
I contesti dell'educazione familiare

*Enzo Catarsi**

Il nostro paese è stato caratterizzato negli ultimi decenni da profonde trasformazioni demografiche, che hanno prodotto esiti di cui occorre tenere di conto nella elaborazione delle politiche sociali e formative. Abbiamo oggi il moltiplicarsi di unioni non istituzionalizzate, unitamente a famiglie monoparentali, laddove è specialmente la donna che – dopo la separazione – gestisce da sola l'allevamento e l'educazione dei figli. Al contempo, in parecchie zone italiane permangono anche tipologie familiari che risentono della tradizione «contadina», ove si esplicano varie forme di supporto e solidarietà che riguardano gli anziani ma anche i figli che si sono separati e che tornano a vivere nella famiglia di origine. Questo ha prodotto questa nuova forma di convivenza, a cui si lega anche la lunga permanenza dei figli adolescenti che rimangono nel nucleo familiare di origine per lunghi anni. È evidente, quindi, che tali trasformazioni hanno posto nuovi bisogni sociali, che riguardano in particolare il ruolo genitoriale. Questo articolo si basa quindi su questi presupposti ed intende proporre alcune idee e spunti in merito agli interventi ed alle azioni che dovrebbero essere realizzati dagli enti locali – e non solo – e che dovrebbero avere l'obiettivo del sostegno e della qualificazione della genitorialità.

Le trasformazioni sociali ed economiche che hanno caratterizzato il nostro paese nell'ultimo ventennio hanno prodotto, in effetti, diversi e talvolta contrastanti fenomeni, fra cui uno dei più rilevanti è, senza dubbio, da considerare quello relativo al calo demografico, frutto di cause di diversa natura, sia di tipo strutturale che culturale. La storia recente, inoltre, ha portato a vivere situazioni e rivolgimenti che hanno influenzato anche le scelte riproduttive. Le trasformazioni dell'istituto familiare sono state anche il frutto – e talvolta la causa – della legislazione

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

innovativa degli anni Settanta, che ha visto in primo luogo l'emanazione delle leggi sulla tutela della maternità e di istituzione degli asili nido e quindi di quelle relative al divorzio ed all'aborto.

Essere madre e padri oggi

Significative, in questo contesto, appaiono anche le norme relative al nuovo diritto di famiglia, introdotto nel 1975 unitamente alla legge sulla «Parità» tra i sessi del 1977. La prima si rivela molto importante anche per la condizione dell'infanzia, in quanto contiene nuovi riconoscimenti della soggettività del bambino, mentre la seconda introduce un importante principio che costituisce indubbiamente aspetto rilevante della cultura giuridica italiana e, nello specifico, anche un momento importante nella storia istituzionale della scuola materna statale, poiché sulla base di queste disposizioni diventa possibile anche per gli uomini insegnare nella scuola per i più piccoli.

In ogni caso, parlando delle giovani coppie, appare evidente il desiderio di essere genitore ed in particolare di essere un bravo genitore. L'elevamento del livello culturale della popolazione italiana, unitamente alla consapevolezza sempre più diffusa riguardo l'importanza dei primi anni di vita, hanno infatti determinato un atteggiamento più responsabile e meditato di fronte alle scelte della procreazione e dell'allevamento. Uno dei risultati di questo nuovo atteggiamento è senza dubbio il fenomeno del «figlio unico» che, al di là della superficiale accusa di «individualismo» mossa ai genitori che decidono di avere un solo figlio, è quasi sempre il frutto di diverse motivazioni, a cominciare dalla consapevolezza delle difficoltà finanziarie connesse all'allevamento. Allo stesso modo può essere conseguenza di una sorta di «iperrazionalizzazione» della coppia, che rimanda di anno in anno la procreazione del secondo figlio, fino a quando decide di non essere più giovane per poterlo fare. Altri argomenti possono inoltre essere riferiti all'onere psicologico che l'aver un secondo figlio comporta, anche perché si è investito molto nella relazione e nella cura del primo. L'accusa di individualismo che viene rivolta ai genitori che decidono di avere un solo figlio appare quindi stereotipata e frutto di quel senso comune che troppo spesso è solo l'aspetto visibile del pregiudizio.

È vero invece che i genitori sono sempre più consci dei loro limiti e talvolta sono condizionati da una sorta di «ansia genitoriale» frutto della solitudine con cui quasi sempre si trovano ad interpretare il

ruolo di madre e di padre (Catarsi, 2003a). Oltre a ciò, occorre anche ricordare che sia la maternità che la paternità hanno subito una forte trasformazione, con tutte le problematiche che ne sono conseguite. È peraltro innegabile che, per le giovani donne di oggi, la maternità costituisce un evento visto in prospettiva e comunque non in maniera totalizzante, considerato che molte ritengono che vi siano anche altri contesti per la propria realizzazione. Appare d'altra parte vero che la maternità connota ancora significativamente l'identità di genere femminile, pur in presenza di molti elementi che portano ad una maggiore similarità tra maschi e femmine, a cominciare dagli studi giovanili e dalle opportunità professionali, dai luoghi di divertimento alle modalità di abbigliamento, ai comportamenti sociali agli stessi costumi sessuali.

Le giovani madri, peraltro, sono comunque avvantaggiate rispetto ai loro compagni, in quanto possono avvalersi di una «identità» costruita nel tempo e che ancora oggi orienta i comportamenti materni. Esse stesse, peraltro, vivono comunque le loro contraddizioni quando si discostano dagli atteggiamenti tradizionali, sentendosi talvolta in colpa quando vivono la nuova identità che le porta, magari, a lasciare il loro bambino al nido, come nel caso della frequenza all'asilo nido. Nel caso specifico, fortunatamente, le educatrici sono preparate per rassicurare le giovani madri ed i loro compagni, ma il discorso di principio resta comunque valido, proprio perché le giovani donne debbono vivere il disagio di «imporsi» in luoghi di lavoro tradizionalmente maschili, ma al contempo mantenere un'attenzione coinvolgente per il personale. Vanna Iori coglie nitidamente questo stato d'animo quando scrive: «trafelate tra passeggini e computer, le giovani madri stentano a vivere serenamente le proprie scelte di emancipazione e l'ambiguo rapporto con la tradizione» (Iori, 2005, p. 132).

I padri, allo stesso modo, vivono la contraddizione tra i modelli del passato ed il desiderio di vivere il ruolo in maniera affettivamente ed emotivamente più «calda». A differenza delle donne i padri debbono allontanarsi dalla identità storica e sono impegnati nella ricerca di un «nuovo» modello, in cui, insieme alla razionalità ed alla «direttività» trovi spazio anche l'attenzione per i sentimenti, gli affetti e quello che, in generale, viene definito il «privato». Personalmente credo che si debba incentivare questa ricerca essendo convinto della potenzialità rivoluzionaria delle «coccole», che non legittimano, peraltro, in alcun modo, comportamenti improntati al lassismo educativo. Per questo ritengo utile la prospettiva dell'educazione familiare fondata sul piccolo gruppo

che si confronta e discute i propri stili genitoriali. Assai utili potrebbero rivelarsi gruppi di padri che potrebbero vivere, in questo modo, una stimolante e comune occasione di crescita.

La scelta, allora, potrebbe essere quella di promuovere una sorta di «meticciamiento» tra le due identità storiche, mantenendo comunque delle specificità, originate dalla propria personalità e della propria storia personale, che si confrontano e si arricchiscono a vicenda. La prospettiva, allora, non può non essere che quella della *condivisione educativa*, frutto di un confronto e di un incontro che valorizza le differenze dei modelli tradizionali e che non può semplicemente alimentarsi di una spartizione paritaria dei compiti domestici, che pure si presenta come un importante indizio di una modalità rinnovata di pensare e di comportarsi. La condivisione educativa è molto di più e molto di diverso, poiché impegna in un confronto continuo e nell'assunzione di maggiori responsabilità, di presenza e di «guida», nei confronti dei figli. «La condivisione genitoriale implica un «pensare insieme», un «aver cura» insieme, un mettere in comune le proprie esperienze, parteciparsi reciprocamente speranze, timori, attese di cui è costruita la preoccupazione educativa» (Iori, 2005, p. 138)

Educazione familiare e percorso nascita

Le trasformazioni sociali appena ricordate influenzano certamente la percezione della genitorialità e sono alla base di quel fenomeno che abbiamo definito «ansia genitoriale», talvolta concausa delle stesse difficoltà connesse alla scelta procreativa. Quest'ultima, peraltro, ha molte cause, fra cui quella economica; ma non può essere sottaciuta la solitudine in cui le giovani coppie sono confinate a partire dall'evento nascita, che ha sempre più acquisito una esclusiva ed assoluta impronta medicalizzata. Significativi, a questo riguardo, sono i risultati di una ricerca, svolta a livello nazionale alcuni anni or sono, ma i cui dati appaiono ancora oggi attuali, che ha cercato di sondare le opinioni di madri e padri a proposito del supporto ricevuto dagli operatori socio-sanitari durante il periodo della gravidanza. Viene così posto in primo piano l'aiuto del ginecologo, ritenuto molto importante dal 67,9% della madri e dal 57,4% dei padri, il cui indice di gradimento è seguito da quello dell'ostetrica, la cui presenza è ritenuta molto importante dal 42,9% della madri e dal 30,2% dei padri. Più marginale è la valutazione del sostegno assicurato dalle altre figure professionali, che in ordine di pre-

ferenza sono il pediatra, il medico di famiglia, lo psicologo, l'infermiere e l'assistente sociale.

È significativo che l'apporto dello psicologo venga considerato inesistente dal 66,9% delle madri e dal 77,0% dei padri, anche se una buona percentuale (33,1% delle madri e 23,0% dei padri) considera la sua presenza abbastanza o molto importante. Come scrive giustamente Cristina Giuliani (1997, p. 132), «sembra che figure rispondenti ad un'ottica di accompagnamento globale della donna e della coppia attraverso l'iter della gravidanza rimangano sullo sfondo, rappresentando spesso esperienze isolate e marginali rispetto alla più generale presa in carico degli aspetti sanitari relativi alla preparazione al parto».

Appare quindi necessario lavorare con un'ottica professionale rinnovata in direzione dell'evento nascita, sostenendo i genitori che hanno bambini molto piccoli o comunque piccoli, utilizzando allo scopo una rinnovata prospettiva di prevenzione. L'impressione, infatti, è che gli operatori socio-sanitari abbiano fino ad oggi privilegiato un'ottica preventiva mutuata dal mondo medico e tesa pertanto alla individuazione precoce dei fattori di rischio o di debolezza all'interno della famiglia. Al contrario, si tratta di fare propria una prospettiva formativa della prevenzione e partire quindi dalle potenzialità della famiglia e dalle risorse che questa dimostra di possedere. L'obiettivo non può essere quello di diagnosticare i problemi per poter offrire le soluzioni, bensì, anche nelle situazioni più difficili, quello di valorizzare le risorse del nucleo familiare per poter coinvolgere i suoi membri, nella ricerca delle modalità di superamento delle difficoltà.

Progetto nascita e nuovi servizi per l'infanzia

Occasione fondamentale per il raggiungimento di tali risultati può essere costituita dalla elaborazione di un «Progetto nascita», con cui il consultorio potrebbe 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 ecc., o su altri aspetti tecnici di questo tipo, ma anche come singolare contesto educativo. Nell'immediato, peraltro, un contributo determi-

nante può venire dalla figura dell'ostetrica e dalla ridefinizione della sua professionalità, proprio perché – come ha affermato recentemente Lucia Carli (1997, p. 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. Così facendo, 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 consapevolezze 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 il «conduttore» 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 pedagogo.

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 ab-

biamo 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.

L'educatrice deve poter acquisire queste competenze mediante l'osservazione e la discussione di filmati sulle attività, lo studio dei casi, la riflessione intenzionale sui propri interventi ecc. La relazione con i bambini è chiaramente diversa rispetto al nido, ed anche per quanto riguarda la madre si tratta, in particolare, di dare risposta alle sue ansie ed ai suoi dubbi. Occorre preliminarmente sfuggire a presentarsi come la competente che fa sentire la madre incompetente, proprio perché in questo modo verrebbe preclusa la valorizzazione delle competenze genitoriali esistenti.

Educazione familiare e partecipazione dei genitori

Il nido e gli altri servizi per l'infanzia – compresa la scuola dell'infanzia – 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, sottolineava 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, p. 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.

La realizzazione di tale prospettiva, fra l'altro, può oggi avvalersi di un «modello» innovativo quale quello del *partenariato*, fondato sulla necessità di promuovere – nel rispetto della specificità dei diversi ruoli – nuove e più produttive relazioni tra le istituzioni formative, le famiglie e la società. La scommessa è quella di lavorare insieme, portando le proprie competenze e sviluppando una comunicazione bidirezionale fondata sulla fiducia reciproca. Il partenariato, in effetti, si fonda su due concetti fondamentali, quali quello di *empowerment* e di *enabling*: il primo sta ad indicare le potenzialità dell'individuo e l'opportunità di valorizzarle, mentre il secondo richiama la necessità di riconoscere ad ognuno la possibilità di autodeterminare il proprio ruolo, decidendo, nello specifico, le modalità di collaborazione. In questo modo, i diversi partner hanno la possibilità di imparare dagli altri, mettendo a disposizione le proprie esperienze ed i propri saperi. «Ciò significa – scrivono giustamente Paola Milani e Diega Orlando (2001, p. 506) – aiutare la scuola e i servizi educativi per la prima infanzia a considerare le famiglie non solo come portatrici di problemi, ma come portatrici di risorse in grado di cooperare nella costruzione del progetto educativo e aiutare le famiglie, spesso oberate dal quotidiano, ad assumere una logica di cooperazione passando dalla rivendicazione di un diritto all'assunzione di una responsabilità rispetto a un compito comune, dall'usufruire al cooperare».

Il partenariato, peraltro, costituisce ancora oggi un obiettivo da raggiungere, anche se pare corretto rilevare che la situazione del rapporto tra genitori ed operatori non è la stessa nei diversi gradi del sistema formativo italiano. Nel nido e nella scuola dell'infanzia, infatti, sono quasi sempre attive relazioni molto proficue e di carattere individualizzato, mentre negli altri gradi scolastici il rapporto ha caratteristiche più tradizionali. È peraltro vero che questo quadro è proprio di tutto il sistema scolastico europeo, laddove i genitori possono intervenire sugli aspetti gestionali ed organizzativi, ma non possono in nessun modo interagire sulle questioni relative al progetto educativo della scuola.

Anche nella realtà europea, peraltro, così come ancora con maggiore evidenza in Italia, il rapporto varia a seconda dei gradi scolastici e del-

lo stesso ceto sociale di provenienza dei genitori. Quelli che fra questi ultimi sviluppano un atteggiamento di iniziale partenariato provengono generalmente dai ceti sociali più «elevati» e costituiscono una netta minoranza. I genitori meno «acculturati» adottano invece, più facilmente, un atteggiamento di delega, anche perché non si sentono preparati ad affrontare un rapporto di collaborazione con gli insegnanti.

La partecipazione dei genitori avviene più facilmente nei nidi e nelle scuole dell'infanzia e da questo dato occorre allora partire per enucleare le caratteristiche che la professionalità educativa e docente deve mostrare in questo contesto. Al riguardo, peraltro, occorre anche chiarire che il lavoro che gli educatori svolgono con i genitori dei bambini più piccoli costituisce una modalità dell'educazione familiare, ma non la esaurisce. In altri termini l'educatrice del nido deve lavorare con i genitori sugli elementi comuni dell'esperienza di vita del bambino, ma non necessariamente potrà aiutare questi genitori ad affrontare problematiche che riguardano figli più grandi o – tanto per esemplificare – le relazioni proprie della famiglia allargata. In altri termini, quindi, le attività di educazione familiare possono prevedere anche la presenza di «esperti esterni», che debbono comunque muoversi come «facilitatori della comunicazione» e non già come psicoterapeuti, «risolutori» di problemi (Catarsi, 2005).

Nell'ambito dell'educazione familiare, infatti, il conduttore del gruppo sviluppa con il genitore una relazione tale da metterlo in condizione di partecipare e di essere coinvolto. «L'ascolto empatico del genitore – hanno scritto giustamente al proposito Paola Milani e Diega Orlando (2001, pp. 508-509) – permette a quest'ultimo di sentirsi accettato e capito, favorendo un processo inconscio di riflessione su se stesso. L'attenzione del conduttore del gruppo di genitori, ad esempio, sarà centrata sull'identificarsi con il genitore, sul mantenere una distanza ottimale, sull'intervenire al momento opportuno: ciò che il genitore fa con il figlio, l'educatore fa con il genitore». In questo modo, fra l'altro, si fornisce al genitore il «modello» di uno stile educativo democratico, che tende a valorizzare e a rendere autonomo l'altro e si pongono concretamente le basi per una riflessione autocritica e per una qualificazione delle relazioni con i figli.

Il servizio di educativa domiciliare

In questa prospettiva di individuazione dei contesti di educazione familiare, non può essere dimenticato il servizio di «educativa domicilia-

re», 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 consapevolezza 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 rassicurare in rimo 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 ogni caso, anche questo tipo di intervento, come tutti quelli di carattere socio-educativo, deve essere caratterizzato da una propria progettualità, frutto dell'analisi del contesto familiare e sociale e dell'osservazione del comportamento del bambino e dei suoi familiari. Il progetto, in effetti, deve nascere da una profonda conoscenza della realtà dove si va ad intervenire, al fine di valorizzare le risorse del bambino con cui lavoriamo e di costruire un'alleanza frutto dell'ascolto e della comprensione empatica. Ha scritto giustamente Cristina Janssen (2005, p. 109): «Entrare nella vita dell'altro, nella casa dell'altro, nel suo quotidiano, nelle relazioni familiari e quindi spesso all'interno di un'esperienza di fatica e di dolore, richiede una grande capacità di modulare gesti, paro-

le, silenzi, presenze e assenze, che possano contemporaneamente contenere la sofferenza e aiutare a crescere».

La competenza osservativa si presenta, dunque, come essenziale nel lavoro dell'educatore domiciliare, che deve essere inoltre in grado di produrre una documentazione che illustra il divenire dell'intervento e pone il gruppo dei professionisti che segue il bambino in grado di conoscerne difficoltà e progressi. Al contempo la produzione di documentazione e la successiva analisi critica nel gruppo integrato di lavoro, consente di superare la separatezza professionale che caratterizza talvolta gli interventi rivolti ai singoli nuclei familiari e di promuovere una riflessione che garantisce migliori risultati nello specifico e di promuovere la costruzione di sapere professionale. Al riguardo, anzi, occorre ribadire con forza che l'intervento domiciliare deve essere realizzato in una prospettiva sistemica, che si alimenta della rete alla base del sistema integrato dei servizi.

Affinché l'intervento di educativa domiciliare ottenga i risultati sperati occorre, però, ed è doveroso evidenziarlo con forza, che i genitori siano coinvolti nella individuazione dei tempi e degli obiettivi del progetto, in maniera che acquisiscano consapevolezza del loro ruolo e recuperino la responsabilità genitoriale, magari temporaneamente offuscata. Ovviamente questo non è sempre possibile e nella maggior parte dei casi è invece vero il contrario. L'educatore ha però l'obbligo di provarci, poiché il suo intento – come è stato efficacemente scritto – deve essere quello di «sperimentare tutte le strade possibili per 'restituire' un genitore ad un figlio e viceversa» (Brandani-Masciadri, 2005, p. 14). In ogni caso, è da ribadire come il servizio di educativa domiciliare sia da annoverare fra quelli relativi alla «educazione familiare», proprio perché mira al benessere del bambino e dunque non può essere sostitutivo del ruolo genitoriale. L'educatore, in effetti, come scrivono ancora giustamente i nostri autori, «non entra solo 'nella casa del bambino', ma entra soprattutto nella 'casa della famiglia'».

Educazione familiare come sostegno alla genitorialità

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. È solo in questo modo, infatti, che anche i buoni pro-

positi 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 consapevolezza del «dolore» provocato dalla «perdita» del figlio per trovare in sé stessi la forza per superare questo vuoto transitorio. Occorre quindi un grande equilibrio nel gestire questa delicata fase di transizione, evitando atteggiamenti estremi che possono creare dei problemi negli uni e negli altri, visto che l'adolescenza dei figli costituisce un processo che deve essere vissuto anche dai genitori.

Occorre pertanto fare in modo che il ruolo di genitore sia sorretto da una consapevole intenzionalità educativa e per questo appare necessario prevedere delle occasioni di formazione, durante le quali i genitori possano acquisire la capacità di gestire questa nuova situazione e favorire quindi la creazione di una atmosfera che sia rassicurante per tutti i membri del nucleo familiare. In particolare i genitori dovranno essere aiutati a maturare una specifica competenza di ascolto, in maniera da essere facilitati a comprendere i problemi dei propri figli adolescenti, contribuendo in questo modo, in misura significativa, alla costruzione del benessere familiare.

Anche per questa ragione, quindi, appaiono non più rinviabili interventi di educazione familiare che vedano coinvolti direttamente i genitori nella riflessione sui loro comportamenti genitoriali. In questo caso, infatti, viene a modificarsi anche il senso della comunicazione tra il professionista (insegnante, psicologo, medico ecc.) ed il genitore. Quest'ultimo non è più considerato un «recipiente» a cui fornire autoritariamente delle informazioni, bensì un esperto in possesso di risorse educative potenziali di grande interesse e che possono rivelarsi molto utili. Jean Pierre Pourtois e Huguette Desmet (1991, p. 90) scrivono a questo riguardo: «Così si passa da un modello di genitori considerati come dei ricettori passivi ad un modello di genitori produttori del proprio sviluppo e di sostegno ai loro pari ed alla comunità».

Proprio per questo si tratta di pensare ad interventi che, come abbiamo cercato ripetutamente di chiarire in questo scritto, coinvolgano per-

sonalmente i genitori e non presuppongano uno sradicamento delle loro abitudini. A questo riguardo, quindi, sono assai condivisibili le parole di Susanna Mantovani (2001, 54), che parla di quello che noi amiamo definire «animatore» di educazione familiare (Catarsi, 2003b) come di un professionista che «sappia esercitare il ruolo di supporto alla famiglia in modo delicato, proponendosi quale possibile modello possibile, ma debole, come un creatore di contesti in cui le insicurezze siano dette, condivise, lecite e, in quanto legittimate, trasformate in occasioni per attingere a saperi profondi radicati nella propria esperienza di bambini e nell'esperienza condivisa della comunità». Ed ancora di seguito: «Questi professionisti, che completano la propria formazione spesso cresciuta nelle professioni educative consolidate con una riflessione e un percorso per il lavoro con adulti genitori, dovranno maturare la convinzione, possibile se si interagisce in contesti non di emergenza ma preziosa poi anche in contesti in cui le risorse sono compromesse, che i genitori, pur nel disorientamento, nelle contraddizioni e nelle incertezze che spesso manifestano, sono portatori di saperi e di risorse. Dovranno imparare a comunicare loro che contano più degli educatori medesimi e che sono loro i titolari ultimi della responsabilità educativa».

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, p. 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 rassicurarli 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.

Bibliografia

- Brandani W., Masciadri A. (2005): Nel labirinto delle relazioni educative. *PedagogiKa*, 3, pp. 12-14
- Bronfenbrenner U. (1986b): 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*. Milano: Cortina, pp. 351-363.
- Catarsi E. (2003a): *Essere genitori oggi*. Tirrenia-Pisa: Edizioni del Cerro.
- Catarsi E. (2003b): Un «professionista senza camice»: l'animatore di educazione familiare. In: E.Catarsi (a cura di): *L'animatore di educazione familiare: una nuova figura professionale?*. Pisa: Regione Toscana/Istituto degli Innocenti, ETS, pp. 15-30.
- Catarsi E. (2005): Educazione familiare e servizi per l'infanzia. Il nido come contesto di formazione e crescita per i genitori. In: A.Fortunati, G.Tognetti (a cura di): *Bambini e famiglie chiedono servizi di qualità*. Bergamo: Edizioni Junior, pp. 70-89.

- Giuliani C. (1997): Il ruolo degli operatori dell'evento nascita. In: W.Binda (a cura di): *Diventare famiglia. La nascita del primo figlio*. Milano: Angeli, pp. 125-151.
- Iori V. (2005): Padri e madri: oltre le fragilità e le rigidità dei ruoli. In: Aa.Vv.: *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazioni*. Brescia: La Scuola, Brescia, pp. 123-138.
- Janssen C. (2005): Il sostegno educativo domiciliare. Presupposti metodologici e strategie d'intervento. *PedagogiKa*, 3, pp. 8-11.
- Mantovani S. (2001): Contrasti e contesti. *Adulità*, 14, pp. 50-55.
- Milani P., Orlando Cian D. (2001): Nidi e scuole dell'infanzia come luoghi di formazione dei genitori. *Studium Educationis*, 2, pp. 501-517.
- Pourtois J.P., Desmet H. (1991): L'éducation parentale. *Revue Française de Pédagogie*, 96.
- Ravn B. (1996): Current trends in political and pedagogical conditions for family community and school partnershin in Europe. In: T. Winther Jensen (ed.): *Challenges to European Education: cultural values, national identities and global rsponsabilities*. Berne: Peter Lang.
- Rogers C. (1970): *I gruppi d'incontro*. (Trad. it. 1976): Roma: Astrolabio, Roma.