

SUPPLEMENTO della RIVISTA

RASSEGNA BIBLIOGRAFICA

INFANZIA e ADOLESCENZA

Istituto
degli
Innocenti



PERCORSO TEMATICO

LA PROMOZIONE delle COMPETENZE GENITORIALI:
un PERCORSO di LETTURA e FILMOGRAFICO

4
2019

CENTRO NAZIONALE
DI DOCUMENTAZIONE
E ANALISI
PER L'INFANZIA
E L'ADOLESCENZA

CENTRO
DI DOCUMENTAZIONE
PER L'INFANZIA
E L'ADOLESCENZA
REGIONE TOSCANA

NUOVA SERIE
n. 4-2019

ISTITUTO
DEGLI INNOCENTI
FIRENZE



Direttore responsabile

Aldo Fortunati

Coordinatore Comitato di redazione

Antonella Schena

Comitato di redazione

Alfredo Ferrante, Alessandro Salvi

Segreteria di redazione

Anna Maria Maccelli, Paola Senesi

Progettazione grafica e impaginazione

Rocco Ricciardi

Immagine di copertina

Le avventure di Sandokan. Lotta con la tigre (particolare), Marina Turinetto, 8 anni

(Pinacoteca internazionale dell'età evolutiva

Aldo Cibaldi del Comune di Rezzato - www.pinac.it)

Istituto degli Innocenti

Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze

tel. 055 2037363 - fax 055 2037205

email: biblioteca@istitutodeglinnocenti.it

www.minori.gov.it

www.minoritoscana.it

www.istitutodeglinnocenti.it

SUPPLEMENTO della RIVISTA

RASSEGNA BIBLIOGRAFICA

INFANZIA e ADOLESCENZA

4
2019

PERCORSO TEMATICO

LA PROMOZIONE delle COMPETENZE GENITORIALI:
un PERCORSO di LETTURA e FILMOGRAFICO

NUOVA SERIE
n. 4-2019

CENTRO NAZIONALE
DI DOCUMENTAZIONE
E ANALISI
PER L'INFANZIA
E L'ADOLESCENZA

CENTRO
DI DOCUMENTAZIONE
PER L'INFANZIA
E L'ADOLESCENZA
REGIONE TOSCANA



PERCORSO DI LETTURA

p.5

La promozione delle competenze genitoriali: un excursus fra nozioni e modelli di intervento

di Paola Milani e Daniela Moreno Boudon

PERCORSO FILMOGRAFICO

p.17

Il cinema e la promozione delle competenze genitoriali

di Annamaria Poli

INDICE

PERCORSO TEMATICO

LA PROMOZIONE DELLE
COMPETENZE GENITORIALI:
UN PERCORSO DI LETTURA E
FILMOGRAFICO

PER- CORSO DI LET- TURA

PERCORSO TEMATICO

LA PROMOZIONE DELLE
COMPETENZE GENITORIALI:
UN PERCORSO DI LETTURA E
FILMOGRAFICO

PERCORSO DI LETTURA:

**LA PROMOZIONE DELLE COMPETENZE
GENITORIALI: UN EXCURSUS FRA NOZIONI
E MODELLI DI INTERVENTO**

Paola Milani

*Ph.D., professore ordinario di Pedagogia
Sociale e Pedagogia delle Famiglie
nell'Università di Padova.*

*Coordina LabRIEF, il Laboratorio di Ricerca
e Intervento in Educazione Familiare
dell'Università di Padova*

Daniela Moreno Boudon

*psicologa, dottoranda di ricerca in Scienze
Pedagogiche, della formazione e dell'istruzione
nell'Università di Padova.*

*Collabora con LabRIEF, il Laboratorio di
Ricerca e Intervento in Educazione Familiare
dell'Università di Padova*

LA NOZIONE DI GENITORIALITÀ E DI SOSTEGNO ALLA GENITORIALITÀ¹

La nozione di genitorialità è stata a lungo dibattuta in molte ricerche che ne hanno messo in luce la complessità. Il termine è un neologismo, coniato nei contesti occidentali, solo a partire dagli anni '60 (Lacharité et al., 2015) e dall'apparizione di un discorso pubblico sulla genitorialità conseguente a un nuovo modello di azioni pubbliche (politiche, servizi, organizzazioni accademiche ecc.) nelle società occidentali, che si focalizza su ciò che fanno i padri e le madri nella vita quotidiana con i loro figli. Quando si parla di genitorialità, si intende così una nozione che prende forma all'interno di uno spazio sociale, e nell'ambito di dispositivi istituzionali ritenuti accettabili in una determinata cultura e in una specifica epoca storica. È utile quindi non fermarsi solamente alla definizione lessicale,

¹ Alcune parti di questo paragrafo riprendono, integrano e aggiornano parti di quanto pubblicato in Milani (2018), cap.3.

ma provare a delineare, almeno a grandi linee, un quadro concettuale che permetta di identificare le principali componenti di tale nozione e che sia esplicativo di che cosa intendiamo oggi con questa espressione.

Durante decenni di ricerche sullo sviluppo del bambino, si è rivelato il notevole impatto della cosiddetta “genitorialità positiva” (Rec EU 19/2006; Rodrigo, Chaves, Martín, 2010; Save the Children Italia, 2012) e dell’ambiente sullo sviluppo dei bambini, in particolare nei primi tre “prodigiosi” anni (e nello specifico nei primi mille giorni) di vita in cui il cervello si adatta alle esigenze della vita reale del bambino. Mentre la scienza non può ancora spiegare completamente i modi complessi in cui i geni di un bambino interagiscono con il suo ambiente per orientare la sua crescita, molteplici ricerche dimostrano con costanza e convergenza che la genitorialità rappresenta una delle influenze ambientali più potenti sullo sviluppo dei bambini.

Da ciò potrebbe derivare l’idea di dover iperstimolare i bambini, ma, ad esempio, Gopnick sostiene che il genitore è un “giardiniere che cura e coltiva la relazione piuttosto che un falegname che plasma l’opera a suo piacimento” (Gopnick 2016, trad. it. p. 58). Forse inconsapevolmente, Gopnick torna a Froebel (Froebel, 1800) e alla sua idea di educare come “tirare fuori” la pianta dal seme attraverso la cura educativa. Che l’educazione dei bambini e il compito genitoriale siano in relazione fra loro, e che la questione non si riduca a costruire una buona sedia quanto un buon giardino, è uno dei cardini del discorso pedagogico (basti pensare a Pestalozzi e a Froebel), cui Belsky (1984) e Bronfenbrenner (1979), con la formulazione della teoria bioecologica dello sviluppo umano hanno dato evidenza empirica. Tale teoria chiarisce infatti che la genitorialità sia la risultante di un vasto insieme di fattori, raggruppabili in tre macrocategorie: le caratteristiche personali del genitore e della sua storia; le caratteristiche personali del bambino, le sue disposizioni fisiche e psicologiche e soprattutto i suoi bisogni di sviluppo; le caratteristiche sociali e contestuali ossia quell’insieme di elementi che esercita un’influenza indiretta sulla genitorialità.

Queste tre macrocategorie vanno a costituire l’ambiente ecologico (il giardino di cui parla Gopnick) nel quale il bambino cresce e che può, o meno, garantire il sostegno informativo, cognitivo, affettivo, relazionale, materiale, economico di cui i genitori nelle società occidentali necessitano proprio per come, in esse, la genitorialità è investita socialmente, e per la questione dell’epigenetica e della prolungata immaturità dell’infanzia. Houzel (1999) e Sellenet (2007) propongono un approccio ancora più pragmatico ritenendo che la nozione di genitorialità sia la risultante dei tre macrofattori appena citati, messi però in rapporto a come essi influenzano l’esperienza del bambino e del genitore, il modo in cui il genitore esercita la sua *responsabilità* nei confronti del figlio e le diverse *pratiche* genitoriali. La genitorialità è così concepita come l’elemento essenziale da prendere in considerazione per comprendere la traiettoria di sviluppo di ogni bambino, ma al di fuori di qualsiasi causalità lineare e di qualunque approccio “culinario” all’educazione dei bambini (Milani, 1994; 2009).

Da queste due concezioni prevalenti della genitorialità (nel linguaggio di Gopnick, quella del falegname, tecnico-razionale-lineare e quella del giardiniere, olistico-comunicativa-ecologica) che si sono susseguite nel tempo, in particolare nella civiltà occidentale, nascono anche due modi diversi di rappresentare il cosiddetto *parenting support* o sostegno alla genitorialità in italiano.

Riguardo a ciò, in diversi Paesi europei, fra cui in Inghilterra è stata aperta una discussione sugli aspetti negativi e dannosi che potrebbe comportare l’adozione di approcci tecnici alla genitorialità, basati sulla conoscenza di esperti (Bingham, 2013). La base è stata uno studio

pubblicato nella rivista *Ethics and Education*, dove l’esperta di diritto di famiglia, Helen Reece (2013), analizza i metodi e contenuti relativi alla cosiddetta “genitorialità positiva” indicati nella guida del Dipartimento della Salute, *Birth to Five*, fornita gratuitamente a tutti i nuovi genitori e disponibile anche attraverso il sito *parentchannel.tv*, finanziato dal Governo inglese. Secondo l’autrice attraverso questi strumenti si insegnerebbe ai genitori a «essere gentili, evitando la punizione, ponendo l’accento sul rafforzamento positivo e dando l’esempio, offrendo guide comportamentali dense e dettagliate» (Bingham, 2013). Lo studio ritiene che questi consigli non solo non apprezzino la relazione genitore-figlio, ma piuttosto la strumentalizzino impedendo un effettivo, sincero e spontaneo coinvolgimento. L’articolo conclude con un richiamo a valorizzare l’intuizione genitoriale, pur nella consapevolezza che tale intuizione non sia totalmente libera da uno sfondo di complesse strutture normative (Lacharité, 2015; Perillo, 2019; Reece, 2013). Per questo molti autori e in primis Pourtois (Pourtois, Desmet, & Lahaye, 2006) ritengono che la “soluzione” epistemologica sia quella di integrare fra loro le due concezioni e di conseguenza stimolare nei genitori il pensiero riflessivo sulle loro pratiche e non già la promozione di modi rigidi di esercitare la genitorialità, stabiliti da pareri “esperti” esterni (Reece, 2013). Questo approccio considera il genitore come protagonista di un processo educativo di apprendimento trasformativo generato tramite il confronto delle tensioni create dai diversi modelli genitoriali (Pourtois, Desmet, & Lahaye, 2006; Perillo, 2019): dinamizzando in maniera riflessiva le diverse forme di *routines*, in contesti di dialogo con altri genitori e professionisti, il genitore può qualificare le proprie competenze genitoriali. Da implicita l’educazione diventa consapevole.

Dato che il “buon trattamento” è multiforme, pare indispensabile considerare in modo plurale le pratiche educative: niente ricette che conducano a un buon trattamento perfettamente definito; nessun modello educativo-panacea che funzioni a colpo sicuro. La prospettiva è quella di permettere ai genitori, nei diversi contesti e in qualunque condizione si trovino, di accedere a forme di accompagnamento che consentano di realizzare esperienze educative, in senso deweyano, diversificate e critiche (Pourtois, Desmet, & Lahaye, 2006, p. 124-125).

Sembra proprio vero che “genitori non si nasce, ma si diventa”, per cui la funzione genitoriale non è una capacità innata, ma il frutto di un apprendimento continuo e quindi una «funzione processuale, contestuale, relazionale, storica» (Ordine degli psicologi, 2009, p. 31). Tutti i genitori possono appropriarsi di modalità via via più appropriate per prendersi cura di un figlio nel momento in cui vengono a loro volta sostenuti e accompagnati, in un circuito virtuoso di *empowerment*: l’esercizio “sufficientemente buono” del *parenting* dipende non da una certa caratteristica del genitore (ad esempio l’inclinazione sessuale) o della famiglia (ad esempio essere una famiglia *monogender* o altro), ma dall’insieme di risorse personali, sociali, culturali ed economiche a cui le figure genitoriali devono poter avere accesso per essere in condizione di esercitare in maniera positiva le abilità parentali: l’insieme del sostegno sociale formale e informale, la cultura, lo sguardo benevolo della comunità, le esperienze che i bambini possono realizzare fuori dalla famiglia, la continuità fra queste esperienze e quelle familiari, a livello ad esempio di esosistema. La genitorialità dunque è anche un fenomeno divenuto indissociabile dalle azioni pubbliche e dai dispositivi istituzionali, che in un certo senso la modellano, e fra queste azioni pubbliche sappiamo che il sostegno alla genitorialità (nelle sue diverse forme e in alcune più di altre) incide positivamente sullo sviluppo dei bambini.

Si potrà ora meglio capire perché sia da superare la dizione, e quindi le pratiche connesse, di *parenting support*: supportare e sostenere sono verbi che rimandano a un deficit del soggetto,

mentre in questa prospettiva l'intervento di promozione delle competenze generitoriali non ha la sua prima ragion d'essere in una supposta carenza dei genitori, ma piuttosto in una trasformazione sociale che induce un aumentato bisogno di spazi sociali narrativi e inclusivi, dove i genitori siano accompagnati ad esplicitare le teorie implicite e gli automatismi che spesso governano l'agire genitoriale. L'intervento non si sostanzia di supporto o regolamentazione, ma piuttosto di accompagnamento leggero. L'espressione "accompagnamento" viene privilegiata sia perché fa riferimento alla dimensione professionale piuttosto che istituzionale, presente invece nell'espressione "prendere in carico", sia per evitare di veicolare la rappresentazione delle famiglie come pesi di cui "farsi carico" e favorire piuttosto l'idea del "mangiare il pane insieme", insita nell'etimo del termine, che introduce anche l'approccio partecipativo.

Ma lo Stato può intromettersi nel privato delle famiglie per garantire questo accompagnamento?

L'azione educativa dei genitori non è da considerarsi semplicisticamente un fatto privato e l'azione delle diverse articolazioni dello Stato e della società civile nei confronti dei genitori una indebita intromissione: i genitori sono i primi educatori dei loro figli, ma non sono i soli. In pressoché tutte le epoche storiche e in tutte le culture intorno ai genitori si sono generate reti di solidarietà intra ed eterofamiliari che permettono ai genitori di trovare sollievo, affiancamento, confronto nell'accudimento e nello svolgimento delle diverse funzioni parentali. Fra la dimensione privata della famiglia e quella pubblica vi è dunque un confine, non una barriera, e permeabile per di più: lo Stato e il sistema pubblico intervengono non per limitare o controllare la libertà dei genitori, ma per rispettarla e rinforzarla e per ampliare soprattutto la capacità delle famiglie di promuovere i diritti dei bambini, che coinvolgono tutti e che tutti abbiamo il dovere di rispettare. Quindi, in sintesi:

- non si tratta di educare "bambini perfetti figli di genitori perfetti", ma di costruire nicchie ecologiche che consentano la buona crescita dei bambini;
- non si insegna ai genitori a fare i genitori, ma i genitori possono imparare a essere genitori sempre migliori: ciò che favorisce tale apprendimento è un contesto che tematizza l'educazione e che crea spazi comunitari di esperienza e riflessione condivisa sull'educazione dei bambini;
- i genitori non si sostengono perché sono défaillants, sbagliati o colpevoli di chissacché, ma perché l'educazione dei bambini oggi esige co-educazione e reti sociali supportive, non tollera solitudine, scaricamento di colpe, delega di responsabilità;
- è coerente con i contenuti su cui si lavora (la relazione educativa genitori-figli) valorizzare i saperi relativi all'esperienza dei genitori, assumendo la sfida dell'autentico incontro con i genitori, ossia una postura professionale omotetica a quella dei genitori con i loro bambini, che privilegia la prossimità, l'ascolto, il riconoscimento, piuttosto che la distanza.

FUNZIONI E COMPETENZE GENITORIALI

Anche secondo Lacharité (2015) la genitorialità non è un mestiere, ma implica l'esercizio pragmatico di almeno tre funzioni: la funzione *riflessiva* (la madre pensosa di Pestalozzi, che agisce fuori dalla dinamica degli *habitus*); la funzione di *relais* (il *parenting* esige comunità, nessun genitore ce la fa da solo); e quella di *orchestrazione* della vita del bambino e della famiglia (la vita familiare è un mosaico di incastri di impegni, attività, ritmi di persone diverse per età, sesso e capacità che devono poter trovare un ritmo condiviso). Trasversale a queste

tre funzioni è la funzione protettiva che riguarda la capacità di amare i bambini, di proteggerli dai pericoli e dalle paure, di supervisionare la soddisfazione dei loro bisogni.

Ci sono diversi modelli di identificazione delle competenze genitoriali, importanti sia in quanto impattano sulle pratiche tramite cui si promuovono e si valutano le competenze nei diversi servizi, sia in quanto sono alla base delle misure di protezione che implicano l'uscita di un bambino dal suo sistema familiare, come anche delle pratiche di valutazione di idoneità delle potenziali famiglie adottive.

Nel *Manuale di valutazione delle capacità genitoriali*, gli autori riportano diversi modelli di competenze genitoriali e degli elementi che ne fanno parte, presenti nella letteratura internazionale ed italiana. Riportiamo l'elenco di otto funzioni che sarebbero presenti nella meta-analisi elaborata da Visentini (in Camerini et al., 2011): a) la funzione protettiva; b) la funzione affettiva; c) la funzione regolativa genitoriale; d) la funzione normativa; e) la funzione predittiva; f) la funzione significante; g) la funzione rappresentativa e comunicativa; h) la funzione triadica.

Un modello ampiamente diffuso è quello proposto da Pourtois, Desmet, Lahaye (2006), che evidenzia quattro aree di competenze, che sono equiparate a indicatori di protezione dello sviluppo del bambino: competenze affettive, di struttura, di integrazione sociale, di sviluppo positivo di sé.

Barudy & Dantagnan (2005), d'altra parte, affermano che il termine generico di "competenza genitoriale" comprende le nozioni di capacità e abilità genitoriali, definite come le capacità fondamentali per l'attaccamento, l'empatia e le abilità genitoriali determinate dai modelli di crescita e la capacità di partecipare e utilizzare risorse comunitarie. Per questi autori, la più grande sfida della genitorialità è contribuire al benessere infantile producendo ben-trattamento per i figli e le figlie e lo descrivono come «la presenza di legami affettivi di qualità, incondizionati, stabili e continui, capaci di trasmettere l'accettazione fondamentale e il supporto indispensabile per l'avventura di crescere, così come un clima emotivo che consenta l'espressione degli affetti [...]». Nella sfera cognitiva, il ben-trattamento include permettere al bambino di vivere in un ambiente relazionale che gli offra interazioni che facilitino lo sviluppo delle sue capacità cognitive, i suoi organi sensoriali, la sua percezione, la memoria, l'attenzione, il pensiero logico e, soprattutto, la sua capacità di pensare e riflettere (Barudy & Dantagnan, 2005; trad. delle autrici), offrendo gli attrezzi per sviluppare la loro capacità di amare, fare il bene e apprezzare ciò che è buono e piacevole.

Una definizione di competenza genitoriale che sembra cogliere le riflessioni di Pourtois e Desmet (2004), anche se non esplicitamente, è quella di Gómez & Contreras (2019): «Le competenze genitoriali sono l'insieme di conoscenze, atteggiamenti e pratiche di crescita relazionali, formative, protettive e riflessive, apprese da una storia di vita e aggiornate dalle opportunità che offre l'ecologia della genitorialità. Le competenze genitoriali permettono di organizzare la propria esperienza e condurre il comportamento genitoriale attraverso diverse situazioni della vita familiare e la crescita, accompagnando, proteggendo e promuovendo i percorsi di sviluppo positivo dei bambini, bambine e adolescenti, con la finalità ultima di garantire il loro benessere e l'esercizio pieno dei loro diritti umani» [traduzione delle autrici]. In questa definizione, la spina dorsale è il concetto di organizzazione dell'esperienza: un *caregiver* competente sarà capace, di organizzare se stesso, il proprio stato emotivo e mentale, la posizione corporea e la propria gestualità, la propria narrativa e il proprio comportamento, contribuendo, da questa posizione organizzata, ai processi di organizzazione dell'esperienza

interna del bambino attraverso una connessione realizzata nella quotidianità della vita familiare, quindi in quei “processi prossimali” che, d'accordo con Vygotskij (1934), Bronfenbrenner & Evans (2000), costituirebbero gli ingranaggi dello sviluppo umano.

LA COMPrensIONE DEI BISOGNI DI SVILUPPO INFANTILE

Promuovere i diritti dei bambini, da una prospettiva di ben-trattamento, implica definire i loro bisogni in funzione del migliore sviluppo di tutte le loro capacità. Allo stesso tempo, abbiamo visto che alcuni dei modelli attuali che descrivono le competenze genitoriali adottano una prospettiva dinamica e relazionale, dove la competenza può essere intesa non tecnicamente, ma piuttosto come una capacità multideterminata orientata a garantire positiva risposta ai bisogni di sviluppo del bambino. Per questo occorre dedicare un momento a esaminare anche la nozione di bisogno di sviluppo, che, come quella di genitorialità, sopra brevemente presentata, è anch'essa determinata socialmente e culturalmente.

La prospettiva dei bisogni evolutivi è stata elaborata inizialmente all'interno della psicologia dello sviluppo e nutrita poi con diversi contributi provenienti dalle neuroscienze. Propone una comprensione dello sviluppo infantile come il percorso che un soggetto attraversa fin dall'inizio della sua vita, la cui riuscita avviene grazie alla soddisfazione di questi bisogni comuni fra tutti i bambini, ma allo stesso tempo diversi e mutevoli. L'idea di bisogno ha contribuito a stabilire un'antropologia del bambino inteso come soggetto radicalmente aperto all'altro, dove il suo divenire, il suo essere in crescita è il suo segno costitutivo, e anche la soddisfazione di questi bisogni è contestuale e avviene in una relazione, particolarmente, dentro una relazione educativa, di cura e responsabilità (Milani, 2018).

Nel modello proposto da Brazelton e Greenspan (2000) i bisogni infantili sono:

- bisogno di relazioni calde e stabili;
- bisogno di protezione fisica, di sicurezza e di regolazione;
- bisogno di esperienze adattate alle diversità individuali;
- bisogno dei limiti, di struttura;
- bisogno di aspettative;
- bisogno di una comunità stabile che garantisca sostegno all'interno di una determinata cultura;
- bisogno di futuro.

Nel modello di Pourtois e Desmet (2004; 2017), sono evidenziati 12 bisogni fondamentale per la costituzione dell'identità del bambino e dell'adulto:

- bisogni affettivi, di affiliazione: attaccamento, accettazione, investimento;
- bisogni cognitivi, di realizzazione di sé: stimolazione, sperimentazione, rinforzo;
- bisogni sociali, di autonomia: comunicazione, considerazione, strutture ed educazione;
- bisogni di valori, di ideologia: bene/buono; vero; bello.

Barudy e Dantagnan (2005) seguono uno schema molto simile a quello proposto da Pourtois e Desmet, anche se tengono come riferimento il modello proposto da Felix López (Barudy &

Dantagnan, 2005; López, 2008) e suddividono i bisogni in due gruppi:

- i bisogni fisiologici, che fanno riferimento alla cura materiale e fisica della vita;
- i bisogni fondamentali associati allo sviluppo psicosociale dei bambini.

In Italia, a partire dal Programma di Intervento per la Prevenzione dell'Istituzionalizzazione (P.I.P.P.I.) e poi dalle Linee di Indirizzo Nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità (Ministero del lavoro e delle politiche sociali, 2017), è stato diffuso il modello multidimensionale de “Il Mondo del Bambino”, che si fonda su sette bisogni di sviluppo riconosciuti basilari a livello cross-culturale da un vasto movimento internazionale che ha conosciuto il suo inizio con l'adozione dell'*Assessment Framework* britannico, oggi introdotto in diversi paesi occidentali (Milani et al. 2015). Esso mette in tensione tre assi di dimensioni: una che rappresenta i bisogni evolutivi del bambino, una che rappresenta le capacità dei genitori di rispondere a questi bisogni e una terza che rappresenta l'insieme delle risorse disponibili, dei fattori di rischio e di protezione dell'ecosistema familiare. In questo modello, la nozione di “competenza parentale” si dinamizza: essa non è più intesa come una capacità statica, ma come una risposta ai bisogni di sviluppo dei bambini delle figure genitoriali, interdipendente ai diversi fattori presenti nell'ambiente di vita. Le due questioni, fra loro connesse, della valutazione (Volpini, 2011) e della promozione delle competenze genitoriali, vengono così riformulate: non si tratta tanto di valutare le competenze dei genitori, quanto di analizzare come una comunità risponde ai bisogni dei bambini garantendo alle figure genitoriali le risorse per mobilitare il potenziale educativo dei genitori e per migliorare l'insieme delle abilità necessarie allo svolgimento del ruolo genitoriale.

La questione del *parenting support* viene di conseguenza anch'essa a riconfigurarsi: non si tratta tanto di come formare i genitori (Mariani, Zonca, 2006), quanto di accrescere la responsabilità delle figure genitoriali nel costruire risposte ai bisogni di sviluppo di ogni bambino in contesti culturali aperti e incerti come quelli in cui viviamo oggi. Si tratta, in definitiva, di realizzare forme innovative di co-educazione in cui la comunità sociale e i servizi possono contribuire a costruire nicchie ecologiche di “ben- trattamento” dei bambini e dei loro genitori.

Si situano in questa prospettiva anche la Raccomandazione europea (REC 2006/19) relativa alla «creazione delle condizioni per una genitorialità positiva, facendo in modo che tutti i bambini abbiano accesso a un livello adeguato di risorse (materiali, psicologiche, sociali e culturali) e che il contesto sociale e i modelli di vita prevalenti siano ricettivi rispetto alle esigenze delle famiglie con bambini e dei genitori» (art. 3); le direttive sull'educazione nei primi tre anni di vita (*Commission Recommendation on Investing in Children and in the Social Investment Package*), che indica l'importanza di costruire genitorialità positiva per rompere il circolo dello svantaggio e delle disuguaglianze sociali; la *EU Agenda on the Rights of the Child and the Best Interests of the Child*, all'interno della strategia *Europa 2020* (Commissione europea, 2010) riguardo al contrasto alla marginalità e all'esclusione sociale; i 17 obiettivi (Millennium Goals) dell'Agenda 2030 per lo Sviluppo Sostenibile (<http://www.unric.org/it/agenda-2030>); tutto l'importante lavoro di M.J. Rodrigo sulla genitorialità positiva, che ha messo a disposizione dei punti di riferimento fondamentali, entrati poi in alcune delle direttive europee appena citate (Rodrigo, Chaves, Martín 2010; Rodrigo, Máiquez, Martín, 2011; Rodrigo et al. 2015; Molinuevo, 2013; European Union Agency for Fundamental Rights, Council of Europe, 2018).

Nel contesto di questo sviluppo normativo, si può osservare, come riportato da Daly et al. (2015), un crescente coinvolgimento dello Stato (*welfare*) nel modo in cui i genitori crescono

i figli: quella che finora era stata una pratica autonoma e privata, è diventata una risorsa da costruire attivamente, da parte delle diverse articolazioni dello Stato, tramite processi di educazione e sviluppo sociale che hanno a che fare con un'idea comunitaria e positiva di educazione come pilastro e compito della società nel suo insieme, barriera contro le disuguaglianze sociali e presidio della democrazia.

LE POLITICHE, LE PRATICHE, I PROGRAMMI

Diverse cornici analitiche possono contribuire a una comprensione delle politiche e programmi rivolti alla promozione delle competenze genitoriali. Una di queste è riferita al modello bioecologico dello sviluppo umano che organizza le politiche, le pratiche e i programmi di *parenting support* nella cornice dei livelli micro, meso, eso, macro sistemico. Una seconda è fornita dal modello dell'Institute of Medicine (IOM): nato nell'ambito della salute mentale negli anni '90, ha continuato ad essere riferimento per la sua capacità di fungere come ponte di incontro per il dialogo tra ricercatori, professionisti e *policy makers* (Institute of Medicine, 1994 in Asmussen, Feinstein, & Martin, 2016), classificando popolazioni target, strategie di intervento e interventi specifici in tre grandi categorie: di promozione, prevenzione o protezione, le "tre P" dell'educazione familiare (Milani, 2018) che possono essere in successione lineare come talvolta anche essere integrate fra loro.

La **promozione**, nota anche come *prevenzione universale*, è finalizzata a garantire un "buon inizio" a tutti i bambini. Si tratta di azioni potenzialmente rivolte a ogni famiglia, in forma diretta o indiretta, volte a promuovere condizioni idonee alla crescita di ogni bambino, in una prospettiva universalistica, con carattere estensivo, quali possono essere campagne informative, la messa a disposizione di websites, linee telefoniche, reti di supporto formali e informali, corsi organizzati o seminari riguardo alla genitorialità positiva, le politiche di conciliazione famiglia-lavoro, ecc. (Daly, 2013). Secondo Britto (Britto et al. 2017) l'evidenza supporta l'idea che i programmi che promuovono sia *nurturing care* che *protection*² possono aumentare gli effetti positivi degli interventi. Si tratta di pratiche centrate sulla funzione educativa parentale, quali i cosiddetti *family support programs*, *i parent training*, diversi interventi di *parent education* e *counselling*, *i self-help mutual social programs* (Benedetto, 2017), ecc.

Gianesini (2014) in fact, international financial and economic turmoil has profoundly shaped and impacted the course of reform processes around the world. Considerable differences have emerged in terms of economic performance and the ability of individual states to respond to the crisis with appropriate social measures. Not all welfare regimes, in fact, have adapted to the changing society and labor market. In Italy, the process of welfare reconstructing has developed slowly, moving in the direction of a liberal work-family system that in reality is increasing inequalities (Riva, 2012 informava che a livello nazionale, nella Italia del 2012, le misure più significative con impatto sulle famiglie erano i contributi economici diretti e il congedo genitoriale, mentre erano di modesta portata altre misure di assistenza sociale,

² Con *nurturing care* si fa riferimento all'insieme di azioni di cura collegate alla salute, all'alimentazione, all'apprendimento precoce, alla sicurezza e responsabilità genitoriale rivolti ai bambini durante i primi anni di vita. Nel 2018 è stato pubblicato dall'OMS, in collaborazione con Partnership for Maternal, Newborn and Child health, the Early childhood Development Action Network, un quadro di riferimento per la promozione dello sviluppo infantile (<https://nurturing-care.org>). La versione italiana del documento è a cura di Salute del Bambino onlus.

quali l'esenzioni fiscali per i figli a carico. Ad oggi, osserviamo importanti progressi in questa materia, dato che le Regioni e le Province autonome stanno attuando politiche a favore delle famiglie e dell'infanzia, delle responsabilità genitoriali, dello sviluppo dei Centri per le famiglie e a favore della natalità, come segnala il *Rapporto di monitoraggio sulle politiche della famiglia delle Regioni e le Province autonome* (Istituto degli Innocenti, 2019).

La **prevenzione**, nota anche come *prevenzione selettiva o secondaria*, è finalizzata a garantire un'identificazione precoce degli ostacoli allo sviluppo dei bambini. Si tratta di intervenire precocemente su problemi che possono impattare con intensità negativa sullo sviluppo dei bambini.

In quest'area, si trovano interventi per la prevenzione del maltrattamento, per la riduzione della punizione fisica o trattamento degradante. Un programma particolarmente diffuso e conosciuto per i positivi studi di impatto realizzati (Britto et al., 2017) è il Programma *Triple P, Positive Parenting Program*.

Il lavoro di Perillo (2019) offre, da una matrice epistemologica riflessiva, un'analisi del ruolo del consulente pedagogico per la famiglia: c'è crescente evidenza sull'idea che uno dei predittori più potenti del comportamento di "genitorialità positiva" è, specialmente per le mamme, la cura che esse stesse avrebbero ricevuta (Britto et al., 2017; de Rosnay, Murray, 2012).

Le *Linee di indirizzo nazionali per l'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Promozione della genitorialità positiva* (MLPS, 2017), si collocano in questo spazio preventivo offrendo indicazioni unitarie sul piano nazionale per la promozione e la valutazione delle competenze genitoriali delle famiglie vulnerabili da parte del sistema dei servizi, promuovendo uno sguardo partecipativo sulla genitorialità, centrato sul metodo della valutazione partecipativa e trasformativa.

Dall'altra parte, nell'implementazione di politiche nazionali per la lotta contro la povertà e l'esclusione sociale, quale il Reddito di Cittadinanza (2019), già Reddito di Inclusione (2017), esiste ad oggi un componente di interventi rivolti specificatamente alle famiglie e al sostegno precoce ai genitori dei bambini nei primi mille giorni di vita, finalizzato all'interruzione della trasmissione intergenerazionale della povertà (MLPS, 2019).

Questa nuova politica si colloca nelle *azioni multilivello* in cui si fondono politiche di contrasto alla povertà, welfare e giustizia sociale, con la promozione delle competenze genitoriali e il welfare infantile. Questo tipo di azioni è composto da politiche di trasferimento monetario condizionato o non condizionato alla partecipazione dei membri della famiglia e programmi di intervento che riguardano l'inclusione sociale in diverse aree: lavoro, accesso ai servizi sociosanitari, educativi e scolastici. Lo standard con il quale si misura la qualità degli interventi sono i risultati sullo sviluppo infantile. L'evidenza dimostra che i risultati di maggiore successo e sostenibilità sono associati a interventi e programmi multidimensionali (Britto et al., 2017).

Emerge così l'importanza di politiche universali e intersettoriali e di approcci combinati, poiché la massima efficacia proviene da forme di accompagnamento intensive alle famiglie, attraverso il coordinamento di tre elementi: accesso a servizi di qualità, tipo di cure pre e perinatali, sviluppo delle abilità genitoriali e sostegno, che implica servizi di protezione sociale. Quando si costruisce tale insieme di tre elementi che consideri l'età del bambino e la natura dei fattori di protezione e rischio del contesto, i risultati sullo sviluppo possono essere sostanzialmente migliorati (Britto et al. 2017, p. 98).

La **protezione** – o *prevenzione indicata o terziaria* – riguarda quell'ambito dedicato a proteggere la salute e soprattutto la sicurezza dei bambini quando la loro integrità e l'esercizio dei loro diritti sono minacciati.

In particolare, nell'area della protezione dei bambini, si va diffondendo una nuova concezione basata sul concetto di solidarietà familiare, che indica come centrale per la crescita del bambino il valore delle relazioni familiari e sociali e dell'intreccio fra esse. Conseguentemente a quanto riferito sulla teoria bioecologica dello sviluppo umano, nessun bambino può infatti crescere bene in una famiglia isolata socialmente perché nessun genitore può esercitare in maniera positiva il suo ruolo al di fuori di una comunità che favorisce, direttamente e/o indirettamente, la cura di questo bambino.

Per questo si è sviluppata in tutti gli Stati occidentali la visione di protezione e tutela alla base anche del concetto di allontanamento, secondo cui il primo diritto del bambino è di essere protetto, la prima funzione della famiglia è quella protettiva, qualora la famiglia non possa o non riesca a garantire tale funzione lo Stato ha il dovere di intervenire. Per fare cosa?

- 1. per sostituire la famiglia e garantire al bambino la protezione che gli è dovuta in quanto necessaria per la crescita
- 2. per allargare la famiglia, integrare le sue risorse e, in questo modo, garantire al bambino la protezione che gli è dovuta in quanto necessaria per la crescita.

Sono queste due concezioni diverse di protezione, tutela dei bambini e allontanamento, che hanno in comune la difesa del diritto del bambino ad essere protetto. Entrambe, infatti, considerano positivamente la pratica dell'allontanamento (ma in questa logica questo termine andrebbe sostituito da uno connotato più positivamente), ma considerano diversamente le modalità con cui può essere realizzato e la posizione delle figure genitoriali nel garantire tale protezione durante il periodo in cui il bambino è collocato fuori famiglia.

La prima concezione si basa sull'idea di sostituzione della famiglia da parte dei servizi pubblici che svolgono la funzione di tutela, la seconda sull'idea che si possano allontanare i bambini e allo stesso tempo tenere vicine le famiglie (Milani, 2019) attraverso interventi di promozione delle competenze genitoriali. Nel primo caso l'allontanamento è inteso come un fine, nel secondo un mezzo, un dispositivo all'interno di un progetto che considera il bambino nel mondo delle sue relazioni, superando la dicotomia fra diritti del bambino e diritti del genitore.

Nessuna di queste due concezioni sommariamente qui descritte è in assoluto giusta o sbagliata. Semplicemente l'una o l'altra possono essere pertinenti o meno ai bisogni di sviluppo di quel bambino, in qual contesto familiare, in quel tempo della sua storia. Sicuramente, l'esperienza e i risultati di lavoro con tante famiglie in particolare situazione di avversità all'interno del Programma P.I.P.P.I. (Milani, Serbati, 2019), induce a mettere in discussione la nozione di "irrecuperabilità delle competenze genitoriali" per mettere in primo piano, come si è detto sopra, la qualità della risposta delle figure genitoriali e di una comunità intera ai bisogni di sviluppo di un bambino. Quando due genitori "falliscono" nella funzione di cura e protezione, c'è tutta una comunità (scuola, servizi educativi, sociali, di prossimità, di salute, ecc.) che ha fallito, e c'è una relazione famiglia comunità da ricostruire, non solo la relazione genitori e figli. In questo contesto il lavoro di promozione delle competenze genitoriali, che include costitutivamente il lavoro di ricostruzione delle reti sociali di prossimità, è una strada che vale sempre la pena percorrere, con qualunque famiglia, in qualunque contesto e in qualunque momento della sua storia.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Arriagada, A.-M., Perry, J., Rawlings, L., Trias, J., Zumaeta, M. (2018). *Promoting Early Childhood Development through Combining Cash Transfers and Parenting Programs*. <https://doi.org/10.1596/1813-9450-8670>

Asmussen, K., Feinstein, L., Martin, J. (2016). *Foundations for life: what works to support parent child interaction in the early years*. <https://www.eif.org.uk/report/foundations-for-life-what-works-to-support-parent-child-interaction-in-the-early-years>

Belsky, J. (1984). The Determinants of Parenting: a Process Model. *Child Development*, 55, 83-96.

Benedetto, L. (2017). *Il parent training*. Roma: Carocci.

Barudy, J., Dantagnan, M. (2005). *Los buenos tratos a la infancia: Parentalidad, apego y resiliencia*. Barcelona: Gedisa.

Bingham, J. (2013, giugno 21). *Government parenting advice is «corrosive and harmful», report finds*. <https://www.telegraph.co.uk/education/educationadvice/10134992/Government-parenting-advice-is-corrosive-and-harmful-report-finds.html>

Bobbio, A., Savio, D. (2019). *Bambini, famiglie, servizi. Verso un sistema integrato 0-6*. Mondadori Università.

Brazelton, T.B., Greenspan, S. (2000). *I bisogni irrinunciabili dei bambini. Ciò che un bambino deve avere per crescere e imparare*. Trad. it. Milano: Frassinelli, 2007.

Britto, P. R., Lye, S. J., Proulx, K., Yousafzai, A. K., Matthews, S. G., Vaivada, T., Bhutta, Z. A. (2017). Nurturing care: Promoting early childhood development. *The Lancet*, 389(10064), p. 91-102. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(16\)31390-3](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(16)31390-3)

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of human development*. Cambridge: Harvard University Press.

Bronfenbrenner, U., Evans, G. W. (2000). Developmental Science in the 21st Century: Emerging Questions, Theoretical Models, Research Designs and Empirical Findings. *Social Development*, 9(1), p. 115-125. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00114>

Camerini, G. B., Lopez, G., Volpini, L. (2011). *Manuale di valutazione delle capacità genitoriali*. Maggioli.

Chzhen, Y., Gromada, A., Gwyther, R. (2019). *Are the world's richest countries family friendly? Policy in the OECD and EU*. <https://www.unicef.org/reports/are-the-world%E2%80%99s-richest-countries-family-friendly-2019>

Daly, M. (2013). Parenting support policies in Europe. *Families, Relationships and Societies*, 2(2), p. 159-174. <https://doi.org/10.1332/204674313X666886>

Daly, M., Bray, R., Bruckauff, Z., Byrne, J., Margaria, A., Pécnik, N., Samms-Vaughan, M. (2015). *Family and parenting support: Policy and provision in a global context*. Florence, Italy: UNICEF, Office of Research-Innocenti.

de Rosnay, M., Murray, L. (2012). Maternal care as the central environmental variable. In *Cambridge handbooks in psychology. The Cambridge handbook of environment in human development* (p. 58-82). <https://doi.org/10.1017/CBO9781139016827.005>

European Union Agency for Fundamental Rights, Council of Europe. (2018). *Handbook on European law relating to the rights of the child*. <https://op.europa.eu/443/it/publication-detail/-/publication/592fe28a-44e1-11e7-aea8-01aa75ed71a1>

Froebel, F. (1800). *L'educazione dell'uomo*, Firenze: La Nuova Italia.

Gianesini, G. (2014). Family Patterns of Change in Italy: Challenges, Conflicts, Policies, and Practices. In M. Robila (ed.), *Handbook of Family Policies Across the Globe* (p. 155-174). https://doi.org/10.1007/978-1-4614-6771-7_11

Gómez, E., Contreras, L. (2019). *Manual Escala de Parentalidad Positiva - E2P v.2*. <https://academia.americaporlainfancia.com>

Gopnik, A. (2016). *Essere genitori non è un mestiere. Cosa dice la scienza sulle relazioni tra genitori e figli*. Trad. it. Torino: Bollati Boringhieri, 2017.

Houzel, D. (1999). *Les enjeux de la parentalité*. Ramonville: Erès.

Istituto degli Innocenti (2019). *Rapporto di monitoraggio sulle politiche della famiglia delle Regioni e Province autonome al 31/07/2018*. <https://www.minori.it/it/minori/rapporto-di-monitoraggio-sulle-politiche-della-famiglia-delle-regioni-e-province-autonome-al>

Lacharité, C. et al. (2015). *Penser la parentalité au Québec*, Les cahier du CEIDF, vol. 3., CEIDF/UQTR, Trois Rivières.

Lambruschi, F., Lionetti, F. (2015). *La genitorialità. Strumenti di valutazione e interventi di sostegno*. <https://www.ibs.it/genitorialita-strumenti-di-valutazione-interventi-libro-vari/e/9788843079421>

López, F. (2008). *Necesidades en la infancia y en la adolescencia: Respuesta familiar, escolar y social*. España: Piramide.

Mariani, A.M., Zonca, P. (2006). *La formazione dei genitori. Una necessità e un'utopia*. Milano: Unicopli.

Milani, P. (1994). *Progetto Genitori. Itinerari educativi in piccolo e grande gruppo*, Erickson: Trento.

Milani, P. (2009) (a cura di). *Per costruire insieme genitorialità. Animazione sociale*, 11, p. 29-59.

Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie: ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci.

Milani, P. (2019), *Allontanare i bambini e tenere vicine le famiglie. Animazione sociale*, 8.

Milani P. et al. (2015). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi e strumenti per*

l'implementazione del programma. Padova: BeccoGiallo.

Milani, P., Serbati, S. (a cura di) (2019). *Il Programma Nazionale P.I.P.P.I.: un'innovazione sociale a favore delle famiglie vulnerabili. Studium Educationis*, X, 1, p. 1-152.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS). (2017). *L'intervento con bambini e famiglie in situazione di vulnerabilità. Linee di indirizzo nazionali promozione della genitorialità positiva*. Roma, Italia.

Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali (MLPS) (2019). *Linee guida*. I Quaderni del Patto di inclusione sociale.

Molinuevo, D. (2013). *Parenting support in Europe* [Research report]. <https://www.eurofound.europa.eu/publications/report/2013/quality-of-life-social-policies/parenting-support-in-europe>

Ordine degli psicologi Regione Emilia-Romagna (2009). *Linee Guida per la valutazione della genitorialità*, Bologna.

Perillo, P. (2019). *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*. Milano: FrancoAngeli.

Pourtois, J.-P., & Desmet, H. (2004), *L'educazione implicita. Socializzazione e costruzione dell'identità*. Trad. it. Edizioni Del Cerro, Pisa, 2005.

Pourtois, J.-P., Desmet, H. (2017). *La città dell'educazione. Agire insieme per l'emancipazione di tutti. Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education*, 12(1), p. 123-130. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/6713>

Pourtois, J.-P., Desmet, H., Lahaye, W. (2006). *Il buon trattamento. Bisogni del bambino -competenze dei genitori. Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2, p. 109-125. <http://dx.doi.org/10.13128/RIEF-3054>

Recommendation EU (2006)19 of the Committee of Ministers to member states on policy to support positive parenting. <https://>

search.coe.int/cm/Pages/result_details.aspx?ObjectID=09000016805d6dda

Reece, H. (2013). *The pitfalls of positive parenting. Ethics & Education*, 8(1), p. 42-54. <https://doi.org/10.1080/17449642.2013.793961>

Rodrigo, M.J., Amorós, P., Arranz, E., Hidalgo, M. V., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Ochaita, E. (2015). *Guía de buenas prácticas en parentalidad positiva*.

<https://www.mscbs.gob.es/ssi/familiasInfancia/ayudas/docs2013-14/GuideBuenasPracticas2015.pdf>

Rodrigo, M.J., Chaves, M. L., Martín, J. C. (2010). *Parentalidad positiva y políticas locales de apoyo a las familias*. <https://familiasenpositivo.org/system/files/folletoparentalidad.pdf>

Rodrigo, M.J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. (2010). *La educación parental como recurso psicoeducativo para promover la parentalidad positiva*. <https://familiasenpositivo.org/system/files/eduparentalreeducativo.pdf>

Rodrigo, M.J., Máiquez, M. L., Martín, J. C. (2011). *Buenas prácticas profesionales para el apoyo a la parentalidad positiva*. <https://familiasenpositivo.org/system/files/buenaspractparentalidadpositiva.pdf>

Rodrigo, M.J., Máiquez, M. L., Martín, J. C., Byrne, S., Rodriguez, B. (eds.). (2015). *Manual práctico de parentalidad positiva*. Madrid: Síntesis.

Save the Children. (2012). *Guida pratica alla genitorialità positiva. Come costruire un buon rapporto genitori-figli*. <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/publicazioni/guida-pratica-alla-genitorialita-positiva-come-costruire-un-buon-rapporto-genitori-figli.pdf>

Sellenet, C. (2007). *La parentalité décriptée. Pertinence et dérive d'un concept*. Paris: L'Harmattan.

Volpini, L. (2017). *Valutare le competenze*

genitoriali. Teorie e tecniche. Roma: Carocci.

Vygotskij, L. S. (1934). *Pensiero e linguaggio*. Trad. it. Firenze: Giunti-Barbera, 1966.

World Bank. (2017). *Evaluación de impacto del programa "Nadie es perfecto". Resultados post tratamiento*. http://www.crececontigo.gob.cl/wp-content/uploads/2018/04/Finalreport_NEP_June24-Ok.pdf

World Bank. (2018). *10 Years of Chile Grows With You (Chile crece contigo): Key Components and Lessons Learned for the Setting Up of Comprehensive Child Development Support Systems* (N. 129940; p. 1-165). <http://documents.worldbank.org/curated/en/992351537159031673/10-Years-of-Chile-Grows-With-You-Chile-Crece-Contigo-Key-Components-and-Lessons-Learned-for-the-Setting-Up-of-Comprehensive-Child-Development-Support-Systems>.

PER- CORSO FILMO- GRAFI- CO

PERCORSO TEMATICO

LA PROMOZIONE DELLE
COMPETENZE GENITORIALI:
UN PERCORSO DI LETTURA E
FILMOGRAFICO

PERCORSO FILMOGRAFICO

IL CINEMA E LA PROMOZIONE DELLE COMPETENZE GENITORIALI

Annamaria Poli

*Ricercatore e docente di Cinema e arti visive
al Dipartimento di Scienze Umane per la
Formazione "Riccardo Massa" dell'Università
degli studi di Milano Bicocca*

PREMESSA

I film selezionati per questo percorso filmografico sull'argomento della promozione delle competenze genitoriali mostrano due modi del cinema di presentare l'argomento secondo due diverse fasi dell'essere genitori nel percorso di crescita dei propri figli.

In una prima selezione si sono scelti sette film della storia del cinema per raccontare in modo emblematico le figure di sette padri che mostrano le proprie competenze genitoriali, prendendosi cura dei figli naturali o adottivi nel periodo dell'infanzia. Il primo film è un documentario di vita realmente vissuta, il secondo è una commedia drammatica degli anni Venti del Novecento e gli altri cinque sono una parodia moderna del film degli anni Venti. Queste sette pellicole presentano soprattutto differenti figure maschili nel ruolo del genitore padre e ognuna mette in risalto la presenza o l'assenza delle qualità che un buon padre dovrebbe possedere per prendersi cura dei figli, proteggerli e sostenerli in modo adeguato al loro sviluppo.

La seconda selezione di film riguarda invece una serie di pellicole più attuali in relazione tra loro perché narrano della vita di alcune famiglie formate da padri e madri, figli e parenti.

Gli attori che interpretano le figure genitoriali

più o meno competenti mostrano al pubblico le loro competenze durante la fase più critica della crescita dei figli, quella adolescenziale. Fase in cui le qualità genitoriali vengono solitamente messe a dura prova.

Questa suddivisione, funzionale anche dal punto di vista dell'evoluzione storica degli studi sulle idoneità/competenze genitoriali, consente una valida occasione per riflettere in merito a come *il cinema*, grazie a registi e autori sceneggiatori lungimiranti, abbia da sempre narrato il tema della genitorialità, nonostante l'utilizzo di modelli ricorrenti e convenzionali del comportamento di un essere umano quando diventa genitore.

LE COMPETENZE GENITORIALI

Nella Costituzione italiana si può già trovare un primo riferimento alla questione della genitorialità, non tanto in termini di competenze, ma di capacità genitoriale. In particolare, se si prende in esame l'art. 30, la capacità genitoriale è riferita al dovere e al diritto dei genitori di "mantenere, istruire ed educare i figli".

Se invece si prende come riferimento il Codice Civile, e precisamente le norme in materia di separazione dei coniugi e "Disposizioni in favore dei figli", all'art. 337 è specificato il concetto di "idoneità genitoriale" come la capacità del genitore di rispettare i diritti del figlio, in particolare di: mantenere un rapporto equilibrato e continuativo con l'altro genitore, ricevere cura, educazione, istruzione e assistenza morale da entrambi i genitori e di conservare rapporti significativi con gli ascendenti e con i parenti di ciascun ramo genitoriale.

A questi riferimenti normativi si può aggiungere anche la Legge 4 maggio 1983, n. 184 in relazione alla *Disciplina dell'adozione e dell'affidamento dei minori* in cui il concetto di "idoneità genitoriale" è maggiormente specificato. Infatti, in questa legge vengono indicati anche i requisiti che concorrono alla valutazione dell'idoneità genitoriale per coloro i quali intendono fare domanda di adozione di un minore straniero. In particolare, il testo specifica tali requisiti nel Titolo III, capo 1, al punto c) così elencati: «acquisizione di elementi sulla situazione personale, familiare e sanitaria degli aspiranti genitori adottivi, sul loro ambiente sociale, sulle motivazioni che li determinano, sulla loro attitudine a farsi carico di un'adozione internazionale, sulla loro capacità di rispondere in modo adeguato alle esigenze di più minori o di uno solo, sulle eventuali caratteristiche particolari dei minori che essi sarebbero in grado di accogliere, nonché acquisizione di ogni altro elemento utile per la valutazione da parte del tribunale per i minorenni della loro idoneità all'adozione».

L'orientamento dunque confermato dalla *giurisprudenza italiana ritiene valutabile l'idoneità genitoriale* in quanto è un insieme complesso di requisiti che va al di là della nascita o "arrivo" di un bambino in un nucleo familiare.

La definizione di competenza genitoriale o "idoneità *genitoriale*" che deriva dalla normativa italiana descrive sia le *capacità* di essere in grado di educare e istruire un bambino e sia la capacità di saper gestire la situazione personale di continuità in quanto il ruolo dei genitori è di elaborare un progetto per far crescere ed educare il figlio nella migliore condizione possibile.

Nell'ambito, invece, della pedagogia moderna la definizione delle competenze genitoriali va al di là dei riferimenti della normativa internazionale e nazionale, le competenze genitoriali vengono descritte come le caratteristiche di un genitore capace di stabilire una relazione

basata sull'accudire, il proteggere e sostenere in modo adeguato lo sviluppo psicofisico del proprio figlio, in armonia ed equilibrio secondo le due diverse fasi di crescita. Dunque le caratteristiche importanti che rendono un genitore competente sono le sue risorse personali, la qualità dei suoi comportamenti e atteggiamenti.

Gli studiosi Umberto Margiotta ed Elena Zambianchi (2014) in relazione alle competenze genitoriali scrivono che «[...] Definire il concetto di "genitorialità" non è cosa semplice né univoca anche perché – nelle diverse lingue – il lemma può far riferimento ad accezioni non sempre sovrapponibili. Ad esempio, il dizionario della lingua inglese Merriam-Webster's definisce parenting come "l'atto di allevare un bambino da parte dei suoi genitori", ma anche come "l'atto o il processo del diventare genitori" o quello di "prendersi cura di qualcuno come farebbe un genitore col suo bambino". [...] il "diventare genitore" non si configura più nell'unico compito biologico di riproduzione e conservazione della specie bensì in un insieme di funzioni interrelate e co-agibili che si esprimono, in generale, nella capacità di un lo maturo (l'adulto) di assumersi la responsabilità di prendersi cura di un lo ancora immaturo (l'infante, *in-fans*, colui che è senza la parola, che non parla)»³.

I FRATELLI LUMIÈRE E LA PROMOZIONE DELLE COMPETENZE GENITORIALI

Il percorso filmografico dedicato alla promozione delle competenze genitoriali inizia con la selezione di una pellicola che porta il lettore alle origini della storia della cinematografia mondiale. Si tratta dell'early film *Le repas de bébé*, realizzato dai Lumière nel 1895. Questo film è il n. 88 e, in particolare, fa parte della serie dei 10 film che furono presentati la sera del 28 dicembre 1895, alla prima proiezione pubblica a pagamento della storia del cinema al Salon Indien del Grand Café del boulevard des Capucines, la fatidica sera in cui a Parigi nacque il cinema.

Questo film è stato girato nella primavera-estate del 1895 a Lione Monplaisir, località di vacanze della famiglia Lumière, ed è di estremo interesse perché riprende il momento della piccola colazione in famiglia, di un padre e una madre insieme alla loro figlioletta di quasi un anno. Esso si caratterizza per la semplicità della scena: i due genitori protagonisti sono Auguste Lumière a sinistra dell'immagine che indossa una camicia bianca e un gilet scuro, la moglie Marguerite Winkler Lumière a destra che indossa un abito a righe, e seduta sul seggiolone, al centro dell'inquadratura, la loro piccola Andrée vestita con abiti chiari e una grande bavaglia che sventola al passare del vento. Molto spesso Andrée è presente nelle pellicole dei Lumière, purtroppo lei morì giovane nel 1918 durante un'epidemia causata dall'influenza spagnola di quell'anno.

Le repas de bébé, come tutti gli early film, ha una durata breve di 50 secondi. Il giorno della ripresa, è probabile che l'operatore fosse Louis Lumière, zio di Andrée, questo motivo spiega il fatto che la piccola con un gesto generoso offre il suo biscotto a colui che sta dietro la macchina da presa. Louis utilizza un'unica inquadratura fissa, definita da un punto di vista strategico che offre allo spettatore la sensazione di una buona profondità di campo. La scena è girata in esterno, con l'uso della luce naturale diurna ben diffusa, la scenografia è composta in primo piano da un tavolo imbandito sul quale sono posizionati gli oggetti della piccola

³ Margiotta, Umberto e Zambianchi, Elena, Genitorialità e consapevolezza del proprio ruolo educativo e competenze di cittadinanza., in *Formazione e Insegnamento*, p. 55-69, 2014, p. 56.

colazione di tutti i giorni: delle bottiglie, due tazzine da caffè, una caffettiera, la zuccheriera, dei piattini i biscotti, i cucchiari ecc.; dietro al tavolo sono seduti i tre protagonisti e dietro di loro sul fondo degli alberi le cui foglie si muovono al passare del vento. La profondità di campo è data dalla linea prospettica generata dal parapetto e dalla finestra che si trova a sinistra dell'immagine dietro ad August Lumière e alla piccola Andrée.

Se si osserva più volte questo breve filmato, con lo sguardo di chi ha un interesse pedagogico e una vivace curiosità per lo studio e l'analisi dell'immagine in movimento, si possono trovare alcuni spunti molto interessanti, utili e favorevoli a identificare questa scena come la prima pellicola della storia del cinema che racconta la promozione delle competenze genitoriali. È sorprendente notare quanto nei gesti di Auguste Lumière, all'interagisce con la figlia, sia presente ed esplicitamente naturale un comportamento moderno nel suo modo di porsi come padre: è lui che si prende cura della figlioletta, la imbocca, le offre da mangiare un biscotto e poi nuovamente la imbocca. La madre Marguerite Winkler Lumière appare invece compita e attenta alla propria piccola colazione mostrando un comportamento diverso: per tutta la durata della scena essa rivolge lo sguardo alla figlia mentre sorreggia più volte il caffè, le parla, ma non le offre delle esperienze gustative come invece propone il padre.

Dunque l'interesse dello spettatore è guidato grazie all'azione mimica di August Lumière, il quale più volte offre alla figlioletta differenti esperienze gustativo-percettive, un atteggiamento questo che rivela il suo vivace interesse nel proporre alla figlia un'esperienza guidata, ricca di stimoli e di cure affettuose alla scoperta dei sapori del cibo della piccola colazione. Con questi gesti Auguste Lumière crea azione, movimento per attirare l'attenzione verso il suo modo di agire nei confronti della figlioletta al fine di farle sperimentare esperienze percettive nuove nel miglior modo possibile.

Dunque questo film è importante non solo per lo studio degli aspetti artistici e tecnici, in più esso rivela interessanti qualità dal punto di vista storico e sociologico in relazione non solo alla storia del cinema, ma anche alla vita della famiglia Lumière. Nonostante tutto ciò, il valore più significativo è dato dal fatto che questo film rappresenta una prima documentazione cinematografica sull'amore familiare, e in particolare questa scena mostra le doti di un uomo straordinario dalla personalità creativa e geniale e di grandi qualità umane, sia come padre e sia come inventore del cinematografo.

IL CINEMA MUTO PRESENTA UN ECCEZIONALE GENITORE ADOTTIVO COMPETENTE

In continuità con quanto prima accennato in merito alla definizione di competenze genitoriali si può cogliere in modo naturale e spontaneo il collegamento con una famosa pellicola del 1921 di Charles S. Chaplin, il suo primo lungometraggio *The kid* (Il monello), un capolavoro del cinema muto.

Questa pellicola non racconta la storia di un genitore naturale, bensì di Charlot, interpretato magistralmente da Charles S. Chaplin, nelle vesti di un genitore adottivo molto singolare perché non possiede affatto alcun requisito di "idoneità genitoriale" precedentemente menzionati. Anzi Charlot è un uomo povero, ha un lavoro precario di vetraio, non è sposato, vive in un ambiente degradato ai margini della società, e la sua casa è una baracca. Un giorno Charlot trova un neonato sul ciglio di una strada, abbandonato dalla madre naturale che lo ha rifiutato

perché frutto di un abuso. E così Charlot, mostrando tutte le sue qualità umane e genitoriali, raccoglie questo orfanello, accetta la sfida che la vita gli ha posto innanzi e lo alleva come un figlio, calandosi con amore nel ruolo di padre. Nonostante le difficoltà economiche Charlot si procura tutto il necessario per far fronte a questo insolito arrivo: costruisce una culla, ricava un biberon da una vecchia caffettiera e da una sedia rotta fabbrica un vasino per i bisogni del piccolo. Per tutta la durata del film egli si prodiga a prendersi cura di questo bambino con un affetto speciale, proteggendolo con particolare amore in tutte le fasi di sviluppo della sua crescita. Tra loro nasce un rapporto di complicità e solidarietà reciproca anche se talvolta, dal punto di vista educativo, questa solidarietà non è propriamente positiva, ma si consolida uno straordinario e solido rapporto padre-figlio che mai svanirà, nemmeno al ritorno della madre naturale che, ormai diventata ricca, torna in quel luogo perché vorrebbe riprendersi il figlio.

Il film si basa su una continua tensione emotiva, grazie alla bravura recitativa di Charles Chaplin e del piccolo Jack Coogan, al suo primo esordio, La sceneggiatura è ricca di momenti intensi e toccanti, ma allo stesso tempo non risparmia le critiche alle istituzioni e alla società statunitense. Alle scene malinconiche e commoventi si contrappongono momenti di sagace comicità e satira, uno stile drammatico e ironico costante nelle pellicole di Chaplin, ancora oggi molto apprezzato e di grande successo.

LA PROMOZIONE DELLE COMPETENZE GENITORIALI DALLA PARTE DEI PADRI

Le pellicole di seguito citate si possono considerare delle parodie moderne del film *The kid* di Chaplin. Questa è solo una piccola rassegna di cinque film scelti dalla produzione cinematografica più attuale. La particolarità che li accomuna è data dal fatto che le storie narrate promuovono soprattutto le competenze genitoriali viste dalla parte dei padri.

Il film *A simple twist of fate* (*Uno strano scherzo del destino*) è stato realizzato nel 1994 dal regista Gillies MacKinnon. Tratto dal romanzo Silas Marner di George Eliot, racconta la storia di un uomo divorziato che diventa padre adottivo dopo aver trovato una bambina di pochi anni abbandonata davanti alla sua casa. Anche questa opera cinematografica si basa sul tema dell'amore verso il prossimo e in particolare viene rappresentato l'amore paterno. Il protagonista, interpretato dall'attore Steve Martin, pone in risalto tutte le qualità genitoriali che un padre deve avere anche se ignaro di possederle.

The big daddy (*Un papà speciale*) del 1999 del regista Dennis Dugan è una commedia brillante statunitense che promuove le competenze di un padre adottivo interpretato dal simpatico Adam Sandler, il quale per riconquistare la sua ragazza, che lo ha lasciato per un altro, si ripresenta a lei proponendole di ritornare a vivere con lui per crescere insieme il figlio nel frattempo adottato. Anche in questa pellicola si promuove la figura genitoriale maschile, ma in questo caso il padre sembra non possedere alcuna competenza genitoriale e la sua gestione della crescita di questo figlio sembra essere totalmente improvvisata.

Demain tout commence (*Famiglia all'improvviso - Istruzioni non incluse*) di Hugo Gélin è un film francese del 2016. Anche in questo film viene presentata la figura paterna attraverso il racconto della vita di un uomo alquanto frivolo, il quale non sa di essere diventato padre. Un giorno si trova la figlioletta, nata da pochi mesi, recapitata a casa dalla madre, che con lui ha avuto una relazione fugace, e gliela lascia in custodia. Il protagonista non ha scelta e si avventura in questa esperienza che lo mette a dura prova, al tempo stesso questa bambina

porta ordine nella sua vita e lo rende finalmente responsabile. Il rapporto tra padre e figlia è raccontato in modo romantico e fortemente idealizzato per cui le competenze del padre sembrano essere di grande qualità tanto da offuscare talvolta quelle della madre.

Anche il film *Gifted - Il dono del talento*, realizzato nel 2017 dal regista Marc Webb, promuove le competenze genitoriali dalla parte del padre, anzi in questo caso di un padre-zio. Questa pellicola di produzione statunitense racconta la storia di una bambina prodigio la quale, orfana della mamma, morta suicida, viene cresciuta dallo zio che non ha una famiglia, ma ha promesso alla sorella di garantire alla piccola un'infanzia normale e serena. Ben presto però la bambina rivela un eccezionale talento in matematica come lo aveva sua madre. La nonna materna, saputo di questo talento della nipote, vorrebbe per lei la migliore istruzione al mondo, mentre lo zio cerca, in tutti i modi, di proteggere la bambina da una precoce adultizzazione. Le qualità genitoriali e le risorse personali di questo inesperto zio-padre sono promosse nel migliore dei modi e con autenticità, contemporaneamente emergono anche tutte le difficoltà che un genitore può incontrare quando si trova nella condizione di far crescere una persona dotata di grande talento.

10 giorni senza mamma del 2019 di Alessandro Genovesi è una commedia italiana, brillante e amara allo stesso tempo. Bene racconta come cambia il ruolo di un padre con i propri figli da padre assente a genitore sostituto della madre che per dieci giorni ha deciso di andare in vacanza con la sorella in un paese lontano. I primi a scommettere sull'insuccesso del padre sono i tre figli, i quali consapevoli dell'inesistente impegno familiare del padre e delle sue scarse qualità personali, creano numerose difficoltà per metterlo alla prova.

LE COMPETENZE GENITORIALI E L'ADOLESCENZA DEI FIGLI

Padri e figli di Mario Monicelli del 1957 è un film che appartiene al genere della commedia italiana e racconta, in particolare, il rapporto conflittuale tra genitori e figli di quattro diversi nuclei familiari degli anni Cinquanta del Novecento. Il conflitto generazionale mette in evidenza la presenza o meno delle qualità e delle risorse personali dei genitori, dei loro comportamenti e atteggiamenti, requisiti che come abbiamo prima descritto fanno parte delle competenze genitoriali. Analizzando questo film è di estremo interesse poter individuare nei diversi personaggi i loro requisiti di genitorialità.

Il film *La famiglia* di Ettore Scola del 1987 racconta le vicende di un'altra famiglia italiana della borghesia romana degli anni Ottanta del Novecento, che abita in un appartamento al quartiere Prati. Il film descrive tutto ciò che avviene in ottant'anni di vita di questa famiglia dal 1906 al 1986, sempre all'interno dello stesso appartamento. Anche in questa pellicola, come in quella di Monicelli, si racconta la complessità del vivere quotidiano attraverso gli episodi di vita dei componenti della famiglia, la qualità delle loro relazioni familiari e dei ruoli di ciascuno. Eccezionale è la recitazione di Vittorio Gassman nell'interpretazione di Carlo, il protagonista principale, le cui competenze paterne e i modi con cui si comporta nei confronti della moglie e dei figli sono molto criticabili.

Genitori e figli. Agitare bene prima dell'uso di Giovanni Veronesi del 2010 è un film commerciale sempre del genere commedia italiana in cui viene descritta la famiglia ma in questa pellicola

i genitori vengono rappresentati attraverso gli occhi dei figli. Tutto ha inizio il giorno in cui il professore di Italiano, dopo aver avuto una lite con il figlio adolescente, assegna ai propri studenti, per il compito in classe, un tema sul rapporto genitori e figli. Il risultato è un racconto intrecciato visto dalla parte degli studenti, delle loro esperienze familiari molto sconcertanti in quanto i genitori di ogni nucleo familiare sembrano essere scarsamente competenti nei confronti dei propri figli adolescenti. Il film mostra come la famiglia attuale abbia perso il valore istituzionale e il ruolo dei genitori sia completamente in crisi.

The great Gilly Hopkins, di Stephen Herek del 2015 è un film tratto dal libro di Katherine Paterson *La grande Gilly Hopkins* pubblicato nel 1978. Il romanzo racconta la vita di un'adolescente dal carattere molto difficile e scontroso che, nonostante sia stata affidata a diverse famiglie, non è mai riuscita ad accettare nessuna di queste. Sempre in cerca della sua vera madre che l'aveva abbandonata all'età di tre anni, nel suo percorso di vita viene affidata anche alla famiglia della signora Trotter. È proprio in questa famiglia che finalmente Gilly Hopkins riuscirà a costruire nuovi legami affettivi, grazie ai modi semplici e genuini della signora Trotter, che lei l'accetterà come madre adottiva perché capace di accoglierla e comprenderla.

Del 2016 è il film di Matt Ross dal titolo *Capitan Fantastic*. Questo film narra la vita di una famiglia statunitense moderna con un capofamiglia inedito che intende educare i propri figli rifiutando il modello educativo imposto dalle istituzioni scolastiche tradizionali. Insieme ai figli intraprende un viaggio nella natura e impone loro un'esperienza estrema, al di fuori delle comodità del vivere agiato, fatta di dure prove di sopravvivenza per insegnare loro come è possibile imparare a vivere anche senza il classico percorso di apprendimento che la scuola propone. I figli, orfani di madre perché morta suicida, trovano l'esperienza da un lato positiva per quanto riusciranno ad apprendere, ma ritornando a vivere nella propria città d'origine, ben presto si rendono conto del forte distacco dalla società attuale che il padre ha creato con questa esperienza e della condizione d'isolamento che questa ha provocato in loro.

Blockers (*Giù le mani dalle nostre figlie*) del 2018, diretto dalla regista Kay Cannon è una commedia umoristica statunitense che propone al pubblico il racconto comico dei comportamenti inopportuni di tre genitori, non prettamente competenti, e di tre adolescenti grandi amiche dal primo giorno di scuola. Giunte insieme al liceo e ancora legate dall'amicizia di sempre, decidono con grande determinazione che vorrebbero realizzare la loro prima esperienza sessuale. I genitori, attraverso la lettura dei messaggini che le tre ragazze si scambiano quotidianamente, scoprono i loro piani e si attivano per mettere in azione un controllo serrato sulla vita delle loro figlie in un momento così particolare della loro adolescenza. Questo controllo li porterà ad assumere un atteggiamento ossessivo e ostile alla crescita e allo sviluppo delle figlie.

Un affare di famiglia di Kore'eda Hirokazu del 2018 è un film giapponese che presenta agli spettatori come si può vivere in una famiglia diversa da quella d'origine. Come suggerisce l'autore, grazie a questo straordinario racconto, la famiglia si può scegliere. Dunque la famiglia di Hirokazu è insolita perché i legami parentali di sangue non esistono: i genitori in realtà non sono genitori di sangue così pure la nonna e i bambini di questo nucleo familiare crescono più o meno in armonia come in un'autentica famiglia costituita da veri rapporti parentali. Le competenze genitoriali non sono in particolar modo promosse dal regista, anzi come accade anche in *The kid* di Chaplin i genitori insegnano ai bambini come procurarsi il cibo in modo non corretto, e questo insegnamento genera tra loro un legame e una complicità molto particolari anche se discutibili. Si lascia allo spettatore la possibilità di rendere lo sguardo più acuto per poter scorgere il tipo di competenze genitoriali che vengono messe in luce dai

protagonisti di questa insolita famiglia.

Del 2019, di produzione francese, è il film *Mon bèbè* (Selfie di famiglia) di Lisa Azuelas. Anche questa è una esilarante commedia sulla famiglia moderna. Con questa pellicola finalmente si possono presentare le competenze genitoriali dalla parte della madre. La storia narra del rapporto di una madre con le sue tre figlie e in particolare con la più piccola che, ormai diventata maggiorenne, ha deciso di andare a studiare lontano da casa, in Canada. La madre in piena crisi, pensando a quando in seguito si sentirà sola, inizia a scattare fotografie e girare brevi filmati per poter tenere con sé il maggior numero di ricordi della figlia. Questo eccessivo comportamento di affetto e attaccamento alla figlia minore provoca la gelosia delle altre figlie.

CONCLUSIONI

Le opere selezionate dalla storia del cinema per questa rassegna filmografica ben documentano come il cinema, sin dai suoi esordi, abbia ripetutamente rappresentato, e raccontato forse in modo inconsapevole, il tema delle competenze genitoriali e di quanto sia difficile nella vita ricoprire il ruolo di genitore.

Tuttavia se si cerca di osservare queste pellicole in modo più approfondito, è interessante individuare un aspetto singolare della produzione filmica in merito a questo tema, ovvero che il cinema propone la promozione delle competenze genitoriali quasi sempre dalla parte dei padri. E questo accade soprattutto se si tratta di film statunitensi. Dunque, per questo percorso filmografico, iniziato dalla nascita del cinema e senza citazioni di film d’animazione, si riscontra una maggiore attenzione al racconto delle esperienze dell’amore paterno. Il tema è spesso ricorrente sul grande schermo, probabilmente per il successo dato dalla presenza di un pubblico maschile, il quale sembra apprezzare i racconti dedicati alla messa in luce delle competenze genitoriali dei padri, anche quando in alcuni personaggi le competenze sono proprio assenti e il film diventa un genere comico.

Per quanto riguarda i film dedicati alla promozione delle competenze genitoriali materne la produzione sembra essere limitata, e dunque, facendo un primo confronto, emerge spontanea l’idea che lo stile comico-spettacolare non sia adatto a questo tema, tanto prevedibile quanto socialmente acquisito.

FILMOGRAFIA

Le repas de bèbè (*La piccola colazione del bebè*), August e Loius Lumière, Francia, 1895.

The kid (*Il monello*) di Charles S. Chaplin, USA, 1921.

Padri e figli, Mario Monicelli, Italia, Francia,1957.

La famiglia, Ettore Scola, Italia, 1987.

A simple twist of fate (*Uno strano scherzo del destino*), Gillies MacKinnon, USA, 1994.

The big daddy (*Un papà speciale*), Dennis Dugan, USA, 1999.

Genitori e figli. Agitare bene prima dell'uso, Giovanni Veronesi, Italia, Francia, Belgio, 2010.

The great Gilly Hopkins, Stephen Herek, USA, 2015.

Demain tout commence (*Famiglia all'improvviso - Istruzioni non incluse*), Hugo Gélin, Francia, 2016.

Capitan Fantastic, Matt Ross, USA, 2016.

Gifted - Il dono del talento, Marc Webb, USA, 2017.

Blockers (*Giù le mani dalle nostre figlie*), Kay Cannon, USA, 2018.

Un affare di famiglia, Kore'eda Hirokazu, Giappone, 2018.

10 giorni senza mamma, Alessandro Genovesi, Italia, 2019.

Mon bèbè (*Selfie di famiglia*), Lisa Azuelas, Francia, 2019.

BIBLIOGRAFIA

AA.VV., *Lumière! L'invenzione del cinematografo*, Cineteca Bologna, Bologna, 2016.

Canova Gianni (a cura di), *Enciclopedia del cinema*, Garzanti Milano, 2002.

Margiotta, Umberto e Zambianchi, Elena, Genitorialità e consapevolezza del proprio ruolo educativo e competenze di cittadinanza., in *Formazione e Insegnamento*, p. 55-69, 2014.

Mereghetti, Paolo, *Il Mereghetti. Dizionario dei film 2019*, Baldini Castoldi, Trebaseleghe, 2018.

Morandini, Laura, Luisa e Morando, *Il Morandini2019 Dizionario dei film e delle serie televisive*, Zanichelli, Bologna, 2018.



Istituto degli Innocenti

Piazza SS. Annunziata, 12 - 50122 Firenze

tel. 055 2037363 - fax 055 2037205

email: biblioteca@istitutodeglinnocenti.it

www.minori.gov.it

www.minoritoscana.it

www.istitutodeglinnocenti.it

