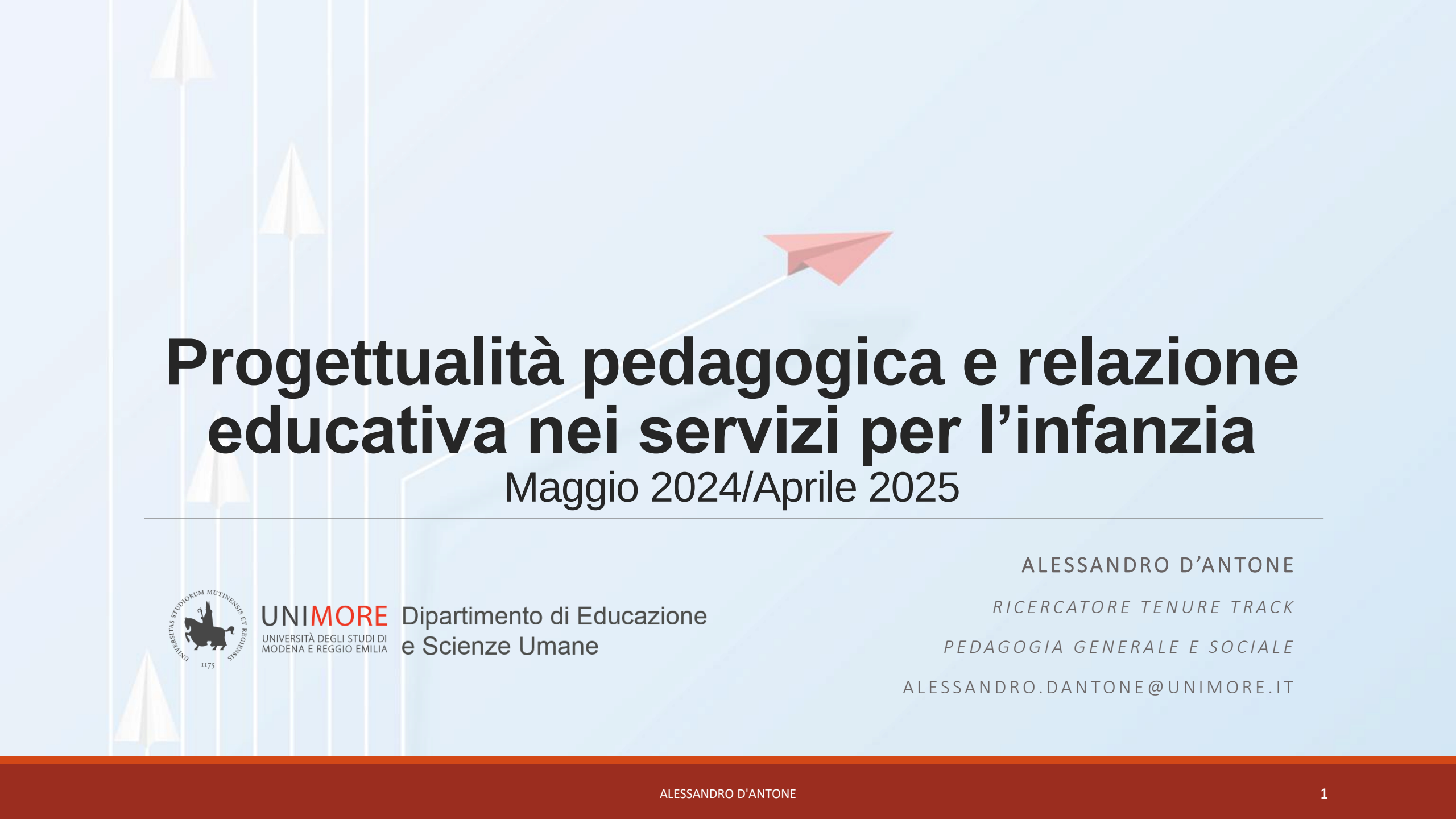




Progettualità pedagogica e relazione educativa nei servizi per l'infanzia

Maggio 2024/Aprile 2025



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione
e Scienze Umane

ALESSANDRO D'ANTONE

RICERCATORE TENURE TRACK

PEDAGOGIA GENERALE E SOCIALE

ALESSANDRO.DANTONE@UNIMORE.IT

È vietata la copia e la riproduzione dei contenuti e immagini in qualsiasi forma.

È inoltre vietata la redistribuzione e la pubblicazione dei contenuti e immagini non autorizzata espressamente dall'autore o dall'Università degli Studi di Modena e Reggio Emilia.



UNIMORE
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI
MODENA E REGGIO EMILIA

Dipartimento di Educazione
e Scienze Umane



La famiglia o le famiglie?

La **famiglia** è un'istituzione e un **ambiente educativo** importante nella storia umana. Attualmente possiamo dire che la famiglia assolva, tramite una lettura pedagogicamente orientata, principalmente a **tre compiti essenziali**. La **famiglia è:**

- un **sistema** dinamico e in continua evoluzione;
- un'**agenzia** di socializzazione;
- una **struttura** per la costruzione di appartenenze e identità.

Ma nella storia umana la famiglia ha subito **costanti trasformazioni**. Attualmente si parla non solo di «famiglia» ma di «**famiglie al plurale**».

HOW TO WRITE A SCENE.

11^{IN} STEPS

1. What needs to happen in this scene?
2. What's the worst that would happen if this scene were omitted?
3. Who needs to be in the scene?
4. Where could the scene take place?
5. What's the most surprising thing that could happen in the scene?
6. Is this a long scene or a short scene?
7. Brainstorm three different ways it could begin.
8. Play it on the screen in your head.
9. Write a scribble version.
10. Write the full scene.
11. Repeat 200 times.

il canovaccio simbolico

- Si può parlare di **famiglie al plurale**, perché **non esiste un solo modello di famiglia** e neppure un'idea astratta di famiglia a cui tutte si devono omologare per essere «famiglie buone»
- Ma possiamo anche parlare di **famiglia al singolare**, perché come educatori sappiamo che tra l'esperienza educativa agita e quella agente **non c'è un'esatta coincidenza**: c'è sempre uno scarto che può **produrre qualcosa di nuovo** e che può aprire a possibilità future.
- La metafora del **canovaccio** (una partitura che può essere rigida o flessibile, seguita alla lettera o un po' improvvisata) ci permette di vedere come **le due definizioni si incontrano**: la famiglia è fatta di una **quotidianità** formata da abitudini e riti, che **assumono sempre forme diverse**, con spazi e tempi, regole e routine che esistono già alla nostra nascita, che lasciamo andare o che costruiamo, che ci formano e che possono cambiare.



ALESSANDRO D'ANTONE



L'educazione, nel bene e nel male

- Vi è un'educazione che **tende a mostrare l'altro come alleato, amico, compartecipe**, ma anche un'educazione che vede l'altro come **nemico, minaccia, essere inferiore**.
- **Nella storia dell'educazione sono state scritte pagine bianche, ma anche pagine nere:**
 - vi sono casi di educazione tendenti alla **libertà, all'autodeterminazione, alla democrazia**, ma anche casi tendenti in tutt'altre direzioni: **indottrinamento politico e sociale, violenza, sterminio** (si pensi al fascismo e al nazismo).
- **Paradigmatici in questo senso** (anche per l'attualità della questione in tempi di importanti processi migratori internazionali) **sono la concezione, il vissuto e la pratica del rapporto con l'altro** (individuo, gruppo, collettività) **da sé** (individuo, gruppo, collettività).



Destini dei bisogni infantili

(Miller, 1994/2005)

- Ogni bambino ha il legittimo bisogno di essere **guardato, capito, preso sul serio e rispettato dalla propria madre**. Deve poter disporre della madre nelle prime settimane e nei primi mesi di vita, usarla, **rispecchiarsi in lei**.
- Un'immagine di Winnicott illustra benissimo la situazione: la madre guarda il bambino che tiene in braccio, il piccolo guarda la madre in volto e vi si ritrova... **a patto che la madre guardi davvero quell'esserino indifeso nella sua unicità**, e non osservi invece le proprie attese e paure, i progetti che imbastisce per il figlio, che proietta su di lui.
- **In questo caso nel volto della madre il bambino non troverà se stesso, ma le esigenze della madre.**
- Rimarrà allora **senza specchio** e per tutta la vita continuerà invano a cercarlo.

La mortificazione del bambino

(Miller, 1994/2005)

- Durante una passeggiata, davanti a me camminava una giovane coppia, entrambi di corporatura robusta; accanto a loro trotterellava un bambino di circa due anni che piagnucolava. **(Di solito osserviamo situazioni del genere con gli occhi dell'adulto; io cercherò invece di darne una descrizione basata sull'esperienza del bambino).**
- I due si erano comperati un ghiacciolo al vicino chiosco e lo leccavano con gusto. Anche il piccolo avrebbe voluto avere il suo gelato. La madre gli diceva amorevolmente: «*Su, da' un morsicino al mio, uno intero per te è troppo ghiacciato*». **Ma non era questo che il bambino voleva;** tendeva la mano verso il gelato, e subito la madre glielo sottraeva. Il bambino, allora, piangeva disperatamente. La situazione si ripeteva con il padre: «Andiamo, topolino – diceva il padre con tenerezza – prendine un po' dal mio». «*No, no!*», gridava il bambino. Faceva anche qualche passo per cercare di distrarsi, ma subito tornava indietro e guardava pieno di invidia e di tristezza su in alto, verso i due grandi che si godevano, soddisfatti e solidali, il loro gelato. Ripetutamente uno dei due gli offriva un assaggio; allora la manina del bambino si protendeva ad afferrare il gelato intero, ma quella dell'adulto si ritraeva con il suo tesoro.
- E più il bambino piangeva, più i genitori si divertivano. **Ridevano tantissimo, e sicuramente pensavano che così avrebbero tranquillizzato anche il piccolo:** «*Ma via, quanto la fai lunga – dicevano – per una stupidaggine simile!*» Il bambino aveva anche provato a sedersi per terra, voltando la schiena ai genitori e lanciando dei sassolini dietro di sé in direzione della madre; ma poi si era rialzato improvvisamente e si guardava intorno preoccupato, temendo che i genitori fossero scomparsi. Ed ecco, finito il suo ghiacciolo, il padre regala al bambino l'asticella ben ripulita e riprende la passeggiata. Il bambino prova a leccare il bastoncino di legno con evidente aspettativa, lo guarda, lo getta via, cerca di raccattarlo, poi vi rinuncia; **un singhiozzo profondo, in cui ci sono tutta la sua solitudine e la sua delusione, scuote il suo corpicino.**



Falso Sé

(Winnicott, 1995; Schatzman, 2018)

- [...] (vero e falso Sé): questi termini sono usati per descrivere un'**organizzazione difensiva** caratterizzata da una precoce assunzione delle funzioni nutritive materne, cosicché il bambino si adatta all'ambiente, **mentre protegge e nasconde, nello stesso tempo, il suo vero Sé**, o la fonte degli impulsi personali. [...] In alcuni casi tipici, il vero Sé prigioniero è incapace di funzionare e, proprio perché viene protetto, ha una limitata opportunità di esperienze di vita. **La vita è vissuta attraverso il falso Sé compiacente** e il risultato, a livello clinico, è un senso di irrealtà.
- [...] Il sistema del dottor Schreber implica una contraddizione, di cui egli non sembra rendersi conto, **fra lo spazio in cui un bambino è abituato a cercare i propri programmi e quello in cui è abituato a pensare di cercarli**. Insegna a un bambino ad aspettare che sia un'autorità esterna a programmarlo ("l'abitudine a **subordinare la sua volontà** a quella dei suoi genitori o insegnanti" deve essere "immutabilmente inculcata in lui"), ma gli insegna anche ad avere "**fiducia in sé stesso**" e a considerarsi "autodeterminantesi", cioè origine della propria programmazione.



Il senso di vuoto

(Miller, 1994/2995)

- A nulla serve loro **eseguire bene** – se non addirittura in modo eccellente – **ogni compito**, essere ammirate e invidiate, mietere successi appena lo vogliano.
- Dietro sta sempre in agguato la depressione, **il senso di vuoto**, di autoalienazione, di assurdità della propria esistenza, che le assale appena si esaurisce la droga della grandiosità, appena non sono «al massimo», appena vengono abbandonate dalle loro sicurezze da «superstar» o quando, all'improvviso, sono colte dal sospetto di aver tradito una qualche immagine ideale di loro stesse.
- Di qui derivano, all'occasione, angosce o pesanti sensi di colpa e di vergogna.
- **Quali sono i motivi di un così grave disturbo in persone tanto dotate?**



E poi ci sono io qui con te!

(Miller, 1994/2995)

- Un padre che da bambino si era spesso spaventato di fronte agli attacchi d'angoscia di sua madre, la quale andava soggetta a sporadici episodi schizofrenici (nessuno gli aveva mai dato spiegazioni in proposito), amava raccontare storie raccapriccianti alla sua amata figliuola.
- Quando la bambina s'impauriva, lui la prendeva in giro e alla fine la tranquillizzava dicendole sempre: «**Ma non devi aver paura, è solo una storia; e poi ci sono io qui con te!**».
- In tal modo riusciva a manipolare la paura della bambina e perciò a sentirsi forte.
- A livello cosciente voleva dare alla figlia **qualcosa di positivo**, proprio quel conforto, quella protezione e quelle spiegazioni che a lui erano mancati.
- A livello inconscio, però, **le comunicava la propria paura infantile**, l'attesa di una disgrazia e la domanda irrisolta (che lui si portava dietro dalla sua infanzia):
- **perché la persona che amo mi fa tanta paura?**



Educazione e potere

(Miller, 1994/2995)

- Un bambino **possiamo educarlo in modo da farlo diventare come piace a noi**. Dal bambino si può ottenere rispetto, aspettarsi che condivida i nostri sentimenti, nell'amore e nell'ammirazione del bambino ci si può rispecchiare, **di fronte a lui ci si può sentire forti**, quando se ne è stanchi lo si può affidare ad altri; grazie a lui è possibile, infine, sentirsi al centro dell'attenzione.
- Una donna che abbia dovuto a suo tempo reprimere e rimuovere tutti questi bisogni con la propria madre, **per quanto possa essere una persona colta**, dinanzi alla propria creatura li sentirà ridestarsi dal profondo del proprio inconscio e **tendere al soddisfacimento**.
- Il bambino lo avverte chiaramente, **e rinuncia presto a esprimere le proprie esigenze**.



Uno schema a tre vie

(Massa, 2000)





Il piccolo principe e la volpe #1

Fu in quel momento che apparve la volpe. «Buongiorno», disse la volpe. «Buongiorno», rispose educatamente il piccolo principe, che si voltò, ma non vide nulla. «Sono qui» precisò la voce «sotto al melo...». «Chi sei?» chiese il piccolo principe. «Sei molto carino.» «Sono una volpe.» «Vieni a giocare con me» propose il piccolo principe. «Sono così triste...»

«Non posso giocare con te» rispose la volpe. «Non sono addomesticata.» «Ah, scusa!» fece il piccolo principe. Poi ci pensò su e domandò: «Cosa significa 'addomesticare'?» [...] «È una cosa di cui non si ricorda più nessuno» disse la volpe. «Significa: 'creare dei legami'...» «Creare dei legami?» «Certo» fece la volpe. «Tu ora per me sei solo un ragazzino identico a centomila altri ragazzini. E non ho affatto bisogno di te, così come tu non hai affatto bisogno di me. Io per te sono solo una volpe uguale a centomila altre. Ma se mi addomestichi, avremo bisogno l'uno dell'altra. Tu sarai per me unico al mondo, e io sarò per te unica al mondo...» [...]



Il piccolo principe e la volpe #2

«Cosa devo fare?» «Devi avere molta pazienza» rispose la volpe. «All'inizio devi sederti un po' lontano da me, così, sull'erba. Io ti osserverò con la coda dell'occhio e tu non dirai niente. Le parole sono fonte di equivoci. Ma ogni giorno verrai a sederti un po' più vicino...». L'indomani il piccolo principe ritornò. «Avresti fatto meglio a tornare alla stessa ora» disse la volpe.

«Se per esempio verrai sempre alle quattro del pomeriggio, sin dalle tre io comincerò a essere felice. Più passerà il tempo, più mi sentirò felice. Alle quattro inizierò ad agitarmi e preoccuparmi: scoprirò il prezzo della felicità! Se invece verrai quando capita, non saprò mai a che ora preparare il mio cuore... I riti servono.»

«Cos'è un rito?» chiese il piccolo principe. «È un'altra cosa che gli uomini hanno dimenticato» rispose la volpe. «È ciò che rende un giorno diverso da tutti gli altri, un'ora diversa da ogni altra».



Il *setting* pedagogico

(Dozza, 2000, 2018)

- Preparazione preliminare del **contesto**
- Preparazione preliminare sul piano del **contatto**: aggancio, accordo, appuntamento
- **Accoglienza**: disposizione dei partecipanti nello spazio, oggetto del colloquio, tempo a disposizione
- **Permanenza**: informazioni reciproche, emersione di eventuali problematiche, gestione del confronto e del conflitto, compiti (per l'insegnante: osservazione – vd. carta e matita, check-list, diario; per il genitore: comunicazione in famiglia)
- **Congedo**: riassunto, accordi, riprogrammazione



In sintesi:

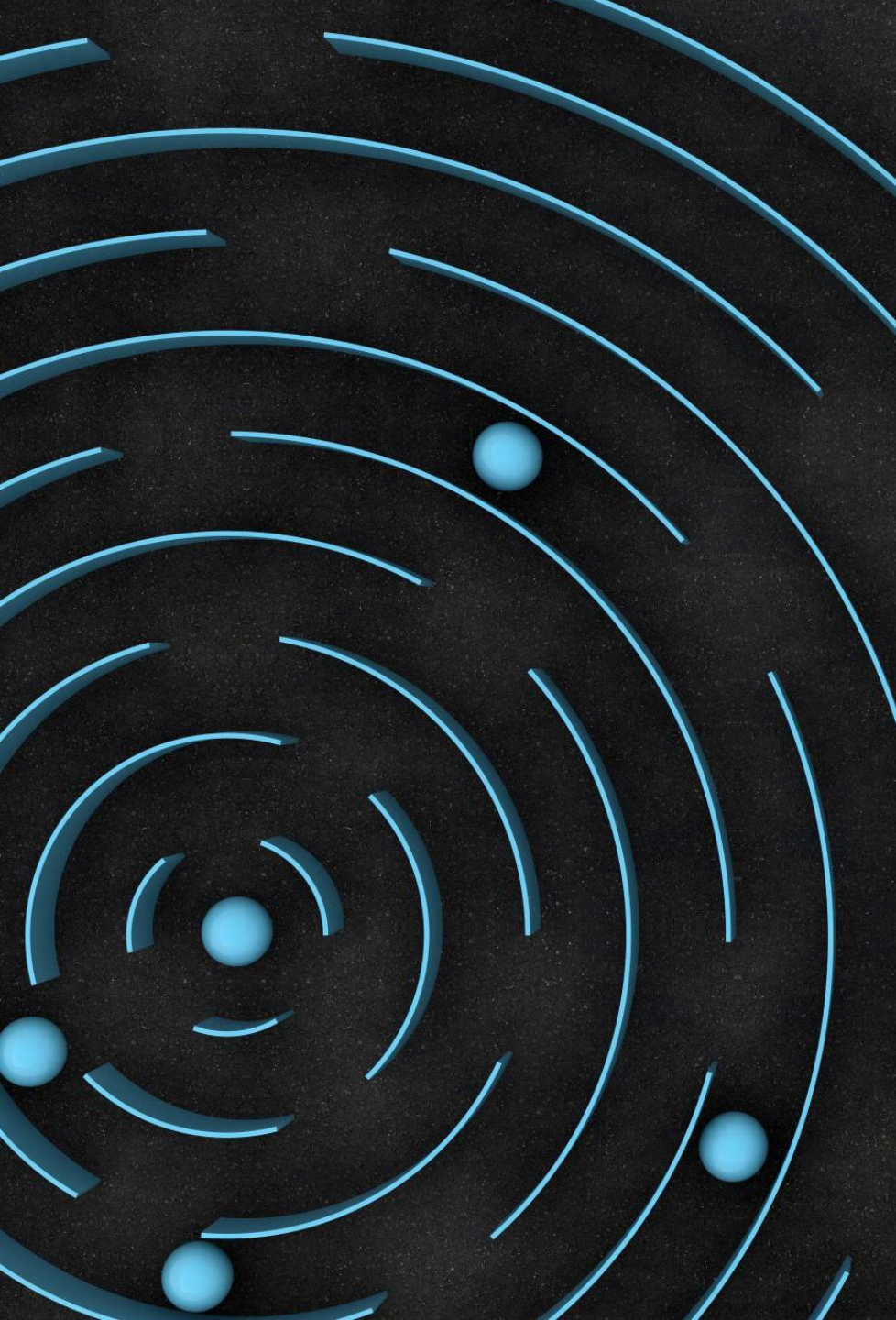
Il setting «rende possibile riconoscere e produrre un'intera classe di situazioni concrete entro le quali l'agire educativo acquisisce legittimità e significato»,

e rappresenta «una struttura materiale che non si identifica in nessun luogo concreto, ma permette di istituire e allestire in ogni luogo una scena educativa».

Il costante rinvio del setting a una dimensione spaziale, temporale e regolativa che soggiace strutturalmente, rappresentandone la condizione, all'esperienza educativa, permette di rendere concreta e leggibile la relazione che vi si produce e il rapporto tra vincoli e possibilità della progettazione pedagogica, evitando altresì di ridurre il lavoro educativo al solo rapporto interpersonale.

Piani e istanze del lavoro educativo

Istanza	Piano	Istituzione	Relazione
	Tutela	Protezione	Prevenzione
Promozione		Progettazione	Co-evoluzione



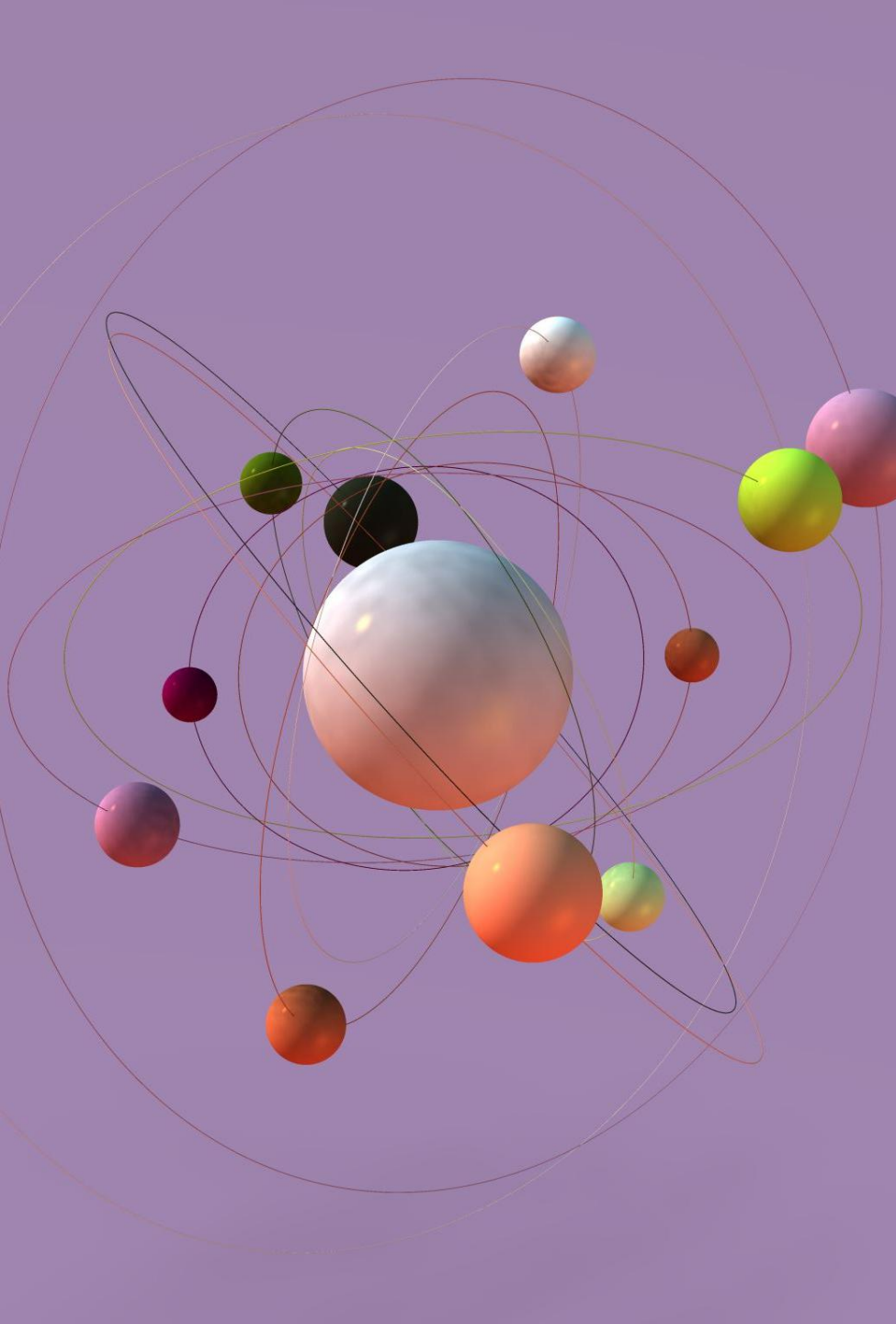
Lefebvre su spazio e tempo

Il tempo si distingue, ma non si distacca dallo spazio.

I cerchi concentrici del tronco di un albero dicono la sua età; come le spirali di una conchiglia, «meravigliosamente» concreta nello spazio, secondo leggi che solo operazioni matematiche complesse possono «tradurre» nel linguaggio dell'astrazione.

I tempi, necessariamente, sono locali; e questo comporta delle relazioni **fra i luoghi e i loro tempi.**

I fenomeni che l'analisi collega alla sola «temporalità», e cioè la crescita, la maturazione, l'invecchiamento, non sono disgiunti dalla «spazialità», essa stessa astrazione. **Spazio e tempo appaiono e si manifestano come diversi, e inseparabili.**



Tesi n.5

Un tale **inquadramento, o setting educativo**, rappresenta uno **spazio fisico e mentale** in cui il potere possa circolare tanto come **movimento istitutivo** di un campo di esperienza, quanto come **critica costante** al potere medesimo,

definendo dunque il processo che si produce entro l'inquadramento del setting come

*«un procedimento tendente alla **progressiva distinzione dell'ordine del reale dall'ordine dell'immaginario mediante l'uso dell'ordine del simbolico**. Altrimenti detto: progressiva distinzione del mondo interno dal mondo esterno mediante l'uso del mondo transizionale: tra res cogitans e res extensa, res loquens».*

Qui il mondo **transizionale** – costituito da passaggi, accompagnamenti e transizioni – non è fatto solo dalla parola o dal dialogo, bensì dall'espressione di sé, dalle dinamiche performative individuali e gruppali che la connotano e, infine, da una dimensione costante di rielaborazione circa l'esperienza fatta.

Scenari di **alleanze** educative un **modello** e alcune **problematiche** (Gigli, 2016; Contini, 2012)

1+1=0: avviene il **contatto** ma manca l'accordo

1+1=1: avviene un processo di **informazione** e il genitore si adegua

1+1=2: avviene uno scambio ma la scuola e la famiglia proseguono **senza che avvenga un reale cambiamento** (una sorta di reciproco adattamento)

1+1=3: i due sistemi **si influenzano a vicenda**, percorrono i conflitti tramite negoziazioni e mediazioni, modificano le proprie pratiche

- incremento del **rapporto numerico** insegnante/allievi
- turnover e **ricambio** del personale
- aumento della dimensione **individuale**
- genitore/**cliente** e scuola/**azienda** – aumento della **burocrazia**
- erosione di **consulenza e supervisione**
- indebolimento del **lavoro di rete**
- impatto di **nuove emergenze** educative

Scenari di **dis-alleanze** educative:

genitori e insegnanti

(Gigli, 2016; Contini, 2012)

Ruolo di «**avvocato difensore**» (captazione immaginaria del bambino nel vissuto genitoriale)

Lamentarsi tra genitori (vd. utilizzo di chat o blog)

Ruolo di «**cliente**»

Azione basata su **pregiudizi**

Evitamento dei problemi / identificazione tra **critica e offesa** (difesa/attacco)

Ingerenza e delega

- **Deresponsabilizzazione** (riduzione del confronto al minimo)
- **Mancata adesione** ai processi di alleanza
- **Basso profilo**, frustrazione, demotivazione, burnout
- **Giudizi negativi** sulla genitorialità contemporanea



Il *setting* pedagogico

(Dozza, 2000)

- Preparazione preliminare del **contesto**
- Preparazione preliminare sul piano del **contatto**: aggancio, accordo, appuntamento
- **Accoglienza**: disposizione dei partecipanti nello spazio, oggetto del colloquio, tempo a disposizione
- **Permanenza**: informazioni reciproche, emersione di eventuali problematiche, gestione del confronto e del conflitto, compiti (per l'insegnante: osservazione – vd. carta e matita, check-list, diario; per il genitore: comunicazione in famiglia)
- **Congedo**: riassunto, accordi, riprogrammazione

Le sette regole dell'arte di ascoltare

1. Non avere fretta di arrivare a delle conclusioni. Le conclusioni sono la parte più effimera della ricerca.
2. Quel che vedi dipende dal tuo punto di vista. Per riuscire a vedere il tuo punto di vista, devi cambiare punto di vista.
3. Se vuoi comprendere quel che un altro sta dicendo, devi assumere che ha ragione e chiedergli di aiutarti a vedere le cose e gli eventi dalla sua prospettiva.
4. Le emozioni sono degli strumenti conoscitivi fondamentali se sai comprendere il loro linguaggio. Non ti informano su cosa vedi, ma su come guardi. Il loro codice è relazionale e analogico.
5. Un buon ascoltatore è un esploratore di mondi possibili. I segnali più importanti per lui sono quelli che si presentano alla coscienza come al tempo stesso trascurabili e fastidiosi, marginali e irritanti, perché incongruenti con le proprie certezze.
6. Un buon ascoltatore accoglie volentieri i paradossi del pensiero e della comunicazione. Affronta i dissensi come occasioni per esercitarsi in un campo che lo appassiona: la gestione creativa dei conflitti.
7. Per divenire esperto nell'arte di ascoltare devi adottare una metodologia umoristica. Ma quando hai imparato ad ascoltare l'umorismo viene da sé.

Le sette regole dell'arte di ascoltare (Sclavi, 2003, p. 63)

Connettere **ascolto attivo** e risoluzione creativa del **conflitto** alcuni suggerimenti

(Sclavi, 2003, pp. 300-307)

Decentrarsi da una lettura personale della situazione

Prendere tempo – **costruire discontinuità** con le pause

Mettersi «**dalla parte dell'altro**»

Usare le **parafrasi** per assumere la prospettiva di una migliore comprensione dell'altro

Prendere **appunti** (se e quando possibile)

Utilizzo di frasi come «**non sono certa/o di aver compreso bene**»

- **Rimandare** la risposta a un altro momento
- **Legittimare** il punto di vista e le emozioni dell'altro
- Sottolineare i punti di **accordo**
- **Non decidere a priori** cosa è importante e cosa marginale
- Prestare attenzione al **linguaggio del corpo**



Alcune situazioni-chiave

Chi è presente ai colloqui?

- Il minore è **presente** al colloquio a causa di una **necessità imprevista**?
- La presenza del minore è **implicitamente auspicata** dall'insegnante?
- La presenza del minore è **esplicitamente richiesta** dall'insegnante o dal genitore?
- **La presenza del minore è data per scontata**, sulla base di un principio educativo della scuola/dell'insegnante?



Le critiche implicite

- Anche se, in un colloquio, non vengono rivolte critiche o osservazioni dirette all'insegnante, potrebbe essere messo in campo (a fronte di un cambiamento di personale, del trasferimento da una scuola a un'altra...) **un confronto implicito con le esperienze precedenti**. L'insegnante potrebbe sentirsi delegittimato, offeso, criticato nelle sue competenze:
- evitare il **confronto simmetrico** per giustificarsi o per contrattaccare
- chiedere di **illustrare**, con apertura e curiosità, i metodi dell'insegnante precedente
- aprirsi all'**ascolto** dell'interlocutore



Il ruolo delle domande

- Di fronte a una domanda, l'insegnante, si pone in modo **difensivo**? Si sente controllato o giudicato?
- Di fronte a una domanda, l'insegnante si sente **al centro dell'interesse** per il proprio lavoro?
- A fronte di questa problematica, è importante avere chiaro non soltanto come **rispondere** alle domande, ma anche come **formularle**:
 - Dirette/indirette
 - Singole/multiple
 - Semplici/complesse
- **Aperte** e distese / tali da far sentire l'altro in **trappola**

Il pianto

(Cesari Lusso, 2010, pp. 119-120)

- «I risultati di Tania (allieva di terza classe) non sono proprio brillanti. Ultimamente c'è stato un evidente peggioramento. Bisognerà capire perché e vedere come aiutarla» è quanto constata la maestra nel preparare l'incontro con i genitori dell'allieva. Un'ora dopo la mamma arriva a scuola.
- Vedendola entrare sola la maestra pensa tra sé e sé: «**Di solito vengono sempre mamma e papà, chissà come mai questa volta il marito non c'è. Non sarà mica che si sono separati anche loro? Quest'anno c'è una vera e propria epidemia (anzi pandemia) di separazioni nella mia classe**». I dubbi della maestra vengono subito sciolti in quanto la mamma precisa: «**Mio marito la prega di scusarlo, avrebbe voluto venire ma è fuori per un lavoro urgente**». La maestra conosce la mamma di Tania ormai da quasi tre anni e sa che è molto disponibile: ogniqualvolta c'è stato bisogno di cooperare per aiutare l'allieva ha potuto contare su di lei. Non ha quindi particolari apprensioni nel portare a conoscenza della mamma le attuali difficoltà di Tania.
- Tuttavia, dopo un po' la maestra si accorge che la mamma non la sta più ascoltando. **La vede serrare le labbra come per sbarrare la porta a un flusso di afflizione interna pronto a tracimare. Si accorge che i suoi occhi diventano lucidi, che deglutisce e respira a fondo nel tentativo di contenere un'evidente onda emotiva.** Ma l'onda sale irrefrenabile e rompe gli argini che la giovane donna aveva tentato di erigere. Il suo volto si bagna di lacrime. Tenta di scusarsi, ma le parole sono rotte da singhiozzi che travolgono le sillabe e le vocali che tenta di pronunciare».



Il ruolo del pianto

- Sentirsi **sovraccarichi**
- Senso di **colpa**/assunzione di **responsabilità**
- Disagio per il **poco tempo**
- Shock, **stress**, lutti...

- **Accoglienza**: si tratta di una reazione normale e legittima
- **Sostegno** pratico (fazzoletti, acqua...)
- **Ricentrare** il colloquio (deresponsabilizzazione – rifocalizzazione)



La presenza della coppia

In un colloquio con una coppia di genitori, può accadere che **solo uno di loro** prenda la parola, giustifichi, spieghi, argomenti.

- **Interrompere** cordialmente, **riassumere** la posizione emersa, **chiedere** il parere dell'altro
- dichiarare l'imbarazzo per il venir meno dell'importante principio della **collaborazione paritaria**
- Rivolgere lo **sguardo** al genitore in secondo piano
- Aprire **spazi di silenzio** e di riflessione
- Cercare un **accordo** nella fase conclusiva
- Eventualmente, proporre **incontri separati**



I genitori separati

- Responsabilità genitoriale **congiunta** ma collocamento presso uno dei genitori
- **Affidamento esclusivo** a uno solo dei genitori
- Affidamento esclusivo e presenza di **incontri vigilati** (Spazio Neutro) per il diritto di visita e di relazione



Conclusioni

scrittura, narrazione, previsione, apertura al possibile



Scrittura e narrazione come *pratiche della ricerca formativa*

«Sostiene Massa (2001) che l'educazione, come il teatro, consentono di raddoppiare la vita, in quanto permettono di **riprendere in mano l'evento, il fatto, la storia e di riattraversarli, rielaborarli e in tal modo ripeterli in qualche modo.**

La scrittura svolge la stessa funzione di raddoppiare l'esistenza, perché **ritorna sul dato originario e lo ripercorre, ponendosi poi il problema della sua rappresentazione ed esposizione a un lettore**, quindi della necessità di scrivere in una forma che risulti comprensibile ad altri.

In tal modo si crea una **certa distanza tra evento e rappresentazione**, costruendo dei nessi simbolici nuovi, in grado di offrire chiavi interpretative diverse per **comprendere una situazione che**, prima della sua rappresentazione, **si presentava magari opaca** e chiusa in sé, senza piste di apertura nel rilancio del discorso».

Riva M.G. (2007), «La scrittura dei 'casi pedagogici' come pratica della ricerca formativa», in D. Demetrio (a cura di), *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*, Unicopli, Milano, p. 412.

Bibliografia

Baldacci M. (2006). *Ripensare il curriculum*. Roma: carocci.

Contini M. (a cura di) (2012): *Disalleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.

D'Antone A. (2020): *Il sostegno educativo alla famiglia e alla genitorialità. Contenuti, strumenti e strategie per la formazione delle figure professionali a valenza pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.

Dozza L. (2000): Setting e dinamiche anti-gruppo nei gruppi di formazione. In: M. Contini (a cura di): *Il gruppo educativo. Luogo di scontri e di apprendimenti*. Roma: Carocci, pp. 47-90.

Fabbri M. (2012): *Il transfert, il dono, la cura. Giochi di proiezione nell'esperienza educativa*. Milano: FrancoAngeli.

Foni A. (2015): *La relazione con le famiglie al nido. Percorsi di formazione, dialogo e partecipazione*. Trento. Erickson.

Gigli A. (2016): *Famiglie evolute. Capire e sostenere le funzioni educative delle famiglie plurali*. Parma: Junior.

Kanizsa S., Zaninelli F.L. (a cura di) (2020): *La vita a scuola*. Milano: Raffaello Cortina.

Massa R. (1997): *Cambiare la scuola. Educare o istruire?*. Roma-Bari: Laterza.

Moscatti R., Nigris E., Tramma S. (2008): *Dentro e fuori la scuola*. Milano: Mondadori.

Papi F. (1978): *Educazione*. Milano: Isedi.

Riva M.G. (2007): La scrittura dei 'casi pedagogici' come pratica della ricerca formativa. In: D. Demetrio (a cura di): *Per una pedagogia e una didattica della scrittura*. Milano: Unicopli, pp. 409-423.

Sclavi M. (2003): *Arte di ascoltare e mondi possibili*. Milano: Mondadori.

Cesari Lusso V. (2010): *È intelligente ma non si applica. Come gestire i colloqui scuola-famiglia*. Trento: Erickson.