



MILANO
EDUCAZIONE

Percorsi di formazione e ricerca
rivolti al personale educativo e ai professionisti
dei servizi 0/6 pubblici e privati

Secondo seminario cittadino

La relazione con le famiglie

Lunedì 27 maggio 2024
Polo Scolastico "A. Manzoni" | Milano

Pag. 3

**Buone relazioni con le famiglie:
un criterio di qualità imprescindibile del sistema di
early childhood education and care (ecec)
a livello internazionale**

Elena Luciano

Pag. 13

**La relazione con le famiglie e la tutela dei Diritti dell'Infanzia:
un approccio storico e metodologico**

Elisabetta Biffi

**Coordinamento
Pedagogico
Territoriale
Milano**

Buone relazioni con le famiglie: Un criterio di qualità imprescindibile del sistema di *early childhood education and care (ecec)* a livello internazionale

Elena Luciano (Università di Parma)

Vorrei innanzitutto approfondire alcuni aspetti relativi a quello che ci dicono i documenti di indirizzo nazionali e internazionali su come orientare la relazione con le famiglie, e poi cercherò di capire quali sono le possibilità per attuare di queste indicazioni e come la professionalità educativa può dare vita a buone relazioni con le famiglie.

L'obiettivo è provare a costruire, in qualsiasi situazione e in qualunque servizio educativo per l'infanzia (e anche fuori da essi), delle buone relazioni, nelle quali ciascuno possa imparare e sentirsi gratificato nel proprio ruolo come professionista, genitore o figura familiare che si occupa dell'educazione di un bambino o di una bambina, superando quegli stereotipi che ci fanno pensare invece che queste relazioni siano per loro natura conflittuali.

Nel 1932, il sociologo Willard Waller parlava della relazione tra genitori e insegnanti come di una relazione tra nemici, addirittura tra nemici naturali. In modo un po' cinico, sosteneva che è impossibile che abbiano delle buone relazioni, perché se da un lato i genitori hanno tendenzialmente un approccio molto specifico e molto intimo con il proprio bambino e con la propria bambina, dall'altro insegnanti, educatori, educatrici hanno sempre a che fare con un gruppo di bambini e bambine. L'attenzione a ciascuno è alta, ma è evidente che l'approccio è diverso, sanno che trascorreranno un tempo limitato con questi bambini e con queste bambine, e che poi li saluteranno. Secondo Willard, è questa prospettiva così differente che rende genitori e insegnanti nemici naturali.

Siamo qui per dirci che non vogliamo credere a questa prospettiva così cinica, che vede le figure dei familiari e quelle dei professionisti dell'educazione opposte tra di loro.

Proviamo invece a pensarla come una relazione necessaria, che richiede un impegno quotidiano per funzionare bene e per costruire la fiducia con ciascuna famiglia, qualunque essa sia, nel momento in cui accompagna il proprio bambino e la propria bambina presso i servizi educativi e le scuole per l'infanzia.

Peraltro, già da diversi decenni costruire buone relazioni con le famiglie è un criterio di qualità imprescindibile a livello internazionale. Diversi rapporti, come "Starting strong" dell'OCSE, hanno evidenziato come la collaborazione e il coinvolgimento delle famiglie nell'azione educativa quotidiana siano un criterio di qualità di quello che, a livello internazionale, si chiama sistema di "early childhood education and care", ovvero un sistema che si occupa della cura e dell'educazione dalla nascita ai sei anni.

Le indicazioni che provengono dai documenti di indirizzo nazionali e internazionali ci aiutano a costruire una cornice da cui è importante prendere le mosse: il mio invito è di considerare questi documenti come occasioni per riflettere all'interno dei gruppi educativi, dei servizi e dei collegi docenti delle scuole dell'infanzia.

L'obiettivo è fare in modo che la relazione con le famiglie diventi oggetto di discussione, e che le indicazioni internazionali e nazionali possano essere oggetto di confronto e di traduzione concreta, reale e sostenibile nelle pratiche educative quotidiane. Farò riferimento a sei documenti, tre a livello europeo e tre a livello nazionale.

Il primo è il Quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia, elaborato nel 2014 da un gruppo di lavoro tematico sull'educazione e la cura dell'infanzia che ha lavorato sotto l'egida della Commissione Europea.

Si tratta di un documento, molto spesso citato semplicemente come quality framework, che è nato dal lavoro svolto da soggetti che provengono da diversi Stati membri dell'Unione europea e che hanno ruoli diversi nell'ambito delle politiche e delle pratiche educative rispetto all'infanzia. Questo documento individua 10 principi che, a livello europeo, definiscono la qualità del sistema 0-6.

I 10 principi partono da alcuni presupposti. Il primo è un'immagine di infanzia che dia voce a bambine e bambini; questo è un aspetto centrale nell'ambito di un sistema 0-6 che condivide dei principi di qualità a livello europeo. Quindi andiamo tutti in direzione di un'infanzia vissuta da bambine e bambini degni di essere ascoltati, che hanno diritto a essere ascoltati, e verso i quali abbiamo una grande responsabilità quando si tratta di promuovere il loro protagonismo, la loro partecipazione ai processi di apprendimento e di crescita.

Il secondo aspetto è l'alleanza con le famiglie. Il documento dice esplicitamente che la partecipazione delle figure familiari è fondamentale, soprattutto in relazione alla diversità che ciascuna famiglia porta nel momento in cui accompagna il proprio bambino, la propria bambina, anche rispetto a una progettazione che avviene nella pratica educativa dei servizi e delle scuole per l'infanzia, in collaborazione e in partenariato con le famiglie.

Infine, tutto questo è connesso a una visione condivisa di qualità. Da diversi anni a livello europeo si ragiona su cosa vuol dire costruire la qualità in un sistema 0-6 inteso come un processo in continua evoluzione, all'interno del quale sono centrali l'ascolto dei bambini e delle bambine, il loro protagonismo e il partenariato, la relazione stretta e partecipe e partecipata con le loro famiglie.

Il quadro europeo specifica che il coinvolgimento attivo delle famiglie serve proprio a rilanciare la progettualità dei servizi e delle scuole dell'infanzia, in una prospettiva che valorizza l'iper diversità attuale e quindi la diversità socio-culturale. È una diversità che si vede, per esempio, nella forma e nella struttura delle famiglie. Da diversi anni i servizi e le scuole per l'infanzia sono abitati da diverse forme familiari, omogenitoriali, allargate, ricomposte, di single... Questo è un primo livello di diversità che si esprime in una diversità culturale, di stili educativi e genitoriali, di religione, di appartenenze territoriali, di valori.

È quindi una diversità che si esprime e porta ogni famiglia, con la propria diversità, a fare domande o a non farle, a portare dei bisogni impliciti ed espliciti, a relazionarsi, come sa e come può, con i professionisti.

Il secondo principio riguarda l'accesso ai servizi educativi per l'infanzia. In particolare, attraverso un approccio collaborativo alla promozione dei benefici derivanti dalla frequenza dei servizi, che coinvolga le comunità locali e le agenzie territoriali e che incoraggi la partecipazione, è infatti possibile accogliere, valorizzare e rispettare la cultura delle famiglie di provenienza. Questo significa che non occorre chiedere alle famiglie di aderire a un nostro progetto o di modificare le proprie abitudini e i propri valori per adeguarsi al servizio, alla scuola ospitante, alla sua cultura.

La cultura delle famiglie di provenienza va rispettata e va incoraggiato l'utilizzo dei servizi 0-6 da parte di tutti i genitori, considerato l'impatto positivo che questo ha sia sul benessere e gli apprendimenti dei bambini e delle bambine, sia sulla lotta contro la povertà educativa e l'ingiustizia sociale. Questo principio, condiviso a livello europeo, chiarisce che per andare in questa direzione è necessaria la formazione. Serve, ma non è sufficiente, un investimento sulle competenze dei professionisti dell'educazione, anche per attivare programmi di sostegno della genitorialità e delle competenze genitoriali.

In sintesi, questo principio ci dice da un lato che ci sono delle famiglie che entrano e sono portatrici di una diversità che va compresa, rispettata e incoraggiata e, dall'altro, che la partecipazione va costruita attraverso delle competenze e dei percorsi di formazione specifici.

Il secondo dei tre documenti è la raccomandazione del Consiglio dell'Unione europea del 22 maggio 2019 sui sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia.

Il documento afferma che non basta ampliare l'accesso dei bambini e delle bambine al sistema 0-6, ma che è necessario aumentare la qualità dei servizi: non un nido qualunque, non una scuola dell'infanzia qualunque, ma nidi, scuole dell'infanzia e servizi per l'infanzia di qualità. Da questo assunto discende la condivisione dei 10 principi che, a livello europeo, riguardano non soltanto i curricula, ma anche l'accesso, la governance e la professionalità degli educatori.

Questa raccomandazione sottolinea anche che per imparare a convivere dentro la società, oggi sempre più eterogenea, i servizi 0-6 possono rafforzare la coesione e l'inclusione sociale, diventando luoghi dove le famiglie possono incontrarsi, uscire dalla solitudine, confrontarsi e aprirsi al confronto e allo scambio con altre famiglie, con altri professionisti, quindi con altri adulti. Secondo questa raccomandazione, le famiglie dovrebbero essere coinvolte in tutti gli aspetti dell'educazione e della cura dei loro figli. La famiglia viene quindi riconosciuta come ambiente primario per la crescita e lo sviluppo del bambino; inoltre, i servizi per l'educazione e la cura della prima infanzia vengono interpretati come un'opportunità per creare un approccio integrato.

Questo significa che non è possibile pensare che i professionisti dell'educazione abbiano un punto di vista esclusivo sull'educazione dei bambini e delle bambine. Al contrario, secondo questa raccomandazione, occorre puntare a un approccio integrato nell'ambito del quale i servizi vengono concepiti in partenariato con le famiglie e sono basati sulla fiducia, sull'ascolto, sul rispetto reciproco, il tutto in una logica di co-progettazione e di co-protagonismo. In questa raccomandazione c'è poi una particolare attenzione all'equità educativa e ai bambini provenienti da contesti svantaggiati. È risaputo che i fattori di stress,

che siano fisici, emotivi, sociali, i traumi e la mancanza di competenze (anche linguistiche) possono sfavorire le bambine e i bambini.

In questa logica, la raccomandazione afferma che la collaborazione con le famiglie può diventare un'opportunità importante per fare insieme, per prendersi cura insieme dell'educazione dei più piccoli e delle più piccole.

L'ultima raccomandazione a livello europeo che vorrei approfondire è quella del giugno del 2021, che ha istituito una garanzia europea per l'infanzia e parla dell'istruzione e delle attività scolastiche inclusive. Questo assume particolare rilevanza in un contesto in cui la garanzia di un pasto sano al giorno a scuola non è per nulla scontata, neanche nel nostro paese dove, secondo i dati del tredicesimo rapporto della Convenzione e dei diritti per l'infanzia e dell'adolescenza, il 13,4% dei minorenni versa in condizioni di povertà. Il rapporto raccoglie molti altri dati relativi all'isolamento, alla marginalità, alla devianza, soprattutto nelle periferie urbane, agli elevati tassi di disuguaglianza sociale, di povertà alimentare, sociale, abitativa, al disagio. Alla luce di questo, la raccomandazione dichiara che è fondamentale rafforzare la cooperazione con le famiglie per andare in direzione della qualità educativa, della giustizia sociale e dell'inclusione per tutte le bambine e tutti i bambini.

Il nostro paese ha prodotto dei buoni documenti, che a volte possono sembrare noiosi, però invito tutti i gruppi educativi, gli educatori, le educatrici e gli insegnanti a riprenderli, a studiarli, perché credo possano essere di grande ispirazione rispetto al tema della costruzione di buone relazioni con le famiglie.

Mi voglio concentrare in primo luogo sulle indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia del primo ciclo di istruzione, documento che sottolinea la necessità di un'attenta collaborazione tra la scuola e gli attori extrascolastici che hanno funzioni educative, in primo luogo con le famiglie. La scuola ha poi un compito ineludibile, che è quello appunto di incontrare le famiglie, di ascoltarle e di trovare buone vie per dialogare con loro. Già nel 2012 queste indicazioni precisavano che la scuola si apre alle famiglie e al territorio, e che ogni scuola vive e opera come una comunità educativa che diventa altresì un presidio per la vita democratica e per la promozione di diritti.

Nelle Indicazioni le famiglie vengono individuate come il contesto più influente per lo sviluppo affettivo e cognitivo dei bambini e, pur nella diversità di culture, di scelte etiche e religiose, di stili educativi e genitoriali, rimangono portatrici di risorse che la scuola deve saper valorizzare dentro una rete di scambi comunicative e di responsabilità condivise.

Questo aiuta in una logica di apprendimento continuo, sia i professionisti sia i genitori possono accrescere le proprie responsabilità genitoriali ed essere sempre più coscienti nell'ambito di una convivenza aperta, democratica, nella quale costruire insieme ambienti educativi accoglienti e inclusivi.

Anche le linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6 e gli orientamenti pedagogici 0-3 parlano di questi temi, voglio concentrarmi qui solo su un paio di questioni. Le linee pedagogiche mettono al centro un'idea di relazione con le famiglie intesa come partnership con i genitori, che non sono considerati dei consumatori dei servizi della scuola, bensì alleati

di un progetto coerente di cura e educazione dei bambini e delle bambine. Questo però non implica che a casa essi debbano fare come si fa a scuola o nei servizi per l'infanzia. Va un po' sfatato il mito della continuità, secondo cui se i bambini a casa non fanno come fanno a scuola poi sono disorientati; in realtà, se davvero diamo fiducia ai bambini e alle bambine, se pensiamo che siano capaci di agire e di intervenire attivamente sui contesti nei quali transitano e crescono, allora dobbiamo anche avere fiducia nel fatto che se anche a casa mangiano in modo diverso rispetto a come fanno a scuola non li traumatizziamo, non li sconvolgiamo, anzi, impareranno che la diversità esiste, e questo è un valore. Possono coesistere modi diversi di fare e di giocare, possono esistere setting e regole, a patto che questi ambienti educativi non si svalutino a vicenda, non importa se implicitamente o esplicitamente. Questo perché a volte la svalutazione di ciò che avviene a casa passa attraverso una battuta, uno sguardo, e questo è qualcosa che va evitato a tutti i costi se vogliamo costruire delle alleanze solide con le famiglie. Le linee 0-6 ci dicono che è importante conoscere i genitori: non è scontato, significa esplicitare i propri stereotipi all'interno del team educativo e iniziare un dialogo aperto, improntato all'ascolto, significa progettare insieme alle famiglie ambienti e percorsi educativi, in quanto è così che concretizziamo l'alleanza educativa.

L'ultimo documento sono gli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia, pubblicati dal ministero dell'Istruzione nel 2022, che ribadiscono che la famiglia è il luogo in cui il bambino costruisce la sua identità e il suo senso di appartenenza.

Inoltre, anche se la Costituzione afferma che la famiglia svolge un compito educativo primario, non significa che non possa esserci una buona relazione tra la prospettiva del sistema familiare e quella dei professionisti dell'educazione, che nel sistema 0-6 si occupano appunto della cura e dell'educazione dei bambini e delle bambine.

Tuttavia, gli orientamenti ci dicono che i genitori non sono clienti o fruitori di un servizio: sono portatori di attese, di visioni educative, perciò non stupiamoci quando al primo colloquio pre-orientamento le famiglie ci raccontano di un bambino che poi noi non conosciamo. È nell'ordine delle cose: il genitore ha una sua visione del bambino, ha iniziato a sognarlo ancor prima che nascesse, quindi non dobbiamo stupirci o giudicare il genitore che arriva e ci racconta che il suo bambino sa fare 1000 cose, oppure che non sa fare niente, perché quello è figlio del vissuto del genitore.

Gli orientamenti ribadiscono che è molto importante interrogarsi su quegli stereotipi che sono espressione di visioni e stili educativi che possiamo non condividere: sarebbe troppo facile avere solo genitori e nonni che ci piacciono, che condividono con noi i valori e le pratiche educative. In realtà, sappiamo bene che non è così, tant'è che parliamo di diversità (o addirittura di iper diversità).

Dunque, quando gli orientamenti parlano di strumenti utili per costruire questa relazione, parlano di una diversità di cui sono portatrici le famiglie che va riconosciuta e valorizzata per costruire una rete di scambi e un confronto con una diversità che non ha nulla di facile nella quotidianità.

La relazione con le famiglie è molto difficile, è densa di diversità che vanno affrontate attraverso degli strumenti specifici, ma gli orientamenti, in linea con il dettato delle norme a livello europeo e con quelle delle linee 0-6, ribadiscono che la famiglia è coprotagonista del

progetto educativo. Non è qualcuno a cui chiediamo di aderire al nostro progetto, è qualcuno che nel momento in cui ha iscritto il suo bambino, la sua bambina, in quel servizio, in quella scuola, ha scelto di aderire a un progetto. Costruire buone relazioni con le famiglie non significa però che gli chiediamo di aderire a un progetto preparato da professionisti dell'educazione.

Gli orientamenti 0-3 ci dicono invece che una buona relazione deve passare attraverso una logica di partecipazione co-costruita con le famiglie, in cui il progetto educativo proposto dal servizio rende co-protagonista anche la famiglia, e quindi si traduce in una logica di co-progettazione della proposta educativa rivolta ai bambini e alle bambine.

Ma per chi è utile andare in questa direzione e perché? Imparare a costruire buone relazioni con le famiglie serve in primo luogo a tutti gli attori coinvolti. Tutti sanno quanto migliora il benessere del bambino quando si riesce a trovare, pur nella fatica, un modo buono di relazionarsi con la sua mamma, il suo papà, con la nonna, con le sue figure familiari.

La famiglia sa quindi di potersi fidare di quei professionisti dell'educazione, con cui va a costruire un progetto condiviso.

Andare in questa direzione è utile e importante anche per i professionisti, senza i quali educare un bambino o una bambina sarebbe proprio difficile. Brenner l'ha detto molto bene sul finire del secolo scorso: lo sviluppo, la crescita di un bambino o di una bambina sono fortemente influenzati sia dalle peculiarità del contesto nel quale il bambino cresce, sia dalla relazione tra i diversi contesti tra i quali transita. È chiaro quindi la relazione con le famiglie è un elemento imprescindibile, e lo confermano le ricerche secondo cui costruire delle buone relazioni con le famiglie significa assicurare (o comunque favorire potentemente) il benessere, gli apprendimenti dei bambini, la loro motivazione ad apprendere, le loro curiosità e anche la qualità educativa dei bambini e delle bambine.

Quando possiamo dire che la relazione con le famiglie è buona? Secondo le ricerche internazionali, una buona relazione con le famiglie promuove l'inclusione, l'equità e la giustizia sociale, rafforza le reti sociali e riduce stress, fragilità e disuguaglianze e migliora gli apprendimenti, la crescita e la disponibilità dei bambini e delle bambine ad apprendere e a esplorare.

C'è ancora, dicono gli studi, un terzo motivo per il quale vale la pena costruire buone relazioni con le famiglie e con tutte le figure familiari: è il fatto che buone relazioni promuovono le competenze dei genitori e danno loro un senso di autoefficacia, assicurando quindi un aumento della gratificazione.

Le buone relazioni con le famiglie sono quindi un'occasione di apprendimento: troppo spesso infatti insegnanti e educatori danno consigli alle famiglie, e anche se è vero che spesso sono le famiglie a chiederli, questo non legittima gli insegnanti a darglieli. Dare consigli non è infatti l'unica strada possibile, anzi molto spesso entra in contrasto con la prospettiva co-educativa che viene caldeggiata dalle ricerche e dalle indicazioni nazionali e internazionali ed è una cosa che rischia di svuotare il ruolo del genitore, le sue risorse e le sue potenzialità.

Allora è davvero importante progettare la relazione con le famiglie, così come progettiamo nella collegialità del gruppo educativo qualunque elemento della quotidianità, che si tratti del momento del pranzo, delle proposte educative, delle proposte outdoor o di quelle nella sezione.

Resta però una domanda: chi è il regista di questa relazione? È molto importante pensare alla relazione con le famiglie allo stesso modo in cui pensiamo alla relazione educativa, cioè come una relazione asimmetrica. Questo non vuol dire che gli insegnanti siano migliori, più bravi, più competenti delle figure familiari nell'educare i bambini, ma significa semplicemente che, pur riconoscendo il ruolo indispensabile dei genitori e delle figure familiari nell'educazione dei bambini, restano registi di questa relazione. Genitori e insegnanti non hanno gli stessi ruoli, anzi è importante essere consapevoli che nella relazione con le famiglie ci sono dei confini: questo significa diventare dei professionisti democratici a proprio agio con l'incertezza e la complessità di cui le famiglie sono portatrici.

Quali sono gli obiettivi di questo colloquio con la famiglia? Quali finalità, quali modelli, quali approcci di relazione vanno condivisi?

Perché ne sono stati citati alcuni, ma è importante che dentro a un servizio e a una scuola, ci si interroghi su quale sia il modello a cui il gruppo aderisce. La scuola adotta per esempio un modello in cui le famiglie vengono addestrate a divenire sempre più competenti? Oppure va in una logica di coeducazione e di corresponsabilità, come proposto dai documenti nazionali e dalle politiche europee?

Questo significa che è importante lavorare con le famiglie, non decidere per loro e soprattutto non pensare che la fiducia è qualcosa che possiamo dare per scontata solo perché ci hanno portato i loro bambini e le loro bambine. È invece un obiettivo da raggiungere nel tempo, dentro al quale costruire un dialogo nell'ambito del quale capire assieme il senso delle domande e delle richieste che ci vengono rivolte.

Per farlo, è importante che il gruppo di lavoro non solo decida assieme gli obiettivi, ma che espliciti e discuta delle immagini di infanzia che condivide al proprio interno, esplori quali stereotipi nutre nei loro confronti e si chiarisca quali aspettative ha nei confronti di chi arriva ai servizi. In quest'ottica, la collegialità può diventare un'occasione importante per esplicitarli, per interpretare le relazioni con le famiglie, per sciogliere degli impliciti e interrogarsi sul linguaggio che usiamo.

Auto-osservare il linguaggio con cui parliamo alle famiglie, che può essere aggressivo, è importante per trovare modi e tempi per accogliere la diversità di ciascuno. Per farlo, occorre ritagliarsi un tempo di ascolto reale, un ascolto che sospenda gli stereotipi e i pregiudizi, e questo richiede dei comportamenti comunicativi legati all'ascolto, alla considerazione positiva dell'altro, alla comprensione empatica dell'altro. Non è facile essere empatici. E qualcosa che tutti proclamano di essere, ma è davvero molto difficile, e certamente allenarsi su questo, esercitare la propria comprensione empatica e le proprie capacità di ascolto è qualcosa che dentro un gruppo educativo è possibile fare.

Infine, per andare nella direzione della coeducazione della corresponsabilità educativa, è possibile imparare a documentare il lavoro educativo e l'esperienza dei bambini e delle

bambine, perché possano essere materiali su cui ci si può confrontare con le famiglie. Documentare significa aprirsi a un dialogo che non ha nulla di scontato e che dà al professionista l'occasione per offrire un'immagine di sé che va oltre gli stereotipi, e che potrebbe forse contribuire a far maturare quel riconoscimento sociale degli educatori e degli insegnanti che oggi è ancora troppo basso. Documentare e analizzare insieme la documentazione è un buon modo per costruire alleanze educative con le figure familiari e costruire dei processi di cambiamento trasformativo che vadano verso un cambiamento delle visioni dell'infanzia e dell'adulità. A volte i genitori hanno infatti delle visioni dell'infanzia molto stereotipate, e tocca ai professionisti dell'educazione provare a trasformarle in direzioni di visioni dei bambini e delle bambine competenti, capaci, esploratori degni di essere ascoltati, degni della fiducia degli adulti.

Per finire, voglio ricordare che oggi andiamo tutti molto veloci nella nostra quotidianità e spesso perdiamo di vista l'importanza della cura, del curare le parole, del curare i gesti, del curare le relazioni interpersonali. Non dobbiamo però dimenticare che queste attenzioni sono un investimento importante per rendere sempre più umani non solo gli adulti e i bambini e le bambine, ma anche le città che abitano e che abitiamo.

DOMANDE DI RILANCIO E PISTE DI LAVORO PER I SERVIZI 0/6

- 1. Come possiamo superare gli stereotipi che vedono le relazioni tra insegnanti e famiglie come conflittuali per costruire alleanze educative efficaci?**
- 2. In che modo possiamo integrare i principi di qualità delineati dai documenti europei e nazionali nelle pratiche quotidiane dei nostri servizi educativi?**
- 3. Quali sono le sfide principali nel rispettare e valorizzare la diversità culturale e familiare nei contesti educativi, e come possiamo affrontarle efficacemente?**
- 4. In che modo la documentazione del lavoro educativo e delle esperienze dei bambini può facilitare un dialogo costruttivo con le famiglie e migliorare la percezione sociale degli educatori?**

La relazione con le famiglie e la tutela dei Diritti dell'Infanzia: un approccio storico e metodologico

Elisabetta Biffi (Università di Milano-Bicocca)

C'è una cosa che viene spesso data per scontata, ma su cui a ben guardare non si hanno le idee molto chiare. Lasciatemi partire con un paio di domande. A che età è possibile maneggiare un coltello tagliente, non di plastica, di quelli che tagliano davvero? 5 anni? Perfetto, solo che esistono culture nel mondo dove i bambini utilizzano il machete già a tre anni. Oppure: da quale età pensate che un bambino o una bambina possano restare a casa da solo o da sola? 13, 14 anni?

Parliamo da genitori, uscite un attimo a fare la spesa: la legge italiana stabilisce che prima dei 14 anni siete perseguibili per abbandono dei minori. Nello stesso tempo, se però vostro figlio torna a casa da scuola da solo lo può fare sollevando dalla responsabilità la scuola sin dalla prima media, che è intorno agli 11 anni.

Può tornare a casa, ma non può restare a casa. In realtà il limite dei 14 anni è stato stabilito per responsabilizzare le famiglie e gli adulti di riferimento perché molto spesso i bambini venivano lasciati incustoditi, e quindi c'era un problema di tutela.

Faccio queste riflessioni per sottolineare come oggi in Italia i servizi educativi per l'infanzia e per la prima infanzia rientrano nella logica del welfare: sono quindi a supporto e a servizio delle famiglie prima ancora che essere a supporto e a servizio dei bambini. Però ci sono degli aspetti su cui è opportuna una riflessione: ci sono infatti delle ambiguità, anche sul piano normativo, che riguardano questi servizi e che in realtà derivano da temi più ampi.

Possiamo partire dalla storia dell'infanzia che, come hanno spiegato diversi studiosi, di sicuro fino ai primi del Novecento è stata una storia di mancato riconoscimento, di abuso, di vessazione e di violenza. Poi, nel Novecento, che è stato definito il secolo del bambino, si succedono tre fasi.

La prima fase è quella del movimento di liberazione dei minori dallo sfruttamento degli adulti, con i primi atti in cui si inizia a pensare, da un punto di vista collettivo e sociale, che l'infanzia va difesa: a un certo punto ci si è resi conto che l'infanzia era troppo gravata, se non vessata, dallo sfruttamento degli adulti all'interno dei primi contesti industriali.

Attenzione, però, perché in questa prima fase al centro c'è l'infanzia, non ancora per il bambino in sé. Perché?

Lo sfruttamento massiccio dei bambini nelle prime strutture industriali faceva sì che le società fossero senza adulti, visto che i bambini morivano troppo presto o diventavano adulti molto cagionevoli, e questo aveva dei costi anche sul piano sanitario, per cui in realtà le prime norme in tema di emancipazione e di liberazione dei minori rispondono all'esigenza di avere degli adulti in grado di lavorare.

Non si tratta quindi di protezione dell'infanzia, quella arriva a ridosso dei conflitti mondiali, quando ci trova con un numero enorme di orfani e si pone la questione di come fare con tutti questi bambini e bambini abbandonati a sé stessi.

Non solo, il Novecento è anche il secolo delle grandi scoperte, pensiamo alla psicanalisi, alla psicologia dello sviluppo, all'antropologia, che mettono in risalto come preservare la salute e il benessere fin dai primi anni di vita sia fondamentale per avere degli adulti sani e in grado di contribuire al contesto sociale.

Tutto questo porta alla terza fase, che è quella della dichiarazione universale dei diritti dell'uomo e all'istituzione del Fondo delle Nazioni Unite per l'infanzia. Di fatto, si iniziano a intravedere quelli che sono i passaggi che portano al riconoscimento dell'infanzia come una fase della vita che dobbiamo preservare per far sì che le nostre società possano avere adulti sani e forti, in grado di stare nei contesti e di portare avanti le società stesse.

Occorre però sottolineare che la Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza è stata siglata nel 1989, e quindi diamo per scontato qualcosa che da un punto di vista storico è l'altro ieri.

E questo è un pregiudizio, perché in realtà è passato troppo poco tempo perché possiamo considerare questi diritti come veramente consolidati nelle nostre società.

Dal punto di vista delle policy, siamo nel momento storico di massima attenzione ai bambini e agli adolescenti, visto che ci occupiamo di educazione e di infanzia all'interno degli Obiettivi di sviluppo sostenibile dell'**Agenda 2030 delle Nazioni Unite**, cioè del documento che racconta le linee di sviluppo delle nostre società per i prossimi decenni.



L'educazione viene menzionata spesso, ma anche l'infanzia compare diffusamente e ha un obiettivo specifico, il 16.2, che prescrive l'eliminazione totale della violenza contro l'infanzia in tutte le forme e in tutti i luoghi del mondo.

Ora, che questo sia lontano dall'essere possibile e realizzato lo vediamo cioè tutti i giorni. Basti pensare che qualsiasi bambino che vive in contesti di conflitto è una vittima di violenza. Qualsiasi bambino vive in contesti familiari dove gli adulti sono vittime di violenza, non solo fisica, è vittima di violenza, non è in tutti i paesi è chiara la normativa che rende illegali le punizioni corporali.

L'Italia è un paese che ha una situazione abbastanza in bilico.

Da un lato, la Costituzione continua a essere uno strumento fondamentale per difendere tutti i cittadini e le cittadine da qualsiasi forma di violenza. Dall'altro, non esiste una legge che dica che picchiare, sculacciare, schiaffeggiare, umiliare o vessare un bambino o una bambina a fini educativi sia reato. Il maltrattamento è qualcosa di diverso, perché richiede una reiterazione. Quindi oggi a che punto siamo?

Formalmente, siamo in un momento di grande attenzione sull'infanzia. Eppure, nello stesso tempo, ogni giorno abbiamo esempi di violazioni dei diritti dell'infanzia, a volte persino nel segno della loro tutela, e spesso ci troviamo di fronte a situazioni ambigue, dove non è così facile definire che cosa è giusto e che cosa è sbagliato.

Come dicevamo prima, un minore prima di 14 anni di età non può stare da solo, qualcuno deve occuparsi di lui. Nello stesso tempo, come la mettiamo con l'educazione all'autonomia? Ancora, pensiamo che i bambini non debbano essere obbligati a lavorare, ma come la mettiamo con quei contesti sociali dove il lavoro è fondamentale per la sopravvivenza della famiglia e la situazione è oggettivamente più complessa? Penso ai movimenti dei bambini sindacalisti in Sudamerica, che rivendicano il diritto di lavorare.

In un mondo ideale, nessun bambino dovrebbe lavorare. Ma in questo mondo, la dimensione della tutela e dell'emancipazione ha bisogno di essere giocata su un piano più pragmatico, e questo ci dice che libertà, giustizia e diritto non sono sinonimi.

E qui arriviamo al ruolo dei servizi per la tutela dell'infanzia. In realtà, la Convenzione che cerchiamo di considerare come la nostra bussola ci chiarisce un po' le idee.

Prima di tutto, ci dice che cos'è un bambino o una bambina, che già questo è un elemento piuttosto importante. Ci dice che noi abbiamo bisogno di infanzia e adolescenza, due parole, perché la lingua italiana è ricca e questa ricchezza è preziosa. Negli Stati Uniti addirittura abbiamo il preadolescente, l'adolescente, il giovane adulto, abbiamo quindi una grande ricchezza che sul fronte normativo complica un po'.

In effetti, la Convenzione ci dice che fanciullo è ogni essere umano avente un'età inferiore ai 18 anni, salvo se abbia raggiunto prima la maturità in virtù della legislazione applicabile. La Convenzione ci dice cioè che per capire chi è un bambino occorre guardare prima di tutto l'assetto normativo del paese di riferimento.

E per quanto riguarda la maggiore età? Minorenne, nel lessico giuridico, è un essere umano che ha meno di 18 anni. Questo è quello che c'è scritto nella Convenzione, e anche se sembra un po' un cavillo normativo, diventa fondamentale in termini di tutela.

Faccio un esempio. Se non posso vivere nella mia famiglia per ragioni di tutela, fino al compimento dei 18 anni sono collocato in una comunità e ho una casa. Al compimento dei 18 anni, però, non ho più diritto alla stessa tutela e devo cavarmela da solo. Immaginate qualsiasi giovane di 18 anni buttato fuori casa che da un giorno all'altro se la deve cavare da solo. Poi, per fortuna, non succede così, abbiamo un ottimo stesso sistema di welfare, un grande sistema di protezione.

Facciamo un altro esempio: perché così importante il ruolo dei servizi? Perché in tutte le decisioni relative ai fanciulli, qualsiasi sia il soggetto, istituzione pubblica, privato o assistenza sociale, l'interesse superiore del bambino e della bambina (quello che in inglese viene detto *best interest of the Child*) deve essere la considerazione preminente.

Questo ci dice che tutti quelli che lavorano dentro a sistemi pubblici o privati, se hanno a che fare con dei minorenni, hanno l'obbligo di assicurare la protezione e le cure necessarie al benessere, in considerazione dei diritti e dei doveri dei loro genitori, dei loro tutori o delle altre persone che hanno responsabilità legali. Abbiamo tutti una responsabilità nella tutela, nella promozione e nella cura dei bambini e delle bambine. A maggior ragione se lavoriamo dentro un'istituzione che ha per suo mandato la cura e la protezione del bambino e delle bambine.

Ma cos'è "the best interest of the Child"? Questo è un tema fondamentale. La Commissione sui diritti dell'infanzia e adolescenza ha passato una ventina d'anni a cercare di dipanare la matassa, ed è arrivata a questa risposta: per capire cosa sia "the best interest of the Child" bisogna valutare caso per caso, cioè bisogna fare un passo indietro e non chiedersi che cosa è meglio per il bambino, ma vedere che cosa è meglio per quel bambino o per quella bambina. Questo vuol dire che dentro a un documento che ambisce a essere universale, c'è un'indicazione che dice che la cura e la protezione dei bambini passano attraverso uno sguardo che è micro.

Cosa c'entrano le relazioni familiari? Cosa sono? Cos'è una famiglia dalla prospettiva di chi guarda ai bambini e le bambine? Nella Convenzione non c'è una definizione di famiglia, dato che la Convenzione parla di figure genitoriali e parla di relazioni familiari. Questo perché in una Convenzione che vuole essere universale, quindi valere per quelli che sono i diritti di tutte le bambine e tutti i bambini e che pone al centro quello che è "the best interest of the Child", non è possibile avere una definizione rigida.

Quello che dice la Convenzione è che il fanciullo ha il diritto di preservare la propria identità, compreso il suo nome, la sua unicità e le sue relazioni familiari. Persino quando ci sono delle esigenze di tutela molto forti e il bambino e la bambina devono essere allontanati l'interruzione del legame con la famiglia è possibile solo quando questo è l'unico modo di tutelare il bambino e la bambina, altrimenti io devo sempre preservare le relazioni di questo bambino con le figure familiari che ha intorno a sé, che possono essere genitori, ma anche nonni, cugini, zii, amici.

Ecco, se sono famiglie e modelli comunitari senza distinzione di sesso, razza, religione e quant'altro, devo far sì che questo bambino possa nutrire ed essere nutrito delle relazioni con quello che per lui o lei è la sua famiglia.

In situazioni di separazione dei genitori, va tutelato il diritto del bambino e della bambina a mantenere delle buone relazioni con entrambe le figure genitoriali. Questo significa che le relazioni familiari sono un diritto, e che i servizi sono parte di quel sistema che deve aiutare a preservare e a garantire l'esercizio di questo diritto. Da questa prospettiva, le famiglie sono un partner nella costruzione del progetto, e i servizi hanno la responsabilità di aiutare i bambini a coltivare le relazioni con le famiglie.

Che è una prospettiva strana, perché noi pensiamo le relazioni esistono e noi ne facciamo un pezzettino. Dal punto di vista della tutela, invece, i servizi hanno il compito di aiutare le relazioni famigliari. Pensiamo a situazioni complesse, ammesso che ce ne siano di semplici, il caso più ricorrente è quello dei genitori separati.

Con chi faccio i colloqui? Chi invitiamo? Quale dei due? Se le relazioni non sono facili come medio, quando, con chi? In qualche modo devo offrire delle possibilità? Oppure non devo farlo?

Anche sul piano delle comunicazioni, e senza arrivare alle situazioni dove è il tribunale che decide con chi devo parlare e con chi no: come faccio a prendere in carico la complessità di chi sta vivendo in un contesto di vita dove le relazioni familiari non sono pacifiche?

Come si fa a fare tutto questo? La Convenzione propone una soluzione all'articolo 12, che dice che ogni volta che si deve prendere una decisione che riguarda il bambino o la bambina, il minore o la minorena deve essere chiamato in causa e deve prendere parte al processo decisionale.

Tra l'altro, quando nella Convenzione si parla del fanciullo capace di discernimento non si ha in mente un'età minima, perché a definire se il fanciullo è capace di discernimento oppure no non è l'adulto, ma è la situazione: se ho a che fare con bambini di un certo livello di età e competenze nell'utilizzo della parola, posso scegliere modalità di partecipazione che fanno uso di quel canale, ma se invece ho a che fare con bambini che non hanno grandi competenze verbali, non vuol dire che non posso trovare il modo di coinvolgerli nelle decisioni. Sono quindi gli adulti che devono adattare il contesto affinché i bambini possano partecipare.

Solo in questo è possibile garantire la filiera dei diritti di cui sopra, perché l'unico modo possibile per capire l'interesse del bambino e della bambina è entrare nella situazione, e l'unico modo per coinvolgere e capire qual è il punto di vista del bambino e bambino è coinvolgerlo.

Chi lavora nei servizi per lo 0-6 ha a che fare con un'età un po' difficile. È possibile coinvolgere i bambini nelle decisioni che li riguardano? Per me la questione va posta tendenzialmente al contrario. Cosa serve a un bambino appena nato per sopravvivere? Respirare ed essere nutrito.

Il neonato si attacca al seno, inizia la suzione da solo. Nessuno gli spiega come fare. È attivo sin dal primo vagito, in contesti non patologici respira da solo, se ci sono problemi intervengono gli adulti, altrimenti il neonato è attivo. Lo è anche prima di nascere, ma questo è un altro discorso.

Allora l'idea che si debba arrivare a una certa età o che si debbano avere certe competenze per partecipare è, ancora una volta, una costruzione centrata sull'adulto. I bambini e le bambine

partecipano sempre in tutti i processi che hanno a che fare con loro, anche se lo fanno in modi che non necessariamente sono quelli della famiglia e degli adulti. Allora il punto fondamentale è che i servizi hanno un ruolo fondamentale non solo nella tutela dei bambini e delle bambine, ma anche nella promozione dei loro diritti.

Infine, i servizi sono uno degli aspetti fondamentali per la protezione dell'infanzia, nel senso che le scuole e i servizi giocano il ruolo più importante nella prevenzione della violenza contro l'infanzia e l'adolescenza. Il servizio alla prima infanzia 0-6 molte volte è l'unico altro contesto adulto che i bambini e le bambine possono incontrare. Questo significa che se la violenza è intra-familiare, gli unici che hanno la possibilità di accorgersene sono gli operatori dei servizi per l'infanzia. E siccome si sa che più è precoce l'intervento con le famiglie vulnerabili e più è alta la possibilità di evitare l'istituzionalizzazione e comunque le situazioni gravi, chi lavora sullo 0-6 ha un ruolo cruciale. Lo zoccolo duro nella lotta contro la violenza ai danni dell'infanzia e dell'adolescenza è quello degli operatori dei servizi sanitari e dei servizi educativi, perché sono le uniche figure che vedono i bambini e le bambine al di fuori delle famiglie. Questo vale anche per la violenza contro le donne, in molti casi infatti l'unico contesto che le donne maltrattate incontrano ha a che fare con la vita dei figli, che si tratti del pediatra, dell'educatrice o dell'insegnante. Quando queste figure non riescono a svolgere il ruolo di sentinella, quelle persone non hanno più alternative, nessuno li aiuterà, perché nessuno li vede.

Sui bambini piccoli le statistiche ci dicono che l'intervento precoce, fatto grazie alle segnalazioni dei servizi educativi di cura, è fondamentale per evitare che le situazioni degenerino.

Quindi è con i piccoli gesti del quotidiano che voi tutelate l'infanzia, è con i piccoli gesti che voi garantite ai bambini e alle bambine uno spazio di tutela sia rispetto alle loro relazioni con la famiglia sia rispetto alla necessità di aiutare le famiglie laddove le famiglie non sono tutelanti.

DOMANDE DI RILANCIO E PISTE DI LAVORO PER I SERVIZI 0/6

- 1. Come possiamo bilanciare l'autonomia e la protezione dei bambini nelle pratiche educative quotidiane, considerando le diverse norme e aspettative culturali?**
- 2. In che modo possiamo riconoscere e rispettare le diverse strutture familiari e culturali nel nostro lavoro, garantendo al contempo la tutela e il benessere dei bambini?**
- 3. Come possiamo migliorare la nostra capacità di agire come "sentinelle" per prevenire la violenza e tutelare i diritti dei bambini, lavorando a stretto contatto con le famiglie?**



BIBLIOGRAFIA

Il sistema integrato 0-6

La relazione con le famiglie

- Bartolomeo A., (2004). Le relazioni genitori-insegnanti, La Scuola.
- Cambi F. (2006). Analisi della famiglia oggi: linee di interpretazione e di intervento. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 2, p. 22-27
- Colace, M. (Agosto 2020). L'educazione della prima infanzia è un investimento sociale. Educare.it, vol. 20, n. 8.
- Commissione Europea (2016). Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia (trad. it. a cura di A. Lazzari). Bergamo: ZeroseiUp.
- Contini M., (2012). Dis-alleanze nei contesti educativi, Carocci.
- Contini M. (2006). Le famiglie oggi: problematicità e prospettive di cambiamento. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 2, p. 28-37.
- Definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione. D.Lgs. 19 febbraio 2004, n. 59.
- Di Nicola P., (2002). Prendersi cura delle famiglie, Carocci, Roma.
- Foni A., (2015). La relazione con le famiglie al nido. Percorsi di formazione, dialogo e partecipazione, Erickson.
- Fruggeri L., (2007). Famiglie. Dinamiche interpersonali e processi psicosociali, Carocci, Roma, p 38.
- Fustini T, (2007). Educazione partecipata e corresponsabilità educativa tra famiglia e nido d'infanzia: il volto nuovo dei servizi educativi. Rivista Italiana di Educazione Familiare, n. 2, pp. 58-65.
- Galardini, A. L., (2012). L'asilo nido nell'esperienza italiana in
- Galardini A.L., Crescere al nido, Roma, Carocci, p. 13-28.
- Gasperi E., (2012). La comunicazione nella formazione dell'educatore, Cleup, Padova.
- Gauvreau AN., Sandall SR., (2019). Utilizzo delle tecnologie mobili per comunicare con genitori e operatori sanitari. Giovani bambini eccezionali, 22(3),115-126.
- Gordon T., Poli V. (Traduttore), (2014). Relazioni efficaci. Come costruirle. Come non pregiudicarle., La Meridiana.
- Guerra M., Luciano E., (2009). La relazione con le famiglie nei
- servizi e nelle scuole per l'infanzia, Bergamo, Junior.
- Linee pedagogiche per il sistema integrato zerosei. D.M. 22 novembre 2021, n. 334.
- Lopez A. G., Altamura A., (2020). Varcare la soglia. La comunicazione tra servizi educativi e famiglie. Rivista Italiana di Educazione Familiare, 2, p. 399-413, DOI: 10.13128/rief-9463.

- Milani P., (2008). Co-educare i bambini, Pensa Multimedia, Lecce.
- Milani P., (2018). Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità., Carrocci, Roma.
- Misure urgenti per l'esercizio in sicurezza delle attività scolastiche, universitarie, sociali e in materia di trasporti. D.L. 111/2021.
- Morin E., (2001). I sette saperi necessari all'educazione del futuro, Raffaello Cortina, Milano, p. 104.
- Orientamenti Nazionali Per i Servizi Educativi Per l'infanzia. D.M. 24 febbraio 2022, n. 43.
- Pianta R. C., (2001). La relazione bambino-insegnante, Milano, Raffaello Cortina Editore.
- Sani R, (2005). Per una storia dell'educazione familiare nell'età moderna e contemporanea. Itinerari e prospettive di ricerca, Pati. L (a cura di), Ricerca pedagogica ed educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli, p. 3-41.
- Sità C., (2014). "Fare" famiglia. Sfide di metodo per comprendere i legami familiari in mutamento, in Formenti L. (a cura di), Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative, Guerini e Associati, Milano.
- Trincherò R., (2011). Manuale di ricerca educativa. Milano, Franco Angeli.
- Thompson, BC, Mazer, JP, Flood Grady, E. (2015). La natura muta della comunicazione genitore-insegnante: selezione della modalità nell'era degli smartphone. Educazione alla comunicazione, 64, 187 - 207.
- Ulteriori misure urgenti per l'attuazione del Piano nazionale di ripresa e resilienza (PNRR). D.L. 30 Aprile 2022, n. 36.
- Zanon O., (2012, Ottobre). L'osservazione congiunta dei bambini tra educatori e genitori nei servizi per la prima infanzia, Studium Educationis, n. 3.