
Educazione familiare e pedagogia della famiglia: quali prospettive?

*Enzo Catarsi**

La nostra società è stata recentemente caratterizzata da profonde trasformazioni, che hanno condizionato in particolare l'evolversi dell'istituto familiare e hanno talvolta agito negativamente sulle condizioni di vita dei bambini e delle loro famiglie. L'ultimo trentennio è stato, in effetti, caratterizzato da profondi cambiamenti economici e sociali e abbiamo così assistito al sensibile rallentamento della crescita della popolazione, allo svilupparsi dell'inflazione, al calo degli investimenti e all'aumento della disoccupazione, che si sono esplicitati quali manifestazioni di una profonda trasformazione strutturale del sistema economico ed espressione di una evidente crisi congiunturale. Dall'altro lato abbiamo assistito a rilevanti modificazioni di tipo socio-demografico, quali il declino del matrimonio tradizionale, una «precarizzazione» del clima sociale complessivo e in particolare il mutamento del ruolo delle donne nella società e nel lavoro. A tale riguardo si è resa sempre più visibile l'incidenza del lavoro extradomestico delle donne anche ai fini della ridefinizione della identità femminile, tradizionalmente associata all'impegno lavorativo casalingo. È stata così coniata la puntuale categoria della «doppia presenza» (Balbo, 1976), utilizzata appunto per indicare il contemporaneo impegno lavorativo della donna all'interno tanto della famiglia quanto del processo produttivo.

In questo contesto risulta evidentemente essenziale il ruolo di genitore, anch'esso influenzato dalle recenti trasformazioni sociali e culturali, in base alle quali è sempre più chiara la responsabilità educativa connessa al mettere al mondo dei figli. A tale riguardo e in più specifico riferimento alla cosiddetta «crisi demografica» mi preme rilevare come il rinvio della scelta di avere un figlio non sia da ascrivere al presunto

* Professore ordinario di Pedagogia generale nell'Università di Firenze e Direttore del Dipartimento di Scienze dell'Educazione e dei processi formativi.

egoismo dei giovani italiani, come affermato dai moralisti di casa nostra, bensì a una situazione strutturale e politica del nostro paese che, negli ultimi lustri, ha fortemente penalizzato le giovani generazioni. Fra l'altro alle problematiche legate alla mancanza di lavoro, alle difficoltà economiche connesse con il «mettere su casa» si aggiunge il dato – peraltro assai positivo – dell'innalzamento del livello d'istruzione, che ovviamente comporta una frequenza maggiore delle università e un rinvio della scelta della vita autonoma di coppia. È però improprio affermare che i giovani italiani non vogliono diventare genitori; al contrario essi non solo vogliono diventarlo – come dimostrano anche i dati relativi agli ultimi anni – ma vogliono interpretare il ruolo genitoriale meglio e più consapevolmente dei loro padri e madri.

Educazione familiare e pedagogia della famiglia

È peraltro vero che questo desiderio è condizionato anche dal disagio psicologico che è oggettivamente connesso al diventare genitori. La nascita di un bambino – e in particolare del primo figlio – comporta una ristrutturazione della vita di coppia e una trasformazione dei tempi della vita familiare. Essa pone, oggettivamente, nuovi e molteplici problemi, che portano a una modificazione dei comportamenti. Più in generale diventare genitori significa assumersi nuove responsabilità nei confronti del figlio, che spesso ci si sente impreparati a gestire, visto che nessuno si è mai preoccupato di sostenere la genitorialità in maniera intenzionale e sistematica.

È pertanto evidente l'importanza dell'educazione familiare, che peraltro – almeno nel significato sempre più condiviso – manca in Italia di una tradizione specifica. Anche a livello accademico sono piuttosto isolate le presenze di ricercatori che si siano occupati di questo tema. Per di più occorre segnalare la loro esclusiva appartenenza all'ambiente cattolico, dovendosi lamentare al riguardo un imperdonabile ritardo degli studiosi di area laica. Fortunatamente negli ultimi anni la situazione va cambiando e vi è un'unanime rivalutazione dei temi legati ai valori della persona e della famiglia.

In questo contesto una rinnovata attenzione è stata posta al ruolo dei genitori e – seppur ancora timidamente – al significato della educazione familiare che però, specialmente in Italia, abbisogna ancora di una più chiara definizione.

Questa espressione – scrive al proposito Paul Durning (1988, p. 16) – evoca al contempo l'educazione sviluppata dalla famiglia in direzione dei figli e l'azione educativa di terzi (specialisti) nei confronti dei genitori per educarli alla loro funzione formativa. Questo termine si riferisce quindi a un insieme di preoccupazioni e di pratiche sociali, ma non a una disciplina, meno ancora a una epistemologia specifica, che restano – forse – da costruire.

Alcuni anni dopo Paul Durning (1995, pp. 40-42) ha riproposto una sua definizione di educazione familiare, rilevando come essa si configuri come

l'azione di educare uno o più bambini realizzata, sovente, nei gruppi familiari da degli adulti che sono i genitori dei bambini in questione, ma anche come l'insieme degli interventi sociali realizzati per preparare, sostenere, aiutare, addirittura sostituire i genitori nei loro compiti educativi verso i figli [...]. Tra gli interventi sociali, si distingueranno: l'educazione o formazione genitoriale, gli interventi socio-educativi verso i genitori, e la *suppléance* familiare. Altre importanti discipline, quali la psicologia, la sociologia, la storia, il diritto o l'antropologia, sviluppano delle ricerche su un oggetto che ogni disciplina chiama «famiglia». Ciononostante, nessuna di esse privilegia come centro del suo interesse i processi educativi [...].

A questo proposito pare anche giusto distinguere tra educazione familiare e pedagogia della famiglia, tenendo di conto delle differenze che esistono tra la lingua italiana e quella francese. In quest'ultimo caso, infatti, le due definizioni vengono fatte coincidere; invece nella realtà italiana potremmo convenzionalmente intendere per educazione familiare quella serie di interventi formativi tesi al sostegno della genitorialità, mentre con pedagogia della famiglia tutto il lavoro di riflessione teorica e di ricerca sugli interventi realizzati sul campo.

La pedagogia della famiglia, d'altra parte – così come la pedagogia dell'infanzia, della preadolescenza ecc. –, si pone come specificazione della pedagogia generale, con l'intento di favorire l'approfondimento analitico dei diversi settori di ricerca relativi ai differenti contesti esperienziali, senza, peraltro, sottovalutare o mortificare l'approccio problematico-critico. Al contempo il coltivare la specificità non significa in alcun modo sottovalutare la dimensione teoretica più generale, perché, anzi – come scrive giustamente Luigi Pati (2003, p. 237) –

i vari segmenti pedagogici, che approfondiscono quei principi [della pedagogia generale] in riferimento a circostanziati spazi esistenziali, esigenze individua-

li e collettive, criteri interpretativi, metodologie d'indagine, dalla pedagogia generale traggono alimento fondativo e a essa ritornano con i propri risultati, concorrendo alla sempre migliore precisazione teoretica dell'educazione, anche sulla scorta dei loro eventuali risultati empirici.

Al riguardo, d'altra parte, teniamo a precisare che ciò non significa in alcun modo legittimare una subalternità concettuale delle pedagogie «specifiche» rispetto alla pedagogia generale, in quanto quest'ultima tutte le orienta ma ne è anche orientata. Più precisamente, per dirla ancora con le parole di Luigi Pati (2003, p. 238),

la pedagogia della famiglia, mentre si radica nel discorso pedagogico generale, al tempo stesso si definisce come originale ambito di riflessione scientifica in forza della delimitazione del proprio oggetto di studio: il nascere, lo svilupparsi, il divenire delle relazioni educative [...].

Direi inoltre che si caratterizza – e si legittima – anche perché, valorizzando un approccio euristico ed ermeneutico, lo alimenta con l'osservazione e l'analisi dei diversi contesti relazionali e di crescita.

Al riguardo siamo infatti convinti del fatto che la pedagogia della famiglia, nello specifico, legittima ulteriormente il ruolo di coordinamento proprio – fra gli altri – della pedagogia generale, così come tende a valorizzare il significato formativo dei diversi contesti propri del ciclo di vita del nucleo familiare. In questa maniera sollecita anche la stessa pedagogia generale a svolgere il proprio ruolo, che consiste nello studiare «i meccanismi che caratterizzano il rapporto educativo e le finalità che lo muovono» (Genovesi, 2003, p. 309). Allo stesso modo pare opportuno ribadire, con le parole di Franco Cambi (2001, p. 31) che

alla pedagogia generale tocca un lavoro *riflessivo e interpretativo*, che si sviluppa come coordinatore e decantatore. Sì, anche come decantatore, poiché dentro i saperi empirici dell'educazione fa correre l'ottica di specificità pedagogica, ovvero educativo-formativa, come elemento correlatore e come asse comune.

Educazione familiare e «migliorismo» pedagogico

In ogni caso la distinzione tra educazione familiare e pedagogia della famiglia sembra essere utile anche per dare maggiore spessore alla riflessione pedagogica sui temi della famiglia. Proprio per questo Vanna Iori (2001, p. 37) scrive giustamente che

la specificità pedagogica è innanzi tutto identificabile nella dimensione teoretica (intesa, necessariamente, sempre in stretta connessione con la dimensione della concreta esperienza) che chiarisce l'oggetto, i criteri epistemologici e ermeneutici di una lettura dell'educazione familiare, indica i modelli, discerne i valori su cui fondare la dimensione assiologica e orienta le finalità della dimensione teleologica, oltre a individuare i metodi e le strategie più idonee al conseguimento degli obiettivi.

Al contempo è evidente la prospettiva progettuale dell'intervento pedagogico che, integrando i diversi saperi, si pone comunque l'obiettivo di dare indicazioni in merito alle azioni educative. Al contempo la pedagogia della famiglia si impegna per la qualificazione delle attività di educazione familiare, valorizzando le risorse dei genitori e mettendoli in grado di gestire al meglio le loro responsabilità genitoriali. La pedagogia della famiglia, in questo modo, legittima la stessa educazione familiare, sottraendola al pericolo dello spontaneismo e dell'estemporaneità, senza per questo rinunciare alla spontaneità e alla naturalità delle relazioni educative.

Anche in questo modo, quindi, il sapere pedagogico esalta il suo carattere migliorista e progettuale, cercando di portare il proprio contributo al miglioramento delle condizioni di vita delle persone.

Per sua natura il discorso pedagogico muove oltre l'orizzonte analitico-descrittivo e interpretativo e pone quello propositivo-orientativo. Si avvale del procedimento razionale per ordinare e interpretare conoscenze le quali hanno da confrontarsi con la complessità e l'imprevedibilità dell'esperienza e implicano sempre la dimensione dei valori. La riflessione pedagogica [...] persegue non solo l'interpretazione e la spiegazione ma anche il miglioramento delle situazioni (Viganò, 1998, p. 141; cfr. anche Viganò, 1997).

La pedagogia, in effetti, non è una scienza meramente descrittiva, al contrario – alimentata da una incessante carica utopica – punta a conoscere la realtà per trasformarla e migliorarla. Nello specifico della pedagogia della famiglia ciò significa, esemplificativamente, promuovere la ricerca e la riflessione sui comportamenti educativi dei genitori oppure sulle stesse politiche sociali ed educative utili a qualificare la genitorialità. E al raggiungimento di tali obiettivi porta un tributo essenziale l'ottica stessa della

pedagogia generale [che] è costruita sull'intenzionalità e sulla sua (continua) ri-tematizzazione, che non è, però, il ritorno continuo dell'identico, ma un'at-

tività storico-critica, aperta sul tempo e sui problemi che esso ci pone, e critica proprio perché sfidata costantemente da un gioco pluralistico di percorsi, di voci, di posizioni (Cambi, 2001, p. 32).

Per ottenere questo risultato non è però possibile muoversi nella esclusiva ottica deduttiva, come generalmente è stato fatto, anche dai pedagogisti, ma occorre, invece, osservare montessorianamente la realtà educativa, cercando di coglierne gli elementi che si ripetono, con maggiore o minore regolarità, per individuarvi le potenzialità concettuali con cui, progressivamente, costruire una teoria (Catarsi, 2005). La prospettiva, come scrive in maniera condivisibile Susanna Mantovani (2003, p. 110),

è quella del ricercatore empirico o meglio dell'osservatore prima occasionale e poi sistematico – a volte «spia» a volte «manovratore di sonde» – di situazioni e contesti educativi, che va alla ricerca di una «teoria», intesa come orizzonte di senso e finalità da raggiungere, di regolarità e di un metodo adeguato a descrivere, a interpretare e successivamente a tentare di orientare intenzionalmente situazioni e relazioni che hanno come protagonista l'infanzia e che sono certamente portatori di una valenza educativa spesso però più evocata in astratto che scandagliata nel suo manifestarsi e evolversi in contesti dati.

Teoria e pratica, quindi, si propongono come binomio dialettico e ineludibile nel campo della ricerca educativa e più specificamente in quella relativa alla pedagogia della famiglia. La teoria consente – almeno potenzialmente – di analizzare in una prospettiva teorica i temi propri dell'educazione familiare, mentre la pratica favorisce la categorizzazione delle esperienze e – dunque – la «costruzione» di nuova teoria, consentendo, inoltre, di confermare o discutere criticamente recenti assunti teorici (Pati, 2003, p. 238).

La formazione dei genitori

L'elemento centrale nell'ambito della educazione familiare dovrà essere individuato nella «formazione» dei genitori, visto che le profonde trasformazioni che hanno caratterizzato l'istituto familiare nella realtà italiana pongono nuovi compiti di supporto alla genitorialità, sempre più vissuta con consapevole responsabilità. Il desiderio di diventare genitore è in effetti solitamente legato al disagio psicologico che deriva dal timore di non essere capace di assolvere convenientemente tale impegno

e proprio per questo deve essere «supportato» con interventi di diverso tipo. I genitori italiani, e in particolare quelli più giovani, esprimono con sempre maggiore chiarezza bisogni formativi legati al loro ruolo.

Gli interventi di educazione familiare appaiono quindi particolarmente appropriati per dare queste «risposte» proprio perché agiscono sulle diverse dimensioni delle personalità dei genitori, visto che tendono a coinvolgerli anche sul piano emotivo, facendo loro vivere esperienze nuove. Allo stesso modo è coinvolta anche la dimensione cognitiva, considerato che uno degli obiettivi è anche quello della trasmissione delle conoscenze. Al contempo è evidente che tali esperienze puntano a modificare gli stili genitoriali e implicano pertanto anche una trasformazione dei comportamenti (Milani, 1998).

Anche per questo, quindi, la prospettiva di educazione familiare che facciamo nostra non può essere quella «riparativa», che si impegna a recuperare il danno, bensì quella «promozionale» che valorizza le risorse familiari esistenti e mette i genitori in grado di dare il meglio di sé e di costruire autonomamente uno stile genitoriale denso di «razionalità riflessiva».

Si tratta cioè di privilegiare una prospettiva integrale e integratrice, che implica il coordinamento e la creazione di saperi disciplinari che lavorino insieme intorno a diverse dimensioni della famiglia, alla multidimensionalità dei problemi, che tenga conto del contesto di vita della famiglia oltre che della sua storia intrafamiliare, che lavori sulle teorie implicite dell'educazione che ogni famiglia rischia di mettere in atto per esplicitarle e renderle consapevoli, che opera cioè in un ambito di riflessività e autentica razionalità, frugando tra quelli che possiamo definire «saperi invisibili» al fine di promuovere processi centrati sull'intenzionalità dell'*agère* e non solo sugli automatismi del fare (Milani, 2002, p. 19).

In questo modo, infatti, è possibile fare in modo che i genitori acquisiscano consapevolezza rispetto ai loro comportamenti genitoriali e ai saperi «impliciti» che hanno maturato personalmente con la loro esperienza (Pourtois, 2002). In questa maniera, fra l'altro, sarà possibile dare dignità a conoscenze sui figli che in particolare le donne hanno maturato nei secoli e che negli ultimi decenni anche i padri hanno cominciato a coltivare.

Occorre quindi promuovere la cultura della genitorialità, coinvolgendo in questo processo tutti i genitori, senza distinzione alcuna, seppur, certamente, nel rispetto della specificità dei bisogni. Sono evidentemente fondamentali gli interventi destinati ai genitori dei bambini disabili o

a quelli che stanno vivendo l'esperienza dell'affidamento o dell'adozione. Al contempo occorre avere consapevolezza del diritto di tutti i genitori «normali» a essere sostenuti nel momento in cui iniziano a vivere l'esperienza della genitorialità e cominciano a sviluppare la relazione con i loro figli. In questo modo, fra l'altro, si risponde a un reale diritto di cittadinanza, dando ai genitori gli strumenti per vivere autonomamente questa fondamentale esperienza che ha carattere privato, ma che presenta, indubbiamente, una sua dimensione sociale e pubblica.

E aiutare la normalità significa – ha scritto giustamente Paola Milani (2002, p. 20) – sostanzialmente educare, educare secondo lo stile della conoscenza reciproca, della fiducia, della cooperazione e del coinvolgimento contro lo stile della delega, significa mettere in atto piani d'azione condivisi contro lo stile onnipotente dell'istituzione che fa tutto da sé, significa agire in una logica di partenariato, in un contesto di intersoggettività finalizzato a ridare senso di competenza ai differenti attori, che, soprattutto, renda possibili percorsi di promozione e autonomia delle famiglie.

Per questa ragione occorre pensare a modalità nuove di educazione familiare, che superino le tradizionali conferenze o lezioni cattedratiche che erano alla base delle Scuole per genitori degli anni Sessanta e Settanta. Si tratta di utilizzare, al contrario, la strategia del piccolo gruppo, dove i genitori possano raccontare le loro esperienze e confrontarsi fra loro. Tale impegno conversazionale, peraltro, non è fine a sé stesso, ma si alimenta di una continua mediazione tra sapere teorico, proprio degli specialisti, e sapere pratico, di cui sono portatori i genitori. Compito dell'animatore di educazione familiare, in effetti, come a noi piace definire il «conduttore» dei gruppi (Catarsi, 2002), è quello di trovare la giusta misura tra la flessibilità della proposta formativa e la «rigidità» delle attività spesso auspicata dai genitori, che chiedono rassicurazione e spesso sono in cerca di risposte a domande anche molto personali.

Molto utile, allora, può rivelarsi la via della «narrazione riflessiva», che più facilmente – anche a partire da un argomento – consente di coniugare un approccio teorico con l'esperienza personale di uno o più partecipanti al gruppo.

Tale modalità necessita di un animatore che si vive come «facilitatore della comunicazione» e che riesce a vivere la sua professionalità «senza camice», al servizio della crescita dei genitori. A tale riguardo si riveleranno utili simulazioni, giochi di ruolo, racconti di eventi «critici», video e filmati, in grado di promuovere la discussione, che si arricchirà, peraltro, in particolare, della narrazione di esperienze concrete che, op-

portunamente riflettute, faciliteranno l'acquisizione di una consapevolezza critica da parte dei genitori e promuoveranno la costruzione di un sapere collettivo.

In Italia non sono molte le esperienze organizzate secondo queste prospettive (Catarsi, 1997; Milani, 2000; Mantovani, 2001; Catarsi, 2003) e oltretutto queste sono sovente sottoposte anche a critica da parte degli amministratori pubblici, che esprimono scetticismo riguardo la loro diffusione – come avviene peraltro anche in Gran Bretagna (Smith, 1997) – in mancanza di verifiche sperimentali sulla loro efficacia. La critica specifica che si muove a questi interventi formativi è che non sono mai stati valutati rispetto alla loro efficacia, limitandosi invece, da parte degli organizzatori, a rilevare la soddisfazione dei partecipanti. Al riguardo si può facilmente obiettare che una verifica sperimentale dell'efficacia è difficilmente realizzabile, almeno per quanto si intende generalmente al proposito. I risultati degli interventi di educazione familiare, infatti, si possono rilevare solo nel lungo periodo, quando la crescita dei figli può avvenire con risultati diversificati. Anche in questo caso, peraltro, di fronte a esiti assai positivi o al contrario negativi, è certamente difficile ricondurli in ogni caso alla partecipazione dei genitori a percorsi formativi specifici. È infatti evidente che quel bambino o quella bambina sono cresciuti sulla base di una molteplicità di condizionamenti, frutto dei diversi contesti in cui essi hanno vissuto. Sembra quindi più logico – e anche meno velleitario e forse meno ideologico – accontentarsi di rilevare il gradimento dei partecipanti, andando magari a verificare se l'esperienza di formazione ha fatto acquisire competenze relazionali, riflessive ecc. che sappiamo essere proattive per lo sviluppo delle personalità dei ragazzi. Più semplicemente, come hanno scritto recentemente anche Patricia Moran e Deborah Ghate (2005), dovremmo accontentarci di rilevare se la partecipazione a queste esperienze di educazione familiare ha migliorato la qualità della vita dei genitori e in particolare le relazioni con i loro figli e il clima familiare complessivo.

Medesimo atteggiamento di equilibrio conviene assumere nei confronti della seconda obiezione mossa alla organizzazione dei percorsi di educazione familiare, in base alla quale questi ultimi potrebbero anche configurarsi come strumenti di controllo e di imbonimento, per indurre in particolare le madri a soggiacere alla situazione esistente e ai valori dominanti. Tale rischio viene amplificato specialmente per i gruppi di mutuo-aiuto, creati fra i genitori di bambini disabili e di ragazzi con particolari problemi (tossicodipendenti ecc.) con la possibile eventualità di indurli all'accettazione passiva della condizione esistente e predisposta

dal governo di turno. È infatti evidente che tali possibili risultati degli interventi formativi sono legati anche alle modalità con cui questi vengono realizzati. Nella prospettiva del gruppo di discussione e confronto, che lavora con il coordinamento di un «facilitatore» della comunicazione, come da noi auspicato, tali rischi appaiono poco credibili, proprio perché l'intento è quello di far acquisire ai genitori spirito critico e capacità riflessive tali da metterli in condizione di ripensare criticamente gli eventi e di prendere autonomamente delle decisioni. È ovvio che gli organizzatori degli interventi di educazione familiare debbono partire da principi democratici, il primo dei quali deve essere quello relativo alla promozione dell'autonomia del soggetto e al contrasto dell'insorgere di qualsiasi tipo di dipendenza.

Allo stesso modo è evidente che i cambiamenti prodotti dagli interventi di educazione familiare non incidono solo sul livello individuale, poiché è chiaro che la maggiore consapevolezza dei genitori riguardo al carattere educativo del loro ruolo arricchisce anche la qualità delle relazioni all'interno di una comunità (Pourtois-Desmet, 1989). Risulta inoltre sempre più evidente che il lavoro con la famiglia migliora anche i risultati del bambino, sviluppando la sua autonomia e stimolando la sua crescita complessiva. Il ruolo dei genitori è inoltre essenziale nella prospettiva della prevenzione e ancor più per quanto riguarda il successo scolastico dei figli, come diverse ricerche hanno ormai mostrato. Nello specifico Pourtois e Desmet (1994) hanno rilevato come lo stile educativo della madre e del padre, gli atteggiamenti educativi, l'ambiente socio-culturale di provenienza, il livello di coesione familiare e i tratti della personalità di un bambino di cinque anni consentano nel 70% dei casi di predire il livello di apprendimento che tale soggetto raggiungerà circa venti anni dopo.

Appare allora chiaro come i percorsi di formazione per e con i genitori costituiscano un elemento essenziale del sostegno alla genitorialità e come essi debbano essere realizzati in una molteplicità di contesti, a cominciare dai corsi di preparazione alla nascita. In questo caso, infatti, i giovani genitori possono essere aiutati a mitigare l'«ansia genitoriale» e ad acquisire le competenze necessarie per risultare realmente stimolanti e proattivi per i propri figli. Allo stesso modo la prospettiva dell'educazione familiare può essere promossa all'interno degli asili nido e degli altri servizi per l'infanzia, che in questo modo possono valorizzare ulteriormente le forme di partecipazione. Al contempo non possono essere dimenticati anche interventi che hanno una ulteriore specificità come quelli rivolti ai genitori affidatari e adottivi oppure quelli che

coinvolgono – talvolta nell’ottica del mutuo aiuto – genitori di particolari categorie di bambini e ragazzi (svantaggiati, diversamente abili, tossicodipendenti ecc.). In tutti questi casi, peraltro, la prospettiva deve essere quella dell’*empowerment* e l’intendimento quello della promozione dell’autonomia e della sottrazione del soggetto a una qualsiasi forma di dipendenza.

Anche per le ragioni fin qui enunciate appare quindi legittimo sostenere che la pedagogia della famiglia è da comprendere in quella che è stata definita pedagogia postmoderna (Pourtois-Desmet, 1997) che, appunto, dovrà sempre più tenere di conto della personalità individuale e delle emozioni. Essa valorizza il soggetto e punta a metterlo in condizione di vivere consapevolmente. È chiaramente una pedagogia «umanistica», che tende a sottolineare positivamente le potenzialità della persona, approfondite anche nella loro dimensione valoriale. In questo senso appare quindi corretto concludere che la pedagogia della famiglia incarna al meglio le finalità del sapere pedagogico, poiché, in particolare tramite gli intervenenti di educazione familiare, favorisce la riflessività delle persone, promuovendo la loro capacità di autodeterminazione e mettendole, anche in questo modo, nella condizione di operare autonomamente le più significative scelte educative e di vita.

Bibliografia

- Balbo L. (1976): *Stato di famiglia*. Milano: Etas.
- Cambi F. (2001): La pedagogia generale oggi: problemi di identità. In: F. Cambi *et al.*: *Pedagogia generale. Identità, modelli, problemi*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi E. (1997): Esperienze di educazione familiare in Italia. *Ricerche Pedagogiche*, n. 123, aprile-giugno, pp. 35-38.
- Catarsi E. (2002): Il ruolo dell’animatore di educazione familiare. *Studium Educationis*, n. 1, pp. 31-39.
- Catarsi E. (2003) (a cura di): *Essere genitori oggi*. Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro.
- Catarsi E. (2005): La dimensione intenzionale nelle pratiche educative. In: F. Cambi (a cura di): *Le intenzioni nel processo formativo*. Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro, pp. 43-63.
- Durning P. (1988): Les pratiques familiales d’éducation. Vers un développement conjugué de la recherche e de l’intervention sociale. In: P. Durning (a cura di): *Education familiale. Un panorama des recherches internationales*. Vigneux: Matrice, pp. 13-29.
- Durning P. (1995): *Education familiale. Acteurs, processus, enjeux*. Paris: PUF.

- Genovesi G. (2003): *Pedagogia e didattica alla ricerca dell'identità*. Milano: Angeli.
- Iori V. (2001): *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Mantovani S. (2001): Gli interventi innovativi in educazione familiare. In: P. Milani (a cura di): *Manuale di educazione familiare. Ricerca, intervento, formazione*. Trento: Erickson, pp. 159-171.
- Mantovani S. (2003): Pedagogia e infanzia. In: L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (a cura di): *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza*. Milano: Angeli, pp. 109-120.
- Milani P. (1998): Educazione familiare: questioni fondamentali e ambiti di ricerca. *Servizi Sociali*, n. 3, pp. 79-87.
- Milani P. (2000): Il sostegno alla genitorialità: tipologie di intervento in Italia e in Europa. *Cittadini in crescita*, n. 2-3, pp. 46-59.
- Milani P. (2002): Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, n. 1, pp. 4-30.
- Moran P., Ghatte D. (2005): The effectiveness of parenting support. *Children & Society*, vol. IX, pp. 329-336.
- Pati L. (2003): Dalla «pedagogia generale» alla «pedagogia della famiglia». In: L. Pati (a cura di): *Ricerca pedagogica e educazione familiare. Studi in onore di Norberto Galli*. Milano: Vita e Pensiero, pp. 219-253.
- Pourtois J.P. (2002): Dall'educazione implicita all'educazione implicativa. In: P. Milani (a cura di): *Manuale di educazione familiare*. Trento: Erickson, pp. 123-135.
- Pourtois J.P., Desmet H. (1989): L'éducation familiale. *Revue Française de Pédagogie*, n. 86, janvier-février-mars.
- Pourtois J.P., Desmet H. (1994): *Prédire, comprendre la trajectoire scolaire*. Paris: PUF.
- Pourtois J.P., Desmet H. (1997): *L'educazione postmoderna*. Trad. it. Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro, 2006.
- Smith R.S. (1997): Parent education: empowerment or control? *Children & Society*, vol. XI, 1997, pp. 108-116.
- Viganò R. (1997): *Ricerca educativa e pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Viganò R. (1998): La ricerca internazionale sull'educazione familiare. Questioni e prospettive metodologiche. *Pedagogia e Vita*, n. 6, novembre-dicembre, pp. 131-155.