25</sup>.

---

<sup>24</sup> Questi dati si riferiscono al periodo 2009-2014.

<sup>25</sup> Osservatorio provinciale, *L'economia locale dal punto di vista della Camera di Commercio* (anno 2015). Il report è consultabile al sito: [https://www.fg.camcom.gov.it/sites/default/files/upload/la\\_camera/osservatori\\_economici/osservatorio\\_provinciale\\_2016.pdf](https://www.fg.camcom.gov.it/sites/default/files/upload/la_camera/osservatori_economici/osservatorio_provinciale_2016.pdf) [10 agosto 2017].

## *Perché Foggia?*

L'«inverno demografico»<sup>26</sup>, che contraddistingue la nostra città – e più in generale la nostra epoca –, caratterizzato dal progressivo invecchiamento della popolazione, dalla crisi economica e dei rapporti coniugali, dalla diminuzione del tasso di natalità e dall'incremento costante del tasso di divorzi e un decremento di quello dei matrimoni, ha provocato enormi e rapidi mutamenti sulla struttura familiare e sulla condizione dei minori foggiani.

Sono sempre meno le famiglie in cui lavorano entrambi i coniugi, mentre aumentano quelle in cui si fa fatica persino a procurarsi i beni di prima necessità.

Altro dato fondamentale e preoccupante, rilevato da alcune indagini condotte sul territorio, è la mancanza di dialogo, indispensabile per migliorare i rapporti di coppia e con i figli. Le famiglie, i genitori in particolare, sempre più spesso si mostrano “incapaci” di adempiere alla loro funzione educativa e, dunque, di seguire e accompagnare i propri figli per *attraversare* i cambiamenti, i momenti di transizione, di passaggio. Proprio nel momento in cui i minori sono maggiormente esposti ai rischi di marginalità sociale e devianza giovanile, i genitori non sono in grado di supportare loro in maniera adeguata ed efficace.

Le espressioni di malessere tra i giovani – che si sono registrate nel capoluogo dauno – sono molteplici e varie e vanno dal comportamento disturbato in famiglia, a scuola e nel quartiere, agli atti distruttivi e di teppismo minorile, alla violenza organizzata di bande spesso collegate ad organizzazioni del crimine adulto, fino all'emergere sempre più frequente di disturbi psichici primari e/o spesso indotti dall'uso e dall'abuso di sostanze psicoattive. Desta preoccupazione, infatti, il progressivo aumento della delinquenza minorile. Tra i reati principali: cyberbullismo, suicidio in età adolescenziale, abusi sessuali su minori, dipendenze da gioco. Queste sono soltanto alcune delle nuove insidie che mettono a repentaglio l'infanzia e l'adolescenza di milioni di giovani.

In particolare, bullismo e cyberbullismo costituiscono un'emergenza sociale in costante aumento. «Un caso al giorno di bullismo e di cyberbullismo: sono questi i dati segnalati dalla linea telefonica gratuita 1.96.96 (attiva 24 ore al giorno, 365 giorni l'anno) di Telefono Azzurro durante l'anno scolastico scorso (settembre 2015-giugno 2016). Un dato preoccupante, che rappresenta solo la punta dell'iceberg»<sup>27</sup>. L'aspetto più allarmante è l'incoscienza e la leggerezza con cui certi atti (pestaggi, vessazioni, umiliazioni...) vengono compiuti, aspetti che riguardano non solo il bambino/adolescente bensì – e forse soprattutto – l'adulto, noncurante e spesso indifferente di fronte a certe dinamiche.

In notevole aumento anche l'abuso sessuale sui minori, dato registrato dal Centro Antiviolenza di Foggia, con una casistica drammatica e conseguenze tragiche per le vittime di questo crimine.

Di fronte a uno scenario tanto critico, che versa in una situazione di forte emergenza, il Comune di Foggia, nell'ambito delle proprie competenze, ha già avviato una serie di interventi finalizzati alla tutela dell'infanzia.

---

<sup>26</sup> L'espressione, particolarmente congeniale ed esplicativa, è ripresa da R. Impicciatore, R. Ghigi, *L'inverno demografico. Dinamiche familiari e migratorie nell'Italia della crisi*, in *Quaderni di Sociologia* [Online], 72, 2016, <http://qds.revues.org/1566> [10 agosto 2017].

<sup>27</sup> D. Iannuzzi, *Cyberbullismo e bullismo... attenzione, sono reati da denunciare*. Disponibile in: <http://www.statoquotidiano.it/12/10/2016/cyberbullismo-bullismo-attenzione-reati-denunciare/496754/> [10 agosto 2017].



Nello specifico, un ruolo importante a supporto delle responsabilità genitoriali, della relazione genitori-figli e della tutela dei diritti dei minori è stato svolto dal Centro per le Famiglie e dall'adesione, nel 2016, da parte del Comune di Foggia, al programma P.I.P.P.I. – Programma di Intervento Per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione.

P.I.P.P.I.<sup>28</sup>, programma multidimensionale<sup>29</sup> e complesso rivolto a famiglie con figli di età compresa tra gli 0 e gli 11 anni, mira a porre rimedio alle situazioni di negligenza<sup>30</sup> familiare a causa delle quali può risultare difficile garantire ai bambini le condizioni adeguate per il loro sviluppo.

In *Qualcosa su...P.I.P.P.I.*, opuscolo di tredici pagine che si propone di raccontare il programma, si legge:

La finalità principale è innovare le pratiche di intervento nei confronti delle famiglie cosiddette negligenti al fine di ridurre il rischio di maltrattamento e il conseguente allontanamento dei bambini dal nucleo familiare, articolando in modo coerente fra loro i diversi ambiti di azione coinvolti intorno ai bisogni dei bambini che vivono in tali famiglie, tenendo in ampia considerazione la prospettiva dei genitori e dei bambini stessi nel costruire l'analisi e la risposta a questi bisogni.

In questo modo, il programma, da una parte crea uno spazio di incontro e di collaborazione tra i genitori, i parenti e le persone vicine alla famiglia, gli assistenti sociali, gli psicologi, gli educatori e gli insegnanti che quotidianamente accompagnano i genitori e i loro bambini e dall'altra, oltre a migliorare la qualità di vita e dello sviluppo dei bambini, propone linee d'azione innovative nel campo dell'accompagnamento della genitorialità vulnerabile attuando, dunque, una contaminazione fra l'ambito della tutela dei minori e quello del sostegno alla genitorialità, partendo dal presupposto che «essere genitori non è una capacità monolitica, che c'è o non c'è in maniera assoluta, ma significa mettere in campo, a seconda delle età e delle caratteristiche dei figli, un repertorio di funzioni diverse»<sup>31</sup>. Quindi, piuttosto che *espropriare* il genitore della propria funzione educativa, diventa necessario accompagnarlo affinché la eserciti al meglio.

In tal senso l'obiettivo di P.I.P.P.I. è garantire:

- ad ogni bambino, il diritto ad un'analisi approfondita e di qualità della sua situazione familiare attraverso l'ascolto e la conoscenza reciproca tra famiglia e servizi;

---

<sup>28</sup> Programma di intervento finanziato e promosso dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali.

<sup>29</sup> Si parla di programma multidimensionale perché comprende tre dimensioni fondamentali: dimensione della ricerca, dell'intervento e dimensione formativa.

<sup>30</sup> La negligenza viene definita come «una carenza significativa o un'assenza di risposte ai bisogni di un bambino, bisogni riconosciuti come fondamentali sulla base delle conoscenze scientifiche attuali e/o dei valori sociali adottati dalla collettività di cui il bambino è parte». Cfr. C. Lacharité, L. Ethier, P. Nolin, Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants, in *Bulletin de psychologie*, 59, 4, 2006, 381-394. Gli stessi autori, inoltre, asseriscono che alla base della negligenza si individuano due fattori fondamentali: difficoltà nella relazione genitori-figli e difficoltà nelle relazioni tra famiglia e comunità sociale. Questa definizione spiega perché l'intervento con queste famiglie debba sempre mobilitare simili dimensioni, quella interna delle relazioni intra-familiari e quella esterna delle relazioni tra famiglia e contesto sociale.

<sup>31</sup> Cfr. P.I.P.P.I. *Principi, dispositivi e strumenti*. Disponibile in: <http://sociale.regione.emilia-romagna.it/infanzia-adolescenza/approfondimenti/progetti-di-ricerca/seminari-pippi/seminario-pippi-10-settembre-2014/3-mori-10-settembre-pippi> [8 aprile 2017].

- un progetto di intervento coordinato tra tutti gli attori che sia realmente pertinente ai bisogni della famiglia e concretamente realizzabile in modalità e tempi condivisi tra famiglia e operatori<sup>32</sup>.

Come intende perseguire simili obiettivi? Ci sono quattro tipologie di azioni:

- progettazione condivisa: la famiglia, supportata dagli operatori, progetta i cambiamenti da realizzare per migliorare le condizioni di vita del bambino e della famiglia;
- percorsi educativi in famiglia;
- sostegno sociale (famiglie d'appoggio): per trovare supporto e sostegno anche al di fuori del proprio nucleo familiare;
- incontri di gruppo con genitori e bambini per promuovere momenti di confronto e di condivisione.

Nel progettare il suo intervento, P.I.P.P.I. riconosce la centralità della famiglia e, in particolare, del genitore nel processo di educazione dei bambini. Per questo, ogni genitore è chiamato a partecipare attivamente, insieme agli altri operatori, ad ogni decisione che riguarda sé e i propri figli.

Alla luce di quanto detto, diviene chiaro come P.I.P.P.I. si discosti sia dai programmi, nel senso anglosassone del termine, sia da progetti indefiniti di vario genere. Si tratta perlopiù di un'implementazione «un punto di sintesi fra l'applicazione rigida di un modello standardizzato [...] e un progetto informale che nasce dal basso e che non è in grado poi di risalire, di costruire conoscenza condivisibile e documentabile sui processi messi in atto e quindi replicabilità, attraverso strategie evidence-based integrate in setting specifici di pratiche per innovare i modelli e produrre nuova conoscenza». È definibile allora come *forma aperta*. *Forma* in quanto definita nei suoi aspetti essenziali e strutturali, capace di essere replicata; *aperta* perché prevede la partecipazione e il contributo di chi la mette in atto e, dunque, flessibile, plastica e leggera.

Per tutte queste ragioni, il programma diviene una forma innovativa di sostegno alla genitorialità vulnerabile e si iscrive all'interno delle linee d'azione sviluppate dalla Strategia Europa 2020, «per quanto riguarda l'innovazione e la sperimentazione sociale come mezzo per rispondere ai bisogni della cittadinanza e spezzare il circolo dello svantaggio sociale»<sup>33</sup>.

Per raggiungere questo obiettivo, il programma di ricerca-intervento-formazione è stato implementato in 5 fasi:

- la prima, negli anni 2011-2012, a cui hanno aderito 10 città italiane riservatarie della L. 285/1997: Bari, Bologna, Firenze, Genova, Milano, Napoli, Palermo, Reggio Calabria, Torino, Venezia, 89 famiglie target nel gruppo sperimentale, 122 bambini e 35 famiglie e 37 bambini nel gruppo testimone;

<sup>32</sup> Per completezza di informazioni si rimanda alla pagina web del programma <https://elearning.unipd.it/progettopippi/course/view.php?id=10> [8 aprile 2017].

<sup>33</sup> Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, *Sostegno alla genitorialità*, disponibile in <http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-alla-genitorialita/Pagine/default.aspx> [8 aprile 2017].

- la seconda, negli anni 2013-2014, a cui hanno aderito 9 città italiane: Bari, Bologna, Firenze, Genova, Milano, Palermo, Reggio Calabria, Torino, Venezia, 144 famiglie nel gruppo sperimentale, 198 bambini e 34 famiglie e 37 bambini nel gruppo testimone;
- la terza, negli anni 2014-2015, riguarda l'estensione a 50 ambiti territoriali appartenenti a 17 Regioni e una Provincia Autonoma con il coinvolgimento di 500 famiglie target;
- la quarta, negli anni 2015-2016, riguarda l'estensione o il consolidamento per 50 ambiti territoriali appartenenti a 18 Regioni, con il coinvolgimento di 500 famiglie target;
- la quinta, negli anni 2016-2017, anch'essa riguardante l'estensione o il consolidamento per 50 Ambiti territoriali appartenenti a 17 Regioni e una Provincia autonoma, con il coinvolgimento di 500 famiglie target<sup>34</sup>.

I risultati sono stati eloquenti: il programma, oltre ad aver evitato l'istituzionalizzazione di tutti i minori coinvolti, è riuscito anche, in alcuni casi particolari, a riunire i nuclei familiari con il rientro di minori che da diversi anni erano in comunità. Inoltre, grazie a P.I.P.P.I., per la prima volta nella storia delle politiche sociali della penisola italiana,

più di 120 ambiti territoriali – da nord a sud del Paese, in condizioni di grande eterogeneità nell'offerta locale dei servizi e di notevole differenza nei bisogni – volontariamente aderiscono ad uno stesso programma sperimentale, mettendosi in gioco e destinando risorse ad un obiettivo comune: quello di sperimentare con le famiglie più vulnerabili del Paese un metodo di lavoro che possa, in questo modo, diventare stabile e integrato nelle prassi dei servizi socio-sanitari e educativi loro e dell'intero Paese, rinnovando profondamente metodi e strumenti dell'intervento<sup>35</sup>.

Per favorire l'adesione dei diversi ambiti territoriali al programma, con il Decreto Direttoriale n. 277 del 24 ottobre 2016 sono state emanate le Linee Guida per la presentazione, da parte di Regioni e Province Autonome, delle proposte di adesione al programma di ricerca-intervento-formazione P.I.P.P.I.<sup>36</sup>.

Tutti questi dati, e le azioni finora intraprese, servono a motivare la scelta del contesto. Un contesto in cui – prendendo in prestito le parole efficaci di Fabio Bifulco – «ciò che fa da contorno alla famiglia è la confusione, l'ambiguità, lo sdoppiamento dei codici morali e dei riferimenti normativi»<sup>37</sup> che diventano, se la famiglia e i suoi componenti non sono adeguatamente supportati e sostenuti, fonte di insicurezza e che ostacolano lo sviluppo dei suoi individui, bambini e adolescenti in particolare. In tal senso, dunque, la famiglia, come istituzione educativa primaria, deve essere riconosciuta, promossa e tutelata.

È in quest'ottica che occorre supportare e sostenere i genitori per tutelare i diritti dei minori.

---

<sup>34</sup> Ibidem.

<sup>35</sup> Ibidem.

<sup>36</sup> Cfr. Decreto Direttoriale n. 277 del 24 ottobre 2016, disponibile in <http://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2016/Decreto-Direttoriale-277-24-ottobre-2016.pdf> [9 aprile 2017].

<sup>37</sup> F. Bifulco, *Famiglie, welfare, educazione: nuovi scenari*, in F. Marone (a cura di), *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione*, Pensa MultiMedia, Lecce 2016.

## 2.2. Definizione degli obiettivi e scelta dello strumento

Prima di poter procedere alla progettazione di un programma volto a *formare* i genitori al loro compito educativo, supportandoli e sostenendoli, era necessario conoscere le attuali strategie educative cui i padri e le madri fanno oggi riferimento, e comprendere quali fossero le principali difficoltà incontrate nell'educare i propri figli.

L'obiettivo generale era: conoscere lo scenario attuale dell'educazione familiare – con particolare riferimento alle famiglie con figli di età compresa tra i 5 e i 10 anni del territorio foggiano – e individuare delle linee guida/strategie per migliorarlo attraverso la progettazione di un programma di formazione alla genitorialità. Di conseguenza, le domande che ci si è posti sono state:

- Quali sono le strategie educative dei genitori di oggi?
- Quali sono i valori che cercano di trasmettere ai propri figli?
- Quali sono le principali difficoltà che incontrano nell'educare, nell'essere genitori?
- C'è corresponsabilità tra coniugi e tra genitori e figli?

A quest'obiettivo generale ne sono sottesi altri più specifici. In particolare:

- Conoscere l'attuale morfologia della famiglia foggiana;
- Raccogliere informazioni sull'organizzazione della vita familiare;
- Definire la distribuzione dei compiti (domestici e di cura) tra gli adulti della famiglia;
- Comprendere in che misura i genitori si avvalgono di altre risorse (sociali e comunitarie) per la cura e l'educazione dei propri figli;
- Conoscere le attuali tendenze educative (insegnamenti primari, ricorso a premi e castighi...);
- Individuare le attuali fonti di informazione e formazione dei genitori;
- Conoscere la tipologia familiare privilegiata dai genitori del territorio foggiano;
- Identificare le principali difficoltà incontrate dai genitori nell'educazione dei propri figli.

Dopo aver formulato il problema e delimitato il campo d'indagine, si è passati alla scelta dello strumento per raccogliere le informazioni essenziali ai fini della ricerca.

La scelta è ricaduta sul questionario predisposto e implementato dalla professoressa Susana Torío Lopez<sup>38</sup> per la sua tesi di dottorato e successivamente utilizzato in molti altri paesi tra cui Cuenca (Ecuador) e Argentina. A determinare simile scelta due ragioni fondamentali:

- il questionario in sé, come strumento di ricerca, permette di raccogliere informazioni in forma scritta – precise e confrontabili – in maniera ordinata e sistematica;

---

<sup>38</sup> Susana Torío Lopez è professoressa presso il Dipartimento di Scienze dell'Educazione dell'Università di Oviedo (Spagna). Con il gruppo A.S.O.C.E.D. ha progettato e implementato il programma "Construir lo cotidiano" (cfr. II capitolo). Nella sua tesi dottorato, in particolare, dal titolo *Estudio socioeducativo de hábitos y tendencias de comportamiento en familias con niños de educación infantil y primaria en Asturias*, ha svolto un'indagine meticolosa e articolata finalizzata a far emergere le tendenze e le strategie educative dei genitori dell'Asturia.

- il questionario su menzionato era perfettamente rispondente alle esigenze della ricerca in questione.

Nel caso specifico, infatti, era fondamentale individuare e utilizzare uno strumento che, attraverso la partecipazione degli stessi genitori – tramite la compilazione del questionario –, permettesse di delineare e definire l'attuale scenario dell'educazione familiare e, in particolare, le tendenze e le strategie educative maggiormente utilizzate dai padri e dalle madri nell'educazione dei/delle propri/e figli/e. Tutto ciò al fine di identificare le esigenze e le richieste dei genitori per progettare un programma efficace di formazione e supporto alla genitorialità.

Il questionario iniziale – a risposta chiusa – prevedeva 45 domande ripartite in sei blocchi:

- dati generali (relativi alla persona che compila il questionario → Items 1-3);
- dati sulla famiglia (relativi alla composizione e alla struttura del nucleo familiare → Items 4-11);
- organizzazione della vita familiare (volto a conoscere e rilevare la distribuzione delle attività quotidiane – domestiche e di cura – tra gli adulti della famiglia → Items 12-26);
- risorse sociali e/o comunitarie (finalizzato a conoscere se le famiglie dispongono dell'aiuto di altre persone o di specifici servizi per la cura dei figli e l'eventuale presenza di questi sul territorio di residenza → Items 27-33);
- tendenze educative delle famiglie (quali sono le strategie che i genitori mettono in atto per educare i propri figli? → Items 34-39);
- percezione sociale della famiglia (contiene alcune domande relative alla percezione sociale della famiglia oggi → Items 40-45)<sup>39</sup>.

Dopo aver studiato attentamente lo strumento e le sue aree tematiche, si è proceduto a tradurre il testo. Effettuata la traduzione, sono state contattate le dirigenti di quattro scuole primarie di quattro quartieri diversi della città – con lo scopo di rendere il campione quanto più variegato possibile – a cui presentare la ricerca, gli intenti e l'utilizzo del questionario.

Prima della somministrazione vera e propria, ogni Dirigente ha richiesto un incontro con i rappresentanti dei genitori delle classi coinvolte per spiegare loro in cosa erano stati coinvolti. La curiosità è stata tanta e, alla fine, sia genitori che Dirigenti si sono dimostrati collaborativi.

In un primo momento è stato distribuito un questionario pilota – volto a far emergere le eventuali criticità dello strumento – a un campione di 45 coppie di genitori di bambini frequentanti due classi (composte da 23 e 22 bambini) di una delle scuole primarie selezionate per la ricerca.

A ciascuna coppia è stato somministrato un questionario; dei 45 distribuiti ne sono rientrati 34 (16 per la classe n.1 e 18 per la classe n.2).

Uno dei limiti principali emersi è stata la lunghezza del questionario. Pertanto si è proceduto a un riadattamento visionato e approvato dalla professoressa Torío Lopez.

Il risultato è stato un questionario semi-strutturato, con un numero inferiore di items (precisamente 32), ma che ha mantenuto la stessa struttura e divisione in blocchi di quello iniziale. Sono state aggiunte solo due domande, la n. 31 e la n. 32, in cui si richiedeva esplicitamente ai genitori se

<sup>39</sup> Cfr. S. Torío López, J.V. Peña Calvo, M. Inda Caro, *Estilos de educación familiar*, in *Psicothema* 20(1), 62-70, 2008.

avrebbero desiderato partecipare ad un'attività di formazione alla genitorialità ed, eventualmente, in caso di risposta affermativa, quali contenuti avrebbero voluto approfondire.

## Questionario sulle tendenze e le strategie educative delle famiglie con bambini di età compresa tra i 5 e i 10 anni

L'obiettivo di questo questionario è conoscere le sue opinioni sulle strategie e le risorse educative che utilizza quotidianamente per l'educazione dei suoi figli e delle sue figlie. Le chiedo qualche minuto per compilare questo breve questionario in forma del tutto **anonima**, segnando con una "X" la risposta prescelta. Non esistono risposte giuste o sbagliate, ma soltanto diversi pareri sugli aspetti presi in considerazione.

I dati ottenuti sono rigorosamente **anonimi** e saranno utilizzati **solo** per scopi di ricerca. Risponda in maniera rapida e spontanea e cerchi di non dimenticare nessuna domanda.

Grazie per avermi "donato" un po' del suo tempo e per la sua preziosa collaborazione.

### INFORMAZIONI GENERALI

#### 1. Chi compila il questionario?

- Padre
- Madre
- Padre e madre insieme
- Altro (specificare: nonno/a, zio/a, ecc.) \_\_\_\_\_

#### 2. Indichi, per favore, la fascia d'età in cui rientra (sia la madre che il padre)

##### Padre

- Meno di 20 (anni)
- Tra 20 e 30
- Tra 31 e 40
- Tra 41 e 50
- Più di 51

##### Madre

- Meno di 20 (anni)
- Tra 20 e 30
- Tra 31 e 40
- Tra 41 e 50
- Più di 51

##### Altro

- Meno di 20 (anni)
- Tra 20 e 30
- Tra 31 e 40
- Tra 41 e 50
- Più di 51

#### 3. Qual è il suo stato civile?

- Sposato/a
- Convivente
- Separato/a
- Divorziato/a
- Vedovo/a
- Madre/Padre single

### I. DATI SULLA FAMIGLIA

#### 4. Quante persone compongono il suo nucleo familiare?

N° di persone: \_\_\_\_\_

Padre: Sì          No

Madre: Sì          No

N° di figli: \_\_\_\_\_

I nonni vivono con voi?    Sì          No

Se sì, quanti? \_\_\_\_\_

Altre persone: \_\_\_\_\_

**5. Che titolo di studio ha conseguito?**

**Padre**

- Nessuno
- Licenza elementare
- Diploma scuola media inferiore
- Diploma scuola media superiore
- Laurea

**Madre**

- Nessuno
- Licenza elementare
- Diploma scuola media inferiore
- Diploma scuola media superiore
- Laurea

**6. Attualmente, qual è la situazione lavorativa?**

**Padre**

- Disoccupato
- Impiegato
- Libero professionista
- Pensionato
- Altro (specificare)

**Madre**

- Disoccupata
- Impiegata
- Libera professionista
- Pensionata
- Altro (specificare)



## II. ORGANIZZAZIONE DELLA VITA FAMILIARE

Nella tabella seguente indichi (con una X) la persona che, più spesso, esegue i compiti indicati:

<b>7. Attività di gestione delle risorse domestiche</b>	Madre	Padre	Madre e padre	Nonni	Altre persone (specificare)
a) Fa la spesa					
b) Compra scarpe e vestiti					
c) Compra prodotti per la pulizia					
d) Compra elettrodomestici, computer, ecc.					
<b>8. Compiti relativi corresponsabilità domestica</b>					
a) Pulizia della casa: spazzare, lavare i pavimenti, togliere la polvere, ecc.					
b) Lava e stira i vestiti					
<b>9. Compiti legati alla preparazione degli alimenti</b>					
a) Decide il menù del giorno					
b) Prepara la colazione e la merenda					
c) Prepara il pranzo e la cena					
d) Dedica attenzione ai bambini durante i pasti					
e) Si alza per servire i piatti					
<b>10. Compiti legati alla cura e gestione dei figli</b>					
a) Sta a casa con i bambini					
b) Accompagna i bambini a scuola					
c) Accompagna i bambini dal pediatra					
d) Si relaziona con la scuola					
e) Partecipa con i bambini alle attività extra scolari					
<b>11. Altro</b>					
a) Cura i parenti malati					
b) Cura le piante, il giardino e gli animali presenti in casa					
c) Gestisce le risorse economiche					

12. Indichi, per favore, l'età, a partire dalla quale, secondo lei, i bambini possono cominciare a svolgere mansioni domestiche (come ad esempio rifare il letto, mettere a posto la propria stanza, ecc.) \_\_\_\_\_

13. Rispetto al tempo libero, invece, con che frequenza svolge le seguenti attività con suo/a figlio/a?

	Una o più volte a settimana	Più volte al mese	Più volte all'anno	Mai o quasi mai
a) Andare a pranzare o a cenare al ristorante				
b) Uscire a fare una passeggiata				

c) Andare al cinema (o altri spettacoli)				
d) Fra visita a parenti e amici				
e) Fare sport o assistere ad una competizione sportiva				
f) Fare escursioni				
g) Viaggiare				
h) Partecipare ad attività di interesse culturale (andare al museo, ecc.)				
i) Partecipare alle attività di alcune associazioni				
j) Altro (specificare)				

**14. Gioca con suo/a figlio/a?**

- Sì
- No

**15. Con che frequenza?**

- Mai
- Qualche volta
- Abbastanza
- Spesso
- Sempre

**16. Indichi la persona che svolge i seguenti giochi con suo/a figlio/a (indichi una sola risposta per ogni attività):**

Attività	Padre	Madre	Padre e madre	Nonni	Altri (specificare)
a) Giochi che implicano l'attività fisica (andare in bicicletta, giocare con la palla, giocare a nascondino, ecc.)					
b) Giochi educativi (puzzle, plastilina, dipingere, ritagliare, ecc.)					
c) Leggere e raccontare storie, imparare canzoni e poesie					
d) Guardare la TV insieme					
e) Altro (specificare)					

**III. RISORSE SOCIALI O COMUNITARIE**

Adesso mi piacerebbe sapere se dispone dell'aiuto di altre persone o del supporto da parte di qualche servizio per la crescita e l'educazione di suo/a figlio/a e la sua valutazione in proposito.

**17. Riceve aiuto per la cura del/della suo/a bambino/a dalle persone o dai servizi di seguito elencati?**

	SI	NO
a) Nonni		

b) Altri familiari (se sì, specificare di chi si tratta)		
c) Amici, vicini di casa		
d) Baby sitter		
e) Servizi pubblici/privati (se sì, specificare quali)		

**18. Dove vive, dispone dei seguenti servizi?**

Servizi	Sì	No
a) Asili nido o centri per l'infanzia		
b) Scuole		
c) Servizi di salute pubblica (ospedale, consultori, ecc.).		
d) Cinema		
e) Spazi verdi		
f) Impianti sportivi		

**19. Dei servizi di seguito indicati, quali utilizza?**

- Asilo nido o centri per l'infanzia
- Mensa scolastica
- Attività extra-scolastiche
- Baby-sitter
- Ludoteche
- Nessuno
- Altro (specificare)

**20. Nel caso in cui utilizzi i servizi sopra indicati, con quale frequenza?**

Servizi	Più volte alla settimana	Più volte al mese	Più volte all'anno	Mai o quasi mai
a) Asilo nido o centri per l'infanzia				
b) Mensa scolastica				
c) Attività extra-scolastiche: sportive, culturali, ecc.				
d) Baby sitter				
e) Ludoteche				
f) Altro				

**IV. TENDENZE EDUCATIVE**

**21. Le chiederei, in questa parte, di segnalare il grado di accordo o disaccordo con le seguenti affermazioni:**

	Totalmente d'accordo	D'accordo	In disaccordo	Totalmente disaccordo
a) La "chiave" per educare in maniera adeguata i propri figli sta nel punirli ogni volta che si comportano male				
b) Mi dà fastidio che i miei figli debbano chiedere aiuto per fare qualcosa; sono in grado di fare da soli				
c) Secondo me, è normale che i miei figli commettano degli errori mentre stanno apprendendo				
d) I bambini imparano meglio attraverso il gioco				
e) Quando i genitori danno una punizione, non sono tenuti a dare spiegazioni				
f) Penso che i genitori debbano lasciare "spazio" ai propri figli per poter imparare da soli				
g) Mi fa piacere che i miei figli prendano l'iniziativa per fare delle cose, anche se sbagliano				
h) I bambini devono rispettare sempre i genitori per il solo fatto di essere tali (genitori)				
i) L'educazione dei figli può avvenire perfettamente anche se non si utilizzano premi e punizioni				
j) Credo che la vita sia la scuola migliore: non è necessario dare costantemente consigli ai figli				
k) Il dialogo è lo strumento migliore per far sì che i bambini apprendano				
l) È necessario instaurare un clima di fiducia e di parità tra genitori e figli				
m) I genitori devono ricorrere spesso alle punizioni per prevenire problemi futuri				
n) Da quando sono madre/padre ho imparato ad essere più paziente				
o) Sia il/la mio/a compagno/a che io siamo soddisfatti rispetto alla distribuzione dei compiti domestici e delle responsabilità familiari				

**22. Indichi, per favore, la frequenza con cui ricorre ai premi di seguito elencati:**

Premi	Sempre	Spesso	Alcune volte	Mai
a) Dare soldi, ricompense, ecc.				
b) Comprare un regalo (abbigliamento, giocattoli)				

c) Elogiare e lodare				
d) Baciare, accarezzare, abbracciare...				

**23. Allo stesso modo, con quale frequenza ricorre ai castighi di seguito indicati?**

Castighi	Sempre	Spesso	Alcune volte	Mai
a) Obbligare a fare qualcosa				
b) Rimuovere qualsiasi premio: caramelle, giocattoli, ecc.				
c) Non permettere determinate attività				
d) Dare uno schiaffetto o una sculacciata				
e) Forte rimprovero				

**24. Mi piacerebbe conoscere la sua opinione sull'importanza che attribuisce ai seguenti aspetti educativi. Indichi i CINQUE più importanti da insegnare a suo figlio e i CINQUE meno importanti.**

	Più importante	Meno importante
a) Educare a condividere (prestare) giocattoli		
b) Trasmettere le proprie tradizioni popolari		
c) Stimolare l'interesse per l'osservazione della natura, per la musica e per la pittura		
d) Educare ad aiutare gli altri		
e) Insegnare a pensare con la propria testa senza farsi influenzare e promuovere l'autonomia		
f) Educare al rispetto per le differenze fisiche (peso, sesso, colore, ecc.)		
g) Trasmettere, se credente, le norme e le tradizioni religiose		
h) Insegnare a prendersi cura di sé e dell'ambiente circostante (ad esempio "tenere pulita e ordinata la cameretta", ecc.)		
k) Creare in famiglia un clima di comunicazione in cui tutti possano esprimere la propria opinione		
l) Insegnare a dire sempre la verità		

**25. Rispetto alle fonti di informazioni che si presentano di seguito, a quali fa riferimento per la crescita e l'educazione di suo/a figlio/a?**

	Sempre	Spesso	Qualche volta	Mai
a) Chiedere al medico				
b) L'educazione ricevuta dai propri genitori				
c) Consigli di persone adulte della propria famiglia				
d) Riviste e libri di educazione familiare				
e) Pareri (consulti) di professori e altri specialisti di educazione				

f) Familiari, amici e vicini di casa con bambini della stessa età (o quasi)				
g) Partecipazione a programmi e attività di formazione per genitori				
h) Programmi televisivi, video, ecc.				
i) Nessuna delle precedenti				

**26. Secondo lei, quali sono le principali difficoltà che i genitori incontrano nell'adempimento dei loro compiti educativi?**

---



---



---



---

#### V. PERCEZIONE SOCIALE

**27. Secondo lei, qual è la miglior forma di convivenza rispetto a quelle elencate di seguito?**

- Matrimonio
- Convivenza senza matrimonio
- Nessuna forma di convivenza con il partner per mantenere la propria indipendenza

**28. È soddisfatto/a del numero dei figli che ha?**

- Sì
- Mi piacerebbe o mi sarebbe piaciuto avere più figli
- Mi sarebbe piaciuto avere meno figli

**29. Secondo alcune ricerche (dati ISTAT), nel corso degli anni, il numero di figli per famiglia è notevolmente diminuito. Secondo lei, quali sono i motivi che giustificano questo calo significativo? (Può indicare massimo 3 risposte)**

- Ragioni economiche
- Difficoltà a trovare un lavoro stabile
- Perdita di tranquillità e "libertà"
- Il lavoro extra-domestico della donna
- L'uso dei contraccettivi
- Il timore che i figli nascano con problemi di salute
- La legalizzazione dell'aborto
- L'insufficienza di politiche dedicate al supporto della famiglia
- La paura del futuro
- Altro (specificare)

**30. Tra i seguenti, qual è il modello di famiglia che più si avvicina al suo modello di famiglia ideale?**

- Famiglia in cui sia l'uomo che la donna lavorano fuori casa e in cui ci sia una responsabilità condivisa rispetto alle faccende domestiche e alla cura dei figli
- Famiglia in cui la donna lavora meno ore fuori casa e, quindi, si occupa in misura maggiore dei lavori domestici e della cura dei figli
- Una famiglia in cui solo l'uomo lavora fuori casa e sono esclusivamente le donne a prendersi cura delle faccende domestiche e della cura dei figli
- Altro tipo di famiglia (specificare)

**31. Parteciperebbe ad un corso di formazione alla genitorialità?**

- Sì
- No

**32. Se sì, quali contenuti vorrebbe approfondire?**

---

---

---

---

---

---

---

**GRAZIE MILLE PER LA SUA PREZIOSA COLLABORAZIONE**

### 2.3. La somministrazione

I questionari sono stati distribuiti da me personalmente. Dopo aver consegnato una lettera di presentazione alle Dirigenti delle quattro scuole coinvolte, sono entrata nelle classi e, avvalendomi della preziosa collaborazione di quasi tutte le maestre, ho illustrato ai bambini cosa contenesse la bustina che stavo loro consegnando – una lettera di presentazione e il questionario. Li ho resi partecipi dando loro un compito: dovevano ricordare a mamma e papà di compilare il questionario per poi restituirlo all’insegnante. Per una volta sarebbero stati loro a dire a mamma e papà di “fare i compiti”. La cosa li ha molto divertiti e sin da subito sono diventati dei piccoli ed efficienti collaboratori.

La fase di somministrazione è iniziata a ottobre 2016, poco dopo la riapertura delle scuole dopo la pausa estiva, e si è conclusa a gennaio 2017. Sono entrata in 40 classi e, in totale (esclusa la fase pilota), sono stati somministrati 1011 questionari e ne sono rientrati 691<sup>1</sup> (pari al 68,34%), con uno scarto, dunque, di 320.

### 2.4. Lettura, codifica e analisi dei risultati

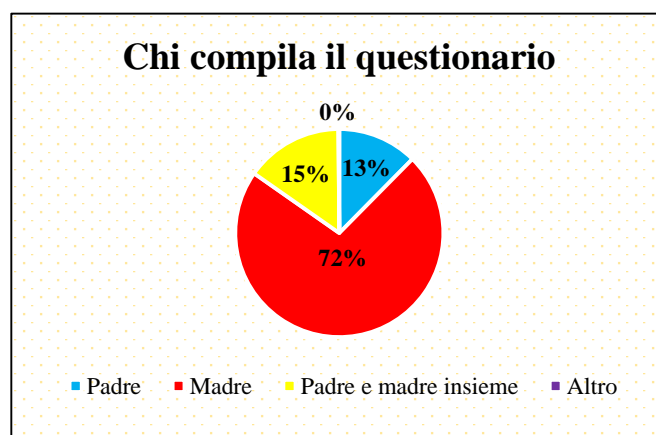
Per quanto riguarda la fase di lettura, codifica e analisi dei risultati, mi sono avvalsa di una tabella, da me predisposta, divisa in tanti blocchi quanti erano quelli del questionario. La tabella è servita ad avere un quadro chiaro e complessivo delle risposte. Successivamente, i quesiti a risposta chiusa sono stati elaborati in maniera statistica; mentre, per l’analisi delle domande a risposta aperta si è resa necessaria una lettura complessiva di tutti i questionari per individuare i temi e le questioni ricorrenti – nonché le parole chiave – rispetto alla molteplicità e varietà delle risposte pervenute. L’obiettivo era individuare delle macro-tendenze senza, allo stesso tempo, cadere in eccessive generalizzazioni.

Passiamo adesso all’analisi dei risultati.

Il primo blocco – *Informazioni generali* – si componeva di tre domande.

#### 1) “Chi compila il questionario?”

<b>Padre</b>	82 (13%)
<b>Madre</b>	478 (72%)
<b>Padre e madre insieme</b>	100 (15%)
<b>Altro (specificare)</b>	1 (nonno) (0%)



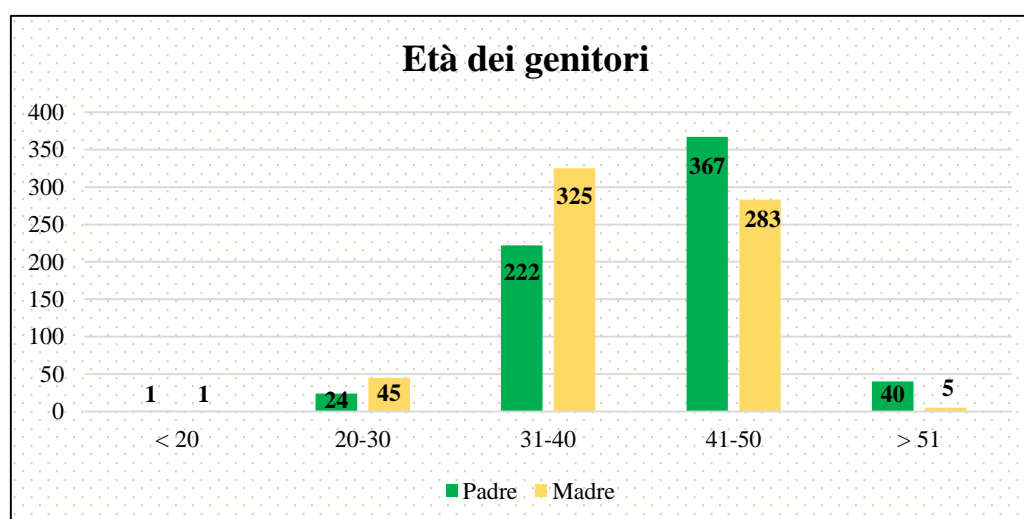
<sup>1</sup> Su questi 691, 30 questionari sono stati restituiti, debitamente sigillati, bianchi, non compilati.



Come si evince dalla tabella e dal grafico sopra riportati, nel 72% dei casi il questionario è stato compilato dalla madre, in misura molto minore dai padri (13%) e dal padre e dalla madre congiuntamente (15%). Solo in un caso, in cui peraltro la coppia risulta essere separata, il questionario è stato compilato dal nonno del bambino.

## 2) L'età dei genitori<sup>2</sup>

	Padre	Madre
<b>Meno di 20 (anni)</b>	1	1
<b>Tra 20 e 30</b>	24	45
<b>Tra 31 e 40</b>	222	325
<b>Tra 41 e 50</b>	367	283
<b>Più di 51</b>	40	5



Per quanto riguarda l'età dei genitori, dai questionari emerge che, in genere, le madri sono più giovani dei padri. Basti pensare che a fronte di 40 padri che hanno più di 51 anni abbiamo solo 5 madri della stessa età. Solo una madre e un padre hanno meno di 20 anni e non si tratta di una coppia.

La maggior parte delle madri (il 49%) rientra nella fascia d'età 31-40; i padri, invece, in quella 41-50 (56%).

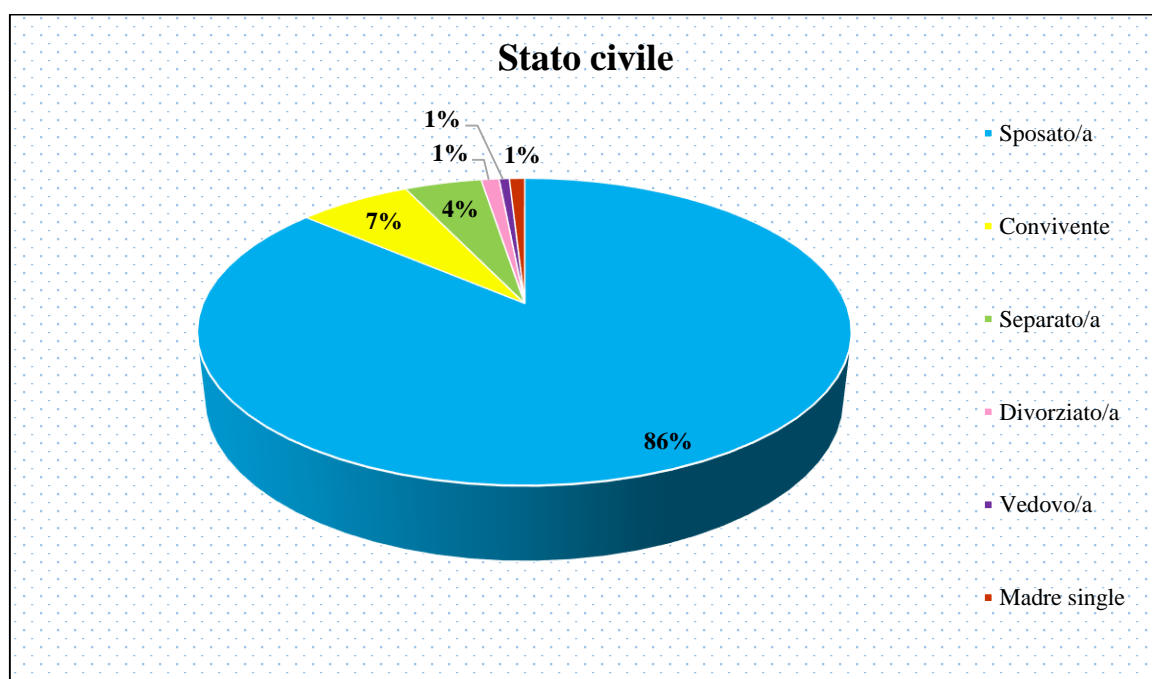
<sup>2</sup> Rispetto al numero complessivo, il numero di risposte delle madri e dei padri non coincide a causa dell'assenza di uno dei due genitori perché: in 1 caso, in cui i genitori risultano essere separati, mancano tutti i dati sulla madre (età, titolo di studio, occupazione). In 1 caso, in cui la coppia risulta essere separata, non vi è alcun riferimento al padre (età, titolo di studio, ecc.). In 3 casi, in cui la madre si dichiara "madre single", sono assenti tutte le informazioni riguardanti il padre. In 2 casi mancano tutti i dati relativi al padre perché si tratta di madri vedove. In 1 caso mancano tutti i dati relativi alla madre perché si tratta di un padre vedovo.

### 3) Stato civile dei genitori

Stato civile	
Sposato/a	570
Convivente	44
Separato/a	30
Divorziato/a	7
Vedovo/a	4
Madre single <sup>3</sup>	6

L'86% dei genitori – una percentuale non indifferente se consideriamo che viviamo nell'epoca in cui è esploso il fenomeno della coabitazione giovanile e delle convivenze prematrimoniali – dichiara di essere sposato. Si mantiene molto basso il numero delle convivenze, che si attesta attorno al 7%. Basso anche il numero delle separazioni e dei divorzi, rispettivamente 4% e 1%.

Per quanto riguarda i genitori single, nel caso della popolazione campione, ci sono solo 5 (1%) madri che dichiarano di essere tali. I vedovi, invece, sono solo 4 (3 vedove e 1 vedovo), pari all'1%.

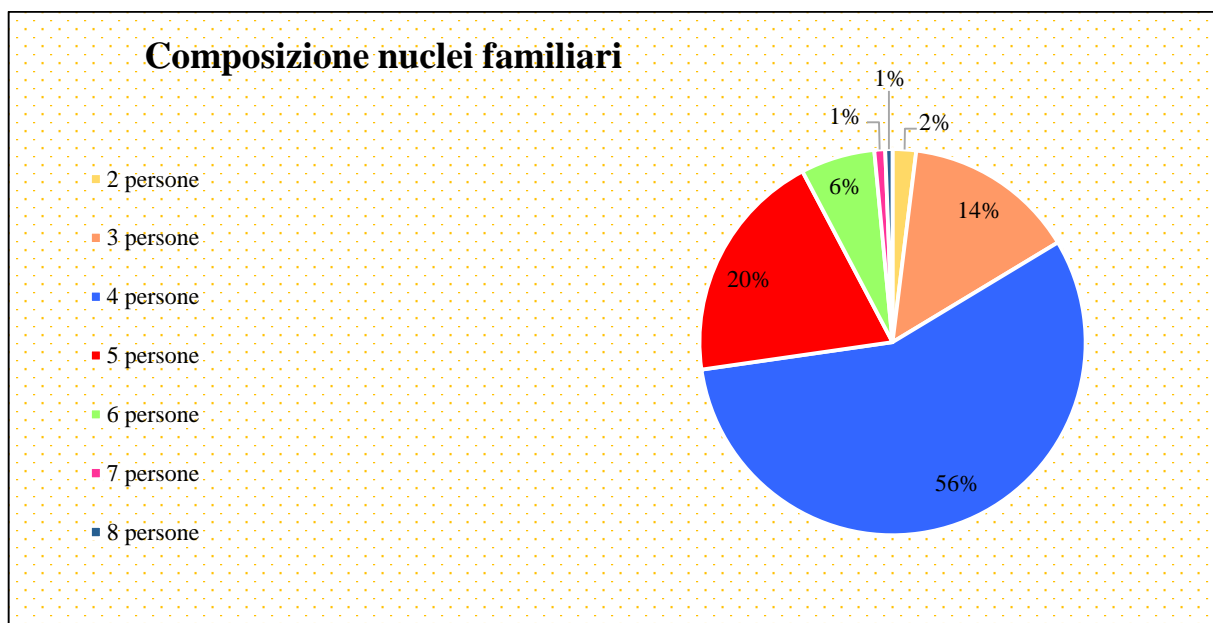


<sup>3</sup> Nel questionario era presente l'opzione "Madre/padre single". Ci sono solo madri.

Il secondo blocco – *Dati sulla famiglia* – prevedeva tre domande.

#### 4) Quante persone compongono il suo nucleo familiare?<sup>4</sup>

N° componenti	2	3	4	5	6	7	8
N° nuclei	13	95	372	129	41	6	4



La composizione dei nuclei familiari del territorio foggiano è piuttosto varia. Confermando il dato presente nell'analisi di contesto, le famiglie numerose (con più di cinque componenti) sono presenti in numero esiguo. In particolare, nel caso della popolazione campione, le famiglie con 6, 7 e 8 componenti sono pari, complessivamente, all'8% (rispettivamente 6%, 1%, 1%). Nello specifico, abbiamo 41 nuclei composti da 6 persone. Di questi 41, 28 sono formati da padre, madre e 4 figli; 1 da una madre separata con 5 figli; 6 da padre, madre, 3 figli e 1 nonno/a; 6 da padre, madre, 2 figli e 2 nonni; 1 da 1 padre separato, 1 figlio e quattro nonni; 1 da una madre separata, 2 figli, 2 nonni e 1 zia. I nuclei formati da 7 persone, invece, sono 6 e risultano essere così formati: 2 con padre, madre e 5 figli; 1 con padre, madre, 3 figli, 1 nonno e 1 zia; 1 con padre, madre, 4 figli e 1 nipote; 1 con padre, madre, 3 figli e 2 nonni; 1 con madre, 4 figli, 1 nonno e il nuovo compagno della madre (separata). Per quanto riguarda, invece, i nuclei composti da 8 persone – 4 in totale – abbiamo: 1 con padre, madre, 2 figli e 4 nonni; 1 con padre, madre, 3 figli, 2 nonni e 1 zia; 1 con padre, madre, 4 figli e 2 nonni; 1 con padre, madre, 2 figli e 4 nonni.

Si tratta, perlopiù, di famiglie che versano in una situazione di svantaggio. Infatti, la ragione della permanenza nella casa in cui si è nati o della convivenza con i propri genitori, è motivata spesso da condizioni economiche avverse, poiché frequentemente entrambi (marito e moglie) sono disoccupati e non possono permettersi un affitto dignitoso. Sono così i nonni che non solo permettono alla nuova famiglia di "tirare avanti", ma anche di cercare un'occupazione poiché sono loro che si prendono cura dei nuovi nati nei periodi di assenza dei genitori.

<sup>4</sup> In 1 caso i dati rispetto ai componenti del nucleo familiare erano poco chiari. Non sono stati inseriti.

Leggermente più numerose le famiglie composte da 5 persone, 129 in tutto (20%). La maggior parte è costituita da padre, madre e 3 figli. Solo 11 hanno una diversa composizione: 7 sono formate da padre, madre, 2 figli e 1 nonno/a; 1 da padre, madre, 2 figli e 1 zia; 2 da padre, madre, 1 figlio, 1 nonno/a e 1 zia; 1 da madre single, 1 figlio, 2 nonni e 1 zia.

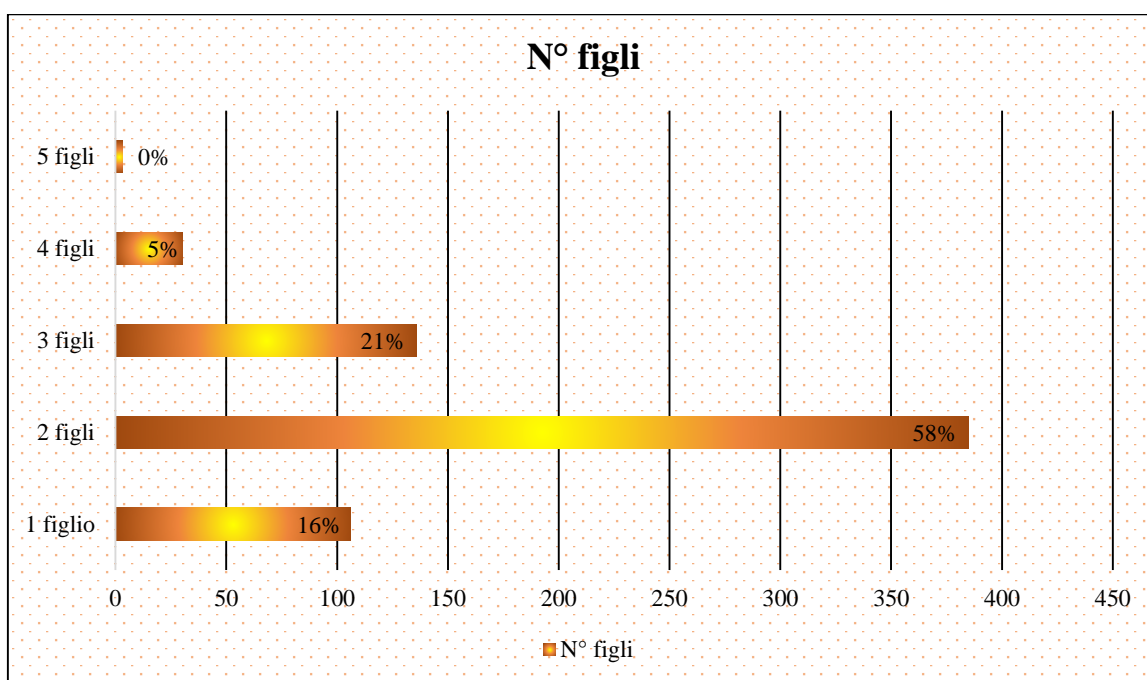
Nettamente superiore il numero di famiglie composte da 4 persone: ben 372, il 56% del campione analizzato. Quasi tutte sono composte da padre, madre e 2 figli. Solo 17 hanno una composizione diversa. In particolare, 9 vedono la presenza di madri separate e 3 figli. Poi abbiamo: 3 nuclei con madre separata, 2 figli e 1 nonno/a; 1 nucleo con padre, madre, 1 figlio e 1 nonno/a; 1 con madre separata, 1 figlio e 2 nonni; 1 madre vedova con 1 figlio e 2 nonni; 1 madre vedova con 3 figli; 1 madre separata con 2 figli e il nuovo compagno che “ha preso il posto del papà”<sup>5</sup>.

Di gran lunga inferiore, il numero di famiglie composte da 3 persone (95 in tutto, 14%). Si tratta prevalentemente di coppie con un/una solo/a figlio/a. Solo 12 non rispettano questa struttura e sono, per la maggior parte, madri separate/divorziate/vedove con 1 o due figli (più un/una nonno/a in 2 casi e una zia in un altro). Solo in 1 caso abbiamo un padre vedovo con 2 figli.

Infine, sono presenti 13 nuclei composti da 2 persone. In 12 casi si tratta di madri single/separate/divorziate con un/una figlio/a, mentre in 1 solo caso di un padre separato con una figlia.

Per quanto riguarda il numero di figli per coppia, questo si attesta intorno al 2,15<sup>6</sup>. In particolare: in 106 casi abbiamo figli unici, in 385 casi 2 figli/e, in 136 casi 3 figli/e, in 30 casi 4 figli/e e in soli 3 casi 5 figli/e. Rispetto a quanto emerge dai dati analizzati è diminuito notevolmente il numero di figli per coppia. Basti pensare che a fronte dei 33 casi in cui abbiamo 4 e 5 figli, ce ne sono 106 in cui è presente un/a solo/a figlio/a.

Infine, su 660 famiglie analizzate, solo in 38 casi è stata riscontrata la presenza di uno o più nonni conviventi.



<sup>5</sup> L'espressione è ripresa direttamente dal questionario.

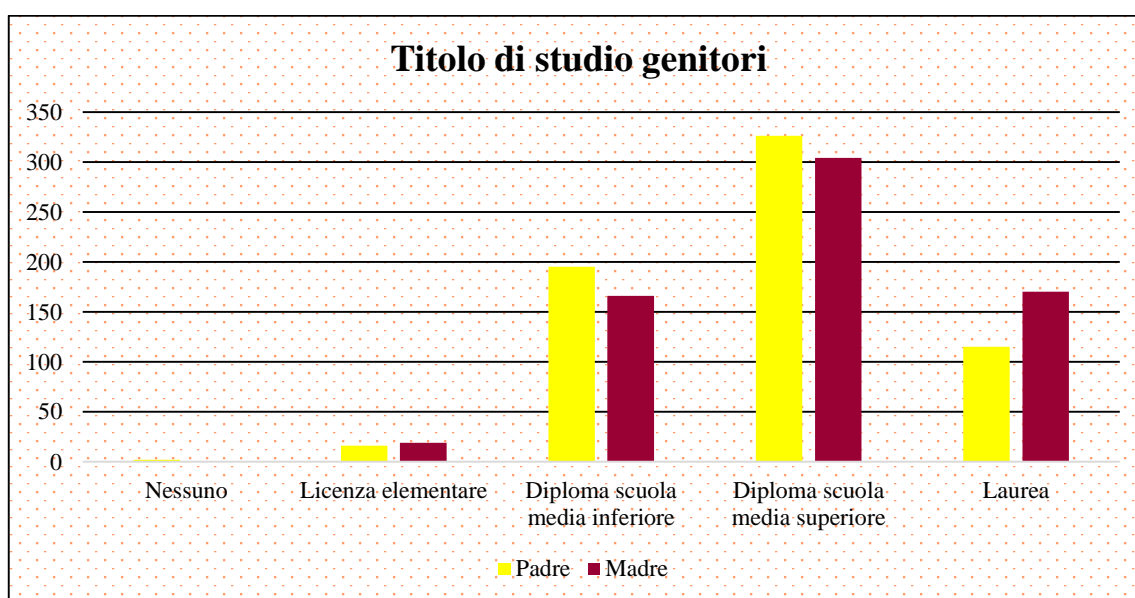
<sup>6</sup> Si tratta del risultato della media aritmetica.

## 5) Che titolo di studio ha conseguito? (sia padre che madre)

Titolo di studio	Padre	Madre
Nessuno	2	/
Licenza elementare	16	19
Diploma scuola media inferiore	195	166
Diploma scuola media superiore	326	304
Laurea	115	170

Per quanto concerne il titolo di studio, le donne foggiane – conformemente al dato nazionale<sup>7</sup> – conseguono titoli di studio più elevati rispetto agli uomini. Ben 170 madri del campione analizzato risultano essere in possesso della laurea, a fronte di 115 padri. Tuttavia, sia la maggior parte dei padri che delle madri dichiara di aver conseguito il diploma di scuola superiore.

Si registra, poi, una differenza significativa tra due scuole situate in due quartieri diversi (di cui uno è stato definito, per i molteplici fatti di cronaca avvenuti, “quartiere a rischio”). In una il numero di laureati è pari a 25, nella seconda a 181 (in entrambi i casi è maggiore il numero di donne laureate). In tal senso, emerge una correlazione interessante tra titolo di studio dei genitori e numero di figli. Infatti, nella prima scuola in cui il titolo di studio conseguito è relativamente basso ci sono nuclei in cui sono presenti anche cinque figli. Nella seconda scuola, invece, è presente un numero elevato di figli unici (48 per la precisione) e non ci sono nuclei con più di quattro figli.



A conferma di quanto segnalato dall'Eurostat, anche in questo caso abbiamo una relazione tra il titolo di studio dei genitori e il rischio di povertà per i minori: più basso è il titolo di studio dei padri e delle madri, maggiori sono i rischi di povertà e di esclusione sociale per i figli.

<sup>7</sup> Si veda a tal proposito, il Report dell'indagine AlmaLaurea consultabile al sito [https://www.alma laurea.it/sites/alma laurea.it/files/comunicati/2017/cs\\_alma laurea\\_8marzo\\_donne\\_lavoro.pdf](https://www.alma laurea.it/sites/alma laurea.it/files/comunicati/2017/cs_alma laurea_8marzo_donne_lavoro.pdf) [16 agosto 2017].

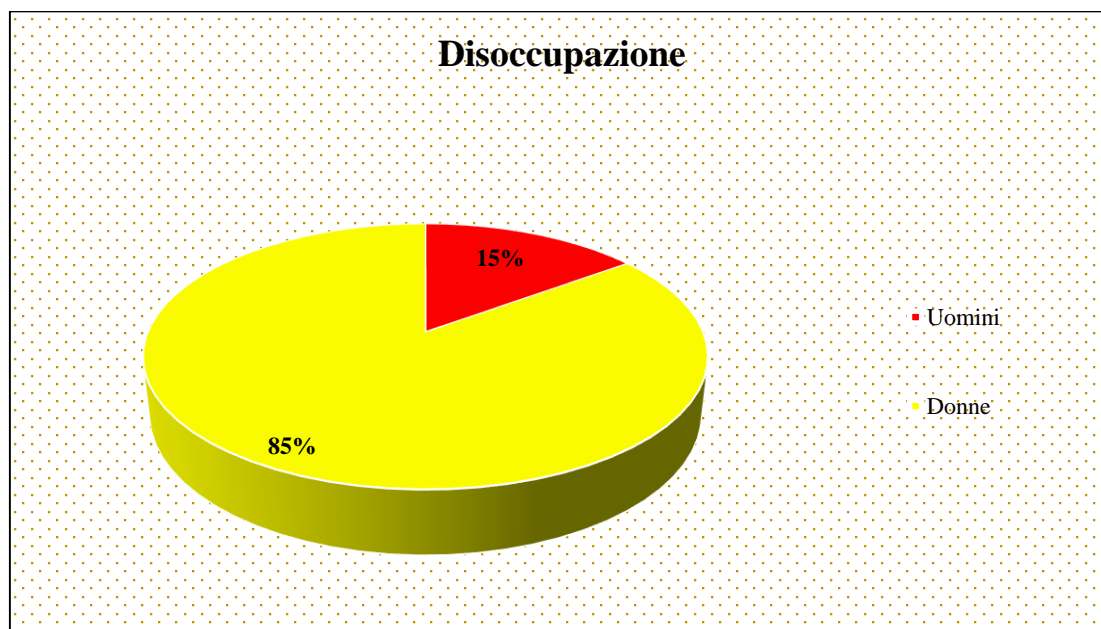
A livello di Unione, il 65,5% dei figli di genitori con un livello di educazione basso è a rischio povertà. Percentuale che scende al 30,3% se il titolo di studio è medio e al 10,6% se è alto. In Italia la situazione è sostanzialmente in linea con la media europea. Si passa da un 64% di rischio povertà per i figli di genitori con un livello di educazione basso, al 30% se è medio fino all'11,6 se il titolo di studio è alto<sup>8</sup>.

Altro dato interessante, infine, è l'eterogeneità, all'interno della coppia, del livello di istruzione. Sono poche infatti – la minoranza – le coppie che hanno conseguito lo stesso titolo di studio.

#### 6) Attualmente, qual è la sua situazione lavorativa? (sia padre che madre)

Situazione lavorativa	Padre	Madre
Disoccupato/a	58	331
Impiegato/a	324	182
Libero/a professionista	212	110
Pensionato/a	2	1
Altro (specificare)	58	35

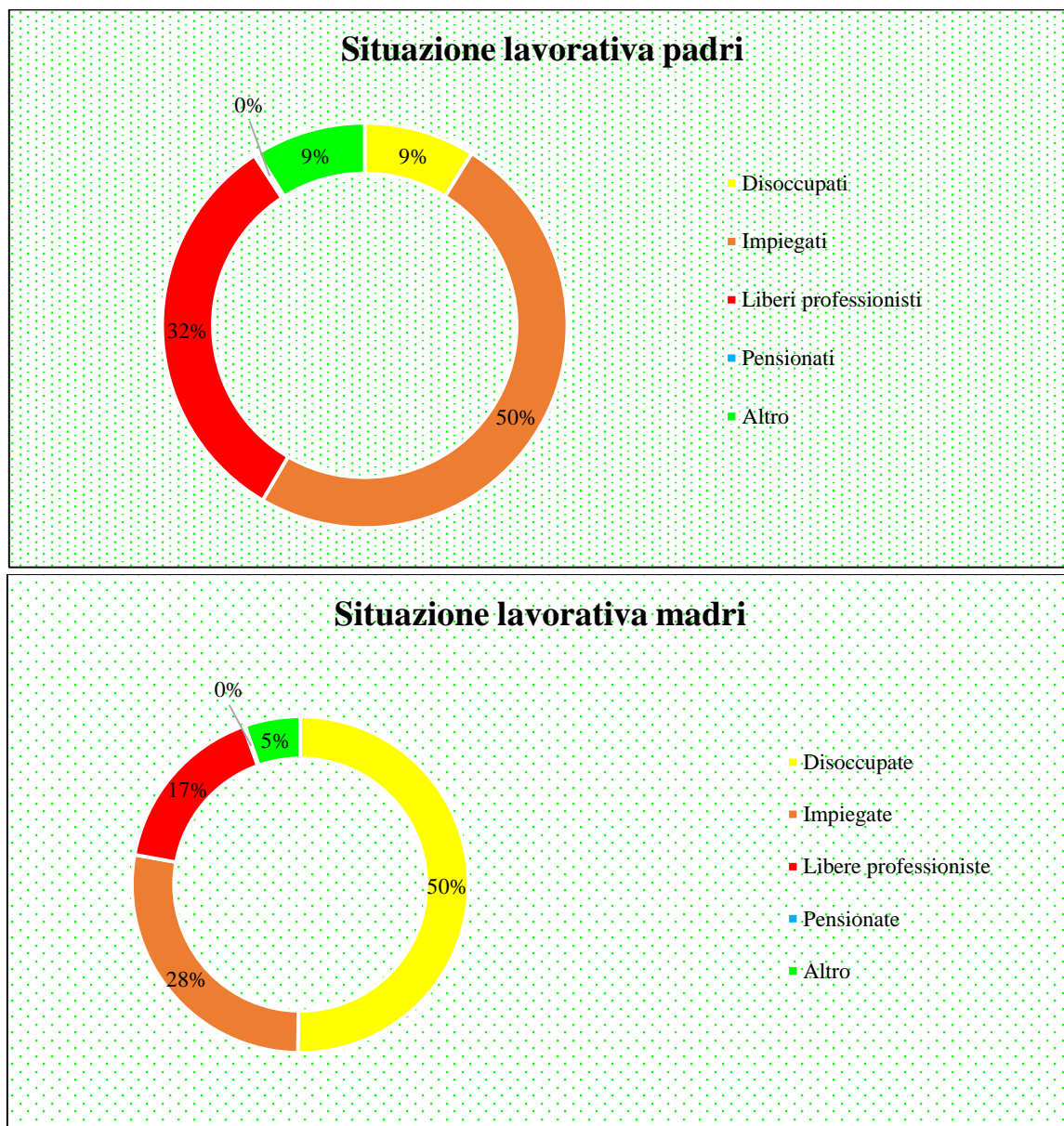
Come emerge già dall'analisi del contesto, il territorio foggiano è caratterizzato da un tasso di disoccupazione femminile piuttosto elevato. I dati ricavati dai questionari confermano questa tendenza; infatti, se i padri disoccupati risultano essere 58 (il 15%), le madri sono quasi sei volte più numerose e costituiscono l'85% dei 389 disoccupati della popolazione campione.



La restante parte dei padri è costituita da: 324 impiegati, 212 liberi professionisti, 2 pensionati e 58 operai distinti in: braccianti agricoli (14), muratori (7), operai di fabbrica (31), dirigenti (1) e

<sup>8</sup> R. Saporiti, *L'antidoto alla povertà dei figli? L'istruzione dei genitori*, 24 novembre 2016. Disponibile in: [http://www.infodata.ilsole24ore.com/2016/11/24/lantidoto-alla-poverta-dei-figli-listruzione-dei-genitori/?refresh\\_ce=1](http://www.infodata.ilsole24ore.com/2016/11/24/lantidoto-alla-poverta-dei-figli-listruzione-dei-genitori/?refresh_ce=1) [17 agosto 2017].

addetti alle vendite (5). Le madri, invece, sono suddivise in: 182 impiegate, 110 libere professioniste, 1 pensionata e 35 tra: domestiche (16), addette alle vendite (14), dirigenti (1), babysitter (4).



Alla luce di quanto emerso dai dati sopra riportati, si evince che nonostante le donne siano in possesso di un titolo di studio più elevato rispetto agli uomini, costituiscano anche la maggior parte dei disoccupati del campione indagato.

Un dettaglio interessante è costituito dal fatto che sebbene, in 16 casi, le madri risultino essere in possesso del diploma di laurea, dichiarino di essere disoccupate, cosa che non avviene, invece, per gli uomini. Tutti gli uomini laureati, eccetto uno, hanno un'occupazione. E, a confronto, anche quelli con un titolo di studio più basso rispetto alle donne lavorano di più.

Allarmanti sono, invece, le situazioni in cui entrambi i componenti della coppia, sia padre che madre, risultano essere disoccupati (19 casi). Si tratta, in genere, anche dei nuclei più numerosi in cui convivono almeno tre generazioni: nonni, genitori e figli.

Infine, ci sono nuclei (17 nello specifico) in cui lavora solo la madre, mentre il padre è disoccupato. In tre di questi, i genitori sono anche separati.

Il III blocco – *Organizzazione della vita familiare* – si componeva di un numero maggiore di domande (10).

In particolare, per gli items 7-8-9-10-11 veniva richiesto ai genitori di indicare la persona che più spesso eseguiva i compiti indicati. Le aree erano suddivise in:

- attività di gestione delle risorse;
- compiti relativi alla corresponsabilità domestica;
- compiti legati alla preparazione degli alimenti;
- compiti legati alla cura e alla gestione dei figli;
- altro.

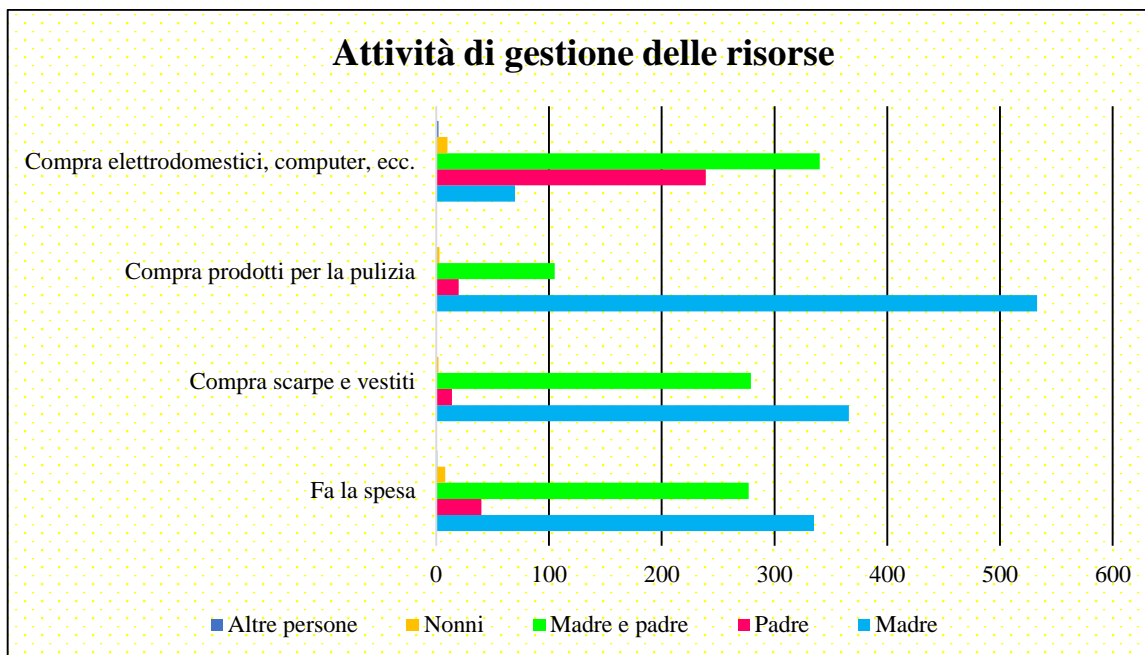
#### 7) Attività di gestione delle risorse

<b>Attività di gestione delle risorse domestiche</b>	<b>Madre</b>	<b>Padre</b>	<b>Madre e padre</b>	<b>Nonni</b>	<b>Altre persone</b>
<b>Fa la spesa</b>	335	40	277	8	1
<b>Compra scarpe e vestiti</b>	366	14	279	2	/
<b>Compra prodotti per la pulizia</b>	533	20	105	3	/
<b>Compra elettrodomestici, computer, ecc.</b>	70	239	340	10	2

Rispetto alle attività che rientrano nella “gestione delle risorse”, è possibile notare un’elevata partecipazione delle donne rispetto agli uomini. Sono, soprattutto, le madri che: fanno la spesa (335 rispetto a 40 padri); comprano scarpe e vestiti (366 in confronto a 14 padri); comprano prodotti per la pulizia (ben 533 rispetto a soli 20 padri). Un coinvolgimento maggiore degli uomini si evince in relazione all’acquisto di elettrodomestici, computer, ecc.: 239 padri a fronte di 70 madri (perlopiù separate). Tuttavia, è bene mettere in evidenza come sia piuttosto consistente anche la partecipazione di entrambi i partner specialmente per determinate attività (fare la spesa, comprare scarpe e vestiti, comprare elettrodomestici, ecc.), cosa che risulta in misura maggiore in una delle quattro scuole prese in considerazione; precisamente, la stessa in cui si registra un maggior livello d’istruzione (titolo di studio conseguito) da parte dei genitori.

La presenza dei nonni e di altre persone, invece, per queste attività è alquanto contenuta.





### 8) Compiti relativi alla corresponsabilità domestica

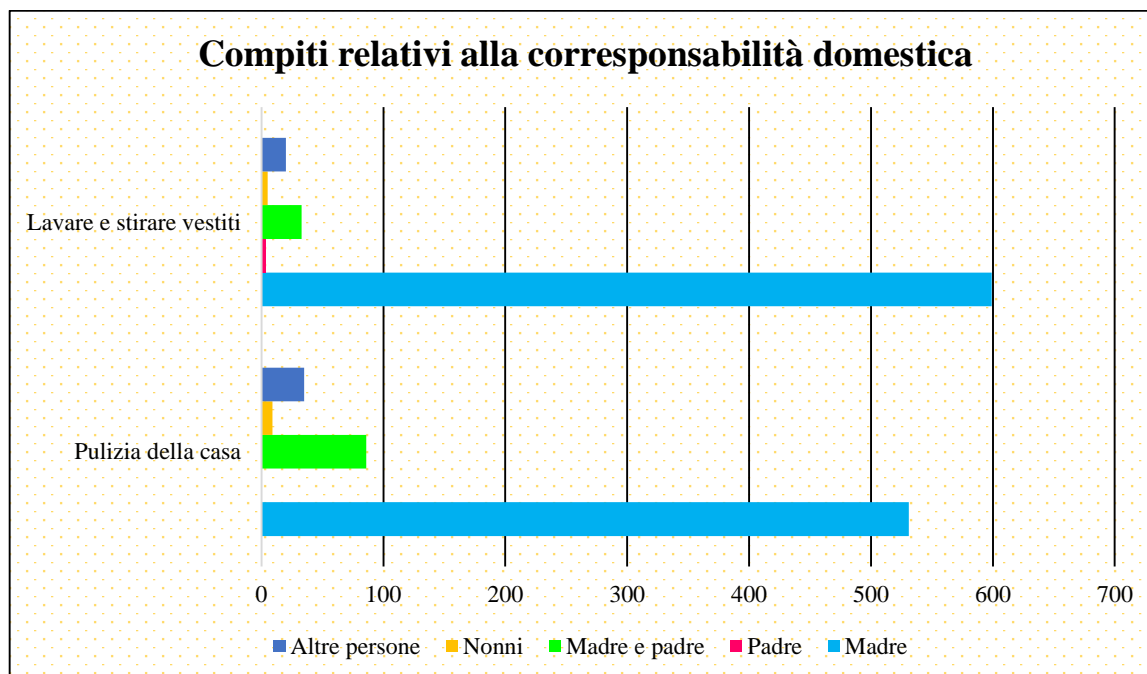
Compiti relativi alla corresponsabilità domestica	Madre	Padre	Madre e padre	Nonni	Altre persone
<b>Pulizia della casa: spazzare, lavare i pavimenti, togliere la polvere, ecc.</b>	531	/	86	9	35
<b>Lavare e stirare vestiti</b>	599	4	33	5	20

Diversa è la situazione quando si tratta dei “compiti relativi alla corresponsabilità domestica”:

- pulire la casa;
- lavare e stirare i vestiti.

In quest’area, i padri sono praticamente assenti: in nessun caso – tra quelli indagati – l’uomo si dedica alla pulizia della casa e solo in 4 – tutti presenti nella scuola con un maggior livello d’istruzione da parte dei genitori – lava e stira i vestiti. Con una percentuale pari all’80%, è la madre che si occupa della pulizia dell’ambiente domestico; nel 13% dei casi si avvale della collaborazione del marito/compagno; nel 2% dei nonni (specie quando si tratta di donne separate che vivono con i genitori); nella misura del 5%, infine, ricorre all’impiego di altre “forze”: collaboratrice domestica (18 casi), altri parenti (2 casi), altre persone (15 casi).

Non migliora la situazione se consideriamo le attività di lavaggio e stiratura degli indumenti, della biancheria, ecc. Nella maggior parte dei casi, pari al 91%, sono le madri a svolgere queste attività; solo nel 5% possono contare sull'aiuto del marito/compagno; nell'1% dei nonni (e si tratta, ancora una volta, di madri separate); nel 3% di collaboratrici domestiche (12 casi) e di altre persone (8 casi).



Il dato, inoltre, sembra essere perfettamente in linea con quanto emerge dalle ricerche e dagli studi analizzati dal sociologo Lorenzo Todeco, da cui si evince che il 98,6% degli uomini italiani “non lava e non stira”<sup>9</sup>.

### 9) Compiti legati alla preparazione degli alimenti

Compiti legati alla preparazione degli alimenti	Madre	Padre	Madre e padre	Nonni	Altre persone
Decide il menù del giorno	425	8	206	15	7
Prepara la colazione e la merenda	479	36	140	4	2
Prepara il pranzo e la cena	522	9	112	16	2
Dedica attenzione ai	264	12	381	1	3

<sup>9</sup> Cfr. L. Todeco, *Quello che gli uomini non fanno. Il lavoro familiare nelle società contemporanee*, Carocci editore, Roma 2013.

<b>bambini durante i pasti</b>					
<b>Si alza per servire i piatti</b>	486	12	156	7	/

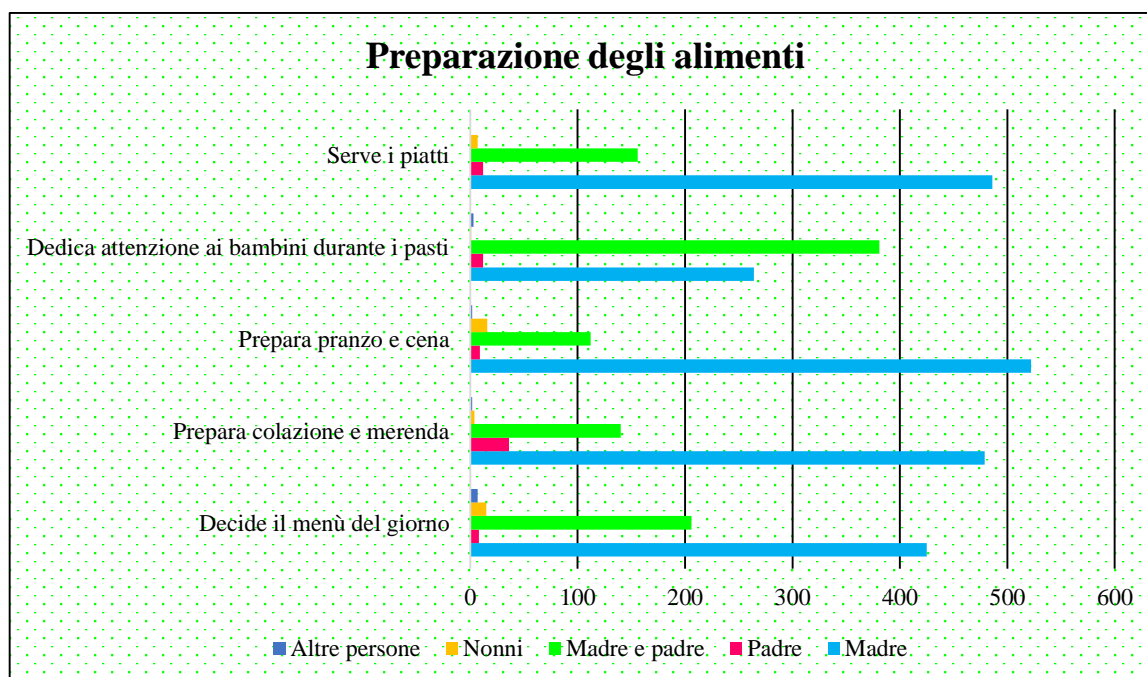
Rispetto alla suddivisione dei compiti legati alla preparazione dei pasti (colazione, pranzo, merenda e cena), sebbene la ripartizione tra madre e padre non sia del tutto equa, si assiste, tuttavia, ad una maggiore collaborazione tra i genitori. A fronte delle 425 madri (pari al 65%) che quotidianamente decidono il menù del giorno, ci sono ben 206 casi (il 31%) – poco meno della metà – in cui madre e padre collaborano per l’adempimento di questo compito. Nettamente inferiori le altre percentuali: 1% solo padri, 2% nonni, 1% altre persone (figli, madre e padre con i rispettivi figli, figlia maggiore, tutti insieme).

Per quanto concerne, invece, la preparazione dei pasti, si assiste ad una minore collaborazione tra i partner. In particolare, l’organizzazione e la preparazione della colazione e della merenda coinvolge: il 73% delle madri, il 5% dei padri, il 21% delle madri e dei padri insieme e l’1% dei nonni.

Nel caso della preparazione del pranzo e della cena tende, poi, a salire la percentuale delle madri coinvolte e a diminuire ulteriormente la collaborazione con il/la proprio/a compagno/a. Nello specifico, l’attività è svolta nel 79% dei casi dalle madri, nell’1% dai padri, nel 17% da entrambi i partner e nel 3% dai nonni.

La cooperazione aumenta, invece, durante i pasti, quando si è chiamati a porre attenzione ai bambini e ai loro bisogni. Nel 58% dei casi, infatti, sono coinvolti entrambi i genitori che partecipano in egual misura; il restante 42% è ripartito tra sole madri (40%) e soli padri (2%).

L’ultimo aspetto indagato, dell’area relativa alla collaborazione per la gestione dei pasti, è relativo al “chi serve i piatti”. Maggiore è il coinvolgimento delle madri (73%). Subito dopo sono presenti: madri e padri con il 24%; solo padri (2%) e nonni (1%).



Nel caso di questo item – *compiti legati alla preparazione degli alimenti* – non si riscontrano differenze significative tra le diverse scuole.

#### 10) Compiti legati alla cura e alla gestione dei figli.

Compiti legati alla cura e alla gestione dei figli	Madre	Padre	Madre e padre	Nonni	Altre persone
Sta a casa con i bambini	358	13	239	41	10
Accompagna i bambini a scuola	269	102	251	32	7
Accompagna i bambini dal pediatra	363	9	289	/	/
Si relaziona con la scuola	428	7	226	/	/
Partecipa con i bambini alle attività extra scolari	368	25	263	4	1

Rispetto agli ambiti precedentemente indagati, nel caso della cura e della “gestione” dei figli, la collaborazione tra madre e padre tende ad aumentare. Sebbene continui a prevalere la percentuale di madri coinvolte, è altrettanto consistente quella riguardante il coinvolgimento di entrambi i partner.

In merito al primo aspetto – *sta a casa con i bambini* – nel 54% dei casi si tratta delle madri; nel 2% dei padri; nel 36% dei padri e delle madri; nel 6% dei nonni e nel 2% di altre persone (in particolar modo zii o baby sitter). Leggermente maggiore è la cooperazione se si tratta di accompagnare i bambini a scuola o dal pediatra. Nel primo caso è pari al 38%<sup>10</sup>, nel secondo addirittura al 44%<sup>11</sup>.

Per quanto concerne la relazione con la scuola, questa è curata nel 65% dei casi dalle madri, nell’1% dai padri e per il 34% dai padri e dalle madri congiuntamente.

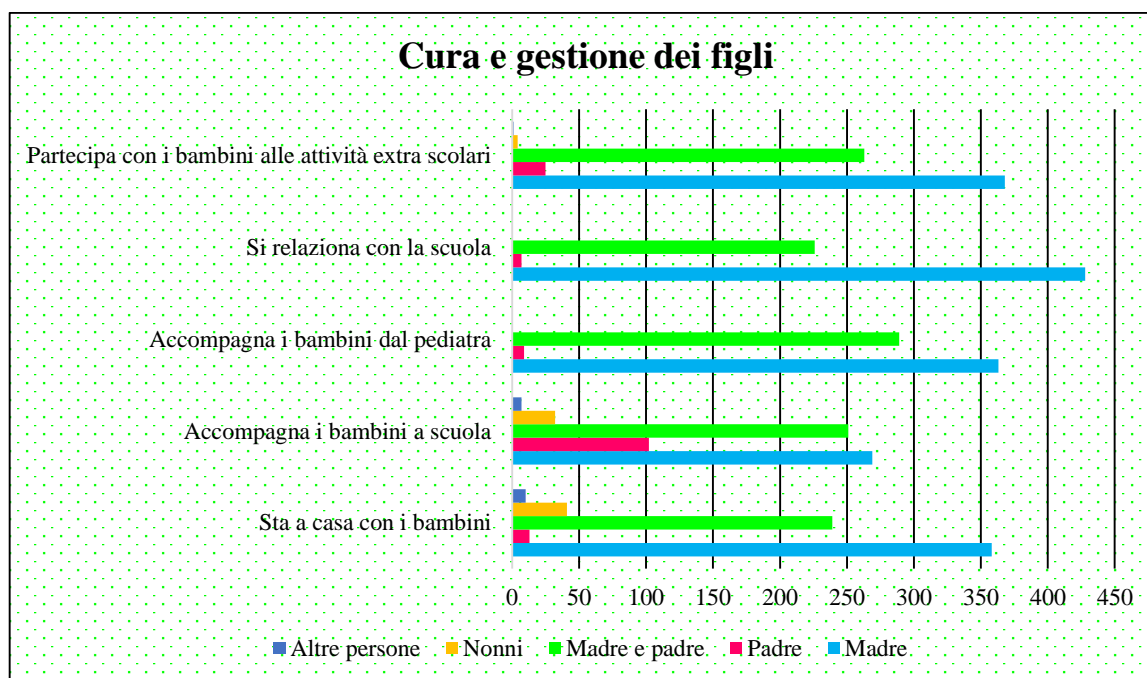
Infine, rispetto alla partecipazione alle attività extra scolari, si registra una buona partecipazione di entrambi i genitori, pari al 40%, di sole madri nel 56% dei casi e di soli padri per il restante 4%.

Un dato interessante è che in nessuna scuola si rileva la partecipazione dei nonni (neanche nel caso in cui facciano parte del nucleo domestico) o di altre persone alle seguenti attività:

- accompagnare i bambini dal pediatra;
- relazionarsi con la scuola.

<sup>10</sup> Il restante 62% è così ripartito: 41% madri, 15% padri, 5% nonni, 1% altre persone.

<sup>11</sup> Il restante 56% è così ripartito: 55% madri, 1% padri.



## 11) Altro

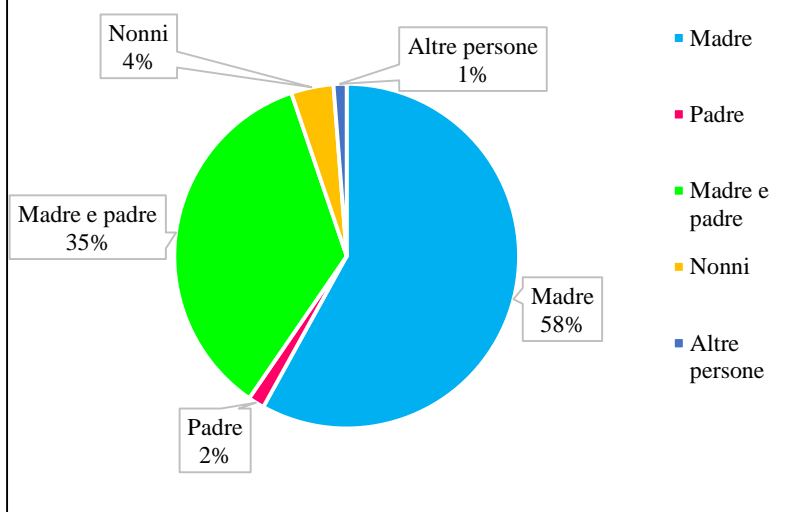
Altro	Madre	Padre	Madre e padre	Nonni	Altre persone
<b>Cura i parenti malati<sup>12</sup></b>	379	10	230	26	8
<b>Cura le piante, il giardino e gli animali presenti in casa<sup>13</sup></b>	313	137	146	39	13
<b>Gestisce le risorse economiche<sup>14</sup></b>	146	116	389	9	/

<sup>12</sup> In 8 casi, alla domanda relativa alla cura dei parenti malati, non è stata data alcuna risposta.

<sup>13</sup> In 13 casi, alla domanda relativa alla cura delle piante, ecc., non è stata data alcuna risposta.

<sup>14</sup> In 1 caso, alla domanda relativa alla gestione delle risorse economiche non è stata data alcuna risposta.

### Cura i parenti malati



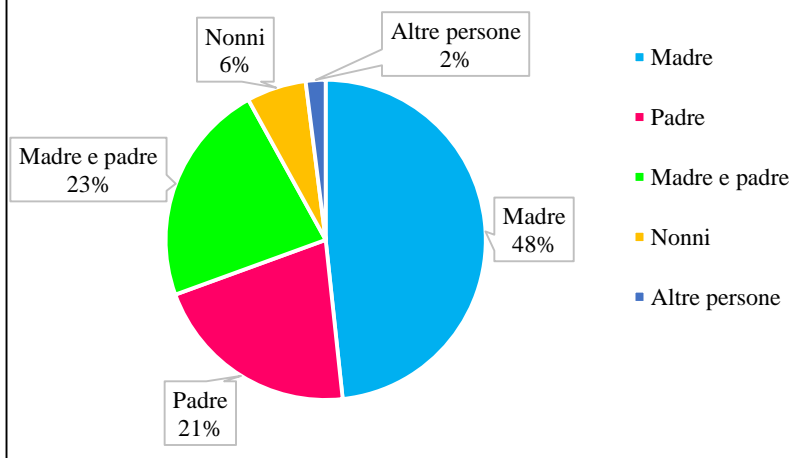
Anche rispetto alla cura dei parenti malati, delle piante e degli animali presenti in casa le madri sono maggiormente implicate rispetto ai padri. Il 58% si prende cura dei parenti malati a fronte del solo 2% dei padri. Discreto il livello di collaborazione (35%) tra partner – soprattutto se si tratta dei figli; molto minore la partecipazione dei nonni (4%) o di altre persone (1%).

Per quanto riguarda, invece, la cura delle piante, del giardino e degli animali presenti in casa, le donne

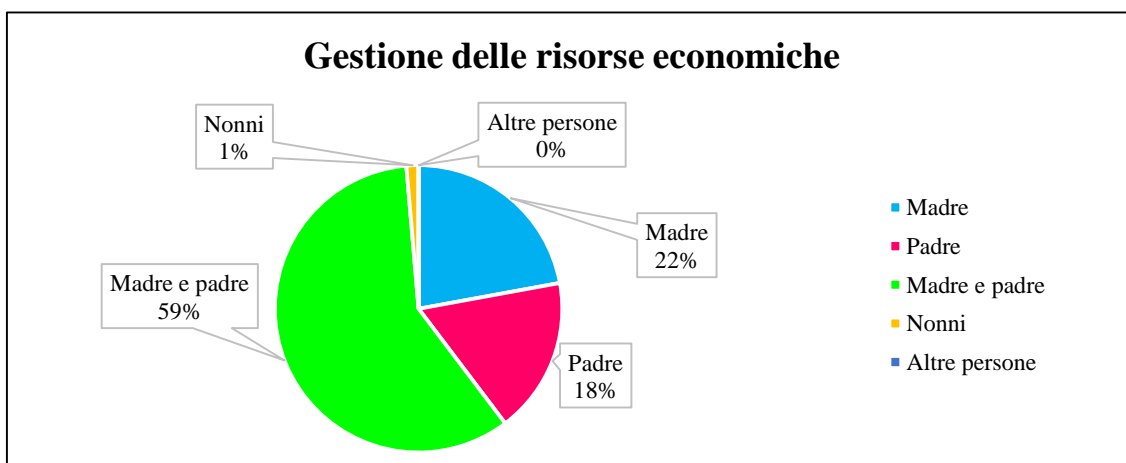
sono coinvolte nella misura del 48%; aumenta la partecipazione dei padri che è pari al 21%; nel 23% dei casi si assiste ad una collaborazione tra i partner; in misura leggermente maggiore rispetto all'item precedente sono coinvolti i nonni (6%) e le altre persone (2%).

Infine, la “gestione delle risorse economiche” coinvolge in maniera considerevole, con una percentuale pari al 59% – la più alta rispetto alle aree sino ad ora indagate –, entrambi i partner che cogestiscono le risorse economiche del nucleo familiare. Nel 22% dei casi se ne occupano solo le madri; nel 18% solo i padri; nell'1% i nonni – si tratta di nonni che convivono con i figli e i nipoti, nella maggior parte dei casi madri separate con figli al seguito. In nessun caso, la gestione delle risorse economiche è affidata ad altre persone.

### Cura delle piante, del giardino e degli animali presenti in casa



### Gestione delle risorse economiche



### *Alcune osservazioni*

Rispetto all'organizzazione della vita familiare e, in particolare, alla divisione dei compiti che concerne l'ambito domestico, sono emersi alcuni dati interessanti.

Nello specifico:

- in 1 solo caso, sui 661 indagati, il padre che trascorre più tempo a casa con i bambini è disoccupato, mentre la moglie lavora;
- in 5 casi, nonostante entrambi i genitori siano disoccupati<sup>15</sup>, tutte le attività sono svolte dalla madre, sia quelle che riguardano la gestione delle faccende domestiche sia quelle che concernono la cura dei figli;
- in 23 casi, in cui la coppia risulta essere separata/divorziata<sup>16</sup>, il padre non svolge alcuna attività tra quelle menzionate. In 1 caso si occupa solo della gestione delle risorse economiche, mentre in un altro partecipa all'acquisto degli elettrodomestici, computer, ecc.;
- in 1 caso, in cui i genitori risultano essere separati, tutte le attività sono svolte dal padre che convive con i genitori e con il/la figlio/a;
- in 1 caso, in cui la coppia risulta essere separata, la maggior parte delle attività sono svolte dal padre, alcune dai nonni e altre da una persona non specificata. Non vi è alcun riferimento alla madre del/della bambino/a.

### **12) Indichi, per favore, l'età, a partire dalla quale, secondo lei, i bambini possono cominciare a svolgere mansioni domestiche (come ad esempio rifare il letto, mettere a posto la propria stanza, ecc.)<sup>17</sup>**

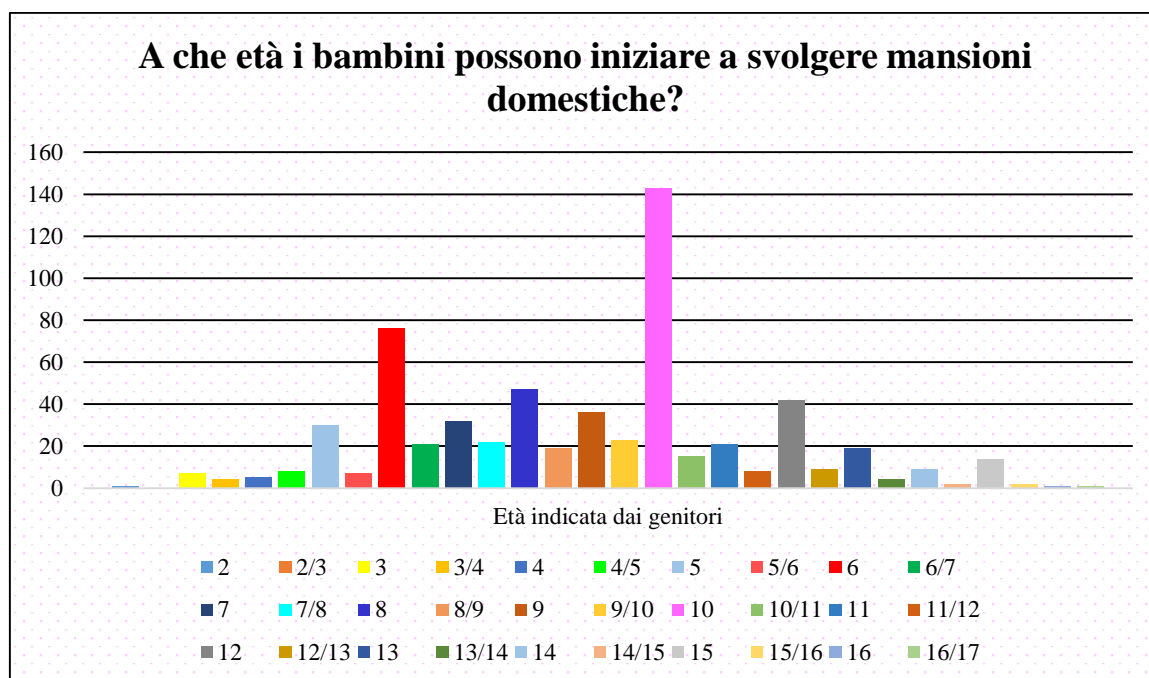
In questo caso si trattava di un item a risposta aperta. Le risposte – come si evince dal grafico sotto riportato – sono state varie e differenziate e la fascia d'età che ne è venuta fuori piuttosto ampia: si va dai 2 ai 16/17 anni.

---

<sup>15</sup> I casi di genitori entrambi disoccupati, complessivamente, sono 19.

<sup>16</sup> I casi di genitori separati/ divorziati, complessivamente, sono 37 (30 separati + 7 divorziati). Questo vuol dire che, nel caso della popolazione indagata, una percentuale importante di padri (il 62%), una volta interrotta la relazione con la compagna, smette di collaborare all'organizzazione della vita familiare.

<sup>17</sup> In 33 casi a questa domanda non è stata data alcuna risposta.



Sebbene non ci sia un accordo pari al 100%, la maggior parte dei genitori (il 22%) ha indicato come *età giusta* per “avviare” il/la bambino/a alla collaborazione domestica, i 10 anni. A seguire, con il 12%, “6 anni”, e poi ancora con il 7% “8 anni” e “12 anni”.

Solo in alcuni casi, quando l’età indicata corrispondeva a 2 e 3 anni, sono state fatte delle precisazioni del tipo: “solo per riordinare i giochi”.

La cosa interessante, a tal riguardo, è che non sono emerse differenze significative tra le diverse scuole. L’unica osservazione di rilievo è che l’età tende a scendere quando il genitore che ha compilato il questionario dichiara di essere in possesso della laurea. In quei casi, non si va quasi mai oltre i 10 anni, ma si rimane intorno ai 6/7.

#### *Alcune considerazioni*

Il coinvolgimento dei bambini e delle bambine nelle attività e faccende domestiche si rivela un espediente fondamentale per il loro sviluppo cognitivo, emotivo e, addirittura, motorio. La voglia di esplorare e scoprire l’ambiente circostante, di imitare i genitori e di risultare “utili” e “capaci” ai loro occhi fa sì che i/le più piccoli/e, sin dalla più tenera età, manifestino il desiderio di essere coinvolti nelle piccole cose di ogni giorno: apparecchiare la tavola, togliere la polvere, cucinare, rifare il letto, ecc. Spesso – come sosteneva già molti anni fa Maria Montessori<sup>18</sup> – è l’adulto, il genitore nel caso specifico, ad inibire certi comportamenti, nella convinzione che il bambino “sia troppo piccolo” e che sia preferibile, per questo, prediligere attività ludiche.

In realtà, anche i lavori domestici agli occhi dei più piccoli appaiono come un gioco e sono in grado di stimolare la voglia di fare e, di conseguenza, di sviluppare competenze pratiche. Pertanto, già dai 2/3 anni circa – periodo durante il quale il bambino ha già acquisito, in buona parte, le abilità necessarie per muoversi e spostarsi nell’ambiente – è possibile che inizi a collaborare all’organizzazione della vita familiare, svolgendo attività quali ad esempio: apparecchiare la tavola,

<sup>18</sup> Cfr. M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 2000.



mettere a posto i giochi, innaffiare le piante, sistemare i giochi nelle ceste, togliere la polvere. Responsabilità, dunque, compatibili con la sua età.

Non esiste un'età precisa per "insegnare a collaborare alla vita domestica della famiglia", ma l'esempio e il dialogo, in linea con l'età del/della bambino/a e delle sue caratteristiche specifiche, possono aiutare ad incrementare l'armonia familiare in tal senso. Non si può e non si deve, infatti, all'improvviso pretendere che un/una bambino/a riordini la sua stanza se prima non gli è stato spiegato il perché e l'importanza di quell'azione. Pertanto, è preferibile un "inserimento" graduale e compiti via via più complessi. Ad ogni età la sua responsabilità.

Degno di nota, in tal senso, il discorso di Makarenko:

Nella prima infanzia [...] ai genitori si pone il serio compito di abituare i bambini alla pulizia. Tendendo a questo scopo, i genitori stabiliscono per i figli un determinato regime, cioè la regola di lavarsi, di servirsi del bagno, della doccia, le norme che riguardano la pulizia della stanza, del letto, del tavolo. Tale regime dev'essere rispettato in modo regolare e i genitori non se ne devono mai dimenticare, ma devono seguirne l'adempimento e aiutare i figli quando questi ultimi non possono far da sé. Se tutto questo ordine è stato bene organizzato, esso reca grande utilità e viene infine il momento in cui nei bambini si è già formata l'abitudine alla pulizia ed è lo stesso fanciullo che sente il bisogno di lavarsi le mani prima di sedersi a tavola. Si potrà dunque dire che lo scopo è stato raggiunto. Quel regime che era parso necessario per ottenere tale scopo diventa superfluo. Certo, non significa che lo si possa abolire da un giorno all'altro; esso deve venire gradualmente sostituito da un altro regime, che persegue lo scopo di consolidare il costume igienico già formatosi, mentre in un secondo tempo ai genitori si pongono nuovi obiettivi, più complicati e più importanti. [...]. In genere, bisogna far sì che nei bambini si formino nel modo più saldo possibile delle buone abitudini e la cosa principale a tal fine è il continuo esercizio ad una condotta giusta. Le continue prediche su una giusta condotta possono rovinare qualsiasi buona esperienza. [Altra importante qualità] di ogni regime familiare è la sua coerenza, se oggi bisogna pulire i denti, bisognerà pulirli anche domani; se oggi bisogna rifare il letto, bisognerà rifarlo anche domani. Non deve avvenire che oggi una madre chieda che venga rifatto il letto e l'indomani non lo chieda, ma lo faccia lei stessa. Una simile incoerenza priva il regime di ogni significato e lo trasforma in una collezione di disposizioni casuali slegate tra loro<sup>19</sup>.

Pertanto, la partecipazione del bambino alla vita familiare deve iniziare quanto prima e deve prendere avvio proprio attraverso il gioco, principale attività in cui è implicato/a il/la bambino/a durante il periodo dell'infanzia.

In principio, continua Makarenko:

Si deve dire al bambino che egli risponde dell'integrità dei giocattoli, della pulizia e dell'ordine del posto dove stanno i giocattoli e dove egli gioca. Bisogna presentargli tale lavoro nelle linee generali. Dire che deve esserci pulizia, ordine, niente polvere sui giocattoli. Certamente è bene mostrargli alcuni sistemi di pulizia, ma sarebbe ancor meglio che egli li intuisse, che capisse da sé che per togliere la polvere occorre uno straccio pulito, ecc<sup>20</sup>.

---

<sup>19</sup> A.S. Makarenko, *Consigli ai genitori*, op. cit., pp. 54-55.

<sup>20</sup> *Ivi*, pp. 80-81.

Chiaramente, con l'avanzare dell'età i compiti devono divenire più complessi e "staccarsi" gradualmente dall'attività ludica. Il pedagogista ucraino ne individua alcuni, tra cui in particolare:

- innaffiare i fiori in una data stanza o in tutto l'appartamento;
- togliere la polvere sui davanzali;
- apparecchiare la tavola prima del pranzo;
- rispondere dello scaffale dei libri o della libreria e tenerli in ordine;
- curarsi del nutrimento del gattino o del cagnolino;
- fare le pulizie in una data stanza o in una parte di essa;
- se nella famiglia c'è un orto o un'aiuola fiorita, prendersi cura di una parte di esso sia dal punto di vista della semina, come della coltivazione;
- aiutare la madre o la sorella in determinate funzioni domestiche.

Il bambino in famiglia, dunque, deve essere stimolato a *fare* perché – scriveva Cives, riprendendo la Montessori – «il male è sciupare le possibilità, impedire o non sostenere ed incoraggiare le esperienze. [...]. Il bambino deve partecipare alla vita del genitore, allo svolgersi della sua esperienza»<sup>21</sup>. E può e deve partecipare anche alla vita familiare purché le disposizioni, che i genitori devono imparare a dare *assai presto*, quando il bambino ha un anno e mezzo o due, rispettino le seguenti condizioni:

- non devono venir date con ira, con grida, ma devono assomigliare ad una richiesta;
- devono essere adatte al bambino e non richiedergli uno sforzo troppo grande;
- devono essere ragionevoli, cioè non contrastare con il buon senso;
- non devono essere in contrasto con un'altra disposizione data da voi stessi o dall'altro genitore<sup>22</sup>.

Anche Rudolph Steiner<sup>23</sup> sosteneva l'importanza di coinvolgere i bambini nelle faccende domestiche, facendo leva sulla naturale curiosità dell'infanzia di imitare gli adulti e il loro mondo. Simili attività non solo consentono lo sviluppo di abilità motorie e facilitano la maturazione di buone abitudini, ma permettono, altresì, l'acquisizione di capacità e competenze organizzative, collaborative, incrementando in questo modo anche il sentimento di fiducia in se stessi e nelle proprie capacità. In tal senso, è proprio il genitore il primo a doversi mettere in gioco nell'ottica di quella *coeducazione attiva e partecipativa* tanto cara alla Montessori.

Non bisogna sostituirsi al bambino, ma aiutarlo ad agire in autonomia. Così facendo, sin da subito, si potrà introdurre i bambini e le bambine all'organizzazione della vita familiare. Non si dovrà attendere, pertanto, l'adolescenza o la pre-adolescenza perché sin da piccoli saranno stati abituati a partecipare e a collaborare con mamma, papà e il resto della famiglia.

---

<sup>21</sup> G. Cives, *La sfida difficile. Famiglia ed educazione familiare*, op. cit., p. 18.

<sup>22</sup> Cfr. A.S. Makarenko, *Consigli ai genitori*, op. cit., p. 59.

<sup>23</sup> Cfr. R. Steiner, *L'educazione dei figli*, Mondadori, Milano 2007.

**13) Rispetto al tempo libero, invece, con che frequenza svolge le seguenti attività con suo/a figlio/a?**

<b>Attività</b>	<b>Una o più volte a settimana</b>	<b>Più volte al mese</b>	<b>Più volte all'anno</b>	<b>Mai o quasi mai</b>
<b>Andare a pranzo o a cena fuori</b>	58	172	251	180
<b>Uscire a fare una passeggiata</b>	351	223	62	25
<b>Andare al cinema</b>	36	191	288	146
<b>Fare visita a parenti e amici</b>	254	276	87	44
<b>Fare sport o assistere ad una competizione sportiva</b>	282	94	106	179
<b>Fare escursioni</b>	1	41	268	351
<b>Viaggiare</b>	3	20	430	208
<b>Partecipare ad attività di interesse culturale (andare al museo, ecc.)</b>	8	40	232	381
<b>Partecipare alle attività di alcune associazioni</b>	21	39	148	453
<b>Altro</b>	10	3	1	/

Avere del tempo libero è uno dei principali bisogni del bambino. «È un bisogno – scrive Guido Petter – che gli va riconosciuto se vogliamo vederlo allegro, interessato alle cose che fa, invece che teso, nervoso, irritabile. Questo “tempo libero” va trovato nella giornata, nella settimana, nell’anno»<sup>24</sup> e si configura per il bambino come uno spazio di piacere, quasi magico, «che gli serve per liberarsi dalle tensioni e ritrovare la freschezza e l’energia necessari per tornare poi ai consueti impegni»<sup>25</sup>.

È anche il tempo dedicato alla cura della relazione genitore-figlio, un tempo, pertanto, che deve essere caratterizzato da qualità, attenzione, amore. Ecco perché per ogni genitore è importante trascorrere del tempo con i propri figli al di là della frenetica vita quotidiana e degli impegni di tutti

<sup>24</sup> G. Petter, *Il mestiere di genitore*, BUR, Milano 2013, p. 327 (V edizione).

<sup>25</sup> *Ivi*, p. 328.

i giorni. È necessario, dunque, recuperare il *tempo lento* per costruire relazioni equilibrate, gioiose, felici.

Per tutte queste ragioni, un item del questionario indagava proprio questa dimensione: come genitori e figli trascorrono il proprio tempo libero e con quale frequenza svolgono le attività indicate.

Rispetto a tutte le attività svolte “una o più volte a settimana”, quelle più frequenti sono risultate essere: uscire a fare una passeggiata (34%), fare sport o assistere ad una competizione sportiva (28%) e far visita a parenti e amici (25%). Nettamente inferiori tutte le altre percentuali: solo nel 6% dei casi si va a pranzo o a cena fuori; nel 3% al cinema; nel 2% dei casi genitori e figli partecipano ad attività di alcune associazioni e, per il restante 2%, partecipano ad attività di interesse culturale (1%) e frequentano la parrocchia<sup>26</sup> (1%). Per quanto riguarda le attività legate al “fare escursioni” e “viaggiare” le percentuali sono pari allo 0%.

Passando, invece, alle attività svolte “una o più volte al mese”, la situazione è leggermente diversa. Le attività che, in questo caso ricorrono con maggior frequenza, sono: far visita a parenti e amici (25%), uscire a fare una passeggiata (20%), andare al cinema (17%) e andare a pranzo o a cena fuori (16%). In misura minore genitori e figli fanno sport o partecipano a competizioni sportive (9%), fanno escursioni (4%), partecipano ad attività di interesse culturale (4%), partecipano all’attività di alcune associazioni (3%), viaggiano (2%). Le altre attività, indicate in soli tre casi (parrocchia, biblioteca e teatro) corrispondono allo 0%.

Nel caso delle attività svolte “più volte all’anno”, quella che ricorre con maggior frequenza è “viaggiare” (23%), seguita da: andare al cinema (15%), fare escursioni (14%), andare a pranzo o a cena fuori (14%), partecipare ad attività di interesse culturale (12%), partecipare alle attività di alcune associazioni (8%), fare sport o assistere a competizioni sportive (6%), far visita a parenti e amici (5%) e uscire a fare una passeggiata (3%). Anche in questo caso le attività corrispondenti ad altro (teatro nel caso specifico) equivalgono allo 0%.

Infine, sono presenti le attività che vengono svolte “mai o quasi mai”. In particolare, nella maggior parte dei casi (23%), genitori e figli non partecipano alle attività delle associazioni e ad altre attività di interesse culturale (19%) e non fanno quasi mai escursioni (18%).

Pertanto, alla luce dei dati emersi, viene fuori che:

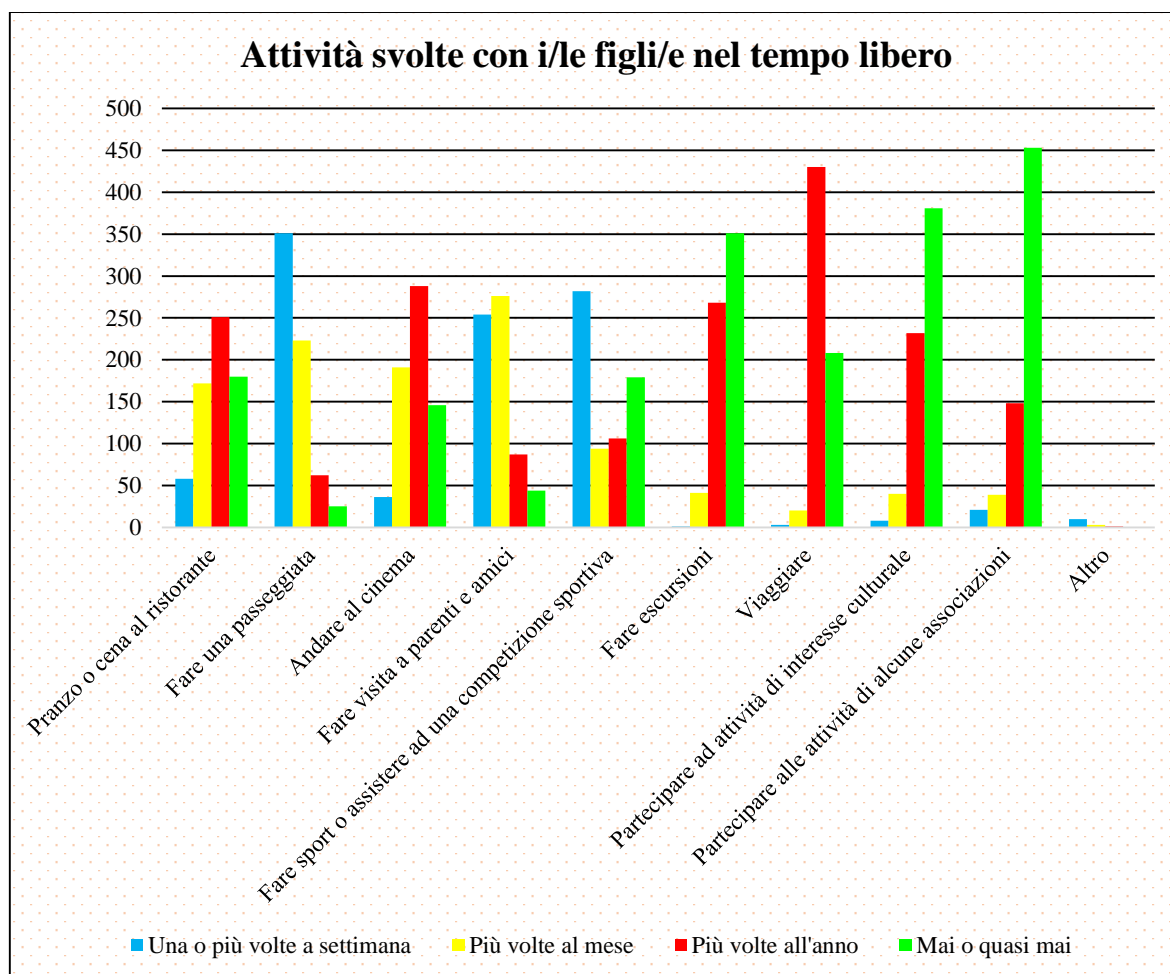
- l’attività più svolta, nell’arco di una settimana, è *uscire a fare una passeggiata*;
- l’attività più svolta, nel corso di un mese, è *far visita a parenti e amici*;
- l’attività più svolta, nel corso di un anno, è *viaggiare*;
- l’attività meno svolta è *partecipare alle attività di alcune associazioni*.

Rispetto alla *partecipazione ad attività di interesse culturale*, questa è maggiore in una delle quattro scuole, quella in cui si registra un titolo di studio maggiore da parte dei genitori. Sempre nello stesso istituto, in cui si registra anche una maggiore percentuale di coppie in cui lavorano entrambi i partner, genitori e figli *viaggiano* di più, *fanno più escursioni* e si rileva altresì un numero maggiore di *bambini che praticano sport* e che *vanno al cinema* con i propri genitori.

Considerando le altre attività, invece, non si rilevano differenze significative tra le scuole oggetto della ricerca.

---

<sup>26</sup> È quanto emerge dalla voce “altro”.



**14) Gioca con suo/a figlio/a?**<sup>27</sup>

**15) Con che frequenza?**

**16) Indicare la persona che svolge i seguenti giochi con suo/a figlio/a**

Il gioco riveste una grande importanza nella vita del bambino. A tal proposito, Makarenko scriveva che «[...] l'educazione del futuro uomo [...] si svolge innanzi tutto nel gioco»<sup>28</sup>. È l'attività ludica, infatti, che consente ai/alle più piccoli/e di esplorare il mondo, di conoscere e manipolare gli oggetti, di acquisire competenze e abilità (motorie, cognitive, linguistiche, ecc.) in maniera graduale. Ed è sempre attraverso il gioco che il bambino e la bambina imparano ad esprimere e comunicare emozioni; entrano nel contesto culturale in cui vivono; si relazionano con gli altri. È un elemento ed un'attività fondamentale perché, tra le altre cose, «insegna al bambino a essere perseverante e ad avere fiducia nelle proprie capacità; è un processo attraverso il quale diventa consapevole del proprio mondo interiore e di quello esteriore [...]»<sup>29</sup>.

Dai giochi che un bambino fa può iniziare a farsi un'idea di come vede e interpreta il mondo: come vorrebbe che fosse, che cosa gli interessa, quali sono i problemi che lo affliggono. Attraverso i giochi

<sup>27</sup> In 1 questionario non è stata data alcuna risposta a queste domande.

<sup>28</sup> A.S. Makarenko, *Consigli ai genitori*, op. cit., p. 63.

<sup>29</sup> P. Nicolini, A. Biondi, *Genitori in divenire: affiancare la crescita dei bambini e delle bambine*, EUM, Macerata 2017, p. 9.

esprime cose e concetti che non riuscirebbe a tradurre in parole. Nessun bambino, infatti, si mette a giocare tanto per passare il tempo. La semplice scelta di un gioco piuttosto che di un altro è motivata da processi, bisogni, desideri, angosce, ragioni per cui il gioco si configura sempre più come il *linguaggio segreto* dei/delle bambini/e e come adulti, come genitori, dobbiamo rispettarlo, anche se non lo comprendiamo fino in fondo<sup>30</sup>.

Alla luce di simili considerazioni diviene chiaro quanto sia importante il ruolo dell'adulto, nel caso specifico, del genitore. La madre e il padre devono sostenere e accompagnare i giochi dei bambini; devono "mettersi in gioco", accettare le regole, lasciare ai/alle bambini/e la libertà di sviluppare le proprie capacità senza invadere i loro spazi. In tal senso, ogni padre ed ogni madre dovrebbe:

- rispettare il gioco (senza prese in giro e senza mostrare impazienza o insofferenza per l'inevitabile disordine che può crearsi);
- prendere parte al gioco (partecipare volentieri ai giochi del proprio figlio, quando ciò gli sia gradito o necessario);
- fornire materiali per il gioco (non solo giocattoli già "belli e pronti" ma anche oggetti della vita quotidiana: sedie, pentole, stoffe, ecc.);
- regalare (ogni tanto e non solo nelle occasioni tradizionali) giocattoli ai bambini.

Rispetto al contesto di riferimento, è emerso che nel 98% dei casi i genitori giocano con i propri figli.

	<b>Sì</b>	<b>No</b>
<b>Gioca con suo/a figlio/a</b>	645	15



Si tratta, in prevalenza, di madri (77%) e in misura minore di padri (12%) e di padri e madri insieme (11%).

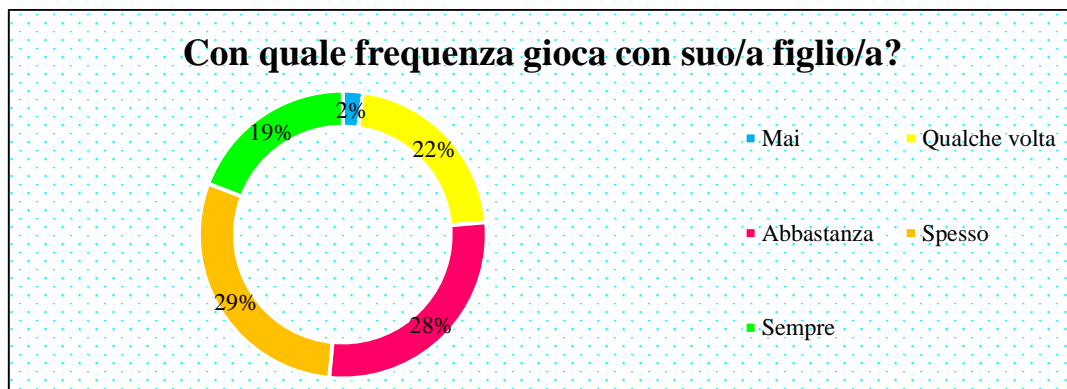
Il 2%, invece, corrispondente ai "no", risulta essere composto da: 9 madri, 5 padri e 1 coppia (padre e una madre insieme).

Anche rispetto alla frequenza con cui si gioca con i propri figli, il dato è positivo.

<b>Frequenza</b>	<b>Mai</b>	<b>Qualche volta</b>	<b>Abbastanza</b>	<b>Spesso</b>	<b>Sempre</b>
/	15	141	184	193	127

Le percentuali più alte, infatti, emergono rispetto alle risposte "abbastanza" (28%) e "spesso" (29%) e mostrano un buon coinvolgimento dei padri o di entrambi i genitori nei giochi dei/delle bambini/e.

<sup>30</sup> Cfr. B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, op. cit.



Infine, rispetto a determinate attività e a chi le svolge con il/la bambino/a, è emerso quanto segue.

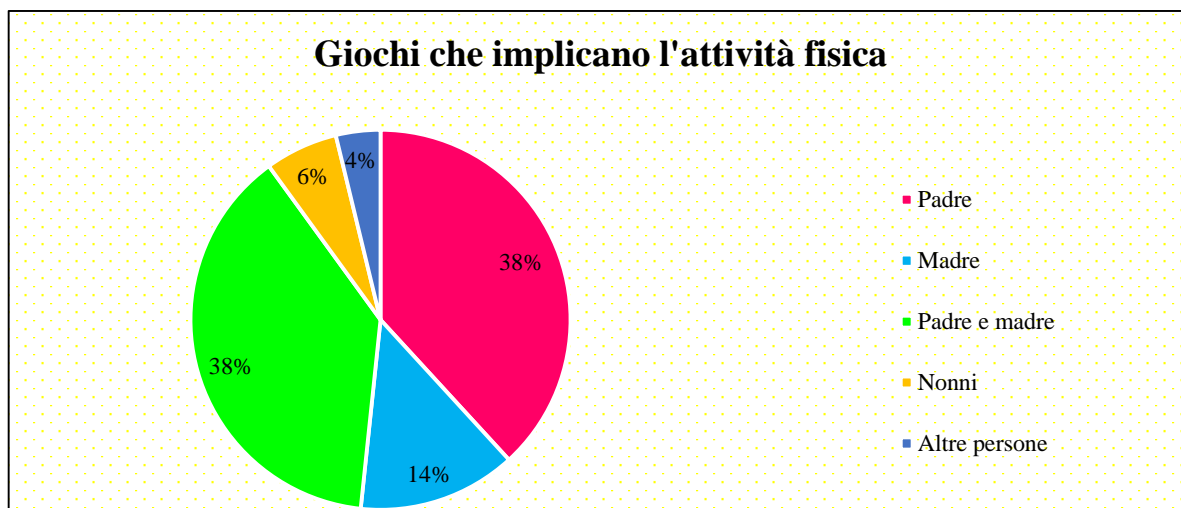
Attività	Padre	Madre	Padre e madre	Nonni	Altri
<b>Giochi che implicano l'attività fisica</b>	252	89	253	41	25
<b>Giochi educativi</b>	33	334	213	54	26
<b>Leggere e raccontare storie, imparare canzoni e poesie</b>	126	290	200	35	9
<b>Guardare la TV insieme</b>	64	106	471	13	6
<b>Altro</b>	1	1	4	1	/

Se le asimmetrie tra madre e padre sono ancora piuttosto accentuate rispetto al lavoro domestico (lavare, stirare, pulire casa, preparare i pasti), specie al Sud, in cui risulta essere ancora molto segregato<sup>31</sup>, diminuiscono quando si tratta del lavoro di cura rivolto ai figli e, in particolar modo, quando si parla di attività ludiche. Dal Rapporto *Padri che cambiano* è, infatti, emerso che i padri sono impegnati più delle madri a giocare con i più piccoli. Nello specifico, i padri vi dedicano 26 minuti al giorno, mentre le madri 22.

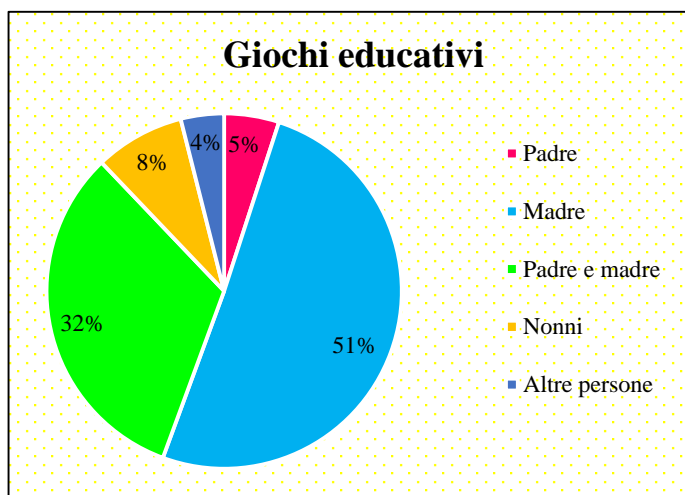
Tutto questo testimonia, ancora una volta, come stia cambiando, nel corso degli anni, la figura paterna che tende sempre di più ad entrare in relazione con il/la proprio/a figlio/a, allontanandosi dalla figura classica del padre/padrone: distante, normativo, anaffettivo e autoritario.

<sup>31</sup> Cfr. AA. VV., *Padri che cambiano. 1° Rapporto sulla paternità in Italia*, Marzo 2017. Disponibile in: <http://sfp.uniroma3.it/files/97876eb6-88ff-4a3a-a564-9584c162fa0a.pdf> [22 agosto 2017].

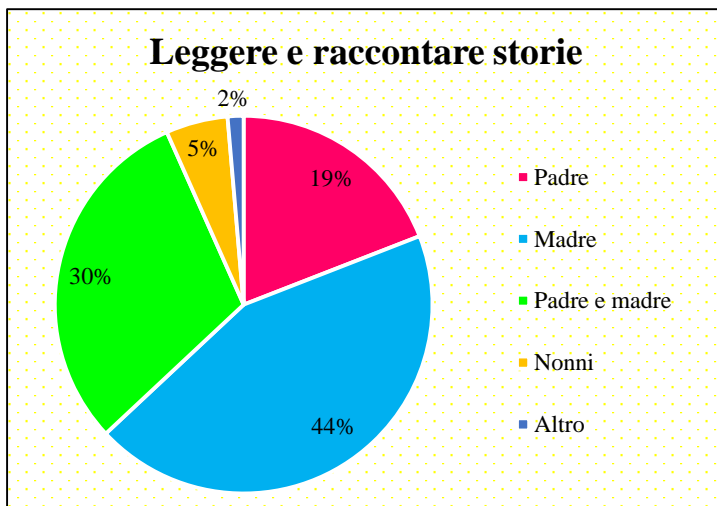
Per quanto concerne i genitori foggiani, effettivamente, dai questionari emerge una forte presenza dei padri soprattutto in alcune attività. Se le madri sono maggiormente coinvolte in attività di tipo educativo (verbalizzazioni, manipolazione, attività creative e imitative) e nella lettura e narrazione delle storie, i padri prediligono attività più dinamiche in cui sono richiesti movimento, azione, forza. Nello specifico, rispetto ai *giochi che implicano l'attività fisica*, sono coinvolti: 252 padri (38%), 89 madri (14%), 253 padri e madri (38%), 41 nonni (6%) e 25 (4%) tra amici, cugini, zii e baby sitter. Dunque sono maggiormente implicati i padri rispetto alle madri, ma si registra anche un buon livello di compartecipazione nello svolgimento di simili attività (soprattutto in una delle quattro scuole).



Maggiormente coinvolte rispetto ai padri sono le madri quando si tratta di *attività di tipo educativo* e di attività legate al *leggere e raccontare storie, imparare canzoni e poesie*. Rispetto alle prime, ben il 51% delle madri rispetto al 5% dei padri è coinvolto in giochi educativi. Pari al 32%, invece, è la partecipazione sia del padre che della madre in questo genere di attività. In maggior misura, rispetto ai giochi che implicano l'attività fisica, il coinvolgimento dei nonni, pari all'8%. Il 4% si compone ancora di amici e cugini.



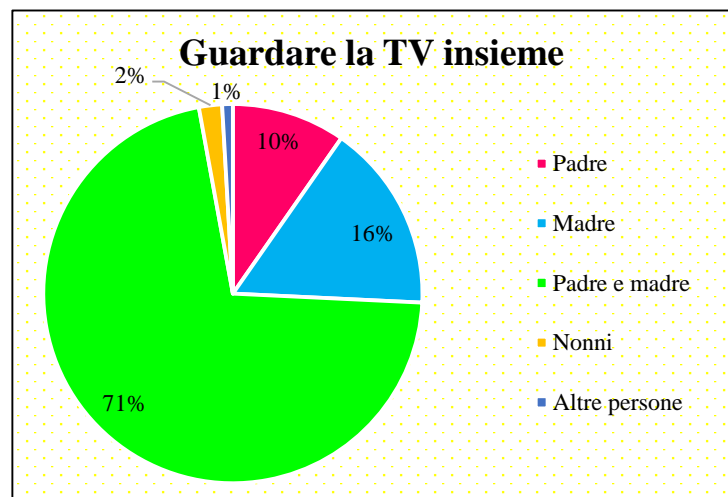




Anche le attività di lettura e creazione di storie vedono una maggiore presenza delle madri (44%). Buono anche il livello di coinvolgimento dei padri (19%) e delle madri e dei padri insieme (30%). Infine, “guardare la TV insieme” risulta essere una vera e propria esperienza familiare poiché, nella maggior parte dei casi (71%), vede sia i padri che le madri svolgere questa attività con i/le propri/e figli/e. Nella misura del 10% e del 16% sono coinvolti, rispettivamente, solo i padri o

solo le madri. In misura ancora minore i nonni (2%) e le altre persone (1%).

Oltre alle attività sopra menzionate, chi compilava il questionario poteva indicare altre attività svolte con i/le propri/e figli/e. Solo in una scuola, sebbene in minima parte, sono state indicate altre attività: suonare, andare al cinema, giocare al PC, cucinare dolci, fare giochi di società.



Per concludere, i dati emersi in relazione a quest’area confermano, dunque, una maggiore partecipazione di entrambi i genitori e dei padri, in particolar modo, nelle attività svolte con i/le figli/e.

Di rilievo, però, sono le differenze rispetto alle modalità interattive scelte dai genitori per giocare con i più piccoli. Differenze che sono perfettamente in linea con quanto scrivono Nicolini e Biondi:

Rispetto alle modalità interattive dei due genitori in situazioni di gioco emergono [...] importanti differenze, che non vanno sottovalutate [...]. Le madri, in misura maggiore rispetto ai padri, tendono a coinvolgere il bambino in attività di tipo educativo, che si esplicano attraverso frequenti verbalizzazioni e sollecitazioni; propongono maggiormente attività pacate, tranquille e rassicuranti, preferendo una modalità ludica detta “distale”, verbale, centrata sulle verbalizzazioni come ad esempio il gioco del “cucù settete”, del “batti le manine”, del “far finta di” cucinare o prendersi cura di una bambola o di essere un dottore in visita a un paziente. I padri invece, interagiscono in modo più energico rispetto alle madri, preferendo giochi fisici e motori, in cui è richiesta l’attivazione percettiva; si tratta spesso di giochi non convenzionali, in cui sono utilizzati modelli più variati ed eccitanti (ad esempio sollevare, far saltare in aria, rotolarsi, fare finta di far la lotta). In sintesi, nei suoi tratti distintivi, lo stile paterno sembra essere caratterizzato da un intenso orientamento all’azione e alla fisicità che si esplicano in giochi motori e talvolta turbolenti e nell’esplorazione degli oggetti, come avviene con le costruzioni; lo stile materno, invece, sembra essere caratterizzato da un maggiore orientamento allo scambio linguistico e alla conversazione, al gioco simbolico e all’interazione didattica e educativa<sup>32</sup>.

<sup>32</sup> P. Nicolini, A. Biondi, *Genitori in divenire: affiancare la crescita dei bambini e delle bambine*, op. cit., p. 11.

Nonostante le differenze, tuttavia, è importante che entrambi i genitori trovino sempre il tempo per giocare con i propri figli, anche pochi minuti al giorno, perché è attraverso di esso che si costruiranno le basi per una buona ed efficace relazione genitore-bambino.

#### Il IV blocco – *Risorse sociali o comunitarie*

Il quarto blocco, che ha come obiettivo indagare quanto e se i genitori del territorio foggiano dispongano dell'aiuto di altre persone o servizi per educare i/le propri/e figli/e, prevedeva quattro domande.

#### 17) Riceve aiuto per la cura del/della suo/a bambino/a dalle persone o dai servizi di seguito elencati?

Persone/servizi	Sì	No
<b>Nonni</b>	456	205
<b>Altri familiari (specificare)</b>	137	524
<b>Amici, vicini di casa</b>	64	597
<b>Baby sitter</b>	37	624
<b>Servizi pubblici/privati (specificare)</b>	35	626

Nel 62% dei casi, i genitori hanno dichiarato di avvalersi del supporto dei nonni. In misura molto minore ricorrono ad altri familiari (19%). In particolare, in 114 casi – la maggior parte – si tratta di zii e zie (fratelli e sorelle dei genitori, cognati/e), in 5 di figli maggiori, in 4 di cugini, in 2 dei compagni (1 uomo in un caso e 1 donna nell'altro) e in 12 casi non è stato specificato.

Nel 9% dei casi, invece, i genitori ricorrono ad amici e vicini di casa; e, per il restante 10%, alle baby sitter (5%) o a servizi pubblici o privati (5%; Casa del giovane, attività extra scolastiche, oratorio, attività aggiuntive scuola privata, asilo nido, corsi estivi, ludoteche).



La possibilità di ricorrere ad una rete di aiuto informale, costituita, in questo caso, prevalentemente dai nonni, è ciò che permette ai genitori ed, in particolare, alle madri di continuare a lavorare, di non scegliere tra maternità e lavoro.

Il ricorso così “massiccio” all’aiuto dei nonni si spiega considerando l’età dei bambini e la carenza di posti negli asili pubblici e privati. Infatti, come emerge dal Rapporto Istat, *Avere figli in Italia negli anni 2000*<sup>33</sup>, nel nostro Paese, mentre i servizi per i bambini tra i 3 e i 5 anni sono maggiormente diffusi e riescono a soddisfare gran parte delle domande, i servizi per la prima infanzia (0-3 anni) sono accessibili solo a una minoranza di famiglie.

Tuttavia, rispetto al contesto foggiano, come si evince dalla *Relazione sociale dell’ambito territoriale di Foggia* (2016), il capoluogo dauno è stato destinatario, nell’anno 2016, dell’attuazione dei Fondi PAC Infanzia 1° Riparto, fondi che hanno permesso di incentivare la domanda dei servizi socio educativi per la prima infanzia anche nell’ottica di conciliare vita-famiglia-lavoro, assicurando servizi sempre più flessibili per fasce orarie.

Pertanto, sono stati ampliati i servizi di alcune strutture e, in particolare, si è avuta:

- l’estensione del tempo di servizio dell’attuale servizio nido a titolarità pubblica con l’apertura pomeridiana dell’asilo comunale “Tommy Onofri” dalle ore 14:30 alle ore 18:30;
- l’estensione del tempo di servizio effettuato presso la Sezione Primavera aggregata alla scuola dell’Infanzia comunale “Arpi” dalle ore 14:00 alle ore 18:00;
- l’ampliamento del servizio nido a titolarità pubblica “Tommy Onofri” con una sezione sperimentale con 15 utenti.

Inoltre, l’Ambito territoriale della città, sempre nel 2016, ha lavorato per rafforzare l’infrastrutturazione socio-educativa e qualificare i servizi della prima infanzia raggiungendo i valori target previsti per l’Ambito territoriale di Foggia, orientando il sostegno alla crescita del livello qualitativo delle prestazioni e all’investimento nel capitale umano e professionale impiegato nelle strutture, oltre che alla implementazione di approcci educativi e modelli di partecipazione aperti alle famiglie. Infatti, i Buoni Servizio per l’Infanzia, buoni spendibili *virtualmente* presso le strutture e i servizi iscritti al catalogo “Servizi Infanzia” dell’anno di riferimento e che concorrono al pagamento delle relative rette, supportando i genitori con un ISEE pari o inferiore a 40.000€, hanno consentito alle famiglie foggiane di accedere a servizi di qualità.

Quindi, si sta lavorando, in maniera sempre più consistente, per creare o incrementare una rete di servizi che, accanto a quelli offerti dai sistemi non formali e informali, supporti i genitori e le famiglie.

Un dato interessante che viene fuori dai questionari ed è in linea con quanto emerso a livello nazionale, è che si ricorre maggiormente ai nonni quando il titolo di studio dei genitori è più basso e quando siamo in presenza di uno/due figli. Mentre è maggiore il ricorso ad aiuti esterni (baby sitter nel caso specifico) e a servizi privati quando aumenta il titolo di studio e quando entrambi i genitori lavorano. Infatti, nella scuola in cui sono presenti in misura maggiore entrambi i parametri, il ricorso alle baby sitter è pari al 60%, mentre il restante 40% è ripartito tra le altre tre scuole (16%, 16%, 8%).

---

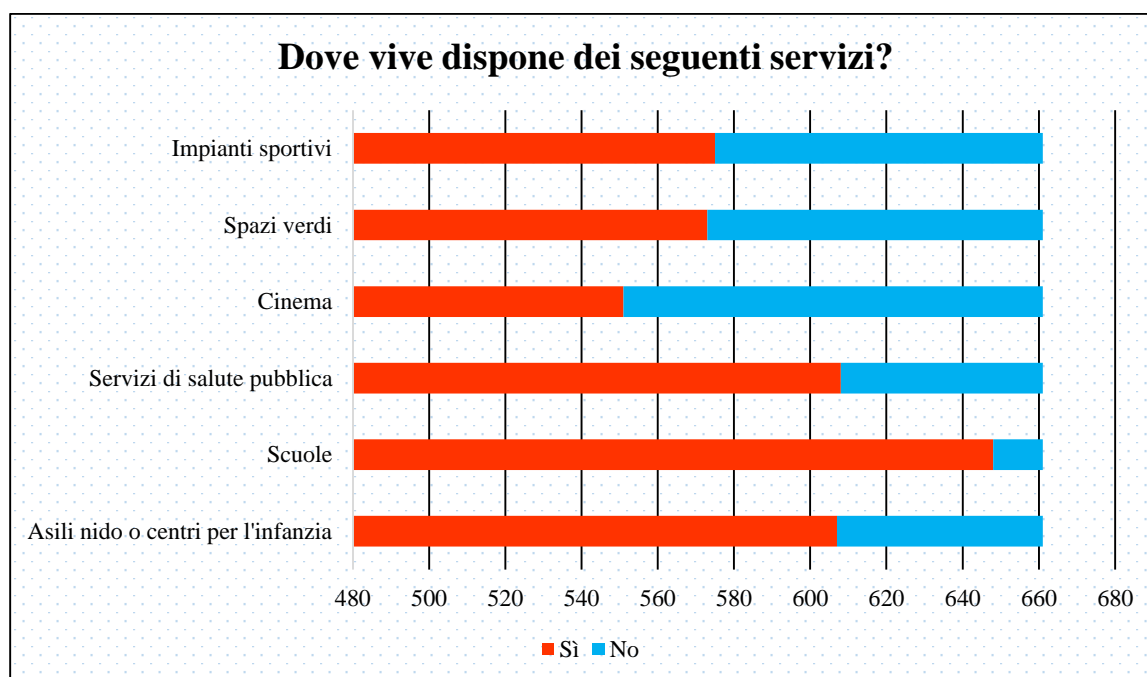
<sup>33</sup> Il rapporto è consultabile al sito [https://www.istat.it/it/files/2015/02/Avere\\_Figli.pdf](https://www.istat.it/it/files/2015/02/Avere_Figli.pdf) [23 agosto 2017].

## 18) Dove vive dispone dei seguenti servizi?

Servizi	Sì	No
Asili nido o centri per l'infanzia	607	54
Scuole	648	13
Servizi di salute pubblica (ospedali, consultori, ecc.)	608	53
Cinema	551	110
Spazi verdi	573	88
Impianti sportivi	575	86

Buona la presenza sul territorio foggiano dei servizi sopra menzionati. Presenti in misura maggiore le scuole, i servizi di salute pubblica e gli asili nido o centri per l'infanzia<sup>34</sup>. Diminuiscono, invece, i servizi dedicati al tempo libero e alle attività extra scolastiche: impianti sportivi, spazi verdi<sup>35</sup>, cinema.

Rispetto al 2008, anno in cui venne stilato e pubblicato il *1° Rapporto sulla devianza minorile in Italia*, la situazione è leggermente migliorata. Nel Report, infatti, veniva scritto che nella provincia di Foggia si registrava una consistente scarsità di servizi – soprattutto a favore di minori – a fronte di livelli di vera povertà sociale e arretratezza culturale<sup>36</sup>.



<sup>34</sup> Per quanto riguarda i “no” riferiti a queste tre strutture, si suppone si tratti di famiglie che abitano i borghi o le campagne adiacenti alla città.

<sup>35</sup> Molte mamme, rispetto agli spazi verdi, hanno aggiunto una postilla con la quale sostanzialmente asserivano che sebbene siano presenti molti giardini e parchi, questi sono spesso poco curati e fatiscenti e, dunque, non frequentabili.

<sup>36</sup> Cfr. I. Mastropasqua, T. Pagliaroli, M.S. Totaro (a cura di), *1° Rapporto sulla devianza minorile in Italia*, Gangemi, Roma 2008.

19) Dei servizi di seguito indicati, quali utilizza?

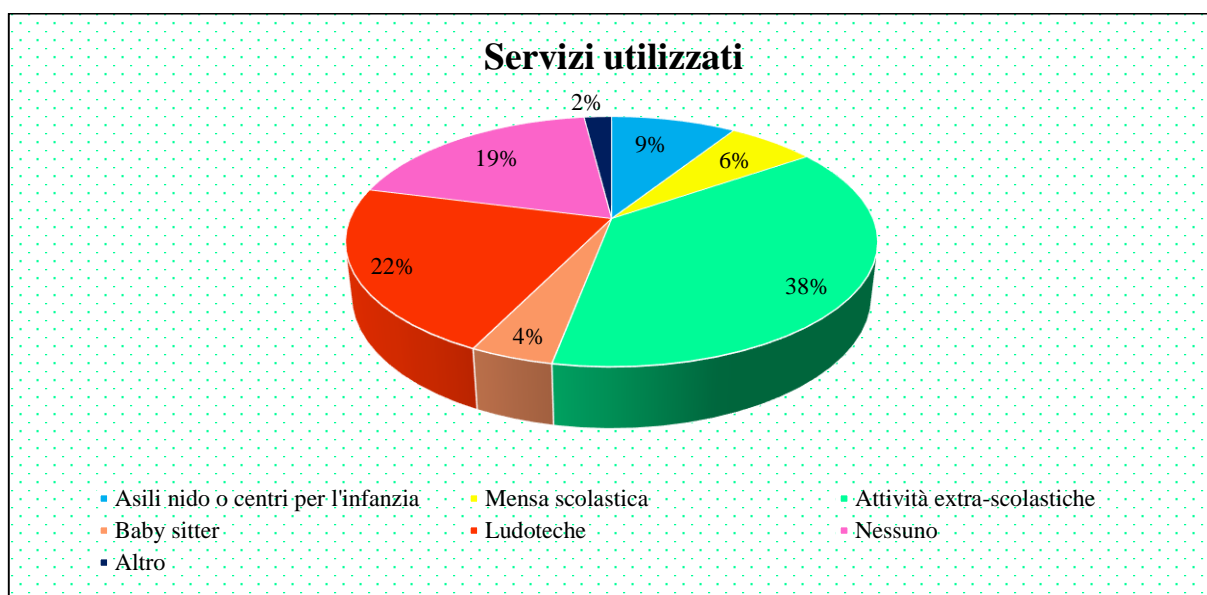
20) Nel caso in cui utilizzi i servizi sopra indicati, con quale frequenza?

Servizi	N° risposte ricevute
Asili nido o centri per l'infanzia	91
Mensa scolastica	64
Attività extra-scolastiche	377
Baby-sitter	43
Ludoteche	218
Nessuno	191
Altro	20

Dai dati analizzati emerge che i genitori foggiani usufruiscono ampiamente delle attività extra-scolastiche (38%): attività sportive, scuole di musica e di teatro, scuole di lingua, laboratori organizzati dalle associazioni operanti sul territorio. In misura minore, invece, si avvalgono del supporto delle ludoteche (22%), degli asili nido o dei centri per l'infanzia (9%), della mensa scolastica (6%), della baby sitter (4%) o di altre attività (2%; oratorio, parrocchia, parco giochi, servizi di doposcuola e pre-post scuola).

Infine, nel 19% dei casi dichiarano di non utilizzare alcun servizio. Questa percentuale è maggiore in due delle quattro scuole analizzate, in cui quasi la metà di coloro che hanno compilato il questionario dichiara di non avvalersi di nessuno dei servizi indicati né di altri non menzionati. Si tratta, nel caso specifico, di scuole poste nei quartieri "a rischio" della città e in cui anche il livello socio-economico e culturale delle famiglie risulta essere piuttosto basso.

Nel caso, invece, della scuola in cui il livello culturale dei genitori risulta essere più elevato e in cui si registra una maggiore percentuale di coppie in cui lavorano entrambi i partner, i genitori decidono di avvalersi, in forma integrata, di più servizi. Ricorrono, infatti, in media alle attività extra scolastiche, alla ludoteca e alla baby sitter contemporaneamente.



Rispetto alla frequenza, invece, emerge quanto di seguito riportato.

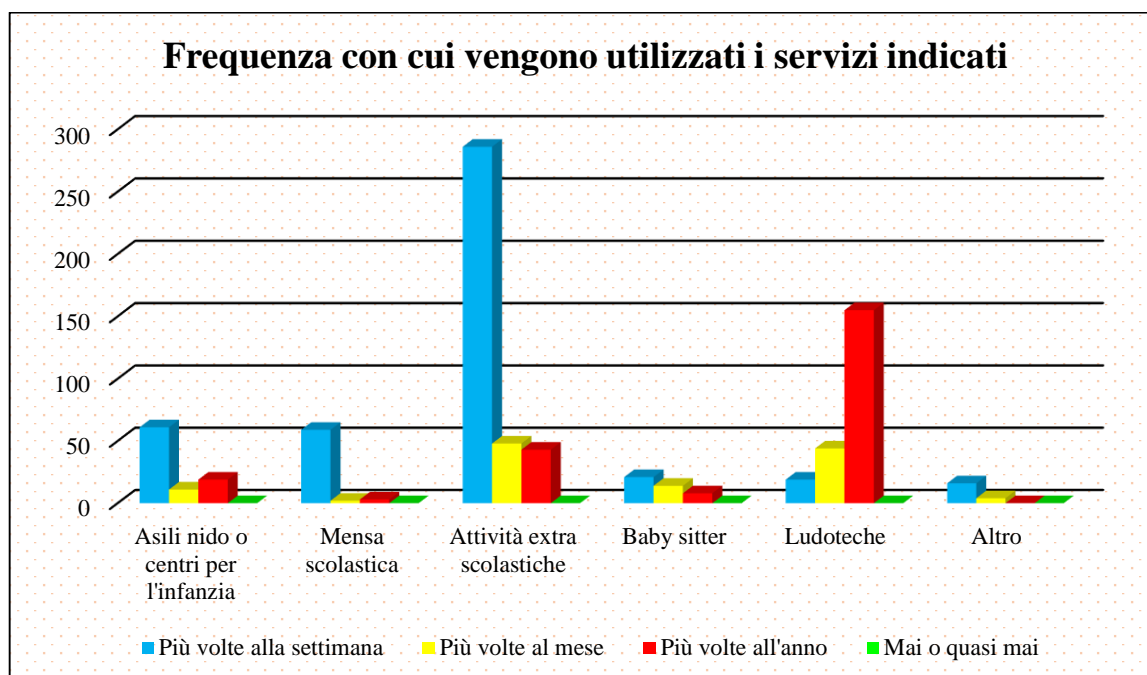
Servizi	Più volte alla settimana	Più volte al mese	Più volte all'anno	Mai o quasi mai
Asili nido o centri per l'infanzia	61	11	19	/
Mensa scolastica	59	2	3	/
Attività extra scolastiche	286	48	43	/
Baby sitter	21	14	8	/
Ludoteche	19	44	155	/
Altro	16	4	/	/

C'è una relazione tra il ricorso a questi servizi e la frequenza con cui vengono utilizzati.

I servizi maggiormente utilizzati – *più volte a settimana* – sono: le attività extra-scolastiche (62%), gli asili nido o i centri per l'infanzia (13%) e la mensa – negli istituti privati – (13%). In misura minore si ricorre alla baby sitter (5%), alle ludoteche (4%) o ad altre attività (3%).

Anche per quanto riguarda i servizi utilizzati *più volte al mese*, in vetta troviamo le attività extra scolastiche (39%), seguite da ludoteche (36%), baby sitter (11%), asili nido o centri per l'infanzia (9%), altre attività (3%) e mensa scolastica (2%).

Un maggiore ricorso alle ludoteche, pari al 68%, si registra quando si parla di servizi cui si ricorre *più volte all'anno*. Oltre alle ludoteche, sebbene in misura molto minore, si ricorre poi alle attività extra scolastiche (19%), agli asili nido o centri per l'infanzia (8%), alla baby sitter (4%) e alla mensa scolastica (1%).



Dai dati emersi dai questionari analizzati si evince, dunque, che le risorse educative volte a supportare i genitori nel compito di crescita e di cura dei propri/e figli/e, sono maggiormente

utilizzate quando il livello socio-economico e culturale della famiglia è più elevato. Mentre, quando siamo in presenza di livelli socio-economici e culturali più bassi, si verifica un ricorso maggiore alla rete di aiuto informale costituita da nonni, parenti e amici. Non che questa non venga utilizzata anche dalle prime famiglie, ma il ricorso è minore e, comunque, si integra al supporto di altri servizi e risorse.

Il V blocco – *Tendenze educative* – si componeva di 6 domande. Scopo di questa sezione del questionario era conoscere e analizzare le tendenze e le strategie educative comunemente utilizzate dai genitori nel processo educativo dei/delle loro figli/e e le difficoltà che attualmente incontrano nell’educare e crescere i/le propri/e bambini/e.

**21) Le chiederei di segnalare il grado di accordo o disaccordo con le seguenti affermazioni.**

	<b>Totalmente d'accordo</b>	<b>D'accordo</b>	<b>In disaccordo</b>	<b>Totalmente disaccordo</b>
<b>a) La “chiave” per educare in maniera adeguata i propri figli sta nel punirli ogni volta che si comportano male</b>	56	211	309	85
<b>b) Mi dà fastidio che i miei figli debbano chiedere aiuto per fare qualcosa; sono in grado di fare da soli</b>	29	102	398	132
<b>c) Secondo me, è normale che i miei figli commettano degli errori mentre stanno apprendendo</b>	265	371	21	4
<b>d) I bambini imparano meglio attraverso il gioco</b>	222	392	41	6
<b>e) Quando i genitori danno una punizione, non sono tenuti a dare spiegazioni</b>	31	59	312	259
<b>f) Penso che i genitori debbano lasciare “spazio” ai propri figli per poter imparare da soli</b>	166	422	68	5
<b>g) Mi fa piacere che i miei figli prendano l’iniziativa per fare delle cose, anche se sbagliano</b>	183	414	57	7
<b>h) I bambini devono rispettare sempre i genitori per il solo fatto di essere tali</b>	195	301	146	19

<b>i) L'educazione dei figli può avvenire perfettamente anche se non si utilizzano premi e punizioni</b>	135	296	206	24
<b>j) Credo che la vita sia la scuola migliore: non è necessario dare costantemente consigli ai figli</b>	29	131	400	101
<b>k) Il dialogo è lo strumento migliore per far sì che i bambini apprendano</b>	403	251	4	3
<b>l) È necessario instaurare un clima di fiducia e di parità tra genitori e figli</b>	224	287	142	8
<b>m) I genitori devono ricorrere spesso alle punizioni per prevenire problemi futuri</b>	37	111	411	102
<b>n) Da quando sono madre/padre ho imparato ad essere più paziente</b>	229	362	65	5
<b>o) Sia il/la mio/a compagno/a che io siamo soddisfatti rispetto alla distribuzione dei compiti domestici e delle responsabilità familiari<sup>37</sup></b>	147	369	99	43

Rispetto a questo item occorre fare una premessa.

L'autrice del questionario, nell'elaborare il quesito ha puntato – considerate le diverse e differenti opinioni dei genitori rispetto alle strategie e agli atteggiamenti educativi da adottare con i/le propri/e figli/e – a far emergere le tendenze che più si avvicinano ai loro comportamenti quotidiani e, dunque, al loro stile relazionale. Gli stili relazionali cui si fa riferimento si riferiscono alla tipologia classica elaborata da Diana Baumrind, negli anni Settanta del Novecento, e sono: stile democratico, permissivo e autoritario<sup>38</sup>.

Quando si parla di stile relazionale si fa riferimento alle modalità con cui ciascun genitore entra in relazione con il/la proprio/a figlio/a. In tal senso, lo stile di ciascun membro della coppia parentale ha delle ricadute importanti sulla vita dei/delle figli/e perché gioca un ruolo fondamentale nel favorire l'acquisizione di competenze sociali e personali e lo sviluppo dell'identità.

Nel questionario elaborato e poi somministrato, per far emergere i tratti caratteristici degli stili di riferimento, sono stati costruiti degli item ben definiti, riportati nella tabella che segue.

<sup>37</sup> In 3 casi a questa domanda non è stata data alcuna risposta perché si tratta di genitori vedovi che non hanno un/una nuovo/a compagno/a.

<sup>38</sup> Cfr. S. Torío López, J.V. Peña Calvo, M. Inda Caro, *Estilos de educación familiar*, op. cit.



<b>STILE AUTORITARIO</b>
a) La “chiave” per educare in maniera adeguata i propri figli sta nel punirli ogni volta che si comportano male
e) Quando i genitori danno una punizione, non sono tenuti a dare spiegazioni
h) I bambini devono rispettare sempre i genitori per il solo fatto di essere tali
m) I genitori devono ricorrere spesso alle punizioni per prevenire problemi futuri
<b>STILE DEMOCRATICO (o AUTOREVOLE)</b>
c) Secondo me, è normale che i miei figli commettano degli errori mentre stanno apprendendo
d) I bambini imparano meglio attraverso il gioco
g) Mi fa piacere che i miei figli prendano l’iniziativa per fare delle cose, anche se sbagliano
k) Il dialogo è lo strumento migliore per far sì che i bambini apprendano
<b>STILE PERMISSIVO</b>
b) Mi dà fastidio che i miei figli debbano chiedere aiuto per fare qualcosa; sono in grado di fare da soli
f) Penso che i genitori debbano lasciare “spazio” ai propri figli per poter imparare da soli
i) L’educazione dei figli può avvenire perfettamente anche se non si utilizzano premi e punizioni
j) Credo che la vita sia la scuola migliore: non è necessario dare costantemente consigli ai figli
l) È necessario instaurare un clima di fiducia e di parità tra genitori e figli

Gli ultimi 2 (n e o), sono stati aggiunti dalla sottoscritta per conoscere l’opinione dei genitori e il grado di accordo con altri due aspetti ritenuti fondamentali.

n) Da quando sono madre/padre ho imparato ad essere più paziente
o) Sia il/la mio/a compagno/a che io siamo soddisfatti rispetto alla distribuzione dei compiti domestici e delle responsabilità familiari

Rispetto a queste tredici affermazioni, i genitori hanno potuto esprimere il loro grado di accordo o disaccordo su una scala che va da *totalmente d’accordo* a *totalmente disaccordo*.

In particolare, per quanto concerne gli item dello stile *democratico* o *autorevole*, ci troviamo di fronte a genitori attenti ai bisogni dei/delle più piccoli/e, ma che allo stesso tempo creano opportunità per esercizi di libertà e autonomia, al fine di promuovere l’indipendenza e l’iniziativa personale del/della bambino/a. È ammesso l’errore e si concede ampio spazio al dialogo, ritenuto uno degli strumenti fondamentali per educare.

Altro elemento essenziale è il gioco, modalità privilegiata per innescare processi di apprendimento significativo nel bambino e nella bambina. Attraverso il gioco, infatti, i genitori ritengono che il/la bambino/a impari meglio.

Si tratta, dunque, di genitori disponibili a comunicare e a comprendere, che credono fortemente nel valore del dialogo piuttosto che della punizione, ma che sanno essere autorevoli, che credono nell’importanza del “no”, fondamentale per la crescita equilibrata dei/delle figli/e.

Scrivo a riguardo Paolo Gambini:

con uno *stile autorevole* i genitori motivano ai figli il senso delle regole e sono disposti ad adattarle a seconda delle situazioni, anche venendo incontro alle legittime esigenze dei figli. Allo stesso modo fanno per le punizioni. In questo clima educativo i figli crescono più sicuri e autonomi, con un buon livello di stima di sé e di competenza sociale<sup>39</sup>.

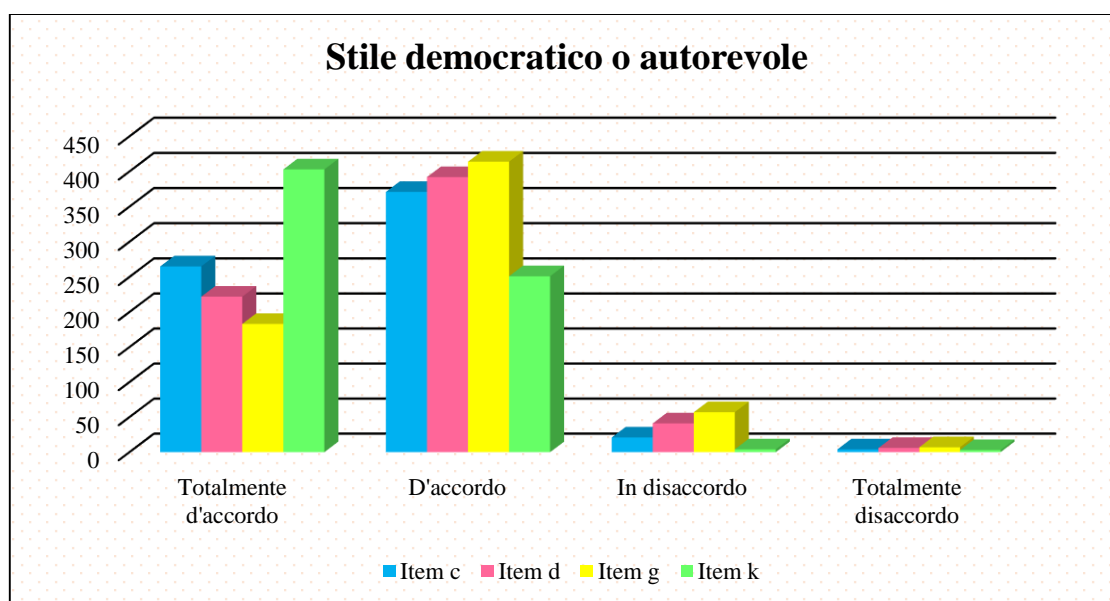
Anche Torío López è d'accordo quando afferma:

Es un estilo de familia bien cualificada para la educación y la crianza infantil, ya que favorece el desarrollo evolutivo del niño y la conformación de su personalidad<sup>40</sup>.

Se ci si riferisce ai genitori del territorio foggiano, rispetto alle proposizioni che descrivono e costituiscono lo *stile autorevole* emerge quanto segue:

	T.D.	D.	DIS.	TOT. DIS.
c) Secondo me, è normale che i miei figli commettano degli errori mentre stanno apprendendo	40%	56%	3%	1%
d) I bambini imparano meglio attraverso il gioco	34%	59%	6%	1%
g) Mi fa piacere che i miei figli prendano l'iniziativa per fare delle cose, anche se sbagliano	28%	63%	9%	1%
k) Il dialogo è lo strumento migliore per far sì che i bambini apprendano	61%	38%	1%	0%

Dalle percentuali si evince un grado d'accordo, pari quasi al 100%, con tutte le proposizioni sottese allo *stile autorevole*.



<sup>39</sup> P. Gambino, *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*, FrancoAngeli, Milano 2007, p. 148.

<sup>40</sup> Cfr. S. Torío López, J.V. Peña Calvo, M. Inda Caro, *Estilos de educación familiar*, op. cit., p. 66. «È uno stile familiare buono (qualificato) per l'educazione e la crescita dei figli, in quanto favorisce lo sviluppo evolutivo del bambino e la strutturazione della sua personalità».

Lo *stile permissivo*, rispetto a quello *autorevole*, è caratterizzato da un'elevata accettazione nei confronti dei/delle propri/e figli/e – ragion per cui si tende sempre ad assecondare le loro scelte – e dall'assenza totale (o quasi) di regole. Siamo in presenza di madri e padri aperti al dialogo, affettuosi, che tendono a relazionarsi con i/le propri/e figli/e in maniera amichevole, a volte addirittura paritaria – facendo venir meno l'indispensabile asimmetria della relazione educativa – dimostrandosi, per questo, incapaci di fornire regole, esempi di condotta e norme di comportamento.

Con uno *stile permissivo* i genitori lasciano fare ai figli quello che credono: non impartiscono regole né punizioni e quando poi lo fanno queste non sono chiare e coerenti. In questo clima educativo i figli crescono [...] insicuri e incapaci di scegliere ciò che è bene per loro, proprio perché mancanti di riferimenti. Quando interagiscono con il mondo esterno (scuola, gruppo degli amici, ecc.) possono incorrere in vari insuccessi perché non sono stati educati al senso del proprio limite<sup>41</sup>.

In relazione agli item di questo stile, i genitori del campione indagato hanno così risposto.

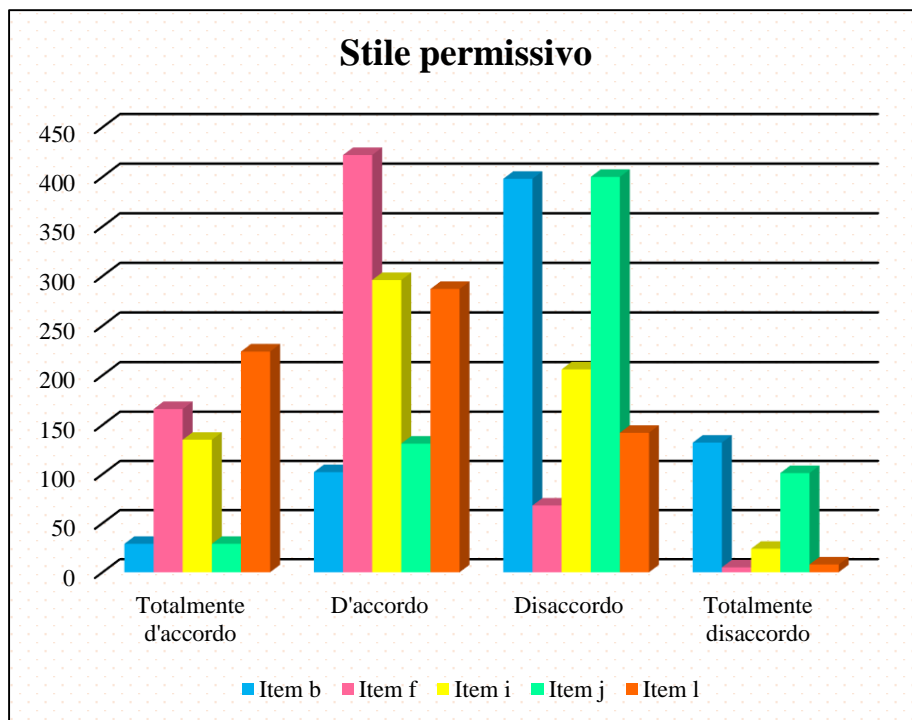
	T.D.	D.	DIS.	TOT. DIS.
b) Mi dà fastidio che i miei figli debbano chiedere aiuto per fare qualcosa; sono in grado di fare da soli	4%	16%	60%	20%
f) Penso che i genitori debbano lasciare "spazio" ai propri figli per poter imparare da soli	25%	64%	10%	1%
i) L'educazione dei figli può avvenire perfettamente anche se non si utilizzano premi e punizioni	20%	45%	31%	4%
j) Credo che la vita sia la scuola migliore: non è necessario dare costantemente consigli ai figli	4%	20%	61%	15%
l) È necessario instaurare un clima di fiducia e di parità tra genitori e figli	34%	43%	22%	1%

Il grado di *disaccordo* o *totale disaccordo* – che, dunque, dovrebbe lasciar presupporre una certa distanza dallo stile permissivo – è maggiore soprattutto nel caso di due item (*b* e *j*), mentre rimane molto più basso nel caso degli altri tre (*f*, *i* e *l*).

Le percentuali, quindi, sono indicative di una certa ricorrenza, da parte dei genitori, a degli atteggiamenti o a delle condotte tipiche dello stile in questione.

<sup>41</sup> P. Gambino, *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*, op. cit., p. 148.

Questo testimonia l'assenza di uno stile *puro* – solo permissivo, solo autorevole o solo autoritario



– nei genitori. Si tratta, piuttosto, di una «contaminazione» tra stili diversi, sia per quanto riguarda lo stesso genitore, che può variare norme e condotte nel corso del tempo e a seconda dei figli, sia per la coppia di genitori, ciascuno dei quali può essere “portatore” di modalità interattive, comunicative, emotive, diverse rispetto a quelle del proprio partner.

L'ultimo stile è quello *autoritario*, caratterizzato

da un'eccessiva gerarchizzazione della relazione genitore-figlio e dal tentativo, da parte di un genitore o di entrambi, di esercitare il potere sui propri figli. In simile modello, infatti, l'adulto è colui che detiene le regole, che impone la disciplina e che si propone come modello da seguire e da imitare; i/le figli/e coloro che hanno poca voce in capitolo e devono accettare i dettami imposti dai genitori<sup>42</sup>. Le famiglie in cui tende a prevalere questo stile sono quelle poco inclini al dialogo, in cui si parla poco e in cui la possibilità di negoziazione è pari a zero (o quasi).

Secondo Nardone, Giannotti e Rocchi, le regole che contraddistinguono lo stile autoritario dai due precedenti sono quattro:

- esistono valori assoluti, immutabili ed eterni da cui discendono le regole che sono indiscutibili;
- ognuno deve rendere conto delle proprie azioni e far fronte alle conseguenze che ne derivano;
- la soddisfazione dei bisogni e desideri si ottiene con l'impegno e producendo risultati concreti;
- ordine e disciplina sono i fondamenti della convivenza<sup>43</sup>.

Dunque, il genitore autoritario si limita a dare delle regole senza spiegare il perché. Offre, inoltre, pochi feedback – perlopiù negativi – e ricorre spesso alle punizioni sia fisiche che verbali.

Il/la bambino/a, in questo modo, impara ad obbedire e a rispettare le regole in maniera passiva, senza interrogarsi e senza capire il reale motivo delle richieste che gli/le vengono fatte. Infine ha pochi spazi di autonomia e di libertà perché deve limitarsi ad osservare e a rispettare quanto impartito dal/dai genitore/i autoritario/i.

Spiega ancora Gambino:

<sup>42</sup> Cfr. G. Nardone, E. Giannotti, R. Rocchi, *Modelli di famiglia. Conoscere e risolvere i problemi tra genitori e figli*, TEA, Milano 2015 (II edizione).

<sup>43</sup> *Ivi*, p. 118.

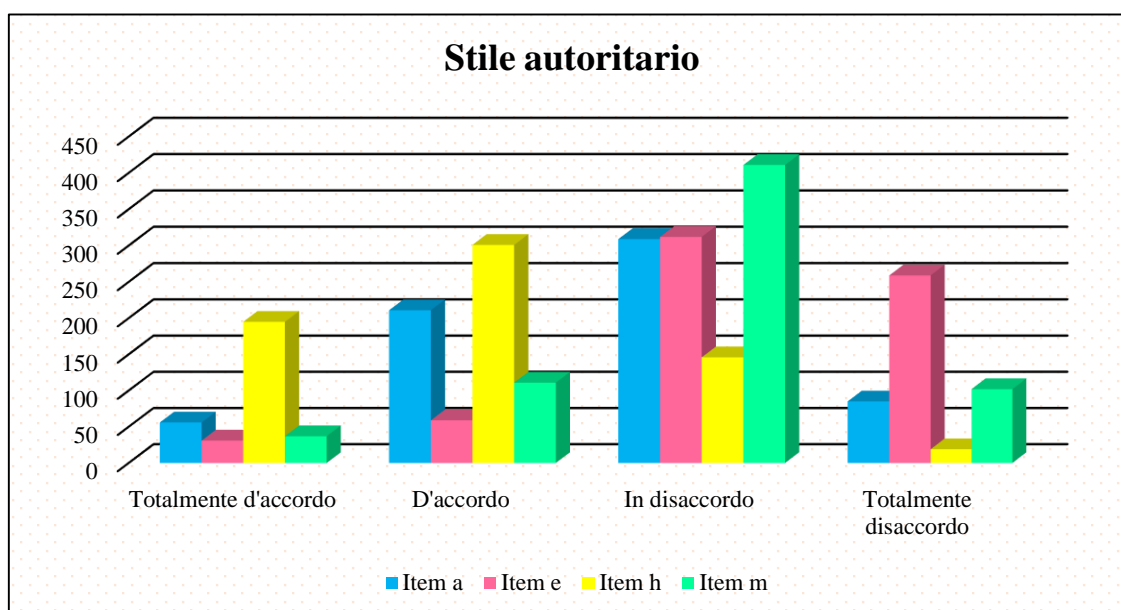
Con uno *stile autoritario* i genitori, senza motivarle più tanto e senza alcuna flessibilità, impongono regole e punizioni ai propri figli. In questo clima educativo i figli crescono insicuri e incapaci di scegliere da soli, perché non hanno avuto la possibilità di sperimentarsi, anche sbagliando, in modo autonomo. Non gli è stato, infatti, permesso di interiorizzare il valore delle regole. Per questo sono individui che tenderanno ad assecondare passivamente la volontà degli adulti oppure ad opporvisi pregiudizialmente<sup>44</sup>.

Per quanto concerne lo *stile autoritario*, dalle risposte dei questionari emerge quanto segue.

	T.D.	D.	DIS.	TOT. DIS.
a) La “chiave” per educare in maniera adeguata i propri figli sta nel punirli ogni volta che si comportano male	8%	32%	47%	13%
e) Quando i genitori danno una punizione, non sono tenuti a dare spiegazioni	5%	9%	47%	39%
h) I bambini devono rispettare sempre i genitori per il solo fatto di essere tali	29%	46%	22%	3%
m) I genitori devono ricorrere spesso alle punizioni per prevenire problemi futuri	6%	17%	62%	15%

Il grado di *disaccordo* (disaccordo/totalmente disaccordo) con le proposizioni che descrivono lo stile autoritario è maggiore, rispetto al grado d'accordo, in 3 casi su 4. Solo nel caso dell'item *h* emerge un tratto maggiormente autoritario. Questo vuol dire che, in relazione agli altri due stili, quello autoritario è quello cui si ricorre meno.

Quello in cui si rispecchiano di più i genitori foggiani è quello *democratico/autorevole*, in cui, tuttavia, confluiscono tratti significativi di quello *permissivo*.



<sup>44</sup> P. Gambino, *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*, op. cit., p. 148.

### *Alcune considerazioni*

Rispetto agli stili educativi, ci sono importanti considerazioni da fare.

Sebbene non siano presenti differenze significative tra le risposte date dai genitori delle diverse scuole oggetto del campione, emergono alcune discrepanze in relazione al livello socio-economico della famiglia e all'occupazione dei genitori.

In particolare, i genitori con un livello socio-economico e culturale basso – come emerge anche dallo studio condotto da Paola Venuti e Vincenzo Paolo Senese<sup>45</sup> – chiedono ai/alle propri/e figli/e una maggiore conformità sociale, rispetto ai genitori con un livello socio-economico e culturale più elevato, che invece spingono e incitano i/le figli/e all'autonomia e all'indipendenza. Inoltre, questi ultimi, tendono ad impostare, con i figli e con le figlie, un rapporto basato sul dialogo, sulla negoziazione e sull'accettazione, cosa che avviene in misura minore nel caso di famiglie con un livello socio-economico e culturale più basso, in cui gli scambi tra genitori e figli hanno un'impronta maggiormente autoritaria.

Ad esempio, in 6 casi in cui entrambi i genitori dichiarano di essere disoccupati, c'è una maggiore tendenza ad allontanarsi dallo stile democratico per andare verso quello autoritario.

Anche quando sono le madri a rispondere al questionario<sup>46</sup> – e, dunque, non solo nel caso dei padri come ci si aspetterebbe – si registra questa tendenza, soprattutto quando rientrano nella fascia d'età 31-40 anni. Invece, per quanto riguarda i padri, i tratti di “autoritarismo” sono maggiori quando essi rientrano nella fascia d'età 41-50 oppure *oltre 51*.

I padri “più giovani”, nella maggior parte dei casi, si allontanano dallo stile democratico per abbracciare tratti più permissivi.

Anche le madri single o vedove – 3 in particolare –, rispetto ai padri che vivono la stessa condizione, tendono ad avere maggiore autorità, soprattutto in presenza di un/una unico/a figlio/a. Aumenta invece il grado di permissività in molte coppie separate o divorziate (10 in particolare).

Tuttavia, nonostante queste minime differenze, lo stile che ha ricevuto maggiore consenso rispetto al grado di accordo è quello democratico. Quindi, in merito a questo item, possiamo concludere che i genitori foggiani che hanno risposto al questionario non hanno uno stile educativo ben definito. Hanno, piuttosto, una *vocazione o tendenza* democratica, contaminata da pratiche permissive e, in alcune aree, autoritarie.

Rispetto agli ultimi due item (*n* e *o*) – che non fanno più esplicito riferimento agli stili relazionali – si segnala, in entrambi i casi, un grado di accordo (*totalmente d'accordo/d'accordo*) pari all'89% (item *n*) e al 78% (item *o*).

---

<sup>45</sup> Cfr. P. Venuti, V.P. Senese, *Un questionario di autovalutazione degli stili parentali: uno studio su un campione italiano*, in *Giornale italiano di Psicologia*, XXXIV(3), 2007, pp. 677-697. Disponibile in: [https://www.researchgate.net/profile/Vincenzo\\_Paolo\\_Senese/publication/284891597\\_Un\\_questionario\\_di\\_autovalutazione\\_degli\\_stili\\_parentali\\_Uno\\_studio\\_su\\_un\\_campione\\_italiano/links/58452dcb08ae2d217566e60f/Un-questionario-di-autovalutazione-degli-stili-parentali-Uno-studio-su-un-campione-italiano.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Vincenzo_Paolo_Senese/publication/284891597_Un_questionario_di_autovalutazione_degli_stili_parentali_Uno_studio_su_un_campione_italiano/links/58452dcb08ae2d217566e60f/Un-questionario-di-autovalutazione-degli-stili-parentali-Uno-studio-su-un-campione-italiano.pdf) [25 agosto 2017].

<sup>46</sup> Ricordiamo che la percentuale di madri che ha risposto al questionario è pari al 72%.

	T.D.	D.	DIS.	TOT. DIS.
n) Da quando sono madre/padre ho imparato ad essere più paziente	34%	55%	10%	1%
o) Sia il/la mio/a compagno/a che io siamo soddisfatti rispetto alla distribuzione dei compiti	22%	56%	15%	7%

In un'epoca contraddistinta dalla velocità, dal “tutto e subito”, dalla fretta e dalla continua proiezione in un prossimo futuro, essere pazienti è un pregio.

L'item (n) nasce da questa constatazione che si è poi trasformata in una domanda: diventare genitori può aiutare a *coltivare* la pazienza? Il senso dell'attesa, il rispetto del *tempo lento*, fondamentale se si ha a che fare con un/una bambino/a, migliora con l'acquisizione dello status di genitore? Stando alle risposte dei padri e delle madri intervistati/e, sì. Almeno nella maggior parte dei casi.

La pazienza si configura come una virtù fondamentale che richiede perseveranza e che, soprattutto, prevede il saper aspettare, non anticipare, fermarsi, allungare i tempi troppo contratti che contraddistinguono le relazioni della nostra epoca, comprese quelle tra genitori e figli/e.

Tuttavia, probabilmente, sono proprio i più piccoli e le più piccole che insegnano o che aiutano i genitori a rivalutare il valore del tempo, dell'attesa, del saper aspettare. Il/la bambino/a che cresce, infatti, richiede tempo e il genitore deve imparare a rispettare il suo ritmo evolutivo. Scriveva a tal proposito Jon Kabat-Zinn – biologo e scrittore statunitense: «La pazienza ci ricorda che le cose si svolgono secondo i propri ritmi. Non si può anticipare le stagioni; arriva la primavera e l'erba cresce da sola»<sup>47</sup>.

La relazione educativa – nel caso particolare quella genitore/figli – richiede tempo, sosta, attesa valori che occorre recuperare nell'incessante divenire dell'epoca contemporanea. Un'epoca in cui abbiamo disimparato l'arte di aspettare, di rimandare, di prendere tempo.

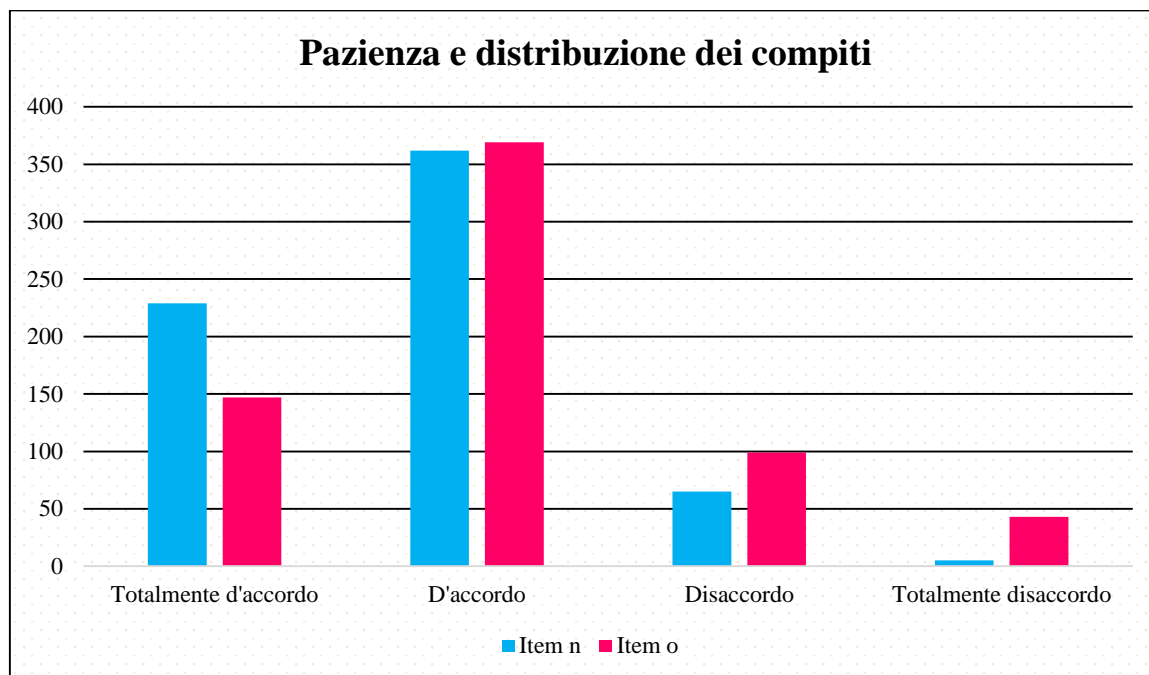
Roma non è stata costruita in un solo giorno. Perché si dovrebbe credere che i figli possano diventare adulti in poche lezioni? All'inizio, i genitori dovrebbero sapere che, tra i mammiferi, la maturazione del sistema nervoso nell'essere umano è la più lunga. Sapendo ciò, lasciamo dunque una possibilità ai figli e non forziamo gli eventi. Molti genitori vogliono andare troppo in fretta e trovare soluzioni rapide e immediate. Nel nostro mondo di fast-food, della comunicazione istantanea e del prêt-à-porter, può essere facile generalizzare e dimenticare che non si possono dare insegnamenti ai figli per corrispondenza, né sulla base di un corso intensivo. Ci vuole tempo, pazienza e tatto<sup>48</sup>.

Per quanto concerne l'ultimo item (o), nonostante sia la madre ad essere maggiormente implicata in tutte le attività, ben il 78% di coloro che hanno risposto al questionario – nel 72% dei casi sono madri – dichiara di essere soddisfatto rispetto alla distribuzione dei compiti concernenti l'organizzazione della vita familiare. Probabilmente perché ci troviamo ancora di fronte ad un modello basato su un'asimmetria di genere nella divisione dei ruoli nelle coppie per cui alle donne

<sup>47</sup> Cfr. J. Kabat-Zinn, *Vivere momento per momento*, Corbaccio, Milano 1990; *Dovunque tu vada ci sei già*, Corbaccio, Milano 1997.

<sup>48</sup> Y. Lamontagne, *Essere genitori in un mondo impazzito*, Armando editore, Roma 2002, p. 60.

spetterebbe il lavoro non retribuito (domestico e di cura) e agli uomini il lavoro retribuito – basti pensare che il 50% delle madri del campione indagato dichiara di essere disoccupato.



**22) Indichi, per favore, la frequenza con cui ricorre ai premi di seguito elencati**

**23) Allo stesso modo, indichi con quale frequenza ricorre ai castighi di seguito indicati**

Dopo aver analizzato le tendenze educative dei genitori foggiani, è necessario comprendere quale sia il sistema di regole cui fanno riferimento: ricorrono a premi e castighi? Se sì, quali? In che misura?

Prima di addentrarci nell'analisi dei dati, occorre però fare una panoramica rispetto ai risultati emersi da diversi studi e ricerche in merito al ricorso e all'utilizzo di premi e castighi per l'educazione dei bambini e delle bambine.

Numerosi studi psicopedagogici, condotti soprattutto negli ultimi anni, hanno evidenziato come si ricorra sempre meno alle punizioni e più ai premi, ritenuti più incoraggianti per stimolare il rispetto delle regole e il mantenimento di una buona condotta, conforme a quella impartita in famiglia. Se in passato il ricorso a punizioni, soprattutto corporali, era frequente, quasi all'ordine del giorno, oggi lo scenario è totalmente diverso, anzitutto perché simili pratiche vengono considerate ingiuste e, addirittura, diseducative, lesive della dignità del/della bambino/a.

La punizione come modalità educativa, dunque, giunge ad essere valutata positivamente da educatori e psicopedagogisti solo se presenta alcuni accorgimenti, cioè se viene strutturata e prospettata adeguatamente, se assegnata al momento opportuno e se fatta poi concretamente rispettare<sup>49</sup>. D'altronde, già lo stesso Makarenko, nei primi anni del Novecento, invitava i genitori a non ricorrere, se non strettamente necessario, all'utilizzo dei castighi.

<sup>49</sup> Cfr. F. Codello, *La buona educazione*, FrancoAngeli, Milano 2005, in G. Lelli, A. Sorcinelli, *La punizione come modalità educativa nell'ambito sociale e familiare*, in *Sd*, 2, 2014. Disponibile in: [http://www.edu.lascuola.it/img\\_de\\_toni/2014\\_2015/pdf/sd\\_punizione\\_utile.pdf](http://www.edu.lascuola.it/img_de_toni/2014_2015/pdf/sd_punizione_utile.pdf) [28 agosto 2017].



Il castigo è una cosa assai difficile; esso richiede dall'educatore un tatto enorme e grandissima prudenza; perciò raccomandiamo ai genitori di evitare possibilmente i castighi e di cercare innanzi tutto di ripristinare un regime giusto. A tale scopo, naturalmente, occorre molto tempo, ma bisogna saper essere pazienti e attendere tranquillamente i risultati. [...] i castighi non arrecano nessuna utilità se non vi è un giusto regime. Ma se vi è un giusto regime, si può benissimo fare a meno dei castighi, basta avere più pazienza. In ogni caso, nella vita familiare è assai più facile organizzare una giusta esperienza che non correggerne una cattiva<sup>50</sup>.

Alla luce di simili considerazioni, qualora si decida di impiegare il castigo o la punizione, i genitori devono necessariamente sapere quali accortezze tener presenti (specie se si pensa alle ripercussioni che una punizione può avere dal punto di vista psicologico) e che caratteristiche deve avere una punizione affinché si riveli efficace e non dannosa. Vanno assolutamente evitate le punizioni corporali, le minacce *terribili*<sup>51</sup> – quelle che possono suscitare paure destinate a durare per tutta la vita, come ad esempio la classica espressione “*Faccio venire l'uomo nero che ti porta via*” – e le punizioni di tipo *espiatorio*, ovvero quelle dove non vi è alcun nesso fra ciò che un bambino ha fatto (o non ha fatto) e la punizione – ad esempio “Non hai messo a posto i giochi, stasera niente cena!”. È necessario, pertanto, che ci sia un nesso tra l'atto o l'omissione che si punisce e la punizione stessa e, soprattutto, bisogna adottare un atteggiamento di *fermezza*, intesa questa come atteggiamento complesso, intreccio di molteplici componenti (cognitive, emotive, comunicative, comportamentali) che fa appello al ragionamento, allo spiegare, – scrive Petter –

con tranquillità, le ragioni per le quali è giusto che una cosa venga o non venga fatta. A questo ragionare con calma (componente cognitiva) si accompagna poi (soprattutto se la spiegazione e la richiesta vengono ripetute, ogni volta con più forza), l'idea che “noi teniamo particolarmente” che una certa cosa venga o non venga fatta. È, questa, una componente emotiva, che consiste nel far leva sul desiderio del bambino di restare in sintonia con noi e coi nostri sentimenti. In molti casi queste due componenti della fermezza bastano per ottenere il comportamento desiderato<sup>52</sup>.

È essenziale, dunque, privilegiare il dialogo, il *ragionare insieme* per arrivare alla comprensione profonda del perché certe cose vanno o non vanno fatte.

Pertanto è preferibile adottare, specie in ambito familiare (primissimo mondo di cui fa esperienza il/la bambino/a), poche regole, ma semplici, chiare ed efficaci, ancor meglio se formulate in forma positiva (ad esempio piuttosto che dire “*Non urlare!*”, dire “*Potresti abbassare la voce?*” oppure “*Parla a voce bassa*”).

Il premio, solitamente, è da preferire alla punizione. La prassi “premiativa”, infatti, è psicologicamente più vantaggiosa e motivante, poiché quando è in gioco un premio, tutta la situazione diviene piacevole per il/la bambino/a. L'idea del premio – continua Petter – lo/la mantiene nell'*area del compito*, lo/la trattiene dall'abbandonarlo subito e, infine, lo/la aiuta a percepire il genitore in un'ottica positiva perché il premio deriva da lui, è il genitore la *fonte del premio*. In questo modo il/la bambino/a affronterà il/i compito/i con la giusta carica e il genitore manterrà un'immagine positiva.

---

<sup>50</sup> A.S. Makarenko, *Consigli ai genitori*, op. cit., pp. 60-61.

<sup>51</sup> Cfr. G. Petter, *Il mestiere di genitore*, op. cit.

<sup>52</sup> *Ivi*, pp. 307-308.

La logica dei premi porta, poi, quasi sempre, a quella dei regali. Ma il regalo è qualcosa di ben diverso dal premio. Il primo si configura come dono inatteso; il secondo, invece, si conquista una volta conclusa l'attività per cui era stato promesso.

Nella nostra cultura siamo abituati a “fare regali” in determinate circostanze (Natale, compleanni, ecc.). Tuttavia, considerata la funzione rasserenante, diventa importante anche in occasioni caratterizzate da preoccupazione, ansia, tristezza, poiché il dono, gratuito (a differenza del premio) e inaspettato, rafforza il legame affettivo, soprattutto quando giunge nel momento adatto e soddisfa certi bisogni.

È importante non confondere le due cose (premi e regali); anzi, è bene che restino separate affinché riescano a svolgere entrambe la loro funzione. I regali non devono trasformarsi in *premi dati preventivamente*; e i premi non devono “improvvisarsi” regali, confondendo così i bambini rispetto all'uno e all'altro.

Per tutte le ragioni sopra elencate, è importante, che sin dall'infanzia, il/la bambino/a possa far riferimento ad un sistema chiaro ed evidente di regole familiari, essenziali per uno sviluppo efficace. Determinante, in tal senso, la relazione genitori/figli, l'unica in grado di garantire l'apprendimento e il rispetto delle regole e non una loro semplice conoscenza.

Vediamo ora il ricorso a premi e castighi da parte dei genitori intervistati.

<b>Premi</b>	<b>Sempre</b>	<b>Spesso</b>	<b>Alcune volte</b>	<b>Mai</b>
<b>Dare soldi, ricompense, ecc.</b>	7	58	366	230
<b>Comprare un regalo</b>	21	205	408	27
<b>Elogiare e lodare</b>	226	316	103	16
<b>Baciare, accarezzare, abbracciare...</b>	502	138	19	2

Il premio maggiormente utilizzato (sempre e spesso) dai genitori foggiani, con una percentuale pari al 44%, è “baciare, accarezzare, abbracciare ...”, seguito da “elogiare e lodare” (37%). Agli altri due premi, più “materiali”, “dare soldi, ricompense...” o “comprare un regalo”, si ricorre in misura molto minore, rispettivamente 4% e 15%. Le prime due forme di premio, tipiche dello stile democratico, sono espressione dell'affetto che i genitori nutrono nei confronti dei/delle propri/e figli/e e incidono notevolmente sullo sviluppo e sul rafforzamento dell'autostima del/della bambino/a. Le lodi, la vicinanza fisica, infatti, agiscono positivamente soprattutto nella fase in cui, più di altre, i bambini e le bambine desiderano essere amati/e dai propri genitori. Acquisiranno in questo modo il rispetto di sé che li motiverà, da adulti, a comportarsi in maniera adeguata.

Scriva Bettelheim a tal proposito:

[...] i migliori risultati educativi si ottengono quando il discepolo non solo è profondamente e positivamente impressionato dalla personalità e dalla competenza del maestro, ma desidera inoltre continuare a essergli gradito, in virtù dell'affetto che prova per lui, perché lo ama e desidera esserne riamato. Ecco perché, se solo gliene si dà la possibilità, il bambino che è stato allevato con cure amorevoli farà il possibile per conservarsi l'amore dei genitori, e nulla gli fa più paura che perderne la protezione. [...] quando le parole non bastano [...] ecco che la minaccia di una parziale e temporanea diminuzione del nostro amore e del nostro affetto diventa l'unico sistema sensato per fargli capire che

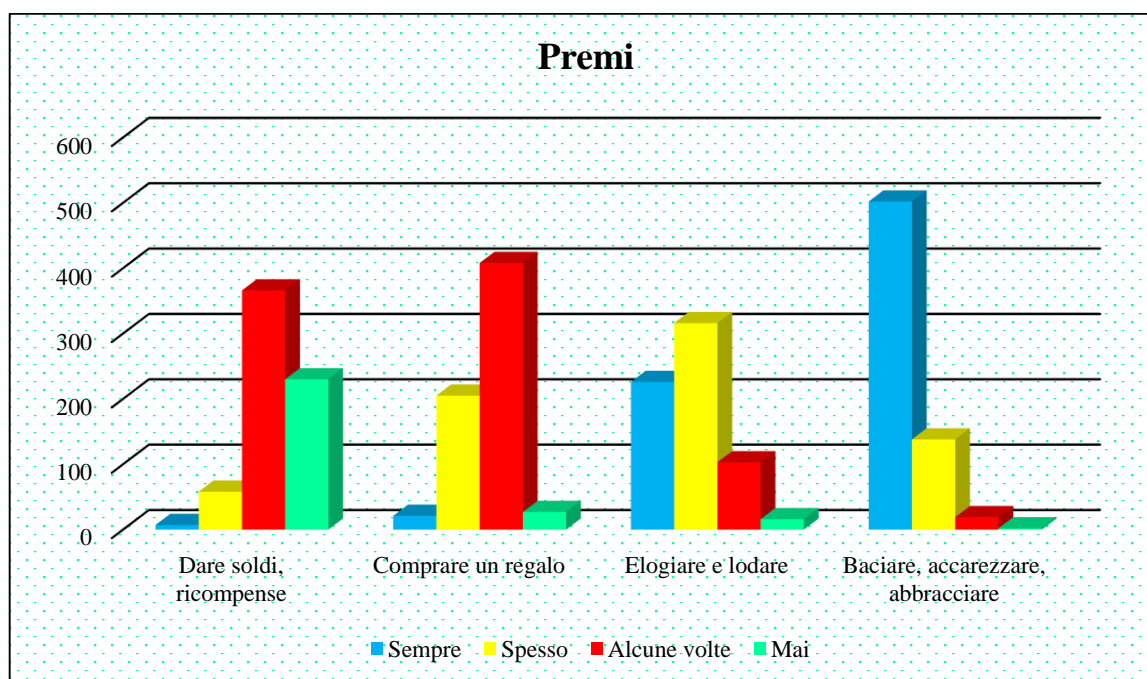
farebbe meglio a ubbidirci; altrimenti non potremmo più stimarlo così tanto, o amarlo così tanto, come lui, e anche noi, vorremmo<sup>53</sup>.

Le lodi, inoltre, non solo infondono gioia in chi le dà e in chi le riceve, ma si rivelano strumenti efficaci anche perché sono espressione di intense emozioni positive, scaturite dal vedere che il/la proprio/a figlio/a si è comportato bene. In tal senso, l'elogio e la sospensione temporanea dell'affetto costituiscono – continua Bettelheim – i due strumenti migliori per influire sulla formazione della personalità dei/delle propri/e figli/e.

Con le lodi ci avviciniamo emotivamente al bambino, e spesso anche fisicamente, quando lo abbracciamo, per esempio; e lui lo capisce. Quando ne siamo delusi e scontenti, avremo la reazione opposta. [...]. Se nostro figlio è sicuro che lo amiamo, gli riesce comprensibile che si sia scontenti quando si comporta male; reciprocamente, il fatto di amarci fa sì che tema di renderci scontenti<sup>54</sup>.

Come genitori, dunque, è fondamentale riconoscere l'importanza di rafforzare positivamente i/le propri/e figli/e regalando loro una buona parola, un sorriso, una carezza.

Tuttavia, anche i premi, se non vogliono perdere il loro effetto devono essere utilizzati con criterio e con moderazione.



Per quanto concerne i castighi e le punizioni, invece, è emerso quanto segue.

<sup>53</sup> B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, op. cit., pp. 163-164.

<sup>54</sup> *Ivi*, p. 168.

Castighi	Sempre	Spesso	Alcune volte	Mai
Obbligare a fare qualcosa	19	125	364	153
Rimuovere qualsiasi premio	30	147	338	146
Non permettere determinate attività	20	128	352	161
Dare uno schiaffetto o una sculacciata	10	73	411	167
Forte rimprovero	71	241	306	43

I genitori che hanno risposto al questionario ricorrono in misura minore, rispetto alla prassi “premiativa”, alla logica delle punizioni e dei castighi.

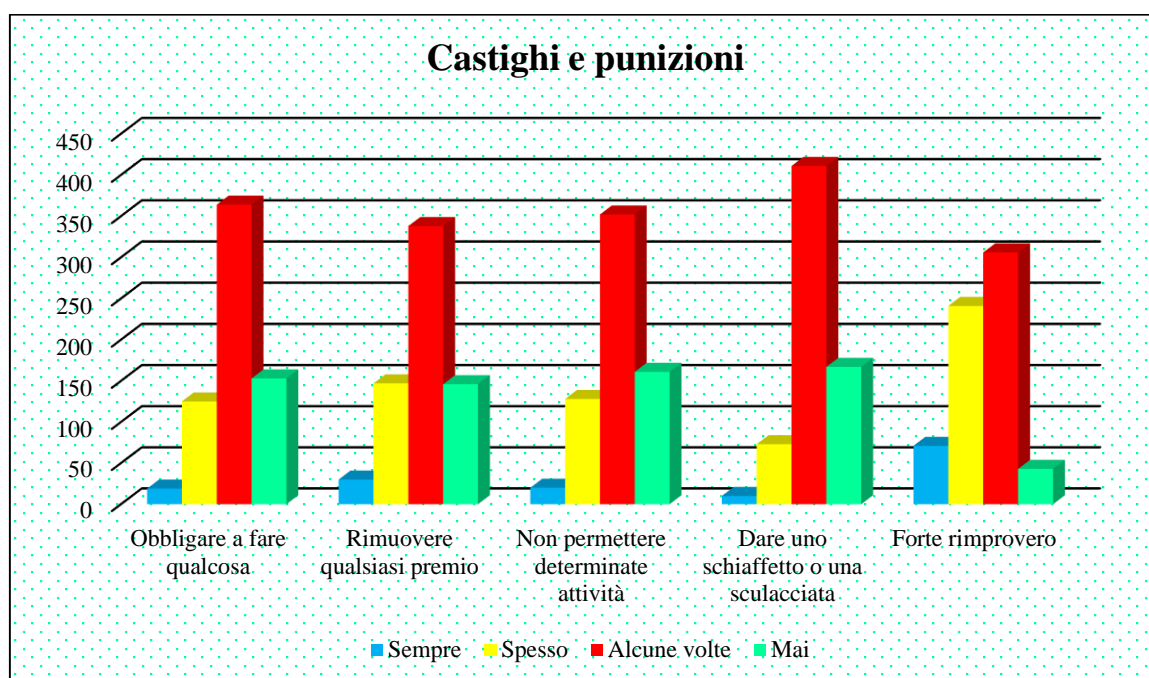
Il castigo che viene impiegato maggiormente (sempre e spesso) è il *forte rimprovero*, con una percentuale pari al 36%. Molto meno tutti gli altri: *rimuovere qualsiasi premio* (20%), *obbligare a fare qualcosa* (17%) e *non permettere determinate attività* (17%) e, infine, *dare uno schiaffetto o una sculacciata* (10%).

La frequenza più ricorrente con cui compaiono certi comportamenti, tuttavia, è “alcune volte”: nel 23% dei casi, *alcune volte*, i genitori ricorrono a *schiaffetti e sculacciate*, nel 21% *obbligano a fare qualcosa*, nel 20% dei casi *non permettono alcuna attività*, nel 19% *rimuovono qualsiasi premio* e nel 17% li *rimproverano*.

Pertanto, la logica dei premi tende a prevalere nel sistema educativo dei genitori del territorio foggiano.

Rispetto a quest’item non emergono differenze significative tra le diverse scuole, ovvero i premi e i castighi sono impiegati in maniera piuttosto eterogenea nei diversi ambiti e nelle diverse famiglie.

L’unico dato interessante, in tal senso, è che il ricorso alla *sculacciata* o allo *schiaffetto* è maggiore quando si tratta di madri, a prescindere dal titolo di studio.



**24) Mi piacerebbe conoscere la sua opinione sull'importanza che attribuisce ai seguenti aspetti educativi. Indichi i cinque più importanti da insegnare a suo figlio e i cinque meno importanti<sup>55</sup>**

Nel corso della storia dell'umanità, le famiglie e, in particolare, i genitori hanno sempre trasmesso alle generazioni più giovani il proprio patrimonio economico, culturale, spirituale, valoriale, ossia hanno espresso una chiara intenzionalità nel voler educare i propri figli orientandoli verso determinati valori a discapito di altri.

L'educazione coinvolge sempre valori ed è per questo che sin dalla nascita del/della primo/a figlio/a i padri e le madri sono chiamati a confrontare questo sistema valoriale per decidere quale sarà quello da offrire come punto di riferimento al/alla nuovo/a arrivato/a. Questo soprattutto perché «se i genitori amano veramente i loro figli e vogliono educarli nel migliore dei modi, essi cercheranno di non portare i loro dissensi sino al punto da determinare una rottura, che metterebbe i loro figli in una posizione difficile»<sup>56</sup>. La famiglia – nello specifico la coppia genitoriale – esercita così la sua missione educativa, allo scopo di far crescere, nelle nuove generazioni, il senso di libertà, indipendenza e responsabilità.

Ciò che preme sottolineare è che non basta *insegnare* certi valori – come accade con le discipline scolastiche. Bisogna osservarli, praticarli perché la condotta del genitore è la cosa più decisiva.

Scrive ancora Makarenko a tal proposito:

Non crediate di educare il bambino soltanto quando conversate con lui o lo istruite o gli date un ordine. Voi lo educate in ogni momento della vostra vita, anche quando non siete a casa. Come vi vestite, come parlate con le altre persone e delle altre persone, come vi rallegrate o vi rattristate, come vi comportate con gli amici o con i nemici, come ridete, come leggete il giornale – tutto ciò ha una grande importanza per il vostro bambino. Le più piccole modifiche di tono, di maniera vengono viste o sentite dal bambino, tutti i moti del vostro pensiero giungono a lui per vie invisibili, senza che ve ne accorgiate. E se a casa i genitori sono rozzi o boriosi, o bevono, o, ancor peggio, si offendono reciprocamente, essi causano un danno enorme ai loro figli, li educano male, ed una simile indegna condotta avrà le più tristi conseguenze.

Che i genitori siano esigenti verso se stessi, che essi abbiano rispetto per la famiglia, che si controllino ad ogni passo, ecco il primo e il principale metodo di educazione!<sup>57</sup>

I genitori sono, dunque, chiamati ad essere *portatori* dei valori che vogliono trasmettere e dunque, dopo aver impostato il sistema di regole, devono consentire al/alla bambino/a di comprendere perché è importante comportarsi in un certo modo, che rapporto sussiste tra certe azioni e certe sanzioni, che cosa significa comportarsi seguendo i valori.

Altro aspetto importante. Sebbene la scelta dei valori sia strettamente collegata a delle convinzioni e credenze personali (religiose, politiche, ecc.), ci sono dei valori fondamentali che, se appresi, possono contribuire al miglioramento delle condizioni di vita: onestà, determinazione e perseveranza,

---

<sup>55</sup> Rispetto a questo item non ho potuto conteggiare 186 questionari perché compilati male. Sono stati indicati come “più importanti”, infatti, più di cinque aspetti educativi. In alcuni casi, addirittura tutti, senza far emergere la differenza tra “più” e “meno” importanti.

<sup>56</sup> A.S. Makarenko, *Consigli ai genitori*, op. cit., pp. 31-32.

<sup>57</sup> *Ivi*, pp. 33-34.

generosità, rispetto, solidarietà, verità, autonomia, coraggio, autonomia. Affinché questi valori siano testimoniati con efficacia e appresi dai figli – scrive Simonetti – «la famiglia deve caratterizzarsi per un clima di dialogo e di scambio continuo; un clima decondizionato e decondizionante»<sup>58</sup>.

La famiglia trasmette sempre valori, anzi poggia su di essi. In tal senso, in un periodo in cui sempre più spesso si parla di *crisi assiologica*, di *crisi dei valori* tradizionali, i genitori, oggi più di ieri, sono chiamati a ridefinire gli scopi e gli obiettivi da assegnare all'educazione dei/delle propri/e figli/e che, se sprovvisti di punti di riferimento, potrebbero essere vittime della paura e della confusione<sup>59</sup>.

Allora educare, educare ai valori nel caso specifico, richiede – come direbbe Michele Corsi – coraggio: il coraggio della sincerità, della prudenza, della generosità, dell'equilibrio. Il coraggio di essere persone autentiche, capaci di accogliere le sfide che l'altro rappresenta e di rispondervi con sollecitudine, pazienza, competenza, virtù civili e umane.

L'educazione è un sistema di scelte ed educare significa promuovere e consentire nell'altro la capacità di saper scegliere ciò che ritiene effettivamente il *bene* per sé, per un altro ancora e per la società. [...]. Quindi il soggetto *ben* educato è propriamente un individuo coraggioso perché, avendo scelto di vivere *per sé, per l'altro e per il mondo*, ha deciso di avere il coraggio della testimonianza [...]<sup>60</sup>.

Alla luce di simili considerazioni, vediamo ora cosa è emerso dai questionari rispetto a questo aspetto.

	Più importante	Meno importante
<b>a) Educare a condividere (prestare) giocattoli</b>	110	365
<b>b) Trasmettere le proprie tradizioni popolari</b>	50	425
<b>c) Stimolare l'interesse per l'osservazione della natura, per la musica e per la pittura</b>	93	382
<b>d) Educare ad aiutare gli altri</b>	359	116
<b>e) Insegnare a pensare con la propria testa senza farsi influenzare e promuovere l'autonomia</b>	381	94
<b>f) Educare al rispetto per le differenze fisiche (peso, sesso, colore, ecc.)</b>	346	129
<b>g) Trasmettere, se credente, le norme e le tradizioni religiose</b>	117	358
<b>h) Insegnare a prendersi cura di sé e dell'ambiente circostante (ad esempio “tenere pulita e ordinata la cameretta”, ecc.)</b>	213	262
<b>k) Creare in famiglia un clima di comunicazione in cui tutti possano esprimere la propria opinione</b>	373	102
<b>l) Insegnare a dire sempre la verità</b>	338	137

<sup>58</sup> C. Simonetti, *Pedagogia della famiglia: dall'educazione familiare a quella parentale*, in *Famiglia* 51, 2015, pp. 61-82.

<sup>59</sup> Ibidem.

<sup>60</sup> M. Corsi, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, op. cit., pp. 28-29.

Ben l'80% di coloro che hanno risposto al questionario ha dichiarato che il valore più importante da trasmettere ai/alle propri/e figli/e è l'*autonomia* (e). Gli altri quattro, indicati come "più importanti" dalla maggior parte dei genitori, sono: dialogo e rispetto (79%, k), generosità (76%, d), rispetto per le differenze (73%, f) e verità (71%, l). Simili valori contengono un chiaro orientamento sociale e si riferiscono ai bisogni fondamentali dell'essere umano; inoltre risultano essere valori essenziali a garantire una buona coesistenza umana.

Il valore "meno importante", con una percentuale pari all'89%, è risultato essere "trasmettere le proprie tradizioni popolari" (valore della tradizione, b), preceduto da: "stimolare l'interesse per l'osservazione della natura, per la musica e per la pittura" (80%, sensibilità, educazione estetica, c), "educare a condividere i giocattoli" (77%, condivisione, a), "trasmettere, se credente, le norme e le tradizioni religiose" (75%, valori religiosi, g), e, infine, "insegnare a prendersi cura di sé e dell'ambiente circostante" (55%, responsabilità e ordine, h).

Perdono, dunque, di importanza i valori religiosi e tradizionali ed emerge uno scarso interesse nei confronti dell'educazione estetica, fondamentale questa per innescare i processi dell'immaginazione e della memoria, per sviluppare la sensibilità di ogni bambino/a. Assistere ad un'opera lirica, andare al museo, visitare una mostra sono tutte attività che possono incidere positivamente sullo sviluppo del/della bambino/a perché gli/le consentono di partecipare, in maniera *critica* e attiva, ai processi culturali della comunità di appartenenza e perché sollecitano la curiosità e la voglia di scoprire tipica dell'età. A tal proposito, Makarenko scriveva: «[...] il museo, l'esposizione, la galleria d'arte costituiscono un mezzo educativo assai importante. Essi richiedono al bambino una grande attenzione; in tal caso il puro divertimento è minimo, mentre essi aiutano ad organizzare il lavoro dell'intelletto infantile e suscitano sensazioni profonde. Bisogna soltanto fare in modo che la visita a un museo non si trasformi in un semplice guardare a vuoto [...]»<sup>61</sup>.

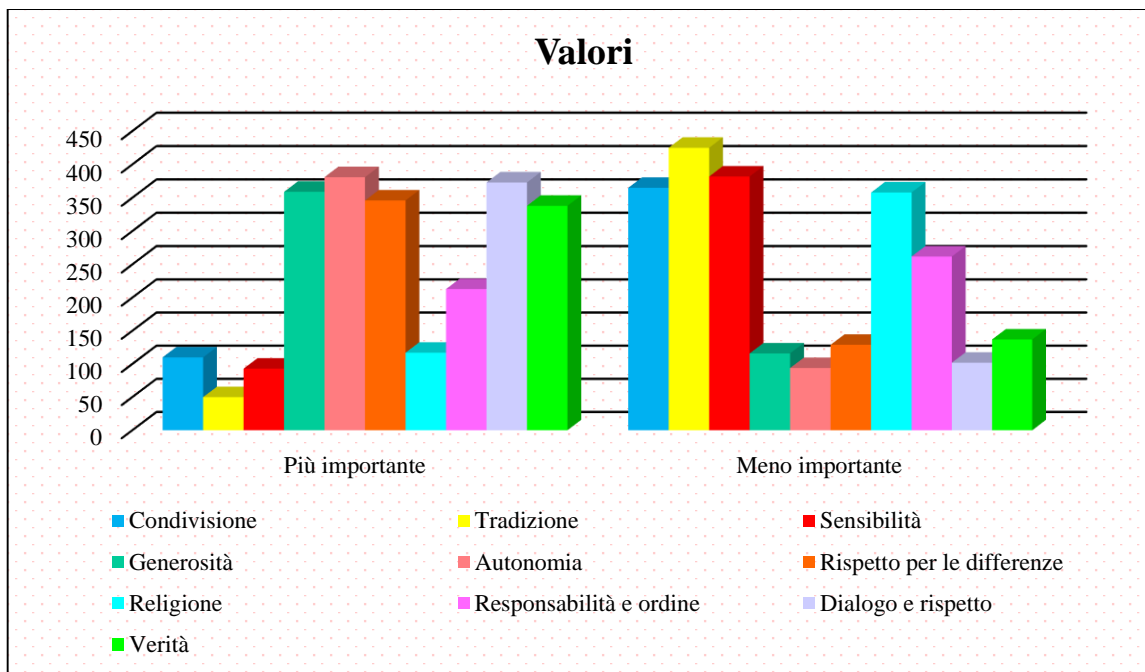
Di minor importanza risulta essere anche l'educazione alla *condivisione* e alla cura di sé e all'ambiente circostante.

Quindi, alla luce di quanto emerso, la maggior parte dei genitori cui è stato somministrato il questionario, predilige la seguente scala di valori.

<b>Valori</b>	<b>Più importanti<sup>62</sup></b>
<b>Autonomia (e)</b>	381 (16%)
<b>Dialogo e rispetto (k)</b>	373 (16%)
<b>Generosità (d)</b>	359 (15%)
<b>Rispetto per le differenze (f)</b>	346 (14%)
<b>Verità (l)</b>	338 (14%)
<b>Responsabilità e ordine (h)</b>	213 (9%)
<b>Religione (g)</b>	117 (5%)
<b>Condivisione (a)</b>	110 (5%)
<b>Sensibilità (c)</b>	93 (4%)
<b>Tradizione (b)</b>	50 (2%)

<sup>61</sup> A.S. Makarenko, *Consigli per i genitori*, op. cit., p. 107.

<sup>62</sup> I valori sono in ordine decrescente e i numeri rappresentano il totale dei consensi ottenuti.



Rispetto al titolo di studio delle madri che hanno compilato il questionario, non emergono differenze significative in merito all'attribuzione di maggiore o minore importanza ai valori considerati. Una differenza minima emerge per quanto concerne gli item *c* ed *f* (“stimolare l’interesse per l’osservazione della natura, per la musica e per la pittura” e “educare al rispetto per le differenze fisiche”): le madri con un titolo di studio più alto (laurea nella maggior parte dei casi) tendono a conferire maggiore importanza a questi valori (*sensibilità* e *rispetto per le differenze*) rispetto alle madri con un titolo di studio più basso (licenza elementare o diploma di scuola media inferiore).

In merito ai padri che hanno compilato il questionario, invece, emergono differenze significative rispetto all’item *a* (“educare a condividere i giocattoli”, *condivisione*): più basso è il titolo di studio conseguito, maggiore importanza si assegna all’educazione alla condivisione.

Infine, per quanto concerne i valori della tradizione (*b*) e religiosi (*g*), questi risultano essere maggiormente importanti per le famiglie con un titolo di studio più basso.

**25) Rispetto alle fonti di informazione che si presentano di seguito, a quali fa riferimento per la crescita e l’educazione di suo/a figlio/a?**

Scrive Norberto Galli:

L’onore e l’onere di educare i figli vogliono dai genitori una motivata convinzione d’imparare che cosa proporre loro e con quali metodi, via via che attraversano le varie età, ognuna delle quali presenta aspetti suoi, a loro volta modellati dalla cultura dei gruppi dei coetanei e dal costume. [...]. Seguire la crescita ordinata dei figli è per i coniugi sempre più impegnativo e problematico. Marito e moglie devono



prefiggersi di agire secondo criteri giusti ed equi. Non dovrà sfuggire loro che essi sono sottoposti a molteplici sollecitazioni contrastanti [...]»<sup>63</sup>.

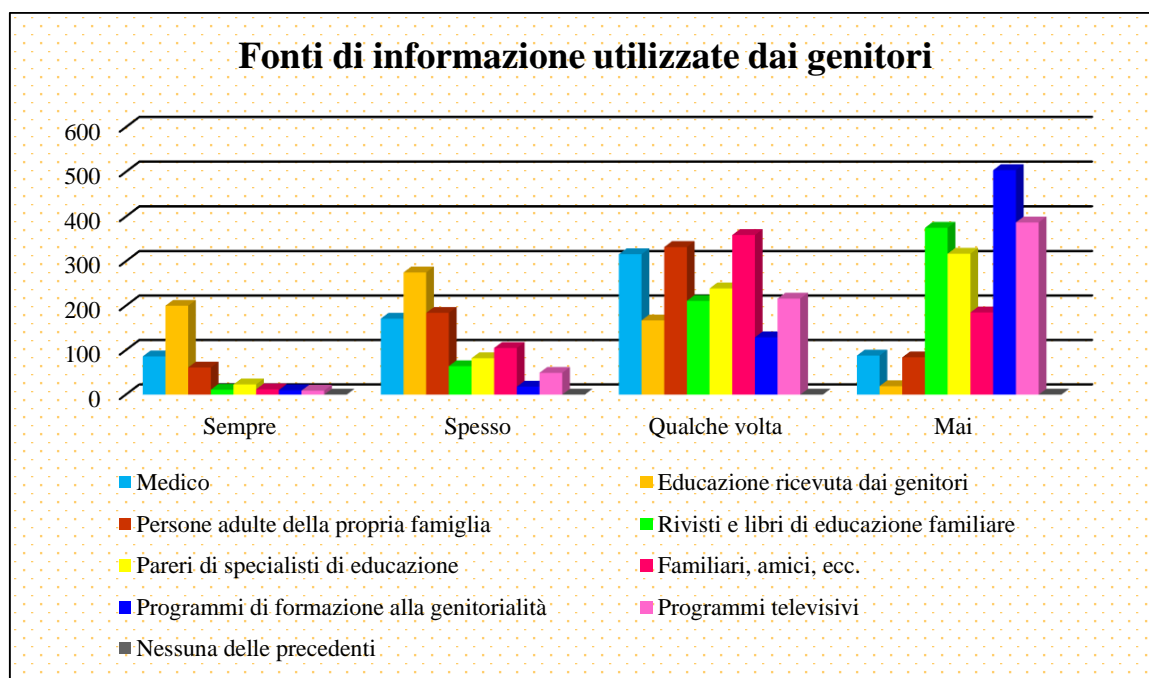
Nell'era dell'informazione, della società della rete e dei social network, i percorsi educativi si emancipano da quelli tracciati dalla tradizione e la generazione precedente – ovvero i genitori dei *nuovi* genitori – non rappresenta più l'unica fonte di informazione rispetto alla crescita e all'educazione dei/delle nuovi/e nati/e. Si fa sempre più spesso riferimento ad altre fonti: servizi, persone, corsi, riviste, libri...che, tuttavia, non vengono adoperate in egual misura.

Nel caso specifico delle madri e dei padri foggiani, l'educazione ricevuta dai propri genitori continua a rappresentare il principale riferimento informativo e formativo. Infatti, nel 72% dei casi coloro che hanno compilato il questionario dichiarano di ricorrere sempre o spesso all'educazione ricevuta dai propri genitori per educare i/le propri/e figli/e. In misura minore (*qualche volta*) ricorrono alla rete informale – familiari, amici e vicini di casa con bambini della stessa età (o quasi) (54%), consigli di persone adulte della propria famiglia (50%) – e al medico (48%).

Non si rivolgono *mai*, invece, a professori e altri specialisti di educazione (48%); non consultano riviste e libri di educazione familiare (57%); non guardano programmi televisivi, video, ecc. (58%); e, infine, non partecipano a programmi e attività di formazione alla genitorialità (76%).

	<b>Sempre</b>	<b>Spesso</b>	<b>Qualche volta</b>	<b>Mai</b>
<b>a) Chiedere al medico</b>	86	171	316	88
<b>b) L'educazione ricevuta dai propri genitori</b>	200	275	167	19
<b>c) Consigli di persone adulte della propria famiglia</b>	61	184	332	84
<b>d) Riviste e libri di educazione familiare</b>	11	64	211	375
<b>e) Pareri (consulti) di professori e altri specialisti di educazione</b>	23	82	239	317
<b>f) Familiari, amici e vicini di casa con bambini della stessa età (o quasi)</b>	12	105	359	185
<b>g) Partecipazione a programmi e attività di formazione alla genitorialità</b>	10	18	129	504
<b>h) Programmi televisivi, video, ecc.</b>	9	49	216	387
<b>i) Nessuna delle precedenti</b>	/	/	/	/

<sup>63</sup> N. Galli, *Quali valori per l'educazione delle nuove generazioni alla genitorialità?* In L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni* (pp. 99-122), Editrice La Scuola, Brescia 2005, pp. 114-115.



Alla luce di quanto emerso dai questionari, dunque, la famiglia di origine risulta essere ancora la principale fonte di informazione. Tuttavia, l'istituto familiare, nell'attuale temperie culturale, se vuole configurarsi ancora come primo *produttore di cultura educativa*, non può più fare riferimento, solo ed esclusivamente, alla cultura del passato, ai modelli educativi tradizionali. Può sì avvalersi di questi, ma deve necessariamente integrarli e rivederli alla luce degli altri contributi provenienti dall'esterno per giungere ad un miglioramento delle proprie competenze e delle proprie risorse.

Un siffatto modo di ragionare – scrive Pati – induce a segnalare che la realtà familiare, sotto l'aspetto pedagogico-educativo, è chiamata ad interagire con tutti quegli ambiti di esperienza che nel nostro tempo assumono precise caratteristiche o preoccupazioni di natura formativa. La sua azione non può ignorare quella delle altre istituzioni, pena la frammentazione e l'autosufficienza operativa delle varie proposte territoriali. Tale esigenza ripropone in modo chiaro il tema dell'*unità nella diversità*. In verità, con essa s'impone la necessità pedagogica di impegnarsi per la costruzione della comunità educante (unità), nella quale le molteplici istituzioni educative – la famiglia in primis – possano far valere la propria specificità propositiva e operativa (diversità)<sup>64</sup>.

Pertanto, è necessario cominciare ad integrare i propri saperi con quelli provenienti da altre fonti: specialisti e professionisti di pedagogia e, in particolare, di pedagogia della famiglia; riviste e libri di educazione familiare; programmi di educazione e formazione alla genitorialità.

Probabilmente, nel caso specifico del territorio foggiano, il ricorso ad una simile tipologia di servizi è ridotto o nullo perché non sono presenti, effettivamente, centri per le famiglie. O meglio, c'è un unico centro – il Centro Famiglie San Riccardo Pampuri, l'unica struttura, in provincia di Foggia, accreditata presso la Regione Puglia, per l'esercizio delle attività socio-assistenziali, per minori, tra quelle iscritte nel Registro di cui all'art. 53 della legge Regionale n. 19/2006 e all'art. 93 del R.R. n. 4/2007 – che sebbene nasca «con l'intento di promuovere e sostenere momenti di confronto e

<sup>64</sup> L. Pati, *Famiglia e altre istituzioni educative: quali possibilità d'incontro?*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia* (353-362), op. cit., pp. 354-355.

riflessione sullo stile educativo genitoriale e sulla comunicazione in famiglia, attraverso una pluralità di servizi di carattere educativo, informativo, di confronto e di scambio di esperienze», prevede perlopiù attività finalizzate alla prevenzione e al superamento delle situazioni di crisi e di disagio psicosociale e relazionale che possono verificarsi all'interno delle famiglie con minori<sup>65</sup>.

Anche per quanto riguarda le attività di formazione alla genitorialità, si tratta prevalentemente di incontri di tipo informativo che riguardano i temi attuali (come ad esempio: bullismo e cyberbullismo, Internet e social network, ecc.). Mancano del tutto, o quasi, programmi di formazione alla genitorialità di matrice pedagogica.

Pertanto, da questo punto di vista, è necessario incrementare servizi e attività per rafforzare nei genitori la consapevolezza della propria forza educativa e per creare una rete sociale allargata per supportare le famiglie, i padri e le madri, nell'impresa di educare e crescere responsabilmente i/le propri/e figli/e.

## **26) Secondo lei, quali sono le principali difficoltà che i genitori incontrano nell'adempimento dei loro compiti educativi?**

In questo caso, i genitori si sono trovati di fronte ad una domanda a risposta aperta e la percentuale di non risposte è risultata essere piuttosto alta. Ben 252, tra padri e madri che hanno compilato il questionario, pari al 41%, non hanno dato alcuna risposta. Probabilmente perché la domanda a risposta aperta richiede più tempo – non prevedendo risposte predeterminate – e, soprattutto, necessita di un lavoro maggiore da parte di chi risponde poiché mette in gioco anche la capacità di elaborare un discorso e di metterlo nero su bianco. Oppure, potrebbero non aver fornito questa risposta i genitori che, non avendo incontrato difficoltà – almeno fino al momento della compilazione del questionario – si ritengono soddisfatti del lavoro svolto.

Vediamo ora quali sono le principali difficoltà emerse.

Al primo posto compare la categoria<sup>66</sup> *eccesso di stimoli/influenze esterne* (21%).

L'attuale contesto socio-educativo richiede un maggior impegno da parte dei genitori, poiché – come scrive la Zanatta – «la funzione educativa è più impegnativa e problematica di un tempo, in un contesto contraddistinto, oltre che dall'insicurezza per il futuro, anche da pluralità e incertezza di norme e valori di riferimento, in cui i genitori stessi si sentono spesso confusi e incerti»<sup>67</sup>.

Gli aspetti sottolineati dai genitori sono molteplici e riguardano, in particolar modo, l'eccesso di stimoli provenienti dai media (TV, videogiochi, tablet, telefoni cellulari, PC, social network, ecc.) e le influenze esterne (parenti, amici, altri genitori, compagni di gioco dei bambini).

Per quanto concerne le difficoltà legate al primo aspetto – l'eccesso di stimoli –, queste di seguito elencate sono le risposte più ricorrenti date dai genitori:

- «Tv e Internet propongono modelli completamente diversi da quelli che si apprendono in una famiglia “sana”».

---

<sup>65</sup> Centro Famiglie San Riccardo Pampuri. Disponibile in: [http://www.centrofamiglieanriccardopampuri.it/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=8&Itemid=5](http://www.centrofamiglieanriccardopampuri.it/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=8&Itemid=5) [1 settembre 2017].

<sup>66</sup> Le categorie sono state da me elaborate alla luce delle parole chiave più ricorrenti.

<sup>67</sup> A.L. Zanatta, *Nuove madri e nuovi padri*, op. cit., p. 114.

- «La società del benessere e della tecnologia ha privato i propri figli, sin dall'infanzia, della propria purezza e ingenuità. Il dialogo si fa sempre più difficile, i ruoli vengono scavalcati, i modelli circostanti sono negativamente influenti».
- «L'influenza esercitata sui ragazzi dai sistemi di comunicazione di massa (pubblicità soprattutto) con esplosione di mode e tendenze "pericolose" tra ragazzi e l'eccesso di informatizzazione».
- «"Disintossicare" i figli dall'uso eccessivo della tecnologia e far sì che abbiano maggior creatività e frequentino la natura, avendo l'effettivo contatto con la terra o con gli animali».
- «Salvaguardare i bambini dall'anticipo di alcune esperienze di vita fornite dai media, ancor prima che se ne parli in famiglia».
- «Lo scontro con le fonti di informazione e con gli input provenienti dalla tecnologia messa, troppo presto, a disposizione dei bambini».
- «I giovani di oggi sono "distratti" dalla tecnologia, si fanno condizionare da essa».
- «La TV che con la sua cattiva influenza trasmette valori e interessi spesso sbagliati».
- «La diffusione eccessiva di Internet, della TV...che comunque propongono modelli di vita non in linea con la mia educazione».
- «Troppe distrazioni dovute ai media. Genitori che permettono di usare i social ai loro figli in un'età durante la quale, invece, dovrebbero giocare».
- «I messaggi trasmessi dalla TV, l'ambiente, computer, telefonini (in alcuni casi) e, soprattutto, la società (malata) in cui viviamo (ci sono davvero troppe interferenze!!!)».
- «Purtroppo mi rendo conto che sta diventando difficile educare perché questi bambini hanno troppo. La tecnologia ha rovinato i genitori e anche i figli con tablet e telefonini e giochi costosi e già in classe c'è competizione su chi "ha di più"».
- «I giochi computerizzati hanno limitato la capacità di ascolto dei ragazzi di oggi. Stanno minando profondamente le relazioni umane».

In relazione, invece, alle *influenze esterne* (diverse dalla tecnologia), leggiamo:

- «I bambini di oggi sono al centro di un mondo *maleducato*, privo di valori e interessi nei confronti del bello che ci circonda. Questa è la mia più grande amarezza. Vorrei una società più semplice e vicina alla persona».
- «La società e gli esempi che i bambini hanno dagli altri coetanei rappresentano un grande rischio per la buona riuscita dell'educazione impartita in famiglia».
- «Secondo me la difficoltà principale sta nella discrepanza di opinioni con le persone che si frequentano e la tendenza, a volte, a emulare il comportamento altrui che spesso risulta essere troppo permissivo».
- «La vita quotidiana è troppo stressante e veloce per poter fare tutto e bene. Si tralasciano molti aspetti nell'educazione dei propri figli».
- «Il confronto con gli altri bambini».
- «La mancanza di valori di riferimento nella società odierna».
- «La società in cui viviamo e il degrado ambientale e mentale della nostra città».

- «Ho incontrato le prime difficoltà quando le bambine hanno iniziato ad andare a scuola, confrontandosi con altri bambini e con una educazione diversa dalla loro».
- «Il lavoro svolto in casa spesso viene “demolito” dall’esterno (amicizie, confronto tra coetanei, ecc.)».
- «I troppi modelli sbagliati del mondo esterno».
- «Spesso le interferenze dei parenti (a fin di bene) ostacolano o quanto meno rendono difficile l’adempimento dei compiti educativi».
- «Stare al passo con una società che si evolve troppo velocemente e in maniera spregiudicata».
- «Sicuramente i tempi dettati dalla società moderna mal si conciliano con una corretta educazione».
- «La principale difficoltà sta nel voler trasmettere i propri “valori” che non sempre coincidono con quelli della società in cui viviamo. Per questo è necessario un “lavoro” costante e certosino da fare con i propri figli».
- «Lo scontro con una realtà diversa da quella vissuta all’interno della famiglia».
- «La principale difficoltà che un genitore incontra nell’educare i propri figli è il modo in cui i figli si relazionano quando stanno fuori casa, nel senso che un genitore può insegnare tutta l’educazione possibile, ma deve fare i conti con la legge della strada che spesso mette in difficoltà un figlio».
- «Le difficoltà derivano dal confronto con i genitori dei compagni di mio figlio. Spesso, infatti, utilizzano strategie educative differenti e degli input che magari derivano dai media e dalla pubblicità che inducono: i bambini a chiedere e avere sempre più giocattoli, e i genitori a colmare le loro mancanze soddisfacendo i loro desideri».
- «La difficoltà maggiore deriva dalla differente velocità del progresso (innovazione tecnologica/famiglie allargate/unioni civili) rispetto alla famiglia».
- «A volte riscontro che i principi e i valori che trasmetto ai miei figli non sono condivisi dai genitori dei loro amichetti e questo genera confusione nei miei figli».
- «Le difficoltà che io incontro sono dovute alla differenza di educazione tra i bambini ed è difficile spiegare a mia figlia perché gli altri possono comportarsi in determinati modi e lei no».
- «Il diverso modo di educare che contrasta con il parere dei familiari più stretti».
- «Secondo me i genitori possono incontrare difficoltà nell’educare i figli perché i tempi sono cambiati, il mondo è cambiato. Si vive pieni di paure, fonte di insicurezza nell’educazione dei nostri figli».
- «Il non ritrovare sempre il giusto riscontro tra i valori che si cerca di insegnare e la vita fuori dalle mura di casa (istituzioni assenti, scuola non sempre all’altezza delle aspettative, mancanza di luoghi per socializzare)».
- «La società di oggi che è diseducativa e impone canoni di vita sbagliati».
- «Il degrado della città in cui vivo incide decisamente sull’educazione dei miei figli».
- «Le indicazioni educative e formative date dalle famiglie devono “scontrarsi” con gli esempi diseducativi che provengono dall’esterno (media, social network e realtà sociale circostante) che vanno ad invadere il lavoro svolto dalle famiglie stesse».

- «Trovarsi troppo spesso in contrasto tra quello che si chiede ai propri figli e quello che invece i figli vedono al di fuori del contesto familiare. Esempio: educiamo a non dire brutte parole, a confrontarsi civilmente e al di fuori e i bambini, invece, vedono tutt'altro e chiedono continue spiegazioni cui diventa difficile dare una risposta».

Dunque, i genitori foggiani percepiscono le *influenze esterne* – confronto con i pari, pressione da parte di Internet e della TV, mancanza di valori di riferimento – come principale “minaccia” all’educazione dei propri figli e delle proprie figlie.

Al secondo posto troviamo le difficoltà concernenti la *relazione genitori/figli* (18%) e il fattore *tempo* (18%).

In relazione al primo aspetto, simile rapporto assume oggi connotazioni inedite. Padre (soprattutto) e madre sono maggiormente presenti, fisicamente ed emotivamente, nella vita del/della figlio/a, condividono con lui/lei interessi, passioni, hobby. Il genitore non assume più, come accadeva nel passato, un ruolo definito una volta per tutte, ma è chiamato costantemente e continuamente a rivedere le proprie pratiche, i propri mezzi perché i bambini e le bambine, sempre più precocemente, escono dal *nido* e avanzano domande e richieste ben precise che esigono risposte altrettanto precise. I modelli del passato non rappresentano più – almeno non in tutti i casi – un valido punto di riferimento perché lo scenario è cambiato, il contesto in cui si nasce e si cresce, ragion per cui la madre e il padre sono chiamati a reinventarsi, a sperimentare nuove vie, nuovi modelli.

In merito a questo item, sono emerse le seguenti risposte:

- «Fare il genitore: saper educare i propri figli. Relazionarsi a loro e con loro nel modo giusto».
- «I conflitti relazionali con i figli adolescenti. Come gestirli???».
- «Difficoltà relazionali tra genitori e figli».
- «La difficoltà che si ha oggi nell’aspetto educativo è quella di pensare che siamo amici dei nostri figli, mentre dovremmo essere genitori».
- «Fare il genitore! Come relazionarsi con i propri figli, perché a volte, dipende dal carattere di ciascuno, non si sa proprio come fare: essere aggressivo e lo allontani da te, se dai confidenza si mette in competizione con te...è dura!!!».
- «Essere di buon esempio. Pensare alle conseguenze a medio/lungo termine».
- «Far vivere i bambini in un clima sereno, ovviamente, familiare. Mantenere la calma anche quando il vaso è stracolmo. Dare loro gli strumenti giusti per fare le scelte migliori».
- «Trovo difficile instaurare con mia figlia un rapporto basato sulla fiducia».
- «Nel tempo in cui viviamo è proprio difficile esercitare il ruolo di genitore e quindi tutto quello che comporta, in base anche all’età dei propri figli. In base all’età bisogna comportarsi di conseguenza e diventa sempre più difficile gestire le “nuove” generazioni».
- «Relazionarsi adeguatamente con i figli».
- «Oggi riscontro un’eccessiva confidenza tra genitori e figli. Questa confidenza potrebbe creare non pochi problemi e difficoltà nel cammino educativo».
- «Educare senza perdere le staffe di fronte ai caratteri difficili e contestatori dei propri figli».
- «Stabilire il giusto equilibrio tra l’autorità genitoriale e il rapporto di confidenza e di gioco».
- «Difficoltà da parte dei figli a riconoscere l’autorità nei genitori».

- «Avere tanta pazienza e cercare di capirli dando i giusti consigli e tenendoli il meno possibile in “isolamento” con TV, videogiochi, ecc. molto spesso diseducativi».
- «Intuire anche ciò che i figli non dicono. È difficile, ma possibile se si costruisce una buona relazione educativa».
- «Il non sapersi relazionare e creare empatia con i propri figli».
- «Crescere assieme ai figli ed imparare ad essere pazienti. Relazionarsi a loro nel modo giusto (se c'è)».
- «Troppa parità nel rapporto genitori e figli (viene a cadere l'autorità del genitore)».

Rispetto alle difficoltà legate al fattore *tempo*, i genitori lamentano, nella maggior parte dei casi, la mancanza di momenti *adeguati* da dedicare all'educazione e alla formazione dei propri figli e delle proprie figlie. A volte parlano anche di *cattiva gestione* del tempo a disposizione perché, troppo spesso, lavorano fino a tardi e nel momento del rientro a casa e dell'incontro sono “troppo stanchi” per giocare con il/la bambino/a che, invece, ha atteso quel momento, probabilmente, per tutta la giornata. Da qui, frequentemente, derivano sensi di colpa – cui si cerca di rimediare con regali (troppi), eccessivo permissivismo, ecc. –, stress, nervosismo e, a lungo andare, esaurimento fisico e psicologico.

Scrive Paola Milani a tal proposito:

Genitori sempre più indaffarati e di fretta sembrano in difficoltà ad assecondare il ritmo vero dell'educazione; il tempo lungo della volontà che opera per farsi realtà tende a essere sostituito dal tempo del tutto e subito, della voglia. Sempre più autori parlano di “bambini re”, bambini che esprimono desideri che vengono prontamente esauditi da adulti che si sentono perennemente in colpa nei loro confronti, perché in troppe altre cose, troppo spesso, affaccendati e in difficoltà nel trovare il tempo, indispensabile all'educare, della relazione “volto-a-volto”, dell'autentico e profondo incontro interpersonale con l'altro. Bambini che non sono più accompagnati dagli adulti a fare l'esperienza dell'attesa, della conquista, del tempo e della fatica necessari per giungere a una meta e che crescono dunque fragili perché non hanno mai l'occasione di fare il loro allenamento alla giusta fatica. Bambini che più che re sono dei veri e propri primi ministri: sono loro infatti che governano i loro genitori, le pratiche educative, il ritmo della vita quotidiana, le abitudini familiari, ecc.<sup>68</sup>

Per educare, per costruire relazioni positive ed equilibrate è necessario recuperare il *tempo stanziale*, sempre più corroso dal tempo istantaneo, fugace, precario. Il *tempo stanziale* è il tempo del *riposo*, della rigenerazione progettuale, della tenerezza<sup>69</sup>. Questo perché le dinamiche familiari richiedono «un *tempo disteso* per prendere forma e concretizzarsi, per non essere un venticello passeggero, ma un clima positivo e consolidato». Pertanto, qualità e quantità del tempo dedicato all'educazione devono oggi incontrarsi e attuare la sintesi del *tempo giusto*, ovvero di quel tempo necessario per una crescita senza frotte o ritardi<sup>70</sup>.

Queste di seguito sono le risposte più ricorrenti dei genitori rispetto alle difficoltà *temporali*.

<sup>68</sup> P. Milani, *La famiglia come primo contesto educativo: limiti e possibilità di fronte a un compito irrinunciabile*, in *CredOg* 29 (4/2009), 172, 32-42.

<sup>69</sup> M. Corsi, M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando editore, Roma 2009.

<sup>70</sup> M. Corsi, *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, op. cit., p. 47.

- «Difficoltà legate alla gestione del tempo. A causa del lavoro, durante la giornata, non offriamo ai nostri figli un'adeguata presenza. Troppo poco tempo a disposizione».
- «La mancanza di tempo a causa di una vita troppo frenetica».
- «Poca presenza per esigenze lavorative».
- «Il poco tempo a disposizione a causa del lavoro».
- «Trovare il tempo da dedicare ai propri figli per svolgere attività e partecipare ad eventi insieme».
- «Le maggiori difficoltà derivano dalla frenesia della vita, soprattutto per i genitori che lavorano. Ci vorrebbe più serenità d'animo e tempo da dedicare ai figli».
- «Nel nostro caso il tempo (poco) che ci lascia il lavoro. Poco tempo da dedicare alla famiglia».
- «Avere molto tempo da dedicare a propri figli soprattutto se ne sono più di due o tre e avere tanta pazienza con loro».
- «Ciò che ostacola un corretto adempimento dei compiti educativi è il tempo che, con il lavoro di entrambi i genitori, viene sempre più a mancare e il lasciare che anche altre persone si occupino dell'educazione creando disaccordo nei modi di agire».
- «La maggiore difficoltà è essere sempre presente per i propri figli, fisicamente ed emotivamente, soprattutto quando altri impegni ti distolgono».
- «Riuscire a dedicare tempo».
- «Essere troppo impegnati nel proprio lavoro e dare poca importanza alle problematiche dei figli».
- «Mancanza di tempo libero (per colpa del lavoro), quindi non sempre si riesce a seguire al 100% la crescita e l'educazione dei propri figli e di conseguenza ci si affida ad altre istituzioni (come ad esempio la scuola)».
- «Noi genitori oggi siamo pieni di impegni e prestiamo poca attenzione a richieste di presenza e di affetto che i nostri figli ci fanno, sperando che il nostro lavoro e la nostra vita frenetica giustifichi la nostra assenza».
- «Cattiva gestione del tempo che si ha a disposizione».
- «A volte è difficile, per mancanza di tempo, rispettare i tempi di apprendimento del bambino e ci sono anche difficoltà di comunicazione».
- «È sempre più difficile trovare il tempo giusto da dedicare ai propri figli».
- «Il poco tempo a disposizione tra i loro impegni e i nostri a livello lavorativo. Avere più tempo a disposizione aiuterebbe».
- «Passare meno tempo con loro ci rende più vulnerabili alle loro richieste e poi il vissuto dei coetanei che li circondano tende ad influenzare il rispetto per noi genitori».
- «Mancanza di tempo, troppe cose da fare, difficoltà organizzative».
- «Si trascorre poco tempo con i propri figli e questo crea non poche difficoltà».
- «Mancanza di tempo per poter seguire meglio i figli quando si lavora in due».
- «I ritmi lavorativi confliggono con i tempi necessari all'educazione dei propri figli».
- «Carenza di tempo adeguato».
- «La mancanza di tempo, o comunque la cattiva gestione del tempo disponibile».
- «Nel nostro caso, lavorando entrambi, abbiamo poco tempo per stare con i ragazzi».



- «Cercare di rispettare i propri propositi che a volte possono essere sopraffatti dai troppi impegni e dallo stress».
- «Avere il tempo per dedicarsi sufficientemente e in maniera adeguata ai propri figli».
- «Sicuramente i tempi dettati dalla società moderna mal si conciliano con una corretta educazione».
- «Per me la difficoltà maggiore che incontrano i genitori è quella di dedicare poco tempo alla formazione educativa dei propri figli perché troppo presi da impegni lavorativi e anche da futilità varie».
- «Non abbiamo molto tempo da dedicare ai nostri figli e quindi permettiamo comportamenti e parole purtroppo a discapito del bambino».
- «Avere poco tempo libero da trascorrere con i propri figli e dover ricorrere all'aiuto di terzi (nonni, baby sitter)».

Dopo le difficoltà legate al fattore tempo, si palesano quelle *comunicative* (11%): ascolto e dialogo.

La comunicazione, la comunicazione efficace, è fondamentale per vivere ed evolversi e, pertanto, ha un'importanza considerevole nella costruzione e nello sviluppo delle relazioni familiari. Ben lontana dalla semplice *trasmissione* di informazioni, la comunicazione si configura come capacità di dialogare e di ascoltare *l'altro* e, dunque, presuppone – come scriveva Danilo Dolci – una «partecipazione personalizzata, attiva nell'esprimere e al contempo nell'ascoltare, nel ricevere»<sup>71</sup>.

Il saper ascoltare è una delle condizioni più difficili, poiché non si tratta di una vera e propria tecnica da imparare, bensì di una virtù, di una qualità da coltivare ed esercitare affinché si possano ascoltare in profondità e comprendere le esigenze intime dell'altro, cercando di riuscire a formulare le domande giuste. Tutto ciò presuppone un ascolto *empatico* (costituito dal sapersi decentrare) e *attivo* (costituito da domande e attenzione nei confronti dell'altro)<sup>72</sup>.

Inoltre, la comunicazione, il dialogo risultano essere fondamentali poiché: promuovono una relazione affettiva forte; aiutano a prendere decisioni insieme; facilitano l'espressività dell'altro (e, dunque, l'autoconoscenza); sostengono la relazione<sup>73</sup>.

Alla luce di simili considerazioni, diviene chiara l'importanza di una buona comunicazione all'interno della famiglia e le difficoltà che essa può comportare, laddove non dovesse “funzionare”.

Tuttavia, soprattutto, per la mancanza di tempo e di pazienza, oggi si comunica sempre meno e tra le difficoltà principali individuate dai genitori del territorio foggiano, emergono le seguenti:

- «Ho serie difficoltà ad instaurare un rapporto di fiducia, basato sul dialogo, con mio figlio. È come se non riuscissi a trovare il modo giusto per comunicare con lui...».
- «Essere ascoltati dai figli».
- «Difficoltà comunicative».
- «Secondo me, la principale difficoltà sta nel dialogare con i propri figli e far capire loro che si devono fidare dei genitori perché la fiducia è importante».

<sup>71</sup> D. Dolci, *La comunicazione di massa non esiste*, L'Argonauta, Latina 1987, p. 22.

<sup>72</sup> Cfr. G. Mollo, A. Porcarelli, D. Simeone, *Pedagogia sociale*, Editrice La scuola, Brescia 2014.

<sup>73</sup> Cfr. A. Rotteglia, *La comunicazione nella coppia*, in E. Aceti (a cura di), *Comunicare fuori e dentro la famiglia. Una risposta alle sfide della società* (pp. 55-59), Città Nuova Editrice, Roma 2004.

- «Il non ascolto e, di conseguenza, la mancanza di collaborazione da parte dei bambini nell'educazione impartita (consigli, obblighi e doveri a cui sono tenuti nei vari ambiti sociali-familiari)».
- «I bambini, spesso, tendono a non ascoltare».
- «La difficoltà principale sta nel dialogare con il bambino portandolo al ragionamento. A me interessa che mia figlia comprenda realmente i motivi che si celano dietro determinate regole. Ma è difficile...».
- «Non comunicare con i propri figli».
- «Poco dialogo tra genitori e figli».
- «Difficoltà nel dialogo con i figli».
- «Assenza di comunicazione tra i genitori e tra genitori e figli».
- «Riuscire ad instaurare un dialogo con i propri figli senza alcun tabù».
- «Farsi ascoltare senza ricorrere ad alzare la voce con il rimprovero dovuto».
- «Una delle cose più difficili consiste nel dialogare con i propri figli, soprattutto durante la fase adolescenziale, quando il bambino inizia a diventare “grande”».
- «Essere compresi dai propri figli. Insegno loro tante cose ma, a volte, ho come la sensazione di non essere capita fino in fondo».
- «Instaurare con i propri figli un dialogo efficace, senza essere impulsivi».
- «Imparare ad ascoltare le richieste dei bambini, le loro parole...».
- «Spesso è difficile farsi rispettare e i bambini e i ragazzi prendono il sopravvento. A volte mi sembra di parlare un'altra lingua e mi chiedo “dove sto sbagliando?”».
- «È difficile comprendere pienamente le necessità dei propri figli, soprattutto quando non si fidano con noi. Credo sia importante, almeno in famiglia, instaurare la giusta modalità di comunicazione».
- «Comunicare».
- «Farsi capire, soprattutto quando sbagliano. Farsi rispettare, soprattutto quando ricevono delle punizioni. Creare un dialogo sincero e duraturo».
- «Instaurare un dialogo autentico con i propri figli. Così facendo, i bambini, attraverso la conversazione, possono parlare di ogni cosa con i genitori».
- «Comunicare. Come si comunica in maniera efficace con i propri figli?».
- «Instaurare un dialogo sincero con i propri figli per cercare di capirne esigenze e problemi».
- «La mancanza di dialogo tra genitori e figli».

È necessario, dunque, instaurare un clima sereno, armonioso, all'interno del quale poter parlare e ragionare con i/le propri/e figli/e per imparare a comunicare con loro in maniera autentica ed efficace. «Inizia così, per mai più interrompersi – scrive Michele Corsi –, la *fatica* del confronto, del dialogo sincero e a tutto campo, della comunicazione interpersonale e della fedeltà alle sue regole, della meta-comunicazione – tutte le volte che ci si arena nell'incontro scarsamente o niente affatto produttivo tra i vari pronunciamenti personali»<sup>74</sup>.

Altra difficoltà fondamentale sta nel *far rispettare le regole* (9%).

<sup>74</sup> M. Corsi, M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, op. cit., p. 57.

Le regole, come si è detto in precedenza, costituiscono il modo sicuro e prevedibile per strutturare l'agire e per imparare a prendere decisioni responsabili. Tuttavia, risulta difficile individuare delle direttive e, soprattutto, far sì che queste vengano rispettate, innanzitutto perché il rispetto delle regole può richiedere, al/alla bambino/a prima e all'adolescente poi, impegno e fatica e, in secondo luogo, perché si possono creare equivoci e malintesi nella "trasmissione" delle stesse (le richieste sono vaghe e generiche, non sono coerenti, non sono state concordate precedentemente tra i coniugi, ecc.).

Rispetto a questa difficoltà, i genitori si sono così espressi:

- «Trovo difficile insegnare il rispetto degli altri e delle cose che si possiedono».
- «La principale difficoltà è far comprendere cosa è giusto e cosa è sbagliato».
- «Insegnare ai propri figli l'importanza del rispetto delle regole».
- «Ho serie difficoltà a far "rispettare" le punizioni e i "divieti"».
- «Riuscire a trasmettere l'importanza del rispetto delle persone e delle cose nel momento in cui i figli si rendono conto che il resto del mondo, a volte, non lo fa».
- «Le principali difficoltà si incontrano nell'essere costanti e coerenti nell'educazione dei figli nonostante la quotidianità che si vive, tenendo sempre dei punti saldi da rispettare».
- «Non riuscire ad avere polso nei confronti dei figli finendo, il più delle volte, per assecondarli e vizziarli».
- «Difficoltà a farsi obbedire al primo comando. Bisogna ribadire più volte ogni ordine dato».
- «Rispettare le regole: farsi ubbidire è sempre più difficile».
- «Non riuscire a far rispettare le regole impartite. Quando mio figlio si impunta su una cosa che non deve fare, io trovo difficoltà ad impedirgli di fare quella cosa».
- «Riuscire a dire di no in una società che offre tutto e con facilità».
- «Cercare di far rispettare le regole e non scendere a compromessi».
- «Personalmente, la difficoltà principale che incontro è far capire in modo chiaro le regole che io stessa do».
- «Far capire al bambino il modo adeguato di comportarsi al di fuori di casa».
- «Secondo me la difficoltà principale sta nella discrepanza di regole date a casa e fuori casa (scuola o altri enti frequentati dai bambini e dalle bambine)».
- «Vediamo nostra figlia come una farfalla. Se la stringiamo troppo potrebbe soffocare. Se la lasciamo troppo libera potrebbe perdersi. Cerchiamo un equilibrio tale da permetterle di sperimentare da sola sapendo pur sapendo che noi ci saremo sempre. Equilibrio, dialogo, rispetto verso il prossimo riteniamo sono i tre pilastri fondamentali per la sua crescita. Cerchiamo in tutti i modi di farle rispettare le regole, a nostro avviso, fondamentali».
- «Riuscire a farsi obbedire senza "minacciare", saper dire di no».
- «Difficile equilibrio nel saper dire di "no". Da un lato ho paura di frustrarlo e dall'altro di essere troppo permissiva».
- «Dare regole, limiti e divieti. È difficile dire di "no" e riuscire anche a dare le giuste spiegazioni».
- «Insegnare il rispetto per le regole della civile convivenza in un contesto storico in cui domina la prevaricazione».

- «Gestire i capricci dei bambini».
- «Cercare di rispettare i propri propositi che a volte possono essere sopraffatti dai troppi impegni e dallo stress».
- «Essere coerenti con le regole impartite. Essere persuasivi con i consigli dati».
- «Riuscire a farsi capire su ciò che può essere giusto o sbagliato a seconda delle risorse e delle difficoltà che si possono incontrare durante la vita di tutti i giorni».
- «Essere coerenti».
- «La coerenza. È fondamentale riuscire a mantenere dei punti fermi, soprattutto in relazione alle regole impartite. La vita frenetica ci distrae e alcune volte perdiamo di vista l'educazione dei nostri figli».
- «Stabilire il giusto equilibrio tra l'autorità genitoriale e il rapporto di confidenza e di gioco».
- «Cercare di far capire ai propri figli che bisogna rispettare le regole, che molte volte non si rispettano, soprattutto a scuola».

Altre difficoltà fondamentali, ma riscontrate in misura minore, sono quelle legate all'*ansia* e all'*insicurezza genitoriale* (8%), all'*accordo coniugale rispetto all'educazione dei figli* (6%), alla *poca collaborazione da parte del partner* (3%) e *da parte delle altre istituzioni del territorio* (2%), alla *gestione delle fasi di transizione* (ad esempio, il passaggio dall'infanzia all'adolescenza, 2%), a *conciliare famiglia e lavoro* (1%) e ad *assumere il ruolo genitoriale* (1%).

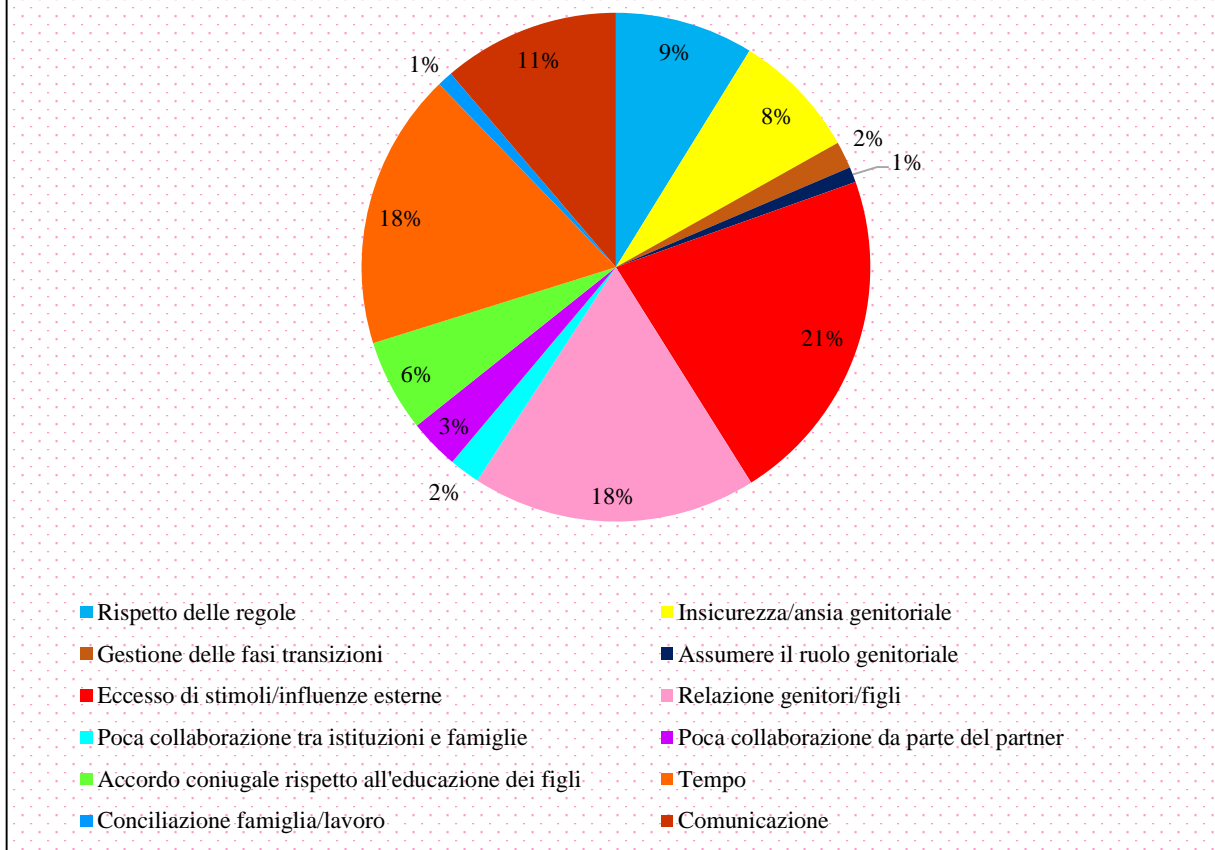
Ecco le affermazioni più ricorrenti rispetto alle difficoltà sopra citate:

- «È proprio difficile fare il genitore, saper educare i propri figli».
- «È molto difficile essere e fare i genitori oggi, specialmente se si hanno più figli. Mi chiedo sempre: "sto facendo bene"?».
- «Un genitore incontrerà sempre delle difficoltà. È un mestiere che non si insegna né si impara una volta per tutte».
- «È difficile dirlo. Sono parecchie le difficoltà, specialmente per chi ha un diversamente abile in famiglia».
- «La difficoltà che io trovo è quella di non riuscire a lasciar uscire da sola mia figlia per paura di non riuscire a proteggerla dalla violenza di questa società in cui purtroppo ci troviamo a vivere. Mi sento impotente. Probabilmente sto sbagliando, ma non riesco a fare diversamente...».
- «Cercare di fare sempre la cosa giusta».
- «Si ha sempre paura di non riuscire ad educare al meglio i propri figli».
- «Trovare la strada giusta per educare. La paura più grande è di non riuscire ad educarli bene».
- «È molto difficile fare i genitori, specialmente se si è da soli a crescere il proprio figlio».
- «Non sai mai qual è la cosa giusta. Come genitore hai sempre paura di sbagliare».
- «Le maggiori difficoltà riguardano il fatto che pur essendo genitori non si sa mai veramente tutto ma ci si impegna per sbagliare il meno possibile».
- «La più grande difficoltà è quella di avere la sensazione di non essere mai abbastanza adeguato e adatto a educare i figli di fronte alle numerose incertezze della vita».

- «Qualsiasi cosa si faccia per loro potrebbe essere giusta o sbagliata. Per essere genitore non esiste una regola certa».
- «Oggi non è semplice crescere un figlio. Noi genitori siamo un po' deboli a volte. Vorremmo proteggerli sempre, ma questo non permette loro di crescere».
- «Crescere in modo adeguato i propri figli. Crescere con i propri figli».
- «È molto difficile fare i genitori in questo mondo. Noi genitori facciamo il massimo, ma non sappiamo, alla fine, quanto i figli realmente rispettino l'educazione che impartiamo loro».
- «Cercare di non sbagliare. Fare la cosa giusta».
- «Stare al passo con i tempi, visto che viviamo in una società consumistica e non riusciamo a soddisfare e a creare un futuro sereno per i nostri figli. Ci sentiamo sempre inadeguati. Qualsiasi cosa facciamo non basta mai!».
- «Avere sempre la risposta giusta ad ogni fase della crescita».
- «Andare d'accordo (noi coniugi) in merito al percorso educativo dei nostri figli. Inoltre, non troviamo abbastanza tempo da dedicare loro».
- «Non sempre è facile trovarsi in accordo con il proprio partner sul tipo di educazione da dare ai propri figli e questo crea un po' di difficoltà su come, appunto, educare».
- «Incomprensione tra coniugi rispetto all'educazione dei figli».
- «Discordia tra padre e madre (padre più autoritario, madre più permissiva)».
- «Disaccordo tra marito e moglie, soprattutto in merito all'educazione dei figli».
- «Essere d'accordo (tra coniugi) sui metodi educativi».
- «Alcune difficoltà nascono dalle incomprensioni e dai comportamenti incongruenti dei due genitori, per cui ritengo che dovremmo imparare, prima di tutto noi, padri e madri, a progettare l'educazione dei nostri figli per imparare a rispettare le crescenti esigenze di libertà dei figli, trovando un comune accordo».
- «Le difficoltà maggiori si incontrano quando i genitori non sono coerenti oppure non hanno le stesse idee rispetto alle regole e ai metodi educativi da seguire».
- «La poca intesa, tra coniugi, rispetto all'educazione dei figli».
- «Gestire le fasi di transizione, i momenti di crescita, il passaggio, ad esempio, dall'infanzia all'adolescenza».
- «L'assunzione del ruolo. I genitori, spesso, non sono pronti ad essere genitori e, dunque, non sanno gestire le diverse situazioni creando disorientamento anche nei figli».
- «Incapacità di assumere pienamente il proprio ruolo educativo e ciò che ne consegue».
- «Immaturità di alcuni genitori. Se i genitori sono immaturi come faranno a crescere figli responsabili?».
- «Conciliare lavoro, famiglia e attività extra scolastiche».
- «Conciliare il lavoro con il tempo da dedicare ai propri figli».
- «Conciliare la necessità di avere spazi personali ed individuali oltre al tempo del lavoro».
- «Conciliare lavoro, casa ed educazione dei figli».
- «Secondo me la difficoltà maggiore è quando è poco presente la collaborazione paterna e noi mamme gestiamo tutto».
- «Sono tante le difficoltà. Dipende dalla fascia d'età».

- «Gestire i cambiamenti. In questo periodo sto avendo difficoltà a gestire la transizione (di mio figlio) verso l'adolescenza».
- «Le difficoltà compaiono e aumentano man mano che i figli crescono, quando cominciano ad avere altre visioni di vita, e magari iniziano a pensare che quella è giusta e quella dei genitori è sbagliata! Spesso avviene quando si confrontano con gli amici».
- «Le principali difficoltà che si incontrano nell'adempimento dei compiti educativi riguardano l'adolescenza durante la quale i figli tendono a non seguire o a non ascoltare più i consigli del genitore».
- «Credo che l'adolescenza sia la fase più critica nella fase di crescita del bambino e in questo i genitori fanno fatica a capire cosa passa nella mente dei propri figli perché non sempre è permesso capire cosa stiano pensando».
- «Non avere aiuto da parte delle istituzioni».
- «La scarsa collaborazione tra scuola e famiglia».
- «Il non essere aiutati dai servizi pubblici».
- «I genitori non hanno alcun supporto pedagogico o psicologico cui fare riferimento, in più c'è la totale assenza di strutture idonee al supporto genitoriale».
- «Stare al passo con la loro crescita ed essere sempre pronti in qualsiasi situazione nuova che si viene a presentare».
- «La mancanza di partecipazione di entrambi i genitori».
- «Scarsa conoscenza dei bisogni dei bambini. Scarsa conoscenza dei propri compiti e delle modalità per svolgerli al meglio».

## Principali difficoltà riscontrate dai genitori nel crescere ed educare i propri figli e le proprie figlie



È evidente, dunque, che oggi i genitori, nell'adempiere alla loro importantissima e imprescindibile funzione educativa, incontrino non poche difficoltà. In tanti, infatti, hanno scritto che «fare il genitore, nella nostra epoca, è sempre più difficile». Manca il tempo: ci si interroga perennemente sull'importanza della qualità e della quantità del tempo speso con i propri figli. Si teme di non essere all'altezza e di non riuscire a comunicare adeguatamente con loro e con il proprio partner. Si fatica a conciliare il lavoro con la vita privata e familiare. Tutte difficoltà che generano stress e si ripercuotono, in maniera negativa, sulle relazioni familiari, soprattutto in un contesto in cui l'adeguamento del sistema sociale alle esigenze delle famiglie risulta essere piuttosto lento. Molti genitori hanno dichiarato di sentirsi *solì* e *abbandonati* dalle istituzioni, da un welfare palesemente inadeguato e da un mercato del lavoro poco flessibile e inefficiente.

Per tutte queste ragioni, spesso, si percepiscono poco efficaci, dimenticando il loro importantissimo ruolo. Invece, è bene ricordare loro, quanto siano indispensabili per il/la bambino/a.

Ada Marchesini Gobetti – direttrice de *Il giornale dei genitori* –, già negli anni Sessanta del Novecento, invitava ad *educare i genitori*, ovvero a

dar loro una preparazione medica, psicologica e pedagogica necessaria perché possano affrontare con consapevolezza il proprio difficile compito. [...] se i genitori sono indispensabili all'equilibrio e alla felicità del bambino, è necessario prepararli ai loro compiti. Non basta però per questo illustrare i vari stadi di sviluppo attraverso cui il bambino deve passare e insegnar loro a conoscere le esigenze fisiche,

intellettuali e affettive, perché possano soddisfarle, bisogna anche aiutarli a diventare veramente adulti e maturi, a comprendere l'importanza che ha per i figli poter vedere nei genitori modelli a cui ispirarsi<sup>75</sup>.

Da quanto esposto sino ad ora, e alla luce dei contenuti che maggiormente interessano i genitori (di cui si dirà a breve), sono emerse le linee guida del progetto di formazione alla genitorialità proposto più avanti, nato con l'intento di supportare e accompagnare i genitori nelle gioie e nelle fatiche dell'educare.

Il VI ed ultimo blocco – *Percezione sociale* – comprendeva sei item. L'intento di quest'ultima sezione era conoscere le impressioni e le idee dei genitori rispetto al tipo di convivenza prediletto, al numero dei figli, al modello di famiglia ideale, indipendentemente dalla loro situazione attuale.

### **27) Secondo lei, qual è la miglior forma di convivenza rispetto a quelle elencate di seguito?**

Nel corso degli ultimi cinquanta anni – come ribadito più volte – la famiglia è stata *travolta* da trasformazioni radicali che hanno contribuito a ridefinirla dal punto di vista biologico, sociale, demografico, culturale ed economico. Tutto questo ha contribuito a rimodellare la sua struttura e configurazione.

L'essere e fare famiglia, infatti, assume in ogni epoca storica una valenza e una composizione inedita e originale dei legami, determinata sia dalle dinamiche intersoggettive che intercorrono tra le persone coinvolte (ricontrattazione dei ruoli di genere, di generazione e di relazione *intra* ed *extra* familiare), sia dalle dinamiche dei sottosistemi di appartenenza e di riferimento (evoluzione del contesto sociale, politico, economico, culturale)<sup>76</sup>.

In Italia, in particolare, la famiglia tradizionale cede il passo alle convivenze. Si pensi che nel 2014, rispetto al 2008, le convivenze sono più che raddoppiate e – si legge nel Rapporto Istat del 2015 – a conferma del fatto che questo tipo di unione è sempre più diffusa, oltre un nato su quattro è figlio di genitori non sposati.

Per quanto riguarda il territorio foggiano, il matrimonio – seppure in calo a vantaggio delle convivenze – continua ad essere la forma di convivenza più scelta.

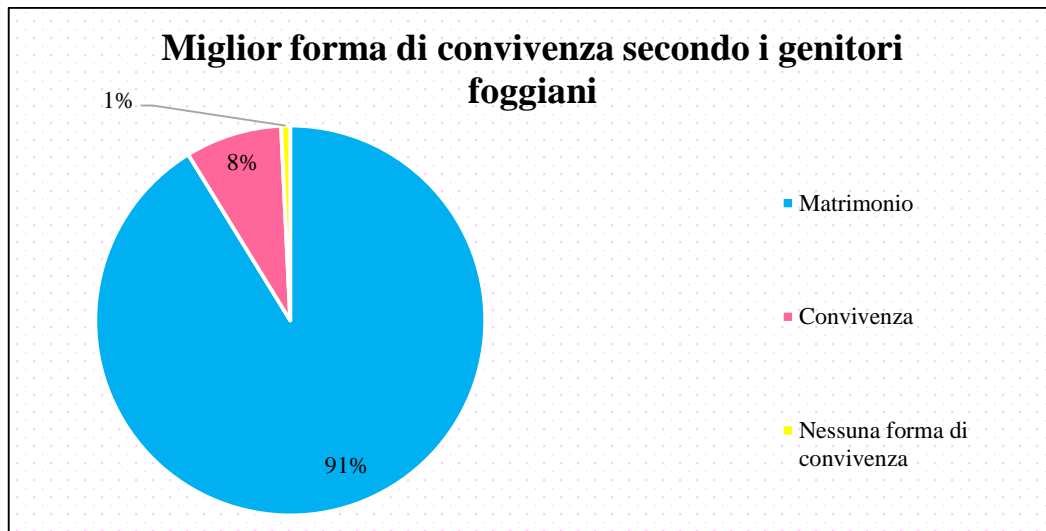
<b>Forma di convivenza</b>	<b>N° risposte ottenute</b>
<b>Matrimonio</b>	603
<b>Convivenza senza matrimonio</b>	53
<b>Nessuna forma di convivenza con il partner per mantenere la propria indipendenza</b>	5

Ben il 91% di coloro che hanno risposto al questionario ritiene che il matrimonio sia la forma di convivenza migliore; l'8% predilige la convivenza e solo l'1% nessuna forma di convivenza.

<sup>75</sup> A. Marchesini Gobetti, *Maturazione dei genitori e educazione del bambino*, in G. M. Bertin (a cura di), *Educazione alla maternità e alla paternità: i primi anni di vita del bambino. Conferenze* (pp. 85-91), Alfa, Bologna 1967.

<sup>76</sup> Cfr. <http://www.istat.it/it/anziani/popolazione-e-famiglie> [6 settembre 2017].





Su 603 genitori che hanno scelto il matrimonio rientrano:

- 27 madri che, al momento della compilazione del questionario, si dichiaravano conviventi (4%), indice del fatto che, probabilmente, la convivenza è vissuta come forma di preparazione al matrimonio;
- 17 madri separate e 1 padre separato (3%);
- 3 madri divorziate (1%);
- 4 madri single (1%);
- 551 madri e padri sposati (91%).

La convivenza, invece, scelta in 53 casi, è risultata essere la preferenza di:

- 18 madri e 3 padri sposate/i (39%);
- 7 madri e 1 padre separate/o (15%);
- 3 madri divorziate (6%);
- 1 madre single (2%);
- 1 padre vedovo (2%);
- 19 padri e madri attualmente conviventi (36%).

Infine, in 5 casi, 5 madri hanno optato per *nessuna forma di convivenza con il partner per mantenere la propria indipendenza*. In particolare, si tratta di:

- 3 madri sposate (60%);
- 1 madre separata (20%);
- 1 madre convivente (20%).

Per concludere. Non si registrano correlazioni significative tra il livello/titolo di studio delle madri e dei padri e la scelta della forma di unione. Inoltre, in proporzione, la scelta è ricaduta sulla “convivenza” in maniera piuttosto omogenea nei quattro istituti coinvolti. Solo in uno – in cui i

genitori rientrano per la maggior parte della fascia d'età 31-40 – la percentuale è leggermente più alta (10%), a dimostrazione del fatto che, probabilmente, la convivenza tende ad essere preferita dai più giovani.

Infine, le madri – che, ricordiamo, costituiscono anche la maggioranza di coloro che hanno risposto al questionario –, più dei padri, hanno espresso una preferenza diversa rispetto alla loro situazione attuale.

## 28) È soddisfatto/a del numero dei figli che ha?

Il grado di soddisfazione rispetto al numero di figli risulta essere piuttosto elevato. Ben 497 genitori (pari al 75% del campione) si dichiarano soddisfatti. 163 – e, dunque, il restante 25% – avrebbero, invece, voluto più figli. Solo in 1 caso – trattasi di una madre sposata con tre figli – dichiarano che ne avrebbero voluti di meno.

È soddisfatto/a?	N° risposte
<b>Sì</b>	497
<b>Mi piacerebbe o mi sarebbe piaciuto avere più figli</b>	163
<b>Mi sarebbe piaciuto avere meno figli</b>	1

In particolare, coloro che hanno dichiarato che *vorrebbero o avrebbero voluto più figli* sono:

- 13 padri, tutti sposati, di cui: 6 con 1 solo figlio; 5 con 2 figli; 2 con 3 figli;
- 100 madri di cui: 1 divorziata con un solo figlio; 2 separate con 1 solo figlio; 1 separata con 2 figli; 32 madri sposate con 1 solo figlio; 60 madri sposate con 2 figli; 4 madri sposate con 3 figli;
- 50 padri e madri di cui: 17 con 1 solo figlio; 29 con 2 figli; 4 con 3 figli.



In merito alla soddisfazione rispetto al numero di figli, si rilevano differenze significative se si considera il titolo di studio dei genitori. Infatti, coloro che risultano essere in possesso della licenza elementare e del diploma di scuola media inferiore, dichiarano di essere maggiormente soddisfatti (probabilmente anche perché, nella maggior parte dei casi, hanno già più di un figlio). Invece, coloro che dichiarano di essere in possesso del diploma di scuola media superiore e della laurea ammettono – spesso in presenza di 1 solo figlio – che avrebbero voluto più figli.

**29) Secondo alcune ricerche (dati ISTAT, ecc.), nel corso degli anni, il numero di figli per famiglia è notevolmente diminuito. Secondo lei, quali sono i motivi che giustificano questo calo significativo? (Massimo 3 risposte)**

Dal recente Rapporto Istat “Indicatori demografici. Stime per l’anno 2016”<sup>77</sup>, datato 6 marzo 2017, si evince che la natalità conferma la tendenza alla diminuzione: il livello minimo delle nascite del 2015, pari a 486.000, è stato superato da quello del 2016 con 474.000. Dunque, ben 12.000 nascite in meno nel giro di un solo anno. Il numero medio di figli per donna, inoltre, è in calo per il sesto anno consecutivo – tanto da arrivare a parlare di *nuovo minimo storico per le nascite* – e si assesta intorno a 1,34. Questo anche perché si conferma la propensione, per le donne, ad avere figli in età matura: l’età media al parto è, infatti, pari a 31,7 anni.

Il sociologo danese Gøsta Esping-Andersen individua tra le cause dei bassissimi tassi di natalità – soprattutto in paesi quali Italia e Spagna – la fase di stallo della *rivoluzione di genere*, sostenendo che la società non si è adattata alle madri lavoratrici né dentro le famiglie, né dentro il mercato del lavoro, e uno dei risultati è, appunto, una bassissima fecondità permanente<sup>78</sup>.

Sebbene il fenomeno delle riduzione delle nascite riguardi tutti i paesi industrializzati, l’Italia si colloca tra gli ultimi, in particolare perché la società non si è adattata, o lo sta facendo molto lentamente, alle nuove esigenze delle donne e delle famiglie. Ad esempio: gli asili sono pochi, costano molto e spesso hanno orari difficilmente conciliabili con quelli del lavoro delle madri (si pensi, in particolar modo, a coloro che sono soggette a turnazione). Oppure: si parla sempre più spesso di congedi parentali, sia per le madri che per i padri<sup>79</sup>, e si fatica a farli utilizzare ai padri, poiché c’è poca conoscenza e scarsa sensibilizzazione in merito. L’Italia rientra, a pieno titolo, tra i paesi in cui gli uomini usufruiscono meno del congedo parentale – si parla, orientativamente, del 14% dei padri contro l’86% delle madri.

Inoltre, un ulteriore aspetto di rilevante importanza, è rappresentato dal fatto che la maternità, oggi, – e la scelta di diventare genitori più in generale – è oggetto di un’attenta e accurata riflessione. Scrive a proposito, la psicologa Elena Rosci:

Raramente, oggi, una donna tra i venti e i 35 anni dice di avere avuto un figlio perché le è capitato. La maternità è oggetto di una profonda riflessione e il desiderio è ondivago, talvolta non così imperioso da essere portato a termine, ma oggetto di valutazioni di opportunità temporali, sentimentali, lavorative, abitative, psicologiche<sup>80</sup>.

Pertanto, alla luce delle considerazioni fatte, diviene chiaro come siano diversi e molteplici i fattori che incidono sull’abbassamento costante del numero di figli per donna.

Rispetto a questo aspetto, i genitori del campione indagato hanno dichiarato quanto segue.

---

<sup>77</sup> Disponibile in: [http://www.istat.it/it/files/2017/03/Statistica-report-Indicatori-demografici\\_2016.pdf](http://www.istat.it/it/files/2017/03/Statistica-report-Indicatori-demografici_2016.pdf) [6 settembre 2017].

<sup>78</sup> Cfr. G. Esping-Andersen, *La rivoluzione incompiuta. Donne, famiglie, welfare*, Il Mulino, Bologna 2010.

<sup>79</sup> Il riferimento è alla legge n. 92 del 2012.

<sup>80</sup> E. Rosci, *La maternità può attendere. Perché si può essere donne senza essere madri*, Mondadori, Milano 2013, p. 75.

<b>Motivi</b>	<b>N° risposte ottenute</b>
<b>Ragioni economiche</b>	571
<b>Difficoltà a trovare un lavoro stabile</b>	450
<b>Perdita di tranquillità e “libertà”</b>	111
<b>Il lavoro extra-domestico della donna</b>	236
<b>L’uso dei contraccettivi</b>	34
<b>Il timore che i figli nascano con problemi di salute</b>	36
<b>La legalizzazione dell’aborto</b>	19
<b>L’insufficienza di politiche dedicate al supporto della famiglia</b>	252
<b>La paura del futuro</b>	264
<b>Altro (specificare)</b>	10

Le motivazioni principali che, secondo le madri e i padri foggiani, spiegherebbero il calo significativo delle nascite sono: ragioni economiche (29%), difficoltà a trovare un lavoro stabile (23%), la paura del futuro (13%), l’insufficienza di politiche dedicate al supporto della famiglia (13%) e, infine, il lavoro extra-domestico della donna (12%).

In misura molto minore contribuirebbero: perdita di tranquillità e “libertà” (5%), il timore che i figli nascano con problemi di salute (2%), l’uso dei contraccettivi (2%) e la legalizzazione dell’aborto (1%). Infine, tra gli altri motivi (solo 10), indicati dai genitori stessi, rientrano:

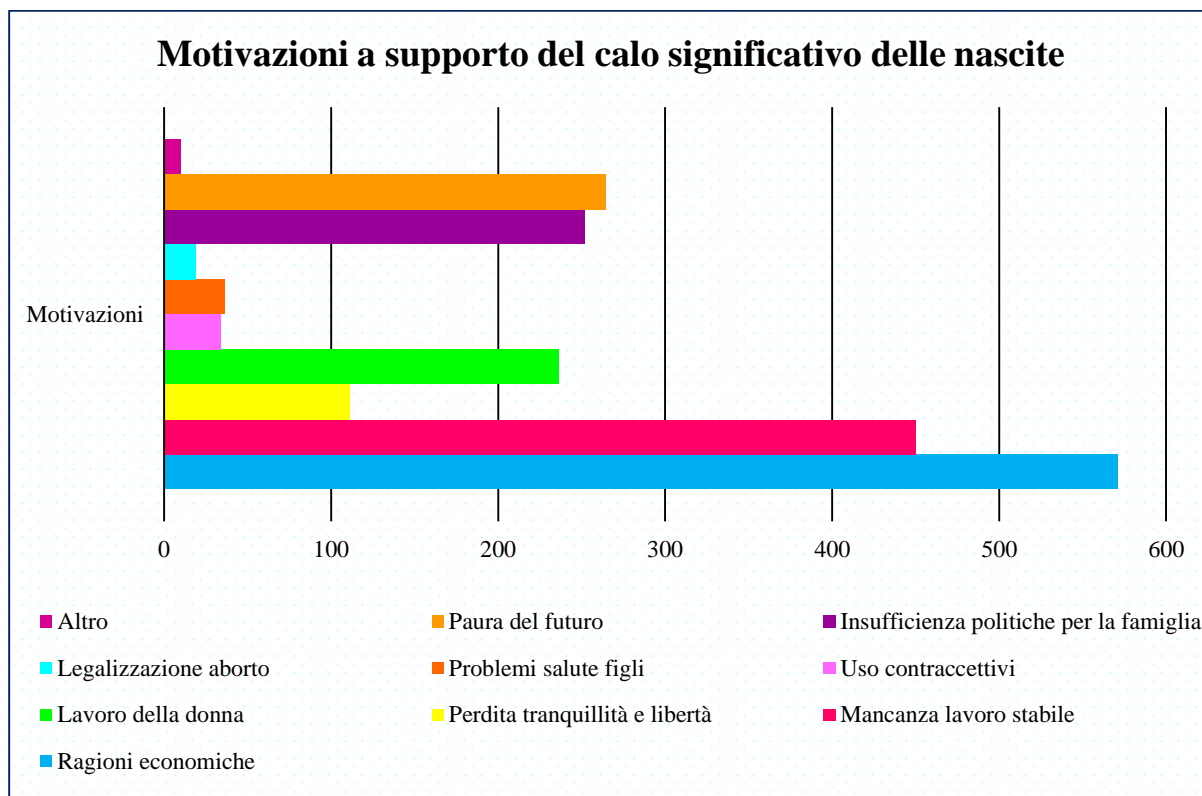
- problemi legati alla fertilità (3);
- egoismo degli adulti: i figli sono un impegno e oggi ci sono troppi adulti immaturi, incapaci di assumersi una simile responsabilità (1);
- la consapevolezza che i figli sono cresciuti esclusivamente dalle mamme visto che in Italia i padri possono, a loro avviso, non assumersi obblighi di cura (1);
- l’età dei genitori. La famiglia adesso si forma sempre più tardi, quando la donna è già abbastanza adulta. La fertilità di una donna va dai 13 ai 25 anni (1);
- l’egoismo o individualismo sfrenato (1);
- ci si sposa sempre più tardi (2);
- la voglia di ognuno di affermarsi professionalmente (1).

Dunque. Quasi tutti hanno indicato come motivazioni principali le ragioni economiche e la difficoltà a trovare un lavoro stabile. Tuttavia, in una delle quattro scuole – situata in uno dei quartieri “a rischio” della città” e in cui si registra un basso livello culturale – le percentuali sono maggiori in entrambi i casi: 89% e 77%. Maggiormente avvertite in questo caso, anche “la paura del futuro”, probabilmente per la difficoltà di garantire sicurezza e stabilità economica ai propri figli e alle proprie figlie, e “l’insufficienza di politiche dedicate al supporto della famiglia”.

Rispetto alla “perdita di tranquillità e *libertà*”, la percentuale maggiore la fanno registrare i genitori che godono di un titolo di studio più alto (diploma scuola media superiore e laurea): 87% rispetto al 13% di coloro che sono in possesso di un titolo più basso.

Infine, un'altra differenza significativa è quella che emerge rispetto a “il lavoro extra-domestico della donna”. Nell'84% dei casi, sono le madri lavoratrici, con un titolo di studio elevato, ad aver fornito questa risposta. Minore la percentuale di uomini (9%) e di donne disoccupate (7%).

Non si registrano, invece, differenze significative rispetto alle altre motivazioni.

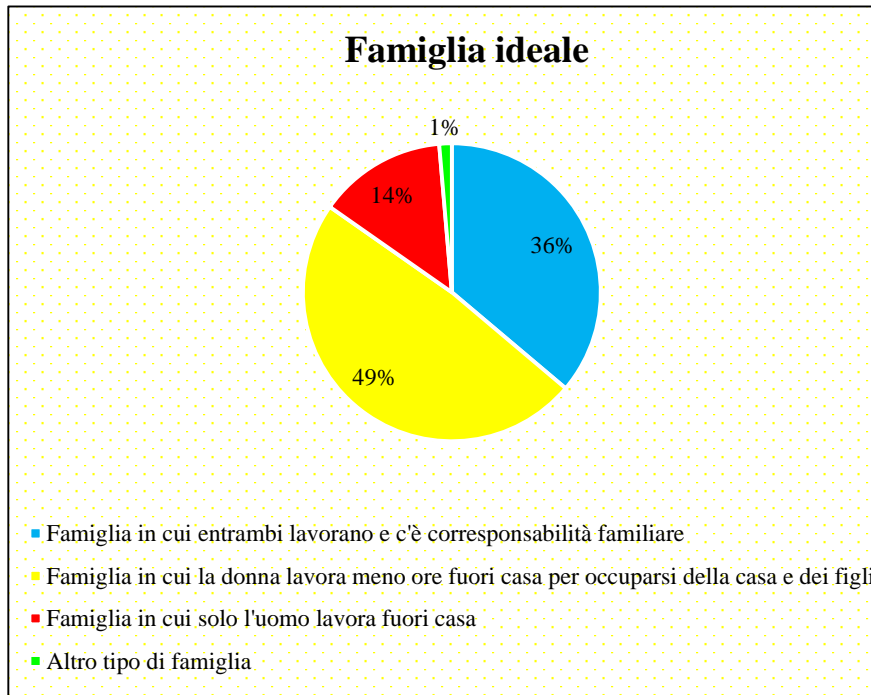


**30) Tra i seguenti, qual è il modello di famiglia che più si avvicina al suo modello di “famiglia ideale”?**

Tipologia di famiglia	N° risposte ottenute
<b>Famiglia in cui sia l'uomo che la donna lavorano fuori casa e in cui ci sia una responsabilità condivisa rispetto alle faccende domestiche e alla cura dei figli</b>	239
<b>Famiglia in cui la donna lavora meno ore fuori casa e, quindi, si occupa in misura maggiore dei lavori domestici e della cura dei figli</b>	321
<b>Una famiglia in cui solo l'uomo lavora fuori casa e sono esclusivamente le donne a prendersi cura delle faccende domestiche e della cura dei figli</b>	92
<b>Altro tipo di famiglia (specificare)</b>	9

Sebbene, soprattutto in anni recenti, si parli sempre più spesso di *corresponsabilità*, intesa questa come divisione equilibrata e condivisione dei compiti e delle responsabilità familiari (organizzazione

della vita familiare, cura ed educazione dei figli, ecc.) al fine di distribuire in maniera equa i *tempi di vita* degli uomini e delle donne<sup>81</sup>, siamo ancora lontani dall'attuarela pienamente. Come emerge dalle risposte dei genitori foggiani, infatti, il 49% (quasi la metà di coloro che hanno risposto) predilige una tipologia di famiglia in cui la donna dovrebbe lavorare meno ore fuori casa per potersi dedicare in misura maggiore ai lavori domestici e alla cura dei figli.



Il 36% preferisce una famiglia in cui sia l'uomo che la donna lavorano fuori casa e in cui ci sia una responsabilità condivisa rispetto alle faccende domestiche e alla cura dei figli; mentre, in misura molto minore (14%), una famiglia in cui solo l'uomo lavora fuori casa e in cui sono le donne, esclusivamente, ad occuparsi delle faccende domestiche e della cura dei figli<sup>82</sup>.

Nonostante quest'ultimo modello sia oggi in declino,

continuiamo ad assistere alla sua presenza. Potremmo dire, attualmente, di trovarci nella *fase di transizione* dal modello tradizionale (uomo = lavoro fuori casa, donna = lavoro domestico) al modello basato sulla corresponsabilità, fatto di confronto, condivisione, reciprocità e contiguità tra adulti<sup>83</sup>.

Per quanto concerne la tipologia familiare ideale, l'unica rispetto alla quale si rilevano differenze significative in base al titolo di studio dei genitori, è quella in cui "solo l'uomo lavora fuori casa, mentre la donna si occupa esclusivamente delle faccende domestiche e della cura dei figli". Dai dati infatti, emerge che i genitori in possesso di un titolo di studio più basso (licenza elementare e diploma scuola media inferiore), nel 22% dei casi prediligono questa tipologia familiare contro il 7% di coloro che dichiarano di essere in possesso della laurea. Di contro, questi ultimi preferiscono una famiglia in cui la donna lavora meno ore fuori casa e, quindi, si occupa in misura maggiore dei lavori domestici e della cura dei figli (56%).

<sup>81</sup> Cfr. AA.VV., *Guia De Corresponsabilidad. La corresponsabilidad también se enseña*. Disponibile in: <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/docs/GuiaCorresponsabilidad2013.pdf> [7 settembre 2017]. La definizione in lingua originale è la seguente: «La corresponsabilidad es el reparto equilibrado de las tareas domésticas y de las responsabilidades familiares, tales como su organización, el cuidado, la educación y el afecto de personas dependientes dentro del hogar, con el fin de distribuir de manera justa los tiempos de vida de mujeres y hombres».

<sup>82</sup> Solo l'1% di coloro che hanno risposto al questionario ha indicato come tipologia ideale "altro". In particolare: a) una famiglia in cui lavorano entrambi i genitori ma solo la donna/madre si occupa della casa; b) una famiglia in cui solo l'uomo lavora fuori casa e in cui ci sia una responsabilità condivisa rispetto alle faccende domestiche e alla cura dei figli (2); c) la famiglia ideale è quella che ha come fulcro Cristo; d) una famiglia in cui la donna lavora meno ore fuori casa, ma dove si occupano sia l'uomo che la donna dei lavori domestici e della cura dei figli (2). In 3 casi, la risposta è stata "altro", ma non è stato specificato nulla.

<sup>83</sup> Cfr. E. Catarsi, A. Fortunati, *Educare al Nido*, Carocci, Roma 2004.

Non si registrano differenze significative, invece, in relazione alla “famiglia in cui sia l’uomo che la donna lavorano fuori casa e in cui è presente una responsabilità condivisa rispetto alle faccende domestiche e alla cura dei figli”.

**31) Parteciperebbe ad un corso di formazione alla genitorialità?**

**32) Se sì, quali contenuti vorrebbe approfondire?**

Le ultime due domande, che completano il questionario, intendevano mettere in evidenza il bisogno, da parte dei genitori coinvolti, di partecipare ad un corso di formazione alla genitorialità e, in caso di risposta affermativa, conoscere i contenuti che avrebbero voluto approfondire.

Alla luce di quanto emerso dai questionari, soprattutto in relazione alle difficoltà che frequentemente incontrano i genitori nell’educare e crescere i propri figli e le proprie figlie e nel distribuire equamente, tra padre e madre, i compiti legati all’organizzazione della vita domestica e alla cura dei/delle più piccoli/e, oggi – come scriveva Catarsi già qualche anno fa – non pare più rinviabile l’attivazione di interventi diffusi di educazione e formazione alla genitorialità, tesi a promuovere una più matura cultura della genitorialità in un’ottica preventiva, piuttosto che riparativa e, dunque, terapeutica nel senso stretto del termine.

L’intento è quello di valorizzare una cultura della genitorialità che esalta e promuove l’autonomia educativa della coppia genitoriale, sostenuta, in particolare, con l’esperienza del “gruppo” di formazione. A tale riguardo la valenza formativa di tale scelta metodologica è contestualizzata nei diversi ambienti in cui l’impegno genitoriale si esplicita, a cominciare dai corsi di preparazione alla nascita per poi soffermarsi sui servizi per l’infanzia e sulla realtà della scuola. L’auspicio è [riuscire a] fornire un contributo alla diffusione di una maggiore consapevolezza riguardo il carattere “storico” – oltre che “naturale” – della genitorialità, in maniera che essa possa essere sostenuta istituzionalmente e messa sempre più in condizione di esplicitarsi nei comportamenti di genitori incoraggianti e riflessivi<sup>84</sup>.

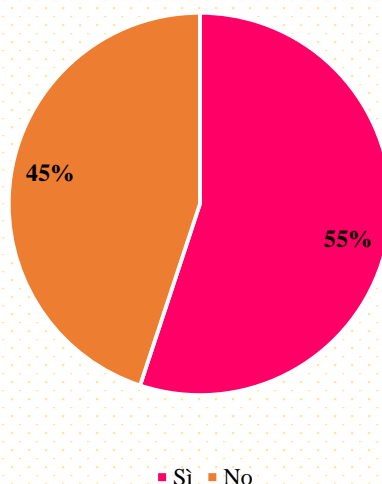
Rispetto alla possibilità di partecipare ad un corso di formazione alla genitorialità, i genitori foggiani si sono così espressi.

<b>Partecipazione a un corso di formazione alla genitorialità</b>	<b>N° risposte ottenute</b>
<b>Sì</b>	364
<b>No</b>	297

Il 55% parteciperebbe, il restante 45% no. Una differenza minima, ma comunque significativa in un contesto che vive, ormai da qualche anno, una situazione particolarmente difficile. È interessante notare, infatti, che molte risposte positive provengono dalle scuole (due, in particolare) situate nei quartieri “a rischio” della città.

<sup>84</sup> E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, op. cit., p. 13.

### Parteciperebbe ad un corso di formazione alla genitorialità?



Alcuni genitori, inoltre, hanno voluto specificare il perché del sì o del no, mettendo una postilla accanto alla risposta.

In particolare, hanno scritto:

- «Mi piacerebbe moltissimo partecipare, ma per mancanza di tempo non riuscirei. Lavoro, ho una casa da portare avanti e il poco tempo che ho a disposizione cerco di passarlo con i miei tre figli» (mamma)<sup>85</sup>;
- «Parteciperemmo solo se fosse totalmente gratuito. È una spesa che non possiamo permetterci, ma sarebbe utile» (padre e madre insieme)<sup>86</sup>;
- «“Di corsa pure!!!”» (mamma);
- «Assolutamente sì, nonostante la mancanza di tempo. Credo sia un’esperienza importante» (mamma).

Per quanto riguarda i contenuti da approfondire, la domanda era aperta e, come nel caso delle difficoltà (domanda n. 26), in molti, seppure in minoranza (23%), pur avendo risposto “sì”, non hanno specificato alcunché.

Dall’analisi delle risposte è emersa una correlazione tra le difficoltà precedentemente individuate dai genitori e i temi che vorrebbero approfondire all’interno di un eventuale corso di formazione alla genitorialità.

I principali nuclei tematici individuati sono: *relazione tra partner (madre e padre) e genitori/figli*: come promuovere una relazione sana ed equilibrata tra genitori e figli; *cambiamento*: come prepararsi e come gestire le fasi di transizione che caratterizzano lo sviluppo dei figli (ad esempio il passaggio dall’infanzia all’adolescenza e dall’adolescenza alla fanciullezza); *comunicazione*: come comunicare in maniera efficace all’interno della famiglia: con il partner e con i figli.

<sup>85</sup> Sono state date 12 risposte simili a questa.

<sup>86</sup> Sono state date 6 risposte simili a questa.



Ecco alcune delle risposte più ricorrenti relative a questi aspetti:

- «Come migliorare o promuovere una relazione serena tra genitori e figli».
- «Come riuscire ad educare un adolescente rispettando le sue scelte e le sue attitudini anche andando contro le proprie aspettative».
- «Mi piacerebbe affrontare le problematiche pre-adolescenziali e adolescenziali per apprendere le strategie necessarie ad evitare (o a gestire) gli eventuali conflitti generazionali».
- «Che tipo di relazione bisogna instaurare con i propri figli? Vorrei capire come comportarmi per crescere i miei figli senza incorrere in errori».
- «Gradirei imparare le tecniche per una buona comunicazione. Credo sia fondamentale il dialogo nella coppia e con i figli».
- «Come comunicare meglio in famiglia».
- «Come gestire il rapporto tra rigidità (autorità) e libertà di autodeterminazione man mano che i figli crescono».
- «Mi piacerebbe capire come relazionarmi ai miei figli per non risultare una presenza ingombrante nella loro vita».
- «Strategie di comunicazione efficace e strategica. Mediazione educativa. Relazione e comunicazione efficace genitori/figli. Le varie forme di disagio giovanile».
- «Come comportarsi con i figli adolescenti».
- «Come migliorare la comunicazione con i figli».
- «Come costruire un rapporto basato sulla fiducia e sul dialogo con i propri figli».
- «Come instaurare un buon dialogo familiare».
- «Come dialogare con i figli tenendo ben presente il livello e il ruolo di entrambi all'interno della famiglia».
- «Metodi per farsi ascoltare».
- «Tecniche di comunicazione per migliorare la comunicazione in famiglia, soprattutto con i miei figli».
- «Gestione conflitti genitore/figlio».
- «Come interagire con il proprio bambino in modo consapevole».
- «Come prepararsi all'adolescenza».
- «Dinamiche relazionali di coppia, genitori/figli».
- «Il vero ruolo del genitore "moderno", ossia: è giusto mantenere un rapporto tradizionale con i propri figli o instaurarne uno amichevole?».
- «Come coltivare l'autostima dei propri figli, come capire cosa li preoccupa per affrontare insieme i loro problemi, dubbi e paure... insomma come aiutarli a crescere».
- «Come costruire la serenità familiare».
- «Rapporto genitori/figli nelle varie fasi della crescita».
- «Come approcciare ai propri figli mantenendo l'autorità genitoriale, ma senza entrare in contrasto con loro».
- «Relazione genitori/figli adolescenti».
- «Come capire i ragazzi nel periodo dell'adolescenza».

- «Le modalità per prevenire e gestire il conflitto con i bambini e con il partner in relazione ai disaccordi educativi».
- «Tutti quelli relativi al rapporto relazionale genitore/figlio».
- «Come ridurre il gap generazionale e comprendere meglio il mondo degli adolescenti di oggi».
- «Come insegnare ai figli ad essere liberi, indipendenti ma con la dovuta responsabilità, senza cancellare le proprie origini».
- «Metodologie e strategie per la gestione della rabbia infantile, delle paure e delle ansie del bambino».
- «Come comunicare con gli adolescenti».
- «Come dare il buon esempio. Un genitore dovrebbe sempre essere un “modello” per il proprio figlio».
- «Educazione al dialogo».
- «Come migliorare la relazione tra i coniugi e tra genitori/figli».
- «Come farsi ascoltare dai figli senza urlare».
- «Come affrontare al meglio le problematiche dei figli. Come migliorarsi come genitori. Come mantenere il dialogo con i figli».
- «Rapporto genitori/figli attraverso lo sviluppo di problematiche che insorgono nelle varie fasi della crescita».
- «Come poter comunicare al meglio con i propri figli, nella fase “bambini” e successivamente come affrontare le problematiche adolescenziali come droga, alcool, bullismo... Quindi come rapportarci con questi problemi prima noi genitori e poi far capire loro che sono problemi gravi. Come dialogare senza cadere nell’errore di voler essere “amici” dei propri figli, invece di mantenere la figura e il ruolo genitoriale».
- «Come comportarsi con i figli adolescenti per affrontare e gestire i contrasti che si creano in questa fase della crescita».
- «Facilitare la comunicazione tra i coniugi e tra genitori e figli per essere consapevoli dei propri compiti all’interno della famiglia».
- «Come rendere fiduciosi e sicuri i nostri figli in un futuro incerto, visto che vivono oggi con noi i problemi dell’incertezza familiare ed economica. Quando oggi tutto è precario».

Tra gli altri motivi, il *desiderio di confrontarsi con altri genitori*, di *incrementare e migliorare la collaborazione tra coniugi*, di *comprendere come gestire il rapporto dei bambini con videogiochi, Internet e social*, di *approfondire contenuti e tematiche psico-socio-educative*, di *sviluppare competenze propriamente genitoriali*, di *conoscere i servizi a supporto della famiglia già presenti sul territorio*, di *avvalersi della competenza di un esperto perché “non si finisce mai di imparare”*, di *comprendere come affrontare fenomeni quali bullismo e cyberbullismo*, di *capire come impartire e far rispettare le regole* (logica dei premi e delle punizioni).

In particolare:

- «Qual è la tempistica per giocare insieme ai bambini? Idee di gioco e metodi. Come migliorare la complicità tra madre e padre e riconoscere l’importanza di decisioni prese per il bene dei

bambini in vista del fatto che il padre attiva l'opposto di quel che si dovrebbe decidere davvero per il loro bene. Come fare per far sì che il padre rispetti il mio ruolo di madre».

- «Come poter veramente essere utili alla formazione dei propri figli. Penso che tutte le informazioni su un'opportuna competenza genitoriale siano utili poiché altrimenti ci si può basare solo sull'istinto e, di conseguenza, sbagliare».
- «Come diventare capace di insegnare determinate regole (ad esempio "obbedire ai genitori", ecc.)».
- «Contenuti socio-educativi».
- «Come migliorare il rapporto scuola-famiglia e il dialogo con le insegnanti».
- «Come migliorare il dialogo e la relazione con la scuola. Come gestire le gratificazioni e i rimproveri (i premi e i castighi)».
- «Vorrei conoscere di più e meglio (laddove ci fossero) le risorse sociali e comunitarie destinate alla famiglia. Vorrei aggiornarmi per mettere in campo strategie educative migliori».
- «Vorrei aggiornare le mie conoscenze e strategie educative e, soprattutto, desidererei un incremento delle politiche di supporto alle famiglie (ad oggi carenti). Un corso di formazione rivolto ai genitori potrebbe essere un buon inizio, un'occasione per iniziare a fare rete, per mettere in comune esperienze, conoscenze, ecc.».
- «Mi basterebbe il confronto con altri genitori».
- «Come far accettare di buon grado le regole ai propri figli».
- «Come gestire la voglia dei figli di giocare continuamente ai videogiochi».
- «I temi da approfondire sarebbero tanti perché educare i figli oggi è diventato un grande problema».
- «La "gestione" del castigo».
- «Conoscere meglio il "bambino": quali sono le fasi e i tempi del suo sviluppo? Nessuno ce lo insegna».
- «Come educare i figli al rispetto delle regole».
- «Come gestire l'uso eccessivo della tecnologia e dei social network: cellulari, Facebook, Internet...».
- «Vorrei imparare a "fare" il genitore visto che non si smette mai di imparare».
- «L'argomento che più mi interesserebbe è relativo ai nuovi sistemi di educazione rispetto alla nuova società. Nello specifico: il passaggio da un'educazione più autoritaria (basata sulla paura del genitore) ad una un po' troppo paritaria nei rapporti tra genitori e figli. Qual è la strada giusta?».
- «Consigli da persone esperte non possono fare che bene. Mi piacerebbe approfondire e chiedere consiglio ad un esperto su come spiegare ai miei figli tutto quello che giornalmente sentiamo ai telegiornali: immigrazione, femminicidio, ecc.».
- «Mi piacerebbe confrontarmi con altri genitori, vedere come si comportano nelle mie stesse situazioni. Credo che potrei imparare tanto».
- «Capire perché l'uomo non riesce a fare il padre nel modo migliore. Io, da moglie, come posso aiutarlo per far sì che le cose in famiglia vadano meglio?».

- «Mi piacerebbe fare qualunque approfondimento sull'educazione dei figli e delle famiglie e mettermi in discussione con me stessa e con gli altri».
- «Tecniche e suggerimenti per aiutare i bambini a rispettare le regole».
- «Come gestire un “no” (farlo facilmente) senza dover ricorrere alle punizioni. L'importanza per i coniugi di seguire, in quanto genitori, le stesse linee educative. Come “domare” caratteri ribelli. Cosa evitare per non “istigare” i bimbi».
- «Bullismo, Internet, Sesso. Affrontare questi argomenti con mio figlio mi intimorisce molto. Ho sempre paura di sbagliare i modi o i tempi, quindi parteciperei volentieri per ricevere suggerimenti e consigli in merito».
- «La capacità di tenere distinti i ruoli genitori – figli senza remore; il valore della “punizione”; la tolleranza verso i figli nel corso e nel rispetto della loro crescita».
- «Mi piacerebbe confrontarmi della vita con i figli con altri genitori».
- «Come ridurre il gap generazionale e comprendere meglio il mondo degli adolescenti di oggi».
- «Per quanto mi riguarda, visto il contesto in cui viviamo, credo che bisognerebbe civilizzare noi adulti ancor prima dei bambini, solo in questo modo potremo essere un buon esempio per i nostri figli».
- «Punizioni adeguate, premi, ma soprattutto discuterei dei tablet e della play station. Li stanno distruggendo. È giusto impedirne l'uso? Su queste tematiche mi piacerebbe discutere...».
- «Contenuti riguardanti bullismo e cyber-bullismo che a mio avviso comincia a manifestarsi in età molto precoce anche a causa del mancato controllo da parte dei genitori nei confronti della vita “social” che purtroppo i bambini vivono già a partire dagli 8-9 anni».
- «Vari contenuti per poter dare una buona educazione ai propri figli (il tempo giusto, per esempio, da poter dedicare ai figli, tempo che diminuisce sempre di più...)».
- «La gestione del “bullismo” in tutte le sue declinazioni visto che è un problema che insorge già alla scuola primaria. Gestire il rapporto con il bambino, con la scuola e con gli altri genitori che ignorano/sottovalutano la necessità di intervenire su alcuni atteggiamenti sbagliati».
- Come conciliare i modelli educativi dei genitori (padre e madre) per l'educazione dei figli.
- «“Distrazione” dalla moderna e troppa tecnologia; come approcciarsi ad argomenti intimi e delicati; come gestire la paura per il futuro dei nostri figli; come promuovere l'autonomia (quando bisogna iniziare a “lasciar spazio”?)».
- «Mi piacerebbe avere maggiori informazioni circa le problematiche di salute più comuni dei bambini così da poter essere preparata, eventualmente, a riconoscerle».
- «La gestione del “bullismo” in tutte le sue declinazioni visto che è un problema che insorge già alla scuola primaria. Gestire il rapporto con il bambino, con la scuola e con gli altri genitori che ignorano/sottovalutano la necessità di intervenire su alcuni atteggiamenti sbagliati».
- «Come conciliare i modelli educativi dei genitori (padre e madre) per l'educazione dei figli».
- «Informazioni circa le problematiche di salute più comuni dei bambini»;
- «Come conciliare vita familiare e vita lavorativa».
- «Mi piacerebbe confrontarmi con altre realtà genitoriali e magari apprendere e se è il caso modificare il mio comportamento nel caso in cui fosse “ingiusto”».

- «Come educare in una società in cui manca del tutto (o quasi) la buona educazione, in cui i valori di un tempo sono andati persi».
- «Mi piacerebbe approfondire il rapporto con multimedialità, social media e videogiochi: conseguenze, aspetti positivi e negativi, ricadute sullo sviluppo dei figli».

Quanto detto e riportato finora è indice del fatto che oggi i genitori – nel caso specifico i genitori foggiani – desiderano avere qualcuno che li supporti nella loro funzione educativa e che li aiuti nel gestire le eventuali difficoltà che si presentano durante la crescita del proprio figlio. In tanti hanno scritto che basterebbe semplicemente il confronto con altri genitori o con un esperto per “sentirsi meno soli”, per mettersi in gioco e ripensarsi, senza mai smettere di migliorarsi.

Più di una mamma ritengo abbia usato il questionario come una sorta di diario cui affidare i propri pensieri nella speranza che qualcuno li leggesse: mamme che mi hanno confessato, attraverso le loro scritte, di sentirsi sole, stanche, desiderose di conoscere i risultati di questa ricerca perché “è una cosa buona”. Mamme che, anche solo attraverso un semplice questionario, hanno dichiarato di essersi sentite ascoltate e per questo mi hanno ringraziato (hanno proprio scritto “Grazie” al termine del questionario).

Le risposte dei questionari hanno confermato la necessità dei genitori di avere degli interlocutori accoglienti ed esperti con cui confrontarsi, partendo dal presupposto che non vanno considerati, i genitori, dei fruitori passivi, ma come attori protagonisti le cui competenze, risorse e potenzialità vanno riscoperte ed educate (*portate fuori*, per risalire alla radice etimologica del termine *educare*).

L’impegno – come suggerisce Paola Milani – vuole essere quello

di offrire ai genitori delle informazioni a loro utili e scientificamente corrette, ma soprattutto uno spazio di contatto con se stessi, di accoglienza delle loro esperienze e dei loro vissuti, di condivisione, di rielaborazione, di confronto delle loro pratiche educative con altri genitori, in modo che le loro esperienze, la loro creatività di persone prima e di genitori poi possano essere messe in primo piano e non “offese” dall’offerta di soluzioni preconfezionate da parte di esperti dell’educazione e/o della psicologia<sup>87</sup>.

Forte la convinzione, in tal senso, che solo supportando i genitori, rendendoli maggiormente responsabili e sereni, potremo avere bambini felici che cresceranno e diventeranno adulti felici che alleveranno, a loro volta, bambini felici.

---

<sup>87</sup> P. Milani, *Progetto Genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, Erickson, Trento 2014 (II edizione), p. 21.



## **L'ARTE DI ESSERE GENITORI (O DI EDUCARE). UN PROGETTO PER I GENITORI DEL TERRITORIO FOGGIANO**

*Se vuoi costruire una nave non richiamare prima di tutto gente che  
procuri legna, che prepari gli attrezzi necessari,  
non distribuire compiti,  
non organizzare il lavoro.  
Prima invece risveglia negli uomini  
la nostalgia del mare lontano e  
sconfinato.  
Appena si sarà svegliata in loro questa sete,  
gli uomini si metteranno subito al lavoro  
per costruire la nave.*

Antoine de Saint Exupery, *Terra degli uomini*, 2000

### **1. Prendersi cura delle famiglie**

La genitorialità è un processo permanente che ha radici antiche, anzi – scrive Michele Corsi – antichissime e, talora, anche inopportunamente longeve. All'interno di questa cornice e alla luce delle molteplici difficoltà che i genitori incontrano nel loro cammino, emerge un bisogno permanente di formazione alla genitorialità, con misure altrettanto permanenti di accompagnamento e modalità inedite di mutuo sostegno e di sensibilizzazione al mandato genitoriale<sup>1</sup>.

La complessità dell'attuale contesto storico-sociale ha prodotto non poche incertezze nell'adulto e nell'adulto-genitore che continuamente si interroga su ciò che è giusto per il/la proprio/a figlio/a. Scrive Giustina Maltese a tal proposito:

Di fronte ai cambiamenti [precedentemente] delineati, i primi a mostrare segni di smarrimento e di cedimento sono stati gli adulti. [...]. Ciò, di conseguenza, ha determinato la “crisi dell'adulto come modello educativo”, nonché dell'autorità che egli incarna. Gli adulti – siano essi genitori, insegnanti, educatori –, che dovrebbero ricoprire un ruolo di responsabilità nei confronti del processo educativo e di crescita delle giovani generazioni, si configurano come punti di riferimento deboli, fragili, insicuri. [...]. Le figure educative di riferimento avvertono, infatti, non poche “fragilità educative”, che sono strettamente connesse con le incertezze e le insicurezze circa le proprie capacità di svolgere la funzione educativa, di guida, di accompagnamento nei confronti dei soggetti in crescita<sup>2</sup>.

Da questa situazione non sono esenti i genitori foggiani, che riscontrano una serie di difficoltà nell'educare e crescere i propri figli: difficoltà legate, principalmente, alla comunicazione, alla relazione (tra coniugi e tra genitori e figli) e alla gestione delle fasi di transizione (es. l'adolescenza). Ragion per cui, dopo aver constatato che il 55% di coloro che hanno risposto al questionario

---

<sup>1</sup> Cfr. M. Corsi, *La bottega dei genitori*, op. cit.

<sup>2</sup> G. Maltese, *La corresponsabilità educativa di scuola e famiglia*, in A. Bellingreri (a cura di), *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori* (pp. 91-105), Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2012, pp. 91-92.

parteciperebbe ad un corso di formazione alla genitorialità si è deciso di elaborare una proposta progettuale volta a supportare i padri e le madri del territorio foggiano affinché possano:

- adempiere al meglio al loro mandato educativo senza sentirsi soli e «abbandonati»;
- riassumere il proprio ruolo educativo, fondamentale per educare i figli in maniera adeguata.

Punti di riferimento fondamentali per l'elaborazione del progetto di cui sopra, il programma spagnolo del gruppo ASOCED dell'Università di Oviedo: *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*, e gli *Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo* di Paola Milani. Sia il programma spagnolo che gli itinerari educativi nascono con l'intento di valorizzare il sapere insito nell'esperienza genitoriale attraverso la riflessione e il confronto con l'esperto di educazione familiare e con gli altri genitori. Pertanto, lungi dal porsi come «manuali di istruzioni per l'uso» o come «ricette educative pre-confezionate», i progetti mirano ad offrire una serie di proposte, delle linee-guida, che ciascuna famiglia, in base alle circostanze che sta vivendo, può mettere in atto al fine di trovare le risposte più appropriate alle situazioni contingenti.

Il modello di riferimento è quello *preventivo e promozionale*, piuttosto che riparativo e terapeutico. Pertanto, il progetto, frutto della ricerca, mira a «prendersi cura delle famiglie», supportando e sostenendo i genitori nel loro compito, facendo leva sulle loro potenzialità latenti, sulle loro motivazioni, sensibilizzandoli rispetto ad ipotetici fattori di rischio e sviluppando, portando alla luce, le competenze e le risorse di cui dispongono, spesso, senza averne consapevolezza.

Scriva Francesca Marone a tal proposito:

L'educazione è anche prevenzione, che si concretizza nell'intervento formativo, quando questo è in grado di potenziare nei soggetti la capacità di riflettere sulle proprie problematiche esistenziali, di gestire l'autonomia, di ricomporre gli equilibri prodotti dalle contrastanti esigenze dei compiti di sviluppo e di maturazione nel ciclo di vita<sup>3</sup>.

Esiste dunque un modo, una possibilità di aiutare il genitore che non si basi sul negativo, sul farlo sentire un incompetente. Questa possibilità si concretizza nel sostituire al bisogno il desiderio, all'aiuto la cura<sup>4</sup>. In tal senso l'intervento mira alla «formazione come cura» e alla «formazione ad aver cura». Da qui, il desiderio da una parte, l'urgenza dall'altra (visto che si tratta di una nuova emergenza educativa), di progettare e implementare un percorso di formazione volto a favorire l'assunzione consapevole e responsabile della funzione educativa, sviluppando la capacità di apprendere dall'esperienza e dai propri errori avendo coscienza del fatto che non si nasce genitori, ma che le competenze materne e paterne, e dunque genitoriali, possono essere apprese.

Alla luce di queste premesse, diviene chiaro come un percorso che abbia come finalità la formazione alla genitorialità, debba configurarsi come strumento:

---

<sup>3</sup> F. Marone, *Introduzione. Il patto tra le generazioni: cura delle relazioni e responsabilità educative*, in F. Marone (a cura di), *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione* (pp. 13-17), op. cit., p. 13.

<sup>4</sup> Cfr. L. Formenti (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Gardolo 2009; L. Formenti (a cura di), *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*, Apogeo, Milano 2012.



- per rafforzare e sostenere le competenze educative della famiglia;
- per aiutare i genitori ad affrontare i problemi che si presentano nell'educazione dei figli;
- per aumentare la consapevolezza intorno al proprio ruolo educativo;
- per favorire uno stile educativo rispondente ai bisogni di tutti i membri della famiglia;
- per incentivare lo sviluppo di nuove opportunità di crescita per la famiglia e per i suoi membri<sup>5</sup>.

Lo scopo finale è quello di creare un spazio *per* i genitori e *dei* genitori all'interno del quale poter condividere esperienze, timori, perplessità grazie alla riflessione e alla discussione su molteplici problematiche che riguardano la famiglia e, in particolar modo, le relazioni tra coniugi e tra genitori e figli, nella convinzione che competenze più solide e mature possano essere acquisite grazie al confronto e al dialogo all'interno di una comunità in cui siano presenti figure esperte.

Inoltre, nella prospettiva del sistema formativo integrato, le attività di educazione e formazione alla genitorialità, dal momento che concorrono a promuovere il benessere psicologico delle persone, permettendo loro di gestire al meglio le relazioni con i figli e, più in generale, con le altre persone, mostrano anche una connotazione "civile", tesa al miglioramento delle "qualità della vita" dei cittadini<sup>6</sup>.

[...] le attività di educazione familiare si presentano come un reale progetto sociale e di cittadinanza, che tende a rendere l'individuo più autonomo nella costruzione della sua identità e nel contesto del processo di socializzazione. Gli interventi a favore delle famiglie non possono dunque essere concepiti senza un assiologia centrata su un progetto sociale talvolta definito "stato di solidarietà", che ci impegna in quanto cittadini<sup>7</sup>.

## **2. L'arte di essere genitori (o di educare)**

Il progetto «L'arte di essere genitori (o di educare)», elaborato sulla base dei dati raccolti e dell'analisi su di essi condotta, poggia su un presupposto fondamentale:

La caratteristica più importante dell'essere genitori è fornire una base sicura da cui un bambino o un adolescente possa partire per affacciarsi al mondo esterno e a cui possa ritornare sapendo per certo che sarà il benvenuto, nutrito sul piano fisico ed emotivo, confortato se triste, rassicurato se spaventato<sup>8</sup>.

Per far sì che i genitori siano in grado di assolvere pienamente a questa fondamentale funzione educativa è necessario, alla luce delle attuali contingenze storiche, culturali, sociali ed economiche, che loro stessi, per primi, per poter fornire sicurezza e rassicurazioni, siano rassicurati e accompagnati ad avere maggior fiducia in se stessi e nelle loro capacità e competenze (talvolta tacite), laddove

<sup>5</sup> Cfr. D. Simeone, *L'esperienza delle Scuole per Genitori*, in L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni* (pp. 169-183), op. cit.

<sup>6</sup> Cfr. E. Catarsi, *Trasformazioni sociali e sostegno alla genitorialità*, op. cit.

<sup>7</sup> P. Nimal, W. Lahaye, J.-P. Pourtois, *Logiques familiales d'insertion sociale*, De Boeck Université, Bruxelles 2000, p. 212.

<sup>8</sup> J. Bowlby, *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano 1989, p. 10.

«rassicurare – spiega Paola Milani – non è nascondere i limiti, le opacità e gli errori, è piuttosto aiutare a vedere i propri punti di forza, a scoprire le proprie capacità per poter far leva su di esse al fine di smussare, un po' alla volta, i limiti e le “spigolosità” presenti in ogni rapporto educativo»<sup>9</sup>.

Al fine di facilitare la partecipazione dei genitori alle attività di formazione, il progetto prevede la presenza di uno spazio in cui ospitare i figli e le figlie dei partecipanti e in cui svolgere attività ludico-educative, sotto la guida di un educatore.

#### a) *Le finalità del progetto*

In relazione a quanto detto, le finalità che il progetto intende perseguire sono le seguenti:

- promuovere la scoperta, da parte del genitore, delle proprie potenzialità latenti;
- innescare un processo di autoeducazione nei genitori coinvolti;
- favorire lo sviluppo dell'empowerment e dell'autonomia;
- promuovere la fiducia dei genitori nelle proprie capacità e competenze;
- incoraggiare una ripartizione equilibrata delle attività e delle responsabilità familiari;
- creare e offrire ai padri e alle madri uno spazio di condivisione dell'esperienza genitoriale.

Gli obiettivi verranno indicati in seguito perché specifici per ogni modulo e argomento trattato.

#### b) *I destinatari*

Il progetto si rivolge ai genitori del territorio foggiano con figli che rientrano nella fascia d'età 3-10 anni – frequentanti, dunque, la scuola dell'infanzia e la scuola primaria –, che desiderano confrontare le loro pratiche educative con altri genitori e con esperti del settore e migliorare o potenziare le proprie strategie e pratiche educative.

L'invito sarà rivolto, in un primo momento, ai genitori delle scuole partecipanti alla ricerca, cui è stato già somministrato il questionario e sulle richieste dei quali è stato predisposto il progetto.

#### c) *La durata e i contenuti*

Sono previsti otto incontri complessivi, a cadenza settimanale, della durata di 2/2:30 ore ciascuno e i contenuti – in base alle richieste più ricorrenti emerse dai questionari – sono i seguenti:

- Modulo 1: *Mi chiamo... e sono ...* (incontro di conoscenza e presentazione);
- Modulo 2: *Come educiamo?*
- Modulo 3: *Costruire le relazioni familiari* (tra coniugi);
- Modulo 4: *Costruire le relazioni familiari* (tra genitori e figli);
- Modulo 5: *Comunicare in famiglia* (parte 1);
- Modulo 6: *Comunicare in famiglia* (parte 2);

---

<sup>9</sup> P. Milani, *Progetto Genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, op. cit., p. 34.

- Modulo 7: *L'importanza delle regole*;
- Modulo 8: *Crescere con i figli: prepararsi ai cambiamenti*.

#### d) *La metodologia*

Per permettere ai genitori di innescare un processo di riflessione sulla propria attività educativa e sul proprio ruolo di padri e di madri è necessario ricorrere ad una metodologia attiva e partecipativa che ponga l'accento non tanto sui contenuti quanto sulla persona – in questo caso il genitore – che vive l'esperienza. All'interno di una simile cornice teorica, l'intento vuole essere quello – scrive la Zambianchi – «di dare accoglienza ai genitori, alla loro esperienza educativa, alle loro narrazioni, così da promuovere in essi una riflessione sui propri vissuti attraverso il confronto e lo scambio reciproci»<sup>10</sup>. In questo modo, il genitore non è semplice destinatario di prescrizioni, colui che usufruisce passivamente di una mera lezione informativa, bensì diventa un interlocutore competente pronto a confrontarsi e a mettere in discussione i propri schemi, le proprie condotte e le proprie conoscenze per co-costruire, insieme all'esperto e agli altri genitori, il proprio bagaglio educativo, fatto di strategie, azioni, competenze e capacità da potenziare, sviluppare e valorizzare.

La scelta, pertanto, è ricaduta su una metodologia laboratoriale, basata sulla dinamica di gruppo, tesa alla riformulazione, da parte dei partecipanti, dei loro schemi di riferimento e delle loro conoscenze alla luce dei nuovi contributi teorici e della riflessione sulla propria e altrui esperienza, al fine di potenziare e accrescere le proprie capacità di azione e di scelta.

#### e) *Struttura di ogni singolo incontro*

Ogni incontro presenta una struttura dialogica che si articola in quattro fasi.

- *Introduzione*. Il conduttore, avvalendosi di strumenti diversi e molteplici (video, spezzoni di film, racconti, esercizi, ecc.), introduce il tema oggetto del modulo.
- *Attività laboratoriale*. Si propone ai genitori di riflettere sui temi indagati attraverso alcune attività pratiche che prevedono, generalmente, un primo momento di riflessione individuale e, successivamente, lo scambio nel piccolo gruppo.
- *Scambio con il conduttore*. Al termine della discussione di gruppo, il conduttore invita i partecipanti ad esprimere le loro impressioni, osservazioni, domande e riformula, problematizza e risponde alle considerazioni emerse, in un clima di accettazione profonda, caratterizzato da ascolto attivo e comunicazione efficace.
- *Conclusione*. Il conduttore ricostruisce la trama dell'incontro e integra quanto emerso con una parte teorica, fornendo, laddove richiesto, riferimenti bibliografici, cinematografici, ecc., sul tema oggetto dell'incontro. Infine, ogni genitore compila un questionario, volto a monitorare l'andamento del corso.

---

<sup>10</sup> E. Zambianchi, *Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi*, op. cit., p. 86.

## f) Valutazione

Quello della valutazione dei corsi di formazione alla genitorialità è un tema assai complesso, poiché è difficile “misurare” quantitativamente gli effetti di un lavoro che risulta essere prevalentemente qualitativo.

Tuttavia, essendo la valutazione un elemento fondamentale per monitorare l’andamento del progetto prima, durante, e dopo, ed apportare eventuali modifiche nel caso di edizioni successive, si è deciso di avvalersi del riscontro dei genitori attraverso dei questionari somministrati *prima*, per la valutazione delle aspettative, *durante*, per monitorare il grado di interesse degli argomenti trattati e *dopo* per evidenziare la presenza o meno di miglioramenti, anche minimi, all’interno della dinamica familiare.

Di seguito, si presenta la scheda tecnica del progetto pilota «L’*arte* di essere genitori (o di educare)».

**Titolo progetto: L'arte di essere genitori (o di educare)**

**Finalità:**

- a) promuovere la scoperta, da parte dei genitori, delle proprie potenzialità latenti;
- b) innescare un processo di autoeducazione nei genitori coinvolti;
- c) favorire lo sviluppo dell'empowerment e dell'autonomia;
- d) promuovere la fiducia dei genitori nelle proprie capacità e competenze;
- e) incoraggiare una ripartizione equilibrata delle attività e delle responsabilità familiari;
- f) creare e offrire ai padri e alle madri uno spazio di condivisione dell'esperienza genitoriale.

**Destinatari:** genitori del territorio foggiano con figli che rientrano nella fascia d'età 3-10 anni – frequentanti, dunque, la scuola dell'infanzia e la scuola primaria –, che desiderano confrontare le loro pratiche educative con altri genitori e con esperti del settore e migliorare o potenziare le proprie strategie e pratiche educative.

**Professionisti coinvolti:** un educatore familiare, un osservatore e un educatore per l'infanzia.

**Contenuti ed articolazione in moduli:**

- a. Modulo 1: Mi chiamo... e sono ... (incontro di conoscenza e presentazione);
- b. Modulo 2: Come educiamo?
- c. Modulo 3: Costruire le relazioni familiari (tra coniugi);
- d. Modulo 4: Costruire le relazioni familiari (tra genitori e figli);
- e. Modulo 5-6: Comunicare in famiglia: l'ascolto e il dialogo;
- f. Modulo 7: L'importanza delle regole;
- g. Modulo 8: Crescere con i figli: prepararsi ai cambiamenti.

**Calendario:** otto incontri complessivi, a cadenza settimanale, della durata di 2/2:30 ore ciascuno.

**Metodologia:** laboratoriale, attiva e partecipativa.

**Numero di partecipanti:** 12-16

**Strumenti:** specifici per ogni incontro.

**3. L'articolazione del progetto**

- a) I incontro. *Mi chiamo... e sono ...*

*1) Obiettivi*

Il primo incontro, fondamentale per creare la dinamica di gruppo, mira a creare intesa e confidenza tra i partecipanti e tra i partecipanti e l'esperto. Pertanto, obiettivi fondamentali risultano essere: conoscere e farsi conoscere; individuare le principali aspettative, da parte dei genitori, rispetto al

corso di formazione alla genitorialità cui hanno deciso di partecipare. Inoltre, sempre durante questo primo incontro, è essenziale “mettere in moto” i genitori – obiettivo trasversale a tutti gli incontri – affinché possano divenire consapevoli, al termine del percorso, dei propri limiti, dei propri bisogni e delle proprie risorse e potenzialità.

## 2) *Svolgimento*

Dopo una breve autopresentazione da parte del conduttore, indispensabile per creare sinergia e fiducia all'interno del gruppo, si passerà alla visione del trailer di *Mary Poppins*<sup>11</sup>, utilizzato come metafora per spiegare ai partecipanti il ruolo del conduttore all'interno del percorso. I veri protagonisti del capolavoro Disney non sono tanto i bambini, bensì i genitori: da un lato, un padre molto severo dedito solo ed esclusivamente al lavoro; dall'altro, una madre “sbadata”, molto attiva dal punto di vista politico. I bambini trascorrono gran parte del tempo con le tate, ormai disperate perché incapaci di comprendere le esigenze dei due fratellini: Jane e Michael. Saranno proprio loro a stilare una lista contenente tutte le caratteristiche che dovrebbe avere la nuova tata: buona, allegra, disposta a giocare e a trascorrere del tempo con loro, simpatica. È evidente che chiedano qualcosa che non riescono ad ottenere dai genitori. Per questo *Mary Poppins* arriva per rispondere alle richieste dei bambini, ma, alla fine, si prende cura di tutta la famiglia e si impegna per far sì che tutti, all'interno del nucleo familiare, possano comprendere l'importanza della condivisione, del dialogo e del “perdere tempo” insieme. In questo riecheggia Jean-Jacques Rousseau quando nell'*Emilio* scriveva che nel processo educativo «non si tratta di guadagnare tempo, ma di perderne»<sup>12</sup>.

In tal senso, l'educatore o animatore familiare – e qui Catarsi rappresenta un punto di riferimento imprescindibile – viene a configurarsi come colui che aiuta i genitori a riflettere criticamente sulla propria esperienza genitoriale, in modo da favorire l'assunzione di nuove strategie e nuovi atteggiamenti educativi. Allo stesso modo deve capire i bisogni e le domande dei genitori, senza però cadere nella tentazione di offrire loro una risposta, ma, invitandoli piuttosto a valorizzare le risorse e le pratiche condivise. Infine, lungi dall'assumere un ruolo “direttivo”, deve sapersi “spogliare” del “suo” ruolo e non deve sovrapporre il proprio sapere e il suo punto di vista a ciò che i genitori possono realizzare direttamente. Proprio per questo Catarsi lo definisce un professionista “senza camice”<sup>13</sup> in grado di esercitare, in maniera delicata, un ruolo di promozione e di facilitazione delle dinamiche familiari.

Questo per quanto concerne il ruolo e l'autopresentazione del conduttore.

Successivamente, il conduttore invita i partecipanti a presentarsi attraverso il gioco dell'“autoritratto”<sup>14</sup>. Ad ogni partecipante viene consegnata una cartellina contenente un foglio, una matita e dei colori. Il conduttore, a questo punto, chiede a ciascun partecipante di fare un disegno o scrivere una frase – si può far riferimento anche al titolo di un film, di un libro, a una citazione, a una

---

<sup>11</sup> Disponibile al sito [https://www.youtube.com/watch?v=mx4XLMO\\_aeM](https://www.youtube.com/watch?v=mx4XLMO_aeM) [21 settembre 2017].

<sup>12</sup> J.-J. Rousseau, *Emilio*, Laterza, Bari 2003 (XIII edizione), p. 106.

<sup>13</sup> Cfr. E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, op. cit.; E. Catarsi (a cura di), *L'animatore di educazione familiare. Una nuova figura professionale?*, Regione Toscana-Istituto degli Innocenti, Firenze 2003.

<sup>14</sup> Cfr. S. Manes (a cura di), *83 giochi psicologici per la conduzione dei gruppi. Un manuale per psicologi, insegnanti, operatori sociali, animatori...*, FrancoAngeli, Milano 2002.

strofa di una canzone, a una poesia – che in qualche modo serva a rappresentare se stessi e descriva il proprio modo di essere e di percepirsi in quel preciso momento.

Una volta completato, l'elaborato anonimo sarà consegnato al conduttore che, raccolti tutti gli autoritratti, farà circolare un lavoro per volta tra i partecipanti. Ciascuno, dopo aver osservato attentamente, esporrà le sue considerazioni sul carattere e la personalità dell'autore, fornendo una breve descrizione. Quando tutti i lavori saranno stati osservati e commentati si chiederà a ciascun partecipante di riprendere il proprio autoritratto e di raccontarlo agli altri, indicando la descrizione che maggiormente si è avvicinata al proprio modo di essere, concludendo con una breve presentazione di sé (nome, età, lavoro, attività preferite, film, libro o canzone preferita, numero ed età dei figli).

Il gioco termina con una discussione libera su quanto emerso per favorire, ulteriormente, la conoscenza e la complicità all'interno del piccolo gruppo.

L'attività è utile anche all'esperto perché permette di osservare e di riscontrare chi partecipa e chi no, chi più e chi meno; e di rilevare la capacità di ognuno di accogliere ed elaborare le osservazioni fatte dagli altri.

Nella seconda parte dell'incontro, invece, si procederà con la valutazione delle aspettative: cosa mi aspetto da questo corso di formazione alla genitorialità?

I partecipanti vengono raggruppati a due a due (oppure ad ognuno viene consegnato un post-it) e, come avviene in una specie di intervista, un genitore (a) chiederà all'altro (b): “Cosa ti aspetti da questo corso?”. In un primo momento il genitore *a* dovrà trascrivere in maniera sintetica la risposta. Successivamente, i ruoli si capovolgono e l'intervistatore sarà il genitore *b* che trascriverà la risposta del genitore *a*. Prima di condividere con il gruppo i due genitori si confronteranno per capire se quanto scritto corrisponde a quel che è stato detto.

Il conduttore ritirerà i post-it e li leggerà al gruppo. Dopo un breve confronto i genitori si riuniranno attorno ad un tavolo e realizzeranno l'“albero delle aspettative”. Disegnata la sagoma dell'albero riempiranno la chioma con i post-it in cui verrà indicato ciò che si aspettano dal corso, e nel tronco le ragioni per cui, secondo loro, è importante partecipare ad un corso del genere e le eventuali perplessità/paure. Le aspettative e i timori divengono così visibili e diventano oggetto di discussione.

Al termine di tutti gli incontri, l'albero verrà ripreso e verranno rimossi i post-it le cui aspettative sono state soddisfatte e quelli contenenti le paure affrontate.

A conclusione di ogni incontro, infine, i genitori saranno chiamati a compilare un questionario di valutazione complessiva del modulo<sup>15</sup>.

---

<sup>15</sup> Il questionario di valutazione complessiva dei moduli è sempre lo stesso per ogni incontro.

*Mi chiamo ... e sono ...*  
**SCHEDA I INCONTRO**

**Obiettivo generale:** creare alleanza tra i partecipanti e tra i partecipanti e l'esperto.

**Obiettivi specifici:** - conoscere e farsi conoscere;  
 - valutare le aspettative dei partecipanti rispetto al corso.

**Svolgimento:** - Introduzione. Presentazione del conduttore: il ruolo dell'esperto nei corsi di formazione alla genitorialità (10 minuti);  
 - Attività n. 1 → L'autoritratto (60 minuti);  
 - Attività n. 2 → L'albero delle aspettative (50 minuti);  
 - Compilazione del questionario (10 minuti).

**Strumenti:** fogli, matite, penne, colori, cartelloni, post-it, computer, casse, connessione Internet.

**Durata complessiva:** 2h 10'.

**QUESTIONARIO DI VALUTAZIONE DELLE SESSIONI**

**Sesso:** F    M

**Partecipo:** Da sola/o

In coppia

	SI	NO
1) I contenuti della sessione sono risultati interessanti		
2) Le attività realizzate sono coerenti con i contenuti trattati		
3) Ho partecipato volentieri alle attività proposte		

	Mai	A volte	Quasi sempre	Sempre
In generale, penso si sia creato un buon clima di lavoro				
È stato semplice, per me, esprimere i miei dubbi, le mie perplessità e le mie curiosità				
L'educatore ha risposto in maniera adeguata ed esaustiva alle mie domande				

**Di questa sessione**

**Mi è piaciuto di più** \_\_\_\_\_

**Mi è piaciuto di meno** \_\_\_\_\_



## b) Il incontro. *Come educiamo?*

### 1) *Obiettivi*

Il secondo incontro mira a creare consapevolezza rispetto al proprio stile educativo, e innescare la riflessione per scoprire e per rendere più efficaci le proprie risorse e migliorare la qualità delle relazioni in famiglia.

### 2) *Svolgimento*

L'incontro si apre con la lettura di un passo tratto da *Pedagogia dell'autonomia* di Paulo Freire.

Uno dei compiti pedagogici dei genitori è di rendere chiaro al figlio che la loro partecipazione all'assunzione delle sue decisioni non è un'intromissione, anzi è un dovere, sempre che non pretendano di farsi carico della missione di decidere al suo posto. La partecipazione dei genitori deve avvenire soprattutto nella fase dell'analisi, con i figli, delle possibili conseguenze che implica la decisione da prendere.

La posizione della madre o del padre deve essere quella di accettare con umiltà, senza intaccare o ridurre la propria autorità, il ruolo di capitale importanza del consigliere o la consigliera del figlio o della figlia. Consigliere che, pur battendosi per l'equilibrio della propria visione delle cose, non tenta mai di imporre la propria volontà né si irrita perché il proprio punto di vista non è stato accettato.

Quel che è necessario, ed egualmente fondamentale, è che il figlio si faccia carico in modo [...], responsabile, della propria decisione, che pone le basi della sua autonomia. Nessuno diventa prima autonomo per prendere poi la decisione. L'autonomia si va costituendo nell'esperienza delle varie, molteplici decisioni che si devono prendere. Perché, ad esempio, non sfidare il figlio, quando è ancora bambino, a partecipare alla scelta dell'ora migliore per fare i compiti di scuola? Perché l'ora migliore per farli è sempre quella dei genitori? Perché perdere l'occasione di sottolineare ai figli il dovere e il diritto che hanno, in quanto persone, di costruire man mano la loro autonomia? Nessuno è soggetto dell'autonomia di nessuno. D'altra parte, nessuno matura di colpo, a 25 anni. La persona va maturando o meno giorno per giorno<sup>16</sup>.

La questione dell'autorità dell'educatore in relazione alla libertà dell'educando introduce il tema degli stili genitoriali, ovvero l'insieme degli atteggiamenti e delle modalità con cui ciascun genitore entra in relazione con il/la proprio/a figlio/a, fondamentale nel promuovere l'acquisizione di competenze sociali e personali e lo sviluppo dell'identità.

Dopo la lettura, individuale o in piccoli gruppi, l'esperto chiederà ai partecipanti di riflettere su quanto emerso e di esprimere le loro idee e opinioni al riguardo. A questo punto, verrà mostrato ai partecipanti un filmato concernente gli stili genitoriali nei cartoni animati<sup>17</sup> e, una volta concluso, si chiederà ai genitori qual è il cartone animato in cui si sono maggiormente riconosciuti.

---

<sup>16</sup> P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, op. cit., pp. 86-90.

<sup>17</sup> Stili genitoriali...nei cartoni animati. Disponibile in: [https://www.youtube.com/watch?v=Y85\\_cggg-VU](https://www.youtube.com/watch?v=Y85_cggg-VU) [21 settembre 2017].

Terminata questa fase, il conduttore procederà con la somministrazione del questionario inerente gli stili educativi<sup>18</sup>, volto a far riflettere i genitori sulle strategie educative (norme, valori, ...) utilizzate abitualmente per educare i/le propri/e figli/e; e a far acquisire una maggiore consapevolezza rispetto allo stile genitoriale praticato.

Compilato il questionario, ai genitori verrà proiettata la soluzione: ovvero verranno indicate le domande che corrispondono allo stile autoritario, allo stile permissivo e a quello democratico/autorevole.

Segue il dibattito e il confronto con l'esperto nel piccolo gruppo.

Infine, durante l'ultima fase, per favorire nei genitori la presa di coscienza rispetto ai modelli genitoriali interiorizzati che, consapevolmente o meno, tendono a riproporre, verrà chiesto loro di redigere un breve testo, seguendo la traccia di seguito descritta:

*Ricordate una situazione molto piacevole ed una difficile che avete vissuto quando avevate l'età di vostro/a figlio/a. Cosa hanno fatto i vostri genitori in quella situazione? Che cosa vi sarebbe piaciuto che avessero fatto?*<sup>19</sup>

Si chiude l'incontro con il confronto dei ricordi nel piccolo gruppo e con una riflessione da parte dell'esperto.

## ***Come educiamo?*** **SCHEDA II INCONTRO**

<b>Obiettivo generale:</b>	- far riflettere i genitori sulle proprie pratiche e strategie educative per scoprire le proprie risorse e migliorare la qualità delle relazioni in famiglia.
<b>Obiettivi specifici:</b>	- creare consapevolezza rispetto al proprio stile educativo.
<b>Svolgimento:</b>	- Introduzione. Autorità e libertà: la questione degli stili genitoriali (30 minuti); - Attività n. 1 → Visione del filmato “Stili genitoriali...nei cartoni animati” e confronto (30 minuti); - Attività n. 2 → Questionario “Che stile educativo utilizzo come padre/madre?” (30 minuti); - Attività n. 3 → “Ricordi d’infanzia/adolescenza” (50 minuti); - Compilazione questionario di valutazione della sessione (10 minuti).
<b>Strumenti:</b>	fogli, matite, penne, computer, casse, connessione Internet, videoproiettore, questionario.
<b>Durata complessiva:</b>	2h 30’.

<sup>18</sup> Il questionario cui si fa riferimento è stato elaborato da Susana Torío Lopez *¿Qué estilo educativo utilizas como padre y madre?*. La traduzione è mia.

<sup>19</sup> Cfr. P. Milani, *Progetto genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, op. cit.

## QUESTIONARIO

### *Che stile educativo utilizzo come padre/madre?*

Indichi se condivide o meno le seguenti affermazioni.

<b>Idee e strategie con cui educo mio/a figlio/a</b>	<b>Sì</b>	<b>No</b>
1) Un bravo figlio è quello che obbedisce senza fiatare/replicare		
2) Quando commetto un errore lo riconosco, anche con i miei figli		
3) Credo che i genitori debbano lasciar spazio ai propri figli, affinché possano apprendere da soli		
4) Il rispetto che i bambini devono ai genitori si basa sull'obbedienza		
5) Mi fa piacere che i miei figli prendano l'iniziativa per fare alcune cose. Anche se commettono qualche errore...		
6) Si possono educare i bambini senza ricorrere a premi e a castighi		
7) I bambini devono sempre rispettare i genitori per il semplice fatto di essere tali (genitori)		
8) I genitori devono ricorrere spesso alle punizioni per evitare eventuali problemi futuri		
9) Cerco di evitare tutto ciò che infastidisce i miei figli (anche un rimprovero)		
10) Quando i genitori danno una punizione non sono tenuti a dare spiegazioni		
11) Mi infastidisco se i miei figli chiedono il mio aiuto per fare qualcosa; credo che potrebbero fare da soli		
12) In famiglia, le cose da dire e da fare si decidono insieme. Tutti, anche i figli, partecipano alle decisioni che riguardano la famiglia.		
13) Un buon genitore è colui che cerca di dare a suo figlio tutto quello che lui non ha potuto avere		
14) I figli devono essere consapevoli del fatto che sono i padri e le madri che decidono (comandano)		
15) Credo che la vita sia la scuola migliore. Non è necessario dare costantemente consigli ai figli		
16) Il dialogo è il modo migliore per far sì che i bambini capiscano		
17) Dinanzi ad un problema con mio figlio, sono disposto ad ascoltare le sue proposte e a discuterle		
18) Dopo aver raggiunto un compromesso, rimango fermo sulla mia posizione		

c) III incontro. *Costruire le relazioni familiari: la relazione con il partner nell'ottica della corresponsabilità educativa*

1) *Obiettivi*

L'incontro mira a rendere i genitori consapevoli rispetto all'importanza di integrare le funzioni genitoriali materne e paterne, affinché si crei un clima positivo e di reciproco arricchimento per lo sviluppo armonico della personalità di ognuno all'interno della famiglia: dei coniugi ma, soprattutto, dei figli e delle figlie. Si tratta, fondamentalmente, di sviluppare le competenze dei genitori nell'ottica di una reale collaborazione e condivisione in cui il codice paterno e quello materno si dovrebbero integrare armonicamente per l'educazione dei figli e delle figlie.

2) *Svolgimento*

È assolutamente desiderabile che padri e madri siano complici e, dunque, in sintonia in tutte le scelte che concernono l'educazione dei figli e delle figlie. Anche se, sempre più spesso, si sente parlare di «solitudine educativa»<sup>20</sup>, conseguenza dell'intesa mancata tra i coniugi rispetto al condividere un progetto comune per l'educazione dei figli, la capacità dei genitori di diventare alleati deve continuare ad essere un obiettivo fondamentale e imprescindibile per il bene dei più piccoli e delle più piccole e per la realizzazione della coppia stessa. In tal senso, lo stile educativo di una famiglia dovrebbe «essere caratterizzato dalla personalità, dalle doti e dalla sensibilità educativa di entrambi i partner, alla condizione che abbiano sviluppato una sufficiente capacità di dialogo e di scambio all'interno della coppia»<sup>21</sup>.

Giuseppe Lombardo Radice, già nel lontano 1916, nelle sue *Lezioni di Pedagogia generale*, parlava di «paternità e maternità come nuova educazione», affermando che

se già da sola la vita coniugale è rapporto educativo fra due esseri, la famiglia nella sua compiutezza maggiore, determinata dalla presenza dei figli, è organismo spirituale ben più profondamente educativo. [...]. La nascita d'un bambino pone nella necessità di fare una indagine in se stessi, quasi una revisione del proprio mondo interiore: un esame incessante di coscienza. Più o meno esplicitamente, nell'allevare, nel guidare, nel correggere, nel consigliare i figli ci domandiamo: che cosa è bene? E frughiamo nell'animo nostro per trarne il meglio; ci giudichiamo. [...] l'anima dei genitori [forma] la prole; e questa formazione è consapevole, voluta: implica *una scelta dei propri atti e delle proprie parole, una critica di sé*. [...]. *Per far migliore il figlio il genitore deve far migliore se stesso*. [...]. Così coi figli s'inizia un secondo periodo di rieducazione reciproca dei coniugi.

Un essere isolato può cristallizzarsi, fermarsi, in un assetto di vita gelidamente abitudinario. Ma sia padre o madre: *ricomincerà la vita ad ogni momento*<sup>22</sup>.

Alla luce di simili considerazioni diviene chiaro quanto sia fondamentale, in chiave educativa, collaborare per trasmettere gli stessi valori educativi, ricordando che – come sosteneva Makarenko –

---

<sup>20</sup> Cfr. O. Poli, *Andare d'accordo. La collaborazione fra marito e moglie nell'educazione dei figli*, EDB, Milano 2000.

<sup>21</sup> *Ivi*, p. 10.

<sup>22</sup> G. Lombardo Radice, *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione*, Palermo, Sandron 1916, pp. 82-85.

«la condotta del genitore è la cosa più decisiva». In tal senso, i padri e le madri devono imparare a cooperare anche nella quotidianità e nelle piccole azioni che la caratterizzano: non solo l'educazione e la cura dei figli, ma anche, la più ampia organizzazione della vita domestica e familiare.

Pertanto, dopo una breve introduzione, concernente i temi suddetti, si passerà alle attività dell'incontro. Si partirà da una domanda stimolo: "Io e il/la mio/a compagno/a in che misura collaboriamo rispetto all'educazione dei/delle figli/e e all'organizzazione della vita domestica?", a seguito della quale si avvierà la discussione nel piccolo gruppo in cui i genitori e i rispettivi partner saranno chiamati a confrontarsi. Successivamente, il conduttore consegnerà ad ognuno un foglio contenente una serie di attività e si chiederà a ciascuno di specificare quali sono quelle svolte dal padre, quali quelle svolte dalla madre e, infine, quelle svolte sia dal padre che dalla madre e perché esiste una simile distribuzione. In seguito, terminata la fase di compilazione, i genitori si confronteranno tra di loro per discutere su quanto emerso.

<i>Chi fa cosa?</i>				
<b>Attività</b>	<b>Padre</b>	<b>Madre</b>	<b>Sia padre che madre</b>	<b>Altro</b>
<b>Prepara la colazione</b>				
<b>Accompagna i bambini a scuola</b>				
<b>Va a fare la spesa</b>				
<b>Pulisce e mette in ordine la casa</b>				
<b>Lava e stira i panni</b>				
<b>Va a prendere i bambini a scuola</b>				
<b>Prepara il pranzo</b>				
<b>Accompagna i bambini nelle attività extra-scolastiche (es. sport)</b>				
<b>Prepara la merenda</b>				
<b>Aiuta i bambini a svolgere i compiti</b>				
<b>Cura i bambini quando sono malati</b>				

<b>Gioca con i bambini</b>				
<b>Prepara la cena</b>				

**Ci sono altre attività che svolge lei o il suo partner? Se sì, specificare quali e perché**

---






---





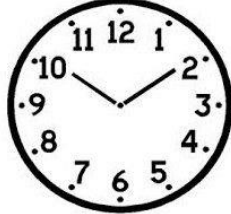
---

Dopo un breve confronto e rispetto a quanto emerso dal dibattito, ognuno sarà poi chiamato ad esprimersi in relazione al proprio tempo libero attraverso la compilazione di un calendario in cui ciascuno dovrà segnare le attività che svolge quotidianamente e il tempo medio ad esse dedicato per poter constatare alla fine quanto tempo “libero” rimane e come viene impiegato. I partecipanti dovranno compilare, oltre al calendario reale (*Com'è*), anche uno ideale (*Come vorrei che fosse*).

### *Com'è*

<b>Giorno della settimana</b> 	<b>Attività</b> 	<b>Tempo dedicato</b> 
<b>Lunedì</b>		
<b>Martedì</b>		
<b>Mercoledì</b>		
<b>Giovedì</b>		
<b>Venerdì</b>		
<b>Sabato</b>		
<b>Domenica</b>		

## Come vorrei che fosse

<b>Giorno della settimana</b> 	<b>Attività</b> 	<b>Tempo dedicato</b> 
<b>Lunedì</b>		
<b>Martedì</b>		
<b>Mercoledì</b>		
<b>Giovedì</b>		
<b>Venerdì</b>		
<b>Sabato</b>		
<b>Domenica</b>		

Sarebbe interessante, nel caso in cui si partecipasse in coppia, confrontare il calendario di entrambi i partner ed integrare opportune modifiche affinché ciascuno, oltre a svolgere le attività di routine, fondamentali per il buon andamento della vita familiare, possa trovare del tempo per sé, anch'esso essenziale.

Sistemati i rispettivi calendari, il conduttore inviterà i partecipanti a confrontare quello reale con quello ideale: ci sono differenze? Se sì, quali? Qual è il tempo libero che ciascuno dedica a se stesso? E quello del partner? È possibile cambiare la situazione reale e avvicinarla a quella ideale? Se sì, come?

Dopo aver dibattuto nel piccolo gruppo su simili questioni, a conclusione della sessione, il conduttore inviterà tutti i partecipanti a redigere, ognuno per conto suo, un breve testo tenendo conto della seguente traccia: “Cosa mi piacerebbe modificare o migliorare rispetto all’organizzazione della mia vita familiare e alla distribuzione dei compiti che la caratterizza? Cosa potrei fare per attuare simili cambiamenti?”. In tal senso, in un momento di riflessione di simile entità, la scrittura risulta essere uno strumento fondamentale perché – come sostiene Duccio Demetrio – «Quando ripensiamo a ciò che abbiamo vissuto, creiamo un altro da noi. Lo vediamo agire, sbagliare, amare, soffrire, godere, mentire, ammalarsi e gioire: ci sdoppiamo, ci bilochiamo, ci moltiplichiamo. Assistiamo allo spettacolo della nostra vita come spettatori: talora indulgenti, talaltra severi e carichi di sensi di colpa, oppure, sazi di quel poco che abbiamo cercato di vivere fino in fondo»<sup>23</sup>.

Terminata la fase di scrittura, ognuno condividerà la propria riflessione con l’esperto e con gli altri partecipanti e insieme si cercherà di individuare delle strategie che possano contribuire a creare un

<sup>23</sup> D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996, p. 12.

clima di vera e propria collaborazione tra coniugi sia per l'educazione e la cura dei figli, sia per l'organizzazione della vita domestica familiare.

### *Costruire le relazioni familiari. La relazione con il partner*

#### **SCHEDA III INCONTRO**

<b>Obiettivo generale:</b>	- creare consapevolezza rispetto all'importanza di collaborare all'interno della famiglia e sviluppare le competenze latenti dei genitori nell'ottica di una reale corresponsabilità familiare.
<b>Obiettivi specifici:</b>	- rendere i genitori consapevoli rispetto all'importanza di integrare le funzioni genitoriali materne e paterne, al fine di promuovere relazioni stabili ed equilibrate fondamentali per l'educazione dei figli e delle figlie.
<b>Svolgimento:</b>	- Introduzione. Codice materno e codice paterno: un'integrazione possibile (30 minuti); - Attività n. 1 → "Chi fa cosa": la distribuzione dei compiti in famiglia (30 minuti); - Attività n. 2 → "Com'è, come vorrei che fosse": il calendario delle attività (30 minuti); - Attività n. 3 → "Cosa posso fare affinché le cose vadano meglio..." (50 minuti); - Compilazione questionario di valutazione della sessione (10 minuti).
<b>Strumenti:</b>	fogli, matite, penne, computer, connessione Internet, videoproiettore, questionario, calendario delle attività.
<b>Durata complessiva:</b>	2h 30'.

d) IV incontro. *Costruire le relazioni familiari. La relazione tra genitori e figli*

#### *1) Obiettivi*

L'incontro intende far riflettere i genitori sull'importanza di costruire relazioni efficaci con i figli, soprattutto nelle fasi di grandi cambiamenti (come può essere, ad esempio, l'adolescenza), creando consapevolezza circa i propri modi di agire e di comportarsi e innescando la riflessione su di essi per ampliare il ventaglio delle proprie possibilità di azione.

#### *2) Svolgimento*

L'incontro si apre con la lettura della storia "Gandhi e lo zucchero"<sup>24</sup>:

<sup>24</sup> La storia è ripresa dal testo di Silvia Poletti, *Genitori affascinanti. Capaci di parlare al cuore e ascoltare con gli occhi*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2017, pp. 16-17.



Un giorno una madre, molto preoccupata per il figlio che si ostinava a mangiare zucchero, benché fosse affetto da diabete, decise di portarlo dal maestro Gandhi per farsi aiutare.

Dopo due intere giornate di cammino sotto il sole cocente dell'India, arrivarono da lui.

Dopo ore e ore di fila, giunti davanti al maestro, la madre disse: "Maestro, abbiamo fatto tanta strada perché abbiamo bisogno del tuo saggio aiuto". Gandhi rispose: "Dimmi donna, cosa posso fare per voi?", e la donna replicò: "Maestro, mio figlio mangia troppo zucchero e non so come fare a farlo smettere". Gandhi rimase in silenzio qualche secondo, li guardò, poi disse: "Tornate tra tre settimane". La donna rimase un po' perplessa soprattutto per la lunga strada che aveva fatto e che avrebbe dovuto rifare, ma fiduciosa nell'aiuto che avrebbe potuto ricevere, ripartì. Dopo tre settimane ripercorse la lunga e faticosa strada insieme al figlioletto, si ripresentò davanti a Gandhi dicendo: "Eccoci maestro, abbiamo fatto come tu ci hai indicato, siamo tornati dopo tre settimane, ora aiutaci ti prego".

Gandhi rimase ancora in silenzio qualche secondo poi guardò profondamente il fanciullo negli occhi e gli disse: "Non dobbiamo più mangiare lo zucchero!". Sorpresa la donna incalzò: "Maestro, perdona la mia incomprensione, ma abbiamo fatto così tanta strada per ben due volte...io mi domando, ma non potevi dire ciò tre settimane fa?". "No donna, non avrei potuto. Fino a tre settimane fa anche io mangiavo molto zucchero".

Il racconto si offre come stimolo per invitare i genitori a riflettere sull'importanza dell'esempio e del coinvolgimento nel processo educativo. Fondamentale, in tal senso, risulta essere la coerenza, intesa, questa, come effettiva corrispondenza tra i pensieri e le azioni, tra le teorie che professiamo e le pratiche che mettiamo in atto. Partendo da questo presupposto e dopo essersi confrontati nel gruppo a seguito della lettura, i genitori saranno chiamati a interrogarsi sul loro essere coerenti o meno e a riconoscere le «trappole d'incoerenza» in cui cadono con i propri figli e con le proprie figlie. Dovranno poi scrivere un testo in cui analizzeranno una situazione in cui, a loro avviso, non sono stati coerenti per metterne in luce effetti e conseguenze e per ipotizzare una soluzione coerente.

Ogni partecipante sarà poi chiamato a raccontare l'evento ricordato e messo per iscritto, mentre gli altri dovranno individuare la "trappola educativa" in cui è caduto chi narra ed escogitare una soluzione che sarà poi confrontata con quanto ipotizzato da chi legge.

Conclusa la prima fase, si passerà alla seconda in cui i genitori si cimenteranno nell'analisi del caso di Tommaso<sup>25</sup>.

Tommaso è il primogenito dodicenne (frequenta l'inizio della seconda media) di una famiglia così composta:

- padre, 45 anni, commerciante;
- madre, 39 anni, impiegata (lavora in un ufficio pubblico, fino alle 14);
- Chiara, 9 anni, frequenta la quarta elementare.

È un ragazzo definito tranquillo, ma vivace perché pieno di interessi, impegnato a scuola e in tutte le altre attività che svolge, molto ricercato dagli amici. Verso la fine della prima media ha iniziato ad avere un calo di rendimento; è stato promosso perché aveva lavorato bene in tutta la parte precedente dell'anno, ma non bene come si era abituati ad aspettarsi da lui. L'estate è stata burrascosa: era sempre fuori con gli amici e spesso non diceva ai genitori dove andava; durante il periodo di vacanza trascorso con loro ha chiaramente dimostrato di non divertirsi e di non apprezzare la loro compagnia. L'unica

---

<sup>25</sup> L'attività è ripresa da Paola Milani, *Progetto genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, op. cit., ma sono state apportate alcune modifiche.

materia in cui continua ad andare veramente bene è l'italiano, ha iniziato a zoppiare in inglese, storia, educazione tecnica e ha preso "serie" insufficienze nei primi due compiti di matematica.

[Un giorno] la mamma ha trovato delle sigarette nelle tasche di un giaccone, ne ha parlato al marito e, insieme, hanno tentato di parlarne al figlio: l'esito è stato [una] grande litigata conclusasi con Tommaso chiuso in camera che, dopo qualche ora di silenzio, scrive [una] lettera a suoi genitori.

Dopo aver condiviso la lettura del caso, ogni partecipante dovrà cimentarsi con la seguente griglia di lettura e fornire delle risposte, dapprima individualmente, poi nel piccolo gruppo:

- Come reagirebbe suo/a figlio/a a questo comportamento o a quello di suo/a marito/moglie?
- Come mamma/papà di Tommaso, lei come si sentirebbe? Descriva i suoi stati d'animo.
- Come mamma/papà di Tommaso, lei come avrebbe reagito?
- Provi a mettersi nei panni di Tommaso: come reagirebbe a quello che mamma e papà le stanno dicendo/facendo in quella situazione?

Si lasceranno, infine, venti/trenta minuti per confrontarsi su quanto emerso dalle risposte di ognuno e l'incontro si concluderà con un intervento del conduttore sui nuclei fondamentali di una buona relazione educativa.

### *Costruire le relazioni familiari. La relazione tra genitori e figli*

#### **SCHEDA IV INCONTRO**

**Obiettivo generale:** - far riflettere i genitori sull'importanza di costruire relazioni efficaci con i figli, soprattutto nelle fasi di grandi cambiamenti (come può essere, ad esempio, l'adolescenza);

**Obiettivi specifici:** - creare consapevolezza circa i propri modi di agire e di comportarsi;  
- innescare la riflessione su di essi per ampliare il ventaglio delle proprie possibilità di azione.

**Svolgimento:** - Introduzione. "Gandhi e lo zucchero" (20 minuti);  
- Attività n. 1 → "Siamo buoni testimoni di ciò che chiediamo?" (50 minuti);  
- Attività n. 2 → "Il caso di Tommaso" (60 minuti);  
- Compilazione questionario di valutazione della sessione (10 minuti).

**Strumenti:** fogli, matite, penne, computer, connessione Internet, videoproiettore, storia "Gandhi e lo zucchero", il "caso di Tommaso".

**Durata complessiva:** 2h 20'.

e) V-VI Incontro. *Comunicare in famiglia: l'ascolto e il dialogo*

1) *Obiettivi*

Durante questi incontri i genitori saranno chiamati a riflettere sull'importanza della comunicazione, elemento fondamentale per la creazione e il mantenimento di un buon clima familiare. In particolare, si chiederà loro di riflettere sulle strategie comunicative utilizzate, al fine di comprendere quali riscuotono effetti positivi o effetti negativi; e verranno analizzati alcuni strumenti e alcune tecniche volte a migliorare la comunicazione al fine di renderla efficace. Fondamentali, in tal senso, l'ascolto attivo, l'ascolto empatico e l'impiego di *messaggi-io*. Infine, gli incontri mirano a creare consapevolezza rispetto alla possibilità di apprendere a comunicare.

2) *Svolgimento V incontro*

L'incontro si apre con una breve riflessione: *Che cosa significa comunicare?* Il conduttore, al centro di un cartellone, scriverà *Comunicare è...* ed ogni genitore sarà chiamato a completare la frase. Quando tutti avranno espresso e messo per iscritto il loro pensiero, si ragionerà su quanto emerso e su alcuni nuclei tematici fondamentali: cosa significa comunicare, quali sono gli aspetti che contraddistinguono la comunicazione, c'è differenza tra parlare e comunicare, quando si comunica, quali sono le funzioni della comunicazione. In questo modo si co-costruirà la parte più teorica dell'incontro a partire dalle osservazioni mosse dai genitori.

Al termine della lezione teorica, e in relazione a uno degli assiomi fondamentali della comunicazione – «non si può non comunicare» –, i genitori saranno chiamati a fare un gioco<sup>26</sup>. Nello specifico, si chiederà a cinque di loro di offrirsi come volontari (al quinto incontro dovrebbe essersi creato un buon clima, una sorta di sintonia che dovrebbe ridurre al minimo l'eventuale imbarazzo iniziale). I cinque genitori si allontaneranno un attimo con il conduttore, che dovrà spiegare loro in cosa consiste il gioco: a ognuno verrà consegnato un foglietto su cui sarà scritto un sentimento (paura, felicità, rabbia, gioia), mentre su uno ci sarà la parola «niente». Tornati nella stanza, si spiegherà ai restanti genitori che ogni volontario mimerà un sentimento e che loro, alla fine di ogni «mimo», dovranno appuntare su un foglio, il sentimento che, secondo loro, quel genitore ha mimato. Quando tutti avranno terminato, si chiederà ai genitori “pubblico” di dire, uno alla volta, quali erano i sentimenti mimati. Solitamente, quasi tutti sono d'accordo nell'individuare la gioia, la rabbia, mentre viene fuori una gran “confusione” rispetto al genitore che ha mimato il “niente”. Dopo aver sentito i pareri di tutti i partecipanti, il genitore in questione svelerà di aver mimato “niente” e, dunque, si giungerà alla conclusione che è impossibile non comunicare<sup>27</sup>. Anzi – scrive la Milani – «anche quando c'è una chiara volontà di non comunicare si invia comunque una molteplicità di messaggi che, addirittura, è maggiore di quando l'emittente vuol comunicare un messaggio preciso»<sup>28</sup>.

---

<sup>26</sup> L'idea è ripresa da Paola Milani, *Progetto genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, op. cit., ma sono state apportate alcune modifiche.

<sup>27</sup> Cfr. P. Watzlawick, J. H. Beavin, D. D. Jackson, *La pragmatica della comunicazione umana*, Astrolabio Ubaldini, Roma 1971.

<sup>28</sup> P. Milani, *Progetto genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, op. cit., p. 57.

Dopo un breve momento di condivisione e di riflessione sull'esperienza condotta si mostrerà ai genitori un video<sup>29</sup> in cui verrà ribadita l'importanza della comunicazione, soprattutto di quella faccia a faccia. Infatti, il filmato – pubblicato e promosso dalla Wind, gestore telefonico italiano – si conclude con un'affermazione significativa: «A volte per comunicare davvero, la tecnologia non è tutto».

Da qui, il collegamento con la seconda fase dell'incontro, concernente gli elementi fondamentali di una buona comunicazione: l'ascolto (attivo ed empatico) e i *messaggi-io*.

Ai genitori verrà somministrato un breve questionario<sup>30</sup> per auto-valutare le proprie capacità di ascolto.

<b>Comportamento</b>	<b>Area forte</b>	<b>Area migliorabile</b>
Quando ascolto qualcuno cerco di “leggere” anche il suo comportamento non verbale?		
Riesco a manifestare interesse nei confronti di chi parla (ad esempio: cenni con la testa, domande di approfondimento, ...)?		
Riesco a focalizzarmi sulla globalità del discorso anziché sulle singole parole, ponendomi la domanda “Quale messaggio mi sta trasmettendo?”		
Riesco a rispettare i tempi del mio interlocutore, senza giungere a offrire le mie soluzioni in maniera affrettata?		
Mentre l'interlocutore parla riesco a focalizzarmi sull'ascolto senza distrarmi per pensare alla risposta?		
Tendo a riformulare il messaggio ricevuto quando ho dei dubbi (“Se ho capito bene mi stai dicendo che.....!”)? Oppure a sintetizzarlo: (“In sintesi mi stai dicendo che.....”)?		
Le espressioni del volto e il mio linguaggio non verbale esprimo apertura?		
Promuovo un clima di serenità e di “accettazione” quando ascolto il mio interlocutore?		
Esprimo la mia empatia?		
Osservo l'espressione del mio interlocutore (preoccupata, felice, indifferente...)?		

Quando tutti avranno ultimato il questionario, si discuterà insieme sui risultati.

Successivamente, si mostrerà uno spezzone tratto dal film *L'attimo fuggente*<sup>31</sup> e i genitori saranno chiamati ad individuare le «barriere» che, nel video in oggetto, ostacolano una buona comunicazione

<sup>29</sup> *Papà*. Disponibile al sito: <https://www.youtube.com/watch?v=JSWDo95hNR0> [25 settembre 2017].

<sup>30</sup> Cfr. *La comunicazione efficace in azienda. Manuale di consultazione ed esercitazioni*. Disponibile in [http://www.provincia.bz.it/cultura/download/Manuale\\_Comunicazione\(1\).pdf](http://www.provincia.bz.it/cultura/download/Manuale_Comunicazione(1).pdf) [25 settembre 2017].

<sup>31</sup> *L'attimo fuggente. Il conflitto padre-figlio*. Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=Z4eIKp1drYo> [25 settembre 2017].

e, dopo averne discusso in gruppo, ciascuno dovrà riscrivere il dialogo ipotizzando un finale alternativo, di cui evidenziare le strategie di riferimento.

Al termine ciascuno leggerà il proprio testo a tutti gli altri partecipanti e, per concludere, ci sarà un breve momento di riflessione.

La prima parte dell'incontro terminerà con questa riflessione che costituirà il punto di avvio dell'incontro successivo.

### 3) *Svolgimento VI incontro*

A partire dalle riflessioni emerse nell'incontro precedente, rispetto alla visione di uno spezzone del film *L'attimo fuggente*, e mettendo a confronto il tipo di comunicazione osservato con l'alternativa proposta, i genitori saranno chiamati ad individuare delle strategie che, secondo loro, facilitano la comunicazione rendendola efficace.

La discussione costituirà il punto di partenza della parte teorica dell'incontro, volta a far conoscere e ad analizzare alcuni strumenti e alcune tecniche con l'obiettivo di migliorare la comunicazione familiare al fine di renderla efficace. Fondamentali in tal senso: l'ascolto attivo ed empatico e i *messaggi-io*<sup>32</sup>.

Il tema dell'ascolto verrà introdotto con la lettura di un frammento tratto da *L'arte di ascoltare* di Plutarco – scrittore e filosofo greco, vissuto tra il 46/48 d.C. e il 125/127 d.C. – riportato qui di seguito.

La perdita della capacità di ascoltare è figlia della perdita della dimensione del silenzio. L'uomo moderno ha orrore del silenzio. Il silenzio della mente è ormai un'espressione priva di significato. Abbiamo dimenticato l'arte di quietare, quell'alveare dalle mille api ronzanti che si annida nella nostra mente. Sottoposta a un incessante bombardamento di messaggi, la nostra mente è una fucina di pensieri che lavora senza turni di riposo. Abbiamo perso la capacità di rallentare. Un'attività mentale frenetica e dispersiva che invece di arricchire lo spirito, ci affatica, ci confonde, seppellisce il nostro vero io sotto una cortina impermeabile di pensieri, immagini, fantasie e timori. Questo lavoro mentale ha luogo senza sosta, sicché i pensieri si sovrappongono l'uno all'altro spesso in modo conflittuale. Ci fanno agitare per un non nulla, costruiscono pregiudizi e preconcetti. Corrono affannosamente ad anticipare il futuro e restano amaramente attaccati al passato. Le esperienze passate sono sempre presenti per condizionarci, anche se non ce ne rendiamo conto. Al nostro fianco cammina il nostro passato che c'imprigiona dietro a celle prive di sbarre, ma da cui è difficile evadere. Queste incrostazioni avvolgono l'io profondo e gli impediscono di emergere, lo soffocano, stordito dal rumore del chiacchiericcio mentale<sup>33</sup>.

Il brano risulta fondamentale per avviare la riflessione sull'importanza di recuperare la capacità di ascoltare, e di ascoltare in maniera empatica, in un mondo preda di «un incessante bombardamento di messaggi», in cui si è persa, del tutto o quasi, la capacità di guardarsi negli occhi e di *prestare* orecchio all'altro perché troppo presi dagli impegni della frenetica vita quotidiana in cui non risulta esserci tempo da dedicare all'ascolto, al contatto, alla condivisione.

---

<sup>32</sup> Cfr. T. Gordon, *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*, op. cit.

<sup>33</sup> Plutarco, *L'arte di ascoltare*, Mondadori, Milano 2004, p. 22.

A partire da simili riflessioni, i genitori saranno invitati ad esprimere le loro opinioni al riguardo e a riflettere sul tipo di ascolto messo in atto quotidianamente, soprattutto nelle comunicazioni che caratterizzano la famiglia e che avvengono con i figli e con il partner. In particolare dovranno indicare quali sono secondo loro gli atteggiamenti tipici che segnalano la presenza di un ascolto attivo ed empatico.

Al termine di questa fase verrà mostrato loro uno spezzone tratto da *Inside out*<sup>34</sup>, film d'animazione del 2015, in cui è presente un esempio chiaro di “ascolto attivo ed empatico”, ovvero la capacità di mettersi nei panni dell'altro condividendo vissuti, percezioni ed emozioni.

Scrive Paola Milani:

La comprensione empatica dell'interlocutore avviene quando il ricevente percepisce e comunica gli stati emozionali e i contenuti dell'emittente nel significato che questi hanno per lui e non per sé. L'essere *dentro* l'esperienza dell'emittente, e nello stesso tempo il rimanerne *fuori*, permette all'ascoltatore di cogliere il significato delle esperienze dell'altro senza rimanerne troppo coinvolto; in questo modo egli contribuisce alla chiarificazione e alla comprensione di sé da parte dell'interlocutore<sup>35</sup>.

Fondamentali per garantire un ascolto di questo genere – a parte alcune frasi come “ti senti...”, “mi stai dicendo...”, “mi pare di capire che...” – sono i *messaggi-io*, messaggi di *autorivelazione* attraverso i quali si comunica in maniera onesta ed autentica il proprio stato d'animo di fronte a determinate situazioni o a certi eventi.

Grazie all'utilizzo di *messaggio-io*, piuttosto che di *messaggi-tu*, gli interlocutori non si sentono colpevolizzati o giudicati, ma, al contrario, vengono a trovarsi in una posizione di ascolto reciproco, prestando attenzione ai bisogni e alle richieste di ciascuno e ragionando insieme sulle eventuali conseguenze.

Thomas Gordon, individua quattro step essenziali per l'elaborazione dei *messaggi-io*, ovvero:

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

Grazie al confronto e alla condivisione, ci si sofferma a riflettere sugli stati d'animo di ciascuno e si individuano le soluzioni atte a garantire il benessere di tutti i partecipanti. Dunque, a differenza dei *messaggi-tu*, in cui si tende a colpevolizzare e a “puntare il dito” nei confronti dell'interlocutore, i *messaggi-io* mirano a garantire un ascolto attivo ed empatico tra i partecipanti alla discussione e promuovono un'intesa migliore.

---

<sup>34</sup> *Inside out. Ascolto empatico*. Disponibile in: <https://www.youtube.com/watch?v=t-asXorVstM> [1 ottobre 2017].

<sup>35</sup> P. Milani, *Progetto genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, op. cit., p. 99.

A tal proposito, i genitori saranno invitati a dichiarare se utilizzano o meno questa tipologia di messaggi e, successivamente, ad esercitarsi con alcune proposte di Thomas Gordon, riprese e tradotte da Paola Milani<sup>36</sup>.

Il primo esercizio ha come intento principale quello di aiutare i genitori a riconoscere le risposte che agevolano la comunicazione e quelle che, al contrario, la chiudono e che costituiscono delle vere e proprie barriere.

### ESERCIZIO N°1.

Il brano seguente è tratto da una conversazione fra un padre e sua figlia di 8 anni. Leggete la frase della bambina, poi segnate la lettera corrispondente alla risposta del padre che pensate rifletta più accuratamente i sentimenti e i contenuti di ciò che esprime la figlia, riformulandoli. Può essere utile provare a immedesimarsi nella figlia e sperimentare l'effetto che fanno su di sé le varie risposte:

Figlia: «Vorrei che una volta tanto mi venisse un raffreddore, come a Barbara, lei sì che è fortunata».

Genitore:

- a) «Ti senti un po' sfortunata»;
- b) «Non devi desiderare di ammalarti»;
- c) «Sei invidiosa di Barbara».

Figlia: «Sì, lei può saltare la scuola e io mai».

Genitore:

- a) «Tanto sai che devi andare»;
- b) «Non imparerai mai niente con questo atteggiamento negativo»;
- c) «Mi sembra proprio che la scuola non ti piaccia per niente, sei stanca di andarci».

Figlia: «Non è che non mi piaccia per niente, ma c'è una maestra, la Bianchi, che è veramente odiosa. Sai cosa fa? Tutti i giorni si alza in piedi con un bel sorriso (imita) e ci dice come dovrebbe comportarsi un bambino responsabile, e poi si mette a elencare tutte le cose che devi fare se vuoi prendere un bel giudizio nella sua area».

Genitore:

- a) «Faresti meglio ad ascoltarla, vai a scuola per questo»;
- b) «Non ti piace come vi propone le regole, ti sembra che vi faccia delle prediche»;
- c) «Se fossi più assennata capiresti quanto sono importanti le regole».

<sup>36</sup> Cfr. Th. Gordon, *P.E.T., Parent effectiveness training*, Widen Books, New York 1970, in P. Milani, *Progetto genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, op. cit.

Figlia: «Io non voglio sembrare una secchiona, sennò in classe mi prendono in giro. Già non ho tante amiche... C'è un gruppetto di bambine che stanno sempre insieme, sono simpatiche, ma non mi invitano mai con loro. Non so come si fa per stare con loro».

Genitore:

- a) «Sii indipendente. Non fare come le pecore nel gregge»;
- b) «Trattale come vorresti che trattassero te»;
- c) «Vorresti entrare nel loro gruppo, sentirti una di loro, ma dici che non sai come fare».

Dopo aver completato, i partecipanti saranno invitati a confrontarsi sulla scelta delle risposte nel piccolo gruppo e, solo dopo il dibattito, verranno mostrate loro le soluzioni dell'esercizio.

Il secondo esercizio, invece, vede i genitori coinvolti nella trasformazione dei *messaggi-tu* proposti in *messaggi-io*.

## ESERCIZIO N°2.

Trasformate i seguenti *messaggi-tu* in *messaggi-io* che esprimano in maniera chiara e comprensibile le vostre opinioni, idee ed emozioni, ricordando che per una formulazione efficace, è necessario:

- partire da una descrizione di quel che si prova (Io mi sento...);
- proseguire con la descrizione del comportamento altrui che genera malessere o insofferenza (...quando tu...);
- specificare in che modo il comportamento suddetto è collegato ad uno specifico stato d'animo (...perché...);
- esprimere ciò che si desidera in maniera chiara ed autentica (Io vorrei/preferirei...).

1) Stai zitto! Sei soltanto un egoista prepotente.

---

---

2) Adesso basta. Mi stai infastidendo. Vattene!

---

---

3) Fai sempre come ti pare, non hai il minimo rispetto per il prossimo!

---

---

4) Finiscila di fare questa baldoria!



5) Togli immediatamente i piedi dal tavolo!

6) Non puoi tornare così tardi! Sei un irresponsabile!

Completato l'esercizio, ogni genitore leggerà le sue proposte agli altri partecipanti e insieme discuteranno sull'efficacia o meno dell'utilizzo di simili messaggi e potranno anche indicare loro stessi dei *messaggi-tu* che utilizzano abitualmente in famiglia e convertirli in *messaggi-io*.

Al termine del dibattito, il conduttore farà un breve riepilogo riguardante i concetti fondamentali trattati nel corso dei due incontri dedicati alla comunicazione e creerà un collegamento con l'incontro successivo concernente l'importanza delle regole in famiglia.

### ***Comunicare in famiglia: l'ascolto e il dialogo***

#### **SCHEMA V-VI INCONTRO**

**Obiettivo generale:** - creare consapevolezza rispetto alla possibilità di apprendere a comunicare.

**Obiettivi specifici:**

- riflettere sull'importanza della comunicazione;
- riflettere sulle strategie comunicative utilizzate;
- analizzare alcuni strumenti e alcune tecniche volte a migliorare la comunicazione al fine di renderla efficace.

**Svolgimento V incontro:**

- Introduzione. *Che cosa significa comunicare?* (40 minuti);
- Attività n. 1 → "Non si può non comunicare" (30 minuti);
- Attività n. 2 → "Auto-valutare le proprie capacità di ascolto" (20 minuti);
- Attività n. 3 → "*L'attimo fuggente*" (50 minuti);
- Compilazione questionario di valutazione della sessione (10 minuti).

**Svolgimento VI incontro:**

- Introduzione. *L'arte di ascoltare* (50 minuti);
- Attività n. 1 → "L'ascolto empatico" (30 minuti);
- Attività n. 2 → "Dai *messaggi-tu* ai *messaggi-io*" (30 minuti);
- Compilazione questionario di valutazione della sessione (10 minuti).

**Strumenti:** fogli, matite, penne, computer, connessione Internet, videoproiettore, cartelloni, questionario auto-valutazione, cartelline contenenti esercizi.

**Durata complessiva:** 2h 30' (V incontro), 2h (VI incontro).

f) VII Incontro. *L'importanza delle regole*

1) *Obiettivi*

L'incontro mira a far acquisire consapevolezza rispetto all'importanza di individuare e stabilire delle regole chiare all'interno della famiglia, a partire dalla riflessione sulle regole adottate nel momento attuale per valutarne punti di forza e di debolezza, e a rendere i genitori abili a riconoscere le accortezze e gli accorgimenti di cui tener conto nel definire il sistema di regole familiari.

2) *Svolgimento*

Dopo una breve lezione introduttiva in cui saranno messi in evidenza gli aspetti fondamentali per definire un valido ed efficace sistema di regole – premi e punizioni, l'importanza del dialogo e della fermezza, il rispetto delle regole, la coerenza, regole chiare e non disorientanti... –, a ciascun genitore saranno consegnati due cartoncini colorati: sul primo dovranno mettere per iscritto una regola che vige in famiglia, ma che non funziona e non viene rispettata; sul secondo, invece, una regola che funziona e i suoi effetti positivi. Nel frattempo, il conduttore predisporrà dello spago su due pareti della stanza: su uno i genitori appenderanno le regole che funzionano, sull'altro quelle che non funzionano. Quando tutti avranno appeso i cartoncini, il conduttore leggerà ai partecipanti tutte le regole designate come “efficaci” e, dunque, che funzionano, e tutte quelle “inefficaci”. A questo punto si aprirà un dibattito in cui i genitori dovranno individuare le ragioni del perché una regola funziona e un'altra no.

Terminato il dibattito e il confronto tra i partecipanti, si darà avvio alla seconda attività dell'incontro. I genitori dovranno cimentarsi nella scrittura di un testo, in terza persona, cercando di rispettare i seguenti punti nello sviluppo della traccia:

- quanto sono importanti le regole nella mia famiglia?
- quando mi riesce difficile dire di no?
- perché?
- dire di no a mio/a figlio/a quali sentimenti suscita in me?
- nel dare delle regole ai/alle miei/mie figli/e, mi rifaccio all'educazione ricevuta dai miei genitori? Se sì, in che cosa? Se no, perché?
- cosa provo quando mio/a figlio/a si ribella di fronte ad un no?

Il racconto, in questa fase, sarà fondamentale perché – come afferma Demetrio – «il raccontarci e il raccontare [...] diventano quasi forme di liberazione e di ricongiungimento»<sup>37</sup>. Il pensiero autobiografico, pertanto, diventa benefico e

---

<sup>37</sup> D. Demetrio, *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, op. cit., p. 11.

il suo segreto beneficio si origina in questa sorta di “fai da te” che svuota e riempie al contempo; quando infatti dal pensiero autobiografico passiamo al *lavoro* autobiografico, che tale pensiero amplia e struttura, sentiamo che il passato esce, giorno dopo giorno, evocazione dopo evocazione, goccia dopo goccia, rendendoci scolmatori meticolosi delle acque filtrate in noi durante tutta una vita, ma nondimeno raddomanti.

È come se una nuova vita uscisse da noi contenitori e, metaforicamente, conchiglie ancora in crescita. Nel mentre ci rappresentiamo e ricostruiamo [...], ci riprendiamo tra le mani<sup>38</sup>.

Fondamentale, dunque, il ricordo e la riflessione per *tessere* ed *intrecciare* insieme, nel caso specifico, i molteplici sistemi di regole cui si fa riferimento e le sensazioni che provoca il rispetto o meno di tali sistemi.

Alla scrittura del testo, seguirà un momento di confronto in cui ciascuno, leggendo il proprio elaborato agli altri partecipanti avrà modo di “isolare il problema”, di comprendere, grazie anche al confronto con gli altri genitori e con il conduttore, cosa funziona e cosa può migliorare.

Terminata questa fase, i genitori saranno chiamati ad elaborare un “cartellone delle regole”, da replicare poi a casa. Dovranno, pertanto, individuare delle regole semplici, chiare e generali – ciascuno, poi, a casa propria potrà individuare regole specifiche a seconda delle abitudini familiari e delle età dei figli e delle figlie – e trascriverle su un cartellone, dopo averle concordate. Infatti, per ottenere successo nel rispetto delle regole, occorre, tra coniugi e, più in generale tra coloro che si occupano dell’educazione dei/delle propri/e figli/e, essere d’accordo.

A casa, poi, ciascuno potrà affiggere il cartellone in una delle stanze maggiormente frequentate, affinché sia visibile a tutti, e stabilire un sistema di punti e premi per incentivare e promuovere l’osservanza del sistema di regole stabilito.

L’incontro termina con un breve momento di riflessione: com’è stato stabilire delle regole chiare e semplici? Si sono riscontrate difficoltà nel concordare con altri un sistema di regole definito?

Si chiederà, infine, in vista dell’incontro successivo, di portare con sé una foto che li ritrae da adolescenti.

---

<sup>38</sup> *Ivi*, pp. 11-12.

***L'importanza delle regole***  
**SCHEDA VII INCONTRO**

**Obiettivo generale:** far acquisire consapevolezza rispetto all'importanza di individuare e stabilire delle regole chiare all'interno della famiglia.

**Obiettivi specifici:**

- riflettere sulle regole adottate nel momento attuale per valutarne punti di forza e di debolezza;
- rendere i genitori abili a riconoscere le accortezze e gli accorgimenti di cui tener conto nel definire il sistema di regole familiari.

**Svolgimento:**

- Introduzione. *Le regole in famiglia* (30 minuti);
- Attività n. 1 → “Regole che funzionano, regole che non funzionano” (30 minuti);
- Attività n. 2 → “*Conchiglie in crescita*: raccontare le regole” (40 minuti);
- Attività n. 3 → “Il cartellone delle regole” (40 minuti);
- Compilazione questionario di valutazione della sessione (10 minuti).

**Strumenti:** fogli, matite, penne, pennarelli, cartoncini colorati, spago, computer, videoproiettore, cartelloni, questionario auto-valutazione.

**Durata complessiva:** 2h 30'.

g) VIII Incontro. *Crescere con i figli: prepararsi ai cambiamenti*

1) *Obiettivi*

L'incontro mira a far riflettere i genitori sul periodo dell'adolescenza, considerato critico per i primi desideri di libertà e la messa in discussione dell'autorità genitoriale. L'intento è quello di promuovere e consolidare la fiducia dei genitori in se stessi e nelle proprie capacità e di indicare alcuni atteggiamenti educativi che supportano la crescita e lo sviluppo dei figli, senza sfociare nel conflitto perenne. Si desidera preparare i genitori ad affrontare l'adolescenza – considerando che molti di essi non hanno ancora figli in questa fase – aiutandoli a riconoscere alcuni tratti tipici delle crisi adolescenziali, prima che queste insorgano.

2) *Svolgimento*

Si propone ai genitori la lettura di un brano estratto da *La famiglia adolescente* di Massimo Ammaniti.

A un tratto non li riconosciamo più. I nostri figli non sembrano più loro, reagiscono in tutt'altro modo, più riservato, più brusco, spesso fuori misura. Ci appaiono troppo tristi, troppo allegri, troppo solitari, troppo socievoli e, talvolta, tutte queste cose assieme. Ci sconcerta la loro improvvisa imprevedibilità.

Dopo una vita di condivisione quotidiana pensavamo di aver imparato a conoscerli, i nostri figli, eravamo convinti di saper intuire i loro umori, di controllare il loro carattere e, perciò, di poterne prevedere le reazioni. Sapevamo cosa aspettarci. O, almeno, così credevamo, e fino a un certo momento abbiamo avuto ragione di crederlo. Sapevamo che la rivoluzione era alle porte, che avrebbe scompaginato i ruoli e trasformato la vita familiare di ogni giorno. Gli amici ci avevano avvertito. Sapevamo che sarebbe successo e, nonostante la preoccupazione, pensavamo di essere preparati, pronti quanto basta, almeno.

[...]. Il primo indizio ci arriva dal loro mancato entusiasmo, che presto si trasforma in esplicito rifiuto, a passare la domenica insieme. Non c'è montagna, mare, città o megastore che tenga. A dodici anni, immancabile, avvertiamo la loro resistenza. «Voglio restarmene a casa». «Non ti senti bene?». «No, no, sto bene, è solo che non mi va di uscire». Eccolo, come una specie di fulmine a ciel sereno. «Ma perché non vuoi venire?». «Non è che non voglio, solo che vado a giocare a calcio coi miei amici, in un campetto qui vicino».

È una situazione completamente nuova, non siamo abituati al loro disinteresse, al rifiuto, al fatto che a un certo punto i nostri figli non ne vogliano più sapere della nostra compagnia. Ci rendiamo conto che lo stato d'animo di nostro figlio sta cambiando e questo ci allarma perché non capiamo che cosa sta succedendo, se si tratta di un episodio momentaneo o se invece si sta aprendo una fase irreversibile. [...].

Insomma, è un po' come se i nostri figli non ci riconoscessero più, quasi non percepissero più in noi la fonte di un amore incondizionato. È come se si sentissero traditi per il fatto di non averci più dalla loro parte. Diventiamo oggetto di proiezioni, di attribuzioni, di fantasie negative.

Sarà facile trovarsi d'un tratto ammutoliti, questa volta veramente inetti a dipanare le incomprensioni che alimentano i sospetti e le diffidenze dei nostri figli. Vorremmo risolvere tutto abbracciandoli come abbiamo sempre fatto, ma sarebbe troppo semplice; dobbiamo attrezzarci davanti ai muscoli lunghi esibiti a tavola, ai loro silenzi, alla porta della loro stanza sempre chiusa. Riusciamo soltanto ad apparire molto invadenti o troppo assenti, il che, per certi versi, è la stessa cosa<sup>39</sup>.

La lettura consentirà ai genitori di riflettere sulla funzione fondamentale della famiglia e, in particolare, della genitorialità, ovvero realizzare il difficile equilibrio tra appartenenza e separazione, tra accogliere e *lasciar andare*. Dopo un breve intervento, volto a far emergere le caratteristiche peculiari del periodo dell'adolescenza – età *laboratorio*, di rinascita – (in modo da poterle riconoscere, sia nel caso di famiglie con figli già adolescenti, sia in quello di famiglie con figli che si accingono a vivere suddetto periodo), il conduttore si soffermerà a riflettere a) sulle conseguenze che i cambiamenti provocati dal passaggio dall'infanzia all'adolescenza hanno sull'intero contesto familiare e b) sul complesso equilibrio tra esigenze dei ragazzi e delle ragazze e funzioni dei genitori.

Seguirà un breve confronto con i partecipanti, che avranno così modo di raccontare le loro personali esperienze, e successivamente verrà somministrato loro il caso di Federico.

Federico, protagonista del romanzo “Ciò che inferno non è” di Alessandro D'Avenia, è un diciassettenne dal cuore pieno di domande. Studente modello, quando la scuola termina per la lunga pausa estiva, si prepara ad intraprendere la sua prima esperienza all'estero: una vacanza-studio a Oxford. Tuttavia, nel frattempo, Federico incontra “3P”, *alias* Padre Pino Puglisi, professore di religione che lancia al ragazzo l'invito a dargli una mano con i bambini del suo quartiere, prima della partenza.

---

<sup>39</sup> M. Ammaniti, *La famiglia adolescente*, op. cit., pp. 23-28.

Il ragazzo, all'inizio titubante, deciderà di rinunciare al suo viaggio per sostenere 3P nella sua impresa. Di seguito è riportato il passo in cui Federico comunica la sua decisione alla famiglia.

Siamo a cena. [...]. Mamma ha cucinato per quindici persone, anche se siamo in cinque, ma si sa che l'amore qui moltiplica per tre e si manifesta nell'eccesso di calorie.

Mio fratello e io ci siamo rappacificati. Non credo che abbiamo mai superato le ventiquattro ore in rotta: dopo un po' ci sentiamo ridicoli, di chiunque sia la colpa.

«Tutto pronto?» chiede Costanza. [...].

«Sì».

«Starai benissimo. Devi assolutamente andare da Harrods e da Fortnum & Mason. Ci sono tutti i tipi di tè, di biscotti, di essenze, di spezie, di profumi... un paradiso».

«Costanza ha ragione, e portami quel Royal Blend Tea che si trova solo lì. È un po' caro, ma vale tutto quello che costa» si entusiasma mamma.

«Io vorrei un bel vinile dei Beatles, ma originale» dice Manfredi. «E poi, mi raccomando, fatti una foto ad Abbey Road sulle strisce pedonali».

Mio fratello è fissato con i Beatles. C'è stato un periodo in cui assomigliava talmente tanto a Lennon che lo chiamavano John.

Papà contempla compiaciuto la sua famiglia raccolta a rendere onore all'arte culinaria di sua moglie. [...]. «Papà, tu cosa vuoi?».

«Quello che vuoi tu, Federico. A sorpresa. Io voglio che tu stia bene e che impari l'inglese [...]. Sai quanto ci costa questo soggiorno, Federico. Sii all'altezza».

«Lo sarò. Infatti ho deciso di risparmiare i soldi». Tutti puntano gli occhi su di me. «Ho deciso di non partire».

«Ti è venuta paura, Poeta? Lo sapevo. È successo anche a me. La sera prima non volevo più partire» sorride Manfredi.

«Non ho paura. Ho altro da fare. [...]».

«Ma che stai dicendo?» chiede mia madre.

«Resto a dare una mano a don Pino Puglisi a Brancaccio. Che senso ha andare in Inghilterra se nemmeno conosco l'altra metà della mia città? Non posso andare a imparare una lingua nuova se non so parlare la mia. Che me ne faccio?».

«Federico, l'argomento non è in discussione. I soldi sono già stati investiti. Quando torni aiuterai il tuo professore quanto vuoi. Non mi pare che le due cose siano incompatibili».

«Invece lo sono. Proprio non ci arrivate. Non è un fatto organizzativo. I soldi me li guadagnerò lavorando e ve li restituirò».

«Il discorso finisce qui. Tu domani parti. Fine.».

Mio padre non alza mai la voce, quando lo fa è segno che il discorso è finito veramente. Non ci sono margini per ulteriori trattative, e allora devo fare la voce grossa anch'io.

Mi alzo da tavola. Mi chiudo in camera e non esco finché sarà troppo tardi per prendere l'aereo<sup>40</sup>.

Ciascuno leggerà l'estratto individualmente e poi ci si confronterà nel piccolo gruppo: cosa emerge dal brano? Cosa desidera Federico? Come reagiscono i genitori di fronte alla sua decisione? Che tipo di comunicazione viene messo in atto?

---

<sup>40</sup> A. D'Avenia, *Ciò che inferno non è*, Mondadori, Milano 2017 (Edizione Oscar Absolute), pp. 140-141.

Dopo questo breve confronto, ciascuno sarà chiamato a proporre una soluzione alternativa “mettendosi nei panni” della madre o del padre di Federico: “In qualità di genitori di Federico, cosa avreste fatto? Come vi sareste comportati?”.

Successivamente, saranno chiamati, in qualità di esperti, a dare dei consigli ai genitori di Federico: “In qualità di *esperti* cosa consigliereste ai genitori di Federico?”.

Terminata la fase di scrittura, ciascun partecipante dovrà confrontare le due risposte, quella data come genitore e quella come esperto: ci sono differenze? Se sì, quali?

L’esercizio permetterà ai genitori di conoscersi meglio e di scoprire, inoltre, le risorse latenti di cui sono portatori immedesimandosi nel ruolo dell’esperto, di colui che sa e mette la sua conoscenza a disposizione degli altri.

Per concludere, il conduttore spiegherà il caso di Federico, facendo leva sugli esercizi di autonomia dei figli e delle figlie e sugli atteggiamenti educativi dei genitori (prendere atto del cambiamento, dialogare piuttosto che irritarsi e basta, riflettere in coppia – nel caso in cui siano presenti entrambi i genitori – sulle possibili strategie di soluzione dei problemi, imparare a vedere anche gli aspetti positivi delle azioni dei/delle propri/e figli/e per incrementare la fiducia e l’autostima).

La prima fase dell’incontro si conclude con la lettura di un passaggio estratto da *Un genitore quasi perfetto* di Bruno Bettelheim, rivolto ai genitori:

Occorre saggezza nel giudicare noi stessi: pur non essendo perfetti possiamo dirci genitori passabili se per la maggior parte del tempo riusciamo ad amare i nostri figli e a fare del nostro meglio per non deluderli. Follia è invece pensare che tutto quello che nostro figlio fa sia da riferire solamente a noi: il più delle volte quello che fa ha a che fare principalmente con lui e marginalmente con noi. Un giudizio saggio, e dunque oggettivo, ci consentirà di capire che quella che può parere ostilità contro di noi (che così giudicata può suscitare una reazione negativa da parte nostra) è invece il più delle volte insoddisfazione del bambino nei propri confronti. Una volta riconosciuto questo, il nostro cuore non mancherà di essere tutto con lui, e di suggerirci come poterlo aiutare. E allora ci sentiamo bravi, automaticamente; e nostro figlio avvertirà come sia bello far parte di una famiglia che sostiene chi ha bisogno di aiuto<sup>41</sup>.

E di un altro, sui figli, estratto da *Il profeta* di Kahlil Gibran:

I vostri figli non sono i vostri figli. [...] Vengono attraverso di voi, ma non da voi, e benché stiano con voi, tuttavia non vi appartengono.

Voi potete dar loro il vostro amore, ma non i vostri pensieri, poiché essi hanno i propri pensieri. Potete dare alloggio ai loro corpi, ma non alle loro anime, poiché le loro anime dimorano nella casa del futuro che voi non potete visitare neppure in sogno.

Voi potete sforzarvi di essere come loro, ma non cercate di renderli simili a voi. Poiché la vita non va all’indietro e non si trattiene sullo ieri.

Voi siete degli archi dai quali i vostri figli vengono proiettati in avanti, come frecce viventi. L’Arciere vede il bersaglio sul sentiero dell’infinito ed Egli vi tende con la Sua potenza in modo che le Sue frecce vadano rapide e lontane.

---

<sup>41</sup> B. Bettelheim, *Un genitore quasi perfetto*, op. cit., p. 413.

Lasciatevi tendere con gioia dalla mano dell'Arciere; poiché com'Egli ama le frecce che volano, così ama pure l'arco che è stabile<sup>42</sup>.

Nella seconda parte dell'incontro, trattandosi dell'ultimo, i genitori saranno chiamati a valutare il percorso svolto.

Prima di tutto, verrà ripreso l'"albero delle aspettative", realizzato durante il primo incontro, e verranno rimossi i post-it le cui aspettative sono state soddisfatte e quelli contenenti le paure affrontate.

Successivamente, i genitori, dopo aver messo in comune esperienze, pensieri, vissuti e punti di vista durante gli otto incontri, saranno chiamati a valutare l'esperienza nel suo complesso, sia dal punto di vista qualitativo, sia dal punto di vista quantitativo, tramite la compilazione di una scheda di valutazione<sup>43</sup>.

---

<sup>42</sup> K. Gibran, *Il profeta*, Feltrinelli, Milano ed. 2015, pp. 18-19.

<sup>43</sup> Il questionario è ripreso da P. Milani, *Progetto genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, op. cit., ma è stato modificato in base alla struttura del percorso e alle esigenze del ricercatore.



## SCHEMA DI VALUTAZIONE

Per migliorare la qualità del percorso proposto, abbiamo bisogno del contributo delle opinioni e delle impressioni dei partecipanti. Pertanto, la invito a compilare la scheda che segue, che rimarrà anonima, in modo del tutto libero, apponendo una X sulle risposte da lei prescelte.

### INFORMAZIONI GENERALI

Sesso \_\_\_\_\_

Età \_\_\_\_\_

Stato civile \_\_\_\_\_

Professione \_\_\_\_\_

Numero di figli \_\_\_\_\_

Età dei figli \_\_\_\_\_

#### 1. Ho partecipato ai seguenti incontri:

- a) I → Mi chiamo... e sono ... (incontro di conoscenza e presentazione);
- b) II → Come educiamo?
- c) III → Costruire le relazioni familiari (tra coniugi);
- d) IV → Costruire le relazioni familiari (tra genitori e figli);
- e) V → Comunicare in famiglia: l'ascolto e il dialogo (I parte);
- f) VI → Comunicare in famiglia: l'ascolto e il dialogo (II parte);
- g) VII → L'importanza delle regole;
- h) VIII → Crescere con i figli;
- i) Tutti

#### 2. Ho partecipato:

- a) in coppia
- b) singolarmente

#### 3. L'incontro/gli incontri che mi è piaciuto/sono piaciuti di meno è stato/sono stati:

- a) I → Mi chiamo... e sono ... (incontro di conoscenza e presentazione);
- b) II → Come educiamo?
- c) III → Costruire le relazioni familiari (tra coniugi);

- d) IV → Costruire le relazioni familiari (tra genitori e figli);
- e) V → Comunicare in famiglia: l'ascolto e il dialogo (I parte);
- f) VI → Comunicare in famiglia: l'ascolto e il dialogo (II parte);
- g) VII → L'importanza delle regole;
- h) VIII → Crescere con i figli;
- i) Nessuno.

**a causa**

- a) del conduttore
- b) del contenuto
- c) delle metodologie utilizzate

**1. L'incontro/gli incontri che mi è piaciuto/sono piaciuti di più è stato/sono stati:**

- a) I → Mi chiamo... e sono ... (incontro di conoscenza e presentazione);
- b) II → Come educiamo?
- c) III → Costruire le relazioni familiari (tra coniugi);
- d) IV → Costruire le relazioni familiari (tra genitori e figli);
- e) V → Comunicare in famiglia: l'ascolto e il dialogo (I parte);
- f) VI → Comunicare in famiglia: l'ascolto e il dialogo (II parte);
- g) VII → L'importanza delle regole;
- h) VIII → Crescere con i figli;
- i) Tutti.

**a causa**

- a) del conduttore
- b) del contenuto
- c) delle metodologie utilizzate

**Nelle prossime domande metta una X sul numero che corrisponde alla sua risposta:**

**1** sta per “**completamente d'accordo**”;

**2** sta per “**d'accordo**”;

**3** sta per “**indeciso**”;

**4** sta per “**in disaccordo**”;

**5** sta per “**assolutamente in disaccordo**”.

	1	2	3	4	5
<b>5. Al termine degli otto incontri posso dire di essere complessivamente soddisfatto/a</b>					
<b>6. I contenuti trattati mi sono sembrati interessanti e utili</b>					
<b>7. Le metodologie usate, in generale, mi sono piaciute</b>					
<b>8. Ho tratto degli stimoli per la riflessione e il cambiamento personali</b>					
<b>9. Ho ricevuto le informazioni che desideravo</b>					
<b>10. Mi è piaciuto confrontarmi con altri genitori</b>					

<b>11. Il conduttore mi è sembrato competente</b>					
<b>12. Gli aspetti organizzativi sono stati ben curati</b>					
<b>13. La cadenza settimanale (circa 2/2:30 ore ogni sette giorni) dà un buon ritmo agli incontri</b>					
<b>14. Oltre a quelli trattati, mi piacerebbe approfondire altri argomenti</b>					
<b>15. Mi è piaciuto il modo in cui sono stati trattati i problemi e le situazioni personali</b>					
<b>16. Rispetto alle mie aspettative, posso ritenermi soddisfatto/a</b>					
<b>17. Rispetto al mio essere genitori ho acquisito nuove abilità</b>					
<b>18. Ho iniziato a cambiare il mio modo di comunicare</b>					
<b>19. Come persona ho avuto la possibilità di crescere e migliorare</b>					
<b>20. Venire al corso è stata per me un'occasione di "arricchimento"</b>					
<b>21. Quando ho voluto, ho potuto esprimere le mie opinioni personali</b>					
<b>22. Mi è piaciuto esprimere e confrontare con gli altri le mie esperienze</b>					
<b>23. Ho notato in me dei cambiamenti concreti e positivi</b>					
<b>24. Ho notato nei/nelle miei/mie figli/e e/o nella mia famiglia dei cambiamenti concreti e positivi</b>					
<b>25. Posso dire di aver ampliato le mie conoscenze</b>					
<b>26. All'interno del gruppo si è creato un buon clima</b>					

**27. Punti deboli e punti forti di questo percorso sono stati:**

---



---



---



---



---



---



---



---



---



---



---

**28. Personalmente, questi incontri mi hanno dato:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**29. Per migliorare questi incontri, vorrei offrire il/i seguente/i suggerimento/i:**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

**30. Esprima liberamente le sue impressioni personali sugli incontri.**

---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

## *Crescere con i figli: prepararsi ai cambiamenti*

### SCHEDA VIII INCONTRO

- Obiettivo generale:** - preparare i genitori ad affrontare l'adolescenza – considerando che molti di essi non hanno ancora figli in questa fase – aiutandoli a riconoscere alcuni tratti tipici delle crisi adolescenziali.
- Obiettivi specifici:**
- far riflettere i genitori sul periodo dell'adolescenza, considerato critico per i primi desideri di libertà e la messa in discussione dell'autorità genitoriale;
  - promuovere e consolidare la fiducia dei genitori in se stessi e nelle proprie capacità;
  - indicare alcuni atteggiamenti educativi che supportano la crescita e lo sviluppo dei figli, senza sfociare nel conflitto perenne.
- Svolgimento:**
- Introduzione. *I nostri figli non sembrano più loro* (30 minuti);
  - Attività n. 1 → “Il caso di Federico” (20 minuti);
  - Attività n. 2 → “*Io genitore... Io esperto...*” (40 minuti);
  - Attività n. 3 → “L'albero delle aspettative (parte 2)” (10 minuti);
  - Compilazione questionario di valutazione della sessione (10 minuti);
  - Compilazione scheda di valutazione dell'intero percorso (30 minuti).
- Strumenti:** fogli, matite, penne, computer, videoproiettore, brano Ammaniti, il caso di Federico, albero delle aspettative, questionario, scheda di valutazione.
- Durata complessiva:** 2h 20'.



## CONCLUSIONI

Fare i genitori oggi è sempre più difficile. È necessario diventare acrobati per riuscire a districarsi tra le mille sfide e i mille impegni della quotidianità, senza dimenticare di adempiere al proprio dovere fondamentale: essere un buon genitore. In quest'ottica, diventa essenziale supportare la famiglia, che va riconosciuta come principale istituzione educativa, e promuovere la resilienza familiare, ovvero la capacità di resistere alla mutevolezza e alla instabilità che caratterizzano la nostra epoca, soprattutto perché, come scrive Rossi, «la salute della famiglia [...] è premessa indispensabile di salute della più ampia società. Tra l'una e l'altra esiste una forte reciprocità [...]»<sup>1</sup>.

Oggi, dunque, in un mondo in cui tutto parla e tutti parlano di “crisi della famiglia” – dalla TV alla radio, dal giornalista all'uomo o alla donna di Stato o di Chiesa – occorre ridare fiducia ai genitori, dialogare con loro, far squadra con loro, a partire dal presupposto imprescindibile che «non si nasce genitori [...]. Al più lo si è in potenza: predisposti biologicamente a diventarli»<sup>2</sup>.

Queste le premesse fondamentali che hanno dato avvio alla ricerca; una ricerca volta a conoscere le esigenze e i bisogni dei genitori foggiani che, sempre più frequentemente, lamentano un senso di solitudine e di mancanza da parte delle istituzioni e di coloro che dovrebbero supportare la famiglia e, in particolare, i genitori nel loro mandato educativo. In tal senso, se scopo della ricerca educativa, e in particolare della ricerca-azione, è di conoscere la realtà e di agire per migliorarla<sup>3</sup>, ecco spiegata la necessità di indagare le strategie educative attuali dei genitori, i loro bisogni e difficoltà per elaborare, progettare e implementare un percorso specifico che miri a fornire una risposta adeguata a tali necessità. In questo modo, l'intervento, lungi dal rimanere mera teoria, si fa trasformativo e tende a mettere in atto una serie di azioni e di cambiamenti volti a migliorare la realtà esistente.

Per attuare simili cambiamenti, occorre allora partire dai genitori, detentori di saperi e risorse da portare a maturazione, nell'ottica – come sostiene Vanna Iori – «di un apprendistato e di una preparazione alla genitorialità che mette in gioco se stessi come persone»<sup>4</sup>.

Di conseguenza, oggi, qualsiasi intervento di formazione alla genitorialità deve partire dal riconoscimento delle risorse educative di cui si dispone e promuovere uno sguardo positivo che incentivi e promuova la conoscenza di sé, la libertà e l'autonomia di ciascuno perché per educare i figli è necessaria l'autoeducazione dei genitori: continua, costante, illimitata.

Dunque, formarsi ed educare rappresentano una sfida per ogni genitore, che deve essere pronto a mettersi in discussione, a ripensare i suoi saperi, a *rinnovarsi*. Il rinnovamento, d'altronde, è la caratteristica peculiare degli esseri viventi, come sostiene Dewey quando scrive che «la distinzione più notevole fra gli esseri viventi e gli esseri inanimati è che i primi si mantengono rinnovandosi»,

---

<sup>1</sup> B. Rossi, *Genitori competenti*, op. cit., p. 15.

<sup>2</sup> M. Corsi, *La bottega dei genitori*, op. cit., p. 28.

<sup>3</sup> Cfr. G. Mollo, A. Porcarelli, D. Simeone, *Pedagogia sociale*, op. cit.

<sup>4</sup> Cfr. V. Iori, *Le famiglie sono tante, la priorità una: saper essere genitori*. Disponibile in: [http://www.huffingtonpost.it/vanna-iori/le-famiglie-sono-tante-la-priorita-una-saper-essere-genitori\\_b\\_9217156.html](http://www.huffingtonpost.it/vanna-iori/le-famiglie-sono-tante-la-priorita-una-saper-essere-genitori_b_9217156.html) [8 ottobre 2017].

ovvero adoperando le energie da cui sono circondati, trasformandole in mezzi per la propria conservazione e sopravvivenza<sup>5</sup>.

In tal senso, e in relazione a simili considerazioni, il genitore deve percepirsi come sistema aperto, perennemente in divenire, disposto a progettarsi e a rinnovarsi alla luce delle situazioni contingenti nell'ottica di quella progettualità esistenziale, tanto cara a Giovanni Maria Bertin, che parta dalla consapevolezza di sé – come persona, come partner, come genitore –, che attraverso l'elaborazione di criteri concernenti lo sviluppo individuale e interindividuale, per giungere, infine, alla messa in pratica di propositi e intenti, coerenti a suddetti criteri, in modi flessibili, e perciò rettificabili e convertibili<sup>6</sup>.

Al catastrofismo rinunciatario dei giorni nostri bisogna contrapporre la creatività, forma di intelligenza divergente, strumento di innovazione personale, capacità di conciliare gli opposti, preferenza per la complessità<sup>7</sup>.

Scrivendo Bertin, a tal proposito:

Non lasciarti soffocare dalle cose e dagli eventi, non lasciarti sommergere dal gioco della casualità, dalle passioni esterne e neppure da te stesso [...]; non subire la tua vita, ma rendila oggetto di un processo di *costruzione*, e pertanto “progettala” [...], rifiutando di adattarti più o meno rassegnatamente alla necessità che ti vincola da ogni parte. Hai a tua disposizione risorse che puoi affinare e potenziare: sensibilità, immaginazione, intelligenza. Utilizzale creativamente (costruttivamente): col loro concorso puoi avventurarti non illusoriamente né velleitariamente nelle strade del *possibile*<sup>8</sup>.

Sono questi i messaggi che occorre lanciare ai nostri genitori, messaggi di speranza, intesa questa non come semplice virtù idealistica, bensì come spinta alla riuscita, al possibile, inteso questo come «orizzonte dell'avventura umana»<sup>9</sup>.

Bisogna, dunque, coltivare un nuovo imperativo pedagogico, che lasci spazio al possibile perché – come direbbe Freire – educare e formare esigono la convinzione che il cambiamento è possibile.

Il mondo non è. Il mondo è in divenire. In quanto soggettività curiosa, intelligente, che interferisce con l'oggettività con cui mi rapporto in modo dialettico, il mio ruolo nel mondo non è soltanto quello di chi constata ciò che avviene, ma anche quello di chi interviene come soggetto degli avvenimenti. Non sono cioè soltanto oggetto della *storia* ma anche un soggetto. Nel mondo della storia, della cultura, della politica, *constato* non per *adattarmi* ma per *cambiare*. Nello stesso mondo fisico la mia constatazione non mi porta necessariamente all'impotenza: le conoscenze sui terremoti hanno consentito di sviluppare tutta un'ingegneria che ci aiuta a sopravvivere. Non possiamo eliminare i terremoti dal pianeta, ma possiamo diminuire i danni che causano. Nel constatare, diventiamo capaci di *intervenire* sulla realtà, un compito incomparabilmente più complesso e capace di creare nuovi

---

<sup>5</sup> J. Dewey, *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1965, p. 2.

<sup>6</sup> Cfr. G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando editore, Roma 2004.

<sup>7</sup> Sul concetto di “creatività” si veda: J. S. Bruner, *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando Editore, Roma 1976; M. Cinque, *La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative*, in *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, III(2), 2010, pp. 95-114.

<sup>8</sup> G.M. Bertin, M. Contini, *Educazione alla progettualità esistenziale*, op. cit., pp. 182-183.

<sup>9</sup> *Ivi*, p. 24.



saperi del semplice adattarsi alle cose. [...]. Cambiare il mondo implica la costruzione di una relazione dialettica tra la denuncia della situazione disumanizzante e l'annuncio del suo superamento, in fin dei conti il nostro sogno.

[Bisogna partire da questo sapere fondamentale] *cambiare è difficile ma possibile* [...]: cambiare è possibile, cambiare è necessario, è un'immoralità preservare situazioni concrete di miseria. In questo modo quel sapere, che la storia va comprovando, si erige a principio d'azione e apre il cammino al formarsi, nella pratica, di altri saperi indispensabili<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> P. Freire, *Pedagogia dell'autonomia*, op. cit., pp. 65-68. Si veda anche: P. Freire, *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2001 (titolo originale *Pedagogia do oprimido*, 1968); P. Freire, *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2014 (titolo originale *Pedagogia de Esperança*, 1992).



## BIBLIOGRAFIA

- AA.VV., *Elementi Di Sociologia della famiglia*, Simone, Napoli 2009.
- AA.VV., *Guia De Corresponsabilidad. La corresponsabilidad también se enseña*. Disponibile in: <http://www.inmujer.gob.es/areasTematicas/educacion/publicaciones/docs/GuiaCorresponsabilidad2013.pdf> [7 settembre 2017].
- AA.VV., *Padri che cambiano. 1° Rapporto sulla paternità in Italia*, Marzo 2017. Disponibile in: <http://sfp.uniroma3.it/files/97876eb6-88ff-4a3a-a564-9584c162fa0a.pdf> [22 agosto 2017].
- Baldacci M., Teoria, prassi e “modello” in pedagogia. Un’interpretazione della prospettiva problematicista, *Education, Sciences & Society. Formazione e società*, 1(1), 65-75, 2010.
- Baldacci M., *Trattato di pedagogia generale*, Carocci editore, Roma 2014.
- Bartau I. & Etxeberria J., El programa Corresponsabilidad Familiar (CoFami): organización e intervención en el País Vasco, *REICE – Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 3(1), 2005, 586-593.
- Bartau I. & Etxeberria J., Evaluación de un programa de formación parental para fomentar la participación de los hijos en las tareas familiares, *Bordón*, 59(4), 2007, 541-563.
- Bauman, Z. *La società dell’incertezza*, Il Mulino, Bologna 2014.
- Bernhard A., *Pedagogia critica: tendenze di sviluppo e progetti per l’avvenire*. Disponibile in: [http://www.topologik.net/Studi-Internazionali/bernhard\\_p1.pdf](http://www.topologik.net/Studi-Internazionali/bernhard_p1.pdf) [23 febbraio 2017].
- Bertin G.M., *Introduzione al problematicismo pedagogico*, Carlo Marzorati Editore, Milano 1951.
- Bertin G.M., *Educazione alla ragione*, Armando editore, Roma 1968.
- Bertin G.M. & Contini M., *Educazione alla progettualità esistenziale*, Armando editore, Roma 2004.
- Bertolini P., *Fenomenologia e pedagogia*, Malipiero, Bologna, 1958.
- Bettelheim B., *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano 2008.
- Bifulco F., Famiglie, welfare, educazione: nuovi scenari, in F. Marone (a cura di), *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione* (pp. 241-254), Pensa MultiMedia, Lecce 2016.
- Bollea G., Sviluppo storico e problematica delle scuole dei genitori in Italia, *Infanzia anormale*, 2, 1960, 210-231, in E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, Carocci Editore, Roma 2008.
- Borghi, L. *L’educazione e i suoi problemi*, La Nuova Italia, Firenze 1953.
- Bottigli, L. Educazione dell’infanzia e formazione alla funzione genitoriale: l’esperienza livornese, in E. Catarsi (a cura di), *Educazione familiare e Pedagogia della Famiglia: quali prospettive?* (pp. 98 - 108), Edizioni del Cerro, Pisa 2006.
- Boutin G. *Intervenciones socioeducativas en el medio familiar*, Narcea, Madrid 1997.

- Bowlby J., *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano 1989.
- Broccoli A. Le famiglie monogenitoriali, in L. Pati, *Pedagogia della famiglia* (pp. 51 – 65), Editrice La Scuola, Brescia 2014.
- Bruner J. S., *Il conoscere. Saggi per la mano sinistra*, Armando Editore, Roma 1976.
- Bruner J., *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari 1988.
- Bruner J., *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
- Cambi F. Analisi della famiglia d'oggi: linee di interpretazione e di intervento, in E. Catarsi (a cura di), *Educazione familiare e Pedagogia della Famiglia: quali prospettive?* (pp. 22-27), Edizioni del Cerro, Pisa 2006.
- Cambi F., Il «problematicismo pedagogico applicato» di Franco Frabboni. Disponibile in: <http://www.fupress.net/index.php/sf/article/viewFile/10093/9331> [25 febbraio 2017].
- Cambi, F. La famiglia che forma: un modello possibile?, *RIEF – Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1(2006).
- Catarsi E., Educazione familiare e sostegno alle funzioni genitoriali, in E. Catarsi (a cura di), *Educazione familiare e sostegno alla genitorialità: un'esperienza in Toscana* (pp. 15-44). Disponibile in: [http://www.cittasostenibili.minori.it/editoria/pubblicazioni/toscana\\_educuzione\\_familiare\\_04.pdf](http://www.cittasostenibili.minori.it/editoria/pubblicazioni/toscana_educuzione_familiare_04.pdf) [9 aprile 2017].
- Catarsi E. (a cura di), *L'animatore di educazione familiare. Una nuova figura professionale?*, Regione Toscana-Istituto degli Innocenti, Firenze 2003.
- Catarsi, E. I contesti dell'educazione familiare, in E. Catarsi (a cura di), *Educazione familiare e Pedagogia della Famiglia: quali prospettive?* (pp. 7-21). Edizioni del Cerro, Tirrenia (Pisa) 2006.
- Catarsi, E. *Pedagogia della famiglia*, Carocci Editore, Roma 2008.
- Catarsi E. & Fortunati A., *Educare al Nido*, Carocci, Roma 2004.
- Cinque M., La creatività come innovazione personale: teorie e prospettive educative, *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, III(2), 2010, 95-114.
- Cives, G. *La sfida difficile. Famiglia ed educazione familiare*, Piccin Nuova Libreria, Padova 1990.
- Codello F., La buona educazione, FrancoAngeli, Milano 2005, in G. Lelli & A. Sorcinelli, La punizione come modalità educativa nell'ambito sociale e familiare, in *Sd*, 2, 2014. Disponibile in: [http://www.edu.lascuola.it/img\\_de\\_toni/2014\\_2015/pdf/sd\\_punizione\\_utile.pdf](http://www.edu.lascuola.it/img_de_toni/2014_2015/pdf/sd_punizione_utile.pdf) [28 agosto 2017].

- Contini, M. Le famiglie oggi: problematicità e prospettive di cambiamento, in E. Catarsi (a cura di), *Educazione familiare e Pedagogia della Famiglia: quali prospettive?*, Edizioni del Cerro, Pisa 2006.
- Cooper, D. *La morte della famiglia*, Einaudi, Torino 1972.
- Corsi M., *Il coraggio di educare. Il valore della testimonianza*, Vita & Pensiero, Milano 2003.
- Corsi, M. *La bottega dei genitori*, FrancoAngeli, Milano 2016.
- Corsi M. & Stramaglia M., *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando editore, Roma 2009.
- Crespi I., Gli strumenti per l'analisi relazionale: dalla Mappa di Todd alla Network Analysis, in E. Carrà Mittini, *Un'osservazione che progetta. Strumenti per l'analisi e la progettazione relazionale di interventi nel sociale* (pp. 105-128), Edizioni Universitarie di Lettere Economia Diritto, Milano 2008.
- De Natale M.L., I laboratori formativi nella metodologia del Creada, in M.L. De Natale (a cura di), *Laboratori formativi per adulti educatori* (pp. 17-26), EDUCatt, Milano 2015.
- De Natale M.L. & Simonetti C., *Genitori in formazione. Modelli europei a confronto*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2014.
- de Saint Exupery A., *Terra degli uomini*, Mursia, Milano 2000.
- De Serio B., La maternità tra dimensione biologica e dimensione sociale. Riflessioni storico-pedagogiche, in I. Loiodice, P. Plas & N. Rajadell, *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione* (pp. 41-61), Edizioni ETS, Pisa 2012.
- Demetrio D., *Raccontarsi. L'autobiografia come cura di sé*, Raffaello Cortina Editore, Milano 1996.
- Dewey J., *Democrazia e educazione*, La Nuova Italia Editrice, Firenze 1965.
- Dolci D., *La comunicazione di massa non esiste*, L'Argonauta, Latina 1987.
- Donati P. & Di Nicola, P. *Lineamenti di sociologia della famiglia*, Carocci, Roma 2002.
- Durkheim, É. *La sociologie de la famille*, Les Éditions de Minuit, Paris 1888.
- Durning P., *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*, Presses Univeritaires de France, Paris 1995.
- Esping-Andersen G. n, *La rivoluzione incompiuta. Donne, famiglie, welfare*, Il Mulino, Bologna 2010.
- Formenti L. (a cura di), *Attraversare la cura. Relazioni, contesti e pratiche della scrittura di sé*, Erickson, Gardolo 2009.
- Formenti L. (a cura di), *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*, Apogeo, Milano 2012.

- Frabboni F. & Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia generale*, Editori Laterza, Roma-Bari, 2001.
- Frabboni F. & Pinto Minerva F., *Introduzione alla pedagogia generale*, Editori Laterza, Roma-Bari 2008.
- Frabboni F., & Pinto Minerva F., *Manuale di pedagogia e didattica*, Editori Laterza, Roma-Bari 2013.
- Frauenfelder E., *La prospettiva educativa tra biologia e cultura*, Liguori Editore, Napoli 1983.
- Frauenfelder E., Progettualità del se come “educazione al discontinuo”, in M.R. Strollo, *Formazione e contesto. Itinerari teorici e percorsi antologici* (pp. 176-177), Liguori, Napoli 1999.
- Frauenfelder E., “Formazione” in termini bio-pedagogici, in F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche* (pp. 75-80), Armando Editore, Roma 2000.
- Freire P., *La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2001.
- Freire P., *Pedagogia dell'autonomia. Saperi necessari per la pratica educativa*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2014.
- Freire P., *Pedagogia della speranza. Un nuovo approccio a La pedagogia degli oppressi*, Gruppo Abele, Torino 2014.
- Fruggeri, L. *Diverse normalità. Psicologia sociale delle relazioni familiari*, Carocci, Roma 2005.
- Galli N., *Educazione familiare e società*, La Scuola, Brescia 1965.
- Galli N., Quali valori per l'educazione delle nuove generazioni alla genitorialità?, in L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni* (pp. 99-122), Editrice La Scuola, Brescia 2005.
- Galli, N. *La famiglia. Un bene per tutti*, Editrice La Scuola, Brescia 2007.
- Gambino P., *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*, FrancoAngeli, Milano 2007.
- Gibran K., *Il profeta*, Feltrinelli, Milano ed. 2015.
- Giddens, A. *Il mondo che cambia. Come la globalizzazione ridisegna la nostra vita*, Il Mulino, Bologna 2000.
- Gigli, A. Molte famiglie: quelle “normali” e...le altre, in M. Contini (a cura di), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia* (pp. 99-118), Carocci editore, Roma 2015.
- Gordon T., *P.E.T., Parent effectiveness training*, Widen Books, New York 1970.
- Gordon T., *Genitori efficaci. Educare figli responsabili*, La Meridiana, Molfetta 2014 (3a edizione).

- Granese A., *La conversazione educativa. Eclisse o rinnovamento della ragione pedagogica*, Armando Editore, Roma 2008.
- Iannuzzi D., *Cyberbullismo e bullismo... attenzione, sono reati da denunciare*. Disponibile in: <http://www.statoquotidiano.it/12/10/2016/cyberbullismo-bullismo-attenzione-reati-denunciare/496754/> [10 agosto 2017].
- Il Circolo dei Genitori ha dieci anni*, Il Giornale dei Genitori, XIII (1/2), gennaio/febbraio 1971.
- Impicciatore R. & Ghigi R., L'inverno demografico. Dinamiche familiari e migratorie nell'Italia della crisi, *Quaderni di Sociologia* [Online], 72, 2016. Disponibile in: <http://qds.revues.org/1566> [10 agosto 2017].
- Iori V., *Le famiglie sono tante, la priorità una: saper essere genitori*. Disponibile in: [http://www.huffingtonpost.it/vanna-iori/le-famiglie-sono-tante-la-priorita-una-saper-essere-genitori\\_b\\_9217156.html](http://www.huffingtonpost.it/vanna-iori/le-famiglie-sono-tante-la-priorita-una-saper-essere-genitori_b_9217156.html) [17 febbraio 2016].
- Iori, V. Padri e madri: oltre le fragilità e le rigidità dei ruoli, in L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni* (pp. 123-138), Editrice La Scuola, Brescia 2005.
- Iori V., Genitorialità e servizi sociali: l'Osservatorio Famiglie e il Centro per le famiglie di Reggio Emilia, *RIEF - Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 2006, 49-63.
- Iori V., Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini, *Encyclopaideia*, XX(45), 18-29, 2016.
- Isambert A., Buts et méthodes d'une éducation des parents, in M.L. De Natale & C. Simonetti, *Genitori in formazione. Modelli europei a confronto*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2014.
- ISTAT, *Diventare padri in Italia. Fecondità e figli secondo un approccio di genere*. Rapporto a cura di A. Rosina e L. L. Sabbadini (2006). Disponibile in: [http://www3.istat.it/dati/catalogo/20061127\\_01/arg0631diventare\\_padri\\_in\\_italia.pdf](http://www3.istat.it/dati/catalogo/20061127_01/arg0631diventare_padri_in_italia.pdf) [30 dicembre 2016].
- ISTAT, *Generazioni a confronto. Come cambiano i percorsi verso la vita adulta*. Disponibile in <http://www.istat.it/it/files/2014/09/Generazioni-a-confronto.pdf> [16 ottobre 2016].
- Kabat-Zinn J., *Vivere momento per momento*, Corbaccio, Milano 1990.
- Kabat-Zinn J., *Dovunque tu vada ci sei già*, Corbaccio, Milano 1997.
- Kafka, F. *Lettera al padre*, Giunti Editore, Firenze-Milano 2015.
- Lacharité C., Ethier L. & Nolin P., Vers une théorie écosystémique de la négligence envers les enfants, *Bulletin de psychologie*, 59, 4, 2006, 381-394.
- Lamontagne Y., *Essere genitori in un mondo impazzito*, Armando editore, Roma 2002.

- Lindeman E.C., *The meaning to adult education*, New Republic, New York, 1926.
- Loiodice, I. *Non perdere la bussola. Orientamento e formazione in età adulta*, FrancoAngeli, Milano 2004.
- Lombardo Radice, G. *L'ideale educativo e la scuola nazionale. Lezioni di pedagogia generale fondata sul concetto di autoeducazione*, Palermo, Sandron 1916.
- Lopez A.G., In bilico tra passato e presente. L'educazione dei nuovi padri, in I. Loiodice (a cura di), *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie* (pp. 68-76), FrancoAngeli, Milano 2014.
- Maganto J. M. & Bartau I., *La formación de padres en el marco de las relaciones entre la familia, la escuela y la comunidad*. Disponibile in: <http://icf.campus-virtual.com/contexto/documentacion/P00001.pdf> [22 marzo 2017].
- Maganto Mateo J.M. & Bartau Rojas I., *Corresponsabilidad familiar: Fomentar la cooperación y responsabilidad de los hijos*, Pirámide, Madrid 2004.
- Máiquez M.<sup>a</sup>L., Rodrigo M.<sup>a</sup>J., Capote C. & Vermaes I., *Aprender en la vida cotidiana. Un programa experiencial para padres*, Visor, Madrid 2000.
- Makarenko A.S., Consigli ai genitori (a cura di F. Dubla), *La città del sole*, Napoli 2005.
- Maltese G., La corresponsabilità educativa di scuola e famiglia, in A. Bellingreri (a cura di), *La cura genitoriale. Un sussidio per le scuole dei genitori* (pp. 91-105), Il Pozzo di Giacobbe, Trapani 2012.
- Manes S. (a cura di), *83 giochi psicologici per la conduzione dei gruppi. Un manuale per psicologi, insegnanti, operatori sociali, animatori...*, FrancoAngeli, Milano 2002.
- Marchesini Gobetti A., Maturazione dei genitori e educazione del bambino, in G. M. Bertin (a cura di), *Educazione alla maternità e alla paternità: i primi anni di vita del bambino. Conferenze* (pp. 85-91), Alfa, Bologna 1967.
- Margiotta U., *Come cambia l'educazione nella società della educazione*. Disponibile in: <http://www.orientamentoirreer.it/sites/default/files/PM%202007%2004.05%20MARGIOTTA%20testo.pdf> [28 febbraio 2017].
- Margiotta U., *Teoria della formazione*, Carocci editore, Roma 2015.
- Margiotta U. & Zambianchi E., Genitorialità: consapevolezza del proprio ruolo educativo e competenze di cittadinanza, *Formazione & Insegnamento* XII(3), 2014. Disponibile in: <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/viewFile/1117/1083> [4 agosto 2017].
- Marone F., Introduzione. Il patto tra le generazioni: cura delle relazioni e responsabilità educative, in F. Marone (a cura di), *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione* (pp. 13-17), Pensa MultiMedia, Lecce 2016.



- Martínez González R.-A., *Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales*, Ministerio de Sanidad y Política social, 2009.
- Martínez González R.-A., Álvarez Blanco L. & del Henar Pérez Herrero M.<sup>a</sup>, Programa-Guía para el desarrollo de competencias emocionales, educativas y parentales, *Papeles Salmantinos de Educación*, 14, 2010, 63-88.
- Massa R. (a cura di), *La clinica della formazione. Un'esperienza di ricerca*, FrancoAngeli, Milano 1997.
- Mastropasqua I., Pagliaroli T. & Totaro M.S. (a cura di), *1° Rapporto sulla devianza minorile in Italia*, Gangemi, Roma 2008.
- Meignan R., Home-based education and education authorities, Cassel, London 1984, in M.L. De Natale, C. Simonetti, *Genitori in formazione. Modelli europei a confronto*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2014.
- Mestres i Salud L., *Las Escuelas de Padres y Madres, un espacio para la implicación en la educación de los hijos*. Disponibile in: <http://www.educaweb.com/noticia/2009/11/02/escuelas-padres-madres-espacio-implicacion-educacion-hijos-3925/> [22 marzo 2017].
- Milani P., Il sostegno alla genitorialità: tipologie di intervento in Italia e in Europa, *Cittadini in Crescita*, 2-3, 2000, 46-59.
- Milani P., La famiglia come primo contesto educativo: limiti e possibilità di fronte a un compito irrinunciabile, *CredOg* 29 (4/2009), 172, 32-42.
- Milani P., La formazione e la ricerca in educazione familiare. Stato dell'arte in Italia, *RIEF – Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 1, 2009, 17-35.
- Milani P., *Progetto Genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, Erickson, Trento 2014 (II edizione).
- Mollo G., Porcarelli A. & Simeone D., *Pedagogia sociale*, Editrice La scuola, Brescia 2014.
- Montessori M., *Il bambino in famiglia*, Garzanti, Milano 2000.
- Montessori M., La questione femminile e il Congresso di Londra. L'Italia femminile, I, 1, 39, 298-299, 306-307, citato da B. De Serio in I. Loiodice, P. Plas & N. Rajadell, *Percorsi di genere. Società, cultura, formazione*, Edizioni ETS, Pisa 2012.
- Moratinos Iglesias J.F., La escuela de padres, en el marco de las relaciones escuela-familia, in J.Ma. Quintana (coord.), *Pedagogia familiar*, Narcea, S.A. De Ediciones, Madrid 1993.
- Morin E., *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina Raffaello, Milano 2001.
- Mounier E., *Il personalismo*, Garzanti, Milano 1952.

- Musaio M., *Pedagogia della persona educabile. L'educazione tra interiorità e relazione*, Vita e Pensiero, Milano 2010.
- Musi, E. Dare alla luce nascere come genitori, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia* (pp. 163-177), Editrice La Scuola, Brescia 2014.
- Nardone G., Giannotti E. & Rocchi R., *Modelli di famiglia. Conoscere e risolvere i problemi tra genitori e figli*, TEA, Milano 2015 (II edizione).
- Natoli S., Batini F. & Toti G., Uguali e diversi: un'indagine comparativa tra generazioni sulle attese e le percezioni relative alla genitorialità, *RIEF – Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1(2016), 49-70.
- Nicolini P. & Biondi A., *Genitori in divenire: affiancare la crescita dei bambini e delle bambine*, EUM, Macerata 2017.
- Nimal, P., Lahaye W. & Pourtois J.P., *Logiques familiales d'insertion sociale*, De Boeck Université, Bruxelles 2000.
- Osservatorio provinciale, *L'economia locale dal punto di vista della Camera di Commercio* (anno 2015). Disponibile in: [https://www.fg.camcom.gov.it/sites/default/files/upload/la\\_camera/osservatori\\_economici/osservatorio\\_provinciale\\_2016.pdf](https://www.fg.camcom.gov.it/sites/default/files/upload/la_camera/osservatori_economici/osservatorio_provinciale_2016.pdf) [10 agosto 2017].
- Palmonari A. & Rombauts J., Introduzione, in C.R. Rogers, *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1994.
- Palomba, R. I tempi in famiglia, in M. Barbagli & C. Saraceno (a cura di), *Lo stato delle famiglie in Italia*, Il Mulino, Bologna 1997.
- Panunzio L., Laboratorio riflessivo: “La tela di Penelope”, in M.L. De Natale (a cura di), *Laboratori formativi per adulti educatori* (pp. 59-67), EDUCatt, Milano 2015.
- Parisi, R. *Attraversare confini ricostruire appartenenze. Un'etnografia delle coppie italo-marocchine*, Aquilegia Edizioni, Milano 2008.
- Parsons T. & Bales R.F., *Famiglia e socializzazione*, Mondadori, Milano 1984.
- Pati, L. *Famiglia e famiglie: la pluralità dei modelli familiari oggi*. Disponibile in [http://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com\\_content&view=article&id=7607:famiglia-e-famiglie-la-pluralita-dei-modelli-familiari-oggi&catid=106:famiglia-ed-educazione&Itemid=173](http://www.notedipastoralegiovanile.it/index.php?option=com_content&view=article&id=7607:famiglia-e-famiglie-la-pluralita-dei-modelli-familiari-oggi&catid=106:famiglia-ed-educazione&Itemid=173) [18 novembre 2016].
- Pati, L. *Ruolo della famiglia nell'educazione, oggi: tra fragilità e possibilità di sviluppo*. Disponibile in [http://www.salesianicibali.it/index.php?option=com\\_phocadownload&view=category&downl](http://www.salesianicibali.it/index.php?option=com_phocadownload&view=category&downl)

oad=665:ruolo-della-famiglia-prof-pati&id=75:convegno-famiglia-scuola-cfp-2013 [11 dicembre 2016].

- Pati L., *Pedagogia familiare e denatalità. Per il ricupero educativo della società fraterna*, Editrice La Scuola, Brescia 1998.
- Pati L. (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*, Vita e Pensiero, Milano 2003.
- Pati L., *Famiglia e altre istituzioni educative: quali possibilità d'incontro?*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia* (353-362), Editrice La Scuola, Brescia 2014.
- Pati, L. *Il gruppo di fratelli come luogo di educazione*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia* (pp. 191-204), Editrice La scuola, Brescia 2014.
- Pati, L. *L'apprendimento della funzione educativa paterna e materna*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia* (pp. 131-148), Editrice La Scuola, Brescia 2014.
- Pati, L. *La famiglia nell'odierna temperie socio-culturale*, in L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia* (pp. 15-30), Editrice La Scuola, Brescia 2014.
- Petter G., *Il mestiere di genitore*, BUR, Milano 2013, (V edizione).
- Plutarco, *L'arte di ascoltare*, Mondadori, Milano 2004.
- Poletti S., *Genitori affascinanti. Capaci di parlare al cuore e ascoltare con gli occhi*, Edizioni San Paolo, Cinisello Balsamo (MI) 2017.
- Poli O., *Andare d'accordo. La collaborazione fra marito e moglie nell'educazione dei figli*, EDB, Milano 2000.
- Pourtois J.-P., *Educare i genitori. Come partecipare all'istruzione dei propri figli*, Armando Editore, Roma 1988.
- Pourtois J.-P. & Desmet H., *L'éducation parentale*, *Revue Française de Pédagogie*, 96, 1991.
- Recalcati, M. *Non è più come prima. Elogio del perdono nella vita amorosa*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2014.
- Rogers C.R., *La terapia centrata sul cliente*, Martinelli, Firenze 1994.
- Rosci E., *La maternità può attendere. Perché si può essere donne senza essere madri*, Mondadori, Milano 2013.
- Rossetti S.A., *Lavoro educativo e sapere pedagogico*, in C. Palmieri, B. Pozzoli, S.A. Rossetti & S. Tognetti (a cura di), *Pensare e fare tirocinio. Manuale di Tirocinio per l'educatore professionale* (pp. 17-38), FrancoAngeli, Milano 2009.
- Rossi, B. *Genitori competenti*, Pensa MultiMedia, Lecce 2015.
- Rotteglia A., *La comunicazione nella coppia*, in E. Aceti (a cura di), *Comunicare fuori e dentro la famiglia. Una risposta alle sfide della società* (pp. 55-59), Città Nuova Editrice, Roma 2004.

- Rousseau, J.J. *Emilio*, Armando, Roma 1962.
- Schön D.A., *Formare il professionista riflessivo*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- Simeone D., L'esperienza delle scuole per genitori, in L. Pati (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni* (pp. 169-183), Editrice La Scuola, Brescia 2005.
- Simonetti C., Il laboratorio riflessivo: "Per leggerci criticamente attraverso i ruoli che ci qualificano", in M.L. De Natale (a cura di), *Laboratori formativi per adulti educatori* (pp. 27-37), EDUCatt, Milano 2015.
- Simonetti C., Pedagogia della famiglia: dall'educazione familiare a quella parentale, *Famiglia* 51, 2015, 61-82.
- Steiner R., *L'educazione dei figli*, Mondadori, Milano 2007.
- Todesco L., *Quello che gli uomini non fanno. Il lavoro familiare nelle società contemporanee*, Carocci editore, Roma 2013.
- Torío López S., *Aplicación de un programa de educación parental. "Construir lo cotidiano" para su validación: Propuesta metodológica*, II Jornada Monográfica de la Sociedad Iberoamericana de Pedagogía Social. Una mirada futuro (pp. 386-401), Universidad Complutense/S.I.P.S., Madrid 2011.
- Torío López S. & Peña Calvo J. V., Percepción y valoración de un programa de educación parental: principales consecuencias percibidas por los progenitores, in S. Morales Calvo, J. Lirio Castro & R. M. Marí Ytarte (a cura di), *La Pedagogía Social en la Universidad. Investigación, Formación y Compromiso* (pp. 753-764), Nau Llibres, Valencia 2012.
- Torío López S., Peña Calvo J.V., del Carmen Rodríguez M.a, Fernández C.M.a, Molina S., Hernández J. & de las Mercedes Inda M.a, *Construir lo cotidiano: un programa de educación parental*, Ediciones Octaedro, Barcelona 2013.
- Torío López S., Peña Calvo J.V., Inda Caro M., Estilos de educación familiar, *Psicothema* 20(1), 62-70, 2008.
- Torío López S., Peña Calvo J. V., Rodríguez Menéndez M<sup>a</sup> C., Fernández García C. M<sup>a</sup> & Molina Martín S., Hacia la corresponsabilidad familiar: "Construir lo cotidiano. Un programa de educación parental", *Educatio Siglo XXI*, 28(1), 2010, 85-108.
- Ulivieri, S. *Educare al femminile*, Edizioni ETS, Pisa ed. 2010.
- Van Crombrugge H. & Vandemeulebroecke L., Verso una nuova concezione della formazione dei genitori, *Pedagogia e Vita*, 1, 1994.
- Venuti P. & Senese V.P., Un questionario di autovalutazione degli stili parentali: uno studio su un campione italiano, *Giornale italiano di Psicologia*, XXXIV(3), 2007, pp. 677-697. Disponibile in:

- [https://www.researchgate.net/profile/Vincenzo\\_Paolo\\_Senese/publication/284891597\\_Un\\_questionario\\_di\\_autovalutazione\\_degli\\_stili\\_parentali\\_Uno\\_studio\\_su\\_un\\_campione\\_italiano/links/58452dcb08ae2d217566e60f/Un-questionario-di-autovalutazione-degli-stili-parentali-Uno-studio-su-un-campione-italiano.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Vincenzo_Paolo_Senese/publication/284891597_Un_questionario_di_autovalutazione_degli_stili_parentali_Uno_studio_su_un_campione_italiano/links/58452dcb08ae2d217566e60f/Un-questionario-di-autovalutazione-degli-stili-parentali-Uno-studio-su-un-campione-italiano.pdf) [25 agosto 2017].
- Volpicella, A.M. *La famiglia. Una realtà complessa*, Pensa MultiMedia, Lecce 2008.
- Watt J., *Early Education: The current Debate*, London Scottish Academic Press, 1990, in M.L. De Natale e C. Simonetti, *Genitori in formazione. Modelli europei a confronto*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato (BS) 2014.
- Whittaker J., *Changing paradigms in child and family services: Challenges for practice, policy and research*, Social Studies Press, Dublín 1993, in M.J. Rodrigo López, M.L. Máiquez Chaves, J.C. Martín Quintana, S. Byrne, *Evaluación del programa “Educar en familia” para usuarios de los servicios sociales de las corporaciones locales de la comunidad de Castilla y León*. Disponibile in: <http://www.bienestaryproteccioninfantil.es/imagenes/tablaContenidos03SubSec/PROGRAMA%20EDUCAR%20EN%20FAMILIA-evaluacion%20final.pdf> [25 marzo 2017].
- Winn M., *Bambini senza infanzia. Cosa ne è dell'innocenza dell'infanzia?*, Armando Editore, Roma 2001 (terza ristampa).
- Zambianchi E., *Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi, Formazione & Insegnamento* X(3), 2012. Disponibile in: <http://ojs.pensamultimedia.it/index.php/siref/article/viewFile/756/733> [4 agosto 2017].
- Zanatta, A.L. *Nuove madri e nuovi padri*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Zanniello, G. *L'integrazione dei compiti della madre e del padre nell'educazione dei figli e delle figlie*. *RIEF – Rivista Italiana di Educazione Familiare*, n. 1(2016), 145-161.

## SITOGRAFIA

Banca Dati <http://familylab.politichefamiglia.it/mi-confronto/banca-dati/> [6 aprile 2017].

Decreto Direttoriale n. 277 del 24 ottobre 2016 <http://www.lavoro.gov.it/documenti-e-norme/normative/Documents/2016/Decreto-Direttoriale-277-24-ottobre-2016.pdf> [9 aprile 2017].

Dichiarazione sull'educazione cristiana  
[http://www.vatican.va/archive/hist\\_councils/ii\\_vatican\\_council/documents/vat-ii\\_decl\\_19651028\\_gravissimum-educationis\\_it.html](http://www.vatican.va/archive/hist_councils/ii_vatican_council/documents/vat-ii_decl_19651028_gravissimum-educationis_it.html) [23 febbraio 2017].

Indicatori Demografici. Stime per l'anno 2015 [http://www.istat.it/it/files/2016/02/Indicatori-demografici\\_2015.pdf?title=Indicatori+demografici+++19%2Feb%2F2016++Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf](http://www.istat.it/it/files/2016/02/Indicatori-demografici_2015.pdf?title=Indicatori+demografici+++19%2Feb%2F2016++Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf) [20 novembre 2016].

Indicatori demografici. Stime per l'anno 2016 [http://www.istat.it/it/files/2017/03/Statistica-report-Indicatori-demografici\\_2016.pdf](http://www.istat.it/it/files/2017/03/Statistica-report-Indicatori-demografici_2016.pdf) [6 settembre 2017].

La comunicazione efficace in azienda. Manuale di consultazione ed esercitazioni  
[http://www.provincia.bz.it/cultura/download/Manuale\\_Comunicazione\(1\).pdf](http://www.provincia.bz.it/cultura/download/Manuale_Comunicazione(1).pdf) [25 settembre 2017].

La importancia de la formación de madres y padres [http://www.ayto-fuenlabrada.es/recursos/doc/bienestar\\_social/14572\\_2342342012122840.pdf](http://www.ayto-fuenlabrada.es/recursos/doc/bienestar_social/14572_2342342012122840.pdf) [22 marzo 2017].

La vita di coppia  
[http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non\\_calendario/20060821\\_00/testointegrale.pdf](http://www3.istat.it/salastampa/comunicati/non_calendario/20060821_00/testointegrale.pdf) [11 dicembre 2016].

Matrimoni, separazioni e divorzi (anno 2015) <https://www.istat.it/it/files/2016/11/matrimoni-separazioni-divorzi-2015.pdf?title=Matrimoni%2C+separazioni+e+divorzi++14%2Fnov%2F2016++Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf> [11 dicembre 2016].

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali, Sostegno alla genitorialità  
<http://www.lavoro.gov.it/temi-e-priorita/infanzia-e-adolescenza/focus-on/sostegno-alla-genitorialita/Pagine/default.aspx> [8 aprile 2017].

Natalità e fecondità della popolazione residente (anno 2015)  
<https://www.istat.it/it/files/2016/11/Statistica-report-Nati.pdf?title=Natalit%C3%A0+e+fecondit%C3%A0+++28%2Fnov%2F2016++Testo+integrale+e+nota+metodologica.pdf> [11 dicembre 2016].

Osservatorio permanente sulle Famiglie <http://www.comune.re.it/osservatorio-famiglie/frame.htm> [6 aprile 2017].

P.I.P.P.I. Principi, dispositivi e strumenti <http://sociale.regione.emilia-romagna.it/infanzia-adolescenza/approfondimenti/progetti-di-ricerca/seminari-pippi/seminario-pippi-10-settembre-2014/3-mori-10-settembre-pippi> [8 aprile 2017].

Più coppie di fatto e single, meno figli  
[http://www.corriere.it/Primo\\_Piano/Cronache/2007/05\\_Maggio/03/famiglia\\_italiana\\_single.shtml?refresh\\_ce-cp](http://www.corriere.it/Primo_Piano/Cronache/2007/05_Maggio/03/famiglia_italiana_single.shtml?refresh_ce-cp) [11 dicembre 2016].

[http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS\\_FECONDITA1#](http://dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=DCIS_FECONDITA1#) [20 novembre 2016].

<http://www.camera.it/parlam/leggi/972851.htm> [5 aprile 2017].

<http://www.camera.it/parlam/leggi/972851.htm> [5 aprile 2017].

[http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie\\_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1975-08-27&atto.codiceRedazionale=075U0405&elenco30giorni=false](http://www.gazzettaufficiale.it/atto/serie_generale/caricaDettaglioAtto/originario?atto.dataPubblicazioneGazzetta=1975-08-27&atto.codiceRedazionale=075U0405&elenco30giorni=false) [5 aprile 2017].

<http://www.camera.it/parlam/leggi/003281.htm> [5 aprile 2017].

<http://www.camera.it/parlam/leggi/000531.htm> [5 aprile 2017].

<http://familylab.politichefamiglia.it/> [6 aprile 2017].

<http://centridiricerca.unicatt.it/cespef-centro-studi-pedagogici-sulla-vita-matrimoniale-e-familiare-il-centro-di-ricerca#content> [6 aprile 2017].

<https://elearning.unipd.it/progettopippi/course/view.php?id=10> [8 aprile 2017].

<http://www.tuttitalia.it/puglia/50-foggia/statistiche/popolazione-andamento-demografico/> [9 agosto 2017].

[https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/comunicati/2017/cs\\_almalaurea\\_8marzo\\_donna\\_e\\_lavoro.pdf](https://www.almalaurea.it/sites/almalaurea.it/files/comunicati/2017/cs_almalaurea_8marzo_donna_e_lavoro.pdf) [16 agosto 2017].

<http://www.istat.it/it/anziati/popolazione-e-famiglie> [6 settembre 2017].

## VIDEO CONSULTATI

Corpi bambini. Sprechi di infanzie – <https://vimeo.com/78472587> [6 agosto 2017].

Il diritto all'infanzia raccontato agli adulti – Diritto all'infanzia 1 <https://www.youtube.com/watch?v=I0cJHDirIbQ> [6 agosto 2017]; Diritto all'infanzia 2 disponibile al sito <https://www.youtube.com/watch?v=5VEwvuCQYvA> [6 agosto 2017]; Diritto all'infanzia 3 [https://www.youtube.com/watch?v=A\\_3LUUnbKjE](https://www.youtube.com/watch?v=A_3LUUnbKjE) [6 agosto 2017].

Inside out. Ascolto empatico – <https://www.youtube.com/watch?v=t-asXorVstM> [1 ottobre 2017].

L'attimo fuggente. Il conflitto padre-figlio – <https://www.youtube.com/watch?v=Z4eIKp1drYo> [25 settembre 2017].

Mary Poppins - Trailer – [https://www.youtube.com/watch?v=mx4XLMO\\_aeM](https://www.youtube.com/watch?v=mx4XLMO_aeM) [21 settembre 2017].

Papà – <https://www.youtube.com/watch?v=JSWDo95hNR0> [25 settembre 2017].

Piacere, Ada Gobetti. L'emozione educativa – Parte I <https://www.youtube.com/watch?v=4h0ZCFUSQu4&t=297s> [2 aprile 2017]; Parte II <https://www.youtube.com/watch?v=mIhfc1-3kV8> [2 aprile 2017]; Parte III <https://www.youtube.com/watch?v=kXGYiHEVOnw&t=144s> [2 aprile 2017].

Stili genitoriali...nei cartoni animati – [https://www.youtube.com/watch?v=Y85\\_cg-gg-VU](https://www.youtube.com/watch?v=Y85_cg-gg-VU) [21 settembre 2017].