

Realtà e prospettive dell'educazione familiare in Italia

Enzo Catarsi

L'educazione familiare soffre in Italia di uno storico ritardo culturale, visto che – anche a livello accademico – ha avuto pochi cultori, in generale appartenenti all'orientamento personalistico-cristiano. Al riguardo non può essere dimenticato il lavoro di Norberto Galli, autorevole pedagogista cattolico a cui – quasi da solo – si deve l'attenzione e l'impegno per lo svilupparsi di questo settore disciplinare. Fra i pedagogisti laici vanno ricordati certamente Roberto Mazzetti (1974) e Giacomo Cives (1990) che – non ascoltati – hanno richiamato l'impegno della cultura laica verso i temi della famiglia e della genitorialità.

Fortunatamente negli ultimi anni la situazione va cambiando e vi è un'unanime rivalutazione dei temi legati ai valori della persona e della famiglia (Catarsi, 2008). 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. «Cette expression – scrive al proposito Paul Durning (1988, 16) – évoque à la fois l'éducation mise en oeuvre par la famille en direction de ses enfants et l'action éducative de tiers (professionnels, spécialistes) en direction des parents pour le former à leur fonction éducative. C'est dire que cet intitulé se réfère à un ensemble de préoccupations et de pratiques sociales, mais non à une discipline, moins encore à une épistémologie spécifique, qui restent – peut-être – à construire».

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, mentre 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, etc. – 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, 237) – «i vari segmenti pedagogici, che approfondiscono quei principi [della pedagogia generale] in riferimento a circostanziati spazi esistenziali, esigenze individuali e collettive, criteri interpretativi, metodologie d'indagine, dalla pedagogia generale traggono alimento fondativo e ad 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.

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, 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 ed 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 ad 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 ed 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. 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.

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 coglierne le potenzialità concettuali con cui, progressivamente, costruire una teoria (Catarsi, 2005). Teoria e pratica, quindi, si propongono come binomio dialettico ed 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.

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, ed in particolare quelli più giovani, esprimono con sempre maggiore chiarezza bisogni formativi legati al ruolo genitoriale.

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 ed implicano pertanto anche una trasformazione dei comportamenti.

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”. In questo modo, infatti, è possibile fare in modo che i genitori acquisiscano consapevolezza rispetto ai loro comportamenti genitoriali ed 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” ad 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 ad 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, 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, anche in Italia, 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 e 2003), 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.

Progetto nascita e sostegno alla genitorialità

Questa scelta metodologica appare valida per i diversi contesti di educazione familiare, a cominciare da quello che dovrebbe qualificare l'evento "nascita". Ritengo, infatti, che anche i corsi di preparazione alla nascita debbano configurarsi come originali percorsi di educazione familiare, con cui i consultori potrebbero operare in direzione della giovane mamma e della coppia prima e dopo il parto, per arricchire da un punto di vista educativo interventi oggi quasi esclusivamente medicalizzati, quali la visita postpartum oppure i controlli pediatrici sul neonato. Se nel gruppo di lavoro incaricato di realizzare il Progetto nascita fosse presente una educatrice tale occasione potrebbe configurarsi non solo come momento in cui dare informazioni sull'attaccamento al seno, sul primo bagnetto, etc. o su altri aspetti tecnici di questo tipo, ma anche come singolare contesto educativo. Nell'immediato, peraltro, un contributo determinante può venire dalla figura dell'ostetrica e dalla ridefinizione della sua professionalità, proprio perché – come ha affermato recentemente Lucia Carli (1997, 360) – «ruolo centrale e di grandi potenzialità sembra essere quello dell'ostetrica che, più di altre figure, sembra integrare oggi nella propria competenza professionale la valenza sanitaria e affettivo-relazionale».

In questo modo, infatti, potrebbero essere valorizzate le potenzialità delle madri, le quali, troppo spesso, sono indotte ad atteggiamenti passivi dal comportamento del personale medico e sanitario. Allo stesso modo potrebbe essere favorito il superamento dell'isolamento della donna, ascoltando i suoi bisogni ed aiutandola ad inserirsi in una rete di relazioni con altre mamme nella medesima condizione, fino ad arrivare alla creazione di gruppi di mutuo-aiuto. In questo modo, fra l'altro, sarebbe anche più semplice rilevare eventuali forme di disagio psichico, attuando un intervento di prevenzione che eviterebbe anche lo sfociare in vere e proprie patologie. In definitiva, poi, un intervento educativo programmato e sistematico inserirebbe la madre, ma anche il padre, all'interno di un circuito relazionale che consentirebbe di acquisire nuove consapevolezza dal confronto e dalla discussione con altri genitori che stanno vivendo la medesima esperienza.

Al fine di raggiungere risultati di questa natura appare quindi non più rinviabile una più stretta collaborazione tra un servizio come il consultorio ed i nuovi servizi per l'infanzia. Nello specifico riteniamo che la cura per la coppia genitoriale, prima del parto e nelle settimane immediatamente successive, potrebbe arricchirsi di un nuovo intervento che dovrebbe fornire un supporto ai nuovi genitori almeno durante il primo anno di vita del bambino. Più precisamente si tratta di prevedere occasioni di incontro settimanale in piccolo gruppo (8-10 genitori, ma sappiamo che in generale sono madri) ed in una situazione in cui sia possibile portare anche i bambini piccoli, che dovrebbero essere seguiti da una educatrice nel momento in cui le mamme discutono fra loro o con l'animatore del gruppo, che potrebbe essere anche un'educatrice di asilo nido con lunga esperienza e specifica preparazione, occasionalmente affiancata da altri specialisti quali l'ostetrica, il pediatra, lo psicologo ed il pedagoga.

Asilo nido e nuovi servizi per l'infanzia

Tali nuove esperienze, fra l'altro, possono costituire anche occasioni di rivitalizzazione del personale educativo dei nidi, che avrebbe l'opportunità di spendere in maniera rinnovata la profonda conoscenza dei bambini maturata nel corso dell'ultimo ventennio. È evidente, peraltro, che l'educatrice di un nuovo servizio per l'infanzia come quello che abbiamo appena proposto deve esibire un comportamento professionale diverso da quello della collega dell'asilo nido, la quale deve sviluppare prioritariamente un'attività di stimolo nei confronti del bambino. Nel

nuovo servizio l'educatrice deve esibire atti professionali che favoriscano rapporti relazionali autonomi ed in primo luogo confermare la madre rispetto al suo primato educativo nei confronti del figlio. Il raggiungimento di un tale risultato passa attraverso un'accurata regia dell'accoglienza, dell'organizzazione dell'ambiente, delle attività ed in particolare mediante il supporto alla madre per mezzo dell'osservazione congiunta del bambino e della successiva discussione.

Il nido e gli altri servizi per l'infanzia – compresa la scuola dell'infanzia, ma anche tutte le scuole degli altri ordini e gradi – possono, in effetti, divenire dei contesti di formazione anche per i genitori, che, fra l'altro, possono portare un contributo innovativo alla elaborazione di un curriculum formativo contestualizzato. Al contempo non è senza significato ricordare che Urie Bronfenbrenner, già quindici anni or sono, sottolinea l'importanza del rapporto tra scuola e famiglia ai fini del successo scolastico dei bambini, affermando che i processi che si attivano in questa occasione sono più importanti delle stesse condizioni socioeconomiche ai fini dello sviluppo del bambino (Bronfenbrenner, 1986, 300). Altre ricerche più recenti, d'altra parte, hanno ribadito i medesimi concetti, mostrando come il coinvolgimento dei genitori nella vita scolastica sia proattivo rispetto al successo scolastico dei figli (Ravn, 1996).

I bambini, in effetti, in questi casi, possono fruire di modelli comportamentali che, se non omogenei, sono comunque influenzati dal confronto e dalla discussione e dunque non dovrebbero mostrare contraddizioni troppo vistose. Allo stesso modo i bambini sono rassicurati dal vedere che gli adulti che si prendono cura di loro hanno buoni rapporti ed hanno così maggiore facilità a vivere nel nido ed a sviluppare relazioni positive con le educatrici. È per questo, quindi, che il lavoro con i genitori non può essere considerato, nel nido e nella scuola dell'infanzia (ma più in generale in tutte le istituzioni formative) un elemento aggiuntivo del curriculum, bensì un suo aspetto fondante e peculiare.

Il servizio di educativa domiciliare

In questa prospettiva di individuazione dei contesti di educazione familiare non può essere dimenticato il servizio di “educativa domiciliare”, rivolto ai bambini delle famiglie svantaggiate, che vengono seguiti ed aiutati ad acquisire stimoli e regole che i genitori, in molti casi, non sono più in grado di assicurare. Tale servizio comincia ad avere una discreta diffusione, anche se non sempre è organizzato con la necessaria consape-

volezza dei suoi fini complessivi ed ancora meno appare integrato nelle reti di servizi rivolti alle famiglie.

Nello specifico occorre anche rilevare che esso nasce quasi sempre da decisioni autonome del servizio sociale, senza il coinvolgimento del nucleo familiare nella decisione. In molti casi ciò è comprensibile alla luce del disposto del giudice, ma in taluni casi è frutto anche della frettevolezza di chi lavora sul "caso" che, magari preso anche da moltissimi altri impegni, rileva il bisogno di una famiglia che invece non lo riconosce. È questa, in effetti, una delle maggiori difficoltà incontrate dal servizio, che talvolta non viene legittimato da coloro a cui si rivolge. Anche per questo occorre assicurare in primo luogo i genitori, cercando di far superare loro il timore di essere controllati e giudicati inadeguati al ruolo genitoriale.

Il servizio di educativa domiciliare si deve configurare, quindi, anche per questa ragione, come un particolare contesto di educazione familiare, proprio perché la cura dell'educatore deve essere rivolta al bambino ma anche ai suoi genitori, in modo che questi vengano rafforzati nella loro autostima e – con ciò stesso – richiamati agli impegni insiti nella responsabilità genitoriale. Anche per questo, quindi, il lavoro dell'educatore deve essere pensato nella prospettiva collegiale, con la possibilità di frequenti incontri con i colleghi al fine di confrontare le esperienze professionali realizzate. Al contempo è essenziale il contesto della supervisione, dove gli educatori possono avvalersi anche dell'apporto di un esperto esterno, che potrà favorire il loro confronto ed il lavoro di categorizzazione delle esperienze.

In questo modo, fra l'altro, si contribuisce alla realizzazione di una rinnovata prospettiva di educazione familiare, che non può essere intesa secondo una tradizionale logica trasmissiva del sapere, ma deve partire dagli stili educativi messi in atto dai genitori, per discuterli e confrontarli, in maniera da migliorarli e da rispondere sempre più precisamente ai bisogni dei figli (Pourtois-Desmet, 1991). È solo in questo modo, infatti, che anche i buoni propositi non rimangono tali, ma orientano i comportamenti quotidiani e le loro stesse trasformazioni, da cui dipende, in gran parte, l'educazione stessa dei figli.

Questo, fra l'altro, vale per tutti i genitori, e non solo per quelli che hanno dei figli piccoli. In particolare è da rilevare la necessità di un sostegno specifico anche per i genitori che hanno figli preadolescenti, visto che questa delicata età, così come si è venuta caratterizzando anche nel nostro paese, costituisce un momento di trasformazione anche per i genitori, i quali possono viverlo con disagio a causa del timore di perderli. La soluzione più giusta, al contrario, è quella di acquisire consapevo-

lezza del “dolore” provocato dalla “perdita” del figlio per trovare in sé stessi la forza per superare questo vuoto transitorio.

Questo, ovviamente, presuppone che il professionista trasformi la propria professionalità e riconosca sia le competenze parentali che le risorse dell'ambiente come “attori” essenziali dell'intervento professionale. Il professionista deve quindi acquisire la capacità di utilizzare le sue competenze e deve sviluppare la capacità di volgarizzare le proprie conoscenze; al contempo deve imparare i “saperi” esibiti dai genitori così come deve conoscere le risorse attive nell'ambiente e sentirsi infine a proprio agio in gruppi interdisciplinari in cui, insieme ad altri specialisti, siano partners attivi anche i genitori. La strategia operativa più adatta al perseguimento di tale obiettivo sarà, quindi, quella del piccolo gruppo, in cui i genitori si ritrovano e si confrontano, per costruire sapere e crescere insieme. La lezione ispiratrice, evidentemente, è quella di Carl Rogers che non a caso ha sottolineato le grandi potenzialità formative del gruppo. «Credo fermamente che il gruppo – ha scritto infatti al proposito – dopo un clima di ragionevole agevolazione, possa sviluppare il proprio potenziale e quello dei suoi membri, e questa sua capacità mi ha sempre tremendamente impressionato. Probabilmente è per questo che piano piano ho acquistato un'enorme fiducia nel processo del gruppo. [...] Mi sembra che il gruppo sia come un organismo, che possiede il senso della propria direzione anche se non la può definire intellettualmente» (Rogers, 1970, 49). Per quanto ci riguarda riteniamo, infatti, che la prospettiva rogersiana, integrata con un approccio ecologico, costituisca la scelta più opportuna per il nostro contesto culturale. Più precisamente è nostra convinzione che le relazioni familiari ed extrafamiliari debbano essere contestualizzate, per poterne cogliere i molteplici significati, così come è essenziale operare per promuovere lo sviluppo di ognuno e fare in modo che ogni persona possa esprimere al meglio le proprie potenzialità.

In conclusione si tratta quindi di riconoscere l'importanza sia del sapere teorico che di quello pratico, evitando di valorizzare più uno rispetto all'altro e promuovendo una maggiore integrazione fra loro. È evidente allora – sarà bene ribadirlo – che l'“esperto” deve cambiare il ruolo che tradizionalmente gli veniva assegnato; la sua presenza deve configurarsi come quella di un conduttore e di un “facilitatore” che valorizza le competenze dei genitori e li aiuta a metterle “in circolo”, ottenendo il risultato di assicurarli e di far loro acquisire nuove competenze mediante la discussione ed il confronto, forieri di un coinvolgimento attivo e della riappropriazione di quell'autostima che è condizione essenziale per l'esercizio di una genitorialità matura e riflessiva.

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner U. (1986): Recent advances in research on the ecology of human development. In R.K. Silbereisen et al. (ed.): *Development as action in context. Problem behavior and normal youth development*. Berlin: Springer-Verlag, pp. 287-309.
- Carli L. (1997): La scelta di diventare genitore. In C. Pape Cowan-P.A. Cowan, *Dall'alcova al nido. La crisi della coppia alla nascita del primo figlio*. Trad. it., Milano, Raffaello Cortina Editore, pp. 351-363.
- Catarsi E. (2002): Il ruolo dell'animatore di educazione familiare. *Studium Educationis*, n. 1, pp. 31-39.
- Catarsi E. (2003): Un "professionista senza camice": l'animatore di educazione familiare. In E. Catarsi (a cura di): *L'animatore di educazione professionale: una nuova figura professionale?* Firenze: Regione Toscana/Istituto degli Innocenti di Firenze, pp. 15-30.
- 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.
- Catarsi E. (2008): *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Cives G. (1990): *La sfida difficile. Famiglia ed educazione familiare*. Padova: Piccin, (si tratta della rielaborazione del volume *L'educazione familiare*. Milano: Vallardi, 1970).
- Durning P. (1988): Les pratiques familiales d'éducation. Vers un développement conjugué de la recherche e de l'intervention sociale. In P. Durning (ed.): *Educación familiare. Un panorama des recherches internationales*. Vigneux: Matrice, pp. 13-29.
- Iori V. (2001): *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Iori V. (2002): *La pedagogia della famiglia di Norberto Galli: tra presente e futuro*. In "La Famiglia", 2002, pp. 60-68.
- Mazzetti R. (1974): *Divorzio e educazione familiare*. Salerno: Edizioni Beta.
- Milani P. (2002): Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, n. 1, pp. 4-30.
- 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., Desmet H. (1991): L'éducation parentale. *Revue Française de Pédagogie*, n. 96, juillet-septembre.
- 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.
- Ravn B. (1996): Current trends in political and pedagogical conditions for family community and school partnership in Europe. In T. Winther Jensen (ed.): *Challenges to European Education: cultural values, national identities and global responsibilities*. Berne: Peter Lang.
- Rogers C. (1970): *I gruppi d'incontro*. Trad. it., Roma: Astrolabio.