

Pubblicato il: gennaio 2023

©Tutti i diritti riservati. Tutti gli articoli possono essere riprodotti con l'unica condizione di mettere in evidenza che il testo riprodotto è tratto da www.qtimes.it

Registrazione Tribunale di Frosinone N. 564/09 VG

**The child with socio-cultural disadvantage in children's services:
Toward building educational alliances with families¹**

**Il bambino con svantaggio socio-culturale nei servizi per l'infanzia:
verso la costruzione di alleanze educative con le famiglie**

di

Fausta Sabatano

fsabatano@unisa.it

Iolanda Zollo

izollo@unisa.it

Università degli Studi di Salerno

Abstract:

Childhood is a cultural construction, and it is within a certain way of representing childhood that children experience and learn to relate to the context of reference; in some cases, the context, the culture to which they belong, and their families appear inadequately supportive, indeed harmful and threatening, representing not a resource but a difficulty. The deficiency of the social and familiar fabric translates, in fact, into the inability of the context itself to support the difficulty, placing that child or girl in a condition of disadvantage. The right of every child or girl to access adequate learning opportunities finds, therefore, in child care services a crucial place that represents the guarantee for

¹ Il presente lavoro, sebbene rappresenti il frutto di una comune elaborazione, è da attribuirsi per i paragrafi 1,2,3 e 6 a Fausta Sabatano, mentre per i paragrafi 4 e 5 a Iolanda Zollo.

©Anicia Editore

QTimes – webmagazine

Anno XV – vol. 1_n. 1, 2023

www.qtimes.it

Doi: 10.14668/QTimes_15111

each and every one to access pathways of emancipation that can reduce educational poverty and foster inclusion. In this sense, a first step toward the realization of these goals is undoubtedly the building of a solid alliance between educational services and families through the identification of frameworks and operational tools, such as the Overlapping Spheres of Influence Model (Epstein 1987, 1995, 2011).

Keywords: children's services, disadvantage, school-family relationship

Abstract:

L'infanzia è una *costruzione culturale* ed è all'interno di un certo modo di rappresentare l'infanzia che i bambini fanno esperienza e imparano a relazionarsi con il contesto di riferimento; in alcuni casi, il contesto, la cultura di appartenenza, le famiglie appaiono non adeguatamente supportivi, anzi dannosi e minacciosi, rappresentando non una risorsa, bensì una difficoltà. La carenza del tessuto sociale e familiare si traduce, infatti, nell'incapacità del contesto stesso di *sostenere* la difficoltà, ponendo quella bambina o quel bambino in una condizione di *svantaggio*. Il diritto di ogni bambina o di ogni bambino di accedere ad adeguate possibilità di apprendimento trova, pertanto, nei servizi per l'infanzia un luogo cruciale che rappresenti la garanzia *per tutti e per ciascuno* di accedere a percorsi di emancipazione in grado di ridurre la povertà educativa e di favorire l'inclusione. In tal senso, un primo passo verso la realizzazione di tali obiettivi è indubbiamente la costruzione di una solida alleanza tra servizi educativi e famiglie attraverso l'individuazione di quadri di riferimento e di strumenti operativi, quali l'Overlapping Spheres of Influence Model (Epstein 1987, 1995, 2011).

Parole chiave: Servizi per l'infanzia, svantaggio, rapporto scuola-famiglia, inclusione.

1. Introduzione

La prima infanzia rappresenta un periodo cruciale nella vita delle persone: è in questo periodo che, infatti, prendono forma, attraverso un processo cumulativo, le competenze necessarie per crescere e vivere (Heckman, 2013), grazie alle possibilità ed agli stimoli cui i bambini vengono esposti. Evidentemente, quindi, anche le disuguaglianze si formano ben prima dell'ingresso nel sistema scolastico, nei contesti di vita e di esperienza caratterizzati da povertà educativa e culturale, in cui molti bambini vivono. L'infanzia è una *costruzione culturale* ed è all'interno di un certo modo di rappresentare l'infanzia che i bambini fanno esperienza ed imparano a relazionarsi con il contesto di riferimento; in alcuni casi, il contesto e la cultura di appartenenza non rappresentano una risorsa, bensì una difficoltà: la carenza del tessuto sociale si traduce nell'incapacità del contesto stesso di *sostenere* lo sviluppo, ponendo quel bambino o quella bambina in una condizione di *svantaggio*. Con il termine *svantaggio* ci si riferisce “a tutte quelle situazioni educative depresse che sono all'origine di molte prestazioni individuali insufficienti, soprattutto per quei bambini nati e cresciuti in ambienti deprivati” (Galimberti, 2006, p. 570). Il concetto trova la sua origine negli studi compiuti da Hebb e Thompson (1954) sul comportamento animale; i due studiosi, in particolare, avevano scoperto che la privazione di sollecitazioni sensoriali nelle prime fasi di vita ostacola lo sviluppo degli affetti e delle

abilità. Il passaggio dalla privazione sensoriale a quella culturale, denominata svantaggio sociale, non ha trovato inizialmente tutti gli studiosi concordi ed è stato un tema molto dibattuto (Zubek, 1969); successivamente, gli studi condotti nell'ambito della psicologia sperimentale e sociale hanno dimostrato come la privazione di un bisogno essenziale, anche se per un periodo determinato di tempo, può avere effetti rilevanti e talvolta irreversibili sullo sviluppo della personalità e sul processo di socializzazione. Nell'ambito degli studi psicoanalitici, in particolare, si è posto l'accento sulla *privazione materna*, derivante da un'assenza temporanea o definitiva della madre, o da un atteggiamento di incuria relativamente ai bisogni affettivi e materiali del bambino. Tali studi hanno evidenziato come, oltre una certa soglia, queste privazioni comportino effetti irreversibili sullo sviluppo della personalità (Bowlby, 1957; Spitz, 1962; Spurlock, 1970; Winnicott, 1984).

I contesti di vita, in particolare familiari, in cui spesso i bambini nascono e cominciano il loro percorso di apprendimento e socializzazione appaiono in molti casi non adeguatamente supportivi, anzi dannosi e minacciosi. Il diritto di ogni bambino o bambina di accedere ad adeguate possibilità di apprendimento trova, pertanto, nei servizi per l'infanzia un luogo privilegiato di realizzazione. Questo diritto viene sancito già nella Costituzione Italiana, che recita all'art. 3:

“Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese”.

Lo stesso principio viene ripreso nel Decreto Ministeriale n. 43 del 24 febbraio 2021 relativo all'Adozione degli Orientamenti nazionali per i Servizi educativi per la prima infanzia” comma 1, lettera f) del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65 dove si sottolinea:

“I bambini hanno diritto alle medesime condizioni di partenza, in termini di eque opportunità di accesso e di piena fruizione dei servizi educativi per l'infanzia. I bambini hanno diritto a essere sostenuti nei loro percorsi di crescita da figure adeguatamente preparate e in ambienti accoglienti e propositivi, capaci di allargare e promuovere le potenzialità di ciascuno. I bambini hanno diritto a cure attente e sensibili che possano sostenere il senso di fiducia verso il mondo e verso sé stessi. Si tratta del diritto ad un ambiente che comunica loro che si possono fidare e che sono accolti e valorizzati così come sono, condizione fondamentale per la costruzione del senso di autostima (p. 17).

Sul piano dichiarativo, pertanto, è da sempre chiara la necessità di garantire a tutti ed a ciascuno, già nella primissima infanzia, una via adeguata a sviluppare liberamente capacità, talenti ed aspirazioni. Purtroppo, a livello nazionale sono ancora tantissimi i territori in cui i bambini e le bambine crescono svantaggiati, ai margini della società; la loro condizione di nascita sembra *inghiottirli*, privarli della loro voce, della possibilità di dirsi e di costruire traiettorie di cambiamento che li portino fuori da quella realtà. Sono bambini che vivono la violenza, l'abuso, il maltrattamento, l'incuria, la deprivazione come esperienze quotidiane, quindi come regola, non come eccezione. Le vivono talmente da vicino che non riescono a discernere il giusto dall'ingiusto, l'anomalo da ciò che

è *normale*: sono convinti che la realtà di cui fanno esperienza corrisponda all'ordine naturale delle cose (Sabatano 2012; 2013).

Da queste riflessioni, emerge il *carattere multidimensionale* della povertà, che non è riconducibile esclusivamente alla dimensione economica, ma richiama fortemente anche la dimensione educativa. Da un'indagine di Save the Children (2017), volta a misurare la privazione delle opportunità educative nelle regioni italiane, era derivato, già alcuni anni or sono, un allarme relativo alla diffusione della povertà definita 'educativa' in Italia; in particolare nelle regioni meridionali, appariva critica la presa in carico dei bambini sotto i 3 anni dei servizi per l'infanzia. Nessuna regione italiana, comunque, era risultata in linea con l'obiettivo europeo, stabilito nel 2002 - chiaramente definito a livello nazionale dalla riforma che ha istituito il Sistema Integrato 0-6 anni, Decreto Legislativo 65/2017 - che appare oggi ancora lontano e che è relativo alla copertura al 33% degli asili nido (la media italiana è del 13%: dal 25% dell'Emilia Romagna, al 2% della Calabria)².

In contesti di marginalità, la povertà si declina, secondo Save the Children (2017), nella privazione da parte dei bambini, delle bambine e degli/delle adolescenti della possibilità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni; in tal senso, si evidenzia la relazione tra povertà economica e povertà educativa e culturale, dal momento che le differenze di reddito dei genitori incidono fortemente sulla possibilità di accedere ad esperienze di intrattenimento, culturale e sportivo. I dati elaborati dall'ISTAT per Save the Children, indicano che il 64% dei minori non ha svolto 4 o più attività tra le 7 considerate (sport in modo continuativo, internet ogni giorno, teatro, concerti, musei, siti archeologici, lettura di un libro), e il 17% ne ha svolto soltanto una, l'11% nessuna. Se nel Sud e nelle Isole, l'incidenza della privazione 'culturale e ricreativa' è più marcata (supera il 70%), nelle regioni del Nord riguarda comunque circa la metà dei minori considerati.

Dunque, la povertà educativa è riconducibile tout court ad un'assenza di opportunità culturali ed educative? Il lavoro sul campo in contesti di marginalità porta a considerare come sovente più che di fronte ad un "vuoto" di valori, opportunità, esperienze, conoscenze, ci si trovi di fronte ad un "pieno" degli stessi elementi che si riteneva mancanti, ma in una dimensione "altra", "estranea". Si pensi ai contesti caratterizzati da criminalità organizzata, un bambino che cresce in questi contesti sa, impara tante cose, che i suoi coetanei non conoscono. Impara come si spaccia, come si compra una pistola, cosa è un "bilancino" per pesare la droga. E' di fatto un bambino competente (Sabatano, 2013), che padroneggia conoscenze e saper fare; il tema, allora, che assume rilevanza dal punto di

² In base agli ultimi dati disponibili (a.s. 2017/2018), solo il 13,5% dei piccoli frequenta un servizio comunale o convenzionato (194.567 posti su 1 milione 400 mila bambini 0-2 anni residenti in Italia). Includendo tutti i servizi alla prima infanzia, anche privati non convenzionati, si arriva al 24,7%, per un totale di 355 mila posti autorizzati al funzionamento, di cui il 51% pubblici, con divari territoriali molto pronunciati. L'offerta di servizi di qualità accessibili varia considerevolmente tra le Regioni, ma anche tra Province e in molti casi da un comune all'altro, anche all'interno di una singola Provincia. La distanza principale si sviluppa lungo l'asse Nord-Sud, con differenze notevoli evidenziate dal tasso di presa in carico: per i servizi comunali o convenzionati si spazia dal 19,6% del Nord-Est (1 bambino 0-2 anni su 5 frequenta un nido o servizio integrativo) al 5,1% del Sud (1 bambino 0-2 anni su 20), con divari regionali che vanno dal 2,1% della Calabria al 26,7% dell'Emilia Romagna e valori leggermente superiori per Valle d'Aosta e Trento. Se includiamo anche i servizi privati, allora l'obiettivo del 33% è raggiunto e superato da Valle d'Aosta e Umbria (47% e 41%), ma anche da Emilia Romagna (38%) Trento (37%) e Toscana (35%). La maggior parte delle Regioni del Centro-Nord, con la Sardegna, oscillano tra il 28 e il 31%, ma nel Mezzogiorno, Sicilia, Calabria e Campania coprono appena il 9-10% dei bambini nella fascia 0-3 anni, 1 su 10.

vista educativo è la *qualità* di queste competenze, non la *quantità*. Si vuol dire che il concetto di povertà educativa può trarre in inganno, qualora sia interpretato come una quantificazione di opportunità o di un certo tipo di esperienze presenti o assenti (cinema, teatro, ecc.). Il problema dello svantaggio o della deprivazione non è riconducibile sempre a *quante* esperienze faccia il bambino, ma va declinato anche rispetto a *quali* esperienze fa e a quale sia la sua reale possibilità di scegliere. Questa lettura pedagogica dovrebbe fortemente incidere sulla qualità delle azioni educative proposte nei territori caratterizzati da svantaggio o deprivazione socio-culturale: “Le stesse politiche sociali che ne derivano devono situarsi *oltre* la compensazione degli svantaggi effettuata attraverso l’offerta di beni e servizi, ampliando e garantendo le capacità/facoltà di scelta individuali e collettive (*capabilities* – Sen, 1999 e 2005) che non concernono solamente i bisogni (primari e non) come alimentarsi, curarsi, istruirsi, ma anche le libertà, i diritti fondamentali correlati a tutte le dimensioni della vita umana” (Caldin, Rigoni, 2017, p. 42).

2. Il ruolo dei servizi per l’infanzia nei territori svantaggiati

Dal quadro introduttivo sinteticamente delineato, risulta evidente come in contesti di deprivazione sociale e culturale, il ruolo dei servizi educativi appare cruciale nel sostenere i bambini e le bambine in percorsi di emancipazione tesi a ridurre la povertà educativa, anche grazie all’attivazione di una rete territoriale che punti a includerli nel tessuto sociale.

Alcuni studi evidenziano, in tal senso, la relazione tra le condizioni socio-economiche delle famiglie e i ritardi nell’acquisizione delle competenze matematiche, di lettura e scrittura, fisiche e motorie e socio-emozionali presenti nei bambini già all’età di 4 anni (World Health Organization, United Nations Children’s Fund, 2018). Tuttavia, un fattore determinante nell’acquisizione di tali competenze appare la frequenza al nido e la durata della frequenza: “i bambini appartenenti a famiglie con svantaggio socio-economico che frequentano il nido per lungo tempo non soltanto acquisiscono maggiori competenze rispetto ai loro coetanei provenienti da famiglie con lo stesso background socio-economico, ma riescono a ridurre il gap anche con gli altri bambini. Un elemento di grande rilevanza è relativo in tal senso all’incidenza a lungo termine di questo intervento educativo: dai dati emerge come questi bambini abbiano quasi il doppio delle probabilità di essere resilienti all’età di 15 anni (rispetto ai coetanei che non li hanno frequentati)” (Istituto Superiore di Sanità - <https://www.epicentro.iss.it/scuola/prima-infanzia-e-poverta-educativa>).

Un altro contributo rilevante offerto dai servizi per l’infanzia nei contesti svantaggiati è relativo all’occupazione femminile ed, in particolare, alle politiche di conciliazione. L’Italia è uno tra i paesi europei con il divario di genere in ambito lavorativo tra i più consistenti (18 punti di distanza tra donne e uomini rispetto alla media europea di 10 punti a vantaggio maschile), divario che aumenta per i genitori con almeno un figlio (è occupato l’89,3% dei padri a fronte del 57% delle madri), e dove nel 2019 più del 70% delle convalide per le dimissioni sono date dalle madri, prevalentemente per questioni di mancata conciliazione. Diversi studi evidenziano come l’impegno professionale delle madri, pur riducendo il tempo di cura, ne aumenta la qualità e l’intensità, stimolando al contempo anche la partecipazione dell’altro genitore. (Save the Children, 2018; Alushaj & Tamburlini, 2018).

Purtroppo, questa possibilità resta comunque non accessibile a tutti in particolare nei territori svantaggiati, a causa delle scarse risorse economiche o di povertà in cui le famiglie versano. Secondo i risultati di un’indagine condotta da IPSOS per Save the Children (2020), in più di 1 caso su 3 (36%),

il principale motivo per cui il bambino non ha frequentato il nido nel precedente anno è stato di tipo economico, mentre per il 10% il mancato accesso è stato determinato dal non aver trovato posto. Il 6% ha indicato come causa principale gli orari del servizio e il 5% la mancanza di servizi nel territorio.

Si viene a creare una sorta di “circuito vizioso dello svantaggio” (Dota, Orsini, 2021) per il quale la condizione occupazionale dei genitori rappresenta spesso un criterio di selezione per l’accesso ai servizi educativi pubblici. Pertanto, l’essere fuori dal mercato del lavoro, per uno o entrambi i genitori, rappresenterebbe un doppio svantaggio per i minori, che potenzialmente sono così più esposti al rischio di povertà economica ed educativa. La promozione della giustizia sociale e dell’equità, il diritto all’educazione, alla protezione sociale ed all’inclusione di ogni bambino e bambina rappresentano, pertanto, condizioni indispensabili per rompere il circolo vizioso della trasmissione dello svantaggio tra generazioni e per favorire la crescita del Paese.

3. Essere educatori per l’infanzia in contesti svantaggiati

Per l’educatore, da un punto di vista formativo, lavorare con bambini o bambine provenienti da contesti svantaggiati richiede la maturazione di un atteggiamento riflessivo e critico nei confronti del proprio modo di *pensare* e di *fare* educazione (Mezirow, 1991; Schön, 1983). In primo luogo, l’educatore è chiamato a rivisitare l’idea implicita di bambino di cui è portatore, idea messa in crisi dall’esperienza educativa che si realizza, perché il *bambino immaginato* (spontaneo, ingenuo, creativo, ecc.), non coincide con il *bambino reale*, quello che effettivamente si incontra e che, il più delle volte, al contrario, appare furbo, diffidente, violento, ferito. Un bambino per il quale non è possibile realizzare un “progetto educativo”, se non si ha prima il coraggio di immergersi in una realtà *altra*, fatta di logiche, valori, costumi, interpretazioni difficili anche da immaginare, estranee, come appare il bambino che si ha di fronte: *estraneo, lontano* da ogni categoria possibile di cui quotidianamente si è fatta esperienza. Un bambino che costringe, pertanto, a mettere in discussione le proprie competenze, la propria motivazione, la propria professionalità (Sabatano, 2022).

L’efficacia della relazione educativa nei servizi per l’infanzia va costruita, allora, tenendo presenti alcuni elementi che appaiono centrali con i *bambini provenienti da famiglie svantaggiate*.

Un primo elemento essenziale è connesso all’*esperienza di adulto* vissuta dai bambini: per molti di essi l’adulto rappresenta una minaccia, dal momento che le relazioni familiari sono contrassegnate da incuria, abbandono, violenza. La relazione con gli educatori si crea, pertanto, a partire da un senso di diffidenza per cui l’avvicinarsi al bambino, alla sua storia, deve essere graduale, progressivo. Occorre tempo e pazienza. E occorre impiegare questo tempo, trovando nel gruppo di lavoro il luogo della condivisione dei vissuti, spesso frustranti, il luogo della creazione di percorsi unici, che *accolgano l’imprevedibile come dimensione di progetto*.

Un secondo elemento di riflessione è relativo alla necessità di *riflettere sulle proprie emozioni*. La riflessione sui propri vissuti emotivi rappresenta, infatti, lo strumento per sfuggire al *tranello del salvatore* (Gordon, 2014), ossia a quell’agito emotivo che conduce a voler strappare il bambino dalla sua difficile realtà. In tal senso, fondamentale è la formazione riflessiva degli educatori che consenta loro di *guardarsi in azione* e maturare consapevolezza circa le motivazioni di quello che si dice, si pensa, si fa.

Un terzo elemento, cui si è accennato in precedenza, è dato dalla *rinuncia ad un modello di bambino ideale*. Per un bambino la sensazione di essere diverso, non adeguato a un *modello di bambino ideale* cui l'educatore aspira, vuol dire non sentirsi accolto per quello che è, per quello che esprime. È indispensabile da parte dell'educatore un atteggiamento di autentica apertura, che lo conduca a provare simpatia, fascino, interesse, trasporto per ogni bambino e bambina costruendo una relazione intensa e reciproca, nutrita del desiderio e della volontà di entrare con l'altro in un rapporto profondo. Ciò è possibile solo in una dialettica sottile tra rispetto della soggettività ed esercizio da parte dell'educatore di un'azione di stimolo esplicito (Bertolini, 1988).

Nella relazione con l'educatore, i bambini e le bambine provenienti da famiglie svantaggiate vivono un'esperienza per loro unica, una sorta di *viaggio in un posto diverso*, dove si parla una lingua diversa, si gesticola, si mangia, si gioca, in un modo diverso. Fare esperienza di questa differenza, anche inizialmente avvertendo un disagio legato ad un modo *altro*, sconosciuto, non familiare di stare al mondo, costituisce un elemento generativo di riflessione per i bambini, quell'elemento che lentamente consente loro di accedere a quelle "competenze" che altrimenti sono irraggiungibili, o perché *invisibili*, a causa della loro assenza nel contesto di crescita, o perché *inutili*, non essendo spendibili nel proprio vivere quotidiano. È in questo modo che la competenza assume il suo valore originario, etimologico di *cum petere* ossia "chiedere", "dirigersi verso", rinviando alla capacità del soggetto di *sapersi muovere e orientare* in determinati contesti e campi di esperienza. In tal senso, l'esperienza soggettiva che ciascun bambino compie nell'aprirsi a possibilità di scambio e di confronto molteplici con l'altro (l'educatore, gli altri bambini) costituisce un'occasione di re-interpretazione personale, di rielaborazione cognitiva e decisionale, che lo conduce a divenire costruttore autonomo delle proprie conoscenze e protagonista del proprio percorso di crescita e cambiamento.

Il ruolo dell'educatore è, allora, quello di accogliere ogni bambino per ciò che la sua storia esprime, dando a ciascuno la possibilità di conoscere *altri* spazi, contesti, modalità di relazione, che siano proposti, non imposti. Preziosa e attuale, in tal senso, l'indicazione di Paulo Freire rispetto alla concezione "depositaria" dell'educazione quale uno strumento di oppressione:

"Nella visione "depositaria" dell'educazione, il sapere è una elargizione di coloro che si giudicano sapienti, agli altri, che essi giudicano ignoranti. [...] Infatti si basa su una serie di postulati che richiamano un tipo di rapporti "verticali":

- a) l'educatore educa, gli educandi sono educati;
- b) l'educatore sa, gli educandi non sanno
- c) l'educatore pensa, gli educandi sono pensati
- d) l'educatore parla, gli educandi ascoltano docilmente
- e) l'educatore crea la disciplina, gli educandi sono disciplinati
- f) l'educatore sceglie e prescrive la sua scelta; gli educandi seguono la sua prescrizione [...]" (Freire, 2011, p. 59).

Alla concezione "depositaria" Freire contrappone la concezione "problematizzante" che supera la contraddizione educatore/educando, e che si fonda sul dialogo, in cui l'educatore, mentre educa, viene educato dal bambino stesso. La dimensione del dialogo rimanda ad uno degli aspetti di maggiore rilevanza in una visione sistemica ed ecologica del lavoro educativo: il rapporto con le famiglie. Come si dirà più diffusamente in seguito, la co-costruzione del percorso educativo, l'alleanza tra servizi educativi e famiglie resta un punto cruciale per garantire un'azione efficace e autenticamente trasformativa.

4. Perché un'alleanza tra servizi educativi per l'infanzia e famiglie?

L'alleanza tra servizi educativi per l'infanzia e famiglie si configura come un processo strategico, che permette di valorizzare, in una prospettiva inclusiva, le differenti culture, i diversi saperi e le specificità identitarie, relazionali, educative dei due contesti (Bondioli & Savio, 2011; Pati & Dusi, 2011).

L'importanza di tale alleanza, già ampiamente sottolineata nella nostra Carta costituzionale e nei Decreti delegati, nonché nella normativa concernente l'evoluzione della scuola dell'infanzia³, emerge anche dal *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (Milotay, 2015), nel quale la famiglia occupa una posizione di centralità soprattutto nei termini di una progettualità educativa che sia orientata alla valorizzazione delle differenze e che evolva in relazione alle caratteristiche e ai bisogni di tutti. Inoltre, nel poc'anzi citato D.M. 24 febbraio 2022, n. 43, recante *Adozione degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*, si legge: “[...] all'interno di un servizio educativo si può educare solamente a partire dalla costruzione di un rapporto di ascolto [*e di*] dialogo [...] con la famiglia. La famiglia è infatti il luogo di identità e appartenenza del bambino e svolge un compito educativo primario rispetto al compito del servizio educativo, che si pone come complementare e integrativo” (p. 21).

Il dialogo tra servizi educativi per l'infanzia e famiglie, come si evince da un'ampia letteratura scientifica (Henderson & Mapp, 2002; Epstein, 2011; AESIAD, 2012; Bembich & Bortolotti, 2015; Granata, Mejri & Rizzi 2016), oltre a garantire la continuità tra contesto familiare e contesto extrafamiliare, si configura come una condizione indispensabile per un'educazione efficace e una variabile fondamentale per il successo formativo dei bambini. Nello specifico dei bambini con svantaggio, l'incontro tra educatori e famiglie diventa la base costitutiva di un'azione direzionata a un vero e proprio progetto di vita: trattandosi, infatti, delle prime istituzioni educative che i bambini con svantaggio incontrano, queste ultime acquisiscono un ruolo importante per gli stessi bambini e per le loro famiglie.

Nel nostro Paese, nonostante vengano fuori, sia dal quadro normativo sia dalla letteratura scientifica di riferimento, suggestioni teoriche e spunti concreti per rendere “operativa” tale alleanza (attraverso l'alternarsi di prassi relazionali formali e informali o il propagarsi di indicazioni pratiche apparentemente generiche, quali individuare uno stile comunicativo adeguato, vincere la diffidenza e superare il pregiudizio, promuovere l'informazione e, soprattutto, la formazione), vi è la necessità di circoscrivere l'ambito di azione sulla base di quadri teorico-concettuali e/o di strumenti da utilizzare per evitare il rischio di uno “sconfinamento”. Diviene, dunque, centrale progettare il rapporto tra educatori e famiglie a partire da una struttura di riferimento che agisca come cornice progressiva e organizzata, e che si configuri come un possibile itinerario da percorrere per la costruzione di un fattivo dialogo volto a un agire educativo realmente inclusivo (Sibilio & Aiello, 2018). In tal senso, gli approcci ecosistemici rappresentano un interessante riferimento importante per comprendere il valore delle interconnessioni nelle prime età della vita infantile (Bronfenbrenner, 1979), traducendosi

³ D.Lgt 24 maggio 1945, n. 549. *Programmi per le scuole elementari materne*; D.P.R. 11 giugno 1958, n. 584. *Orientamenti dell'attività educativa della scuola materna*; Legge 18 marzo 1968, n. 444. *Ordinamento della scuola materna statale*; D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647. *Orientamenti per l'attività educativa nella scuola materna statale*.

in un invito a creare circuiti virtuosi tra servizi educativi e famiglia, in particolare, attraverso pratiche di connessione che sappiano riconoscere la famiglia come risorsa (Ongari, 2010).

5. L'*Overlapping Spheres of Influence Model* di Joyce L. Epstein

La costruzione dell'alleanza pedagogica tra servizi educativi per l'infanzia e famiglie (nonché comunità) rappresenta un aspetto centrale di ogni pratica inclusiva che voglia favorire l'accessibilità di tutti i bambini ai luoghi di vita e che sia orientata allo sviluppo di un nuovo modo di interpretare, di valorizzare e, soprattutto, di *agire* le differenze di ognuno.

Muovendo dalle riflessioni poco prima elaborate, in questa sede, si focalizzerà l'attenzione sul modello teorico sviluppato da Epstein (1987, 1995, 2011) che, ispirandosi all'approccio ecosistemico di Bronfenbrenner (1979), si fonda sull'idea secondo cui ambiente familiare e servizi educativi per l'infanzia possono essere rappresentati in un piano geometrico attraverso "sfere" separate caratterizzate da gradi più o meno profondi di sovrapposizione a seconda delle singole culture particolari [Fig. 1]. Le "sovrapposizioni" sono concettualizzate come attività congiunte degli educatori e delle famiglie, che si manifestano in forme specifiche di coinvolgimento. Il grado di sovrapposizione tra le sfere dipende dalle forze in campo che si muovono verso la separazione oppure verso la sovrapposizione. Queste forze includono prospettive, percezioni, rappresentazioni ed esperienze passate che fungono da fattori ostacolanti o facilitanti le attività di coinvolgimento.

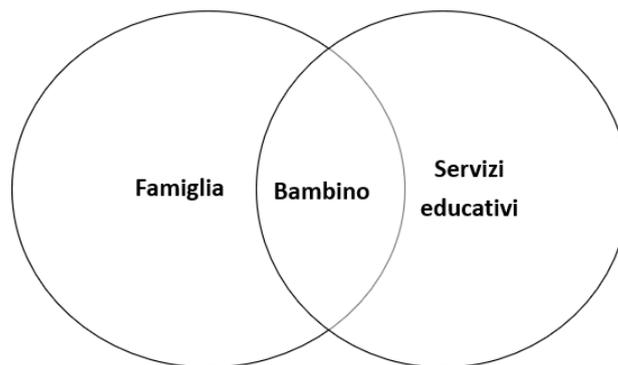


Fig. 1: *Overlapping Spheres of Influence Model* (Epstein, 1987, 1995)

Sei sono le tipologie di coinvolgimento individuate da Epstein (1987, 1995, 2011) per un dialogo tra servizi per l'infanzia e famiglia:

- *parenting*: la sfida per l'organizzazione educativa è fornire a tutte le famiglie indicazioni pratiche e consigli empirici utili a supportare tali attività; al tempo stesso, esso comprende le responsabilità della famiglia nel favorire le condizioni di base a supporto dell'educazione dei figli;
- *communicating*: ci si riferisce all'impegno da parte di genitori e di educatori nell'organizzazione di canali di comunicazione a due vie che si mostrino efficienti e temporalmente stabili;

- *volunteering*: fa riferimento all'impegno genitoriale in attività non retribuite che sono solitamente coordinate da figure appartenenti all'istituzione scolastica (organizzazione di feste, costituzione di comitati, promozione di iniziative culturali e ricreative, giornate di beneficenza);
- *learning at home*: comprende la valorizzazione del percorso scolastico da parte dei genitori e il supporto all'attività di apprendimento da svolgere a casa; esso si realizza attraverso la condivisione di metodologie educative e di strategie di supporto, creando un raccordo positivo tra le attività che il bambino svolge al nido o alla scuola dell'infanzia e quelle che pratica a casa;
- *decision making*: include il coinvolgimento delle famiglie nei processi decisionali dei servizi educativi riferibili a prassi e a politiche scolastiche;
- *collaborating with the community*: rappresenta il livello di maggiore sovrapposizione tra l'ambito scolastico e domestico; riguarda, nello specifico, la partecipazione genitoriale nel coordinamento di servizi offerti alla comunità in un'ottica più ampia volta alla creazione di reti sul territorio. Con quest'ultima forma di coinvolgimento (inizialmente non presente), che sottolinea l'importanza della partecipazione della comunità circostante, l'*Overlapping Spheres of Influence Model* viene rivisto con l'aggiunta della comunità come terzo polo del modello [Fig. 2].

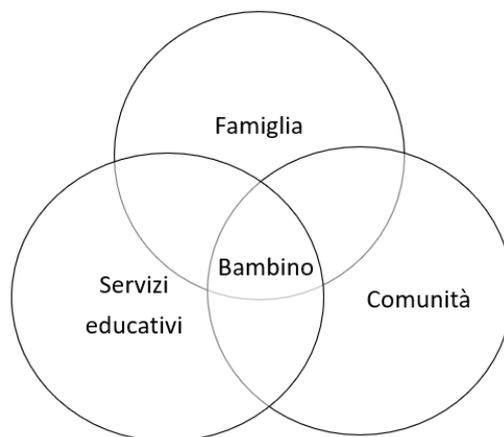


Fig. 2: Evoluzione dell'*Overlapping Spheres of Influence Model* (Epstein, 2011)

Il modello delle *overlapping spheres of influence* (Epstein, 1987, 1995) appare, dunque, essere assai semplice sul piano teorico-concettuale e su quello pratico-operativo; pertanto, potrebbe rappresentare un utile strumento non solo per l'interpretazione della complessità della relazione tra educatori e famiglie, ma anche per la valorizzazione e per il potenziamento di tale dialogo (Zollo & Galdieri, 2022).

6. Conclusioni

Dalle riflessioni condotte si evincono la centralità e l'importanza di progettare un'alleanza solida tra educatori e famiglie, avendo come riferimento una cornice progressiva e organizzata, che vada a rappresentare un chiaro e definito *iter* da seguire, sì da costruire un dialogo fattivo orientato a un agire educativo inclusivo (Sibilio & Aiello, 2018). Emerge anche la necessità di sperimentare i modelli teorici presentati per la costruzione di un'alleanza scuola-famiglia nei servizi educativi per l'infanzia. In particolare, il modello di Epstein, identificando diverse modalità di collaborazione sembra rappresentare un possibile itinerario progettuale da porre a guida del rapporto con le famiglie, in special modo in contesti problematici. Esso, infatti, mostra quale sia il livello minimo e massimo di interazione e, nell'identificare questa gradualità, porta in luce una soglia "minima", oltre la quale l'assenza della famiglia può diventare un fattore determinante nel perpetuare situazioni di svantaggio e marginalità sociale.

Riferimenti bibliografici:

- Alushaj, A. & Tamburlini, G. (2018). Tempo materno, tempo di nido e sviluppo del bambino: le evidenze. In *Medico e Bambino*, 6, 361-370.
- Bembich, C. & Bortolotti, E. (2015). Bambini con disabilità e bisogni educativi complessi: in che modo l'educatore può supportare ed affiancare la famiglia nell'affrontare le problematiche educative? In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 3(1), (pp. 41-52).
- Bertolini, P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bondioli, A. & Savio, D. (a cura di) (2011). *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l'infanzia di Modena*. Azzano San Paolo: Junior.
- Bowlby, J. (1951). *Cure materne e igiene mentale del fanciullo*. Firenze: Giunti Barbera, 1957.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Caldin, R. & Rigoni R. (2017). Lo "svantaggio socio-economico, linguistico e culturale": un bisogno educativo speciale. In *Studium Educationis*, anno XVIII - n. 3, 39-53.
- De Sanctis, L. (ed.) (2013). *L'infanzia svantaggiata e Maria Montessori. Esperienze psicopedagogiche, educative e sociali dal '900 ad oggi*. Roma: Fefè.
- Dota, F. & Orsini, S. (2021). *Bambini al nido: tra affermazione della funzione educativa e rischio di esclusione*. In VII Convegno Nazionale dell'Associazione Italiana per gli Studi sulla Qualità della Vita, 22-24 Aprile 2021, Libro dei Contributi Brevi.
- Epstein, J. L. (1987). Toward a theory of family-school connections: Teacher practices and parent involvement. In K. Hurrelmann, F. X. Kaufmann, & F. L. Lösel (Eds.). *Social intervention: Potential and constraints. Prevention and intervention in childhood and adolescence*, Oxford, UK: Walter De Gruyter, 121-136.
- Epstein, J. L. (1995). School/family/community partnerships. In *Phi Delta Kappan*, 76, 701-702.
- Epstein, J.L. (2011). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools* (2nd ed.). Boulder, CO: Westview Press.

- Freire, P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Ega-Edizioni Gruppo Abele, 1968.
- Galimberti, U. (2006). *Dizionario di Psicologia*. Novara: Istituto Geografico De Agostini, vol.III.
- Gordon, T. (2014). *Relazioni efficaci. Come costruirle, come non pregiudicarle*. Molfetta (BA): La Meridiana.
- Granata, A., Mejri, O. & Rizzi, F. (2016). Family-school relationship in the Italian infant schools: not only a matter of cultural diversity. In *SpringerPlus*, 5(1), 1-9.
- Hebb, D.O. & Thompson, W.R. (1954). The Social Significance of animal studies. In Lindzey, G. (Ed). *Handbook of social psychology*. Reading: Addison-Wesley.
- Heckman, J.J. (2013). *Giving a child the early chance*. Chambridge: The MIT Press.
- Henderson, A.T. & Mapp, K.L. (2002). *A new wave of evidence: The Impact of School, Family, and Community Connections on Student Achievement*. Annual Synthesis.
- Heckman, J.J. (2008). The Case for Investing in Disadvantaged Young Children. In *CESifo DICE Report*, München: ifo Institut für Wirtschaftsforschung an der Universität München, Vol. 6(2), 3-8.
- Mezirow, J. (1991). *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza ed il ruolo della riflessione nell'educazione degli adulti*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milotay, N. (2015). *Proposal for a quality framework on early childhood education and care (ECEC)*. Testo disponibile al sito: <https://www.european-agency.org/sites/default/files/agency-projects/IECE/3.%20Nora%20Milotay%20-%20%20European%20Commission.pdf> (ultima consultazione: 15/XII/2022).
- Ongari, B. (ed) (2010). *“Persone chiave” al nido. Costruire rapporti di qualità*. Azzano San Paolo: Junior.
- Pati, L. & Dusi, P. (2011). *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*. Brescia: La Scuola.
- Sabatano, F. (2012). Cosa sa un bambino difficile. Cosa fa il Progetto Integra. In *Infanzia*, 6, 398-401.
- Sabatano, F. (2013). “Me l’ha detto mia madre”. Il sostegno ai genitori difficili nelle dinamiche di cambiamento. In Pati L. (a cura di), *Il sostegno educativo alla genitorialità: contributi pedagogici*. In *La famiglia, Rivista di problemi familiari*, ed. La Scuola, 47/257, 116- 131.
- Sabatano, F. (2022). Vietato l’accesso. Una ricerca-azione partecipativa sull’inclusione nei contesti multiproblematici. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, anno X, n. 2, 71-79.
- Save the Children (ed) (2017). *Building Brains. Early Stimulation for Children from Birth to Three*.
- Save the Children (ed) (2018). *Il Miglior Inizio*. Disuguaglianze ed opportunità nei primi anni di vita.
- Save the Children (ed) (2020). *La scuola che verrà. Attese, incertezze e sogni all’avvio del nuovo anno scolastico*.
- Schön, D.A. (1983). *Il professionista riflessivo: per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo, tr. It., 1993.
- Sen, A.K. (2005). *Justice and human disabilities*. Laurea Honoris Causa dell’Università di Pavia.
- Sen, A.K. (1999). *Development as freedom*. New York: Knopf.
- Sibilio, M. & Aiello, P. (a cura di) (2018). *Lo sviluppo professionale dei docenti. Ragionare per una scuola inclusiva*. Napoli: Edises.
- Spitz, R.A. (1958). *Il primo anno di vita del bambino*. Firenze: Editrice Universitaria.

Spurlock, J. (1970). Social deprivation in childhood and character formation. *Journal of the American Psychoanalytic Association*, n. 22.

Winnicott, D.W. (1984). *Il bambino deprivato*. Milano: Cortina Raffaello.

World Health Organization, United Nations Children's Fund (ed.) (2018). *Nurturing care. For early childhood Development*. World Bank Group.

Zollo, I. & Galdieri, M. (2022). Progettare l'alleanza scuola-famiglia in prospettiva inclusiva e sostenibile: una proposta operativa. In *Italian Journal of Special Education for Inclusion*, 10(2), 50-60.

Zubek, J. P., Bayer, L., Milstein, S., & Shephard, J. M. (1969). Behavioral and physiological changes during prolonged immobilization plus perceptual deprivation. *Journal of Abnormal Psychology*, 74(2), 230–236.

Riferimenti normativi

D.L. 24 maggio 1945, n. 549. *Programmi per le scuole elementari materne*.

D.P.R. 11 giugno 1958, n. 584. *Orientamenti dell'attività educativa della scuola materna*.

Legge 18 marzo 1968, n. 444. *Ordinamento della scuola materna statale*.

D.P.R. 10 settembre 1969, n. 647. *Orientamenti per l'attività educativa nella scuola materna statale*.

D.M. 24 febbraio 2022, n. 43. *Adozione degli Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.