

## Quale pedagogia per le famiglie contemporanee?

*Alessandra Gigli\**

### *Premessa*

In passato i modelli educativi familiari erano fortemente influenzati da idee, parametri di giudizio, regole e valori trasmessi di generazione in generazione e divulgati nelle comunità da personaggi autorevoli come istitutori, uomini di chiesa, medici e pedagoghi. I processi trasformativi in atto negli ultimi decenni hanno notevolmente indebolito i punti di riferimento che orientavano l'agire educativo dei genitori e influenzavano la definizione dei ruoli e delle funzioni di tutti i membri della famiglia. Il venir meno di questi «modelli forti», l'affermarsi del processo di individualizzazione e l'emergere di mentalità alternative maggiormente flessibili hanno prodotto visioni molteplici e multiformi del concetto di famiglia, nonché degli aspetti relazionali ed educativi a esso collegati: i genitori si trovano oggi, diversamente dal passato, a dovere organizzare il funzionamento familiare e l'educazione dei figli rispondendo a valori e credenze maggiormente individualizzati. Da un lato si assiste a una pluralizzazione, per certi versi positiva, dei modelli educativi messi in atto, dall'altro si rischia un'eccessiva responsabilizzazione dei singoli.

Il non facile compito di sostenere il ruolo educativo delle famiglie assume oggi un carattere ancora più problematico, anche per la scarsità di contesti reali in cui esercitare tale supporto. Le istituzioni scolastiche, che potrebbero rappresentare un fertile campo di incontro e, in alcuni casi, di intervento su e con le famiglie, lamentano notevoli impasse: nel serrato susseguirsi di attività, non solo didattiche ma anche gestionali e burocratiche, poco spazio rimane oggi a insegnanti ed educatori per un sereno scambio con le famiglie su tematiche educative; tale spazio,

---

\* Assegnista presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Bologna.

spesso, si riduce a pochi minuti in un anno, durante i quali dare vita a un dialogo è cosa ardua.

Purtroppo, nella scuola si investe ancora troppo poco su azioni di prevenzione e di confronto e su progetti che facilitino la partecipazione attiva delle famiglie al processo educativo; troppo spesso si interviene solo laddove vi siano forme di disagio ed evidenti situazioni di rischio socio-psicologico o di disagio conclamato.

La prospettiva di una solida alleanza scuola/famiglia, auspicabile in quanto veicolo di potenziamento reciproco delle funzioni educative, si sta indebolendo lasciando campo a relazioni tra genitori e insegnanti connotate da distanza, vicendevoli pregiudizi, possibili incomprensioni, discontinuità di modelli educativi proposti ai giovani.

A loro volta i servizi sociali, che negli ultimi anni hanno visto indebolire drasticamente le risorse disponibili, limitano sempre di più i loro interventi alle situazioni problematiche: solo in fortunati contesti, infatti, sono disponibili servizi di consulenza educativa per le famiglie che rientrano nella «normalità». Si sta, per contro, sviluppando una rete di servizi privati di consulenza, supervisione, terapia familiare che, per quanto utili, restano appannaggio di élite economicamente e culturalmente avvantaggiate.

La riflessione sulle non facili condizioni che caratterizzano il panorama attuale conduce a interrogarsi sul rapporto tra pensiero pedagogico e problematiche educative familiari; in particolare appare centrale il ruolo che la pedagogia può avere per contribuire a superare i limiti e sostenere il compito educativo genitoriale. Un primo aspetto controverso riguarda l'atteggiamento con cui, seppur da prospettive spesso diverse, gli «esperti dell'educazione» si rapportano, interpretandola e valutandola, alla mutata fenomenologia delle forme familiari. Forse ciò che accomuna chi si trovi a riflettere sulle problematiche educative dell'attualità è il riconoscimento della pluralizzazione delle modalità con cui oggi si vivono i legami intimi; ma, nonostante tale presa d'atto, la riflessione teorica, gli aspetti metodologici, il linguaggio, gli atteggiamenti di insegnanti e operatori sociali sono ancora troppo spesso orientati e influenzati dall'«ideale di famiglia», ossia quella nucleare tradizionale.

In altri termini, secondo questa ipotesi, persiste l'abitudine di far dipendere il benessere familiare dalla struttura e non, invece, dalle coordinate relazionali: il paradigma interpretativo che tutt'oggi prevale sarebbe ancora quello che collega lo stare bene in famiglia alla sua «normalità», ossia al suo corrispondere a un'icona idealizzata di famiglia. Per molti, ad esempio, la sola presenza di entrambi i genitori naturali

nel nucleo basterebbe a garantire la serenità dei figli, indipendentemente dalla qualità delle relazioni...

Questa tendenza, che identifica un ideale astratto e patinato, dovrebbe, a parere di chi scrive, essere oggetto di riflessione e autocritica da parte di chi esercita un ruolo educativo: per quanto il suo perdurare possa essere giustificato nell'opinione pubblica, essa non è affatto legittima né sul piano scientifico né a livello etico e il suo superamento è oggi auspicabile per far posto a modelli d'analisi più pertinenti e rispettosi della complessità e della pluralità.

Come abbiamo visto, la validità del «paradigma della normalità» è stata messa in discussione da numerose ricerche e indagini longitudinali che hanno osservato come le forme familiari diverse da quella nucleare costituiscano, al pari di questa, contesti di sviluppo più o meno funzionali. In realtà, le strutture familiari cosiddette «diverse» non implicano necessariamente un potenziale di disfunzionalità: fonte di problematicità sono, invece, prevalentemente le dinamiche relazionali e la qualità delle forme organizzative. Questo concetto fondamentale meriterebbe forse più attenzione e, data la sua fatica ad affermarsi, dovrebbe essere oggetto di programmi di formazione e di aggiornamento per operatori.

Altra fonte di errore epistemologico è rappresentata dalla difficoltà a considerare la relazione educativa genitore/figlio come la risultante di un modello triadico di interazione<sup>1</sup>. Questa concezione, che trova le sue radici nel modello ecologico di Bronfenbrenner e nella teoria dei sistemi, può essere estesa alla rete sociale e istituzionale. In particolare concepire l'intervento educativo o formativo in termini triadici per e con le famiglie significa ammettere la reciprocità dei processi. L'approccio pedagogico che si sviluppa su modelli diadici – ossia secondo una concezione del rapporto educatore/educando, genitore/bambino indipendenti dal contesto e dalle relazioni con gli altri attori sociali che fanno parte del sistema relazionale – esprime fragilità sul piano epistemologico.

In seguito alle considerazioni appena esposte, prima di calare la riflessione sul terreno della prassi educativa, è forse opportuno ricapi-

---

<sup>1</sup> Il modello triadico può essere sinteticamente definito a partire dal fatto che il rapporto tra un genitore e un figlio non è mai svincolato dal rapporto del figlio con l'altro genitore e non è mai svincolato neanche dal rapporto dei genitori tra di loro. Il contesto triadico può realizzarsi sia a livello interattivo sia simbolico e agisce anche sulle modalità di interiorizzazione del legame.

tolare alcune delle considerazioni e valutazioni fin qui espresse. Un orientamento pedagogico impegnato a confrontarsi con la complessità delle problematiche educative delle famiglie contemporanee e teso a rifiutare il paradigma «devianza/normalità» e accogliere, invece, quello della «differenza», dovrebbe essere orientato dai seguenti concetti chiave:

a. porre come compito della riflessione pedagogica la denuncia del perdurare di meccanismi pregiudiziali e di errori epistemologici che spesso sottendono l'agire educativo (come ad esempio la concezione del rapporto educativo secondo un modello diadico, ossia indipendente dal contesto e dalle relazioni con gli altri attori sociali che, invece, fanno parte del sistema relazionale in modo strutturante);

b. evitare ogni forma di discriminazione, emarginazione, colpevolizzazione (magari attuata in nome di valori oggettivanti, predefiniti in termini assoluti) nella formulazione dei criteri interpretativi delle realtà familiari; essi dovrebbero essere improntati al rispetto per le differenze, alla considerazione delle scale valoriali espresse dai soggetti, ad atteggiamenti non giudicanti e non predicatòri;

c. l'esplorazione teoretica sui temi dell'educazione dovrebbe essere effettuata sul terreno delle direzioni *esistenziali* dell'esperienza umana (affettive, sociali, culturali ecc.) e, pertanto, connesse alla *dimensione storica*. In questi termini, lo studio dei fenomeni e le ipotesi pedagogiche su di essi assumerebbero connotati aperti, dialettici, evitando di esprimere assiomi e certezze ideologiche;

d. nell'intento di perseguire l'espansione e il potenziamento delle possibilità esistenziali dei soggetti in una dimensione intersoggettiva, progettazione esistenziale e rispetto della demonicità individuale, educazione alla ragione e all'impegno etico-razionale, pedagogia delle emozioni sono parole chiave che possono orientare l'azione educativa per le famiglie<sup>2</sup>;

e. esercitare il richiamo alla responsabilità politica, cui pedagogisti ed educatori non possono sottrarsi: sensibilizzare e informare in modo corretto sulle reali problematiche educative esperite nelle famiglie; rivendicare l'identità democratica e laica delle politiche sociali e degli

---

<sup>2</sup> Per approfondimento dei temi del problematicismo pedagogico nell'ambito della pedagogia delle famiglie si veda A. Gigli, *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*, Pisa, ETS, 2007, cap. 5.

interventi educativi che lo Stato e gli Enti Locali dovrebbero promuovere; denunciare, e rendere visibili ai più, tutte le forme di mistificazione ideologica o speculazione di altro genere operate nel terreno delle azioni educative o sociali rivolte alle famiglie.

### *Prospettive teoriche e metodologiche di educazione familiare*

Prima di proseguire nella definizione delle «buone pratiche», adatte a corrispondere ai bisogni delle famiglie nell'epoca contemporanea in tema di educazione, è opportuno esplicitare che nel sistema famiglia convergono molteplici dimensioni educative, risultando pertanto poco opportuno riferirsi a «una» educazione familiare intesa in termini generali; viceversa, appare necessario operare dei distinguo.

Le azioni educative, che qui si intendono trattare, possono essere ricondotte a un approccio essenzialmente preventivo e promozionale, profondamente diverso dai molti possibili interventi terapeutici di taglio psicologico. La logica che sottende la prevenzione e la promozione è quella di prendersi cura (*to care*) delle famiglie, rafforzando le competenze e le capacità di *coping* dei suoi membri; in particolare «prendersi cura di chi si prende cura» potrebbe essere un motto adeguato per descrivere l'intenzione di migliorare realtà individuali e sociali facendo leva sulle risorse esistenti nel sistema, sul rinforzo delle potenzialità latenti, sullo stimolo ad acquisire nuove competenze relazionali e strumenti interpretativi. In altri termini, si vuole porre l'attenzione sulle pratiche atte a valorizzare le risorse del nucleo familiare e a sostenere una genitorialità riflessiva.

Considerare la famiglia, o meglio le famiglie, come soggetti attivi e autonomi al centro del processo educativo sgombra il campo da tutte quelle prassi che tendono, invece, a trattarla come oggetto passivo di educazione o di terapia. Posta la sostanziale e scontata differenza tra intervento terapeutico e pratica pedagogica, quella cui si fa riferimento è una prospettiva che guarda non solo al complessivo sistema famiglia ma anche, e soprattutto, ai singoli soggetti che ne sono parte, nel rispetto delle loro peculiarità.

Non si tratta quindi di educazione «della» famiglia, ma, eventualmente, «per» la famiglia. L'idea di educazione che qui si prefigura prende nettamente le distanze dalle pratiche finalizzate alla trasmissione di valori, improntate a dirigere gli interlocutori verso «un dover essere» aprioristicamente definito e riferito a un ideale di famiglia «sana» e

«normale». Quindi lo spirito che qui guida le riflessioni guarda ai fenomeni familiari nella loro interezza e problematicità con l'obiettivo di comprenderli e non giudicarli.

Le pratiche corrispondenti al termine «educazione alla genitorialità» possono essere definite come tentativi formalizzati e intenzionali di accrescere le competenze dei genitori in tema di educazione dei figli. Esse dovrebbero essere, dunque, mirate al cambiamento esplicito di atteggiamenti e schemi comportamentali nella direzione dell'acquisizione di maggiore consapevolezza critica del ruolo educativo e, di conseguenza, dovrebbero mirare alla promozione del benessere psicologico e relazionale dei sistemi familiari. Ma cambiamento e consapevolezza sono due processi molto complessi che richiedono altresì la considerazione degli aspetti problematici, come ad esempio le resistenze, le spinte omeostatiche, i meccanismi autopoietici e i rischi di autoreferenzialità.

In primo luogo le aspettative di cambiamento si possono definire solo in relazione alle componenti «manipolabili», cioè quelle che realisticamente possono essere toccate dall'intervento; ci sono variabili situazionali, ad esempio, che difficilmente potranno essere modificate da un'esperienza di formazione. In secondo luogo è bene che ogni eventuale auspicata evoluzione di una situazione data sia perseguita alla luce di obiettivi definiti dai protagonisti stessi del processo educativo, o almeno non del tutto indotti dall'esterno. Inoltre l'adozione dell'ottica progettuale da parte dei genitori richiede una preventiva analisi dei bisogni, delle motivazioni, delle variabili di contesto che li hanno indotti a intraprendere un percorso educativo: nel caso di adesione libera, ad esempio, si potrà contare su un buon grado di coinvolgimento motivazionale; nel caso di interventi attivati in relazione a segnalazioni o iniziative coatte intraprese da terzi (magari in seguito a situazioni particolarmente problematiche), allora bisognerà capire il reale grado di adesione al lavoro verso il cambiamento. In ogni caso l'opera educativa dovrà essere rivelatrice, nel senso che dovrà tentare di far emergere le eventuali resistenze al cambiamento e, soprattutto, i saperi impliciti che hanno contribuito a definire l'identità genitoriale dei soggetti.

Nel lavoro educativo con i genitori, la strada verso la coscientizzazione e la riflessione critica deve passare attraverso l'emersione di quello che J.P. Pourtois chiama «arbitrio represso», ossia i modelli educativi trasmessi implicitamente di generazione in generazione.

Questa trasmissione si svolge in maniera implicita. I poteri di tale educazione implicita sono estremamente forti e di questo si è poco consapevoli. Que-

st'eredità costituisce il modello pedagogico di base, che assimiliamo al punto di contrastare ogni suo cambiamento.<sup>3</sup>

Anche se all'educazione implicita si può attribuire una funzione fondamentale per lo sviluppo e l'elaborazione dell'identità, dobbiamo riconoscere a essa anche una forza condizionante e, spesso, limitante. La presa di coscienza del modello pedagogico di base è il primo passo verso l'indebolimento del suo potere vincolante.

Pertanto, se questo è il principale obiettivo, le modalità educative trasmissive (conferenze, lezioni cattedratiche ecc.) appaiono poco incisive. Saranno, invece, preferibili setting pensati per l'attivazione dei partecipanti in cui:

- non siano predefiniti in alcun modo modelli di «genitori perfetti» cui tendere;
- si rispettino e non si giudichino le specificità di ogni nucleo familiare e di ogni singolo soggetto;
- l'attenzione sia posta non solo alle relazioni intrafamiliari ma anche alle variabili di contesto;
- ci sia circolarità delle relazioni e interdipendenza tra tutti i soggetti presenti in situazione;
- gli operatori lavorino per perseguire un clima accettante, di ascolto, non giudicante e improntato alla comunicazione ecologica;
- si dia spazio alla «narrazione riflessiva», ossia momenti in cui il racconto, autobiografico o meno, possa attivare processi di analisi critica su temi specifici relativi all'essere genitori.
- si utilizzi il valore euristico di strumenti metodologici quali analisi dei casi, simulazioni, role play, le tecniche di teatro Forum<sup>4</sup> per dare la possibilità a tutti di mettersi in gioco.

Senza addentrarsi in una definizione generica delle coordinate del setting (contenuti, durata, attività ecc.) di azioni educative rivolte ai genitori (che peraltro non avrebbe senso definire a priori), si può concludere che il loro carattere formativo dipenderà dal lavoro degli operatori e dalla loro competenza. Il grado di complessità e di delicatezza di tale ambito di intervento richiede una preparazione di fondo e capacità spe-

---

<sup>3</sup> J.P. Pourtois, *Dall'educazione implicita all'educazione implicativa*. In: P. Milani, *Manuale di educazione familiare*, Trento, Erickson, 2001, p. 123.

<sup>4</sup> Per approfondimenti sulle tecniche di teatro dell'Oppresso si veda: A. Gigli, *Conflitti e contesti educativi*, Bergamo, Junior, 2004, cap. 5.

cifiche, acquisibili solo attraverso specifici percorsi di formazione in cui abbiano grande rilievo le competenze pedagogiche e della relazione di aiuto. Questo è un altro dei paradossi più evidenti del panorama dei servizi formativi offerti alle famiglie: fino a oggi per svolgere attività di educazione familiare non servono requisiti specifici e, anzi, sono accolte di buon grado figure professionali provenienti dai più vari ambiti, specialmente di stampo terapeutico.

### *Quali obiettivi e quali pratiche?*

I principali obiettivi di ogni processo educativo per le famiglie dovrebbero convergere nella finalità generale di educare alla riflessività e alla responsabilità. Ciascun protagonista, qualunque siano ruolo e condizione anagrafica, dovrebbe essere stimolato a disegnare le coordinate del proprio personale progetto di vita familiare, sia definendo i propri bisogni, aspettative e responsabilità sia interrogandosi sulle corrispettive istanze dei propri congiunti. Tale meta, indirizzando al rispetto e alla cura reciproca, metterà in campo la capacità di negoziare tra dimensione individuale e collettiva. Il processo educativo potrà tradursi, pertanto, in pratica «umanizzante», democratica e civilizzante.

Inoltre, l'educazione alla vita familiare si prefigura principalmente come educazione al cambiamento che non solo coinvolga il livello soggettivo, ma che includa anche l'acquisizione di capacità di co-trasformazione. Oltre all'intervento su famiglie in crisi e in difficoltà, si ipotizzano pratiche nell'ambito della prevenzione e della consulenza; si prefigura, inoltre, la necessità di perseguire strategie di «alfabetizzazione emozionale».

Sul piano metodologico, le prassi che più si addicono alle pratiche educative ipotizzate sono quelle che fanno appello alle capacità, alle conoscenze, alle potenzialità dei soggetti in formazione per incentivarle e potenziarle; si profila la necessità di evitare soluzioni normative o giudicanti, di esprimere facili precetti, di offrire soluzioni generalizzate a problemi complessi. Trattandosi prevalentemente, ma non solo, di pratiche rivolte a fruitori in età adulta, si può fare riferimento anche alle indicazioni metodologiche fornite dall'educazione degli adulti<sup>5</sup>. Si profila,

---

<sup>5</sup> Per poter investire l'energia necessaria alla conoscenza i soggetti adulti hanno bisogno di conoscere il motivo per cui si trovano ad apprendere una determinata cosa e di poter comprendere i benefici che potrebbero trarre dall'apprendimento o le conseguen-



quindi, un orientamento educativo centrato sul compito, sul problema e su situazioni di vita reale.

La spinta ad apprendere degli adulti è, come per i più giovani, influenzata da *motivazioni estrinseche* e da *motivatori intrinseci*: sono questi ultimi che hanno maggior potere nel determinare la predisposizione degli adulti a lasciarsi coinvolgere perché fanno leva sul rinforzo dell'autostima, sull'aumento della soddisfazione, sul piacere di vivere una crescita personale, sulla riduzione di fattori ansiogeni.

In merito alla definizione dei setting d'intervento, occorre precisare che esistono molteplici pratiche educative, alcune maggiormente istituzionalizzate e consolidate, altre più sperimentali e informali. Tra le altre, sono significative le occasioni di incontro per genitori proposte dai centri per la mediazione familiare che offrono opportunità anche nell'ambito della prevenzione, la consulenza pedagogica principalmente offerta dai centri per le famiglie, le opportunità di sostegno e intervento formativo offerte dai servizi sociali, culturali, e dalle istituzioni scolastiche. Possono essere considerati interventi a sostegno della famiglia anche quelle pratiche a basso grado di istituzionalizzazione, come quelle intraprese da associazioni di genitori, da centri sociali e da gruppi autogestiti e informali, che proprio per la loro caratteristica di nascere «dal basso» sono spesso di grande valore educativo ed efficacia.

In particolare, i gruppi di auto aiuto, che sono frequentati da soggetti che hanno in comune situazioni esistenziali e problematiche da affrontare, offrono la possibilità di condivisione e di reciproca comprensione. Seppur con ancora scarsa diffusione nel nostro paese, queste pratiche aggregative si fondano sul principio che debbano essere gli stessi partecipanti a dare vita al gruppo: la logica assistenziale è in questo modo sovvertita per il fatto che la relazione d'aiuto non è vissuta passivamente, ma con un buon grado di attivazione e coinvolgimento. Le iniziative di auto aiuto possono essere considerate parte del processo di *empowerment* perché si basano sul riconoscimento delle capacità e delle risorse insite negli stessi soggetti portatori della domanda di aiuto.

Partendo dal presupposto che il principale requisito che permette a una famiglia di «funzionare bene» non è l'assenza di problemi, ma

---

ze negative del mancato apprendimento. Inoltre gli adulti hanno un forte bisogno psicologico di essere considerati e trattati come soggetti capaci di autodirezione, responsabili delle proprie vite: in sostanza richiedono che si rispetti il concetto di sé adulto; sarà opportuno quindi dare il giusto rilievo alle risorse ricavate dall'esperienza.

piuttosto la predisposizione a farsene carico e ad affrontarli, si prefigura l'importanza di stimolare la crescita dei genitori come soggetti competenti nel gestire le situazioni difficili che via via si presentano.

Il concetto di *empowerment* ben sintetizza l'ipotesi educativa appena espressa: alla base di tale approccio c'è il principio secondo cui tutti i soggetti, anche nelle situazioni più critiche, possono essere portatori di competenze, di forze e di capacità, e attivarsi per fronteggiare le difficoltà. Il processo di *empowerment* può essere lungo e faticoso, richiede impegno e tempo, elementi che possono essere messi in gioco solo in virtù di una forte motivazione. L'ampliamento della prospettiva del proprio possibile, infatti, può essere conquistato a condizione che vi sia un forte desiderio di rinnovamento: coltivare il desiderio, dunque, diventa un'azione imprescindibile per attivare percorsi di *empowerment* anche in ambito familiare.

In particolare, per incrementare nei genitori il senso di *self efficacy*, ossia la percezione della propria sicurezza circa la possibilità di produrre azioni educative efficaci, è necessario ridurre il senso di depotenziamento psichico o, per dirla con I. Illich, il meccanismo di «espropriazione delle competenze». L'idea che le situazioni, i problemi, i compiti educativi non siano completamente dominabili con le proprie forze, ma necessitino dell'intervento di esperti e di persone ritenute competenti, incrementa la tendenza a delegare ad altri (insegnanti, terapeuti, medici ed esperti di vario genere) le questioni più spinose nella gestione dei rapporti familiari. Tale tendenza, che può associarsi a un frustrante senso di impotenza, è aggravata dal fatto che le famiglie oggi sono diventate nuclei asociali: il restringersi della dimensione collettiva e il dominio di quella individuale hanno creato una sorta di vuoto attorno alle famiglie, un senso di solitudine e di isolamento che incrementa i fattori di rischio e la tendenza a ingigantire i problemi.

Alla luce di tali considerazioni, altra azione rilevante è quella di difendere, e in alcuni casi ricostruire, una rete sociale che possa rompere il muro di individualismo e autoreferenzialità attraverso il confronto, la comunicazione, la condivisione. Le azioni educative, finalizzate a sostenere l'esercizio del ruolo genitoriale, possono essere orientate dal doppio proposito di stimolare i soggetti sul piano informativo (sui temi riguardanti le problematiche specifiche che si trovano ad affrontare in un determinato momento storico) e di sostenere in loro la capacità di comprendere e correggere gli errori, confrontandosi in una dimensione di gruppo.

Ben vengano, dunque, tutte le occasioni di apprendimento e confronto su temi specifici (come ad esempio le tappe evolutive della crescita

dei figli, la gestione della comunicazione ecc.) ma anche la possibilità di acquisire strumenti e risorse operative per affrontare temi come: stabilire le regole del funzionamento familiare, gestire le dinamiche di imposizione e negoziazione, assumere atteggiamenti coerenti e rispettare gli impegni assunti, responsabilizzare, rendere autonomi i figli.

Le analogie tra processo di *empowerment* e processo educativo sono evidenti e, per concludere, si può affermare l'opportunità che entrambi vengano promossi, con un atteggiamento lungimirante, da tutti coloro che intendono corrispondere alle esigenze di sostegno delle famiglie contemporanee.