

Famiglie in difficoltà e cura educativa

Obiettivo: empowerment

di Mariagrazia Contini

Abstract

L'articolo prende avvio da un'analisi del contesto sociale e del complesso quadro di difficoltà in cui spesso si trovano a vivere le famiglie di oggi. L'autrice si sofferma sul concetto di resilienza, mettendone in luce aspetti critici e possibilità. Facendo riferimento ad alcune esperienze positive di "comunità di famiglie" in difficoltà, l'autrice propone un lavoro educativo che vada nella direzione della cura e dell'empowerment familiare.

Parole chiave:

**famiglie, complessità, resilienza, comunità;
cura educativa, empowerment**

The article analyses the social context and the difficulties that nowadays families live in and cope with. The author focuses on the concept of resilience, highlighting its critical aspects and possibilities. Taking back to the positive example of "communities of disadvantaged families", the author proposes to intervene with an educational care and empowerment approach.

Key words:

**families, complexity, resilience, community,
educational care, empowerment.**

Famiglie in difficoltà e cura educativa

Obiettivo: empowerment

1. Se le famiglie sono resilienti

Di questi tempi, perfino i dati statistici, se riguardano le famiglie, non si esauriscono nell'aridità dei loro numeri, ma rimandano, evidente, un quadro di difficoltà complesso che si articola su piani diversi, lasciandoci intravedere la quotidianità faticosa di tanti soggetti "in carne ed ossa".

Precarietà nel lavoro (se non, addirittura, mancanza di lavoro), insufficienza di risorse economiche che prospettano il rischio di sempre più diffuse "nuove povertà", l'affanno frustrante per una *conciliazione* tra lavoro fuori e dentro casa che le donne sanno di non poter realizzare, la riduzione dei servizi socio-educativi – e della loro qualità – connessa ai tagli che si abbattano sulle politiche di *Welfare*, i problemi di chi, in più, è straniero o disabile, la sofferenza delle famiglie che si separano, la "strada in salita" di quelle che si ricostituiscono...

E l'elenco potrebbe continuare, lo sappiamo bene, così come sappiamo che il riproporre quelle difficoltà, il soffermarsi sulla loro analisi può produrre l'effetto "*talk-show*": parole *logore*, troppo "orecchiate" perché possano suscitare un reale interesse, troppo "tradite" nel loro significato perché possano produrre azioni, interventi finalizzati a cambiare qualcosa.

Dunque fermiamoci, mantenendo lo sguardo rivolto a quel quadro variegato di difficoltà al cui interno possiamo scorgere, però, e altrettanto evidenti, le risorse che permettono a molte di quelle famiglie di continuare a far fronte alle difficoltà, di persistere nella loro progettualità, di riprendere il cammino anche dopo le interruzioni più dolorose: quasi che le forze, anziché esaurirsi ritrovassero nuova energia. Sono le *famiglie resilienti*, quelle che, passando attraverso sofferenze e problemi non solo non si abbattano, ma si rafforzano trasformando quelle esperienze negative in occasioni e strumenti di crescita, di arricchimento, di consapevolezza.

La resilienza – di un singolo o di un gruppo – se è già realizzata, ancor più se è narrata dai protagonisti, mi interessa e mi affascina per il suo aprire spazi al possibile in termini anche inediti e impensati: mi sono soffermata a lungo, ad esempio, sulle testimonianze di due reduci da lager e gulag che avevano imparato da quella esperienza terribile a "ridefinire" la loro esistenza in termini di significato e di felicità (Cfr. Contini, 1988, cap. II.3 "L'esperienza della felicità in situazioni estreme"). Ma ci sono, nella resilienza, elementi di così difficile definizione, talmente diversi di volta in volta nella loro eccezionalità, da diventare quasi inafferrabili e misteriosi e soprattutto difficilmente proponibili: si può chiedere a qualcuno in difficoltà di essere "anche" eccezionale nell'affrontarla? Ovvero, rapportandoci da pedagogisti a famiglie che stanno vivendo situazioni di fragilità e di disagio, possiamo proporre loro pra-

tiche di cura educativa finalizzate a promuovere la loro resilienza? Forse possiamo farlo indirettamente, creando contesti accoglienti, generativi di possibilità e dunque anche di “possibilità resilienti” che, tuttavia, per svilupparsi, richiederanno l'intervento di loro risorse personali e familiari come dicevo molto speciali, molto imprevedibili e comunque non esplicitabili in un patto educativo al cui interno la responsabilità di tendere agli obiettivi riguarda principalmente l'educatore che propone e realizza pratiche di cura.

E allora, sottolineando il “dovere” pedagogico di riconoscere, sostenere e confermare le capacità resilienti che incontriamo anche solo abbozzate nel nostro percorso professionale, preferisco parlare, a proposito di interventi rivolti a famiglie in difficoltà, di promozione del loro *empowerment* e cercherò di spiegarne le ragioni.

2. Voglia di comunità: l'esperienza del “Marlborough Family Service” di Londra

Per introdurre, in seguito, la categoria dell'*empowerment*, inizio con un riferimento al Marlborough Family Service di Londra di cui ho letto recentemente (Cfr. Premoli, 2012) non conosco abbastanza questo Centro (o quelli, di sua derivazione, sorti negli ultimi decenni in vari Paesi europei, Italia compresa) e dunque non esprimerò valutazioni complessive su di esso né intendo indicarlo come modello esemplare da seguire, limitandomi invece a sottolineare un paio di elementi che caratterizzano la sua impostazione organizzativa e le sue metodologie di lavoro.

Si tratta di un Centro nato trent'anni fa per offrire un sostegno psicologico, educativo e terapeutico a famiglie con figli che presentano problemi in ambito scolastico – dal piano dell'apprendimento a quello comportamentale e sociale – tali da rischiare di essere allontanati dalla scuola: ovviamente, se il motivo di “aggancio” sono le difficoltà dei figli, quello che poi emerge è il carico, in genere molto pesante, di problemi che affliggono uno o entrambi i genitori e la loro relazione. Sono, infatti, famiglie multiproblematiche, a volte straniere arrivate da poco tempo e dunque, anche con problemi di lingua per i grandi e per i piccoli, a volte autoctone ma con storie complesse di marginalità sociale e di fragilità individuali: famiglie, dunque, che difficilmente seguirebbero un percorso educativo e/o terapeutico, qualora i servizi sociali fossero in grado di proporglielo, prefigurando esiti di spreco sia di risorse pubbliche, sia di motivazioni e di possibilità personali.

L'idea di partenza del Marlborough, che mi sembra interessante, è quella di costituire una “comunità di famiglie” che, sapendo di condividere problemi analoghi, vengono invitate due o più volte alla settimana per mezza o intera giornata a vivere nel Centro situazioni di vita reale insieme ai loro figli: dal sonno al consumo dei pasti, allo svolgimento dei compiti, alla visione di spettacoli televisivi, ai momenti di gioco. Come se fossero a casa loro, ma il “come se” è di grande rilievo perché indica, a noi e a loro, che la situazione è diversa, il contesto è diverso: non sono soli e non sono condannati a ripetere il solito, quotidiano repertorio comunicativo-relazionale – tra di loro e con i figli –

inefficace, frustrante, demotivante. Ci sono gli operatori e già la loro presenza ha un effetto rassicurante tanto per i genitori che avvertono il loro sostegno anche negli interventi più indiretti e “di sistema”, quanto per i figli in molti casi preoccupati per i problemi dei genitori (soprattutto quelli di tipo psicopatologico) e inconsapevolmente indotti a ritenere di doversene fare carico. È un contesto in cui il “contenimento” dei vari soggetti è garantito dai professionisti e questo permette a genitori e figli di liberare risorse che, solitamente indirizzate a una sorta di controllo reciproco, possono invece orientarsi in direzione di cambiamento e di realizzazione di sé e dei propri obiettivi.

La presenza discreta, un po' sullo sfondo, degli operatori fa risaltare quella, in primo piano, degli altri genitori, delle altre famiglie con cui si inizia a comunicare sul terreno dei problemi e delle preoccupazioni comuni per poi procedere su quello delle reciproche informazioni e narrazioni autobiografiche, fino a raggiungere livelli di conoscenza non superficiale, non scontata e non pregiudiziale perfino tra soggetti di culture diverse, perfino tra autoc-toni e stranieri. E a quel punto scatta la possibilità di “fidarsi” gli uni degli altri e di aiutarsi reciprocamente anziché restare nell'attesa passiva di aiuto poiché ci si comincia a “fidare” un po' anche di se stessi.

Una metodologia che favorisce tale sviluppo di fiducia è quella che prevede, nelle ore trascorse al Centro, lo “scambio” dei figli da parte dei genitori: in ogni famiglia, infatti, ciascun membro conosce gli altri, sa e soprattutto ritiene di sapere quali saranno i suoi comportamenti e le sue reazioni e attraverso tale aspettativa finisce spesso per provarle – specie quelle negative – secondo la regola della “profezia autoverificantesi”, finendo per cristallizzare sia i problemi, sia l'immagine negativa dell'altro, sia l'autosvalutazione legata al ripetersi degli insuccessi.

Interagendo coi figli degli altri, o con i genitori degli altri, c'è invece la *chance* dell'imprevisto e, dunque, del possibile che si apre rivelando capacità che non si sapeva neppure di possedere, dato che ritenendole destinate al fallimento, non si attivavano. Così, genitori, convinti di non poter ottenere, “né con le buone né con le cattive, un cambiamento nei comportamenti a scuola del proprio figlio, scoprono (con stupore) di poter trovare la strada giusta per promuoverlo nel figlio di altri, mentre bambini e ragazzi “intrappolati” dalla paura di ricevere i soliti negativi feedback sperimentano la libertà di esprimersi con qualcuno – gli altri genitori – che si confronta serenamente con loro, che li ascolta, che non “boccia” a priori ogni loro iniziativa temendone esiti disastrosi.

Il grande Rogers ci ha insegnato che le esperienze positive vissute in un determinato contesto (quale il gruppo, a cui egli faceva riferimento) non esauriscono la loro “positività” in quell'unico contesto, come sembrerebbe all'inizio, quando il timore di riproporle altrove e con altri interlocutori è troppo forte: progressivamente, si realizza un rafforzamento delle proprie capacità e soprattutto della fiducia in esse tale da far “osare” la trasferibilità del nuovo *know how* anche e perfino nei contesti e con le persone che più si temevano. Così mi pare di aver capito che accada alle famiglie del Marlborough: sia per i genitori, sia per i figli.

3. Il senso dell'empowerment per le famiglie

Lavorare per l'empowerment delle famiglie vuol dire promuovere un incremento quantitativo e un arricchimento qualitativo del loro "potere" inteso però – ed è quello che lo rende significativo per noi pedagogisti – non come "sostantivo", ma come "verbo": poter progettare, poter sentirsi protagonisti della propria esistenza, poter cambiare, poter affrontare i problemi, poter avere risorse e utilizzarle... (cfr.: Dallago, 2006; Piccardo, 1995; Tolomelli, 2009).

Questi ambiti di possibilità che, negati o mortificati per i più diversi motivi, cominciano a prospettarsi e ad aprirsi nell'orizzonte esistenziale di soggetti in difficoltà, non dipendono solo da questi ultimi e non indicano loro speciali, improvvise capacità, ma nascono da un progetto educativo pensato per loro e realizzato con loro, attraverso un percorso di accompagnamento, di sostegno e di mediazione con i contesti.

Ripensando alle famiglie dell'esperienza inglese, infatti, va considerato che le loro fragilità non sono sempre o solo riconducibili a loro difficoltà personali o familiari, ma che in molti casi i problemi hanno radici all'interno dei contesti: si pensi al contesto socio-economico dominato dalla "crisi" che nega la possibilità di un lavoro dignitoso; si pensi al contesto culturale inquinato da pregiudizi e razzismi che si ritenevano superati e riemergono invece con particolare asprezza, si pensi al contesto scolastico che, sovraccaricato di compiti e responsabilità superiori alle forze in campo, tende ad espellere i soggetti più deboli e problematici, quelli cioè che più avrebbero bisogno di essere accolti e aiutati ad emanciparsi dai loro limiti di partenza.

Ecco, forse ora può risultare più comprensibile la mia predilezione per l'idea pedagogica di empowerment, anziché quella di resilienza: i problemi non sono tutti ricondotti ai "soggetti in difficoltà", ci sono responsabilità "altre" che non spetta a loro affrontare, che non devono essere tanto "bravi" da poter affrontare da soli; spetta a educatori e pedagogisti rilevarlo e denunciarlo, ponendo in campo azioni di mediazione e costruzione di reti al cui interno spetta a chi ha mandati amministrativi e politici individuare percorsi di superamento dei problemi stessi.

Se come professionisti riflessivi scegliamo il paradigma della complessità – anziché della disgiunzione – e negli interventi con soggetti in difficoltà procediamo seguendo l'approccio sistemico, sia la lettura dei problemi e sia le pratiche per farvi fronte non possono che delinearci nel segno delle connessioni e delle reciproche influenze: dunque, gli "occhiali" con cui guardiamo le famiglie problematiche devono poter comprendere nel loro campo visivo i contesti che, come cerchi concentrici, si allargano dal nucleo familiare fino al contesto globale, e la promozione del loro empowerment passerà attraverso un'opera di mediazione e ristrutturazione di "almeno" alcune regole e alcuni impedimenti riconducibili e riconoscibili come problemi di contesti, di quello scolastico, *in primis* (Contini, 2010; 2012).

È a quel punto che, decolpevolizzate e inserite in una rete di scambi, di sostegno, di solidarietà, anche le famiglie multiproblematiche possono cominciare a *potere*...

Nota bibliografica

- Contini M. G. (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Contini M. G. (a cura di) (2010). *Molte infanzie, molte famiglie*. Roma: Carocci.
- Contini M. G. (1988). *Figure di felicità, orizzonti di senso*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dallago L. (2006). *Che cos'è l'Empowerment*. Roma: Carocci.
- Piccardo C. (1995). *Empowerment*. Milano: Raffaello Cortina.
- Premoli S. (2012). *Bambini, adolescenti e famiglie vulnerabili. Nuove direzioni nei servizi socioeducativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Tolomelli A. (2009). *Del senso pedagogico del counseling empowerment oriented*. In *RPD*, 4, 1.