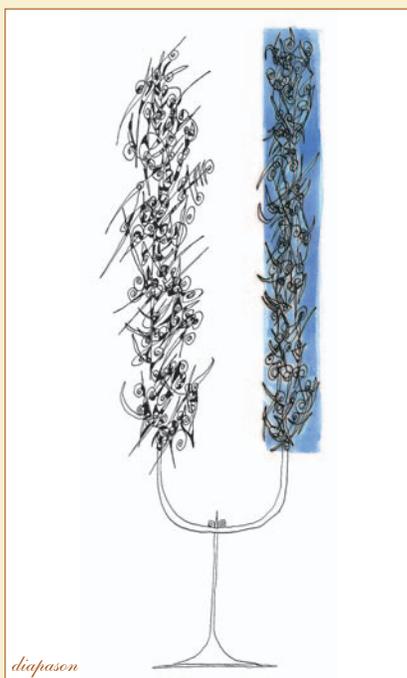




Provincia Autonoma di Trento
Assessorato all'Istruzione
e alle politiche giovanili

Genitori e Scuola

Dalla rappresentanza alla partecipazione



dicembre 2005

didascalie **STRUMENTI**

Genitori e Scuola

Dalla rappresentanza alla partecipazione

Provincia Autonoma di Trento
Assessorato all'Istruzione e alle politiche giovanili
Dipartimento Istruzione

La pubblicazione è a cura di:
Stefano Sarzi Sartori

Disegno di copertina:
Maurizio Corradi

Comunicazione e iniziative editoriali
Mario Caroli - coordinatore
Tel. 0461/497268

Composizione e Stampa: *Litografica Editrice Saturnia*

Genitori e Scuola

Dalla rappresentanza alla partecipazione

A cura di
Stefano Sarzi Sartori

Contributi di
Pierpaolo Donati
Luigina Passuello
Paola Dusi
Pietro Pasotti
Chiara Sità
Elisabetta Musi
Gino Mazzoli

Trento, dicembre 2005

SOMMARIO

<i>Introduzione</i>	
Stefano Sarzi Sartori	7

I Contributi

<i>La famiglia nell'orizzonte del suo essere</i>	
Pierpaolo Donati	17

<i>Scuole e famiglie per un impegno educativo condiviso</i>	
Luigina Passuello	45

<i>Da casa a scuola: la relazione genitori/insegnanti</i>	
Paola Dusi	63

<i>I genitori nei nuovi organi collegiali territoriali</i>	
Pietro Pasotti	77

<i>Il "Ben-trattamento" delle famiglie nelle azioni di sostegno alla genitorialità</i>	
Chiara Sità	89

<i>Incontro e dialogo tra scuola e famiglie</i>	
Elisabetta Musi	113

<i>La costruzione di un luogo moltiplicatore di risorse</i>	
Gino Mazzoli	125

famigliascuola@provincia.tn.it	155
---	-----

Introduzione

Le rapide e complesse trasformazioni, in atto ormai da diversi decenni nelle nostre società, pongono dubbi inquietanti sul futuro del nostro mondo e dei nostri figli. Dubbi che toccano il mondo politico, quello economico, quello dei servizi e il mondo della cultura e dei media in genere. Le trasformazioni si sono rivelate e si rivelano sempre più rapide di ogni nostra risposta; sempre più in là di ogni nostra considerazione contingente e soprattutto sempre più cariche di problemi e di urgenze complessi e pluridimensionali.

Anche in risposta a tali cambiamenti, si è assistito, nel contempo, a un processo di specializzazione che ha coinvolto ogni ramo del sapere e delle scienze come anche dei servizi, portando allo sviluppo per ognuno di essi – anche in riferimento all’analisi di medesime realtà – di linguaggi, categorie, prospettive, sempre più specifici e divaricati fra loro; sempre più autoreferenziali e per ciò stesso incomunicanti con l’esterno.

Il pensiero generato da questa situazione è un pensiero debole che guarda alla risposta minima, nel parziale, nel relativo, nel contingente.

Il cosiddetto post-moderno si caratterizza proprio per questa frantumazione o polverizzazione che crea sovente incomunicabilità, isolamento, generando nelle persone da un lato spaesamento, disagio interiore profondo (psicologico e spirituale), dall’altro bisogno di tornare a una visione unitaria, nostalgia di un senso organico e prospettico, in ragione di quell’unità che si percepisce essere la caratteristica della vita e dell’uomo.

L'epoca che stiamo vivendo viene dall'altra parte definita della "globalizzazione", del "villaggio globale" e dalla contraddizione evidente sorge la domanda: quale globalizzazione può esserci senza una visione globale? Quale "villaggio globale" può nascere senza una idea e una realtà di "villaggio"?

Appare sintomatico da questo punto di vista l'uso del termine *villaggio* anziché, per esempio, *città*, o *Stato*. Essa suggerisce infatti quell'idea di vicinanza umana, di prossimità che è o era tipica appunto del villaggio. Ma mentre si millanta vicinanza nel villaggio globale (virtuale), nel villaggio reale la prossimità umana è invece sempre più rara: tra famiglia e famiglia, tra persona e persona, tra un contesto e l'altro.

Questa situazione, descritta in estrema sintesi, non è pur priva di aspetti positivi, si pensi per esempio alle scoperte e all'acquisizione di nuove conoscenze in ogni campo del sapere proprio grazie al processo di specializzazione; come pure non è priva di riflessioni e idee in controtendenza ed un esempio è il dibattito sulla globalizzazione, ricchissimo di spunti e di proposte che fanno ben sperare sul futuro del nostro pianeta. Ma certo si avverte generalizzato il bisogno di ricostruire un quadro d'insieme, di ricomporre i pezzi dispersi.

E PERCHÉ PARLARE DI CIÒ IN RIFERIMENTO ALLA FAMIGLIA?

I motivi sono svariati, ma il primo si può identificare nel fatto che la famiglia è la prima vittima di questa situazione; è la prima vittima della frantumazione e al tempo stesso, per la sua natura di piccola società, è il primo soggetto che reclama per la sua sopravvivenza il ritorno a una visione globale. Il senso stesso di società è racchiuso, nel bene e nel male, nell'essere della famiglia, di là da ogni concezione ideologica o religiosa. Il suo delicato equilibrio interno è espressione dell'equilibrio che regola la

società stessa e la rottura di quell'equilibrio si ripercuote inevitabilmente e negativamente sulla società.

In merito, quel che i sociologi da qualche tempo ripetono circa la soggettività e la centralità sociali della famiglia era d'altra parte già ben chiaro ad Aristotele quando nel suo libro *Politica* definiva appunto la *polis* (la città) come insieme di villaggi costituiti a loro volta dall'associazione di più famiglie. E la stessa economia nell'accezione etimologica è "legge della casa" (*oikos nomos*). È perciò naturale che il disorientamento della famiglia diventi il disorientamento della società. Ed è naturale che ogni processo di recupero di senso, di prospettive, di prossimità, debba fare i conti con la famiglia, non la famiglia realtà privata, ma la famiglia realtà viva del tessuto sociale.

È ormai dato incontestabile che la famiglia negli ultimi decenni della nostra storia (dopo essere stata per millenni il perno dell'organizzazione sociale) sia stata gradualmente esclusa da ogni organizzazione di sistema, da ogni processo aggregativo, da ogni ricognizione di risorse e da ogni processo di decisione politica ed economica; e che essa sia divenuta, sovente con precisa volontà, realtà privata: da sfruttare, spiare, relativizzare, emarginare, ... (quello che si definisce "processo di privatizzazione"), salvo caricarla però di ogni responsabilità educativa rispetto ai figli quando questi tralignano. Proprio da quest'ultimo aspetto, legato al ruolo genitoriale, viene oggi l'allarme e al tempo stesso una sorta di ribellione delle famiglie.

I genitori non ci stanno ad assumersi tutte le responsabilità sui figli rispetto ai quali si sentono sempre più deboli, sole e inadeguate.

E questo loro "non starci" assume le forme più diverse, da quelle più negative – si pensi alle diverse forme di delega (alla

televisione, ai nonni, alle scuole, ai servizi organizzati ...) – , fino alle forme più positive – per esempio l’impegno solidale e associativo.

È evidente come alle famiglie manchi tuttavia, in generale, la coscienza del senso laico del proprio essere-nel-mondo; più precisamente manca ad esse piena coscienza della propria dimensione sociale, che non è la dimensione sociologica (trascodifica specialistica del pensiero scientifico).

Nella dimensione sociale della famiglia si riassume invece il senso (pedagogico, psicologico, sociologico, economico, ...spirituale) della sua relazione con la società, con la comunità, con la *polis*. La dimensione sociale rappresenta dunque lo spazio nel quale la famiglia è chiamata a costruire quel reticolato di relazioni, formali ed informali, nel quale si riconosce la comunità, il villaggio.

Oggi si fa un gran parlare di rete e di reti; è uno degli esiti positivi delle analisi sul fenomeno della frantumazione di cui prima si diceva. Rete sembra la parola magica pronunciata la quale tutto per miracolo si mette insieme a comporre il puzzle desiderato.

Purtroppo non è così. Fare rete è certamente oggi un bisogno preciso e impellente legato alla necessità di ricomporre la frantumazione, e tuttavia il fare rete impone cambiamenti sostanziali notevoli a chiunque decida di lavorare in rete: cambiamenti di linguaggio, di metodo, di obiettivi, di strumenti, ... di mentalità.

Il problema, o la sfida, è resa ancor più complicata dal fatto che ogni realtà è chiamata a recuperarsi in sé come rete (tanto più le realtà più complesse come appunto la scuola) e nel contempo è chiamata a recuperare il proprio rapporto di rete con l’esterno, con gli altri soggetti.

Per la scuola questo è anche il nuovo mandato istituzionale dato dalla sua riforma (quella di Berlinguer come quella della Moratti) e dalla concessione dell'autonomia: la scuola è chiamata a diventare parte del sistema formativo integrato in stretto raccordo col suo territorio e naturalmente con le famiglie.

Anche e ancor più la famiglia, dall'altra parte, è chiamata nel contempo al recupero della sua rete; con la consapevolezza che più recupera la sua dimensione sociale, interfamiliare, più si rafforza la sua realtà interna, intrafamiliare.

Più le famiglie dialogano e condividono tra loro, più i ruoli interni alle famiglie si rafforzano a vantaggio del ruolo educativo *in primis*, ma non solo.

La tanto declamata soggettività della famiglia, il suo diritto di cittadinanza passano oggi dal recupero di questa nuova dimensione aggregativa, la quale, per realizzarsi, richiede alla famiglia una nuova coscienza di sé nel contesto sociale.

Questo recupero è reso arduo dal processo di privatizzazione in atto e dal fatto che tale processo ha tolto alle famiglie qualunque spazio non solo mentale, ma anche temporale e logistico per pensarsi insieme.

Dove si trovano oggi le famiglie, quali spazi hanno per trovarsi? E dove trovano il tempo per viverci in una nuova dimensione sociale?

Quella del tempo si rileva essere una questione ancora troppo complessa, per essere affrontata organicamente. Al momento non la si può porre che come sfida, a produrre e forzare un cambiamento.

La questione invece degli spazi in cui organizzare le famiglie come genitori offre invece, a nostro avviso, una pista già oggi percorribile: la scuola.

La scuola rappresenta infatti il luogo dove i genitori possono ancora essere catalizzati e aggregati più facilmente, attorno all'elemento da considerarsi primo e più importante bene comune di ogni società e di ogni civiltà: il bambino/ragazzo.

In questa sua naturale funzione, la scuola diventa da un lato raccordo strutturale per ricomporre le famiglie tra loro, dall'altro raccordo sostanziale (attraverso il figlio/alunno bene comune) tra famiglia e società.

In questo senso essa è uno snodo fondamentale del sistema comunità-territoriale, dal quale è possibile partire proprio per ricostruire la trama di relazioni comunitarie, che è rete.

Famiglia e scuola sono chiamate in questa prospettiva a perdere la loro autoreferenzialità per guardare insieme, oltre ogni antagonismo, o diffidenza, a un nuovo orizzonte comune che preservi la specificità del loro mandato, ma ridefinendola dentro un mandato comune. È solo nella definizione di questo orizzonte comune che si può immaginare e costruire un patto tra scuola e famiglia. Un patto che non sia un accordo di non belligeranza in ordine a preservare i reciproci interessi, ma che sia invece un'alleanza strategica a ridisegnare una società e un futuro a misura di bambino, di giovane, nel quale le famiglie stesse, da protagoniste, si riconoscano, potendosi raccordare con fiducia a ogni soggetto del sistema.

Ecco sintetizzato in poche e un po' frettolose parole il quadro di senso che ha portato a questa piccola raccolta di materiale (già pubblicato su importanti riviste) sul tema famiglia e scuola.

Forse non è il meglio e certamente non è esaustivo delle problematiche in campo, ma è rappresentativo, a piccole tracce, di quanto attende le famiglie e le scuole in questa rinnovata prospettiva di impegno.

Il contributo di Donati disegna, in questo senso, l'orizzonte al quale deve guardare la famiglia, un orizzonte che è appunto già inscritto nel suo essere. Il contributo della Passuello passa poi a considerare alcuni contenuti del patto tra scuola e famiglia e quali cambiamenti tale patto chiede ai due soggetti. Altro tema importante è quello della relazione genitori-insegnanti affrontato dalla Dusi proprio nella prospettiva del rapporto con il mondo, con la società.

Il contributo di Pasotti pur se un po' datato rispetto agli ultimi esiti della riforma ci porta poi a considerare il problema del rapporto scuola-famiglia nel quadro proprio della riforma in atto e delle prospettive nuove da essa segnate per la scuola.

Con il contributo della Sità si apre una serie conclusiva di contributi (Sità, Musi, Mazzoli) che rimandano ad esperienze concrete di aggregazione delle famiglie nelle quali appare in generale evidente come la loro prospettiva di impegno non può né deve concludersi nella scuola. La scarsità di esperienze, nel contesto italiano, di aggregazioni di genitori che si realizzino nella scuola e che abbiano al contempo il respiro qui considerato, evidenzia il problema rappresentato dalla capacità di questo grande e complesso organismo che è la scuola di risucchiare in sé (nelle sue problematiche, nelle sue prospettive, nelle sue categorie, nel suo linguaggio, ecc.) qualunque realtà si approcci ad essa, inibendo ogni altro orizzonte che non sia esattamente il suo.

L'ultima esperienza qui presentata dal Mazzoli è quella più emblematica nel definire da questo punto di vista l'importanza, per evitare derive e snaturamenti dell'esperienza aggregativa genitoriale, di una previa, forte esperienza di condivisione e di riflessione tra genitori, che rafforzi in essi, appunto, la coscienza del proprio ruolo, delle proprie responsabilità, delle proprie risorse e potenzialità come delle prospettive del proprio impegno.

In conclusione, questa miscellanea vuole essere un piccolo strumento di lavoro per quanti nella provincia di Trento intendono impegnarsi nella costruzione di un rinnovato spirito di comunità e di appartenenza a partire proprio dal rilancio del rapporto tra i due pilastri della comunità: famiglia e scuola.

In chiusura, un grazie particolare va a Luigi Pati e Franco Floris, direttori delle due riviste (rispettivamente, «La Famiglia» dell'Editrice La Scuola di Brescia, e «Animazione Sociale» del Gruppo Abele di Torino), che ci hanno permesso, con la concessione dei diversi articoli, la messa in opera di questo quaderno di lavoro.

Come detto, nelle stesse riviste, come su altre, si poteva trovare molto di più, ma il tempo e lo spazio ci hanno imposto dei limiti. Speriamo che da questa piccola raccolta venga almeno una sollecitazione, ad operatori, scuole e genitori impegnati, a seguire il lavoro svolto con passione dalle riviste, che sono strumenti oggi indispensabili per la formazione, oltre che luoghi importanti di raccordo interdisciplinare per la costruzione di una visione organica sulla famiglia e sulla scuola.

Trento, dicembre 2005

Stefano Sarzi Sartori

I CONTRIBUTI

I contributi qui riprodotti provengono dalle riviste:
«La Famiglia», editrice La Scuola – Brescia
«Animazione Sociale», Gruppo Abele – Torino

La famiglia nell'orizzonte del suo essere

Pierpaolo Donati*

Dove va la famiglia nello scenario dei processi di globalizzazione del XXI secolo? Qual è il senso, e quale la portata, dei cambiamenti in atto? Come valutare questi mutamenti? E, poi, di fronte a tutto ciò: come agire? La società deve lasciare che la famiglia vada là dove la portano i processi storici, con le loro «derivate naturali», oppure deve intervenire? Ma come può farlo, e con quali speranze?

In questo contributo, vorrei cercare di rispondere in modo sintetico a queste domande.

LA SFIDA (MORTALE?) DELLA MODERNITÀ ALLA FAMIGLIA

La modernità ha lanciato una sfida mortale alla famiglia, intesa come luogo di umanizzazione della persona¹. Secondo le opinioni dominanti fra gli studiosi, la sfida è mortale almeno in un triplice senso:

- 1) in primo luogo, perché la modernità privatizza sempre di più la famiglia e tende a renderla «autopoietica», ossia operativamente «chiusa» anche se comunicativamente aperta all'esterno, al punto da non poter essere influenzata da altro da sé; per dirla in maniera drastica, l'educazione familiare rimane interamente affidata all'educazione familiare: se e quando

* Direttore del dipartimento di sociologia, Università di Bologna. Intervento concesso da: riv. «La Famiglia», 200, La Scuola, Brescia, 2000, pp. 57-74.

¹ Cfr. N. Luhmann, *Sozialsystem Familie*, in «System Familie», 1, 1988, pp. 75-91; Id., *Soziologische Aufklärung 6. Die Soziologie und der Mensch*, Westdeutscher Verlag, Opladen, 1995.

- sposarsi lo si decide nella decisione di sposarsi; si sostiene che nulla possa influenzare la decisione familiare, se non la comunicazione evenemenziale della coppia, e quest'ultima dovrebbe perdere ogni speranza di poter incidere sulla formazione stabile e di lunga durata dei figli;
- 2) in secondo luogo, perché la modernità fa implodere il senso del legame familiare; per masse crescenti di individui le relazioni familiari perdono le loro qualità distintive e si confondono con relazioni primarie di tipo generico; al punto che ci si chiede: che significato ha per il sistema familiare il fatto che la quota di non-famiglie non diminuisce, ma anzi aumenta per motivi che non possono essere controllati per via familiare?;
 - 3) in terzo luogo, perché la modernità fa regredire le relazioni familiari a forme primitive di comunicazione; violenza, sessualità sregolata, soddisfacimento dei bisogni secondo gli istinti che diventano nuovamente disponibili in modo libero – «"libero" significa: senza autorestrizioni e senza considerazione per le conseguenze pubbliche – e ciò impedisce una comunicazione più ricca di quei presupposti che hanno permesso il progredire della civiltà.

In breve: a che cosa può educare una famiglia autopoietica, con relazioni altamente instabili e prive di qualità propriamente familiari, con una comunicazione sempre più povera? La risposta, si dirà, è evidente: una tale famiglia non educa più a nulla, se non ad una comunicazione futile e superficiale, meramente ricorsiva. Dietro la diffusione di un siffatto tipo di famiglia si intravede una possibile mutazione antropologica dell'educazione che potrebbe portare a spaventose regressioni culturali.

Vorrei ora porre seri dubbi sul fatto che i cambiamenti più significativi della famiglia – dal punto di vista della famiglia – corri-

spondano alle tendenze appena richiamate. Vorrei mettere in discussione le previsioni di una progressiva diminuzione di rilevanza sociale della famiglia. Su tale base, vorrei cercare di illuminare la sua nuova importanza, soprattutto agli effetti della formazione della persona umana.

La mia tesi è che le azioni di intervento per sostenere i suoi compiti educativi abbiano sinora aiutato la famiglia assai meno di quanto comunemente si ritiene, e, più in generale, che gli effetti delle politiche familiari in senso lato siano stati assai più negativi e distorsivi che positivi e promozionali nei confronti della operatività propria del soggetto-sociale-famiglia. Il motivo è che non hanno adottato una visione relazionale e sussidiaria, ma invece reificante e assistenzialistica. In futuro, la cosiddetta «centralità sociale» della famiglia, unanimemente riconosciuta a parole e formalmente prevista in tutte le carte fondamentali dei diritti umani, dovrà essere ridefinita nei termini di un *trade off* che si ispiri a criteri di *empowerment* delle famiglie nelle relazioni che esse hanno con tutte le altre sfere sociali.

LEGGERE LA FAMIGLIA NELL'ORIZZONTE DELLA POST-MODERNITÀ

In tutto il mondo la famiglia sembra andare incontro a fenomeni di disgregazione apparentemente senza ritorno². Si dice: la famiglia si sgretola e diventa sempre meno rilevante nella vita sociale; in futuro, sempre così si dice, non farà più differenza in quale tipo di famiglia le persone vivranno, come la formeranno e

² Su tale dibattito: cfr. Jon Bernardes, *Family Studies. An Introduction*, Routledge, London 1997; Cfr. J.E. Goldthorpe, *Family Life in Western Societies*, Cambridge University Press, Cambridge 1987; M.A. Glendon, *The Transformation of Family Law: States, Love, and Family in the United States and Western Europe*, University of Chicago Press, Chicago 1989; J. Commaille, F. De Singly (eds.), *The European Family. The Family Question in the European Community*, Kluwer Academic Publ., Dordrecht 1997.

come la organizzeranno. Mentre fino a qualche anno fa era in crisi il modello tradizionale di famiglia (a dominanza maschile e con una prole numerosa), oggi è la stessa famiglia di coppia (paritaria fra i sessi e con un limitato numero di figli) che sembra non reggere più. Si parla di «crollo» della famiglia *tout court* e della nascita di nuovi «stili di vita» (*living arrangements*).

Il dato più preoccupante non sta tanto nelle crisi coniugali e nelle filiazioni extra-matrimoniali in quanto tali, ma nel fatto che un numero crescente di persone passano attraverso continue unioni e divisioni che creano una rete confusa (non di rado tribale) di ex-mogli/ex-mariti e di figli naturali o legali sparsi un po' qui e un po' là, senza che sia chiaro chi è responsabile di chi e di che cosa.

Nessuna società ha mai potuto tollerare un grado di anomia e di alienazione familiare così elevato come quello che si profila all'orizzonte della società europea del XXI secolo. La storia passata è stata una successione di intere civiltà scomparse a causa della disgregazione familiare³. Non è plausibile pensare che il XXI secolo possa sfuggire a questo destino. L'allarme-famiglia, allora, indica che siamo posti di fronte ad un equivoco: l'idea che una società possa lasciare andare la famiglia alla deriva (sia pure alla *natural drift* del pensiero sistemico). Prendere l'allarme sul serio significa non farsi convincere dalle retoriche del post-moderno come moda culturale, e saper spostare l'orizzonte più oltre.

Se di «nuove forme familiari» si può e si deve parlare, queste forme debbono essere viste come espressione di una morfogenesi culturale e strutturale, allo stesso tempo funzionale e simbolica, o addirittura rituale, che porta le relazioni familiari «oltre se stes-

³ Al riguardo si veda: M. Gordon (ed.), *The Nuclear Family in Crisis: The Search for an Alternative*, Harper and Row, New York 1972.

se»⁴, cioè a eccedere se stesse secondo la propria distinzione-guida (essere più famiglia), attraverso il dinamismo intrinseco al rapporto tra famiglia come istituzione e come mondo vitale. È da tale dinamismo che possono nascere, e di fatto stanno nascendo, le autentiche nuove forme familiari.

L'ORIZZONTE COME PRINCIPIO

Per comprendere la morfogenesi familiare occorre collocarsi in un orizzonte culturale, senza il quale non possiamo fare né osservazioni né valutazioni.

L'orizzonte, si sa, è il limite storico delle nostre conoscenze. È l'ambito dell'esperienza vissuta. È il limite di validità della ricerca e degli strumenti di cui essa si serve. Ma l'orizzonte segnala anche il confine con ciò che lo trascende.

La famiglia può essere pensata e agita solo entro un certo orizzonte. Possiamo spostare l'orizzonte in cui oggi pensiamo la famiglia, ma solo per incontrare un altro orizzonte, cioè un altro limite. Se si prende positivamente, e non tragicamente, questa condizione dell'esistenza umana, si vede allora che l'orizzonte è indubbiamente un limite, ma anche una risorsa; è un vincolo, ma anche la condizione della nostra stessa possibilità di pensare e di esistere, come persone singole e come famiglie. Senza orizzonte non c'è condizione umana.

Oggi più di ieri, la famiglia è vista in orizzonti sempre nuovi e più ampi. Spostare i confini della famiglia è diventato un fatto sistemico. Siamo forzati a spostare l'orizzonte culturale in cui pen-

⁴ Cfr. J. Gillis, *A World of Their Own Making: Myth, Ritual and the Quest for Family Values*, Basic Books, New York 1996; M. Elkaim, *If You Love Me, Don't Love Me: Constructions of Reality and Change in Family Therapy*, Basic Books, New York 1990; E. Imber-Black, J. Roberts, *Rituals for Our Time: Celebrating, Healing, and Changing Our Lives and Our Relationships*, Harper Perennial, New York 1992.

siamo, osserviamo e valutiamo la famiglia andando oltre gli orizzonti della modernità ed entrando in quelli della post-modernità.

La famiglia ha però una peculiarità rispetto alle altre forme sociali che sono contenute dentro un orizzonte: non è mai totalmente inclusa in quell'orizzonte, bensì sta sul suo confine. Essa tende sempre a «superarlo», nel senso di eccederlo, di andarne oltre. Dal punto di vista della famiglia, l'orizzonte si presenta come un *pool* di possibilità che rimangono aperte nonostante tutti i limiti del presente. Ogni orizzonte storico rimanda ad un altro orizzonte più vasto, che comprende l'orizzonte precedente che ritenevamo insuperabile.

Per andare oltre gli orizzonti precedenti senza incorrere nella perdita di ogni orizzonte (il che vuol dire: per andare oltre la famiglia moderna senza perdere la famiglia), dobbiamo collocarci *nell'orizzonte dell'essere*, ontologicamente e fenomenologicamente inteso, là dove sta scritto: la famiglia è quella continua *transazione* e *transizione* che noi sperimentiamo nella vita fenomenologicamente intesa, ma ciò non significa pura contingenza; essa è referenza, connessione, emergenza interattiva sempre nuova fra l'essere ontologico e l'essere fenomenologico, e proprio in questo suo manifestarsi essa rivela la sua realtà più profonda, *il Principio della relazione-famiglia*.

Pensare la famiglia richiede bensì un atteggiamento fenomenologico, ma anche la consapevolezza che, dietro tutto ciò che la famiglia è o può essere, al di là di ogni orizzonte storico, c'è un orizzonte come Principio. Questo Principio è posto al di là di ogni orizzonte semplicemente perché è l'origine di ogni orizzonte. L'orizzonte è tale solo in relazione ad un punto o sistema di riferimento. Possiamo spostare questo punto o sistema, ma la relazione permane e non può essere annullata. Questa relazione, infatti, è il principio. Essa sta, anzi è, la sorgente stessa dell'essere,

dell'essere che sta sia al di qua, sia al di là del confine, perché sta sul confine, anzi è lo stesso confine. È l'operatore del dispiegarsi dell'essere, nel nostro caso della famiglia.

Collocarsi in questo orizzonte culturale, che io chiamo «dopo-moderno»⁵, aiuta l'osservatore a non appiattirsi sul presente. Gli consente di non vedere il tema della famiglia come un puro e semplice campo di battaglia tra forze avverse che si contendono la vittoria in termini di potere, quale che sia la base su cui il potere riposa. La questione-famiglia è certamente anche una questione di conflitti di interessi e di identità divergenti, che lottano per affermarsi, ma non è solo questo. Vederla solamente così, secondo un approccio storicistico, risulta quanto mai angusto e porta a visioni di corto raggio, di scarsa presa e di validità assai limitata. Occorre invece vedere la famiglia in un orizzonte più vasto, che è dell'ordine della trascendenza⁶: la famiglia è il confine della vita, non solo perché è il punto o il momento in cui la vita biologica diventa umana, ma anche perché essa mostra come solamente attraversando il confine fra i vari orizzonti la vita si fa più umana.

UN PUNTO FERMO: CIÒ CHE FA FAMIGLIA NELLA RELAZIONE

La famiglia empirica, concreta, può andare qui e là, nel senso di prendere forme e contenuti molto diversificati. Ogni sua dimensione può staccarsi dalle altre o intersecarsi con esse in vari modi. Dal punto di vista fenomenologico, possiamo avere una famiglia *magmatica* in tutti i sensi. Come possiamo comprendere un siffatto *polimorfismo*?

⁵ Lo denomino dopo-moderno nel senso che viene storicamente dopo la modernità, ma non è necessariamente «post-moderno» nel senso delle tendenze culturali attualmente denominate con tale aggettivo.

⁶ Cfr. H.M. Bahr, K. Slauch Bahr, *A Paradigm of Family Transcendence*, in «Journal of Marriage and the Family», vol. 58, n. 3, 1996, pp. 541-555.

Ci serve una bussola. La bussola che vorrei proporre assume una *framework* multidisciplinare e multidimensionale della famiglia. Ma non si limita a giustapporre le varie discipline e dimensioni di realtà, come accade nelle teorie e metodologie correnti della cosiddetta «multidimensionalità». La bussola deve consentirci di indagare referenze, connessioni, emergenze fra le dimensioni alla luce di una «logica» investigativa, la quale suppone – in accordo con quanto dicevo più sopra – che la famiglia sia il confine latente di ogni società, e che, proprio come senso latente della società, abbia una propria realtà ultima di riferimento, che è anche un legame fondamentale, senza la cui emergenza non si costituisce l'ordine simbolico dell'umano.

La bussola che vorrei proporre ha quattro punti cardinali per l'orientamento alla comprensione della relazione-famiglia come effetto emergente degli elementi che la definiscono interattivamente: il suo significato (dono), la sua normatività (reciprocità), la sua intenzionalità (generazione), la sua modalità adattativa (affettività-sessualità)⁷.

Un siffatto quadro analitico e interpretativo è declinato al plurale (è multidimensionale), sia per quanto concerne gli approcci (dimensioni e concetti empirici) che tematizzano la famiglia, sia per quanto riguarda le valutazioni di ciò che esprime il fare famiglia «più e meglio» (anziché meno e peggio). Ma al contempo è «orientato» su un orizzonte, l'orizzonte con cui (entro cui e per cui) pensiamo la famiglia. La multidimensionalità della famiglia è strutturata e articolata in modo relazionale.

Una bussola adeguata a leggere la famiglia non può configurare la multidimensionalità della famiglia secondo l'ordine del

⁷ Cfr. P. Donati, *Manuale di sociologia della famiglia*, Laterza, Roma-Bari 1998, pp. 10 e ss.

casuale, non può poggiare su un pluralismo indifferenziato di valori, non può proporci una disperante inconfrontabilità di valori e di scelte. Se lo fa, allora è semplicemente inadeguata. La bussola diviene adeguata a partire dal fatto di assumere che, per esistere, la famiglia debba essere famiglia, e ciò comporta che la si osservi come caratterizzata da un suo ordine di realtà. Tale realtà si sviluppa nel tempo secondo una logica evolutiva che ha la sua distinzione-direttrice: *selezionare ciò che fa famiglia rispetto a ciò che non fa famiglia*. Una tale logica, ovviamente, e proprio per la costituzione relazionale del confine, non è necessariamente lineare, progressiva o unidirezionale. Tutt'altro: la logica evolutiva è essa stessa relazionale.

La bussola è tale se ha un punto fermo su cui può orientarsi (come il Nord nelle bussole fisiche). È su quel punto che basa il suo senso e il suo funzionamento, se non vuole girare a vuoto. Nella bussola che qui propongo, questo punto fermo è rappresentato da (consiste nel) «l'essere stesso» della relazione-famiglia. A partire da questo punto gravitazionale, può essere costruito tutto lo strumentario della bussola, per l'orientamento dell'analisi e dell'azione.

LA PLURALIZZAZIONE DELLE FORME FAMILIARI

All'inizio del XXI secolo, la famiglia appare come una realtà sociale in pieno mutamento sotto un'angolatura particolare: si può dire che, da forma sociale fra le più conservative e inerziali, la famiglia sia diventata uno dei luoghi di maggiore innovazione socio-culturale.

Ciò è accaduto passando attraverso tre fasi storiche ben precise: la modernizzazione degli anni post-bellici (anni '50 e '60), il salto di discontinuità anti-tradizionale che si è realizzato fra gli ultimi anni '60 e gli anni '80, e poi la fase d'ingresso nella post-

modernizzazione iniziata con gli anni '90 e oggi in via di accentuazione.

La famiglia è diventata un fattore autonomo di innovazione sia come soggetto attivo sia come *relais* di innovazioni prodotte altrove. Il fenomeno ha coinciso con l'implosione delle forme tradizionali e con l'esplosione della famiglia in forme reticolari inedite.

Si è arrivati così a parlare di un processo di forte *pluralizzazione* delle forme familiari. Questo termine è da usare con attenzione. Esso esprime soprattutto la nostra crescente difficoltà nel rappresentare e definire la famiglia dal punto di vista dell'ordinamento sociale e giuridico, in particolar modo quando si debba intervenire sulla famiglia per regolarla e sostenerla nelle sue vicende.

Bisogna distinguere fra un pluralismo che riflette solo o prevalentemente patologia sociale e un pluralismo che indica la fisiologia della famiglia. Esiste un *pluralismo moralmente indistinto* (che non fa differenze), il quale rende neutre tutte le trasformazioni. Ed esiste un *pluralismo moralmente qualificato*, che declina le trasformazioni familiari in modo positivo, come ricchezza sociale al «plurale».

Alla luce di questa distinzione, si può mostrare che, proprio attraverso le vicissitudini cui va incontro, la famiglia entra oggi in una fase storica di ulteriori e – per certi aspetti – più profonde riflessioni su ciò che essa «è», nel senso che, mentre cambia, vengono anche nuovamente precisati i criteri che la definiscono come realtà *sui generis* basata su distinzioni e connotazioni singolari, che si esplicitano nel corso della storia umana.

Generalizzando, possiamo dire che la famiglia si fa «plurale» per due grandi ordini di motivi epocali, o comunque di lungo periodo.

a) Da un lato, cambia per l'affermarsi di un processo culturale di «individualizzazione degli individui», ossia di crescente impor-

tanza attribuita alla soggettività delle persone, nel quadro di un generale accrescimento di importanza dei diritti di cittadinanza (civili, politici, sociali, umani) individuali; questo processo tende a ridurre i diritti della famiglia in quanto entità sovrapersonale, dotata di una propria oggettività esterna ai singoli individui.

- b) Dall'altro, la famiglia cambia per il prevalere, sempre come portato proprio della modernità, di un processo sistemico che si sviluppa allentando e riorganizzando continuamente i legami sociali; questo processo comporta una continua decostruzione e ricostruzione dei legami familiari in funzione di obiettivi situati.

I CAMBIAMENTI DELLA FAMIGLIA NELLA SOCIETÀ COMPLESSA

Le forme familiari vanno oggi nella direzione di un accentuato processo di differenziazione sociale. Ma siamo ben lontani dall'aver una teoria soddisfacente della differenziazione sociale che sia adatta alla famiglia.

In linea di massima, va osservato che resta più conveniente partire dal concetto generale di «famiglia», per poi distinguere i vari tipi di «famiglie», anziché fare il contrario. Infatti, se si parte dalla mera constatazione di una pluralità di «situazioni domestiche» (cioè semplicemente dei modi più disparati di convivere assieme), diventa poi impossibile giungere ad un concetto sociologicamente adeguato di famiglia. Non bisogna mai confondere la mera coabitazione con quella specifica *relazione* che chiamiamo, in senso proprio e non analogico o indifferenziato, «famiglia», la quale esiste se, e solo se, tra chi convive esiste una relazione specifica di oggettiva appartenenza reciproca come coppia stabile legata da un consenso generativo e/o come rapporto di discendenza generazionale.

L'idea che l'ordine sociale non faccia più riferimento al microcosmo della famiglia come cellula-base della società è uno stereotipo diffuso che contiene molte ambiguità. Certamente, nelle società più modernizzate, lo Stato e l'ordinamento giuridico rendono per certi aspetti più debole la tutela dell'unità dell'istituzione familiare come interesse precipuo della comunità politica. Ma sarebbe errato dedurre che, in seguito a tutto ciò, la famiglia non sia più un organismo fondamentale della vita sociale, o che lo Stato e l'ordinamento giuridico la abbandonino a se stessa. È vero esattamente il contrario.

Proprio i mutamenti che si verificano nella famiglia mostrano che la qualità della vita familiare diventa ancor più decisiva di un tempo agli effetti del benessere e della felicità sia degli individui sia delle collettività. E lo Stato, piuttosto che lasciare la famiglia a se stessa, interviene sempre più potentemente a regolarne gli aspetti anche più minuti, distinguendo fra i comportamenti strettamente privati (e come tali dotati di crescenti gradi di libertà) e quelli aventi rilevanti conseguenze pubbliche (e, come tali, fatti oggetto di crescenti responsabilità).

In breve, anziché parlare di crisi irreversibile, o addirittura di scomparsa della famiglia, si deve viceversa parlare di un processo di differenziazione sociale cui la famiglia va incontro. Tale processo comporta: a) una elevata mobilitazione delle strutture familiari; b) una soggettivizzazione delle aspettative e dei comportamenti familiari; c) una ridefinizione, estremamente articolata, dei ruoli familiari, cioè del complesso dei diritti-doveri, privati e pubblici, legati allo status delle persone in quanto «familiari» di altre persone.

Nonostante i grandi rivolgimenti delle forme familiari, tuttavia, i criteri di definizione della famiglia rimangono peculiari rispetto a quelli utilizzati per identificare altre forme sociali primarie. Essi

hanno a che fare con il fatto che, in continuità con il passato, ma diversamente dal passato: 1) la famiglia permane come il luogo in cui vige il divieto di invertire i ruoli sessuali (maschile e femminile) e generazionali (fra generanti e generati), incluso il divieto di incesto, anche se sessi e generazioni non sono più segregati, bensì fortemente interattivi fra loro; 2) famiglia è e diventa quella specifica relazione sociale cui sempre più è affidato il compito – non surrogabile da altre relazioni sociali – di personalizzare la persona, attraverso specifici processi di socializzazione che sono essenziali per la maturazione del bambino, ma anche dell'adulto, se e nella misura in cui «fare famiglia» significa orientare la comunicazione alla totalità della persona secondo una norma di reciprocità solidale totale.

La caratteristica distintiva della famiglia contemporanea diventa quella di essere «relazionale» in un duplice senso⁸.

Innanzitutto, perché viene a consistere sempre meno di «cose» (beni patrimoniali) e sempre più di relazioni umane. Diversamente da un tempo, quando tutta l'organizzazione familiare aveva prima di tutto l'obiettivo di conservare il patrimonio familiare e quando tutte le considerazioni personali apparivano secondarie rispetto a questo scopo, oggi le persone si sentono legate fra loro come persone umane, per il fatto di essere padri, madri, mariti, mogli, figli, nipoti, e così via.

In un senso ancor più radicale, la famiglia diventa relazionale perché il processo di evoluzione sociale porta la società post-moderna ad esaltare il senso autonomo, intrinseco, delle relazioni familiari come relazioni distinte da tutti gli altri tipi di relazioni sociali, benché nello stesso tempo sempre più intrecciate ad esse.

⁸ Cfr. P. Donati, *La famiglia nella società relazionale. Nuove reti e nuove regole*, Angeli, Milano 1986; F. de Singly, *Sociologie de la famille contemporaine*, Nathan, Paris 1993; Idem, *Le soi, le couple et la famille*, Nathan, Paris 1996.

Non si può dire, però, che questi cambiamenti, come talora (seguendo E. Durkheim) si è affermato, corrispondano ad una crescente «nuclearizzazione» della famiglia. Infatti, da un lato la famiglia nucleare (composta solo di genitori e relativi figli) si destabilizza, e dall'altro si osserva l'emergere di forme post-nucleari che configurano la famiglia come una complessa trama di relazioni di parentela-affinità. La famiglia assume una forte connotazione «reticolare».

Possiamo sintetizzare tutto questo con il dire che la famiglia contemporanea subisce un processo di profonda *morfogenesi sociale*, che avviene attraverso la ridefinizione dei suoi due assi portanti, e cioè la relazione di *gender* (come ricerca di maggiore simmetria fra il genere maschile e quello femminile) e la relazione di generazionalità (come costruzione di nuovi rapporti di parentela, biologica e/o legale). Non si dovrebbe, comunque, mai dimenticare che, poiché la morfogenesi è complementare alla morfostasi (che consiste nella semplice riproduzione delle forme familiari precedenti), empiricamente riscontriamo un *mixage* fra i due processi.

La morfogenesi «al plurale» che la famiglia incontra, e sempre più incontrerà nel XXI secolo, si configura come dialettica relazionale tra la famiglia come gruppo e come istituzione sociale.

La famiglia intesa come *gruppo sociale* è il gruppo domestico visto, per così dire, a partire dal mondo vitale, ossia quale si dà nelle relazioni interpersonali e nelle strutture dell'intersoggettività della vita quotidiana, che si instaurano in ragione dell'attrazione sessuale fra un uomo e una donna e in ragione della prole che nasce dal loro incontro

Questa realtà è fatta di vissuti interiori, di sentimenti, di desideri e immaginazioni, la cui rappresentazione dipende dalla cultura, e dal linguaggio e dai gesti e comportamenti che li comuni-

cano. Può sembrare che, a questo livello, tutto sia biologico e psicologico, ma non è affatto così: la mediazione sociale e culturale è sempre presente, perché tutto ciò che viene all'esistenza deve essere espresso in modo che l'altro possa intenderlo, e questo fatto implica socialità e simbolismo. È comunque vero che esattamente in questa dimensione la famiglia si rivela come *communitas*, cioè come sfera spontanea di contatto con la natura interna della persona umana e della società, in cui risiedono quegli aspetti non meramente funzionali all'ordine sociale stabilito che possono essere chiamati caratteri «sovralfunzionali» della famiglia come gruppo sociale.

La famiglia intesa come *istituzione sociale* è il gruppo domestico visto, per così dire, nell'ottica dell'integrazione sistemica della società, cioè quale viene definito dagli apparati dello Stato (istituzioni politiche – poteri legislativo ed esecutivo – e organi integrativi da esso regolati – pubblica amministrazione, giustizia, ecc. –), dalla comunità locale, dalla chiesa, dalla scuola, dai servizi sociali e sanitari, dal mercato del lavoro, dal sistema dei mass media, e così via.

Corrisponde, in breve, alle aspettative che le singole istituzioni della società pongono sulla famiglia, e che i membri di quest'ultima interiorizzano (di più o di meno, in un modo o nell'altro) come sistema di status-ruoli familiari.

Ciascuna delle istituzioni societarie si attende che un certo gruppo di persone – se è famiglia e non un gruppo casuale o un semplice aggregato del momento – si comporti stabilmente nelle relazioni interne ed esterne in un certo modo, e quel modo definisce il gruppo come famiglia in senso pubblico (cioè come istituzione). La famiglia-istituzione si presenta come organizzazione di status-ruoli definiti da precise aspettative normative reciproche, la famiglia-gruppo è l'insieme dei vissuti, immagini simboliche, sen-

timenti che tendono alla spontaneità e al dono, senza calcolo delle differenze e delle divisioni, senza riguardo a chi detiene il potere o a chi spetta in linea di principio un compito o l'altro, perché qui l'essenziale è lo scambio simbolico che si realizza fra i membri della convivenza, considerati come persone e non come ruoli.

La vita familiare si dispiega entro le due polarità di gruppo e di istituzione. Lo fa fin dall'inizio, quando si costituisce la coppia, nella quale è prevalente la dimensione di gruppo, che si esprime soprattutto attraverso l'affetto, l'attrazione, il desiderio di contatto e di convivenza fra i partner, i quali si orientano verso mete e regole comuni, alla ricerca di un possibile equilibrio compatibile con le finalità di ciascuno. Sempre più, il passaggio al matrimonio avviene quando si è formata una stabilità di aspettative reciproche e si è in grado di stringere un patto consensuale che impegna i nubendi. Questo patto, per sua natura, non può mai essere solo privato, ma deve avere un qualche riconoscimento esterno, per varie ragioni.

Primo, perché i partner provengono da altre famiglie, le quali pongono le loro aspettative, più o meno realistiche e più o meno legittime e vincolanti, ma pur sempre reali.

Secondo, perché tutto il mondo intorno (i conoscenti, i vicini, le istituzioni della società) deve sapere come comportarsi verso queste persone, nel senso di considerarle libere da vincoli reciproci oppure no. Per corteggiare una donna (o un uomo) si deve sapere se è libera/o oppure se è già impegnata/o, quanto meno per le forme sociali in cui esprimere l'approccio, e poi per le strategie e i progetti che si possono fare. Questo tenere in conto le relazioni familiari, sia come vincoli sia come risorse, nell'agire sociale, pubblico, non-privato, è la famiglia come istituzione. In breve, contrariamente a quanto molti ritengono, la famiglia non è

una questione di scelta individuale, ma un «fenomeno gruppale»⁹ attraverso cui passa la morfogenesi dell'istituzione familiare.

Educare alla famiglia vuol dire, alla fin fine, sia apprendere ad essere *communitas*, sia a saper fare istituzione, sia a relazionare in modo significativo la dinamica gruppale e quella istituzionale.

Nessuna delle due polarità può mai essere annullata perché questo significherebbe la fine della relazione familiare, e con essa di quei riferimenti simbolici e di quei legami che fanno vivere non solo la famiglia, ma lo stesso tessuto societario. Le teorie che preconizzano la «morte della famiglia» (D. Cooper) commettono un fondamentale errore: radicalizzano la possibilità che la famiglia si riduca a mero gruppo intersoggettivo, annullando le sue valenze istituzionali. In realtà, i processi di deistituzionalizzazione della famiglia, per quanto profondi, possono essere solo temporanei e/o limitati a certi segmenti della società. Nel complesso societario e per periodi storici abbastanza lunghi, c'è sempre un continuo processo di de/re-istituzionalizzazione della famiglia.

La famiglia rimane «un fatto sociale totale»¹⁰, ossia continua a coinvolgere tutti i livelli di esistenza (biologico, psicologico, sociale, economico, giuridico, simbolico ultimo), anche quando gli individui si individualizzano sempre di più. E rimane una relazione di piena reciprocità fra i sessi e fra le generazioni, anche quando uno di questi aspetti può essere messo in discussione o entrare in crisi. Ritroviamo, in altri termini, il fatto che la famiglia-gruppo non è slegata né slegabile mai totalmente, se non in situazioni del tutto eccezionali, dalla famiglia-istituzione. Quando sem-

⁹ Cfr. C. Pontalti, F. Fasolo, *Dimensioni familiari e comunitarie del disagio psichico: quale cultura dei servizi per quale benessere?*, in P. Donati (a cura di), *Famiglia e benessere*, Edizioni S. Paolo, Cinisello Balsamo 1999.

¹⁰ Cfr. B. Karsenti, Marcel Mauss, *Le fait social total*, PUF, Paris 1994.

bra che un polo venga meno, in realtà, è piuttosto vero che si sta producendo una morfogenesi, nella quale e attraverso la quale la relazione viene rinegoziata in certe dimensioni oppure nella sua interezza.

Non bisognerebbe mai dimenticare che la famiglia non consiste di entità materiali, ma è essenzialmente una relazione, con i suoi contenuti e le sue forme. Nonostante tutto, la famiglia resta, anzi sempre più diviene, il paradigma della reciprocità come dono reciproco e come realizzazione di sé nell'incontro vitale con l'altro.

Essenziale, pertanto, è chiarire che la realtà familiare è *originaria* (cioè nasce ultimativamente da motivazioni e impulsi propri, non solamente per pressioni dovute a fattori esterni alla relazione come tale) e *originale* (cioè si dispiega secondo una propria logica o codice simbolico, quello dell'amore, ovviamente diverso a seconda dei contesti e periodi storici).

Benché l'ambiente in cui la famiglia esiste la influenzi potentemente, la ragione primordiale della sua esistenza non può essere derivata da altro da sé, come molti hanno tentato e ancora pensano di fare.

Bisogna evitare tre errori: quello di dedurre l'istituzione dal gruppo (come se la famiglia potesse esistere solo a livello grupale); quello, viceversa, di dedurre il gruppo dall'istituzione (come se la famiglia potesse essere interamente definita dalle sue caratteristiche istituzionali, dettate dall'ordine sociale o giuridico); e infine l'errore, oggi più corrente, di fondere (con-fondere) le dimensioni gruppali e quelle istituzionali. Le conseguenze in termini di osservazioni sociologiche sono immediate ed evidenti. La cosiddetta «famiglia di fatto» (costituita da una coppia senza matrimonio, con o senza eventuali figli) non è priva di attese istituzionali (nel duplice senso: di attendersi qualche riconoscimento

dalle istituzioni e, viceversa, di dover adempiere a certi obblighi pubblici). Così come – d'altra parte – la definizione giuridica di famiglia (qualunque essa sia) non corrisponde mai perfettamente alla realtà della effettiva vita familiare quotidiana.

Sociologicamente, non esiste qualcosa come una «relazione familiare pura» che corrisponda punto per punto con quella istituzionale.

In tutto ciò, la famiglia dimostra di essere una realtà auto-poietica, cioè che si genera e si rigenera da sé, in base alla propria distinzione direttrice, per quanto le modalità possano mutare in rapporto ai cambiamenti dell'ambiente.

Ciò che rende familiare (in senso stretto) una relazione, anziché non-familiare, è il fatto che essa persegua la realizzazione di una piena reciprocità fra i sessi e fra le generazioni (anziché altri valori o norme).

RIPENSARE LA «PROMOZIONE» (EMPOWERMENT) DELLA FAMIGLIA

Chiedersi che cosa si può e si deve fare della/per/con la famiglia significa chiedersi quale sarà e dovrà essere il ruolo *specifico*, infungibile, della famiglia nella società di domani, per rapporto alle altre sfere sociali.

Da questo punto di vista possiamo innanzitutto dire che il ruolo della famiglia sarà sempre meno determinato dal sistema politico, cioè dalle istituzioni statuali, e sarà invece sempre più legato alle iniziative di società civile¹¹.

Tutti i governi, nazionali e regionali, stentano ancora a riconoscere, con i fatti e non solo a parole, il ruolo centrale della famiglia *qua talis* agli effetti del proprio modello di sviluppo.

¹¹ Cfr. P.L. Berger, R.J. Neuhaus, *To Empower People: From State to Civil Society*, The AEI Press, Washington D.C. 1996; P. Donati (a cura di), *La società civile in Italia*, Mondadori, Milano 1997.

Dominano incertezze e ambivalenze che rendono il concetto di politica familiare quanto mai denso di equivoci¹². E noi ci chiediamo: perché?

La ragione sociologica di fondo giace nel fatto che i sistemi politici modernizzati operano entro una concezione di democrazia che si basa sul neutralismo etico, e dunque non possono prendere posizione su ciò che costituisce (che fa) una famiglia. Mostrano difficoltà crescenti e intrinseche di osservare e agire la famiglia, e sempre più è presumibile che questo accadrà in futuro.

Di fronte a ciò, occorrono nuove idee e proposte che il sistema politico possa riconoscere come valide e percorribili entro questi limiti. La mia proposta è tanto semplice quanto ricca di implicazioni. Essa dice che, in un mondo proiettato verso la globalizzazione e la post-modernità, la difesa, promozione e valorizzazione della famiglia implicano l'acquisizione di un nuovo modo di pensare la famiglia e la sua presenza nella società; in concreto, implicano l'elaborazione di un nuovo concetto, quello di «*cittadinanza della famiglia*», con tutto ciò che di teorico e di pratico questo concetto porta con sé¹³. Cittadinanza della famiglia significa che esistono diritti-doveri inerenti alle relazioni (il bene relazionale) della famiglia che vanno al di là di quelli individuali, perché tali relazioni compiono delle mediazioni proprie, non riconducibili a quelle degli individui come tali. Si tratta di riconoscere che la famiglia è una sfera di diritti-doveri propri, *sui generis*, quelli delle relazioni familiari considerate come beni relazionali. Tali diritti-doveri richie-

¹² Cfr. W. Dumon (ed.), *Changing Family Policies in the Member States of the European Union*, Commission of the European Communities, DG V, Brussels 1994; L. Hantrais, M.T. Letablier, *Families and Family Policies in Europe*, Longman, London and New York 1996; J. Ditch et al. (eds.), *Developments in National Family Policies in 1996*, European Observatory on National Family Policies, University of York, 1998.

¹³ Cfr. P. Donati, *The New Citizenship of the Family*, in K. Matthijs (ed.), *The Family. Contemporary Perspectives and Challenges*, Leuven University Press, Leuven 1998.

dono e sostengono uno Stato sussidiario, cioè l'esatto opposto di un'organizzazione sociale in cui la famiglia esiste nella misura in cui è legittimata da uno Stato debole e impotente che si fa sussidiare dalle stesse famiglie. Se è vero, come è vero, che tutta la qualità di vita, e i cruciali problemi dello Stato sociale, dipendono dalla famiglia, allora la famiglia non può essere annullata nel codice dell'indifferenza etica. L'esistenza della famiglia non può dipendere da una legittimazione politica arbitraria.

Oggi siamo forse più consapevoli di ieri che la famiglia, se vista e agita come soggetto di una società civile, diventa la base per la ridefinizione di ciò che è politico, cioè della stessa politica, nel secolo che viene. Se qualcosa le vicende della famiglia nel XX secolo ci hanno insegnato è: primo, che la cittadinanza della famiglia non è più concepibile, come per il passato, in senso strumentale, ossia a fini di stabilizzazione dell'ordine politico; secondo, che la famiglia è portatrice di un concetto di cittadinanza non statalistico, ma *societario*¹⁴, il quale attribuisce una priorità alla società civile rispetto allo Stato. Con ciò, lo Stato non viene sminuito o inteso in senso minimo, ma invece configurato come istituzione di servizio (Stato sussidiario) alla società civile, e dunque alle famiglie. Nel prossimo futuro, educare *alla* famiglia vorrà dire soprattutto educare alla cittadinanza della famiglia. Educare *la* famiglia significherà attivare azioni positive che facciano prendere coscienza alla persona che le relazioni familiari sono un bene in sé, avente un proprio valore (non mere proiezioni psicologiche dell'individuo), un bene che può essere ottenuto solo attraverso relazioni familiari, e che richiede una gestione *ad hoc*.

Una educazione (e una politica) è familiare se riconosce l'eticità socialmente intrinseca della famiglia. Un'azione è di aiuto

¹⁴ Cfr. P. Donati, *La cittadinanza societaria*, Laterza, Roma-Bari 1993.

alla famiglia se e solo se ne riconosce il carattere relazionale indelebile.

Ora, qui ci scontriamo con il grande dilemma, che si può esprimere con la domanda: possono i sistemi societari moderni e post-moderni (con i sistemi giuridici e amministrativi che incorporano) *riconoscere l'eticità della famiglia?*

Di fatto, la modernità si è sviluppata su una netta distinzione fra sfera privata e sfera pubblica (diritto privato e diritto pubblico) che ha relegato la famiglia al polo privato e, per converso, ha reso sempre più eticamente indifferente la sfera (quindi il diritto) pubblico. Con il risultato che la nostra sfera pubblica è oggi eticamente indifferente in un senso preciso: lo è non perché non ci siano più «etiche» (ce ne sono molte, come in un supermercato), ma perché la sfera pubblica rinuncia a fare una scelta etica e la rimanda ai privati, alla *privacy* familiare. Lì, tale scelta non può che implodere.

Un'autentica educazione (e politica) familiare richiede invece di andare oltre l'indifferentismo etico che il mercato e il sistema politico-amministrativo (con i suoi apparati) esercitano verso la famiglia¹⁵. La società non può pensare di delegare il compito della formazione etica alla famiglia, in assenza di una sfera pubblica che la sostenga. Una siffatta concezione riconosce il carattere etico della famiglia, ovvero la famiglia come sfera etica, solo per confinarla ai margini della vita sociale, e così renderla improbabile ogni giorno di più.

Gli ordinamenti giuridici (legislazione e giurisprudenza) sono ormai fonte più di disordine che di stabilizzazione della famiglia. L'intervento pubblico viene legittimato dai politici come mero ade-

¹⁵ Cfr. L. Pati, *La politica familiare nella prospettiva dell'educazione*, La Scuola, Brescia 1995.

guamento *ex post* alle scelte compiute dalle persone in determinati casi, ma non è veramente così: in realtà, esso estende alla generalità delle persone ciò che prima toccava solo piccole minoranze (la possibilità di fare famiglia in modo «diverso»).

Se tutto questo accade, è perché è all'opera un codice simbolico che comprende entrambi i processi di privatizzazione e pubblicizzazione della famiglia. Il *welfare state*, che fa da cornice ideologica e istituzionale complessiva a tutte queste vicende, rende le relazioni familiari sempre più eticamente indifferenti agli effetti della vita comunitaria. Bisogna qui fare attenzione. In generale, il *welfare state* non vede la famiglia, nel senso che i suoi referenti sono gli individui e le categorie collettive (di carattere sindacale). Si può, infatti, dimostrare empiricamente che, quando lo Stato assume un atteggiamento eticamente neutrale verso la famiglia, nei fatti esso finisce per penalizzarla. Di recente, prendendo atto di questa evidenza, i *welfare state* europei hanno iniziato a rivalutare la famiglia, ma lo hanno fatto – ancora un volta – solo per strumentalizzarla, e quindi per negarla nella sua sostanza: per esempio, quando hanno affidato alla famiglia compiti di controllo dei minori devianti e disadattati.

Il codice etico (politico e giuridico) che relega la famiglia alla pura affettività e la rende indifferente agli effetti della vita sociale è chiaramente sostenuto da *élites* tecnocratiche le quali pensano di poter meglio conservare e accrescere il loro potere in una società politicamente priva della famiglia come istituzione. La società che queste *élites* hanno in mente dovrebbe essere strutturata su due livelli: da un lato il governo «sistemico» gestito dalle grandi istituzioni e dall'altro la «massa degli individui» tutti presi dai loro affetti privati e dai piccoli piaceri quotidiani. Cioè, esattamente quel tipo di società che Alexis de Tocqueville ha chiamato «democrazia dispotica».

QUALE EMPOWERMENT DELLE FAMIGLIE?

Nelle tendenze appena richiamate sono in gioco, con tutta evidenza, grandi interessi economici e politici. Essi restano però dietro le quinte, non vengono detti. *Chi ha interesse al crollo della famiglia?* Si tratta di una domanda che non può neppure essere sollevata. Chi la solleva si assume un onere insostenibile e viene messo fuori dal gioco.

Conviene, allora, chiederci: *chi ha interesse alla promozione della famiglia?* E come è possibile aiutare coloro i quali, di fronte ad una situazione di grande debolezza della famiglia, hanno interesse a promuoverla? Un po' ovunque, assistiamo oggi alla nascita di nuovi soggetti interessati ad un rafforzamento della famiglia.

Innanzitutto, vi sono le comunità locali, le quali si rendono conto da vicino che la disgregazione della famiglia comporta costi sociali, economici e umani altissimi. Esse vedono che, senza famiglia, non c'è rimedio ai problemi sociali, perché senza famiglia anche i servizi di *welfare* non possono far nulla. In secondo luogo, c'è il terzo settore o privato sociale (volontariato, cooperazione sociale, associazionismo sociale, ecc.), in particolare le organizzazioni che sono costituite dalle stesse famiglie, e cioè le associazioni familiari. Vi è poi tutto il mondo dell'economia civile, dell'economia solidale, della nuova economia informale basata sulla reciprocità anziché sul profitto o sul comando. Infine, *last but not least*, le varie agenzie di socializzazione, a partire dalla scuola per arrivare a tutti gli operatori dei servizi di *care* per la donna, per gli anziani, per i minori.

Tutti questi attori hanno precisi interessi a che la famiglia si configuri come una sfera di relazioni che esprimono un progetto a lungo termine il quale richiede: (i) stabilità delle relazioni e (ii) il riconoscimento che le relazioni familiari non sono manipolabili oltre certe soglie.

Queste costellazioni di interessi e di identità chiedono oggi che venga invertita la rotta degli ultimi decenni e si inizi a produrre una politica di *well-being* ispirata a due principi: (a) uscire dall'assistenzialismo (*deficit model*) e (b) invertire la logica perversa di trattamento della famiglia che, in nome di pur legittimi diritti di libertà ed uguaglianza, tuttavia, penalizza la solidarietà.

Ciò significa apprendere un nuovo sistema di intervento sulla famiglia che sia ispirato alla *promozione (empowerment)* delle famiglie, essenzialmente in due direzioni:

- a) potenziare le relazioni familiari *ex ante*, e non *ex post*, attraverso la mobilitazione di risorse (il farsi risorsa da parte di tutti gli attori coinvolti nelle vicende familiari) che sostengano l'autonomia della famiglia come bene relazionale e attraverso regole che premino l'agire secondo il nesso libertà-responsabilità nella famiglia e tra compiti/tempi familiari e altri tipi di compiti/tempi;
- b) declinare i diritti di libertà ed uguaglianza in termini relazionali, cioè rafforzando il punto di vista della solidarietà (occorre triangolare i tre codici simbolici dell'uguaglianza, libertà e solidarietà, e non semplicemente rafforzarne uno a scapito degli altri).

A mio avviso, l'*empowerment* differisce da una pedagogia di tipo comportamentistico (che è oggi prevalente), in quanto è un sistema d'azione relazionale che si fa carico dei soggetti (con le loro motivazioni psico-culturali e le loro attribuzioni di senso) e li connette secondo regole (o meccanismi funzionali regolativi) necessarie per produrre dei mutamenti che siano tali da configurare relazioni più personalizzanti (anziché alienanti).

In tale sistema d'azione relazionale, le dimensioni psicoculturali (*refero*) sono intrecciate con quelle di legame (*religo*) e insieme ad esse producono l'effetto emergente di una maggiore soli-

darietà, allo stesso tempo sensata e funzionale, della relazione familiare. Per esempio il cambiamento della relazione coniugale o comunque di coppia quando nasce un figlio. Le debolezze si manifestano soprattutto nelle fasi e periodi di transizione ed è soprattutto sulle transizioni familiari che bisogna operare.

Promuovere la famiglia significa, infatti, agire sulle relazioni-in-un-contesto, senza conflazione fra *agency* e struttura familiare, ma in modo che attori e vincoli siano letti e agiti in modo relazionale.

L'*empowerment* ha un carattere sussidiario: agire per accrescere le competenze e capacità di *alter* significa immettere risorse di ogni tipo (materiali, culturali, spirituali) nelle relazioni che «fanno» l'identità di *alter*, in modo che *alter* inizi e porti avanti il suo stesso cambiamento in termini di re-sponsività ad una relazione che, per essere significativa e ben funzionante, deve essere caratterizzata dalla piena reciprocità, da un reciproco prendersi cura dell'altro¹⁶. Come tale, l'*empowerment* ha un essenziale valore pedagogico, in quanto non solo rispetta l'altro, ma ne favorisce l'autonoma soggettività attraverso circuiti di scambio simbolico. L'*empowerment* è un criterio e un metodo di intervento che attiva le potenzialità delle relazioni familiari facendo leva sulle capacità (simboliche, cognitive, affettive) possedute da persone e relazioni, nel grado in cui esistono, cercando di attivare i potenziali latenti con il metterle in relazione ad altre persone e relazioni, così da produrre sinergie salutari per tutti i soggetti coinvolti nella situazione.

Di fronte alle possibili obiezioni rispetto a questo metodo, occorre tenere presente:

¹⁶ Cfr. D. Orlando Cian, *Metodologia della ricerca pedagogica*, La Scuola, Brescia 1997; M. Pellerey, *L'agire educativo. La pratica pedagogica tra modernità e postmodernità*, LAS, Roma 1998.

- 1) *l'empowerment* è un'azione sulle relazioni, e non sui singoli soggetti o sulle strutture come tali. *L'empowerment* non è dare qualcosa, ma un metodo che produce l'attivazione dei soggetti attraverso la modificazione delle loro relazioni, fuori da schemi pre-ordinati. L'idea centrale è che le capacità, in particolare educative, delle famiglie più deboli possono essere aumentate mettendole in rete con altre famiglie che possono avere interesse o desiderio di attivare circuiti di scambio, con la supervisione di persone qualificate, non necessariamente professionisti.
- 2) *l'empowerment* non è solo *rafforzamento* delle relazioni familiari, ma anche contemporanea *trasformazione* delle stesse relazioni. Anzi è l'una cosa e l'altra insieme. Non ci può essere vera promozione della famiglia se non producendo un cambiamento positivo delle relazioni.

Per superare questi scogli, i sistemi di azione relazionale che chiamiamo di *empowerment* devono operare come «pedagogie attive», cioè di azioni positive, sulle connessioni fra il riferimento di senso familiare (*refero*) e il legame familiare (*religo*) in modo da generare «più famiglia».

Sul piano sistemico, abbiamo bisogno di *politiche delle relazioni familiari* che sappiano valutare il carattere funzionale e sovralfunzionale delle relazioni familiari, a livello macro, meso e micro, e negli intrecci tra relazioni formali e informali.

Tutto quanto ho detto si può sintetizzare con il dire che la famiglia può essere il soggetto risolutivo dei propri problemi se e nella misura in cui si riescono ad attivare reti di sostegno promozionale fatte da famiglie che aiutano altre famiglie sia per altruismo, sia per scambi di utilità reciproca. Gli interventi più efficaci per la famiglia, ad esempio per aumentarne la capacità educativa, sono quelli fatti con la stessa famiglia-target da altre famiglie, che

si ispirano a sistemi di osservazione-diagnosi-guida relazionale (sistemi ODG)¹⁷. Essi operano come interventi di rete e nell'ottica della *community care*. Il criterio fondamentale per capire se si tratta di autentiche strategie di *empowerment* oppure no sta nel vedere se esse aumentano o diminuiscono le capacità delle famiglie di «essere e produrre più famiglia a mezzo di famiglia».

¹⁷ Cfr. P. Donati, *Teoria relazionale della società*, Angeli, Milano 1991, cap. 5.

Scuola e famiglia per un impegno educativo condiviso

*Luigina Passuello**

La problematicità dell'educare esprime in forme diverse una duplice tensione. La prima è quella costitutiva di tale dimensione peculiare dell'agire umano, che rimanda in particolare al suo esprimersi come relazione tra persone, strutturalmente aperta al nuovo, all'imprevisto e quindi alla ricerca di un equilibrio sempre «in costruzione».

La seconda è quella che deriva dalla sua intrinseca storicità, dal suo collocarsi di fatto in situazioni concrete, determinate, segnate da processi di cambiamento più o meno profondi e complessi.

Con questo intreccio è necessario misurarsi, se si vuole evitare, da un lato, il rischio di astratte enunciazioni di principio, che restano sterili in quanto incapaci di indicare e di sostenere delle pratiche efficaci; dall'altro, quello di una rincorsa affannosa di sempre nuove emergenze e dell'ultima «tecnica» che si ritiene permetta di affrontarle.

EDUCAZIONE: UN «COMPITO» A PIÙ DIMENSIONI

Presupposto necessario per comprendere il significato e la rilevanza del rapporto scuola-famiglia è la consapevolezza della complessità che connota l'educazione in quanto tale, complessità che nel nostro tempo assume tratti di particolare evidenza.

* Docente di Didattica, Università degli Studi di Verona. Intervento concesso da: riv. «La Famiglia», 226, La Scuola, Brescia, 2004, pp. 11-22.

La crescita del soggetto umano – come documenta ampiamente la ricerca psicologica e pedagogica – si configura come un intreccio di processi fisici e psichici (cognitivi, affettivi, sociali ecc.) che si condizionano reciprocamente e si ridefiniscono nelle varie fasi secondo ritmi che, pur avendo una valenza generale, si caratterizzano in modi diversi nei singoli casi anche, se non soprattutto, in base alla qualità delle risposte che – nei vari ambienti di vita e nei vari contesti relazionali – ciascun soggetto riceve ai molteplici bisogni che esprime. In una prospettiva personalistica, la qualità di tali risposte è definita in rapporto all'esigenza che ogni intervento, più o meno diretto, «incontri» le potenzialità del soggetto in crescita e ne sostenga la piena realizzazione, secondo percorsi che ne valorizzino la capacità di iniziativa e ne promuovano l'autonomia e la responsabilità, in un'ottica di educazione integrale, che riconosca, cioè, nel «profilo» singolare di ogni persona tutte le dimensioni dell'umano. Tale «compito» – che assunto intenzionalmente definisce, in senso lato, lo spazio e il senso dell'educazione e quindi rimanda di necessità a un orizzonte di valori – è affrontato in modi diversi nei vari contesti educativi, modi che non coesistono semplicemente in un rapporto di giustapposizione l'uno accanto all'altro, ma si intrecciano, si influenzano, si condizionano reciprocamente in forme più o meno visibili, e che quindi occorre imparare a leggere e a interpretare «in via integrata e complementare, né cumulativa né oppositiva o antagonistica»¹. In questa linea è possibile individuare le ragioni e i criteri per una riflessione articolata sul rapporto scuola-famiglia quale elemento centrale di un quadro più ampio, che includa le molteplici opportunità offerte dall'ex-trascuola, ripensate e vagliate criticamente secondo una logica educativa. Una logica, cioè,

¹ E. Damiano, *Società e modi dell'educazione*, Vita e Pensiero, Milano, 1990, p. 156.

che, richiamandosi alla pluralità e alla varietà delle esigenze di ogni bambino o bambina, di ogni ragazzo o ragazza, riconosca e valorizzi la differenziazione degli interventi e nello stesso tempo tenda a integrarli in un disegno coerente e flessibile, che eviti i rischi della frammentazione e della dispersione da un lato e di forme diverse di chiusura difensiva dall'altro.

Un impegno di lungo periodo, segnato prevedibilmente da momenti di conflittualità più o meno esplicita. Ma si tratta di un passaggio necessario, in un tempo di cambiamenti radicali che coinvolgono profondamente anche i modelli educativi, rendendo quindi pressante per le varie istituzioni (famiglia, scuola, parrocchia, associazioni ecc.) la ricerca di risposte motivate alle nuove problematiche emergenti. L'incertezza diffusa, che inevitabilmente accompagna la messa in crisi di riferimenti più o meno consolidati, mentre da un lato rende visibile la complessità inedita che caratterizza l'educazione nel nostro tempo, dall'altro sollecita – e in un certo senso obbliga – a rompere schemi predefiniti e chiusure di presunta autosufficienza e a costruire rapporti e sinergie per affrontare, secondo itinerari diversi ma convergenti, un compito comune.

In altre parole, proprio l'incertezza che genitori, insegnanti, educatori avvertono nelle loro scelte quotidiane può diventare una risorsa, in quanto stimolo e terreno d'incontro per «inventare» insieme nuovi percorsi, nuove proposte da mettere alla prova con modalità diverse nella concretezza delle varie situazioni.

Si tratta di una prospettiva da costruire; ma prima di ipotizzare come procedere, è indispensabile riconoscere veramente, da parte di tutti, che «l'educazione non è processo esclusivo di nessun ambito di vita»², e quindi accettare la sfida del confronto e

² L. Pati, «Famiglia e scuola tra educazione e istruzione», in *La Famiglia*, 2002, 212, p. 3.

dello scambio con chi opera con ruoli diversi per il medesimo «compito», una sfida che vede appunto in primo piano la famiglia e la scuola.

FAMIGLIA E SCUOLA NEL CAMBIAMENTO

I processi di cambiamento, che con ritmi vorticosi stanno modificando radicalmente non solo le strutture economico-produttive e le dinamiche culturali della società ma anche i contesti di vita quotidiana, investono in forme diverse ma ugualmente rilevanti la famiglia e la scuola, sia nelle loro dimensioni istituzionali più visibili sia nel loro configurarsi come mondi particolari di esperienza e come trama di relazioni umane significative.

Fenomeni quali la globalizzazione nei suoi diversi aspetti, lo sviluppo vorticoso delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, la diffusione – attraverso l'influsso pervasivo dei mass media – di nuovi stili di vita, il pluralismo etnico e culturale sempre più marcato ecc. stanno delineando orizzonti di riferimento inediti, che ridefiniscono la domanda educativa³ e quindi interpellano direttamente genitori e insegnanti.

In termini più espliciti, scuola e famiglia non possono sottrarsi all'impegno di misurarsi con i nuovi traguardi dell'educazione che i cambiamenti in atto prospettano come irrinunciabili: «*imparare a conoscere*, cioè acquisire gli strumenti della comprensione; *imparare a fare*, in modo tale da essere capaci di agire creativamente nel proprio ambiente; *imparare a vivere insieme*, in modo tale da partecipare e collaborare con gli altri in tutte le attività umane, *imparare a essere*, un progresso essenziale che deriva dai tre precedenti»⁴ e, possiamo aggiungere, ne indica il senso in direzione chiara-

³ Cfr. C. Nanni, «Globalizzazione e educazione», in *Orientamenti pedagogici*, 2002, 6, pp. 991-1003.

mente umanistica, contro interpretazioni di pura efficienza tecnica e funzionale. In sintesi, si tratta di ripensare i progetti educativi, in qualsiasi contesto, secondo linee che abilitino ogni bambino o bambina, ragazzo o ragazza a diventare protagonista del proprio processo di formazione, attraverso l'acquisizione di *competenze* e di *riferimenti di valore* che gli/le consentano di orientarsi con autonomia e responsabilità in situazioni in continua evoluzione. Un impegno che assume tratti specifici in famiglia e nella scuola, ma che può essere affrontato positivamente solo se modalità di intervento diverse riescono a collegarsi in una prospettiva coerente.

La consapevolezza di tale esigenza implica, sotto l'aspetto operativo, l'individuazione di spazi d'incontro tra insegnanti e genitori in cui possa esprimersi una nuova progettualità che integri in forme appropriate la capacità di «pensare in grande», come richiede la complessità dei problemi da affrontare, e l'attenzione alla concretezza di ogni situazione. Siamo tutti consapevoli, infatti, che «famiglia» e «scuola» sono astrazioni e che esistono famiglie e scuole, ciascuna con la propria storia, le proprie risorse, le proprie difficoltà. In particolare, le singole famiglie – segnate più o meno profondamente dalle dinamiche dei cambiamenti in atto nella società⁵ e da urgenze e difficoltà della vita quotidiana che ne condizionano di fatto anche l'impegno educativo – hanno attese e disponibilità diverse, almeno in parte, nei confronti della scuola, e spesso là, dove il bisogno è più forte, più difficile risulta l'incontro⁶.

⁴ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro*. Rapporto all'UNESCO della Commissione Internazionale sull'Educazione per il ventunesimo secolo, Armando, Roma, 1997, p. 79.

⁵ Cfr. V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia, 2001, in particolare pp. 199-264.

⁶ Cfr. L. Santelli Beccegato, «Si fa presto a dire "famiglia"», in *Pedagogia oggi. Mensile della Società Italiana di Pedagogia*, 2002, 7, pp. 13-16.

Dopo l'esperienza della partecipazione sociale nella scuola, avviata con la Legge 30 luglio 1973, n. 477 e i Decreti delegati del 1974, rivelatasi presto «uno spreco enorme di speranza e di potenziale educativo»⁷ perché non in grado, per ragioni diverse, di incidere realmente su un modello centralistico e burocratico di scuola e sulle sue pratiche, l'avvio dell'autonomia con la Legge 15 marzo 1997, n. 59 ripropone in un quadro molto più complesso e impegnativo il tema della partecipazione. Nucleo qualificante della riforma, come è noto, è l'attribuzione della personalità giuridica e dell'autonomia funzionale (didattica, organizzativa, di ricerca, sperimentazione e sviluppo) alle singole istituzioni scolastiche. Tale innovazione comporta, da un lato, un mutamento profondo del rapporto tra il centro e la periferia, per cui quest'ultima assume un ruolo progettuale; dall'altro, l'impegno della scuola ad aprirsi in modo sistematico alla realtà in cui opera, e a riconoscere la domanda formativa che essa esprime quale riferimento imprescindibile nella progettazione/realizzazione della propria attività. In tale contesto si delineano quindi nuove opportunità per una ridefinizione significativa del rapporto scuola-famiglia.

In particolare, il *Regolamento sull'autonomia scolastica* (D.P.R. 8 marzo 1999, n. 275) prevede che nell'elaborazione del *Piano dell'offerta formativa* (POF) – «il documento fondamentale costitutivo dell'identità culturale e progettuale delle istituzioni scolastiche» – si tenga conto «delle proposte e dei pareri formulati dagli organismi e dalle associazioni anche di fatto dei genitori e, per le scuole secondarie superiori, degli studenti» (art. 3). Inoltre, nella stessa definizione del curriculum, l'ambito più specifico di compe-

⁷ L. Corradini, *La scuola e i giovani verso il Duemila*, Giunti e Lisciani, Teramo, 1986, p. 171. Cfr. anche G. Campanini, «I genitori nella scuola: una riflessione critica a partire dal fallimento dei Decreti delegati», in *La Famiglia*, 1999, 195, pp. 68-72.

tenza della scuola, tra gli elementi da considerare si richiamano le esigenze e le attese espresse dalle famiglie (art. 8). Non solo. Al di là del momento progettuale, si afferma che, oltre al dirigente, ai docenti e al personale della scuola, anche «i genitori e gli studenti partecipano al processo di attuazione e sviluppo dell'autonomia assumendo le rispettive responsabilità» (art. 16). Nella logica dell'autonomia, perciò, i genitori non possono più pensarsi – ed essere pensati – solo come utenti di un servizio, ma diventano titolari di un diritto/dovere di intervento e in quanto tali possono contribuire in forme diverse alla definizione della qualità del servizio stesso. E questo non solo per quanto riguarda i primi livelli del percorso scolastico, quando sono più evidenti le esigenze di «accompagnamento» di bambini e bambine al di fuori dell'ambito familiare, ma, più in generale, in riferimento all'azione complessiva della scuola e ai suoi possibili rapporti con il più ampio sistema formativo e con il mondo del lavoro, secondo una logica che, nel rispetto della peculiarità dei ruoli di insegnanti e genitori e in base alle esigenze e alle potenzialità delle varie realtà locali, attivi forme diverse di collaborazione. Un percorso in gran parte da costruire di cui l'autonomia definisce i presupposti indispensabili.

COATRUIRE CONVERGENZE

Perché l'autonomia avvii processi reali di cambiamento in direzione di una scuola intesa come «comunità educativa responsabile»⁸, radicata in una comunità locale e insieme capace di aprirsi a orizzonti sempre più ampi – e quindi in grado di interpretare le nuove esigenze formative, collegando ciò che è specifico di un

⁸ C. Scurati, «Verso l'autonomia del sistema formativo-2», in *Pedagogia e Vita*, 1995, 2, p. 108.

contesto particolare a un quadro di riferimento generale –, gli strumenti legislativi, certamente necessari, non bastano: è indispensabile ripensare profondamente l'impegno educativo nelle sue diverse dimensioni e in riferimento alla pluralità delle istituzioni coinvolte. In particolare, per quanto riguarda l'argomento di questa riflessione, occorre da parte di genitori e insegnanti un riconoscimento reciproco che esprima una reale consapevolezza che famiglia e scuola, nella specificità dei loro ruoli, hanno bisogno l'una dell'altra. Da un lato, infatti, «*la famiglia ha bisogno della scuola*, sia per orientare i ragazzi nel complesso campo del sapere [...] sia per promuovere quelle abilità generali e quelle virtù personali e civiche che un'istituzione pubblica con finalità formative è in grado di sviluppare»; dall'altro, «*la scuola ha bisogno della famiglia per innestare il suo programma formativo in un processo vitale, caratterizzato da motivazioni, risorse, limiti, quadri di riferimento concettuali e valoriali, suscettibili di potenziare o di vanificare il suo programma educativo-didattico*»⁹.

Una consapevolezza adeguata dell'importanza fondamentale di questo rapporto, pur ampiamente presente da lungo tempo sul piano formale, non può essere ritenuta scontata; perché al di là delle dichiarazioni di principio possa diventare un criterio d'azione, occorre promuoverla e sostenerla attraverso esperienze significative di confronto e di ricerca di convergenze possibili su problemi concreti che in varie forme coinvolgono l'educazione dei figli/alunni. Una scelta reale in questa direzione implica, quale premessa, che la scuola rinunci a qualsiasi atteggiamento più o

⁹ L. Corradini, «La famiglia come soggetto educativo e come partner della scuola», in *Orientamenti pedagogici*, 1993, 2, pp. 302-303. Cfr. anche J.P. Pourtois, «Trasformazioni nelle relazioni tra scuola e famiglia», in *Rivista Quadrimestrale dell'Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa (ISRE)*, 1997, 2, pp. 57-63; M. L. De Natale, *Genitori e insegnanti*, La Scuola, Brescia, 1999, pp. 102-117.

meno esplicito di autosufficienza e riconosca con chiarezza e in tutte le sue implicazioni «il protagonismo educativo della famiglia»¹⁰. Non solo. Come afferma J.P. Pourtois, prendendo atto dei cambiamenti in corso rispetto al passato, la scuola «deve aprirsi ad un nuovo compito, quello di *proporre ai genitori un'azione concordata in vista di un progetto comune*»¹¹. Da parte sua, la famiglia deve superare ogni forma di delega e imparare a percepirsi e a proporsi come interlocutore capace di iniziativa e disponibile a un coinvolgimento attivo e responsabile.

Al riguardo, come si è detto, l'autonomia offre nuove possibilità, ma per tradurle in atto occorre – da parte di tutte le persone coinvolte (insegnanti, dirigenti, personale della scuola ma anche genitori e studenti) – un impegno preciso a superare routine e formalismi, spesso rassicuranti, e a ri-definire il proprio agire in termini di nuove competenze e di maggiore responsabilità, per poter ipotizzare nuovi modi di pensare la scuola e i suoi rapporti con la comunità locale e quindi nuovi itinerari di azione.

Data la complessità del percorso, il rischio più evidente è che resistenze e difficoltà a vari livelli vanifichino di fatto le nuove opportunità, mediante forme più o meno visibili di burocratizzazione «dal basso» o interpretazioni riduttivamente efficientistiche. La consapevolezza di tale rischio dovrebbe stimolare gli insegnanti e i genitori più aperti e disponibili ad «occupare» creativamente tutti gli spazi che la normativa offre, attivando esperienze che, pur con le prevedibili incertezze e difficoltà di ogni fase iniziale, si collochino con decisione in una prospettiva di responsabilità condivisa.

¹⁰ L. Pati, «Famiglia e scuola per ridare l'anima alla società», in *Pedagogia e Vita*, 1997, 4, p. 131. Cfr. anche Id., «Famiglia e scuola per l'educazione: dal partecipare al cooperare», in *La Famiglia*, 2001, 205, pp. 15-26.

¹¹ J.P. Pourtois, «Trasformazioni nelle relazioni tra scuola e famiglia», p. 62.

Occasioni e stimoli di specifico rilievo, da questo punto di vista, si possono individuare nell'ambito dell'attività di progettazione che costituisce uno dei tratti più rilevanti della scuola dell'autonomia. L'attenzione alle esigenze, alle attese e alle proposte delle famiglie, che – come si è accennato – il *Regolamento sull'autonomia* indica tra i criteri che devono orientare l'elaborazione del *Piano dell'offerta formativa*, può aprire infatti spazi reali di confronto tra genitori e insegnanti su scelte qualificanti per definire l'impegno educativo delle singole scuole¹². Si tratta di un passaggio complesso in cui si intrecciano problematiche diverse. Qui interessa riflettere soprattutto su atteggiamenti e comportamenti di genitori e insegnanti, che rappresentano il presupposto necessario per ridefinire il rapporto scuola-famiglia in direzione di un «autentico partenariato»¹³, presupposto che non si può certo improvvisare né imporre per legge.

Un'esigenza di fondo è che si creino le condizioni perché i genitori siano stimolati a incontrarsi e possano confrontarsi su aspetti e problemi concreti del loro impegno educativo quotidiano, condividendo ansie e dubbi ma anche esperienze positive e incoraggianti in una logica di sostegno reciproco. Individuare le modalità operative per rispondere a tale esigenza non è semplice perché «i genitori costituiscono nella scuola un pianeta differenziato e complesso circa idee, istanze, prospettive»¹⁴. Un ambiente che faciliti incontri di vario tipo tra i genitori – in primo

¹² Cfr. P. Pasotti, «I genitori e il POF: verso nuovi rapporti tra scuola e famiglia», in *La Famiglia*, 2000, 203, pp. 57-65.

¹³ P. Milani, «Vecchi e nuovi percorsi per la pedagogia della famiglia», in *Studium educationis*, 2002, 1, p. 22.

¹⁴ N. Galli, «Il ruolo dei genitori nel rinnovamento del sistema formativo», in *Pedagogia e Vita*, 1998, 4, p. 40. Il saggio ora figura in N. Galli, *Pedagogia della famiglia ed educazione degli adulti*, Vita e Pensiero, Milano, 2000, pp. 91-140.

luogo rivitalizzando quelli che nelle varie scuole rappresentano una consuetudine¹⁵ – può costituirsi per iniziativa di alcuni insegnanti, di gruppi di genitori o per una scelta comune degli uni e degli altri: in ogni caso l'obiettivo è che la scuola diventi per tutti un punto di riferimento, un luogo in cui i genitori si sentano legittimati e sollecitati a esprimere forme di presenza attiva, che si fondino su una visione il più possibile condivisa dei problemi che via via si pongono. Un traguardo, questo, che richiede la disponibilità a superare atteggiamenti individualistici e utilitaristici – centrati cioè sull'attenzione esclusiva alla situazione e in particolare al profitto del figlio – e ad aprirsi a prospettive più ampie, imparando a leggere la domanda educativa emergente da contesti sociali e culturali sempre più diversificati e plurali che ormai trovano riscontri in ogni classe: questo allargamento di orizzonti, mentre può contribuire in modo rilevante alla costruzione di *una scuola accogliente e solidale*, arricchisce di nuove dimensioni l'impegno personale di ciascuno nei confronti dei propri figli.

Nel processo di cambiamento in atto è evidente il ruolo che possono svolgere le associazioni dei genitori, di vario orientamento, per promuovere forme nuove di presenza della famiglia nella scuola¹⁶. Qui però interessa soprattutto sottolineare l'importanza che può assumere la costituzione di gruppi attivi di genitori nelle singole scuole. È infatti in questo ambito specifico, collegato più

¹⁵ Cfr. E. Musi, «Incontro e dialogo tra scuola e famiglie», in *La Famiglia*, 2002, 211, pp. 76-82.

¹⁶ Cfr. L. Corradini, «I nessi tra famiglia e scuola e l'associazionismo familiare in campo scolastico», in P. Donati (a cura di), *Terzo rapporto sulla famiglia in Italia*, S. Paolo, Milano, 1993, pp. 193-244; G. Zanniello, «La formazione dei genitori: il ruolo delle associazioni e dell'Università», in L. Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare*, Vita e Pensiero, Milano, 2003, pp. 605-647. Con D.M. 18 febbraio 2002, n. 14 è stato costituito il *Forum Nazionale delle Associazioni dei genitori maggiormente rappresentative*.

direttamente alla varietà delle situazioni e delle esperienze quotidiane, che i genitori possono elaborare, attraverso il dialogo e il confronto, contributi significativi per la comprensione di particolari problemi o di situazioni più o meno complesse – che facilmente sfuggono ad analisi di carattere generale – ma anche per l'individuazione di possibili risorse. Proposti agli insegnanti, tali contributi possono facilitare la progettazione di forme mirate di intervento che, secondo modalità diverse caso per caso, prestino attenzione anche alle esigenze inesprese di quelle famiglie che per varie ragioni la scuola non riesce a incontrare. Non solo. A partire da riflessioni condivise sulle proprie esperienze, i genitori possono avanzare proposte che in vario modo sollecitino la scuola a dare spazio e attenzione, nella progettazione e nell'organizzazione complessiva dell'attività, a particolari problematiche educative ritenute di specifico rilievo per i propri figli in una determinata fase del proprio percorso scolastico, oppure possono formulare suggerimenti per l'arricchimento dell'offerta formativa, offrendo anche forme di collaborazione, o esprimere pareri e proposte circa singole scelte organizzative ecc. Tutto questo può avvenire attraverso incontri diretti con gli insegnanti o attraverso interventi concordati dei rappresentanti dei genitori presenti nei vari organismi: ciò che conta è che non si tratti di adempimenti formali, ma di un processo reale di comunicazione nel quale tutti si sentano realmente coinvolti e percepiscano il proprio impegno di partecipazione e di proposta come dotato di senso.

Un sostegno esplicito a forme diverse di incontro e di aggregazione tra genitori, che non siano imposte da qualche emergenza o da esigenze burocratiche ma diventino un riferimento permanente, può essere dunque, per la scuola, uno dei modi più diretti ed efficaci per aprirsi concretamente alla realtà locale e coglierne i bisogni, le risorse, i cambiamenti in tempo reale. In termini

generali questo «contatto» informale può avere un ruolo rilevante per l'elaborazione di progetti calibrati in situazione che, proprio in forza della loro sintonia con le singole realtà, da un lato possono rispondere in modo tempestivo e flessibile a esigenze specifiche, dall'altro possono prospettare aperture in varie direzioni, evitando il rischio di imporre modelli astratti e promovendo, invece, processi di crescita autentica in tutte le persone interessate, alunni e alunne ma anche insegnanti e genitori.

La trama di interazioni brevemente delineata – in cui si esprime il significato profondo di quel riconoscimento reciproco tra scuola e famiglia già richiamato – può trovare, per ovvie ragioni, riscontri diversi ai vari livelli scolastici. Se nella prima parte dell'itinerario scolastico i genitori sono, per così dire, gli interlocutori esclusivi degli insegnanti, nella scuola superiore il loro ruolo si modifica in quanto assumono un rilievo specifico gli studenti, che vedono riconosciuto anche sul piano formale, con lo *Statuto degli studenti e delle studentesse* (D.P.R. 24 giugno 1998, n. 249), il loro diritto ad essere protagonisti consapevoli del proprio percorso di formazione. Di conseguenza, lo spazio di intervento dei genitori si ridefinisce in un quadro più articolato che richiede mediazioni più complesse, ma non perde certo significato. In ogni caso è essenziale che i genitori non restino spettatori più o meno informati dei processi di cambiamento in corso ma, secondo la logica dell'autonomia, siano coinvolti attivamente in una prospettiva di collaborazione e corresponsabilità.

UNA PROSPETTIVA POSSIBILE:

LA SCUOLA COME LUOGO DI FORMAZIONE PER INSEGNANTI E GENITORI

La possibilità – appena tratteggiata in termini soltanto indicativi – di una presenza più incisiva della famiglia, nell'ambito di una scuola che sta ridefinendo profondamente il proprio assetto orga-

nizzativo e le varie dimensioni del proprio agire, si scontra di fatto con la disaffezione e il disinteresse prodotti, oltre che da una crisi diffusa dei legami sociali che segna il nostro tempo, dalla pratica pluridecennale di una partecipazione che si è progressivamente ridotta a un rituale burocratico.

Tuttavia, proprio questa situazione di incertezza e di difficoltà – come detto all’inizio – può diventare uno stimolo ad abbandonare comportamenti chiaramente improduttivi e a esplorare nuove vie di azione. «Una crisi – scrive H. Arendt – ci costringe a tornare alle domande; esige da noi risposte nuove o vecchie, purché scaturite da un esame diretto; e si trasforma in una catastrofe solo quando noi cerchiamo di farvi fronte con giudizi preconcepiuti, ossia pregiudizi, aggravando così la crisi e per di più rinunciando a vivere quell’esperienza della realtà, a utilizzare quell’occasione per riflettere che la crisi stessa costituisce»¹⁷. Ritornare alle domande, in ordine al tema che stiamo trattando, può significare appunto, per genitori e insegnanti, interrogarsi sul senso della presenza della famiglia nella scuola di oggi. Solo sulla base di una rinnovata consapevolezza della sua essenzialità per una scuola realmente attenta all’educativo, come si è cercato di chiarire, è possibile impegnarsi realmente nella ricerca di criteri di attuazione che la rendano significativa. Un passaggio, quest’ultimo, che deve misurarsi con la varietà delle situazioni locali, perché «la valorizzazione della partecipazione esige una grande flessibilità per poter estrinsecare al massimo le potenzialità. L’irrigidimento in modalità uniformi rischia di impoverirne la possibilità di incidere e di dar vita a forme originali di apporti talvolta più efficaci di quelle previste dalla norma»¹⁸.

¹⁷ H. Arendt, *Tra passato e futuro* (trad. dall’inglese), Garzanti, Milano, 1991, p. 229.

¹⁸ G. Chiosso, «La famiglia nella scuola dell’autonomia», in *La Famiglia*, 1997, 183, p. 35.

Il parametro di riferimento, per insegnanti e genitori, è la promozione di una qualità della scuola che orienti decisamente la ricerca e la realizzazione di una nuova efficienza organizzativa e gestionale – certamente indispensabile – in direzione di un *impegno educativo* all'altezza della complessità dei problemi che oggi si pongono. Su questo terreno comune scuola e famiglia possono ridefinire i termini del loro rapporto, in un percorso da avviare senza illusioni, perché sarà sicuramente accidentato, ma con la consapevolezza che si tratta di una scelta necessaria per la quale occorre «inventare» linee operative condivise, da utilizzare con vigile attenzione e con una reale disponibilità a imparare dai propri errori. Non si tratta, come si è visto, di fare qualcosa in più rispetto a pratiche consolidate ma di mutare prospettiva di azione e questo cambiamento, tutt'altro che semplice, comporta per tutti anche un impegno di formazione che può trovare nella scuola il suo luogo di riferimento.

Al riguardo pare opportuno richiamare la possibilità per le scuole – prevista dal *Regolamento sull'autonomia* (art. 9) – di promuovere «nell'ambito delle attività in favore degli adulti [...] iniziative di informazione e formazione destinate ai genitori degli alunni». Tale indicazione dovrebbe tradursi in un impegno permanente soprattutto nelle situazioni più problematiche, dove le famiglie si trovano ad affrontare, spesso in solitudine, maggiori difficoltà. Non interessa in questo contesto entrare nel merito delle varie forme organizzative che le attività promosse dalla scuola possono assumere; interessa invece sottolineare, quale tratto comune, l'esigenza che esse si richiamino a orizzonti di significato che i genitori percepiscano come congruenti con le proprie esperienze e in grado di arricchirle di nuove consapevolezze e di nuove competenze. Detto diversamente, occorre che quanti partecipano si sentano coinvolti non tanto come *destinatari* di inter-

venti di vario tipo ma come *interlocutori attivi* in grado di esprimere esigenze e attese, come portatori di un «sapere» che può dire qualcosa di significativo sull'educazione, e può affinarsi ed acquisire via via maggiore autonomia attraverso il confronto e la riflessione critica. In prospettiva, la scuola «dovrebbe operare affinché dal proprio interno sorgano gruppi di genitori che sappiano assumere direttamente la responsabilità della propria ed altrui educazione genitoriale»¹⁹. A questa capacità di iniziativa di base la scuola dovrebbe garantire il sostegno culturale necessario, in particolare per la promozione di una partecipazione consapevole e competente. Accanto a momenti in cui i genitori possano confrontarsi tra loro – anche con la guida di esperti di varie discipline secondo la necessità – su esperienze e problemi di interesse specifico, pare importante che vi siano altre proposte formative che prevedano attività comuni tra genitori e insegnanti. Il traguardo a cui tendere, infatti, certamente molto alto ma imprescindibile almeno come indicatore di direzione che richiami il senso pedagogico dell'autonomia, è quello di «sviluppare forme di scambio, interazione e sostegno fra genitori ed insegnanti nel segno della costruzione di una comunità adulta di educatori rivolti al perseguimento dello stesso fine»²⁰. La complessità di questo traguardo richiede preliminarmente, a genitori e insegnanti, un impegno di riflessione sul proprio agire educativo nei rispettivi ambiti di competenza e la disponibilità ad esporsi allo «sguardo» degli altri, rendendo ragione delle proprie scelte e insieme esprimendo incertezze, dubbi, ripensamenti ma anche valorizzando risorse e opportunità imprevedute. Su questa base si possono avviare proces-

¹⁹ G. Bocca, «L'educazione delle famiglie come responsabilità anche della scuola», in *Pedagogia oggi. Mensile della Società Italiana di Pedagogia*, 2002, 7, p. 23.

²⁰ C. Scurati, «Autonomia, governo della scuola, famiglia. Problemi, scenari, discorsi», in L. Pati (a cura di), *Ricerca pedagogica ed educazione familiare*, p. 712.

si reali di conoscenza dei reciproci «modi» di fare educazione, che permettano di coglierne la specificità ma anche i nessi e le possibilità di integrazione. Processi che presuppongono da parte degli insegnanti l'interesse a farsi capire, riducendo l'uso di un lessico burocratico o troppo specialistico, e da parte dei genitori l'impegno a comprendere la nuova complessità, anche organizzativa, della scuola e a vedere all'interno di questa la propria presenza in un'ottica nuova. Per gli uni e per gli altri, è necessario superare posizioni unilaterali e impegnarsi a sviluppare «un pensiero comprensivo», che sappia cogliere le diverse dimensioni dei problemi e prospettare soluzioni plausibili, intrecciando una pluralità di punti di vista²¹. Questo percorso di conoscenza è solo un aspetto – il più visibile e facilmente identificabile – di una dinamica più complessa che implica anche un cambiamento a livello relazionale. In termini più espliciti, per poter confrontare analisi dei problemi educativi e prospettive di azione, occorre che insegnanti e genitori imparino ad ascoltarsi e riescano gradualmente a liberarsi da atteggiamenti più o meno consapevoli di tipo conflittuale²² connotati da timori e reciproche diffidenze, creando un clima di fiducia che riduca il più possibile le difese e favorisca gli scambi comunicativi e la ricerca di mediazioni costruttive nelle diverse situazioni.

I cambiamenti prospettati sono ipotizzabili come esiti possibili di itinerari di formazione che, come si è detto, trovino nella scuola spazi e tempi appropriati, innestandosi in forme diverse di esperienza che contribuiscano a delineare progressivamente i tratti di una nuova progettualità. Detto diversamente, la ridefinizione

²¹ Cfr. J.K. Liss, *La comunicazione ecologica* (trad. dall'inglese), La Meridiana, Molfetta (BA), 1998, pp. 29-32.

²² Cfr. F. Montuschi, «Famiglia e scuola, oggi e domani: oltre una relazione conflittuale?», in *La Famiglia*, 1999, 193, pp. 47-56.

dei rapporti tra genitori e insegnanti non può realizzarsi in astratto ma solo in contesti concreti, che consentano agli interessati di scoprire direttamente, anche attraverso prevedibili momenti di difficoltà, il senso di una collaborazione responsabile²³.

Si tratta certamente di una scelta di forte impegno, orientata alla formazione di quella «comunità di educatori «a cui si è accennato. Ma pare non vi siano alternative per chi intenda progettare/realizzare forme di attività che, pur condizionate dai limiti e dai vincoli delle singole situazioni, e quindi segnate da tutti i chiaroscuri del quotidiano, siano finalizzate a costruire una scuola in cui la ricerca necessaria dell'efficienza sia chiaramente finalizzata a promuovere la crescita umana e culturale di tutti/e gli/le allievi/e. Una scuola che sia realmente un servizio alla comunità e nella quale la comunità si riconosca non in senso banalmente localistico, ma perché la percepisce capace di interpretare le sue attese e di valorizzare le sue potenzialità di crescita, indicando a tutti soggetti a vario titolo coinvolti nei processi formativi orizzonti sempre nuovi di impegno.

²³ Cfr. M. Colleoni, «La progettualità dei genitori a scuola», in *Animazione sociale*, 2002, 2, pp. 82-91.

Da casa a scuola: la relazione genitori/insegnanti

Paola Dusi*

SCUOLA-FAMIGLIA: STORIA DI UN RAPPORTO CONTROVERSO

«La frequenza scolastica non è richiesta dalla famiglia ma dallo Stato, ossia dal mondo pubblico; quindi rispetto al bambino, la scuola rappresenta il mondo anche senza esserlo di fatto»¹. Un mondo che si è insinuato all'interno dei nuclei domestici, varcando la soglia delle abitazioni private dapprima attraverso interventi filantropici rivolti alle famiglie svantaggiate, poi con l'introduzione dell'obbligo scolastico che giunge ad interessare tutta la leva demografica².

Con l'apparire della scolarità obbligatoria e del diritto all'istruzione pubblica e gratuita, lo Stato si appropria dell'onere e dell'onore di trasmettere il sapere alle nuove generazioni. In un siffatto contesto, lo spazio riconosciuto alla famiglia, per quanto concerne l'istruzione dei figli, si riduce sino a scomparire, il mondo della conoscenza è di completo appannaggio dei professionisti della scuola³.

* Ricercatrice in pedagogia, Università Cattolica di Brescia. Intervento concesso da: riv. «La Famiglia», 220, La Scuola, Brescia, 2003, pp. 37-46.

¹ H. Arendt, *Tra passato e futuro* (trad. dall'inglese), Garzanti, Milano, 2001, p. 246.

² Cfr. in merito, L. Mozere, «Quelques interrogations à propos de l'éducation parentale. On peut-elle échapper à l'assentiment passif des parents?», in *Revue Française de Pédagogie*, 2000, 133, pp. 49-62; Ocde, *Modèles de gestion sociale et participation des parents*, Ocde, Paris, 1980.

³ J.-P. Pourtois, H. Desmet, «Les relations famille-école: un point de vue partenarial», in F.V. Tochon (Éd.), *Éduquer avant l'école. L'intervention préscolaire en milieu défavorisés et multiethniques*, De Boeck, Bruxelles, 1997, p. 258.

La società cambia rapidamente e alla fine degli anni Sessanta, in un clima sociale segnato dalla contestazione e dalla riflessione sull'insuccesso scolastico diffuso tra le classi meno abbienti, i genitori iniziano a chiedere spazi per far sentire la propria voce e lo Stato giunge a riconoscere loro il diritto di varcare la soglia «pubblica» dell'istituzione scolastica. L'ingresso «formale» e «formalizzato» dei genitori nei luoghi dell'istruzione è sancito dai Decreti Delegati del 1974, che definiscono il quadro della partecipazione familiare alle attività del sistema scolastico. «La nuova scuola della partecipazione» sembra essere l'espressione di un diverso «modo di sentire l'educazione, di rappresentarsi i compiti e le forme della scuola, di rappresentarsi il proprio ruolo e le proprie funzioni»⁴ da parte di docenti e di genitori. Tuttavia, la percezione dell'istruzione come mondo distinto e separato da quello dell'educazione, esplicitandosi nella trasmissione culturale di saperi complessi, induce la scuola a guardare alla famiglia come ad un soggetto istituzionale «debole», chiamato ad adeguarsi alle decisioni assunte in ambito scolastico⁵.

Dal 1974 ai nostri giorni, la partecipazione dei genitori alla vita scolastica ha incontrato e incontra ostacoli di varia natura. Dall'atteggiamento «dimissionario» dei genitori nei confronti dei propri compiti educativi si passa agli atteggiamenti «difensivi», quando non rigidi ed autoritari, ricorrenti tra i professionisti dell'istruzione. Per quanto concerne questi ultimi, molti sono gli elementi che contribuiscono a delineare in termini di complessità il loro approccio al sistema scolastico. Va poi tenuto presente che l'istituzione

⁴ A. Agazzi, «Nuove prospettive e nuovo spirito del sistema educativo di fronte ai nuovi criteri di gestione della scuola», in AA.VV., *La nuova scuola della partecipazione*, Vita e Pensiero, Milano, 1975, p. 4.

⁵ L. Pati, «Famiglia e scuola per l'educazione: dal partecipare al cooperare», in *La Famiglia*, 2001, 205, pp. 15-26.

pubblica, alle prese con un processo di riforma mai concluso, cui si affianca un percorso di autoriflessione sempre più incisivo, dopo aver individuato nell'«imparare ad apprendere» la «formula di contingenza»⁶ che riassume le sue finalità, nel tempo d'oggi sembra essere alle prese con altri compiti connessi con la socializzazione e con la prevenzione del disagio fra i minori. Alla scuola, intesa anche come agenzia di socializzazione primaria, paiono rivolgersi le istanze sempre più numerose e contraddittorie presenti nel contesto sociale contemporaneo. Non più nozioni, non solo metodi e contenuti ma anche benessere psico-fisico e relazionale: igiene, salute, alimentazione, norme di condotta, prevenzione del disagio. Si tratta di una serie di attività di natura extracurricolare che sembrano rimandare ai compiti di «Cura» propri del contesto familiare⁷. Al sistema scolastico torna ad essere chiesto, così come negli interventi filantropici di natura compensativa dell'Ottocento, di prendersi cura delle nuove generazioni non solo sotto l'aspetto cognitivo e metacognitivo. L'istituzione scolastica, alla fine del Millennio, mentre perde il monopolio del sapere, acquisisce però «nuovi» compiti ritenuti sino a pochi anni prima di pertinenza esclusiva del nucleo domestico, a sostegno del quale non devono intervenire più solo i servizi socio-assistenziali e sanitari. Sembra delinearsi un contesto formativo in cui la società e la famiglia chiedono alla scuola di svolgere compiti «impropri», se la si concepisce come mero luogo dell'istruzione. Ciò dà luogo a disorientamento professionale per gli operatori del sistema scolastico, il cui iter formativo verte soprattutto su competenze di tipo disciplinare.

⁶ R. Massa, «Descolarizzare. Per un riaccreditamento culturale della scuola e degli insegnanti», in E. Damiano (a cura di), *Riscolarizzare. Alla ricerca di significati per la scuola di oggi*, Provincia Autonoma, Trento, 1995, pp. 115-124.

⁷ V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, La Scuola, Brescia, 1997, pp. 102-104.

Oggi, gli insegnanti vivono una situazione professionale difficile, resa più complessa da una scarsa stima sociale della funzione docente e dalla presenza di rappresentazioni stereotipate dei compiti educativi che le sono propri. Il loro ruolo e quello dell'istituzione sono rimessi in discussione, mentre i contenuti dell'insegnamento sono oggetto di dibattiti e controversie; la gestione dell'insegnamento non è più considerata prerogativa della gente di scuola e tra i docenti si diffondono atteggiamenti e strategie in qualche modo difensive. Mentre ai professionisti della scuola sono rivolte, essenzialmente, accuse concernenti un modo limitato e rigido di concepire il proprio ruolo, da cui consegue una scarsa disponibilità sia a rimettersi in discussione sia a comprendere l'imprevedibilità del coinvolgimento familiare nella gestione della scuola in ragione della corresponsabilità educativa che lega, in nuce, le due principali agenzie educative della nostra società, il «privato» domestico sembra faticare ad impegnarsi nel mondo della scuola. L'interpretazione del ruolo parentale in termini di «consumatore» dell'offerta formativa non è tuttavia imputabile solo all'atteggiamento assunto dalla scuola e dai suoi professionisti. Come ben illustra P. Meirieu⁸, la relazione scuola-famiglia è, non di rado, concepita da quest'ultima secondo una prospettiva di tipo strategico, ovvero centrata sulle *performances* del figlio. Il rapporto è pensato in senso strettamente utilitaristico: fa parte della strategia che dovrebbe sostenere la «riuscita» scolastica del minore. La famiglia pare pensare alla scuola solo ed esclusivamente in relazione al rendimento scolastico del figlio. La relazione con l'istituzione e i suoi rappresentanti sembra, in questo senso, essere vissuta solo secondo una prospettiva soggettivistica.

⁸ P. Meirieu, «Vers un nouveau contrat parents-enseignants», in F. Dubet (Éd.), *École – famille les malentendu*, Textuel, Paris, 1997, pp. 79-100.

Da qui la constatazione, ricorrente fra i docenti, di aver a che fare con genitori disponibili a partecipare alla vita della scuola solo in relazione ai «profitti» immediati del minore. Si tratta di una posizione diffusa che, pur avendo le sue ragioni d'essere (è giusto e naturale che un genitore aspiri per il proprio figlio al miglior percorso scolastico possibile), qualora esaurisca il senso della presenza parentale all'interno dell'istituzione scolastica, potrebbe rimandare all'atteggiamento individualista che, nel nostro tempo, tanto alimenta la distanza tra mondi pubblici e mondi privati. «L'assunzione di responsabilità verso la propria prole diventa spesso "esclusiva" e talvolta elemento di competitività verso la prole altrui. Quasi che, fuori dal ristretto nucleo, non ci sia una corrispondente responsabilità nei confronti della società in cui dovranno vivere i propri figli, ovvero la responsabilità sociale sia di competenza di "altri". La scelta del figlio unico conduce molti genitori a ritenerlo "speciale", a volerlo "superiore" agli altri ed a pretendere per lui le scuole migliori, le attività extra-scolastiche più prestigiose (...)»⁹. La letteratura sul rapporto scuola-famiglia rintraccia un altro atteggiamento ricorrente tra i genitori nella rinuncia e nella delega dei propri compiti educativi a favore dell'autorità scolastica e dei suoi rappresentanti. Molteplici possono essere le ragioni che ispirano un tale comportamento, di fatto più diffuso tra le classi sociali meno abbienti e scolarizzate. Sembra, infatti, che la condizione socio-economica alimenti una lettura separata dei compiti della scuola e della famiglia, nonché una più debole comprensione della funzione genitoriale¹⁰.

⁹ V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, p. 117.

¹⁰ In merito, cfr. le teorie di A. Lareau, «Assessing Parent Involvement in Schooling: a Critical Analysis», in A. Booth, J.F. Dunn, *Family-School Links: How do They Affect Educational Outcomes?*, Lawrence Erlbaum Associates, Hillsdale, NJ, 1996, pp. 57-64; R. Deslandes, P. Potvin, D. Leclerc, «Family Characteristic as Predictors of School Achievement: Parental Involvement as a Mediator», in *McGill Journal of Education*, 1998, 34, pp. 133-151.

Di là dalle singole rappresentazioni del rapporto scuola-famiglia, in cui è colpevolizzato ora l'uno ora l'altro attore della relazione, è possibile affermare, come suggeriscono alcune ricerche, che il grado di partecipazione parentale va ricondotto a due principali fattori¹¹:

1. comprensione del ruolo genitoriale strettamente connessa con il senso di competenza personale in ambito educativo-didattico;
2. presenza di opportunità e di richieste di cooperazione provenienti dall'istituzione e dal minore.

Mentre gli studi di S.L. Dauber e J.L. Epstein¹² individuano nelle proposte di partnership formulate dall'istituzione scolastica il fattore cruciale per la costruzione di un rapporto di cooperazione efficace, le ricerche condotte da K.V. Hoover-Dempsey e H.M. Sandler¹³, pur riconoscendo un ruolo determinante alle istanze di partecipazione rivolte dalla scuola alla famiglia, rintracciano nella comprensione del ruolo genitoriale l'elemento decisivo in vista di una fattiva collaborazione tra le due agenzie.

¹¹ R. Deslandes, «Une visée partenariale dans les relations entre l'école et les familles: complémentarité de trois cadres conceptuels», in *La revue internationale de l'éducation familiale, Familles et école*, 1999, 1 & 2, pp. 31-49.

¹² Tra gli altri ricordiamo i seguenti: J.L. Epstein, S.L. Dauber, «School Programs and Teacher Practices of Parent Involvement in Inner-city Elementary and Middle Schools», in *Elementary School Journal*, 1991, 91, pp. 291-305; Id., «School and Family Partnerships», in M. Alkin (Ed.), *Encyclopedia of Educational Research*, Mac Millan, N.Y., 1992, pp. 1139-1151; Id., «Family-School Links: How do They Affect Educational Outcomes?», in A. Booth, J. Dunn (Eds.), *Family-School Links: How do They Affect Educational Outcomes?*, L. Erlbaum Associates, N.J., Hillsdale, 1996, pp. 361- 377.

¹³ K.V. Hoover-Dempsey, H.M. Sandler, «Parental Involvement in Children's Education: Why does it Make a Difference?», in *Teachers College Record*, 1995, 95, pp. 310331; «Why do Parents Become Involved in Their Children's Education?», in *Review of Educational Research*, 1995, 67, pp. 3-42.

Molti genitori faticano ad assumere le responsabilità connesse con il ruolo parentale, non si sentono in grado di collaborare con il sistema scolastico, oppure ritengono che il ruolo delle due istituzioni sia nettamente distinto: all'una compete l'istruzione all'altra l'educazione. Di certo è che la presenza diffusa di una non adeguata disponibilità parentale a collaborare con la scuola in alcuni casi è dovuta a ragioni culturali, in altri è di natura strutturale. La percezione di inadeguatezza ad assolvere i compiti educativi inerenti alla funzione genitoriale potrebbe essere, quindi, il motivo profondo che induce i genitori, anche inconsapevolmente, ad allontanarsi da una istituzione, quella scolastica, che, a poco a poco, sembra essersi trasformata, ai loro occhi, in luogo ove si giudica l'efficacia dell'azione educativa parentale.

Proprio al ruolo della scuola sembrano rimandare gli studi condotti da J.L. Epstein secondo il quale le pratiche degli insegnanti e della scuola, in particolare i progetti di partenariato scuola-famiglia, giocano un ruolo fondamentale nella promozione della partecipazione dei genitori, quale che sia il livello socio-economico di questi ultimi¹⁴.

«L'educazione costituisce di fatto la ragione profonda sia della famiglia sia della scuola: essa è il fine comune da cui entrambe le istituzioni sono provocate a un colloquio che non è mai facile»¹⁵. Dalla constatazione della complementarità delle due agenzie educative in questione prende le mosse la riflessione pedagogica alla ricerca di possibili linee di sviluppo, in grado di attingere alla dimensione della corresponsabilità educativa quale princi-

¹⁴ Cfr. J.L. Epstein, S.L. Dauber, «Family-School Links: How do They Affect Educational Outcomes?».

¹⁵ L. Corradini, «I nessi tra famiglia e scuola e l'associazionismo familiare in campo scolastico», in P. Donati (a cura di), *Terzo rapporto sulla famiglia in Italia*, S. Paolo, Milano, 1993, p. 193.

pio fondante il rapporto scuola-famiglia, sia pure come luogo mai definitivamente raggiunto¹⁶.

Pare opportuno, in merito, ricordare che per la maggior parte delle famiglie il vocabolo «educazione» rimanda ad un vissuto di preoccupazioni, emozioni, azioni. Esse paiono intrattenere un rapporto «magico» con la scuola, concepita come strumento privilegiato per costruire il futuro dei propri figli. L'educazione è, del resto, per sua natura un processo che si proietta nel futuro, individuale e comune, e lo progetta. In quanto chiave di volta per preparare un avvenire migliore ai propri figli, lo spazio educativo da condividere con gli insegnanti diventa, quasi naturalmente, un luogo magico, denso di significati e di attese, pronto a trasformarsi in terreno di dibattiti e conflitti. Le accuse che gli uni rivolgono agli altri, circa la responsabilità delle difficoltà che contraddistinguono i «non-luoghi» delle relazioni scuola-famiglia, nonché le reciproche rappresentazioni e incomprensioni, testimoniano la complessità del rapporto genitori-docenti.

LA CORRESPONSABILITÀ EDUCATIVA: UNITÀ NELLA DISTINZIONE

Di là dalla mera elencazione delle cause e delle responsabilità che rendono più difficile il rapporto scuola-famiglia, importa fermare l'attenzione sulla complementarità delle due istituzioni che dà ragione della necessità di tradurre in azioni concrete il principio della corresponsabilità educativa. I genitori esclusi dalla scuola nel momento della sua istituzione, da semplici «consumatori» del servizio educativo-didattico, con il compito di sostenere le richieste provenienti dalla scuola, sono chiamati oggi, nella scuo-

¹⁶ La cooperazione tra le due istituzioni, ben lungi dall'essere una realtà, rappresenta comunque un'ideale da perseguire. Cfr. la pubblicazione a cura dell'Ocde, *Les parents partenaires de l'école*, Ocde, Paris, 1997.

la dell'autonomia, ad essere protagonisti a pieno titolo dell'azione educativa accanto agli insegnanti e alla ragion d'essere dell'istituzione, le nuove generazioni.

Alla deriva «clientelista»¹⁷ del contratto pedagogico stipulato in passato tra scuola e famiglia, il contesto contemporaneo contrappone un nuovo patto formativo stretto sulla base del principio fondativo della corresponsabilità educativa¹⁸. Da questo discende un «ponte pedagogico» atto a «collocare i processi di trasmissione e di elaborazione culturale in prospettiva educativa, rendendoli funzionali al divenire armonico della persona»¹⁹.

La famiglia, luogo primo dell'educare, oggetto di rinnovato interesse nel panorama socio-culturale contemporaneo, è riconosciuta quale soggetto competente e attivo, protagonista nel privato e nel pubblico della vita sociale²⁰. Il ruolo educativo della famiglia, dopo essere stato per lungo tempo delegato alla scuola, pare essere riscoperto dall'intero assetto sociale. I genitori, del resto, «non si limitano a chiamare i figli alla vita, facendoli nascere, ma allo stesso tempo li introducono in un mondo. Con l'educazione si assumono la responsabilità nei due ambiti a livello dell'esistenza e della crescita del bambino e a livello della continuazione del mondo»²¹. La cura parentale, cui va riconosciuto il primato dell'educativo, è gravida di conseguenze non solo per il sin-

¹⁷ P. Meirieu, «Vers un nouveau contrat parents-enseignants», p. 87.

¹⁸ In merito, cfr. tra gli altri gli studi di J.-P. Pourtois, H. Desmet, «Les relations famille-école: un point de vue partenarial», in F.V. Tochon (Éd.), *Éduquer avant l'école*, De Boeck Università, Bruxelles, 1997, pp. 257-276; J.-P. Pourtois, «Trasformazioni nelle relazioni tra scuola e famiglia», in *Rivista Quadrimestrale dell'Istituto Superiore Internazionale Salesiano di Ricerca Educativa (ISRE)*, 1997, 2.

¹⁹ L. Pati, «Famiglia e scuola per l'educazione: dal partecipare al cooperare», in *La Famiglia*, 2001, 205, p. 21.

²⁰ Sull'argomento cfr. i testi delle seguenti leggi: 285/97; 30/2000; 328/2000.

²¹ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, pp. 242-243.

golo nell'interno familiare ma anche per la comunità nell'esterno sociale. «La possibilità di costruire spazi di interazione tra l'interno e l'esterno apre ad una comunicazione eticamente fondata nel perseguimento di un bene sociale comune fondato sulla solidarietà della famiglia verso il contesto»²².

Alla società in generale e alla scuola in particolare spetta, d'altro canto, il compito di sostenere e accogliere la famiglia, condividendo con quest'ultima i problemi educativi connessi con la crescita armonica della prole. Infatti, mentre «non si può educare senza insegnare: l'educazione senza istruzione è vuota, e tende a degenerare molto facilmente in una retorica di tipo etico-sentimentale (...) è molto facile insegnare senza educare»²³.

«La scuola risulta, di fatto, impreparata ad accettare e a svolgere la funzione educativa oltre a quella istruttiva. Per molti insegnanti è difficile pensare ad una modificazione del ruolo professionale, integrando la funzione della trasmissione culturale e di guida alla esplorazione ambientale e conoscitiva con quella del sapersi porre come modello di vita e punto di riferimento esistenziale. (...) Il processo d'istruzione deve procedere di pari passo con quello di educazione e (...) proprio per questo la scuola esige di essere rivalutata nella sua azione e nella sua organizzazione esperienziale»²⁴. È, del resto, nell'educativo che trova fondamento la corresponsabilità dei soggetti adulti coinvolti nel processo di crescita delle nuove generazioni. In qualità di educatori, sia pure con diverso titolo, gli uni e gli altri sono «vincolati nel medesimo modo di fronte al minore»²⁵; da qui la necessità di condividere il

²² V. Iori, *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*, p. 118.

²³ H. Arendt, *Tra passato e futuro*, p. 254.

²⁴ L. Pati, «Famiglia e scuola per l'educazione: dal partecipare al cooperare».

²⁵ N. Galli, «La partecipazione dei genitori alla gestione sociale della scuola», in AA.VV., *La nuova scuola della partecipazione*, Vita e Pensiero, Milano, 1975, p. 157.

fatto educativo, superando diffidenze e ricercando linguaggi comuni.

«Come genitori, insegnanti ed educatori possono lavorare insieme in un progetto educativo comune senza che i genitori s'intromettano nel lavoro didattico dei docenti, senza che gli insegnanti sconfinino nella vita privata dei genitori e senza che i bambini si sentano stratonati di qua e di là?»²⁶. Si tratta, in ultima istanza, di apprendere a decentrarsi, a mettersi in ascolto dell'altro e del suo punto di vista, per quanto difficile possa essere. Solo andando in questa direzione è possibile apprendere a lavorare insieme e attribuire il giusto valore a quanto di positivo ciascun partner può portare nella relazione educativa, che è sempre relazione interpersonale. Ad una partnership che trova il suo focus nel concetto di collaborazione, affermatosi in passato, il futuro contrappone un partenariato pensato in termini di reciprocità²⁷. Nel primo caso, l'intervento dei genitori è conseguente a proposte e richieste avanzate dalla scuola e dagli insegnanti; nel secondo, è segnato dalla condivisione di uguale titolarità e responsabilità che trovano, pur tuttavia, declinazioni differenti in ragione della specificità, del ruolo e delle competenze proprie di ciascuna istituzione.

Importa, quindi, precisare, da una parte, il primato educativo di pertinenza familiare (sancito dalla stessa Costituzione e ribadito nelle differenti Dichiarazioni internazionali dei diritti dell'uomo);

²⁶ J. Migeot-Alvarado, «Un mariage forcé? Les parents et l'école en France, in *Revue Internationale d'Éducation*, 2002, 31, p. 59.

²⁷ Per approfondimenti cfr. i contributi di: J.M. Bouchard, «Le partenariat dans une école de type communautaire», in R. Pallascio, L. Julien, G. Gosselin, *Le partenariat en éducation. Pour mieux vivre ensemble!*, Édition Nouvelle, Montréal, 1998, pp. 1935; G. Boutin, F. Le Cren, «Le partenariat en éducation, un défi à relever», in *ibidem*, pp. 111-117; J.L. Epstein, «School and Family Partnerships», pp. 1139-1151; L. Pati, «Famiglia e scuola dell'Autonomia: dalla partecipazione alla corresponsabilità educativa».

dall'altra parte, i principii della libertà d'insegnamento e dell'autonomia didattica²⁸ che non devono, peraltro, tradursi in rigide interpretazioni del ruolo docente, ridotto a mera autosufficienza. La reciprocità, di natura educativa e relazionale, vincola la scuola alla famiglia, l'istituzione parentale a quella scolastica: entrambe sono «impegnate» da diritti e da doveri verso le nuove generazioni nella ricerca di comuni percorsi, in vista dell'efficacia e della credibilità dell'azione educativa medesima. Più propriamente, «il piano sul quale la corresponsabilità tra genitori e insegnanti si situa è quello pedagogico-educativo; concerne perciò l'insieme di finalità, obiettivi, contenuti, iniziative, modalità metodologiche atti a promuovere e secondare lo sviluppo integrale del figlio/alunno»²⁹.

In un contesto storico-sociale in rapida evoluzione nell'ambito del quale il sistema scolastico e i suoi attori (alunni, genitori, insegnanti) partecipano ad un processo di trasformazione dei rispettivi ruoli, è più che mai evidente la difficoltà ad attingere a forme di corresponsabilità educativa reali e non solo dichiarate. Tuttavia, solo sulla scia di tale principio fondativo si legittimano azioni di partenariato e di cooperazione, atte a costituirsi quali occasioni educative e trasformative per gli stessi soggetti «agenti». La partecipazione e la cooperazione si esprimono nell'azione, mediante l'azione: un'azione che ha luogo e senso solo nella pluralità della scuola di comunità. Secondo la teoria di H. Arendt³⁰, l'agire umano è anche un agire pubblico, un agire plurale: la nostra condizione nel mondo è un essere-in-relazione che ci chiama ad individuare con gli altri possibili soluzioni per affari

²⁸ A. Agazzi, «Nuove prospettive e nuovo spirito del sistema educativo di fronte ai nuovi criteri di gestione della scuola», p. 240.

²⁹ L. Pati, «Famiglia e scuola per l'educazione: dal partecipare al cooperare».

³⁰ H. Arendt, *Vita Activa* (trad. dall'inglese), Bompiani, Milano, 2000.

comuni. L'agire plurale, legato al com-partecipare ad una medesima condizione, quella umana, è un agire imprevedibile, gratuito e dialogico. Ci troviamo in una dimensione essenzialmente orale: l'agire pubblico è parola, è prendere la parola, è commentare, discutere, persuadere, è incontrarsi e riconoscersi nello spazio della parola.

IMPARARE A VIVERE INSIEME

Il partecipare e il cooperare implicano, perciò, un riconoscersi, un mettersi in relazione, un dare voce all'altro. Evocano, quindi, la possibilità di incontrare competenze e pensieri diversi da avvalorare, di individuare risposte inedite a problemi che intersecano prospettive antropologiche e assiologiche differenti.

«La partecipazione è, infatti, una nozione ricca di implicazioni pedagogiche che richiede a famiglia e servizi di darsi spazi e tempi per l'ascolto e per il dialogo, di porre in questione i propri schemi di pensiero in un processo di negoziazione e costruzione di significati condivisi prima ancora che di azioni concrete»³¹.

In questo senso, la corresponsabilità educativa invoca l'individuazione di luoghi atti a intrecciare orizzonti di senso e di significato diversi per attingere a comuni obiettivi pedagogici, in vista della formazione integrale della persona assunta quale valore supremo. La «spazialità» scolastica è abitata da presenze diverse, portatrici di bisogni, attese, modalità comunicative e d'azione differenti; interlocutori che chiedono di essere «riconosciuti» nella loro originalità, capace di definire problematiche, ideare soluzioni, tradursi in azioni. «La possibilità dell'agire insieme non discende da un sistema di norme che emanerà sempre dall'alto, o da

³¹ C. Sità, «Famiglie e processi di partecipazione: nuove possibilità per i servizi del territorio», in C. Desinan (a cura di), *Formazione e Comunicazione*, FrancoAngeli, Milano, 2002, p. 109.

un luogo separato (...), ma è affare di pertinenza della politica, in ultima analisi delle regole che gli uomini si daranno autonomamente nel loro spazio politico»³².

L'ambito scolastico e quello domestico posseggono regole di vita, valori, pratiche, tradizioni e rappresentazioni, scopi e ruoli diversi. Il rapporto scuola-famiglia implica una dimensione di conflittualità che nessuna pedagogia può evitare tout court; anche in ragione di ciò, famiglia e scuola sono chiamate a vivere insieme. Non solo in vista della formulazione di un progetto educativo condiviso, ma soprattutto perché esse costituiscono i luoghi deputati ad insegnare alle nuove generazioni l'arte di «imparare a vivere insieme sviluppando una comprensione degli altri ed un apprezzamento dell'interdipendenza in uno spirito di rispetto per i valori del pluralismo, della reciproca comprensione e della pace»³³. La cooperazione famiglia-scuola interroga, in ultima istanza, non solo il quadro normativo che pure definisce lo spazio del dialogo e del conflitto «costruttivo» fra gli attori di una «naturale» corresponsabilità educativa, ma soprattutto il nostro modo di essere persone, uomini e donne, padri e madri, genitori e insegnanti, figli e alunni, negli spazi pubblici e privati di una collettività che aspiri a tradurre i principi della democrazia in azioni³⁴.

³² A. Dal Lago, «La città perduta», in H. Arendt, *Vita Activa*, p. XXIII.

³³ J. Delors, *Nell'educazione un tesoro* (trad. dal francese), Armando Editore, Roma, 2000 p. 89.

³⁴ P. Dusi, «Une coopération antinomique. Le cas italien», in *Revue Internationale d'Éducation*,

I genitori nei nuovi Organi Collegiali Territoriali

*Pietro Pasotti**

La proposta di revisione degli organi collegiali territoriali presentata dal Governo lo scorso novembre¹ richiede un chiarimento iniziale: si tratta di organismi che si occupano della scuola nella sua dimensione nazionale, regionale e locale. Quindi degli organi collegiali che affiancano a livello nazionale il Ministero dell'Istruzione, a livello regionale l'Ufficio scolastico regionale e a livello locale, anche se non precisata, l'area provinciale assegnata ai Centri Servizi Amministrativi che attualmente sostituiscono gli ex provveditorati agli studi.

Le legge delega del 1973 e i decreti delegati del 1974² avevano previsto tre organismi rappresentativi molto diversi, sia in termini territoriali sia in quelli strutturali ed operativi. Accanto al Ministero si collocava il Consiglio nazionale della pubblica istruzione, a livello provinciale i Consigli scolastici provinciali e a livello comprensoriale i Consigli distrettuali. Non si parlava di organismi regionali.

Dopo trent'anni l'orizzonte politico ed organizzativo del sistema formativo è profondamente mutato. Si avverte con forte evi-

* Dirigente scolastico, Mantova. Intervento concesso dalla rivista «La Famiglia», ed La Scuola, Brescia; pubblicato sul n. 224, 2004, pp. 62-69.

¹ Schema di decreto legislativo recante modifiche al decreto legislativo 30 giugno 1999, n. 233 concernente la riforma degli organi collegiali territoriali della scuola, a norma dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

² In particolare va ricordato il decreto delegato n. 416 del 31 maggio 1974: Istituzione e riordinamento degli organi collegiali della scuola materna, elementare, secondaria ed artistica.

denza la necessità di una revisione generale del sistema partecipativo, tenendo conto dei cambiamenti dell'assetto istituzionale e delle attese emergenti dai nuovi contesti socio-culturali e politici. L'intenzione preminente è quella di rivedere la composizione degli organismi, di semplificare i criteri di scelta della varie rappresentanze, di facilitare le procedure di funzionamento.

Tra le novità più rilevanti degli ultimi tempi sono da ricordare: l'autonomia delle unità scolastiche accompagnata dal decentramento amministrativo ed organizzativo, l'ampliamento delle attribuzioni assegnate alle Regioni nell'ambito dell'istruzione e della formazione³, la scomparsa del provveditorato agli studi a livello provinciale. La riforma degli ordinamenti, prevista dalla Legge 53/2003, introduce poi alcuni cambiamenti che riconoscono alla famiglia nuovi spazi di partecipazione e di corresponsabilità. La recente normativa in fase di definizione affida in particolare ai genitori la possibilità dell'iscrizione anticipata alla scuola dell'infanzia e alla scuola primaria, la scelta delle attività opzionali e facoltative nel primo ciclo (scuola primaria e secondaria di primo grado), programmate da ogni unità scolastica, e di contribuire alla elaborazione del Piano dell'Offerta Formativa (POF)⁴.

ORGANI COLLEGIALI TERRITORIALI E ORGANI COLLEGIALI DI ISTITUTO

La partecipazione dei genitori alla vita della scuola si realizza innanzi tutto nelle relazioni dirette che si sviluppano nell'ambito dell'istituto frequentato dai loro figli.

³ Legge n. 59, 15 marzo 1997, in particolare gli articoli 11 e 12 sulla riforma del Ministero e sul decentramento nelle sue funzioni e l'art. 21 sull'autonomia delle unità scolastiche. *Orientarsi sull'autonomia*, a cura di G. Bertagna, La Scuola, Brescia, 1999.

⁴ Schema di decreto legislativo concernente la definizione delle norme generali relative alla scuola dell'infanzia e al primo ciclo dell'istruzione, ai sensi della legge 26 marzo 2003, n. 53 approvato dal Consiglio dei Ministri il 12-9-2003.

Oltre ai normali incontri tra insegnanti e genitori, sono previsti organismi di autogoverno dell'unità scolastica che, nell'ambito dell'autonomia, permettono alla famiglia di formulare le proprie proposte e di partecipare ad alcuni processi decisionali. Attualmente sono ancora operanti gli organismi previsti dal decreto delegato 416 del 1974. L'esperienza, oramai trentennale, ha messo in risalto luci ed ombre sulla loro struttura, sul loro funzionamento e sulla loro efficacia. Negli ultimi anni sono apparsi più chiaramente i limiti di un sistema oramai invecchiato e superato dai cambiamenti che hanno modificato la scuola e che coinvolgono anche la famiglia e il contesto sociale. Bisognava provvedere ad una revisione generale del sistema cominciando da un riesame dell'intera materia e proseguendo con la predisposizione di nuovi organismi di partecipazione.

La revisione degli organi collegiali a livello di istituto è ancora in fase di attesa. Il quadro rimane incerto e problematico per la molteplicità e la complessità dei fattori che entrano in gioco. L'apposito disegno di legge, votato due anni fa dalla VI Commissione della Camera, è ancora fermo nelle aule parlamentari⁵. La mancanza del necessario consenso politico su alcune questioni nodali allontana la sua definitiva approvazione. La riforma dei livelli superiori dell'impianto partecipativo mediante l'istituzione dei consigli nazionali, regionali e locali, rischia di rimanere inadeguato se manca alla sua base un valido funzionamento dei consigli di scuola e, in particolare, la voce dei genitori.

La differenza tra i due livelli di partecipazione, quella diretta nella realtà locale e quella indiretta attraverso rappresentanze a

⁵ La revisione degli organi collegiali a livello di istituto scolastico è stata approvata in sede di Commissione il 21 febbraio 2002. Doveva essere discusso dalla Camera dei deputati ai primi di marzo. Però sembra che l'argomento sia stato accantonato.

livello subregionale (provinciale), regionale e nazionale è rilevante. Senza una saldatura interna tra i due livelli il sistema rimane incompiuto.

LE ATTRIBUZIONI DEI NUOVI ORAGANI COLLEGIALI TERRITORIALI

Il progetto predisposto dal Governo intende semplificare i processi partecipativi delle varie componenti scolastiche attraverso la ridefinizione delle competenze e la riduzione delle rappresentanze interne ed esterne. L'operazione sembra rispondere ad una esigenza tipica del nostro tempo: introdurre criteri di efficienza nel governo delle istituzioni per conseguire la migliore qualità del servizio. Si guarda, quindi, ad organismi più snelli, ad attribuzioni più definite, a procedure più essenziali.

La revisione approvata dal Governo lo scorso novembre e contenuta nel documento ministeriale, diffuso dalla stampa scolastica e reperibile anche tramite internet, prevede l'istituzione di tre organismi: uno nazionale, uno regionale e un terzo locale (subregionale). Essi hanno il compito di formulare proposte e di esprimere pareri *facoltativi ed obbligatori* su determinate materie indicate dal testo.

I consigli previsti dal decreto dureranno quattro anni. Il loro funzionamento inizierà con l'anno 2005.

LE ATTRIBUZIONI DEI NUOVI CONSIGLI

Ai vertici del sistema troviamo il *Consiglio Nazionale dell'istruzione e della formazione*. Questo organismo ha il compito di esprimere pareri e proposte al Ministro sugli indirizzi e standard nazionali del sistema formativo, sui piani di studio nazionali, sulla definizione e valutazione dei crediti scolastici, sulla determinazione dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di formazione professionale e sui raggruppamenti degli insegnamenti nelle clas-

si di abilitazione. Inoltre si pronuncia su ogni materia che il Ministro intenda proporgli. Di propria iniziativa esprime poi pareri su proposte di legge e promuove indagini conoscitive.

Si tratta sicuramente di attribuzioni che toccano i più importanti processi decisionali del Parlamento e del Governo nel settore dell'istruzione e della formazione. In particolare, va segnalata la competenza del Consiglio, anche se solamente consultiva, sugli indirizzi che, nel quadro dell'auto-nomia delle realtà periferiche, sostituiranno i tradizionali programmi didattici ministeriali.

Nel Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione, varato dalla legislazione del 1973-74, i compiti erano espressi in modo più dettagliato: si trattava comunque di pareri anche allora facoltativi ed obbligatori. Solo in qualche caso si prevedevano pareri vincolanti. Il testo rifletteva il clima politico di quella vivace stagione che mirava a potenziare la democrazia scolastica partendo proprio dalle attribuzioni del potere centrale.

Le attribuzioni assegnate al nuovo organismo a carattere nazionale assumono nell'attuale fase di evoluzione del sistema scolastico una funzione strategica a sostegno della politica unitaria nel contesto dinamico ed articolato delle autonomie. La distribuzione delle attribuzioni allo Stato, alle Regioni ed alle realtà locali modifica l'intero sistema. Il nuovo Consiglio deve fare i conti con il decentramento e l'autonomia. Occorre ridisegnare gli ambiti specifici dei tre livelli, proprio partendo dal ridimensionamento di quello nazionale: un'impresa che richiederà ancora tempo e capacità di superare problemi ancora aperti.

In questa fase va sottolineato il ruolo del Consiglio nazionale come luogo di unificazione e di armonizzazione della politica scolastica nazionale.

Il *Consiglio Scolastico Regionale* rappresenta una novità in senso assoluto. Alcuni provvedimenti emanati nel corso dell'ultimo

decennio hanno assegnato alle Regioni compiti sempre più definiti in materia programmatica, amministrativa e gestionale⁶. L'orientamento politico generale tende a decentrare sempre più i poteri degli organi centrali a favore di quelli periferici. Alle Regioni erano già stati affidati compiti riguardanti l'assistenza scolastica e la formazione professionale: negli ultimi tempi si sono aggiunti consistenti poteri, ancora in fase di definizione, in ordine alla organizzazione del servizio scolastico e integrazione degli indirizzi programmatici.

Le prospettive di un graduale potenziamento delle funzioni regionali in campo scolastico, già avviate con l'istituzione delle Uffici scolastici regionali affidati alle Direzioni regionali, portano il nuovo Consiglio ad assumere un suo ruolo fondamentale nei processi di programmazione e di gestione dei vari servizi nell'ambito del territorio di competenza.

Il Consiglio Scolastico Regionale si affianca all'Ufficio scolastico e agli altri organismi regionali che si occupano dell'istruzione e della formazione esprimendo pareri, su richiesta, e proposte di propria iniziativa. Molte attribuzioni del Ministero sono già state trasferite agli Uffici regionali. Anche le competenze dei soppressi provveditorati agli studi provinciali sono state assorbite dalla struttura regionale.

L'organismo che sta nascendo dovrà guidare il passaggio graduale al federalismo scolastico, un progetto che interesserà anche le famiglie e gli studenti.

Il *Consiglio scolastico locale*, ancora non definito nella sua articolazione territoriale, dovrebbe sostituire il Consiglio scoli-

⁶ In particolare, la legge 15-3-1979, n. 59: delega al Governo per il conferimento di funzioni alle Regioni ed agli Enti locali e per la riforma della pubblica amministrazione. Per il settore scolastico è stato poi emanato il DPR n. 275, 8-3-1979: Regolamento dell'autonomia.

co provinciale e i distretti scolastici istituiti a livello di comprensorio dalla precedente legislazione. Anche se le dimensioni di questo nuovo organismo rimangono indeterminate, i compiti dovrebbero rimanere simili a quelli dei due che lo hanno preceduto, tenendo conto, ovviamente, del nuovo quadro politico ed amministrativo conseguente alle nuove disposizioni sull'autonomia scolastica e alle normative dettate dalle riforme in cantiere.

La proposta governativa ripete che il Consiglio esprime pareri e formula proposte all'amministrazione scolastica periferica ed alle istituzioni scolastiche autonome su svariate materie: edilizia scolastica, iniziative di educazione permanente, orientamento e raccordo tra gli istituti superiori, alternanza scuola-lavoro, continuità, integrazione degli alunni portatori di handicap, bisogni formativi e opportunità culturali e formative a favore dei giovani. Alcune di queste attribuzioni in passato erano state assegnate ai Consigli distrettuali che, dopo una partenza positiva, avevano gradualmente perso lo slancio iniziale e si erano ridotti ad una presenza poco più che formale, fino a scomparire quasi completamente dalla scena. Dopo la soppressione dei Provveditorati agli studi e il passaggio di una parte delle loro competenze ai centri regionali, anche il Consiglio scolastico provinciale ha perso ogni potere reale e aspetta solamente la sua cancellazione.

LA COMPOSIZIONE DEI CONSIGLI E LA RAPPRESENTANZA DEI GENITORI

Le attribuzioni dei Consigli, anche se hanno un carattere meramente consultivo, riguardano materie complesse che richiedono un forte impegno per raccogliere i consensi necessari alla loro definizione ed alla loro attuazione. È oramai convincimento diffuso che senza l'adesione delle componenti direttamente interessate nessuna riforma normativa può rinnovare il sistema scolastico e formativo. Gli organismi di partecipazione hanno proprio lo

scopo di verificare e di favorire il consenso chiamando le componenti direttamente interessate ad elaborare le varie proposte innovative da sottoporre poi al potere legislativo per le sue decisioni e al potere esecutivo per l'adozione delle iniziative conseguenti.

La partecipazione, considerando anche le esperienze di un trentennio di funzionamento di organi collegiali, dovrebbe coinvolgere l'amministrazione scolastica, gli operatori interni (dirigenti, docenti, personale ATA), i genitori, gli altri enti od istituzioni che a diversi titoli concorrono all'attuazione del servizio scolastico. In questa sede ci limitiamo a condurre una prima riflessione sulla partecipazione dei genitori come componente essenziale nell'attuale fase di revisione dell'intero assetto del sistema di istruzione e di formazione. Non riteniamo necessario riprendere i motivi di un diritto di coinvolgimento che ha profonde radici nella Carta costituzionale e nella normativa che affida alla famiglia il primato educativo nei confronti dei propri figli⁷.

Il *Consiglio Nazionale* sarà costituito da 55 componenti con una pluralità di rappresentanze espresse dal mondo scolastico nelle sue varie articolazioni. Dieci membri saranno designati dal Ministro *tra esponenti del mondo della cultura, della scuola, dell'Università, della ricerca, del lavoro, delle professioni, del mondo produttivo, del volontariato sociale, che assicurino un più ampio pluralismo culturale.*

La composizione dell'organismo suscita senz'altro alcune perplessità per la sua genericità e, in particolare per alcuni silenzi in ordine alla partecipazione delle componenti scolastiche interne: dirigenti, docenti, studenti. Preoccupa soprattutto l'assenza di una rappresentanza della famiglia, ufficialmente riconosciuta come

⁷ Ricordiamo ciò che afferma la Costituzione: art. 30, primo comma: È dovere e diritto dei genitori mantenere, istruire ed educare i figli, anche se nati fuori del matrimonio.

primo interlocutore nei processi di innovazione dell'intero sistema scolastico e formativo e trascurata negli organismi a carattere nazionale.

La mancanza della componente familiare viene contestata dall'Associazione dei genitori (A.Ge) che in un suo documento propone una revisione dello schema di decreto inserendovi alcuni genitori indicati dal Forum nazionale delle associazioni dei genitori, un organismo già previsto da un apposito provvedimento⁸.

La famiglia potrebbe poi essere rappresentata indirettamente in quanto i vari componenti potrebbero essere contemporaneamente genitori, quindi vivere la scuola anche in questa specifica dimensione. Qualche genitore potrebbe essere inserito anche tra i dieci componenti designati dal Ministero.

È comunque auspicabile che nella edizione finale del decreto sia tenuta in considerazione la necessità di una rappresentanza delle famiglie.

L'esigenza di snellire le procedure mediante una riduzione dei componenti si scontra con il bisogno di una partecipazione allargata che consenta un confronto tra le varie voci e raccolga i più vasti consensi.

Il *Consiglio scolastico regionale* è composto dai presidenti e dai vice presidenti dei consigli scolastici locali, da tre rappresentanti delle scuole paritarie, da due studenti, due genitori, tre rappresentanti degli enti locali e tre della Regione, un esperto designato dall'Università e uno dagli istituti di formazione. Un altro esperto sarà designato dall'Unioncamere.

Come si è già rilevato, si tratta di un organismo completamente nuovo. La sua istituzione rientra nel processo che modifica la

⁸ A.Ge Stampa, n. 9, novembre 2003, pp. 4-5. In un apposito documento pubblicato sul proprio mensile l'Associazione dei genitori avanza interessanti proposte per un miglioramento del decreto ministeriale.

struttura della scuola: la partecipazione delle varie realtà regionali diventa indispensabile nella fase di costruzione di rapporti più articolati alla base del sistema.

La presenza della rappresentanza dei genitori è assicurata: sono previsti due genitori designati dal Forum regionale delle associazioni. Le aggregazioni dei genitori trovano un ulteriore motivo per elaborare le loro strategie per inserirsi attivamente nei processi di elaborazione e di decisione a livello regionale.

I vari consiglieri sono designati dagli organi competenti o eletti tra le rispettive rappresentanze presso i consigli scolastici locali. Nel *Consiglio scolastico locale* il numero dei componenti è fissato in relazione alla presenza delle scuole sul territorio. Sono indicati tre modelli: il primo, con una quota non superiore a 150 istituti, il secondo non superiore a 350 istituti e il terzo superiore a questa quota. È prevista la partecipazione delle seguenti componenti, in relazione, appunto, alle dimensioni del comprensorio interessato:

- nel primo caso: un dirigente scolastico, cinque docenti, due genitori, due studenti, un rappresentante del personale ATA e un rappresentante delle scuole paritarie;
- nel secondo caso: un dirigente scolastico, sei docenti, tre genitori, tre studenti, un rappresentante del personale ATA, due rappresentanti delle scuole paritarie;
- nel terzo caso: due dirigenti scolastici, sette docenti, quattro genitori, quattro studenti, un'unità del personale ATA, due rappresentanti delle scuole paritarie.

Fanno inoltre parte di questo Consiglio tre componenti designati dagli enti locali, un esperto designato dalle università, un esperto indicato dagli istituti di alta formazione artistica, musicale e coreutica, un rappresentante dell'Unioncamere, un direttore dei servizi amministrativi designato dal dirigente regionale.

La composizione mette in luce la presenza abbastanza equilibrata delle diverse componenti scolastiche interne ed esterne. Senza entrare nel merito di alcune scelte che meriterebbero ulteriori analisi, possiamo ritenere l'organismo abbastanza rappresentativo delle varie realtà locali, e quindi in grado di svolgere i compiti assegnati, che rimangono ancora in buona parte da precisare in relazione alla definizione dell'ambito territoriale.

Se, come pensiamo, il Consiglio scolastico locale assume le dimensioni provinciali, anche in seguito al potenziamento delle Amministrazioni provinciali, le sue attribuzioni assumono un profilo più definito nel quadro della revisione generale del sistema partecipativo. Se invece saranno scelti criteri diversi, soprattutto nelle grandi metropoli, il problema si fa più complesso. Nella sostanza questo organismo, snellito nella sua composizione, eredita le attribuzioni dei consigli scolastici provinciali e dei consigli distrettuali previsti dalla normativa precedente.

VALORIZZARE LA RAPPRESENTANZA DEI GENITORI

La presenza dei genitori è assicurata a livello regionale e locale. È una presenza numerica ridotta, quasi simbolica; ma potrebbe assumere una particolare autorevolezza se diventasse espressione di una entità organizzata capace di elaborare proposte, di esprimere orientamenti, di influire sulle deliberazioni.

A questo punto si torna a richiamare il significato che assume la presenza dei genitori nei consigli previsti dal progetto ministeriale: se manca un collegamento organico tra le famiglie si corre il rischio che ogni rappresentante agisca in termini individuali. L'esperienza degli ultimi trent'anni ha messo in evidenza la debolezza della rappresentanza della componente familiare: mancava un diretto e costante riferimento a coloro che avevano votato per la loro elezione o a chi li avevano designati.

Due possono essere le vie per creare un rapporto organico tra i rappresentanti e i rappresentati:

- a) individuare forme di collegamento tra i genitori presenti nei vari istituti, in particolare con quelli che assumono particolari incarichi di responsabilità, come per esempio la presidenza del consiglio di scuola (se verrà confermata). Costruire una rete tra i membri dei consigli di istituto del territorio per esprimere pareri, proposte o per sostenere specifiche iniziative che riguardano in particolare l'istituzione familiare;
- b) promuovere, sostenere, valorizzare l'associazionismo dei genitori. Negli ultimi anni è cresciuto l'interesse per alcune associazioni dei genitori, in particolare per quelle di ispirazione cristiana: l'Age e l'Agesc. Recentemente, per iniziativa ministeriale, è stato istituito il Forum delle associazioni. Si tratta di un segnale importante. Queste aggregazioni assumono un significativo ruolo formativo per educare alla *genitorialità* e uno specifico ruolo politico per affiancare i genitori, nell'ambito delle loro competenze, al governo delle istituzioni scolastiche.

La proposta di revisione degli organi collegiali territoriali elaborata dal Ministero diventa una buona occasione per riprendere in esame i temi generali dei rapporti tra le famiglie e la scuola. I risultati della ricerca pedagogica e la riflessione sull'esperienza degli ultimi decenni offrono già un ricco patrimonio di idee e di proposte per costruire quell'alleanza educativa che, nel comune linguaggio, si traduce in collaborazione e in corresponsabilità.

Il «Ben-Trattamento» delle famiglie nelle azioni di sostegno alla genitorialità

Chiara Sità*

Recentemente, in Francia, alcuni studi di servizio sociale e di scienze dell'educazione¹ hanno utilizzato un neologismo che merita certamente alcune riflessioni: il termine coniato è *bientraitance* (letteralmente, «ben-trattamento»), pensato in opposizione al sostantivo *maltraitance* («mal-trattamento»).

Il «ben-trattamento», come è facile immaginare, rappresenta una condizione complessa, che riguarda la qualità della vita individuale e delle relazioni interpersonali. Il «ben-trattamento» è una cultura che privilegia lo «stare bene» non in senso astratto ma attraverso la promozione di relazioni positive e costruttive, l'appartenenza e la partecipazione attiva delle persone al proprio percorso di vita singolare e comunitario.

Per queste ragioni la nozione di «ben-trattamento» riguarda da vicino l'educazione, la ricerca pedagogica, l'organizzazione dei servizi per le persone e le famiglie, la politica sociale ed educativa, dal momento che questa nozione interroga le prassi, chiedendo di passare da interventi volti a far fronte alle situazioni di maltrattamento, trascuratezza, carenza, ad azioni che promuovano un ambiente «sufficientemente buono» per i bambini e le famiglie. La costruzione di un contesto «ben-trattante» non può essere ricondotta alla responsabilità di un unico soggetto (ad esempio, la

* Ricercatrice in Pedagogia, Università Cattolica di Brescia. Contributo concesso dalla rivista «La Famiglia», ed. La Scuola, Brescia; pubblicato sul n. 223, 2004, pp. 71-86

¹ M. Gabel, F. Jésus, M. Manciaux (a cura di), *Bientraitances. Mieux traiter familles et professionnels*, Fleurs, Paris, 2000.

famiglia o la scuola) ma dovrebbe prendere corpo in una pluralità di relazioni che coinvolgono i rapporti primari, le reti informali, i servizi, la politica.

Questo concetto è stato pensato con la finalità di contribuire a ribaltare la logica assistenziale e riparativa nei servizi per l'infanzia e la famiglia, affinché gli interventi sociali ed educativi possano rappresentare effettivamente opportunità per promuovere risorse e competenze, piuttosto che strumenti per colmare *deficit* e risolvere problemi. Promuovere il ben-trattamento significa riconoscere il valore delle relazioni di prossimità, che diventano contesti di co-educazione per genitori e professionisti; significa valorizzare (e non sottrarre) le responsabilità dei genitori e le loro competenze in ordine ai bisogni dei bambini; significa realizzare interventi «leggeri», di accompagnamento, confronto, ascolto, il più possibile radicati nei contesti della vita quotidiana delle famiglie, che sostengano gli adulti nell'assunzione dei loro compiti e diano loro la possibilità di non sentirsi abbandonati o, al contrario, soltanto giudicati e valutati dagli operatori.

Mobilizzare la corresponsabilità di più soggetti, formali e informali, in vista della costruzione di un contesto «ben-trattante» significa mettere a disposizione delle persone una pluralità di figure significative e di occasioni di ascolto, confronto e rielaborazione, con la finalità di offrire a ciascuno spazi e modi per vivere la dimensione della cittadinanza, assumendo responsabilità che trascendono la sfera del privato e si configurano come responsabilità sociali² che coinvolgono il proprio mondo affettivo e relazionale immediato e al tempo stesso la sfera sociale più ampia. Il ben-

² B. Caggiati, V. Iori, «La prospettiva della domiciliarità nei servizi educativi e sociali», in *Animazione sociale*, agosto/settembre 2002, pp. 27-57.

³ M. Gabel, F. Jésus, M. Manciaux (a cura di), *Bientraitances. Mieux traiter familles et professionnels*, p. 27.

trattamento quindi «mobilita ciascun adulto in quanto cittadino»³ e rappresenta proprio una delle forme di esercizio della cittadinanza attiva. Sostenere la genitorialità, in questa prospettiva, significa non soltanto valorizzare la funzione di cura all'interno del nucleo familiare, ma promuovere forme diversificate di «genitorialità sociale» per cui ciascuna famiglia, all'interno del proprio contesto di vita, ha la possibilità di diventare risorsa per altre famiglie e stimolo per la collettività nel suo complesso. Il sostegno alla genitorialità, come è stato proposto negli interventi che hanno avuto origine a partire dalla legge 285/97 – che sono oggetto della presente ricerca – è da considerarsi un approccio «ben-trattante», per le sue caratteristiche di fondo: questo tipo di sostegno affianca l'aspetto della promozione delle risorse alla riparazione delle situazioni problematiche; si rivolge a tutte le famiglie e non soltanto a quelle in situazione di marginalità o di difficoltà evidenti; utilizza le azioni di ascolto, aiuto, accompagnamento nella quotidianità, di sviluppo di relazioni di solidarietà; propone di incontrare le famiglie nei loro contesti di vita, i quartieri, le scuole, gli asili, i centri per le famiglie. L'implementazione della legge 285/97, cornice all'interno della quale sono stati reperiti i progetti oggetto d'indagine, è stata accompagnata da una ricca elaborazione pedagogica, che – indipendentemente da quello che sarà il futuro di questa legge – continua ad alimentare il dibattito e la formazione degli educatori che lavorano con i bambini e le loro famiglie. Grande importanza, in queste iniziative, viene attribuita proprio agli aspetti che sono stati identificati come i nodi centrali del «bentattamento»: l'aver cura dei legami e delle relazioni, il lavoro nei contesti di vita, l'accompagnamento, l'attivazione di risorse, la partecipazione e la cittadinanza attiva dei bambini e delle loro famiglie⁴.

⁴ *Ibidem*, p. 56.

OGGETTO DELLA RICERCA

Il tema della ricerca è costituito da uno degli aspetti principali di quello che ho definito «ben-trattamento delle famiglie»: le forme di cooperazione che si costituiscono tra professionisti e nuclei familiari negli interventi socio-educativi denominati «sostegno alla genitorialità». Il presente lavoro si inserisce nell'ambito dello studio dell'educazione familiare intesa come «l'insieme degli interventi sociali messi in atto per preparare, sostenere, aiutare o sostituire i genitori nei loro compiti educativi nei confronti dei figli»⁵. Il sostegno, così come viene inteso attualmente, privilegia l'aspetto della promozione delle risorse familiari piuttosto che la sostituzione, e riconosce un ruolo fondamentale alla partecipazione attiva della famiglia⁶.

Fra le tipologie di lavoro sociale ed educativo individuate dalla legge 285 (art. 3), ho scelto di occuparmi dei servizi che operano sugli aspetti definiti nel testo come «sostegno alla genitorialità» e «innovazione e sperimentazione nei servizi educativi per la prima infanzia», poiché in queste tipologie è possibile ritrovare le azioni più significative in ordine alla precocità degli interventi, alla prevenzione, alle esperienze di cooperazione tra famiglie e professionisti.

OBIETTIVI

L'obiettivo principale della ricerca è analizzare i diversi modi in cui la famiglia e le sue risorse sono riconosciute e valorizzate in alcuni interventi di sostegno alla genitorialità; la ricerca si propone di conoscere il punto di vista dei professionisti sul ruolo della

⁵ P. Durning, *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*, PUF, Paris, 1995, p. 31.

⁶ P. Milani, *Educazione, reti sociali, relazioni familiari. Una ricerca a Padova*, CLEUP, Padova, 2003.

famiglia nei progetti di sostegno e sulla relazione che gli operatori si propongono di instaurare con le famiglie.

Ho scelto di esaminare il punto di vista dei professionisti perché questi rappresentano i soggetti che più di altri hanno la responsabilità di costruire contesti cooperativi e di promuovere la partecipazione attiva delle famiglie. Tale costruzione è un processo difficile e problematico, sia per le famiglie sia per i gli operatori⁷, e l'esame del loro punto di vista può permettere di identificare e approfondire le diverse forme di partecipazione che vengono promosse, le difficoltà e le resistenze vissute dai professionisti, gli aspetti di innovazione e di creatività che sono riconosciuti alle famiglie.

La ricerca prevede l'analisi qualitativa di 6 interventi educativi di sostegno alla genitorialità, condotti in 4 comuni dell'Italia del Nord; i progetti sono stati selezionati all'interno della banca dati del Centro Nazionale di Documentazione e Analisi sull'Infanzia e l'Adolescenza di Firenze che raccoglie tutti gli interventi messi in atto attraverso la legge 285.

Risulta importante a questo punto chiarire che cosa si intende qui con «progetto». Il «progetto» è un testo scritto, un tipo di materiale documentario relativo alle azioni sociali ed educative che viene steso prima della loro messa in atto, e che contiene informazioni relative alle motivazioni dell'intervento, le finalità, gli obiettivi, le metodologie, i tempi di attuazione, i professionisti coinvolti, le risorse (anche materiali ed economiche) impiegate. Il progetto insomma rappresenta l'idea iniziale che i professionisti hanno dell'azione, ma ne contiene anche il senso, i presupposti (espliciti o impliciti), la «cultura» sottostante, e spesso accompa-

⁷ E. Scabini, *Psicologia sociale della famiglia. Sviluppo dei legami e trasformazioni sociali*, Bollati Boringhieri, Torino, 1995, p. 278.

gna per anni gli operatori nella messa in atto e nella rielaborazione critica delle azioni effettuate.

La nascita dei progetti è un tema che pone questioni abbastanza spinose a chi fa ricerca: a volte i progetti vengono discussi e scritti dagli stessi operatori che li gestiranno, a volte da un responsabile con o senza la partecipazione del gruppo di lavoro, altre volte ancora da un committente (per esempio, un assessore di un Comune, o un dirigente di servizi sociali o sanitari); ci sono progetti che nascono nella mente di un singolo amministratore e progetti che rispondono a una puntuale analisi dei bisogni; progetti che vengono chiesti dalle famiglie o da altri soggetti del territorio, ecc. Nella ricerca ho scelto di analizzare questo tipo di materiale perché, pur con tutte queste difficoltà – su cui è importante mantenere una vigilanza critica – permette di cogliere le «strutture portanti» degli interventi, di là da tutte le questioni (politiche, relazionali, organizzative...) con cui gli operatori si trovano inevitabilmente a fare i conti. Quello che qui interessa cogliere è proprio un elemento culturale: come viene pensata la relazione tra servizi e famiglie, e quale immagine di famiglia emerge dai progetti (famiglia-utente, famiglia-partner, famiglia-soggetto di azione sociale, ecc.).

LA SELEZIONE DEI PROGETTI

Nel corso dei primi 3 anni di attuazione della legge 285 sono stati attivati circa 500 interventi di sostegno alla genitorialità nel nord Italia.

I criteri in base ai quali sono stati scelti i progetti oggetto di indagine sono:

- la continuità nel tempo; sono stati analizzati soltanto progetti proposti nel primo triennio di attuazione della legge che abbiano trovato prosecuzione negli anni successivi, anche con finanziamenti diversi;

- la completezza del materiale documentario inviato all'Istituto degli Innocenti di Firenze; - la presenza di modalità di sostegno alla genitorialità innovative e significative dal punto di vista educativo, accanto a quelle più «tradizionali» (formazione per genitori, consulenza...);
- la collocazione geografica degli interventi. La scelta di esaminare progetti che hanno sede in contesti urbani (comuni capoluogo) del nord Italia risponde a un criterio di accessibilità territoriale, ma permette anche di accostarsi a una realtà cittadina a forte sviluppo industriale, caratterizzata da una presenza familiare particolarmente segnata dai mutamenti in atto in Europa: famiglie ricostruite, famiglie monoparentali, famiglie immigrate. Inoltre, in questo contesto si registra una presenza di coppie «a doppia carriera» più significativa rispetto al resto d'Italia; qui i servizi affrontano già da tempo bisogni familiari specificamente legati alla conciliazione dei tempi della vita familiare, alla ridefinizione di ruoli e responsabilità all'interno della coppia, alla necessità di garantire spazi sia per i più piccoli sia per i genitori, spesso privi dell'appoggio delle loro famiglie d'origine, di una rete parentale o di vicinato.

I progetti selezionati per l'analisi

Titolo	Tipologia	Città	Il Triennio
Genitori in cerca di nido	Micronidi e sensibilizzazione famiglie, promozione associazionismo	Torino	Prosecuzione con finanziamento 285
Progetto Punti Famiglie La Rotonda	Centri gioco, punti incontro famiglie	Torino	Prosecuzione con finanziamento 285
Gruppi di sostegno per genitori con bambini disabili da 0 a 6 anni	Auto-mutuo aiuto, consulenza	Vicenza	Prosecuzione con finanziamento ULSS e ampliamento su più distretti

Titolo	Tipologia	Città	Il Triennio
Spazio Bambini L'Oasi	Nido flessibile	Reggio Emilia	Prosecazione con finanziamento 285
Coccole e Giochi	Spazio famiglie, consulenza, educazione domiciliare	Milano	Prosecazione con finanziamento 285
Progettoinrete	Percorso di formazione per la costituzione di una rete di famiglie aperte all'accoglienza	Milano	Prosecazione con l'associazione fami- glie che si è costitu- tuita e ha presenta- to altri progetti

Tutti questi progetti, in misura diversa e con modalità differenti, presentano un approccio basato sul ben-trattamento: propongono interventi a carattere preventivo e promozionale, dichiarano di utilizzare metodologie fondate sull'ascolto, l'appoggio, l'accompagnamento, l'appropriazione degli strumenti di cittadinanza. In quest'ambito, obiettivo dell'indagine è analizzare come viene pensato il ben-trattamento delle famiglie, attraverso alcune domande fondamentali: come si parla della famiglia nei progetti? Che cosa si propongono di mettere in atto i professionisti per sostenere i genitori? Quali forme di relazione ed eventualmente di cooperazione tra famiglie e servizi sono prefigurate?

Nei progetti selezionati:

- i destinatari sono famiglie con figli di età diversa, senza problematiche particolari tranne nel caso del progetto n. 3, che è rivolto a genitori di bambini disabili.

Questo progetto è stato scelto ugualmente per l'analisi perché si basa sull'intervento di tipo educativo, finalizzato alla costruzione di una buona relazione tra genitori e figli utilizzando strumenti di tipo educativo e preventivo, di auto-mutuo aiuto, confronto, ascolto reciproco; presenta dunque un approccio «ben-trattante»;

- le azioni messe in atto sono diversificate, ma hanno in comune l'attenzione all'accompagnamento e alla promozione delle risorse familiari.

METODOLOGIA

Gli strumenti utilizzati per la ricerca sono l'analisi di contenuto dei progetti e interviste con i responsabili e gli educatori che vi operano. Le interviste completano la conoscenza dei progetti, attraverso l'ascolto dei professionisti coinvolti su tematiche legate alle possibilità e alle forme di collaborazione con le famiglie. Nel presente articolo sarà esaminata soltanto la parte relativa ai primi risultati dell'analisi di contenuto.

Per il tipo di informazioni contenute nei progetti, questi testi risultano di particolare importanza perché permettono di rendere visibile la cultura sottostante, il senso che gli operatori danno al lavoro con le famiglie, la loro visione della famiglia, delle funzioni familiari e dei ruoli professionali.

Nel corso della ricerca, sono state costruite *ad hoc* due griglie per l'analisi di contenuto. Le griglie si propongono di esaminare il contenuto dei progetti attraverso delle categorie che definiscono da un lato le risorse familiari che vengono menzionate nei testi, dall'altro le azioni che sono previste negli interventi. Le unità di analisi utilizzate sono costituite da singole parole, che possono essere ricondotte alle categorie elaborate⁸. La griglia n. 1, relativa alle *risorse* familiari, è stata costruita a partire dalle domande di ricerca e dal quadro teorico elaborato, e riguarda:

- I soggetti coinvolti (genitori, figli, nonni, vicini, reti informali, istituzioni...).

⁸ J.P. Pourtois, H. Desmet, *Epistémologie et instrumentation en sciences humaines*, Mardaga, Liège, 1997.

Ambiti	Domande	Categoria di analisi	Parole utilizzate nei progetti
Relazione	Chi sono i soggetti coinvolti nell'intervento?	Coppia	Coppia, coniugi, genitori
		Genitori-figli	Genitori, genitorialità, padre, madre, figli
Spazio	Come viene vista la famiglia: le funzioni della famiglia	Reti primarie	Reti primarie, reti sociali, comunità, quartiere, vicinato, reti parentali, reti amicali, amici, gruppi informali
		Reti secondarie	Gruppi, associazioni, istituzioni, servizi sociali, scuola, comune, azienda sanitaria, cooperative
		Funzione interna/legata alla dimensione spaziale del privato, dello spazio casa	Cura, tutela, protezione, sostegno, supporto, dono, gratuità, reciprocità, scambio, condivisione, dialogo, mutualità, incontro, confronto, educazione, partecipazione, empowerment, competenza, sviluppo
		Funzione sociale-comunitaria/famiglia nella sfera pubblica	di comunità, proposta, risorse, autonomia, presa in carico, auto-organizzazione, autogestione, generatività, apertura, accoglienza, solidarietà, creatività, progetto, responsabilità, decisione, scelta
Tempo	Quali tempi della vita familiare sono coinvolti nell'intervento	La casa	Casa, domicilio, abitazione, appartamento privato
		L'esterno	Condominio, quartiere, territorio, associazione, istituzioni, gruppi, spazio, luogo, luogo protetto, spazio pubblico
Tempo	Quali tempi della vita familiare sono coinvolti nell'intervento	Memoria	Memoria, storia vissuta, passato, biografia, autobiografia, narrazione
		Quotidianità	Quotidiano, quotidianità, tempi della giornata, armonizzazione/conciliazione dei tempi, professione, cura
		Eventi	Evento/fase/situazione critica/difficile, transizione
		Progetto	Futuro, progetto, progettazione

Griglia n. 1. Le risorse familiari menzionate nei progetti.

- Le funzioni della famiglia che sono riconosciute e che gli operatori si propongono di sostenere e sviluppare (funzione di mutualità interna, funzione sociale-comunitaria della famiglia). La distinzione tra queste due funzioni è già stata utilizzata in una ricerca sul sostegno alla famiglia⁹.
- Lo spazio della vita familiare che è coinvolto nell'intervento (spazio pubblico, spazio privato, spazio «protetto»...).
- I tempi della vita familiare che sono presi in considerazione nel progetto (tempo della memoria familiare, tempi della quotidianità, eventi critici, tempo del progetto).

Nel tentativo di operationalizzare, e quindi rendere «visibili» le categorie nei progetti e nelle parole degli intervistati, è stata stilata una lista dei termini usati nei progetti per parlare della famiglia; i termini sono stati successivamente ricondotti alle categorie elaborate.

L'attendibilità di questa operazione è stata verificata sia nel confronto con due correttori, sia nel corso delle interviste.

La griglia n. 2 fa riferimento invece alle azioni che sono menzionate nei progetti, e ci fornisce informazioni su come gli operatori parlano della relazione con le famiglie.

Questo strumento è stato costruito induttivamente, senza categorie precostituite, ma a partire dalle parole utilizzate nei testi per parlare delle azioni che si intende mettere in atto.

Queste azioni sono state riferite ai soggetti che le compiono, secondo quanto scritto nei progetti: le famiglie e gli operatori.

L'operazione di ricerca dei termini è stata effettuata su 30 progetti di sostegno, con la finalità di individuare le parole chiave e di tarare progressivamente la sensibilità degli strumenti.

⁹ IRESS (a cura di), *Famiglie e territorio. Azioni e servizi a sostegno della famiglia nei Comuni della provincia di Modena*, FrancoAngeli, Milano, 2001.

Parole utilizzate nei progetti	Categorie di analisi	Immagini di famiglia
Accogliere, coinvolgere, comunicare, incontrarsi, socializzare, confrontarsi, scambiare, mettere in rete, integrare, offrire, negoziare, condividere (e nomi corrispondenti)	«Condividere». I soggetti dell'azione sono le famiglie che si incontrano e costruiscono un contesto di relazioni positive e di collaborazione reciproca, anche di scambio materiale	La famiglia è soggetto di relazioni e di legami di socialità e risorsa per altre famiglie. I professionisti sono partner, mediatori e facilitatori di questo processo.
Garantire, proteggere (e nomi corrispondenti)	«Riconoscere»	La famiglia è soggetto di diritti che vanno riconosciuti e tutelati. La famiglia sono in grado di attivarsi per garantire il rispetto dei loro diritti
Costruire, creare, fare, autogestire, condurre, partecipare, progettare/coprogettare (e nomi corrispondenti)	«Agire». I soggetti sono le famiglie, che portano avanti proposte e iniziative autonomamente	La famiglia è soggetto di azione sociale, è in grado di svolgere direttamente azioni in favore di persone o di famiglie che ne hanno bisogno. La famiglia può anche essere soggetto politico, interlocutore propositivo per i servizi e per le amministrazioni

Origlia n. 2 a) Le azioni delle famiglie

Parole utilizzate nei progetti	Categorie di analisi	L'operatore
Accompagnare, aiutare, collaborare/contribuire, facilitare, favorire, sostenere/supportare, coscientizzare (e nomi corrispondenti)	«Accompagnare»	I professionisti si pongono «accanto» alle famiglie, favorendo l'elaborazione della realtà e la costruzione di legami, affiancando la progettualità familiare in diversi modi e con diversi gradi di diretività e coinvolgimento.
Ascoltare, rispettare, osservare, conoscere (e nomi corrispondenti)	«Comprendere» la famiglia nella sua particolare situazione -	L'operatore si pone in una posizione di ascolto e di comprensione della storia, unica e irripetibile, che ciascuna famiglia costruisce; questo tipo di conoscenza è la base per ogni altra forma di intervento.
Analizzare, osservare, raccogliere informazioni, rilevare, sperimentare, valutare (e nomi corrispondenti)	«Conoscere» la famiglia attraverso strumenti di ricerca scientifica	L'operatore assume un ruolo di «ricercatore», e si propone di indagare le situazioni familiari attraverso strumenti di ricerca, quantitativa o qualitativa.
Imparare, insegnare/apprendere, formare, istruire, informare (e nomi corrispondenti)	«Formare» termini che riguardano la sfera dell'insegnamento-apprendimento, visto come trasmissione di informazioni, ma anche come processo educativo	L'operatore ha una veste di «formatore»: le sue azioni riguardano la trasmissione di informazioni, lo sviluppo di abilità, la conduzione di approfondimenti su tematiche specifiche riguardanti la genitorialità e la vita familiare. La famiglia è soggetto di apprendimento.
Attivare, stimolare, promuovere, organizzare, valorizzare, prevenire, sensibilizzare (e nomi corrispondenti)	«Promuovere»	I professionisti lavorano per attivare le risorse della famiglia e promuovere la sua autonomia.

Origlia n. 2 b) Le azioni dei professionisti

Pensare il ben-trattamento delle famiglie

In questa parte, si cercherà di riflettere su alcuni elementi di fondo che sono presenti in generale nei progetti: le motivazioni presentate, il modo in cui si parla della famiglia e dei suoi bisogni, gli aspetti principali relativi al ruolo degli operatori sociali. Queste informazioni ci permettono di riconoscere i modi attraverso i quali i servizi si accostano alla realtà familiare e sociale, alla cooperazione con le famiglie, agli strumenti di intervento che ritengono di possedere. I riferimenti ai singoli progetti sono effettuati richiamando il numero (P. 1, 2..., etc.) con cui sono elencati nella tabella 1.

Perché la famiglia

In tutti i progetti si può trovare innanzitutto il riconoscimento dell'importanza della famiglia per lo sviluppo individuale, ma anche per il miglioramento della società in generale. «Sulla qualità della vita della famiglia si fonda la qualità della vita sociale nel suo complesso» (P. 2); «la famiglia è il centro e l'inizio della vita sociale» (P. 3); «la famiglia è cittadina» (P. 6).

La situazione attuale

I progetti, attraverso una lettura di tipo sociologico della società contemporanea e spesso attraverso i risultati di ricerche effettuate nelle città dove si svolgono gli interventi (P. 4, 5, 6), parlano di una famiglia che ha come caratteristica principale la *solitudine*. I testi denunciano soprattutto la *frammentazione* dei legami familiari e delle reti sociali¹⁰, che conduce a una situazione di iso-

¹⁰ P. Milani, *Educazione, reti sociali e relazioni familiari. Una ricerca a Padova*, CLEUP, Padova, 2003.

lamento delle famiglie e dei genitori in particolare (tutti i progetti), alla mancanza di occasioni per dialogare, incontrarsi, condividere le difficoltà, spesso all'ansia di fronte al ruolo genitoriale e ai propri compiti educativi e a difficoltà nei periodi di transizione, soprattutto alla nascita del primo figlio (P. 5).

Anche l'integrazione delle famiglie immigrate è una preoccupazione molto importante nei progetti (P. 1, 2, 4, 5); queste famiglie presentano un rischio di isolamento maggiore rispetto alle altre, spesso sono prive di disponibilità economica, di reti amicali, di contatti e di informazioni sui loro diritti e sulle possibilità di aiuto sociale. L'isolamento, in ogni caso, aumenta la fragilità del ruolo genitoriale e le difficoltà nell'educazione dei figli.

È interessante osservare come dei progetti di intervento che dichiarano di voler lavorare sulle potenzialità e le risorse della famiglia nel quotidiano parlino con insistenza di carenze e problemi della famiglia a cui cercano di dare risposta. Le riflessioni suscitate da questo dato e le sue possibili interpretazioni sono diverse. Da un lato, questa insistenza sui problemi può essere interpretata come l'aspetto visibile della fatica che gli operatori e i servizi vivono ancor oggi nel liberarsi dal cosiddetto *deficit-model*¹¹ per passare al «ben-trattamento» e ad altri paradigmi per il lavoro sociale ed educativo; dall'altro, in Italia questa difficoltà è sicuramente amplificata a livello di cultura politica. I progetti, spesso, sono dei testi in cui implicitamente ci si rivolge alle amministrazioni pubbliche per ottenere il finanziamento degli interventi proposti. In questi casi, sembra che far leva sulla risoluzione di problemi sociali sia più efficace rispetto alla proposta di alternative culturali nella concezione dei servizi per le persone e le famiglie.

¹¹ Dunst, Boyd, Trivette, Hamby, «Family-oriented Program models and Professional Helping Practices», in *Family Relations*, July 2002, Volume 51, n. 3.

Nei progetti, però, si parla anche – in misura molto minore, come si è visto – delle risorse familiari. Le famiglie sono viste come portatrici di competenze importanti, che tuttavia non sono riconosciute e valorizzate a sufficienza nelle politiche sociali e nei servizi alla persona. «La famiglia è un soggetto debole» (P. 6), sia quando presenta dei bisogni particolari sia quando si rende disponibile a collaborare con i servizi e le amministrazioni per particolari azioni (ad esempio, l'affido). In questo caso, rilevano i progetti, la famiglia rischia di non essere considerata dai professionisti come un partner portatore di specifiche competenze, da interpellare sulla progettazione educativa, ma soltanto «utilizzata» senza che vi sia uno spazio di proposta e di elaborazione comune tra famiglie e servizi.

I bisogni della famiglia

Il primo bisogno che viene rilevato nei progetti è quello di *socialità* (P. 1, 2, 3, 4, 5, 6). I progetti parlano anche del bisogno di esercitare un ruolo attivo nella vita familiare (P. 1, 2, 6), nel quartiere (P. 2, 6), nei servizi sociali (P. 6). Questo bisogno viene sottolineato in modo particolare nel progetto 6, che è finalizzato alla costituzione di un'associazione di famiglie aperte all'accoglienza ed è il progetto in cui risulta maggiore l'attenzione alla dimensione pubblica e politica dell'azione familiare. Nei progetti si trova inoltre esplicitato il bisogno di sviluppare e moltiplicare le opportunità di scambio e di relazione, di avere luoghi dove incontrarsi, dialogare liberamente, chiedere consigli, senza per questo trovarsi etichettati come «famiglia con problemi» (P. 2).

Il ruolo dei servizi sociali

In un contesto di «ben-trattamento», i servizi sociali hanno innanzitutto il compito di offrire degli spazi. Questi spazi, secondo la definizione spesso utilizzata degli operatori, sono dei «luo-

ghi protetti», che sono in grado di «contenere» le famiglie, le loro storie, le loro difficoltà, le loro paure, e diventare luoghi di scambio, di relazioni significative, di ascolto e sostegno reciproco. Il «luogo protetto» è uno spazio esterno all'abitazione, aperto e pubblico ma nello stesso tempo «familiare» e intimo, e rappresenta soprattutto uno spazio di incontro e aiuto reciproco tra genitori. In particolare, questo è il caso dei progetti n. 2, 3, 5, 6, che lavorano principalmente per la promozione di relazioni positive tra famiglie e per la costruzione di reti di solidarietà.

I luoghi prefigurati in questi testi sono intenzionalmente aperti, vi si può accedere liberamente, senza appuntamento, vogliono assomigliare «al cortile» (P. 2), agli spazi informali dove adulti e bambini (in un passato forse mitizzato, ma guardato con nostalgia dagli operatori e dai genitori) potevano incontrarsi, interagire, costruire legami di supporto. Questi spazi non sono strutturati, rigidi, predefiniti nelle loro funzioni, ma sono aperti nella struttura così come nelle regole per accedervi. Le famiglie che li frequentano hanno la possibilità di dare loro una connotazione, di proporre e organizzare le attività, di personalizzarli. Gli spazi per le famiglie diventano contesti di appartenenza, e le famiglie sono invitate ad appropriarsi dei loro luoghi di incontro, a condividerli con altre famiglie, a modificarli sulla base delle loro esigenze. I progetti parlano anche di spazi simbolici, oltre che fisici: per esempio, il gruppo (P. 4), la rete (P. 6), i contatti (P. 6), che, se connotati dal senso di appartenenza, da una progettualità comune e dalla significatività delle relazioni, sembrano acquistare le stesse valenze e le stesse potenzialità dello spazio protetto.

Tutti i progetti lavorano sulla dimensione temporale del quotidiano più che su momenti critici particolari; questo ci permette di vedere in che modo la continuità nel tempo sia considerata un aspetto fondamentale per la costruzione di contesti «ben-trattanti».

In questa parte verranno presentati i principali risultati dell'analisi di contenuto dei 6 progetti di sostegno alla genitorialità, effettuata utilizzando le griglie 1 e 2 sulle risorse familiari e le azioni menzionate nei progetti.

I progetti vengono presentati secondo 4 aree che esemplificano diverse forme di ben-trattamento e diverse modalità di relazione tra famiglie e operatori: famiglia e cittadinanza solidale, genitori e bambini insieme, gruppi di aiuto-mutuo aiuto, dal servizio per l'infanzia alla solidarietà tra famiglie.

Famiglia e cittadinanza solidale

1. Genitori in cerca di nido	Micronidi e sensibilizzazione famiglie, promozione associazionismo	Torino
2. Progetto in rete	Percorso di formazione per la costruzione di una rete di famiglie aperte all'accoglienza	Milano

– Le risorse familiari –

L'accento sulla cittadinanza della famiglia e sull'importanza del suo ruolo attivo nel proporre nuove e diverse forme di convivenza si ritrova principalmente nei progetti 1 e 6.

I progetti hanno l'obiettivo di offrire alle famiglie la possibilità di diventare risorse per altre famiglie, accogliendo un micronido (4 bambini) a casa loro (P. 1) o prendendo in affido minori in difficoltà (P. 6).

I soggetti coinvolti sono le famiglie, gli operatori che organizzano la formazione e che seguono e supportano lo svolgimento del progetto, il vicinato – famiglie che possono utilizzare il nido o che possono dare un contributo al progetto –, le istituzioni (asili pubblici e privati, il Comune incaricato del monitoraggio e

della valutazione dell'attività, i servizi sociali, soggetti del terzo settore).

La famiglia è valorizzata principalmente nel suo ruolo di luogo di cura, ma anche nel ruolo di soggetto pubblico, in grado di offrire una «genitorialità sociale» nel suo contesto di vita quotidiana. In questi progetti si trova una prevalenza della funzione sociale e comunitaria della famiglia.

Nel progetto 6, il valore principale che viene menzionato è la «cittadinanza» della famiglia, il suo rapporto attivo con il contesto, il suo ruolo di elaborazione culturale e di proposta per la politica e l'educazione.

Lo spazio del progetto è la casa, che però non viene identificata con il privato; all'opposto, diviene un luogo aperto verso l'esterno, una risorsa per il territorio. Il tempo della vita familiare che è preso in considerazione è il quotidiano, soprattutto il tempo del lavoro dei genitori che può diventare tempo di cura dei bambini per quelle madri (italiane o immigrate) che scelgono di aprire la loro casa ai figli di altre famiglie.

– Le azioni delle famiglie e degli operatori –

Le azioni descritte nei progetti vedono una prevalenza delle sfere che abbiamo definito «agire» (per le famiglie) e «promuovere» (per quanto riguarda gli operatori).

Le famiglie sono in collaborazione con i professionisti, che hanno la responsabilità di facilitare, valorizzare, stimolare la loro auto-organizzazione.

Qui dunque le famiglie sono viste come soggetti sociali, in grado di costruire in autonomia azioni rivolte ad altre famiglie, di promuovere iniziative «dei genitori per i genitori», come dice il progetto n. 1.

Genitori e bambini insieme: la costruzione di reti di socialità

2. Prog. Punti famiglie La Ronda	Centri gioco, punti incontro famiglie	Torino
5. Coccole e giochi	Spazio famiglie, consulenza, educazione domiciliare	Milano

I progetti si rivolgono alle famiglie con bambini (P. 2 bambini 0-6, P. 5 012 mesi), e offrono uno spazio di ascolto, di incontro, di dialogo tra famiglie con la presenza di operatori qualificati.

– Le risorse familiari –

I soggetti coinvolti sono le famiglie (genitori e figli), ma anche gli adulti che si occupano dei bambini (nonni, zii, baby-sitter...). I centri lavorano in rete con altre istituzioni (asili, scuole, servizi sociali).

I progetti pongono l'accento su entrambe le funzioni familiari che abbiamo utilizzato per descrivere il sostegno alla genitorialità (mutualità interna, funzione sociale-comunitaria), poiché si propongono di attivare le risorse di cura e di educazione dei genitori e al tempo stesso le risorse di solidarietà tra famiglie.

Lo spazio di intervento è uno «spazio protetto», che si trova all'interno di una scuola materna (P. 2), o uno spazio *ad hoc* (P. 5).

– Le azioni –

Per quanto riguarda le famiglie, in questi progetti prevale la sfera del «condividere», legata non solo alla possibilità di mettere in comune e scambiare risorse e informazioni sull'educazione dei figli e sull'essere genitori, ma anche all'entrare in relazione con un contesto che fornisce supporto affettivo, ascolto, spazi per il dialogo aperto. Oltre al «condividere», in questi progetti troviamo inoltre la sfera del «riconoscere». La famiglia è pensata in

quanto portatrice di diritti che vanno tutelati attraverso azioni di sensibilizzazione e proposta per le quali il gruppo è disposto a mobilitarsi attivamente.

Le azioni degli operatori sono riconducibili principalmente agli ambiti del «formare» e dell'«accompagnare». La presenza dei professionisti sembra essere connotata, nelle intenzioni di chi ha scritto i progetti, da informalità e discrezione. Gli operatori «ci sono» sempre per genitori e bambini, si trovano in una posizione di ascolto e di affiancamento dei genitori nelle attività e nella relazione con il bambino; i loro interventi sono fatti su richiesta degli adulti presenti, e costituiscono soprattutto dei momenti informativi, formativi e di dialogo personale (entrambi i progetti prevedono uno spazio di ascolto per i genitori che chiedono un colloquio personale con i professionisti presenti).

La parola ai genitori: gruppi di auto-mutuo aiuto

3. Gruppi di sostegno per genitori con bambini disabili da 0 a 6 anni	Auto-muto aiuto, consulenza	Vicenza
---	-----------------------------	---------

– Le risorse familiari –

Il destinatario principale degli interventi è la coppia genitoriale, che si confronta con altre coppie sulla relazione coniugale e sulla relazione con il figlio.

Anche in questo progetto sono prese in considerazione entrambe le funzioni della famiglia: la mutualità interna, come capacità di prendersi cura di sé, dei figli e delle relazioni familiari in presenza di un figlio disabile, e la funzione sociale-comunitaria, come capacità di ciascuna famiglia di diventare risorsa di sostegno e di elaborazione condivisa per altre famiglie nella stessa situazione.

– Le azioni –

In questo progetto si ritrova una prevalenza della sfera della «condivisione». Gli operatori hanno il compito primario di «comprendere» e di «accompagnare» le famiglie nella presa di coscienza delle loro difficoltà e delle loro risorse, incoraggiando la riflessione, lo scambio reciproco, l'attivazione di legami che possono trasformarsi in relazioni di sostegno tra famiglie. Anche la sfera del «riconoscere» è visibile nella circolazione di informazioni tra le famiglie sul tema dei diritti dei bambini disabili e nell'intervento concreto del gruppo (attraverso lettere ai servizi, azioni di sensibilizzazione) nelle situazioni in cui questi diritti non vengono rispettati.

Dal servizio per l'infanzia alla solidarietà tra famiglie

4. Spazio bambini - L'Oasi	Nido flessibile	Reggio Emilia
----------------------------	-----------------	---------------

– Le risorse familiari –

Il progetto è rivolto alle famiglie con figli piccoli (18 mesi-3 anni) che hanno bisogno di affidare i loro bambini a qualcuno per un periodo limitato. Il nido offre la possibilità di frequenza per un periodo di 90 giorni l'anno, e si propone di costruire una rete tra le famiglie che possa garantire l'aiuto reciproco nella cura dei figli, anche dopo la fine della frequenza al nido (funzione sociale-comunitaria).

– Le azioni –

Le azioni messe in atto sono legate soprattutto alla sfera della «condivisione» tra famiglie. A partire dall'offerta di un luogo di accudimento e di socializzazione per i bambini e di occasioni di incontro informale tra genitori, gli operatori promuovono la cono-

scenza, l'interazione e il dialogo tra genitori, al fine di costruire delle relazioni che possano divenire risorse di sostegno e di aiuto materiale, in particolare per le famiglie immigrate.

RIFLESSIONE PEDAGOGICA E PARTECIPAZIONE

Come si può vedere, la costruzione di un contesto «ben-trattante» per bambini e famiglie rappresenta un'operazione complessa, sulla quale si è riflettuto molto negli ultimi decenni (in Italia, attraverso le nozioni di «comunità educante», «lavoro di comunità», «prevenzione», «empowerment», «partecipazione»). La traduzione in atto di questi concetti non può non passare attraverso la cooperazione effettiva tra famiglie e servizi, la costruzione di opportunità di reale partecipazione e di valorizzazione delle risorse dei diversi soggetti coinvolti negli interventi. La ricerca ci mostra come le forme di cooperazione e le modalità per favorire la presenza responsabile delle famiglie nelle azioni in loro favore siano estremamente diversificate, ricche di implicazioni e sfaccettature su cui non è ancora possibile trovare studi e ricerche di carattere specificamente pedagogico. Per questo risulta importante volgere l'attenzione anche alle pratiche, agli strumenti che vengono utilizzati per promuovere la partecipazione delle famiglie, al punto di vista dei professionisti di fronte ad esperienze e riflessioni che li conducono (a volte in modo problematico) a ristrutturare il loro ruolo, i limiti e i contesti della loro azione.

Incontro e dialogo tra scuola e famiglie

Elisabetta Musi*

«In quasi tutti i problemi che si incontrano nell'educare i figli, genitore e figlio sono il problema e contemporaneamente la sua soluzione», scriveva Bruno Bettelheim, guardando con bonarietà e incrollabile fiducia alle imperfezioni, ma soprattutto alle potenzialità dei genitori in armonica complicità con le risorse dei bambini.

Calcando le orme di questa filosofia dell'educazione e cercando di tradurla in esperienza concreta, il Centro per le Famiglie di Reggio Emilia da sempre dedica uno spazio importante della riflessione e della progettualità a creare occasioni di dialogo e interazione tra genitori e tra bambini.

Tutto questo si è strutturato nel tempo in un impegno a esaltare e incentivare la dimensione *comunicativa* tra genitori e figli, che vede nella pratica dell'*ascolto* la premessa imprescindibile per la realizzazione di una cultura dell'accoglienza, interna alla famiglia e tra le famiglie.

A questo riguardo si è da poco conclusa un'esperienza triennale realizzata all'interno della Scuola Elementare «A. Bergonzi» di Reggio Emilia, che ha assunto la comunicazione e l'ascolto come perno di un sistema di relazioni in cui sono coinvolti genitori, figli, famiglie e istituzione scolastica. Il desiderio di *modellizzare* questa esperienza ha suggerito l'idea di una pubblicazione in forma di diario che qui viene sinteticamente presentata¹.

* Responsabile del Centro Famiglie, Comune di Reggio Emilia. Il contributo è stato concesso dalla rivista «La Famiglia», editrice La Scuola, Brescia; pubblicato sul n.211, 2002, pp.76-82.

¹ È possibile richiedere gratuitamente copia della pubblicazione rivolgendosi al Centro per le famiglie, in Via Guasco, 10, Reggio Emilia, oppure telefonando allo 0522456587.

Ciò che ha spinto un gruppo di insegnanti a rivolgersi al Centro per le Famiglie è stata la preoccupazione di rivitalizzare gli organi collegiali e le occasioni di partecipazione sociale nella scuola, anche alla luce di un questionario distribuito a tutti i genitori da cui era emerso come l'ambito di maggiore fragilità della scuola fosse proprio il dialogo e la comunicazione. Da molti anni, infatti, l'interazione tra genitori e docenti si era affievolita, attendendosi su appuntamenti formali (l'assemblea di interclasse, l'assemblea di classe, gli appuntamenti istituzionali: votazioni, distribuzione delle schede, presentazione dei libri di testo...) siglati da modalità comunicative unidirezionali: dagli insegnanti ai genitori.

Nel tempo gli organi collegiali di gestione sociale della scuola si erano progressivamente svuotati di significato (le critiche espresse dai genitori, ma in larga misura condivise anche dalle insegnanti, li descrivevano come contenitori vuoti, appunto) ed erano rimasti a presidiare un'interazione fondata sul «dire superficiale», assai lontano dal «dire profondo» o dal «fare insieme» che possono effettivamente concorrere a costruire relazioni di conoscenza e frequentazioni significative e durature nel tempo. Questo poneva in risalto un innegabile paradosso: i genitori chiedevano spazi di dialogo e di ascolto a fronte di opportunità e sedi preposte che venivano in buona sostanza disattese.

Si è perciò costituito un gruppo di progetto – formato da alcune insegnanti, una rappresentanza dei genitori e la pedagoga del Centro Famiglie – che ha assunto *l'intreccio dei diversi punti di vista* come condizione di una *progettualità partecipata*, in cui far confluire aspettative, competenze e desideri dei soggetti coinvolti.

Il tema della comunicazione è stato affrontato secondo tre assi tra loro intersecati: il dialogo *tra scuola e famiglie* (comunicazione interistituzionale), il dialogo *tra genitori e figli* (comunicazione intra-familiare), il dialogo *tra famiglie* (comunicazione interfamiliare).

Nell'articolazione degli obiettivi sono stati individuati diversi livelli di intervento e complessità, a cui hanno corrisposto azioni e verifiche a breve, medio e lungo termine.

Più specificatamente, la duplice finalità individuata come prioritaria ha inteso:

- promuovere *nuove opportunità formative tra genitori*, consolidando in particolare quel legame tra famiglia e scuola che ancora costituisce un forte coesivo sociale, soprattutto per quanto riguarda la scuola elementare;
- alimentare *pratiche di mutuo aiuto tra famiglie*, quale frutto di occasioni di frequentazione e scambio di esperienze genitoriali.

All'interno di questi orientamenti generali sono stati definiti i seguenti obiettivi particolari:

- limitare il disagio e ridurre l'isolamento in cui spesso si trovano le famiglie per il frenetico ritmo di vita che contraddistingue la modernità;
- sostenere le famiglie in maggiore difficoltà sociale e relazionale;
- promuovere la socialità e favorire i processi di conoscenza tra famiglie;
- arricchire il percorso genitoriale di maggiori sicurezze, a cui possono concorrere la verbalizzazione e il confronto tra le diverse esperienze genitoriali e i differenti stili educativi;
- favorire una collaborazione proficua e un rapporto di ascolto reciproco tra scuola e famiglia: per un lungo periodo nell'arco della vita dei figli costituiscono l'una per l'altra gli interlocutori principali per una crescita umana e culturale;

- sostenere la conoscenza, da parte delle famiglie, delle risorse del territorio, dei servizi presenti (servizi socio-educativi, direzione didattica, circoscrizioni, associazioni, volontariato...) e promuovere forme di collaborazione tra i diversi soggetti, istituzionali e non, che si adoperano a favore della famiglia e della «formazione dei genitori»;
- organizzare luoghi di partecipazione e condivisione.

METODOLOGIA DELLA RICERCA E PREOCCUPAZIONI ORGANIZZATIVE: ATTIVARE INTERAZIONI PER RISCOPRIRE COMPETENZE

Il progetto si è configurato secondo il metodo della Ricerca-Azione, ovvero secondo una strategia di intervento di carattere trasformativo, in cui la raccolta di informazioni (in questo caso il questionario distribuito dalle insegnanti alle famiglie) e la successiva rielaborazione conoscitiva e diagnostica mirano a produrre un cambiamento nella realtà da cui provengono (e a cui ritornano maggiormente fornite di senso e di stimoli per l'azione), provocando – in una dinamica «a spirale» – sempre nuove opportunità di scoperta e trasformazione da riproblematizzare.

Dai genitori e dalle insegnanti è stata sottolineata l'importanza di una modalità interattiva di confronto, il che ha ulteriormente legittimato la presenza del Centro Famiglie, per il quale il lavoro con le famiglie si concretizza sostanzialmente nel promuovere una circolarità di esperienze tesa a valorizzare le naturali risorse dei genitori, le loro capacità e il loro patrimonio di conoscenze, le potenzialità sacrificate o disattivate, che spesso chiedono solamente un contesto di attenzione e di ascolto per esprimersi. È stato allora definito un percorso formativo incentrato sulla esaltazione concreta dei tre ambiti comunicativi individuati (interistituzionale, intrafamiliare, interfamiliare) che in sintesi, a esperienza conclusa, è possibile ricostruire attraverso alcuni tratti riconducibili ai tre anni di sviluppo della R.A.

l'anno

Sono stati utilizzati gli spazi scolastici e il tempo dedicato alla partecipazione sociale (assemblee di classe e di interclasse, sottogruppi di lavoro) per dare vita ad un ciclo di incontri sui temi della comunicazione così articolati:

- Parlare e capirsi. Le possibilità comunicative tra desiderio di incontro e conflitti latenti.
- Ascolto di sé e ascolto degli altri: i fondamenti di ogni pratica educativa.
- Raccontarsi per crescere. Favorire il racconto di sé per aiutare a diventare grandi.
- Generazioni a confronto. Fare spazio al bambino che è in noi per dare voce ai bambini intorno a noi.
- Parole che non si incontrano. Decodificare e gestire paure e conflitti tra adulti e bambini.
- Si può imparare ad ascoltare e a comunicare? Verifica del percorso compiuto sull'efficacia delle diverse modalità comunicative.

La presenza degli esperti (un sociologo, un pedagogo e una psicologa) in qualità di conduttori degli incontri è stata vincolata a questa condizione: farsi *attivatori di confronto* e *facilitatori di dialogo* tra i partecipanti. Lo schema di conduzione a cui tutti si sono pertanto attenuti è stato il seguente:

- *introduzione al tema* con brevi stimoli di riflessione e invito al confronto attraverso piccole consegne (interrogativi a cui rispondere, letture da commentare, esperienze da riportare);
- *lavoro in sottogruppi di genitori*, al termine del quale uno dei partecipanti riferiva all'assemblea e all'esperto la sintesi della discussione;
- *considerazioni conclusive* a cura dell'esperto.

A fianco di questo percorso teorico sono state proposte dal sociologo, che ha inaugurato il ciclo di conversazioni, alcune pratiche di *comunicazione agita*:

- una serie di compiti specifici e osservazioni relative alla *comunicazione genitori-figli* (è stata fornita a tutti i partecipanti una scheda con alcune indicazioni su «cosa fare»: ad esempio guardare insieme un film, sfogliare l'album delle fotografie di famiglia, realizzare e documentare una storia inventata...; e «come fare»: annotare la durata dell'attività, il luogo, l'interesse suscitato, le reazioni, le proprie impressioni, i commenti...); sugli esiti di questo compito i genitori si sono confrontati nelle assemblee di classe;
- alcuni suggerimenti di pratiche di *relazione tra famiglie* (incontrarsi per fare merenda insieme, guardare un film, farsi invitare a cena dai figli riuniti per preparare il menù...), che sono stati oggetto di riflessione nelle successive riunioni di genitori;
- un'ipotesi di attività didattica «atipica» che le insegnanti hanno accolto e proposto ai bambini sulla conoscenza delle rispettive famiglie (si è trattato di una ricerca in forma di gioco dal titolo: «Vi presento il papà/la mamma di...», il cui risultato ha costituito il cuore della festa di Natale, e che ha visto tutti i bambini delle classi interessate svolgere una piccola ricerca biografica sul papà o la mamma di un compagno o una compagna. Al momento dell'esposizione in pubblico ogni bimbo ha brevemente riportato le informazioni raccolte attraverso interviste e colloqui – professione, caratteristiche, gusti, hobby, e qualche nota di colore: episodi particolari, aneddoti... – invitando i protagonisti del racconto a presentarsi e completare l'esposizione aggiungendo qualcos'altro di sé. Questo ha suscitato una prevedibile ilarità che ha rinforzato e in molti casi avviato relazioni più intime e confidenziali tra i genitori).

Al termine del primo anno di lavoro unanime è stato il giudizio positivo di insegnanti e genitori che hanno chiesto una prosecuzione dell'esperienza (eventualità che, se pure ottimisticamente prevista, si è comprensibilmente rafforzata attraverso questa richiesta a cui è seguita una nuova intesa sul come proseguire).

Il anno

Da un confronto tra le insegnanti e la rappresentanza dei genitori, sono emersi i nodi cruciali della comunicazione educativa, tra il «detto» (regole, limiti, i sì e i no educativi...) e il «non detto» (linguaggio non verbale, emozioni e sentimenti in gioco nella relazione educativa, sintonie e contraddizioni tra scuola e famiglia...). Anche in questo caso è stato definito un ciclo di incontri condotti da esperti, ai quali è stato chiesto di limitarsi a fornire stimoli di riflessione ai genitori per invitarli a raccontarsi, ad autoverificarsi, utilizzando modalità interattive ancora più vivaci (giochi, esercizi fisici, simulazioni, brevi performance teatrali...), così da calcare più registri espressivi e comunicativi, realizzando al contempo esperienze significative e piacevoli.

In particolare sono state condivise con i conduttori dei singoli incontri le seguenti finalità e microazioni che avrebbero poi caratterizzato lo stile del percorso:

- creare relazioni e alleanze tra i partecipanti (tra insegnanti e genitori, e tra famiglie), in particolare sostenere il messaggio che i genitori non sono coinvolti come allievi-uditori in una scuola, ma come persone competenti che apprendono insieme attraverso il confronto e lo scambio di esperienze;
- avviare tra i genitori la presa di coscienza dei propri bisogni e delle proprie risorse;
- rinsaldare il legame tra istruzione e educazione: un processo non è disgiungibile dall'altro e attribuirsi reciprocamente, da

parte di genitori e insegnanti, responsabilità così artificiosamente nette e distinte rende miopi rispetto alla complessità delle relazioni educative tra adulti e bambini;

- sensibilizzare genitori e insegnanti ai bisogni dei bambini attivando un confronto tra scuola e famiglie (le esigenze manifestate a scuola sono le stesse che i genitori rilevano a casa? I vissuti scolastici dei bambini trovano ascolto e rielaborazione negli spazi domestici e viceversa? Come concorrere ad una coerenza educativa?...), valorizzare le risposte positive di genitori e insegnanti a questi bisogni;
- creare consapevolezza dei propri modi di agire, sostenere a questo proposito una riflessione collettiva che estenda l'orizzonte delle proprie possibilità d'azione per uscire da eventuali stereotipi, luoghi comuni o schemi rigidi di comportamento. Suscitare un pensiero critico sulla differenza tra comportamento spontaneo e educativo;
- indurre i partecipanti a individuare i cambiamenti desiderati, le fragilità e i punti di forza rispetto alle relazioni in gioco (tra genitori e figli, tra insegnanti e bambini, tra scuola e famiglie, tra famiglie);
- rafforzare la fiducia e l'autostima in sé stessi e negli altri;
- avviare pratiche di ascolto reciproco e di invito alla condivisione di esperienze legate alla quotidianità familiare e educativa.

III anno

Confermando l'utilità di dare seguito a queste pratiche di formazione attiva, i genitori al termine del secondo anno hanno denunciato una generale disattenzione della scuola nei confronti dell'*educazione ai sentimenti*; per questo il terzo anno di attività è stato caratterizzato da un percorso specifico su questo tema che ha interessato alcune classi, all'interno delle quali un formatore

esperto sulle questioni legate all'autopercezione di sé, delle proprie emozioni e sentimenti in relazione alla differenza di genere ha lavorato con le insegnanti, riportando le reazioni, i commenti, i vissuti dei bambini in serate restitutive con i genitori.

Questa la sintesi di un'esperienza, i cui risultati raccolti nel corso del lavoro (sotto forma di *feedback*, impressioni, critiche, apprezzamenti, suggerimenti, verbali, schede di lavoro...) hanno attestato un utilizzo non banale né scontato degli organi collegiali e degli spazi ad essi dedicati, ma ancor di più hanno testimoniato un progressivo *aumento della qualità della partecipazione* dei genitori (a questo riguardo è tuttavia doveroso precisare che l'investimento sulla qualità delle relazioni è stato inversamente proporzionale alla quantità dei partecipanti: alla fine dei tre anni di lavoro, degli 80 genitori inizialmente incontrati se ne sono riconfermati circa la metà) cresciuti, per loro stessa ammissione, nella disponibilità a mettersi in discussione, parlare di sé, affrontare il confronto e soprattutto tentare nuove pratiche di ascolto e condivisione del vissuto dei figli.

Inaspettatamente, poi, la conclusione del progetto ha coinciso con una nuova progettualità ad opera degli stessi genitori, passati con i figli in un altro ordine di scuola.

All'apertura di un nuovo anno scolastico, infatti, un gruppo di genitori di una scuola media cittadina si è rivolto all'operatrice del Centro Famiglie che aveva seguito «Il mestiere di genitori»: si trattava di alcune mamme di bambini della scuola «Bergonzi» che nel frattempo erano entrati alle «medie». Si erano rivolte al Centro Famiglie nella speranza di realizzare anche in quella scuola un percorso analogo a quello compiuto insieme alle elementari, ed erano ricorse all'operatrice del Centro che aveva seguito l'esperienza degli anni precedenti per avere un supporto ideativo e progettuale.

Questo ha subito messo in luce alcuni segnali contenuti nella richiesta avanzata:

- la domanda di collaborazione proveniva da alcune mamme che senza dubbio si conoscevano da anni ma che non avevano mai attivato tra loro particolari forme di collaborazione. Per quanto nel passaggio dalle scuole elementari alle medie – in cui la classe è stata scomposta in sottogruppi dispersi in classi o addirittura in plessi differenti – si siano stabilite improvvisate sintonie e complicità tra genitori, va tuttavia tenuto conto che nella passata esperienza queste famiglie hanno avuto maggiori e più intense occasioni di confronto, scambio di esperienze e condivisione, a cui però non aveva corrisposto tanta propositività;
- l'interazione tra scuola e famiglie e tra le stesse famiglie che i diversi ordini di scuola prevedono, è caratterizzata da un graduale calo della partecipazione dei genitori alla vita della scuola (dal nido alle scuole superiori si assiste ad un progressivo allontanamento delle famiglie dagli spazi di dialogo con educatori e insegnanti). È perciò degno di nota il fatto che un gruppo di genitori abbia affrontato l'ingresso alla scuola media con il desiderio più o meno consapevole di invertire questa tendenza, affermando con la propria intraprendenza il diritto alla partecipazione e al «fare insieme».

Discende da quest'ultima osservazione la constatazione che questo gruppo di mamme ha dimostrato di sapersi muovere con una discreta agilità tra i servizi (retti da logiche non sempre comprensibili in relazione a quanto i potenziali fruitori sono tenuti/chiamati/in diritto di fare). In altri termini, l'autorevolezza con cui si sono proposte nel nuovo ambito scolastico, andando a cercare gli strumenti funzionali ad un loro disegno (finanziamenti,

sedi di negoziazione, esperti da coinvolgere...) da sottoporre all'attenzione di tutti i genitori della scuola, è forse da annettere ad una maggiore consapevolezza di sé in quanto genitori, della possibilità di entrare nella scuola portandovi idee, entusiasmo, esperienze, desideri. E tutto questo non con l'atteggiamento degli ospiti a cui è cortesemente concessa la possibilità di esprimersi, ma con il piglio sicuro di chi esercita un diritto.

Nella valutazione conclusiva dell'esperienza realizzata, questa è stata forse la più significativa – e inaspettata – conferma del raggiungimento degli obiettivi ipotizzati.

La costruzione di un luogo moltiplicatore di risorse

Gino Mazzoli*

UN PONTE TRA FAMIGLIE E COMUNITÀ: LA STORIA DI «C'ENTRO» A SCANDIANO (RE)

Non è azzardato dire che le famiglie sono oggi «piccole imprese globali». Globali perché il quotidiano che vivono è il punto di scarico e di addensamento di tutto ciò che la società globalizzata produce, imprese perché sono organizzazioni complesse ma anche perché è sempre più una «impresa» farle funzionare. Come tutte le imprese hanno bisogno di servizi per sostenersi e svilupparsi. La scommessa di C'entro consiste nel tentare di progettare e gestire questi servizi attraverso la costruzione di collaborazioni inedite tra famiglie e servizi.

«C'entro» è un progetto che parte da lontano.

Ha infatti le sue radici in un itinerario di dialogo tra diversi soggetti sociali iniziato nel 1997 all'interno del progetto «Famiglierisorse»¹ promosso dalla provincia di Reggio Emilia (l'intento allora era quello di individuare alcuni criteri per costruire in modo partecipato un servizio di sostegno alla cooperazione tra famiglie e servizi).

Il metodo è stato inusuale dal momento che ha coinvolto non solo soggetti formalmente costituiti (i servizi pubblici, le coopera-

* Psicosociologo. Esperto di politiche sociali. Intervento concesso dalla rivista «Animazione Sociale», Gruppo Abele, Torino; n. 6/7, 2005, pp. 41-53

¹ Cfr. Bonacini P., Ficarelli A., Mazzoli G., Tarchini V. (a cura di), *Famiglierisorse. Un'esperienza di progettazione partecipata di un servizio di sostegno alla cooperazione tra famiglie e servizi sociali*, Provincia di Reggio Emilia, 1999.

tive sociali, le principali organizzazioni di volontariato), ma anche leader informali della società civile.

Esso tuttavia è risultato efficace soprattutto perché ha costruito una *rete* che prima non esisteva tra istituzioni, organizzazioni e risorse informali che, operando in modo volontario, ha proseguito sulla strada tracciata da Famglierisorse, prendendone sul serio l'as-sunto di fondo (vale a dire l'ipotesi che le famiglie possono essere viste non solo come portatrici di problemi, ma anche di *risorse* per ri-definire e gestire i problemi sociali) e iniziando a immaginare una serie di risposte alle criticità che le famiglie vivono nella vita quotidiana.

Le criticità vanno dalla gestione dei compiti dei figli al tempo libero (quello dei figli e quello dei genitori, insieme e senza i figli), dagli orari di accesso ai servizi alla gestione di improvvisi cambiamenti nei carichi di lavoro familiare dovuti a eventi imprevisti che introducono discontinuità nella gestione del lavoro di cura (come quando, ad esempio, un anziano-risorsa si trasforma in anziano non autosufficiente).

Questo percorso di lavoro pluriennale ha visto al lavoro in modo inusualmente collaborativo istituzioni e società civile (cooperative, associazioni, famiglie), Comuni diversi di uno stesso distretto, senza l'affanno di predefinire un oggetto preciso di lavoro, ma con un costante sforzo di prefigurare esiti concreti, cercando di tenere un ritmo in grado di non scoraggiare la partecipazione di risorse informali, avendo cura di non assegnare a priori primati e coordinamenti, e utilizzando la ricerca come strumento di progettazione.

La valorizzazione di risorse informali della società civile è una caratteristica si può dire «connaturata» alla nascita del gruppo di lavoro.

CARATTERISTICHE	ATTIVITÀ	STILE DI LAVORO E PROCESSI AVVENUTI	EVENTO DI VISIBILIZZAZIONE	ORGANIZZAZIONE
Fasi del progetto	<ul style="list-style-type: none"> - Ricognizione Individuazione degli oggetti di lavoro - Progettazione Realizzazione 			Diversi livelli di gruppi di lavoro Gruppo trainante*
Transizione Da <i>Famigliarisorse</i> a <i>C'entro</i> Ottobre 1999 - Maggio 2001	<ul style="list-style-type: none"> - Contatti con gruppi e associazioni del distretto che valorizzano le famiglie come risorse - Contatti con altri centri per le famiglie Avvio e realizzazione video-interviste - Incontri di promozione dell'ipotesi di C'entro 	<ul style="list-style-type: none"> - Informalità - Tempi lunghi fra un incontro e l'altro 	Progetto 285 nell'aprile - maggio 2001	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppo di monitoraggio e indirizzo - Gruppo tecnico
Ricognizione e sensibilizzazione <i>Strumenti perno:</i> video Giugno 2001 - Giugno 2002	<ul style="list-style-type: none"> - Realizzazione interviste - Realizzazione video - Incontri di rilevanza di problemi e istanze delle famiglie (415 famiglie incontrate in 36 incontri) 	<ul style="list-style-type: none"> - Consistenti autonomie delle strategie locali - Forte attivazione di assessorati e scuole - Attivazione operatori con adattamenti al contesto 	Seminario di restituzione nel marzo 2002	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppo di monitoraggio - *Équipe distrettuale - Équipe locali

CARATTERISTICHE	ATTIVITÀ	STILE DI LAVORO E PROCESSI AVVENUTI	EVENTO DI VISIBILIZZAZIONE	ORGANIZZAZIONE
<p>Approfondimento <i>Strumenti</i> perno: percorsi formativi - mappature</p> <p>Settembre 2002 - Giugno 2003</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Percorsi formativi con ricognizione dei problemi e attivazione di disponibilità - Gestione degli esiti dei percorsi formativi e individuazione di oggetti di lavoro o progettazione - Avvio della prima sperimentazione <p>180 persone contattate in 52 incontri 5 gruppi di lavoro</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Differenti strategie richieste dalle reazioni del contesto - Prosecuzione dei contatti avviati nella fase precedente - Ricerca di nuovi gruppi (troppo tempo trascorso dal primo contatto; esigenza di approccio più informale) 	<p>Seminario <i>C'entroC'è</i> nel giugno 2003</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppi di monitoraggio e indirizzo - Équipe distrettuale - *Équipe locali
<p>Radicamento e sperimentazione <i>Strumenti</i> perno: discussioni di gruppo con le famiglie</p> <p>da Settembre 2003</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Avvio di altre due sperimentazioni - Consolidamento della prima sperimentazione - Assunzione dell'oggetto di lavoro e avvio della progettazione in altri gruppi <p>25 incontri 59 persone coinvolte 6 gruppi di lavoro permanenti</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Progressivo aumento del protagonismo delle famiglie, che in diversi casi esercitano la funzione trainante del gruppo. - Si radica e si diffonde lo stile di lavoro di <i>C'entro ascolto e co-progettazione</i> 	<p>Convegno <i>Piccole imprese globali</i> nel febbraio 2004</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Gruppi di monitoraggio e indirizzo - Équipe distrettuale - *Gruppi di lavoro con le famiglie

Tab. 1 - Fasi dello svolgimento del progetto distrettuale e loro caratteristiche

Dall'autunno del 1999 abbiamo ricominciato a incontrarci, sempre con il sostegno della Provincia, coinvolgendo progressivamente sempre nuove persone.

La transizione da «Famiglierisorse» al progetto 285. Da un lato si è cercato di non definire precipitosamente un oggetto a tutto tondo, dall'altro si è cercato di procedere a una velocità che il gruppo fosse in grado di sopportare: questo spiega i tempi dilatati di progettazione, che sono però anche i tempi con cui le *innovazioni* possono procedere nei microcontesti territoriali se vogliono stare al riparo da fughe nell'attivismo o da astrattezze illuministiche. Il gruppo ha mantenuto sempre un'*ottica distrettuale*, caratteristica questa abbastanza inusuale in un percorso di lavoro non costretto a ciò da un mandato legislativo. Si è utilizzato il metodo della ricerca-azione² come strumento allo stesso tempo di *progettazione* basata sulla rilevazione delle domande presenti nella famiglie del distretto di Scandiano e dei punti di vista che hanno sul tema i diversi attori sociali in gioco (amministratori locali, responsabili di organizzazioni del privato sociale, operatori dei servizi, operatori dell'ordine pubblico, insegnanti, giovani, commercianti, ecc.) e di *attivazione di risorse* in grado di partecipare alla gestione del servizio.

I primi passi

In questa prima fase si avvia la realizzazione di una quarantina di interviste videoregistrate a un campione selezionato di questi attori dei diversi Comuni del distretto, allo scopo non solo di fornire alcune prime indicazioni sulle esigenze delle famiglie, ma

2 F. Olivetti Manoukian, *Presupposti ed esiti della ricerca-azione*, in «Animazione Sociale», 11, 2002, pp. 50-60.

anche di formare la base per brevi video tematici di 15 minuti utilizzabili sia per restituzioni mirate ad aree omogenee di attori (gli insegnanti, gli operatori sociali, le famiglie, ecc.) sia come stimolo in incontri di sensibilizzazione o di formazione già programmati da associazioni o servizi sul territorio.

L'utilizzo del primo video all'interno di incontri con genitori segnala l'importanza di questo strumento per costruire occasioni inedite di confronto, in assenza di esperti, a partire da saperi proposti da genitori intervistati (aspetto questo che consente di produrre maggiore identificazione coi problemi segnalati), tanto che si immagina una serie di video tematici come uno dei possibili prodotti del costituendo servizio per le famiglie.

Per realizzare questa progettazione partecipata si sono costituiti *due livelli di coordinamento*: il primo, più ristretto, di tipo operativo (*gruppo tecnico*), volto alla definizione del campione delle interviste e delle griglie di rilevazione, al monitoraggio e all'aggregazione dei dati raccolti, alla stesura dei resoconti da presentare ai diversi interlocutori delle restituzioni, alla ricerca delle opportunità legislative; il secondo, più ampio (*gruppo di monitoraggio e indirizzo*), comprendente le istituzioni, le associazioni e le famiglie promotrici del percorso, volto a individuare progressivamente la configurazione del servizio e a promuovere presso i diversi soggetti della comunità locale la riflessione sul servizio costituendo.

L'intenzione è quella di costruire il servizio a partire da ciò che già esiste (innanzitutto le attività specifiche dei soggetti coinvolti nel gruppo di progettazione). Il servizio viene immaginato più come un *logo* diffuso presso diversi luoghi collegati da una filosofia di gestione comune (scuole, servizi del pubblico e del privato sociale, famiglie) che come un *luogo* fisico specificamente dedicato.

I tempi dilatati

Le attività di questa fase del progetto consistono in una serie di incontri di ricognizione a «tutto campo» (con altri centri per le famiglie presenti nella regione, con associazioni presenti nel distretto che valorizzano le famiglie come risorse) e di promozione dell'idea di un centro per le famiglie co-costruito da società civile e istituzioni, in diverse realtà territoriali e organizzative del distretto. Non essendovi un oggetto di lavoro con scadenze cogenti, lo stile di lavoro è prevalentemente informale e i tempi tendono a dilatarsi. Va tuttavia notato come questo periodo intermedio, caratterizzato da frequenti incontri presso le abitazioni di alcuni membri del gruppo, abbia avuto un ruolo non irrilevante nel costruire l'*humus* culturale da cui è nato C'entro: valorizzazione dell'informalità, assenza di una sede, istituzioni che varcano la soglia delle abitazioni private, legami sociali che si sviluppano anche attraverso il piacere dell'incontro (e non solo il dovere di realizzare un'idea)...

Con la «285» una sterzata verso la produttività. Quando, a fine 2000, si iniziò a parlare di un possibile inserimento del progetto su cui stavamo lavorando all'interno degli interventi previsti dalla Legge 285/97 per il distretto di Scandiano, il processo di lavoro fu costretto a una brusca impennata verso la produzione.

Si dovevano definire obiettivi, tempi, costi, ruoli. Per alcuni partecipanti al gruppo questo sembrava una deprivazione della vitalità del luogo che si era creato, tanto che si propose di considerare il «progetto 285» come una parte di un progetto più ampio di cui il gruppo allargato di monitoraggio e indirizzo avrebbe continuato ad occuparsi. Nei fatti l'irruzione della «285» rappresentò un benefico test di realtà per il gruppo, costringendolo a visibilizzare anche a se stesso il senso e le prospettive che poteva concretamente assumere ciò che stavamo facendo.

Un'ipotesi di lavoro condivisa da istituzioni e comunità locale

Già all'interno del percorso Famiglierisorse si erano attivati gruppi e persone che erano stati coinvolti all'interno di quel progetto, costruendo contatti e relazioni che andavano oltre gli obiettivi del progetto stesso. Sono queste attivazioni autonome che hanno consentito al progetto Famiglierisorse di trasformarsi in C'entro. Ma è anche vero che il sostegno della Provincia, attraverso una consulenza al gruppo che ha lavorato nella fase di transizione, ha consentito a quell'embrione di organizzazione che era nel frattempo cresciuto, alle relazioni e ai contatti informali, di strutturarsi e darsi degli obiettivi, di essere insomma abbastanza «pronto» quando si è presentata l'opportunità della Legge 285. È un po' come se la società civile e le istituzioni si fossero alternate nel sostenere un'ipotesi di lavoro che oggi esiste proprio grazie alla (non sempre facile) sinergia fra queste due polarità.

Un progetto nato per attivare nuove risorse

Gli *obiettivi* intorno a cui è stato costruito il progetto 285 prevedevano: la realizzazione di più video su temi diversi (tempi e orari, tempo libero con e senza figli, il punto di vista dei giovani e quello degli anziani...); la raccolta, tramite la presentazione di questi video, di indicazioni sui contenuti del servizio, nonché la mobilitazione di interessi/curiosità/disponibilità verso il servizio e la sua gestione.

Si trattava in sostanza di far esprimere non solo criticità, ma anche disponibilità per la gestione delle risposte alle criticità segnalate. Gli obiettivi includevano altresì l'individuazione di piste di lavoro e la costruzione operativa di risposte: l'idea era quella di costruire risposte rispetto ai problemi che venivano via via definiti come rilevanti dagli attori sociali che si coinvolgevano nel percorso.

Se i problemi sociali non esistono «già fatti» in natura, non si tratta di scoprirli, ma di costruirli con le persone; questa è la condizione per attivare risposte percepibili dai diversi attori come congruenti con i loro problemi. Inoltre, coerentemente con le premesse di questo percorso, le risorse umane che si possono mettere in campo all'avvio del progetto non sono da vedersi come le uniche possibili. Un progetto nato per attivare nuove risorse in grado di gestire parti del servizio deve prevedere azioni in grado di attivare tali risorse della società civile. Il prezzo da pagare è una certa indefinitezza iniziale, che non sempre si concilia con le richieste definitorie che vengono dalla pubblica amministrazione.

LA FASE DI RICOGNIZIONE E SENSIBILIZZAZIONE

La prima fase del progetto 285, da giugno 2001 a giugno 2002, è caratterizzata (come la precedente fase di transizione) da numerosi incontri (per la precisione 36, con 415 famiglie partecipanti) che avevano un duplice obiettivo:

- raccogliere dalle famiglie i problemi e i temi di lavoro su cui poi avviare in seguito le sperimentazioni di collaborazione tra famiglie e servizi;
- iniziare a sondare le disponibilità di famiglie a partecipare alla co-progettazione di questi servizi.

Un'intensa interazione con il territorio.

Questi obiettivi vengono perseguiti con stili diversi a seconda delle realtà locali. In questa fase di intensa interazione col territorio il ruolo trainante è inevitabilmente esercitato dalle équipes comunali. L'avvio del progetto 285, con le sue maggiori esigenze di rigore e professionalità rispetto alla fase precedente, produce anche modificazioni linguistiche, per cui non si parlerà più di gruppo ma di staff, équipes o tavoli.

La dimensione distrettuale non scompare, anzi la realizzazione dei tre video tematici crea affiatamento tra le diverse persone, ma l'équipe distrettuale per ora è ancora una giustapposizione di équipe locali (con l'aggiunta del supervisore). Allo stesso modo il gruppo di monitoraggio e indirizzo politico perde il peso avuto in precedenza, poiché quasi tutti i suoi componenti sono impegnati nelle équipe locali.

Del resto la formalizzazione di impegni, obiettivi e budget, richiesta dal progetto 285, aveva reso necessaria l'entrata in scena di tre cooperative sociali, come soggetti in grado di adeguarsi meglio dei servizi pubblici alle caratteristiche di flessibilità tipiche di un lavoro di territorio con molte riunioni dopo cena.

Gli stili diversi con cui vengono condotti gli incontri di ricognizione dipendono anche dalla differente composizione delle équipe locali: laddove sono presenti nelle équipe anche assessori, c'è in genere una tendenza a realizzare molti incontri, utilizzando le scuole (materne ed elementari) come «pass» verso le famiglie; dove invece sono più gli operatori pubblici e delle cooperative a condurre le strategie locali, lo stile è più improntato alla costruzione di iniziative congruenti con le caratteristiche del contesto, chiedendo «è permesso?», cercando di captare i «sogni nel cassetto» delle famiglie presenti.

L'emersione di disagi poco riconosciuti.

Strumento-perno di questa fase è il video: lo stimolo iniziale delle riunioni che «in un sol colpo» permetteva di evitare la presenza dell'esperto, consentiva un'identificazione delle famiglie con i temi proposti da altre famiglie, presentava gli esiti di una ricognizione.

Il video, quindi, può definirsi con ragione non solo uno strumento, ma già un primo *prodotto* di C'entro.

Anche in questa fase, un evento cruciale fa compiere un salto di qualità alla consapevolezza del gruppo rispetto a ciò che stava facendo, come era accaduto nella fase precedente col progetto 285. Un *seminario di restituzione* degli esiti parziali di C'entro organizzato nel marzo 2002 (cui erano stati invitati numerosi attori sociali del distretto e della provincia, famiglie e anche esperienze di altre regioni), imponendoci di rendere comprensibile ad altri questa nostra esperienza un po' «eccentrica», consente un reciproco scambio tra gli staff locali e una visibilizzazione più articolata dell'oggetto che stavamo costruendo.

Si potrà infatti comprendere più lucidamente che la strategia iniziata non aveva il valore di una generica attivazione delle famiglie, poiché gli elementi emersi da questi incontri segnalavano disagi molto significativi e al contempo poco riconosciuti. Non a caso la comunicazione che in quel seminario espone quelle prime letture sulla sofferenza delle famiglie provocò reazioni che andavano dal «non esageriamo» al «sono disgustato». Oggi quelle ipotesi di lettura sono diventate patrimonio comune di C'entro.

La fase di approfondimento

La fase successiva, da settembre 2002 a giugno 2003, si presentava come la più delicata. Dopo tanti contatti si trattava di individuare da un lato *su quali problemi* procedere con delle sperimentazioni e, dall'altro, *dove* e soprattutto *con chi* procedere, nel senso che la disponibilità delle famiglie a cooperare non era per nulla scontata e non c'era nessun manuale che ci fornisse garanzie sul successo di questa o quell'altra strategia.

Una scoperta: la disponibilità all'attivazione va accompagnata.

Inizialmente avevamo immaginato che lo strumento della *mappatura* (autorilevazione da parte dei componenti di diverse fami-

glie delle azioni che compiono ora per ora in una settimana) potesse favorire un processo metariflessivo da parte delle famiglie: accostando tante autorilevazioni avremmo evidenziato delle ricorrenze intorno ad alcuni problemi, desunte non dal parere di un esperto, ma dai materiali forniti dalle stesse famiglie. Questo percorso avrebbe consentito un'uscita consensuale dalle routine. Tutto ciò nell'ipotesi che solo il vedere cose nuove predisponga a mobilitarsi verso nuove azioni.

Tuttavia ci trovammo di fronte a un problema strategico di più ampia portata. La disponibilità all'attivazione va accompagnata.

L'équipe aveva individuato una serie di nodi critici sulla base dell'elaborazione dei verbali dei numerosi incontri realizzati, ma non era affatto scontato che questi nodi fossero automaticamente condivisi da gruppi che erano stati incontrati una o due volte (e in molti casi le date di quegli incontri erano ormai lontane diversi mesi). L'accoglienza non precisamente entusiastica riservata, durante il seminario del marzo 2002, alle prime ipotesi formulate sui problemi ricorrenti delle famiglie non autorizzava facili ottimismo.

Inoltre si pensò che le molte scuole attivate nella fase di ricognizione o le molte famiglie incontrate tramite le scuole avrebbero faticato a proseguire il percorso dentro un contenitore che non fosse già noto.

L'idea dei percorsi formativi.

Si pensò così di attivare dei percorsi formativi sul tema dell'esercizio della genitorialità oggi, utilizzando all'interno di quei percorsi gli strumenti messi a punto dall'équipe (i video e le map-pature), e di tenere negli incontri finali uno spazio per verificare la disponibilità dei partecipanti a proseguire il lavoro con C'entro su uno degli oggetti di lavoro individuati durante il corso.

L'operazione in sostanza consisteva nel veicolare un contenuto innovativo attraverso uno strumento noto e quindi rassicurante.

L'idea dei percorsi formativi trovò il consenso non solo del cliente scuola, ma anche nelle diverse «scuole di pensiero» che si confrontavano nel gruppo di monitoraggio e indirizzo; inoltre consentiva un intreccio di collaborazioni tra i componenti delle diverse équipes comunali (è proprio intorno alle progettazioni dei percorsi formativi che prende forma l'équipe distrettuale, che diventa il gruppo trainante di questa fase del progetto).

Vengono così attivati numerosi percorsi formativi. Ma le differenti strategie adottate nella fase precedente mostrano il loro peso nella produttività di questi gruppi.

Dove si era lavorato sull'*estensione*, riuscendo a raggiungere un numero davvero ragguardevole di famiglie, non si era avuto il tempo di approfondire i contatti, lavorando anche con modalità informali.

Di conseguenza la proposta di un percorso formativo rivolta a genitori di scuole in cui si erano incontrate decine di persone, ma con contatti vecchi di 8-9 mesi, trovò spesso una risposta piuttosto scarsa in termini numerici, tanto che l'équipe locale fu costretta a ripartire da capo, perché i partecipanti al corso di formazione erano tutti «nuovi di zecca». Perciò in queste situazioni non sempre si riuscì a passare dalla ricognizione all'individuazione dell'oggetto di lavoro.

Dove invece l'équipe locale aveva privilegiato la *profondità* rispetto all'*estensione* fu possibile proseguire delle storie (o riarticolarle), arrivando quasi ovunque a costruire, al termine del percorso formativo, un gruppo permanente in grado di individuare un oggetto di lavoro e di progettare una sperimentazione. Inoltre nelle stesse zone in cui si era utilizzata questa metodologia più flessibile si era riusciti a dar voce a un sogno che un gruppo di

famigliari di una frazione aveva nel cassetto realizzando già in questa fase una prima sperimentazione (i «4 Gatti» descritti più avanti).

L'idea-guida si può concretizzare.

La fase di approfondimento (la definiamo così, anche se avrebbe dovuto denominarsi di *individuazione degli oggetti di lavoro e di progettazione*, perché ha consentito nei diversi attori in campo un approfondimento del senso di questa esperienza) ha visto la realizzazione di 52 incontri che hanno coinvolto 180 famigliari e l'attivazione di 5 gruppi di lavoro permanenti nelle realtà locali.

Anche questa fase ha avuto un momento-chiave di visibilizzazione organizzato nel giugno 2003 presso la sede del primo servizio attivato (i «4 Gatti» di S. Valentino, frazione di Castellarano). Il fatto che numerose famiglie dello stesso distretto abbiano preso la parola durante il *seminario* di fronte a importanti esponenti istituzionali, ma soprattutto la realizzazione dell'incontro nel luogo in cui si era attivato il primo servizio di C'entro (gestito dalle famiglie), ha avuto un significato simbolico di grande rilevanza sia per l'équipe che per le famiglie coinvolte, sia infine per i numerosi attori sociali che avevano mostrato perplessità verso un progetto di cui non riuscivano (e in parte non riescono tuttora) a vedere (e a condividere) il prodotto. Questo significato simbolico è condensato nel titolo del seminario («C'entroC'è») che aveva il senso di evidenziare che l'idea-guida di questo progetto si può concretizzare.

La fase di radicamento e sperimentazione

Siamo arrivati ai «giorni nostri». La strada di C'entro è per un verso in discesa, come se un circuito virtuoso si fosse innescato:

si sono avviate altre due sperimentazioni cogestite con le famiglie, si sta consolidando e arricchendo la prima sperimentazione, nei territori in cui si era lavorato per estensione stanno riuscendo a costituirsi gruppi che stanno lavorando sull'individuazione dell'oggetto di lavoro o che sono già in fase di progettazione. Inoltre, lo stile di lavoro di C'entro, fondato su ascolto e coprogettazione, si sta radicando, l'équipe distrettuale ha assunto un'identità e una coesione significative, e si assiste a un progressivo aumento del protagonismo delle famiglie, tanto che i gruppi locali di lavoro con le famiglie esercitano oggi la funzione trainante nel percorso e rappresentano una fonte di continue intuizioni sulle prospettive future di questo servizio. I numerosi incontri vedono la partecipazione costante di diverse decine di persone all'interno di 6 gruppi permanenti di lavoro.

Per un altro verso, tuttavia, la strada di C'entro è ancora in salita. Infatti, superato lo scoglio della *visibilità* dei suoi prodotti, oggi C'entro deve affrontare il giudizio sull'*opportunità* dei suoi prodotti e dei suoi metodi. Si obietta: «A cosa serve lavorare sull'agio quando abbiamo tanti casi più urgenti che ci attorniano?»; «Tanto tempo e tanti soldi per attivare qualche gruppo di famiglie? Ma noi lo facciamo da tempo!»; «La gente ha bisogno di esperti, li chiede tra l'altro. Se non aiuti le persone a decodificare i loro bisogni da sole non ce la faranno mai»; «Vi sembra questa una priorità da inserire nei piani di zona?».

Se il welfare viaggia su routine.

Queste critiche ci hanno ovviamente messo in discussione. Ci siamo chiesti se C'entro si è radicato più nelle frazioni perché in paesi ricchi e pieni di servizi di ogni tipo, come molti di quelli presenti in questo distretto, c'è già tutto. Ci siamo detti che, essendo ogni innovazione foriera di diffidenze, abbiamo fatto troppo

poco per visibilizzare ai diversi attori in gioco, in particolare operatori e dirigenti dei servizi pubblici, e negoziare con loro il senso di questa esperienza.

E tuttavia, ci sembra sia presente in queste critiche anche una difficoltà a ripensare le routine su cui viaggia il nostro welfare, in particolare quello emiliano, così forte e competente, ma chiamato anch'esso dal tumultuoso cambiamento sociale in atto a una profonda evoluzione culturale, pena il rischio di parlare una lingua sempre più diversa da quella della maggioranza delle famiglie (ci sembra curioso che quanto più C'entro ha trovato il consenso delle famiglie, tanto più ha suscitato perplessità nei servizi).

C'entro lavora in gruppi che non sono né di semplice discussione, né di auto aiuto, né di psicoterapia, né di formazione, né di mera realizzazione pratica di attività. Sono gruppi di progettazione di iniziative in cui per progettare si attiva un confronto, dove ingrediente cruciale sono le situazioni che vivono i singoli partecipanti. Sono, insomma, gruppi che stanno a cavallo tra la progettazione di interventi e la riflessione sulle vicende dei singoli e delle famiglie, in cui i conduttori non fuggono la responsabilità e il rischio di proporre ipotesi, ma accettano di riformularle alla luce delle osservazioni delle persone presenti (non pensano cioè di detenere l'«interpretazione autentica» dei bisogni delle famiglie).

Facilitare l'accesso delle famiglie ai servizi.

Questo modo di lavorare con la gente, in contesti inusuali (incluse le abitazioni delle famiglie), consente di far emergere (e in qualche modo anche stemperare, in una sorta di *social talking cure*) problemi anche molto complessi, afferenti a quelle zone che abbiamo definito del «disagio invisibile», per i quali non sono a disposizione categorie diagnostiche o amministrative, ma che costituiscono il deposito più consistente di malessere sociale.

Un malessere che è destinato ad arrivare ai servizi solo quando è già cronico, conclamato e dunque poco trasformabile, spesso ingestibile.

Non arriva prima ai servizi perché, come ha mostrato già nel '99 il progetto Famiglie-risorse, l'accesso ai servizi è complesso, spesso vissuto come stigmatizzante, poco praticabile a motivo della rigidità di certe procedure, bisognoso di mediatori culturali. Ma soprattutto è complesso a motivo della crescente sfiducia dei cittadini verso le istituzioni.

Ci sembra che la *fiducia* possa essere recuperata solo aumentando gli spazi di dialogo *vis-à-vis*, in cui sia possibile sperimentare la reciproca persuasione.

È questa la base della democrazia e i problemi che propongono le famiglie quando parlano della qualità della loro vita sono uno dei temi più significativi per ricostruire la fiducia tra cittadini e istituzioni.

Più volte, entrando nelle case delle persone per fare questi incontri come rappresentanti dell'Amministrazione comunale, abbiamo percepito fisicamente che si stavano sbloccando delle diffidenze verso le istituzioni.

«Mi sembra – ha raccontato un giorno un'operatrice di C'entro – che all'inizio le famiglie stessero ad ascoltarmi con diffidenza pensando tra sé "dov'è la fregatura? Se vieni fino a casa mia avrai pure un tuo tornaconto"».

La fiducia non si costruisce in tempi brevi e non è una conquista duratura se non viene continuamente alimentata. E la fiducia (che è l'ingrediente cruciale del mercato) è un fattore economicamente assai rilevante anche nei servizi sociosanitari: quanto tempo e quanti soldi vengono impiegati in progetti che spesso costruiscono sedi e mura, ma non intercettano i problemi delle persone?

Alcuni elementi trasversali

Al termine di questo excursus storico vorremmo segnalare alcuni elementi ricorrenti e trasversali alle varie fasi della storia di C'entro.

Nell'*utilizzo degli strumenti* c'è stata una progressione da quelli più strutturati (video, mappature) ad altri più aperti (discussione nei gruppi), in relazione alla progressiva e con-sensuale individuazione degli oggetti di lavoro e all'instaurazione di una relazione di fiducia tra operatori e famiglie.

Nell'*organizzazione* (di gruppi, tavoli ed équipe) che ha sostenuto il progetto, la funzione trainante nelle varie fasi (vedi *Tab. 1* a p. 42) è stata esercitata dal nuovo soggetto che si costituiva in relazione alle esigenze da affrontare – le équipe locali, l'équipe distrettuale – fino a che l'assunzione della funzione trainante è stata assunta dai gruppi di famiglie (sono loro oggi che propongono, chiedono, si attivano).

L'assunzione di tale ruolo da parte delle famiglie non era così scontata, benché fosse un esito atteso del progetto.

Più inattesa ancora è stata la costituzione di un'équipe distrettuale coesa, che si può considerare un prodotto aggiuntivo di C'entro.

La *visibilizzazione degli esiti parziali* del progetto ai diversi attori in gioco ha rappresentato un elemento cruciale per la prosecuzione del percorso, in particolar modo per un progetto con un prodotto innovativo (e dunque con un alto tasso di opinabilità) come C'entro. I momenti forti di visibilizzazione che abbiamo segnalato (progetto 285, seminari del marzo 2002 e del giugno 2003) hanno costituito anche importanti occasioni per gli stessi operatori di approfondire la comprensione del senso di un'esperienza che si è andata svolgendo in molti contesti con caratteristiche differenti.

Non c'è una ricetta per l'*attivazione delle famiglie* e, più in generale, dei contesti sociali. Occorre costruire strategie ad hoc a seconda del contesto. Ci sono però *indicazioni metodologiche*, di cui sono impregnate queste pagine, che poggiano su ipotesi intorno ai problemi che vivono le famiglie oggi e a come i servizi potrebbero farvi fronte. Queste ipotesi ispirano opzioni metodologiche (ascolto attivo, co-costruzione dei problemi, assunzione del rischio di formulare ipotesi, sosta nelle zone di incertezza, impegno per la visibilizzazione continua e reciproca tra tutti i soggetti in gioco) volte a consentire l'instaurazione di un clima di fiducia senza il quale non è pensabile *Animazione Sociale*

suna attivazione. Tuttavia la fiducia non genera solo attivazione, ma anche disponibilità a raccontare e nominare insieme i problemi che popolano la zona del disagio invisibile (cui i servizi di norma hanno scarso accesso). Poiché questa costruzione di fiducia non avviene in modo a-contestuale, ma all'interno di una relazione tra cittadini e istituzioni, la metodologia che abbiamo sperimentato ci sembra un canale rilevante per recuperare/rinsaldare la fiducia dei cittadini verso le istituzioni.

L'attivazione delle famiglie è *l'esito di un lavoro lento e graduale*, come lenta e graduale è la costruzione di una fiducia non fittizia tra le persone. Occorre investire sulle relazioni informali (entrare nelle case, mangiare l'erbazzone, incontrarsi nei corridoi della scuole...), con una cura costante delle relazioni nel senso dell'attenzione ai segnali deboli, alle assenze/presenze, agli accenni a desideri e a timori solo in parte formulati, nonché alle innumerevoli ambivalenze di cui sono intrise tutte le relazioni sociali. È un po' come un tessuto da cucire con pazienza. Le scorciatoie si pagano (almeno così è avvenuto nella nostra esperienza): tentare di abbreviare i tempi di questa attivazione, definendo troppo precipitosamente (e soprattutto non consensualmente)

l'oggetto di lavoro e il progetto, produce blocchi e stagnazioni nella fase della realizzazione. Così facendo le persone non si identificano con l'oggetto di lavoro né col prodotto finale e progressivamente si sfilano. Ci sembra che questi siano elementi che distinguono una progettazione realmente partecipata da tante sue versioni paternalistiche, illuministiche o militanti che, faticando ad assumere la complessità del contesto o colludendo con la fretta del risultato a tutti i costi, finiscono per semplificare i problemi e consegnare le persone alla passività o alla contro-dipendenza rivendicativa.

Quando si attivano sono le famiglie che trainano i servizi. Questo è accaduto concretamente nella nostra esperienza. Provate a immaginare per un istante come sarebbe il lavoro dei servizi sociali (in termini di tempo e costi) se si pensassero le famiglie non solo come un onere, ma anche come una risorsa...

Questa esperienza non ha cambiato solo le famiglie, ma anche gli operatori di C'entro, che hanno assunto un *modo di guardare ai problemi* che ci sembra oggi sempre più decisivo per poter lavorare nel sociale: lo sguardo del cittadino, la riappropriazione e la ricomposizione dei diversi ruoli che un operatore porta dentro di sé (cittadino genitore, coniuge, ecc.), indispensabile per accedere alla complessità dei problemi che le famiglie vivono.

La scuola infine si ripropone, anche in questa nostra esperienza, come *crocevia decisivo* per la costruzione di legami sociali nella comunità locale, ma allo stesso tempo come organizzazione che richiede un impegno non irrilevante per gestire alcune sue rigidità. La cura della relazione tra scuola e famiglie, spesso irrigidita in contrapposizioni basate su stereo-tipi, ci sembra possa costituire uno degli assi più rilevanti del lavoro futuro di C'entro.

Le attività di C'entro in corso

Riportiamo di seguito una descrizione sommaria di alcune iniziative in atto nell'ambito del progetto C'entro, allo scopo di rendere maggiormente comprensibile ciò che si è concretizzato e ciò che si sta concretizzando.

Gruppo «Insieme» (Scandiano). Il gruppo, composto da alcune mamme conosciute l'anno precedente nelle scuole quali rappresentanti di classe, nel giugno 2003 aveva ipotizzato di lavorare sul progetto «parchi sicuri» per permettere una frequentazione protetta di un parco, da parte di bambini in età scolare, anche senza l'accompagnamento dei genitori. La finalità era duplice: alleviare le famiglie dal carico della sorveglianza e promuovere spazi di gioco spontaneo non organizzati. Il gruppo aveva immaginato di realizzare tutto ciò inserendo una figura di «bagnino dei parchi», senza però prevedere il coinvolgimento delle famiglie. A settembre il gruppo ha trasferito i propri luoghi di incontro presso l'abitazione di un'altra mamma e, parlando del rapporto con i vicini, ha «scoperto» l'appartenenza della maggior parte dei membri del gruppo a un territorio delimitato (la frazione di Chiozza). Intorno a questa «scoperta» il gruppo «Insieme» ha trovato la motivazione per assumere un ruolo più attivo e sta ora lavorando al progetto «Spazi e luoghi di incontro e di relazione delle famiglie di Chiozza». Ha esplorato gli spazi pubblici della comunità, ha incontrato il parroco e instaurato legami con alcune famiglie vicine alla parrocchia, con l'idea di allargare gradualmente il gruppo, pur mantenendo la dimensione di «vicinanza nelle relazioni» che lo contraddistingue. Il gruppo, così allargato, ha poi coinvolto famiglie anche provenienti dalle zone di recente urbanizzazione e, su mandato delle istituzioni, sta progettando un'area verde, non solo come configurazione urbanistica, ma anche come luogo da gestire.

- *L'accompagnamento dell'integrazione sociale nella scuola elementare.* Inoltre, a Scandiano la «commissione accoglienza» del 2° circolo didattico, che ha l'obiettivo di favorire reali processi di accoglienza dei bambini immigrati nella scuola, ha chiesto la collaborazione di C'entro per avvicinare le famiglie del territorio e creare occasioni di reciproca conoscenza. Nella scuola elementare «La Rocca» di Scandiano è attivo, da giugno 2004, un gruppo di insegnanti, operatori sociali, personale ATA e famiglie del territorio, che sta facendo un lavoro di ricerca sui processi di integrazione sociale, partendo dall'elaborazione condivisa delle mappe personali delle relazioni dei partecipanti. Un gruppo di lavoro analogo si è attivato nello stesso periodo anche nel vicino comune di Viano, con incontri mensili itineranti nei plessi scolastici delle piccole frazioni collinari.
- *«I 4 gatti».* Si tratta di un gruppo di famiglie di San Valentino (della frazione collinare di Castellarano) che ha l'obiettivo di contrastare la tendenza di quella zona a diventare – nonostante le apprezzate caratteristiche panoramiche – un dormitorio del comprensorio industriale ceramico di Sassuolo a scarsa coesione sociale. *Attività consolidate:* dall'autunno 2002 svolge un pomeriggio di animazione alla settimana per i bambini in età scolare (col supporto di un educatore coadiuvato dalle mamme); un fine settimana animato dalle famiglie per le famiglie. *Attività innovativa:* differenziazione dell'attività di animazione per gli adolescenti, una sera alla settimana. Un gruppo di genitori di bambini in età prescolare ha iniziato a utilizzare gli spazi, assieme ai propri figli, in modo autogestito un pomeriggio alla settimana (sabato), come occasione di incontro fra famiglie.
- Nel periodo estivo (di sospensione delle attività di C'entro) le famiglie hanno creato autonomamente momenti di incontro serali fra le famiglie.

- «*Salvagente*» (Castellarano). Si tratta di un gruppo di famiglie aperto, che auspica di crescere e coinvolgere nuove famiglie e che si incontra mensilmente nella scuola materna per conoscersi, confrontarsi, riflettere e costruire un sapere condiviso ed esperienziale sulle sfide educative contemporanee. Il gruppo si è aperto in modo trasversale a tutte le famiglie del comune che hanno figli in quella fascia di età. Partendo dall'esplicitazione delle sfide educative, nell'anno 2003/04 è stato individuato come problema sociale condivisibile il tema dei «padri assenti», in quanto vissuto con particolare disagio dalle mamme presenti. I padri più attivi conosciuti dal gruppo e dalla scuola si sono resi disponibili a condividere, con lo strumento dell'intervista approfondita, le proprie storie di vita e a rileggerle con il gruppo, nella ricerca dei punti di svolta che hanno permesso loro di assumere ruoli più attivi in famiglia e nel contesto sociale. Nell'anno scolastico 2004/05 il contenuto del progetto è in fase di rinegoziazione, visto il ricambio di famiglie della scuola.
- «*Progetto di continuità per le famiglie*». È costituito da parte del gruppo dei genitori delle scuole materne che nel 2003 ha progettato Salvagente e che nel 2004 è «traghettato» alla scuola elementare dove le famiglie hanno spazi prevalentemente istituzionali (assemblee o organizzazione di feste). Questo gruppo desidera creare cultura e condizioni per mantenere occasioni di incontro e relazione fra famiglie anche con il crescere dei figli. Figura chiave in questo progetto è un'insegnante della scuola elementare che partecipa a Salvagente come mamma.
- *Gruppo famiglie di Tressano* (Tressano, frazione di Castellarano, non ha un vero centro ma si sviluppa sulla strada; assorbe i maggiori flussi migratori di Sassuolo e Casalgrande e concentra tutte le caratteristiche sociali del comprensorio ceramico). Alcune persone che in contesti diversi erano venute a

conoscenza di C'entro hanno chiesto di essere coinvolte e sostenute; nell'autunno del 2003 si sono attivate costituendo un gruppo eterogeneo in cui famiglie legate alla parrocchia ne hanno agganciato altre, estranee a quell'ambiente ma unite dal fatto di appartenere a quel contesto territoriale e sociale. Il gruppo ha iniziato un lavoro di lettura e condivisione degli obiettivi comuni e ha individuato *due piste operative*:

- in primo luogo, la progettazione partecipata da parte delle famiglie di una piena e significativa fruizione degli spazi (fisici e simbolici) della comunità, per gli adulti e per i giovani; da novembre 2004 è attivo uno spazio giovani del territorio animato con la metodologia del lavoro di strada e una sperimentale regia indiretta delle famiglie;
 - in secondo luogo, la costruzione di percorsi paralleli di riflessione sui significati dell'integrazione fra culture diverse. Il gruppo, originariamente composto da mamme legate alla parrocchia, si è via via allargato ad altre mamme non praticanti; ha poi coinvolto alcune donne musulmane e compie in tal modo esperienze di incontro e fattiva integrazione nel contesto locale (ad esempio, la gestione di conflittualità emerse all'interno della scuola in occasione della festa di Natale).
- «*Gli ultimi arrivati*» (a Roteglia, frazione di Castellarano, che da sempre ha dinamiche di accentuata autoreferenzialità rispetto al capoluogo). È un esito della formazione delle scuole medie di Roteglia del 2002/03.
 - Muovendo dalla conoscenza delle dinamiche di inclusione/esclusione peculiari di questo territorio, dove accanto al mito del «rotegliese doc» convive il timore del disperdersi dell'identità locale, vista la fortissima recente urbanizzazione, e si è pensato così di partire dagli anagraficamente ultimi,

rotegliesi di fatto, perché possano sentirsi legittimati ad avere (pensare insieme ed esplicitare) un progetto di comunità. Il tema che ci si pone è: come le famiglie possono vivere con soddisfazione reciproca il medesimo territorio.

- *Gruppo delle famiglie di Casalgrande*. Un gruppo delle famiglie di Casalgrande si era lasciato nell'estate 2003 con l'idea di un percorso sui temi della conciliazione dei tempi di cura e di lavoro. Il gruppo ha poi risentito di forti cambiamenti nel contesto politico-istituzionale avvenuti nel comune di appartenenza. Nell'estate 2004, insieme alla nuova amministrazione, si è riprogettato l'ambito di intervento. Sono state sperimentate alcune serate estive all'aperto, in modo itinerante nei parchi zonali con animazione per bambini e «intrattenimento mirato» degli adulti. È emersa la richiesta di alcune famiglie di essere accompagnate in un lavoro per avvicinare e conoscere le famiglie recentemente giunte a vivere a Salvaterra, una frazione che ha una storia di comunità attiva e socialmente coesa ma che sta rapidamente modificandosi e disperdendo la propria identità collettiva.
- *«Spazi di quartiere»*. A Rubiera (comune che per il suo posizionamento sulla Via Emilia, equidistante da Modena e Reggio Emilia, ha caratteristiche proprie e si distingue nella zona per spiccata tendenza all'auto-nomia, anche progettuale) ha preso avvio un progetto definito «Spazi di quartiere» dove si mira alla costituzione di un gruppo di vicinato, in una zona di recente e problematica urbanizzazione, che si ponga in modo propositivo rispetto all'utilizzo e alla valorizzazione di alcune aree comuni. È stata compiuta una ricerca, di concerto con il settore urbanistico, anagrafico e sociale. È stata individuata una zona ed elaborata la strategia di avvicinamento delle famiglie. Nelle prime serate dell'estate 2004, particolarmente

significativa è stata l'esplicitazione, da parte delle famiglie, di un sentimento diffuso di estraneità e non appartenenza al contesto locale, insieme a un atteggiamento di forte delega alle istituzioni nella soluzione dei problemi locali. Le attività sono sospese nell'attesa di ricondividere le linee di intervento con i nuovi amministratori locali nel frattempo subentrati.

UN FUTURO CARICO DI PROSPETTIVE INTERESSANTI

È importante che le pur numerose azioni che si stanno attuando, o stanno per essere attuate, non ci impediscano di cogliere l'esito più importante di C'entro.

La produzione di legami sociali.

Abbiamo visto come questo modo di lavorare nel territorio produca legami sociali, vale a dire un bene poco visibile, ma assai prezioso. C'entro ricostruisce relazioni fra le famiglie, fra generazioni, fra culture diverse, fra le famiglie e il loro territorio, fra cittadini e istituzioni. *Così vediamo gradualmente realizzarsi quel centro per le famiglie che ci eravamo immaginati su tutto il territorio*, che non ha mura né targhe, ma che viene percepito come importante opportunità di costruzione di relazioni e miglioramento della qualità della vita.

Oggi siamo in una *fase nuova*. La corposa programmazione, l'allestimento di un'importante restituzione alla collettività del processo in corso (con un convegno a rilevanza nazionale svoltosi nel febbraio 2004), hanno rallentato la messa a punto di nuovi strumenti. Tuttavia la ripresa dei contatti ci ha riservato positive sorprese. La maggior parte dei gruppi ci sono, ci attendevano; non sono da rimotivare, anzi hanno tutti un atteggiamento operativo.

Gli ultimi incontri che stiamo facendo con le famiglie sono particolarmente produttivi di idee e significati.

Ad esempio, abbiamo capito perché «ci è venuto di lavorare» sulle frazioni: non perché lì ci sia già un terreno fertile, ma perché in quei contesti il sentimento di isolamento e la solitudine assumono il tono di un bisogno primario.

Abbiamo visto come lavorare nelle frazioni non significhi solamente lavorare all'interno di gruppi di famiglie, ma significhi ricomporre legami sociali fra istituzioni e fra pezzi di società civile (fra scuola e comunità, fra comunità e parrocchia, fra comunità di culture diverse...). Abbiamo imparato nei gruppi di ricerca a «navigare a vista», a definire insieme gli obiettivi a breve termine, a costruire insieme al gruppo gli strumenti delle nostre esplorazioni, il rapporto tra operatori e famiglie si è fatto più simmetrico.

C'entro si sostanzia oggi nella nascita sui territori di *luoghi di relazione* fra famiglie socialmente nuovi, dove si stanno sperimentando ricomposizioni delle fratture comunitarie prima citate (scuola e comunità, ecc.). Luoghi che sembrano fornire agli individui al con-tempo potenzialità inattese di fronteggiamento di situazioni problematiche e valorizzazione delle singole soggettività.

Ad esempio, una mamma, avendo vissuto un grave lutto durante un percorso formativo del gruppo di cui fa parte, ha attivato processi di vicinanza e sostegno, e sta restituendo ora chiavi di lettura e strategie di fronteggiamento di quelle difficoltà ad altre mamme. La sua storia amplifica, esemplifica e permette di vedere i nodi critici delle fatiche quotidiane attorno al rapporto con i figli, con il contesto, con la famiglia allargata.

Contemporaneamente questi nuovi luoghi di relazione fra famiglie diventano luoghi di progettazione sociale partecipata di piccoli contesti di vita, come la festa di Natale nella scuola elementare (che tocca lo spinoso tema dell'integrazione culturale con gli immigrati), la «formazione» permanente fra scuola e famiglie nella scuola materna, l'utilizzo degli spazi sociali esistenti (sala civica,

parco, oratorio, scuola), la progettazione di nuovi spazi sociali (una nuova area verde).

Le famiglie perno della comunità.

Ci pare di poter dire che stiamo un po' imparando (operatori e famiglie) a gestire la complessità dei nostri tempi e dei nostri luoghi. Stiamo cioè imparando a tenere insieme dimensioni diverse (individuo, famiglia, comunità), a vedere gli spazi sociali come luoghi fisici e di relazioni, a vedere ciò che siamo e l'immagine che abbiamo di noi, a stare nelle pluriappartenenze, a conciliare la socializzazione con la riflessione.

Così, dopo una fase di *demolizione di sicurezze* (metodologiche, di identità, di abitudini e luoghi comuni) alla ricerca del senso (perché lo stiamo facendo, cosa cerchiamo), ci avviamo alla costruzione del nuovo; un nuovo che ricomprende dei pezzi delle nostre storie, personali e professionali, e trasforma le nostre identità aggiungendo saperi costruiti insieme.

Il titolo del convegno, *Piccole imprese globali*, a modo suo ricomponе il quadro. «Globali» perché il quotidiano che vivono le famiglie è il punto di scarico e di addensamento di tutto ciò che la società globalizzata non assume. «Piccole» perché nel mercato globale, al contrario di quanto si sente dire spesso, chi ha dimensioni minori si muove con maggiore agilità e flessibilità. «Imprese» perché le famiglie sono organizzazioni molto complesse e perché è sempre più un'impresa farle funzionare.

In fondo se C'entro è un esito inatteso³ di Famiglierisorse, anche questo nostro progetto, per il modo con cui si è sviluppa-

³ Sull'importanza degli esiti inattesi nei percorsi di ricerca-azione, cfr. Manoukian Olivetti F., Mazzoli G., d'Angella F., *Cose (mai) viste. Ri-conoscere il lavoro psicosociale nel SERT*, Carocci, Roma, 2003, pp. 169-71.

to, contiene un esito inatteso e cruciale: le famiglie sovraccariche di impegni, attraversate dal disagio invisibile, stanno funzionando come perno per lavorare sia sull'individuo che sulla comunità. Eravamo partiti per fare servizi per le famiglie e oggi le famiglie chiedono di costruire con noi progetti per la comunità.

famigliascuola@provincia.tn.it



Provincia Autonoma di Trento
Dipartimento Istruzione

Famiglia Scuola *chiama*

Numero Verde  **800-000786**

Numero verde

in favore delle famiglie e dei cittadini

per fornire informazioni sulle realtà
e i servizi presenti sul territorio,
di supporto al compito genitoriale

per rispondere a esigenze
o interrogativi inerenti la scuola

Il servizio è attivabile anche per e-mail:
famigliascuola@provincia.tn.it

ORARI Martedì, mercoledì e giovedì: 8.40-12.30 – 14.30-16.30
Lunedì e venerdì: 8.30-13.30

Famiglia chiama Scuola



Spesso, nel rapporto con la scuola, i genitori si trovano in difficoltà nel gestire situazioni e contesti. Talvolta è solo la mancanza di informazioni e di riferimenti che rendono tali situazioni problematiche.

È invece evidente, e sempre più spesso sollecitata, la necessità di rendere immediato e trasparente il rapporto tra il cittadino e l'istituzione, tra i servizi e i fruitori dei servizi, contrastando la naturale tendenza alla specializzazione e alla burocratizzazione tipica dei sistemi complessi.

Il **Numero verde** attivato dall'Assessorato all'istruzione e politiche giovanili, intende essere una prima risposta a queste esigenze di trasparenza, di informazione e di collegamento.

Facilitare i rapporti con la scuola; conoscere le norme che regolano la vita scolastica; avere contatti diretti e immediati con i referenti di tali norme; conoscere le potenzialità di servizio e le risorse offerte dal proprio territorio: questi sono alcuni dei servizi concreti che si intende offrire.

Tutto al fine di incrementare la possibilità di ogni singolo genitore di incidere sulla qualità della vita scolastica dei propri figli, ponendolo nelle condizioni di crescere come genitore e di esercitare un reale diritto di cittadinanza.

Numero Verde
800-000786

Numero verde
in favore delle famiglie e dei cittadini

Finito di stampare nel mese di
dicembre 2005

