

# I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA

Rivista semestrale diretta da IGNAZIO VOLPICELLI

Comitato editoriale:

**Carlo Cappa, Marco Antonio D'Arcangeli, Marc Foglia, Viviana La Rosa, Donatella Palomba, Anselmo Roberto Paolone, Teodora Pezzano, Roberta Piazza, Stefano Salmeri, Alessandro Sanzo, Nicola Siciliani de Cumis, Giuseppe Spadafora, Ignazio Volpicelli, Elena Zizioli**

Comitato scientifico:

**Gaetano Bonetta, Wilhelm Büttemeyer, Florencio V. Castro, Hervé A. Cavallera, Robert Cowen, Margarete Durst, Rosella Frasca, Mario Gennari, Antonio Luzón, Francesco Mattei, Michel Ostenc, Lucio Pagnoncelli, Luciano Pazzaglia, Miguel A. Pereyra, Maria S. Tomarchio**

Prezzo abbonamento 2015: Italia 51,65 - Estero 56,81 + 15,49 s.p. e bancarie  
Per abbonamenti, fascicoli separati, richiesta pubblicità indirizzare a:

ANICIA s.r.l. - Via S. Francesco a Ripa n. 104 - 00153 Roma  
(IBAN: IT41B050480320000000006546) - Tel. 06/5894742 (anche Fax)

Il fascicolo non recapitato dovrà essere reclamato entro un mese dalla ricezione del fascicolo successivo. I manoscritti, i libri per recensione, le richieste di cambio debbono essere indirizzati alla Direzione de:

«I PROBLEMI DELLA PEDAGOGIA» Via Corsini n. 12 - 00165 ROMA

La direzione de «I Problemi della Pedagogia» esaminerà soltanto i contributi originali non ancora pubblicati o in via di pubblicazione. I contributi da pubblicare vanno inviati al seguente indirizzo: [problemidellapedagogia@gmail.com](mailto:problemidellapedagogia@gmail.com)

I contributi pubblicati sono sottoposti a procedimento di revisione conforme alle norme ISI.

*I Problemi della Pedagogia* è una rivista scientifica che adotta il codice etico delle pubblicazioni elaborato dal Committee on Publication Ethics (COPE): *Best Practice Guidelines for Journal Editors*.

Anno LXI      *Luglio/Dicembre 2015, n. 2*

## SOMMARIO

C. CAPPA, «Esercitazione degli ingegni e degli animi nostri»: l'Accademia come ideale educativo nell'Orazione di Tasso	p. 213
G. J. KACZYŃSKI, P. PODEMSKI, La scuola media nel sistema educativo in Polonia. Tradizione, ordinamento attuale e prospettive	p. 247
V. ORSOMARSO, Marx, l'educazione e la divisione del lavoro	p. 271

G. SPADAFORA, Giovanni Gentile and the "Scientific Concept of Pedagogy"	p. 293
G. SPADAFORA, Didattica, formazione del docente e scuola inclusiva	p. 303
G. SPADAFORA, Didattica speciale e inclusione: una questione epistemologica aperta	p. 315
C. DE LUCA, La parità di genere. Un nodo cruciale per la scuola democratica e inclusiva contemporanea	p. 325
C. DE LUCA, La Convenzione sui diritti dell'infanzia. Un'ipotesi di educazione alla genitorialità come laboratorio di corresponsabilità educativa e didattica	p. 335

## LA VALUTAZIONE. PROSPETTIVE E PROBLEMATICHE

C. CORSINI, S. ZANAZZI, Valutare scuola e università: approccio emergente, interventi e criticità	p. 347
P. LUCISANO, Comprendere la valutazione	p. 377
F. CONIGLIONE, Dalla valutazione distribuita a quella amministrata. Il caso italiano	p. 387
G. SALMERI, Che cosa significa valutare l'insegnamento? Una proposta per l'Università	p. 419

## RECENSIONI

P. COLLIER, Exodus. I tabù dell'immigrazione (P. Levrero)	p. 439
G. GOGGI, Emanuele Severino (H. A. Cavallera)	p. 441
C. LEPRI, Aedi per l'infanzia. Poeti e illustratori di oggi (G. Canepa)	p. 444
C. ROVERSELLI (a c. di), Comprendere l'alterità: comparazione, intercultura, Europa. Il ruolo delle scienze dell'educazione (G. Errico)	p. 405

## SOMMARI

Sintesi degli articoli	p. 451
------------------------	--------

Hanno collaborato a questo numero de «I Problemi della Pedagogia»:

G. CANEPA, C. CAPPA, H. A. CAVALLERA, F. CONIGLIONE, C. CORSINI, C. DE LUCA, G. ERRICO, G. J. KACZYŃSKI, P. LEVRERO, P. LUCISANO, V. ORSOMARSO, P. PODEMSKI, G. SALMERI, G. SPADAFORA, S. ZANAZZI

Direttore Responsabile: IGNAZIO VOLPICELLI

Autorizzazione del Presidente del Tribunale di Roma n. 4453 del Registro della Stampa 3-2-1955  
ISSN: 0032-9347

# La Convenzione sui diritti dell'infanzia. Un'ipotesi di educazione alla genitorialità come laboratorio di corresponsabilità educativa e didattica

Claudio De Luca

Preliminarmente, occorre precisare che nella *Convenzione sui diritti dell'infanzia* del 1989, il termine *infanzia* ha una valenza semantica diversa rispetto alle tradizionali categorie interpretative.

Infatti, l'art. 1 della *Convenzione* è chiaro. Si intende per fanciullo ogni essere umano avente un'età inferiore a 18 anni, salvo se abbia raggiunto prima la maturità in virtù della legislazione applicabile. Si dovrebbe correttamente parlare di una *Convenzione* che cerca di salvaguardare i diritti del minore e non solo del soggetto dell'infanzia.

Come è abbastanza noto il concetto di *infanzia*, in parte come categoria psicologica e pedagogica e sicuramente politica, va dai primi anni di vita ai 5 anni e corrisponde all'età formativa ancora da regolamentare per quanto riguarda gli asili nido e al percorso per gli insegnanti della scuola dell'infanzia nel corso di laurea in Scienze della Formazione Primaria<sup>1</sup>. Ovviamente, questo concetto è considerato in modo più estensivo nella *Convenzione*.

Tenendo conto di questa premessa, intenderei soffermarmi su quello che potrebbe esser definito, a mio avviso, come lo Statuto della genitorialità nella *Convenzione* e che crederei di scorgere maggiormente nel combinato disposto degli articoli 5, 7, 9, 11, 18, 20, 22, 27 e 29 che sono presenti nel documento normativo.

Da questi articoli emerge, innanzitutto, la necessità che il fanciullo debba essere riconosciuto come soggetto di cura e protezione particolare soprattutto dalla comunità familiare ovvero dai genitori

<sup>1</sup> Cfr. S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove, *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, Franco Angeli, Milano, 2003.

cui compete educarlo e, perciò, gli Stati devono vigilare perché questo sia definito e tutelato dalle normative nazionali.

Ciò è fondamentale, perché dal punto di vista pedagogico la famiglia ha un ruolo preminente da svolgere e, così come studiosi significativi della pedagogia familiare contemporanea affermano, la famiglia deve essere educata dalle istituzioni a una genitorialità responsabile che possa salvaguardare la crescita e lo sviluppo del bambino<sup>2</sup>.

La famiglia deve essere considerata un nucleo fondante che garantisce l'identità educativa e non solo giuridica e lo sviluppo psicopedagogico del bambino nella sua crescita, in relazione a quelle che sono le possibilità educative dello stesso, in particolare a scuola, e la sua tutela, come dirò successivamente a proposito della contemporaneità, rispetto ai rischi del mondo esterno<sup>3</sup>.

Ma è anche significativo, in quanto in questo modo si potrebbe avviare un'ipotesi su uno specifico modello educativo di genitorialità, che potrebbe avere una valenza europea e potrebbe essere legato alle specificità della scuola dell'autonomia nel nostro paese.

L'art. 5 definisce con chiarezza e precisione l'educazione alla genitorialità.

“Gli Stati parti rispettano la responsabilità, il diritto ed il dovere dei genitori o, se del caso, dei membri della famiglia allargata o della collettività, come previsto dagli usi locali, dei tutori o altre persone legalmente responsabili del fanciullo, di dare a quest'ultimo, in maniera corrispondente allo sviluppo delle sue capacità, l'orientamento ed i consigli adeguati all'esercizio dei diritti che gli sono riconosciuti dalla presente Convenzione”.

Il tema della responsabilità genitoriale è, quindi, fondamentale nella visione complessiva della Convenzione. Nell'art. 7, infatti, questa dimensione della genitorialità è evidenziata in quanto, dopo la nascita del bambino e l'acquisizione della cittadinanza, “gli Stati-parti vigilano affinché questi diritti siano attuati in conformità con la loro legislazione nazionale e con gli obblighi che sono imposti loro dagli strumenti internazionali applicabili in materia, in

<sup>2</sup> Cfr. P. Dusi, L. Pati, *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia, 2011; A. Bellingeri, *La famiglia come esistenziale*, La Scuola, Brescia, 2014.

<sup>3</sup> S. Costanzo, *Famiglie di sangue. Analisi dei reati in famiglia*, Franco Angeli, Milano, 2006.

particolare nei casi in cui se ciò non fosse fatto, il fanciullo verrebbe a trovarsi apolide”<sup>4</sup>.

La genitorialità è una responsabilità che deve essere vigilata all'interno delle varie legislazioni nazionali proprio per tutelare in modo complessivo il diritto di cittadinanza del minore per evitare, in un contesto globale, che il fanciullo possa diventare apolide e, quindi, non soggetto alla responsabilità genitoriale per una sua crescita e educazione adeguata.

In questa prospettiva, in cui la responsabilità genitoriale è una caratteristica fondamentale della famiglia, il rapporto di unione e di separazione al suo interno è centrale nella riflessione della Convenzione. Il problema è definito nell'art. 9. “Gli Stati-parti vigilano affinché il fanciullo non sia separato dai suoi genitori contro la loro volontà a meno che le autorità competenti non decidano, sotto riserva di revisione giudiziaria e conformemente con le leggi di procedura applicabili, che questa separazione è necessaria nell'interesse preminente del fanciullo. Una decisione in questo senso può essere necessaria in taluni casi particolari, ad esempio quando i genitori maltrattano o trascurano il fanciullo oppure se vivono separati ed una decisione debba essere presa riguardo al luogo di residenza del fanciullo”<sup>5</sup>.

Questa preoccupazione, riportata nell'art. 9 primo comma, rappresenta un'altra dimensione significativa della Convenzione. La separazione dai genitori può essere necessaria per permettere al fanciullo di potere crescere in modo adeguato in un contesto familiare che garantisca uno sviluppo formativo positivo.

Questo aspetto rimanda ai problemi del disagio e della devianza familiare e, in base alla recente normativa che riguarda i figli dei genitori legati alle organizzazioni criminali<sup>6</sup>, al delicato problema della dignità educativa dei genitori in rapporto a quelle che risultano essere i bisogni educativi dei figli.

In questa prospettiva culturale, il tema centrale che la Convenzione cerca di chiarire anche nei successivi tre commi, è il complesso e molteplice tema della separazione dei figli dai genitori.

<sup>4</sup> Cfr. R. Marzullo, *Educazione, famiglia, democrazia. Percorsi di legalità*, Anicia, Roma, 2006.

<sup>5</sup> Cfr. L. Pati, *Pedagogia familiare e denatalità*, La Scuola, Brescia, 1998.

<sup>6</sup> Cfr. Chiara A. Ripamonti, *La devianza in adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 2011.

In effetti, la questione è complicata dal punto di vista giuridico, ma determina inevitabilmente dimensioni pedagogiche complesse: cosa si può fare da un punto di vista educativo per migliorare la qualità dell'apprendimento e, più in generale, della vita cognitiva, affettiva e sociale del minore che si separa per vari motivi dai genitori e come si può avviare un processo di educazione genitoriale all'interno della scuola dell'autonomia, tanto per rimanere nel contesto italiano?

Cercherò di evidenziare nel prosieguo della mia analisi alcune riflessioni sull'educazione genitoriale e una ipotesi di uno specifico modello didattico di riferimento.

E, in effetti, nella *Convezione* il concetto di educazione genitoriale come responsabilità comune e inderogabile, che deve essere definita in modo organico, diventa un aspetto centrale su cui le politiche di aiuto e di collaborazione diventano fondamentali. “Gli Stati-parti faranno del loro meglio per garantire il riconoscimento del principio comune secondo il quale entrambi i genitori hanno una responsabilità comune per quanto riguarda l'educazione del fanciullo ed il provvedere al suo sviluppo. La responsabilità di allevare il fanciullo e di provvedere al suo sviluppo incombe innanzitutto ai genitori oppure ai suoi rappresentanti legali i quali devono essere guidati principalmente dall'interesse preminente del fanciullo. 2. Al fine di garantire e di promuovere i diritti enunciati nella presente Convenzione, gli Stati parti accordano gli aiuti appropriati ai genitori ed ai rappresentanti legali del fanciullo nell'esercizio della responsabilità che incombe loro di allevare il fanciullo e provvedono alla creazione di istituzioni, istituti e servizi incaricati di vigilare sul benessere del fanciullo”<sup>7</sup>.

La responsabilità genitoriale comune genera il principio fondante dell'educazione del minore, anche se manca in modo evidente il possibile raccordo con la scuola o, in genere, con quelle istituzioni educative che in modo formalizzato costituiscono una parte importante nell'azione educativa della genitorialità. E il problema risulta ancora più evidente, quando nei successivi art. 20, 22 e 27, la Convenzione accentua il suo impegno per le misure di aiuto che particolari condizioni politiche o di privazione sociale negano al minore.

Si tratta in definitiva di una serie di misure che, cercando di assicurare in una dimensione globale l'aiuto al minore dal punto di vista

<sup>7</sup> Cfr. a tal riguardo S. Rodotà, *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Roma, 2012.

economico, assicurano al minore la protezione da maltrattamenti e ingiuste azioni sulla sua condizione di cittadino appartenente ad una comunità sociale e politica.

Il fine ultimo, però, in cui è evidente l'importanza dell'educazione genitoriale è rappresentato da una educazione quanto più ampia e significativa da dare al minore. L'educazione del minore è l'aspetto fondamentale della sua vita e, in particolare, le caratteristiche centrali dell'educazione devono permettere al minore di “assumere le responsabilità della vita in una società libera, in uno spirito di comprensione, di pace, di tolleranza, di uguaglianza tra i sessi e di amicizia tra tutti i popoli e gruppi etnici, nazionali e religiosi, con le persone di origine autoctona; e) di inculcare al fanciullo il rispetto dell'ambiente naturale”.

È uno statuto della genitorialità, quello della Convenzione, che impone di offrire un'educazione adeguata anche in mancanza della genitorialità e laddove ci sia la genitorialità offrire la massima cooperazione, per esempio quella educativa fra la scuola e la famiglia, e organizzarla in modo tale che questa educazione sia sempre il fulcro centrale che permette lo sviluppo positivo di ogni bambino.

L'anello mancante della *Convenzione* è proprio quello di coniugare l'educazione all'interno delle famiglie con quella svolta dai professionisti dell'educazione, insegnanti e educatori, che si sviluppa sicuramente nella scuola e all'interno di quelle che sono altre organizzazioni istituzionali educative.

Se questo tema venisse “esportato”, per così dire, alla dimensione dell'infanzia, considerata come quella età che si sviluppa dai primi mesi di vita fino ai cinque anni, la questione della necessità di collegare la responsabilità genitoriale al mondo della scuola sarebbe ancora più decisiva per mostrare come il rapporto tra le famiglie, la scuola e la società sin dai primi anni di vita è decisivo per far sviluppare un'autentica educazione allo sviluppo e alla responsabilità futura del bambino.

In altri termini, nella contemporaneità, l'infanzia che sorge in modo chiaro dalla tradizione psicologica piagetiana del secolo scorso, definito appunto il “secolo dell'infanzia”, deve essere messa in condizione di realizzarsi pienamente per migliorare la qualità della vita sociale.

Ritengo che per sviluppare questo nuovo paradigma dell'infanzia è necessario che ci sia un alto profilo di professionalità dell'inse-

gnante e dell'educatore che devono avere un'adeguata preparazione scientifica non solo nell'approntare, attraverso le tecniche dell'osservazione del comportamento infantile e le conoscenze di psicologia dello sviluppo e di pedagogia dell'infanzia, le modalità di cura più adeguate a questa età della vita, ma, soprattutto, devono sostanzialmente trovare il modo di favorire la crescita e lo sviluppo del bambino in relazione all'educazione familiare<sup>8</sup>.

In fin dei conti, la figura dell'educatore nei nidi, micronidi e sezioni primavera e dell'insegnante nella scuola dell'infanzia, specialmente per evitare gli esecrabili fenomeni di violenza in tali contesti, (si pensi all'utilizzo delle telecamere di sorveglianza per evitare i maltrattamenti sull'infanzia), devono avere da parte delle istituzioni e, in particolare della scuola, una organizzazione adeguata che dia importanza a questo segmento formativo che non facendo parte dell'obbligo scolastico è poco curato dall'organizzazione della scuola dell'autonomia, soprattutto nel Mezzogiorno d'Italia.

Si rivela, quindi, urgente la professionalizzazione della dimensione educativa, e in tal senso è fondamentale il recente intervento legislativo diretto a garantire la formazione universitaria per gli educatori dei servizi educativi per l'infanzia, perché l'infanzia, soprattutto nel mondo digitale e in famiglie che spesso favoriscono eccessivamente i desideri e le scelte del bambino non ponendo ostacoli e proponendosi come iperprotettive, spesso non è adeguatamente gestita dall'organizzazione scolastica e educativa<sup>9</sup>.

Ritengo che sia necessario, quindi, proporre un nuovo modello didattico di educazione alla genitorialità nelle strutture educative in cui si sviluppa l'infanzia relazionandola fortemente all'educazione familiare e mettendo in rilievo nei confronti dei genitori un patto formativo che determini una specifica azione didattica.

Il modello didattico di educazione alla genitorialità è fondamentale e, a mio avviso, deve agire in due direzioni. Innanzitutto, con una specifica didattica laboratoriale deve coinvolgere i genitori in

<sup>8</sup> M. Corsi, M. Stramaglia, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando, Roma, 2013.

<sup>9</sup> Cfr. il polemico e non del tutto condivisibile lavoro di Amy Chua, *Il ruggito della mamma tigre*, Sperling, Milano, 2011.

una didattica dell'ascolto e dell'osservazione dei comportamenti dell'infanzia in famiglia e nella vita sociale<sup>10</sup>.

In secondo luogo, i genitori devono compartecipare secondo una corresponsabilità educativa finora non pienamente chiarita a quella che è la progettazione educativa degli specifici ambienti di apprendimento sia nei nidi, nei micronidi e nelle sezioni primavera e nella scuola dell'infanzia<sup>11</sup>.

In altri termini, i genitori devono essere compartecipi dell'azione didattica dell'educatore o dell'insegnante dell'infanzia. Devono trovare un coinvolgimento pedagogico e didattico, al di fuori dell'orario di lavoro, per sviluppare un'autentica corresponsabilità educativa che non sia solo una piattaforma valoriale a volte generica ma un preciso impegno alla compartecipazione didattica nell'ambito del progetto educativo e alla definizione degli spazi di apprendimento nella classe.

La "classe dell'infanzia" è un laboratorio didattico comune tra i genitori e gli insegnanti, un laboratorio che presuppone due momenti fondamentali: una attività diffusa da parte della scuola con esperti e insegnanti che preveda momenti di incontro con le famiglie per condividere didattiche laboratoriali di ascolto e condivisione dei problemi. Un secondo momento in cui il concetto di corresponsabilità educativa si amplia per diventare un concetto di azione didattica compartecipata per definire gli ambienti di apprendimento su cui costruire il lavoro comune.

In altri termini, ritengo che la crisi di questo segmento formativo è determinata dalla non adeguata partecipazione dei genitori che, invece, devono avere quella centralità in un possibile statuto di genitorialità che la *Convenzione dell'infanzia*, opportunamente rivista, rivendica con chiarezza.

Ma la genitorialità va educata in stretto collegamento con i servizi educativi per l'infanzia e questa azione didattica potrebbe essere fondamentale per ridare slancio e significatività al ruolo partecipativo della famiglia nella scuola, così come era avviato già nei Decreti Delegati del 1973-74. La vera comunità educante è il luogo

<sup>10</sup> Cfr. L. Fabbri, *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*, Carocci, Roma, 2007; M. Pavone, *L'inclusione educativa*, Mondadori Milano, 2014.

<sup>11</sup> Cfr. M. Baldacci, *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Carocci, Roma, 2015.



privilegiato per orientare la scuola a formare sin dalla giovane età al rispetto delle regole e dei diritti.<sup>12</sup>

Se, però, un'autentica comunità educante non parte da una educazione alla genitorialità, da una specifica azione didattica legata alla formazione alla genitorialità e, soprattutto, a un rinnovato patto formativo tra i genitori, gli educatori dei servizi educativi per l'infanzia e gli insegnanti di scuola dell'infanzia sarà molto difficile progettare un segmento formativo rinnovato nel settore dell'infanzia.

Mi permetto, in conclusione, di rilevare che l'orientamento culturale della *Convenzione* mi sembra limitativo e anacronistico e dovrebbe essere oggetto di revisione a quasi 30 anni dalla sua emanazione per chiarire il ruolo dell'infanzia in modo più specifico rispetto a quello del minore.

Un aggiornamento dello sfondo socio-culturale della *Convenzione* non può non passare da un rafforzamento della dimensione professionale degli insegnanti e degli educatori in stretta correlazione con una genitorialità formata alla collaborazione didattica all'interno di queste strutture.

In questo senso la società liquida e la società del "rischio" nella società globale contemporanea<sup>13</sup> non hanno chiarito il ruolo della famiglia della tradizione e quella della post-tradizione nelle varie realtà del mondo. Occorre una sua nuova formula identitaria per raccogliere l'eredità della famiglia nel sempre più critico universo culturale dell'occidente.

Un suggerimento, forse, potrebbe venire dalla stessa *Convenzione* quando, all'art. 5, si riferisce alla responsabilità di una famiglia allargata della collettività come previsto dagli usi locali, che si potrebbe rivelare, in ragione dello spirito del tempo, riferendola ad una *comunità*, ad un insieme di soggetti sociali, di istituzioni, di tradizioni, di costumi che formano un *ambiente di vita*, una rete di rapporti, ove però persone e gruppi di persone, in forza della loro dignità, detengono *nativamente* un primato di «gestione» e di finalizzazione, cui spetterebbe, e forse non è ancora tardi, la responsabilità della costruzione di una nuova immagine dell'infanzia.

<sup>12</sup> Cfr. C. De Luca, G. Spadafora, *Per una pedagogia dei diritti*, Form@zione, Cosenza, 2013.

<sup>13</sup> Cfr. U. Beck, *La società del rischio. Verso la seconda modernità*, Carocci, Roma, 2013; Z. Bauman, *La società dell'incertezza*, Il Mulino, Bologna, 2014.

Una famiglia ecologica, come la definisce papa Francesco nella *Laudato si*, dove ogni lesione o frantumazione *etico-relazionale* delle famiglie, del loro tessuto, comporta danni per l'ambiente e per la qualità delle relazioni umane. Un Noi univoco costituito in famiglia, dove il pluralismo ideologico e la multiculturalità non implicano un alleggerimento del concetto di famiglia, sia dal punto di vista etico-antropologico che da quello religioso-culturale, ma determinano una nuova soggettività sociale e politica della famiglia.

A questo proposito, Giovanni Paolo II, nell'Esortazione apostolica *Familiaris consortio* del 1981 scrive: «Il compito sociale delle famiglie è chiamato ad esprimersi anche in forma di *intervento politico*: le famiglie, cioè, devono per prime adoperarsi affinché le leggi e le istituzioni dello Stato non solo non offendano, ma sostengano e difendano positivamente i diritti e i doveri della famiglia. In tale senso le famiglie devono crescere nella coscienza di essere 'protagoniste' della cosiddetta "politica familiare" ed assumersi la responsabilità di trasformare la società: diversamente le famiglie saranno le prime vittime di quei mali, che si sono limitate ad osservare con indifferenza».

Bisogna riscoprire, come si è tentato di fare ipotizzando un legame forte tra l'educazione alla genitorialità e la progettazione didattica nei servizi educativi per l'infanzia e nella scuola dell'infanzia, il valore politico delle famiglie nella società contemporanea, mettendole in condizioni di relazionarsi socialmente alle varie dimensioni etico-politiche della società per contribuire in modo decisivo alla costruzione di una democrazia sociale in cui i valori religiosi, laici e progressisti possano trovare una sinergia significativa per affrontare le grandi sfide della globalizzazione contemporanea<sup>14</sup>.

## BIBLIOGRAFIA

- Baldacci M., *Prospettive per la scuola d'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Carocci, Roma, 2015
- Bauman Z., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma, 2007
- Bellingreri A., *La famiglia come esistenziale*, La Scuola, Brescia, 2014
- Chua Amy, *Il ruggito della mamma tigre*, Sperling, Milano, 2011

<sup>14</sup> Z. Bauman, *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma, 2007

- Costanzo S, *Famiglie di sangue. Analisi dei reati in famiglia*, Franco Angeli, Milano, 2006
- Corsi M., Stramaglia M, *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*, Armando, Roma, 2013
- De Luca C., Spadafora G., *Per una pedagogia dei diritti*, Form@zione, Co-senza, 2013
- Dusi P., Pati L., *Corresponsabilità educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea*, La Scuola, Brescia, 2011
- Fabbi L., *Comunità di pratiche e apprendimento. Per una formazione situata*, Carrocci, Roma, 2007
- Mantovani S., Restuccia Saitta L., Bove C., *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, Franco Angeli, Milano, 2003
- Marzullo R., *Educazione, famiglia, democrazia. Percorsi di legalità*, Anicia, Roma, 2006
- Pati L., *Pedagogia familiare e denatalità*, La Scuola, Brescia, 1998
- Pavone M., *L'inclusione educativa*, Mondadori Milano, 2014
- Ripamonti Chiara A., *La devianza in adolescenza*, Il Mulino, Bologna, 2011
- Rodotà S., *Il diritto di avere diritti*, Laterza, Roma, 2012