

numero monografico a cura di Elena Marescotti e Arianna Thiene

La relazione tra Scuola e Famiglia nel segno del superiore interesse del minore. La responsabilità genitoriale tra diritti e doveri, sostegno e formazione alla genitorialità, interazioni con le istituzioni educative

La formazione genitoriale come dimensione dell’Educazione degli adulti: E. C. Lindeman e il movimento della parent education

Elena Marescotti

Abstract – “Parent education represents a need, an idea, a program, and a movement [...] Parents want to know; they have misgivings about themselves as parents and as adults”. These words are the very beginning of an article written in 1932 by Eduard C. Lindeman (1885-1953), who is considered in the United States the founding father of Adult Education in the modern sense. Lindeman noted that the increasing industrialization and urbanization and the rise of new cultural models had stimulated spontaneous actions by parents, especially in relation to school and teachers. These events soon took on considerable proportions: neighborhood groups, attendance of reading and discussion laboratories, growth of administrative and organizational leadership. In this article, as in others that will be examined in depth, Lindeman deals with the role and educational needs of the family, considering it in its relations with the outside world and, in particular, with the local community and educational institutions. The resulting framework considers social, affective, relational and educational issues and implications of parent education and support as issues that can no longer be left at the mercy of chance, but that require skills and involvement of experts. In historical and theoretical perspective, this paper aims to reconstruct a tessera of the evolution of parent education in United States and to highlight some essential reasons for active and conscious parenting as a dimension of Adult Education. Last but not least, Lindeman’s thoughts on childhood and children as “members of society” will be considered, taking the opportunity to emphasize the political and civil values of parent education, its meaning and duties.

Riassunto – “La formazione dei genitori rappresenta un bisogno, un’idea, un programma, e un movimento. [...] I genitori vogliono sapere; hanno dei dubbi riguardo loro stessi come genitori e come adulti”. Con queste parole Eduard C. Lindeman (1885-1953), considerato negli Stati Uniti il padre fondatore dell’Educazione degli adulti in senso moderno, apriva un suo articolo del 1932, constatando come fenomeni quali la crescente industrializzazione ed urbanizzazione e l’ascesa di nuovi modelli culturali avessero sollecitato manifestazioni spontanee di genitori, soprattutto in relazione alla scuola e agli insegnanti, che ben presto assunsero proporzioni rilevanti: aggregazioni di quartiere, fruizione di laboratori di lettura e di discussione, affermazione di una leadership amministrativa e organizzativa. In questo articolo, come in altri suoi contributi che saranno qui presi in esame, Lindeman entra nel merito del ruolo e dei bisogni educativi della famiglia, considerandola nei suoi rapporti con l’esterno e, in particolare, con la comunità locale e con le istituzioni educative e i loro attori. Viene così a delinearsi un quadro in cui le questioni e le implicazioni sociali, affettivo-relazionali ed educative della formazione e del sostegno alla genitorialità non possono più essere lasciate in balia dell’occasionalità, bensì richiedono competenze ed interventi esperti. Il presente contributo intende non solo ricostruire un tassello, in prospettiva storico-teorica, dell’evoluzione della parent education negli Stati Uniti ma, in questo percorso, cogliere ed evidenziare alcuni significativi motivi di fondo che vedono nella genitorialità attiva e consapevole una dimensione che si pone in continuità con le istanze dell’Educazione degli adulti, ove conoscenza, competenza e responsabilità, nella ricerca continua di

un'armonizzazione tra individuale e collettivo, si pongono in termini di coerenza e di rinforzo reciproco. Non ultimo, si considereranno le riflessioni di Lindeman in relazione all'infanzia e ai bambini come "componenti della società", cogliendo l'occasione per rimarcare le valenze politiche e civili della formazione dei genitori, le direzioni di senso e, non ultimo, i vincoli.

Keywords – parenthood, parent education, adult education, E. C. Lindeman

Parole chiave – genitorialità, formazione dei genitori, educazione degli adulti, E. C. Lindeman

Elena Marescotti è Ricercatrice confermata di Pedagogia generale e sociale all'Università degli Studi di Ferrara, dove insegna *Educazione degli adulti* e *Storia dell'educazione*. I suoi principali temi di ricerca vertono sul significato dell'educazione per tutta la vita, sull'identità dell'adulto-educando (tratti peculiari, evoluzione, rappresentazioni), sui fattori di crisi e prospettive di rilancio per l'educazione in età adulta, sulle sfide contemporanee dell'adulto come sfide precipuamente educative, sui classici e sulla storia dell'educazione degli adulti. Tra le sue pubblicazioni: *Una scuola chiamata vita. L'educazione adulta in Paulo Freire tra rischio e sforzo fantastico* (in "Ricerche Pedagogiche", 207, 2018); *Tempo libero e qualità del consumo culturale: aspetti politico-educativi nella Recreational Theory di E. C. Lindeman* (in "Storia dell'educazione", 2, 2017); *"Adolescenza", una new entry nel linguaggio dell'educazione degli adulti: significati e orientamenti di ricerca* (in L. Dozza, S. Ulivieri, a cura di, *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, Milano, FrancoAngeli, 2016); *Ai confini dell'educazione degli adulti. I limiti, le possibilità, le sfide* (a cura di, Milano, Mimesis, 2015); *Educazione come... Metafore e concetti educativi* (a cura di, Milano, Prometheus, 2014); *Il significato dell'educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature* (Roma, Anicia, 2013); *Educazione degli adulti. Identità e sfide* (Milano, Unicopli, 2012).

1. Considerazioni preliminari

La crescente, sempre più consistente e articolata, attenzione pedagogica all'educazione familiare e alla formazione/sostegno alla genitorialità, unitamente alla diffusione di manuali, guide e iniziative per "bravi genitori" e all'intensificarsi di casi di cronaca incentrati sulla problematicità della relazione tra famiglia e scuola, evidenziano – da prospettive e con accenti e sottolineature diverse – come il tema in questione rivesta carattere *sostanziale* e di *emergenza* al tempo stesso.

A partire da quest'ultimo aspetto, non si può non rilevare che la presa emotiva suscitata dai sempre più frequenti servizi e approfondimenti giornalistici relativi agli scontri, anche violenti, tra genitori e personale scolastico – ove gli argomenti del contendere sono molteplici, dalla valutazione ai compiti didattici alla disciplina – induca nell'opinione pubblica, e negli addetti ai lavori, sempre più sgomento, allarme e inquietudine circa le modalità relazionali e comunicative che intercorrono tra le due entità più importanti per mandato educativo, richiedendo soluzioni tempestive. Ma anche al di fuori del circuito scolastico, la condizione di crisi dell'adulto – esposto, nell'attuale temperie storico-sociale, a condizioni di incertezza, precarietà e fragilità senza precedenti – si riverbera sulla "domanda di formazione" finalizzata ad uno svolgimento sempre più informato, responsabile e consapevole delle funzioni genitoriali, alla quale però non viene sempre data una risposta competente e di spessore, se guardiamo, ad esempio, alle diverse proposte editoriali, ai format televisivi e ai corsi online in circolazione, ove sedicenti esperti promettono soluzioni facili, veloci, efficaci quanto standardizzate, a pro-

blemi in realtà assai complessi.

Ovviamente, non solo il deteriorarsi della percezione del valore dei ruoli istituzionali, l'erosione della considerazione sociale degli insegnanti, l'incalzare di modalità relazionali irragionevoli e prevaricanti o la crisi dell'identità e dello status adulto contemporaneo spiegano e giustificano l'attenzione cui si accennava.

Da un lato, infatti, si è irrobustito sempre più lo studio dell'infanzia come entità di cui tutta la comunità è chiamata a prendersi cura, affrontandone la conoscenza ed il valore da plurimi punti di vista: l'affermazione e la tutela dei diritti di bambini ed adolescenti e la cura per la loro vita e la loro armonica crescita relazionale, affettiva, cognitiva, fisica, *in primis*. In questa prospettiva, con l'educazione del bambino e dell'adolescente è tutta una famiglia che si educa, che è chiamata a prendersi cura, in senso ampio, dei suoi componenti, facendo leva su cognizioni, consapevolezze, strumenti che non possono dirsi acquisiti per istinto o per imitazione o, ancora, per pedissequa adesione a regole e precetti da altri dispensati e immediatamente applicabili, bensì che necessitano di riflessione, ricerca, sperimentazione, confronto.

Dall'altro lato, e al contempo, si sono sempre più consolidate e riempite di significato le concezioni di *educazione per tutta la vita* e *in tutti gli ambiti della vita*, con un forte interesse per l'adulto e, anche, per le sue occasioni informali e non formali di formazione. In particolare, si è intensificata l'attenzione per l'identità dell'adulto e, se per un verso i tratti della *vulnerabilità*, dell'*immaturità*, del *disimpegno* ne costituiscono le ombre, per altro verso si è fatto più pregnante il richiamo a riappropriarsi di un ruolo di guida autorevole e di esempio, di cittadino attivo, di responsabile e garante delle proprie e altrui condizioni di vita.

Sia pure qui resi in estrema sintesi, tali aspetti sono stati e sono decisivi nel determinare il carattere strutturale della pedagogia e dell'educazione familiare che, anche se non possono e non devono trascurare le pressanti richieste del contesto, guardano a tali fenomeni cercando di interpretarli in quelle componenti sostanziali che, a loro volta, rimandano all'individuazione di dispositivi, orientamenti, problemi e alla costruzione di saperi, strumenti e metodologie. In questo senso e così approcciato, il tema della genitorialità è colto nei suoi fondamentali costrutti educativi e genera formazione nella misura in cui dispone alla conoscenza, alla problematizzazione critica, alla riflessività, sollecitando continuamente la ricerca, la progettualità e l'attitudine ad infondere, intenzionalmente, significato e direzione all'esperienza.

Alla luce di questa impostazione, ci sembra che un interessante contributo alla discussione possa essere individuato nelle argomentazioni di Eduard C. Lindeman (St. Claire 1885 – New York 1953) il quale, quando già aveva dato alle stampe il suo trattato-manifesto *The Meaning of Adult Education* – che lo consacrò, negli Stati Uniti ma non solo, fondatore dell'educazione degli adulti in senso moderno¹ – dedicò alcuni scritti all'educazione dei genitori, indagandone le dimensioni e le matrici politiche, sociali e culturali.

Si tratta di articoli in riviste specialistiche, relazioni presentate a congressi e capitoli di vo-

¹ E. C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, New York, New Republic Inc., 1926. Per un approfondimento relativo all'Autore, alle sue concezioni educative e all'opera, si rimanda a E. Marescotti, *Il significato dell'Educazione degli adulti di Eduard C. Lindeman. Un classico dalle molteplici sfaccettature*, Roma, Anicia, 2013.

lumi pubblicati nell'arco di pochi anni, tra il 1927 e il 1932², che testimoniano come l'Autore considerasse il tema assai rilevante nel più comprensivo ambito di pertinenza dell'Educazione degli adulti, in grado di declinarne e porne in evidenza gli aspetti costitutivi: il ruolo dell'esperienza, il senso dell'apprendimento, l'importanza del lavoro in gruppo, il rapporto società/comunità locale, la dialettica tra emotività e intelligenza, solo per ricordarne alcuni tra i principali. Le specifiche connotazioni che tali "pilastri" dell'Educazione degli adulti assumono in riferimento alla genitorialità e alla vita della famiglia – come *struttura* e, soprattutto, come *processo* – infatti, non sono momenti accessori, derivati o accidentali, bensì costituiscono, nella visione teorica di Lindeman, necessità logiche del processo educativo permanente che si sviluppa nella compresenza di istanze individuali e di istanze collettive.

Definire il profilo di Lindeman nei termini di un singolo approccio tematico o disciplinare specifico non è cosa semplice e, probabilmente, neppure funzionale: filosofo, filosofo dell'educazione, dei servizi sociali, delle dinamiche di gruppo, sociologo, riformatore sociale, insegnante – sono i vari e ricorrenti epiteti rinvenibili nei suoi ritratti biografici – trovano, piuttosto, una efficace sintesi, che armonizza tutti questi ruoli senza ridursi a nessuno in particolare, dando origine ad un profilo peculiare e più complesso, nell'appellativo di *educator*.

Un appellativo che, a nostro avviso, rende conto del suo essere un intellettuale attento a cogliere e decifrare le dinamiche sociali, culturali, politiche ed economiche in senso lato in relazione ai fenomeni educativi, tanto nei risvolti teorici (ponendo a fulcro delle sue analisi e proposte la necessità di dotarsi di orientamenti di senso) quanto nelle implicazioni pratiche, senza trascurare – come si vedrà proprio in relazione alla formazione dei genitori – quelle che potrebbero sembrare più spicciole e banali, nella misura in cui restituiscono il polso delle situazioni e dei problemi reali che, quotidianamente, agiscono nella vita delle persone.

Diversamente da quanto avviene nel nostro contesto – ove il termine *educatore* ha per lungo tempo rimandato a percezioni non strettamente o necessariamente professionali, riconducibili a mansioni generiche di assistenza, custodia, correzione e contenimento in situazioni di disagio³ – infatti, nell'accezione statunitense *educator* aveva ed ha un significato che riuni-

² I cinque contributi qui presi in esame sono, in ordine cronologico di pubblicazione, i seguenti: E. C. Lindeman, *Newer Currents of Thought on Parent Education*, "The New Republic", 51, 6 July 1927, pp. 172-174; E. C. Lindeman, *Parents' Dilemma*, in *The Child's Emotions. Proceedings of the Mid-West Conference on Character Development*, Chicago Association for Child Study and Parent Education, February 1930, pp. 352-359; E. C. Lindeman, *Parent Education as a Social Movement*, in *Parent Education: The First Yearbook*, Washington, National Congress of Parents and Teachers, 1, April 1930, pp. 10-16; E. C. Lindeman, *Sociological Aspects of Parent Education*, "The Journal of Educational Sociology", 5, April 1932, pp. 500-507; E. C. Lindeman, *Children as Members of Society*, in Child Study Association of America (Ed.), *Our Children*, New York, Viking, 1932, pp. 282-292.

³ Non si può non ricordare che è solo con Legge 205 del 27 dicembre 2017 (commi 594-601), entrata in vigore il 1 gennaio 2018, che la qualifica di educatore professionale socio-pedagogico è attribuita con la Laurea L19 (classe delle lauree in Scienze dell'educazione e della formazione). Per una trattazione della figura dell'educatore in Italia, e della sua evoluzione, cfr., ad esempio, A. Canevaro, *La formazione dell'educatore professionale. Percorsi teorici e pratici per l'operatore pedagogico*, Roma, Carocci, 1991; S. Tramma, *L'educatore imperfetto. Senso e complessità del lavoro educativo*, Roma, Carocci, 2008²; F. Oggioni, *Il profilo dell'educatore. Formazione e ambiti di intervento*, Roma, Carocci, 2014; V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018.

sce in sé sia chi è qualificato per l'insegnamento (il *teacher*, ma anche il *professor*), sia chi studia la teoria e la pratica educativa (anche se, in questo caso, si suggerisce il termine *educationist*, comunque meno utilizzato e, a sua volta, definito sia come educatore professionale sia come studioso dell'educazione) sia, infine, chi svolge compiti di gestione e ricopre responsabilità anche dirigenziali dei contesti formativi (*administrator in education*) o, comunque, di *leadership* educativa a vari livelli⁴. Di questa complessità, così come dello spessore culturale ed intellettuale dell'*educator*, è significativa prova il fatto che lo stesso Lindeman utilizzò il termine riferendosi a John Dewey, al fine di evidenziarne ed esaltarne la portata dell'impegno educativo nei suoi diversi versanti⁵.

Queste precisazioni preliminari ci sembrano imprescindibili per cogliere e apprezzare a pieno l'approccio di Lindeman alla *parent education*, da considerarsi nella sua triplice valenza di esperienza educativa dell'adulto in quanto tale e, paradossalmente, a prescindere dalla sua condizione di genitore; di esperienza educativa per i bambini e gli adolescenti, e per tutti i componenti del gruppo familiare; e, da ultimo ma non meno importante, di impresa collettiva innervata di partecipazione e, quindi, generatrice di democraticità.

2. Oltre il puerocentrismo: la famiglia come soggetto educativo

Uno dei concetti più rappresentativi della pedagogia europea e statunitense del primo Novecento, con particolare riferimento alle sue istanze scientifiche, psicologiche e didattiche, è il cosiddetto *puerocentrismo* che – pur non senza ambiguità semantiche e ideologiche e scontando non pochi scarti tra affermazioni sul piano teorico ed effettiva implementazione pratica dei suoi principi al di là di emblematiche quanto circoscritte sperimentazioni – sancisce una indubbia valorizzazione dell'infanzia e, con essa, delle cure e dell'impegno che richiede per uno sviluppo attivo ed armonico del soggetto in tutte le sfere e fasi della sua esistenza. In questa prospettiva, il contesto familiare diviene una dimensione educativa irrinunciabile, e non solo in riferimento agli aspetti del benessere psico-fisico ed emotivo della prole, ma globalmente e in tutte le interazioni al suo interno e verso l'esterno.

Tuttavia, rileva Lindeman, altri fattori – difficile distinguere le cause dagli effetti – oltre a questo hanno condizionato fortemente l'educazione americana tra Ottocento e Novecento ed inciso nel determinare la nascita della *parent education*. In primo luogo, la progressiva razionalizzazione delle istituzioni sociali tipica del mondo moderno che, nel caso della famiglia, portò ad un'intensa attività, anche formativa, orientata all'economia domestica e ad una nuova valutazione degli obiettivi domestici e familiari, in cui il bambino viene elevato ad una posizione di primo piano. A tale posizione razionale si accompagnò il suo contraltare, ovvero una risposta emotiva, incentrata sulla paura della disgregazione della famiglia stessa. Ma in un periodo storico in cui la scienza, in particolare nelle sue forme di *scienza applicata*, era conside-

⁴ Cfr. *Webster's Ninth New Collegiate Dictionary*, Springfield, Merriam-Webster, 1990.

⁵ E. C. Lindeman, *John Dewey as Educator*, in "School and Society", Vol. 51, No. 1307, January 13, 1940. Ma non è stato l'unico a ritrarre Dewey in questi termini: cfr. anche A. G. Whirt, *John Dewey as Educator, His Design for Work in Education (1894-1904)*, New York, John Wiley and Sons, 1966.

rata un tutt'uno con il progresso, anche in questo ambito e in riferimento ai suoi problemi si sono cercate risorse e soluzioni di tipo tecnico: i corsi di studio di economia domestica, appunto, nelle scuole elementari come in quelle superiori, nei college e nelle università⁶.

Ai suoi esordi, dunque, questo movimento poggiava sull'assunto centrale secondo il quale gli adulti impegnati nel matrimonio e nell'educazione dei figli non potevano più fare affidamento sulla loro dotazione naturale istintiva per portare a termine il compito in maniera adeguata, poiché tali funzioni non dovevano considerarsi istintive, bensì scientifiche. Così, dai primi e rudimentali corsi di cucina e di cucito, la cosiddetta economia domestica si espanse fino a diventare un percorso di studi addirittura quadriennale, che prevedeva la trattazione e l'approfondimento di discipline quali la chimica, la biologia, la batteriologia, la sociologia, la psicologia ecc., focalizzandosi su quattro aspetti fondamentali: "(a) la *tecnologia* della creazione della casa e l'educazione dei bambini, comprese le applicazioni della scienza ai problemi che ne conseguono; (b) l'*estetica* della casa, comprese varie arti casalinghe; (c) la *sociologia* della famiglia, compresi anche i relativi problemi sociali; e (d) la *psicologia* del bambino e delle relazioni familiari"⁷.

Alcuni importanti provvedimenti legislativi diedero un impulso decisivo e concreto a tali istanze, in particolare la legge federale conosciuta come Smith-Lever Act del 1914 e, in seguito, lo Smith-Hughes Act del 1917, giacché stanziarono, rispettivamente, risorse per l'assunzione di "rappresentanti-formatori" che si recavano direttamente nelle case, per svolgere un programma di istruzione a domicilio rivolto in particolare agli agricoltori e alle casalinghe, e l'istituzione di un corso di economia domestica nelle scuole secondarie del Paese⁸.

Nel rilevare questa attenzione politica per l'economia domestica, Lindeman sottolinea quanto sia stata rapida ed estesa la proiezione di questo campo di studi nel sistema educativo americano e, parimenti, il fatto che si sia trattato di un approccio non adeguato alla situazione: "un problema, per cui si pensa che l'educazione sia la risposta, non si risolve introducendo la relativa materia nel programma di studi"⁹.

È piuttosto necessario considerare, ab imis, l'entità famiglia, i suoi assetti, le sue trasformazioni in relazione al mondo moderno. Di qui, appunto, l'Autore nota che:

⁶ Cfr. E. C. Lindeman, *Newer Currents of Thought on Parent Education*, cit., p. 172.

⁷ *Ibidem*, traduzione nostra.

⁸ Nel provvedimento del 1914 – che ha istituito, in collaborazione tra Ministero dell'Agricoltura e Università, con particolare riferimento alle cosiddette "land-grant universities", un servizio di estensione cooperativa nazionale finalizzato ad educare gli americani che vivono nelle zone rurali sui progressi nelle pratiche e nelle tecnologie agricole – si legge: "Tali attività di estensione di cooperazione agricola consistono nell'erogazione di insegnamenti e di dimostrazioni pratiche in agricoltura ed economia domestica a persone che non frequentano detti college nelle varie comunità e nell'impartire a tali persone informazioni su questi temi attraverso dimostrazioni sul campo, pubblicazioni e altro (cfr. *Smith-Lever Agricultural Extension Act*, Sixty-third Congress, H.R. 7951. May 8, 1914, Sec. 2, traduzione nostra). Il provvedimento del 1917 intendeva promuovere la formazione professionale agricola, industriale, commerciale e nell'economia domestica, finanziando l'istituzione di corsi ad hoc: scuole professionali, scuole part-time e scuole serali (*Smith-Hughes National Vocational Education Act*, Public Law 347, Sixty-fourth Congress; cfr. A. F. McClure, J. R. Chrisman, P. Mock, *Education for Work. The Historical Evolution of Vocational and Distributive Education in America*, London-Toronto, Associated University Presses, 1985, pp. 64-65).

⁹ E. C. Lindeman, *Newer Currents of Thought on Parent Education*, cit., p. 173, traduzione nostra.

In primo luogo, sembra che la cosiddetta “età del bambino” abbia fatto il proprio corso. Gli adulti stanno ancora una volta cominciando a richiedere attenzione; l’obiettivo primario della famiglia può ancora essere inteso come la crescita di bambini sani, ma i genitori stanno cominciando a richiedere benefici nel corso del processo. Se questi bambini devono diventare sani e felici attraverso il sacrificio dei genitori, la volontà della famiglia diventa chiaramente sbilanciata. Il concetto che è stato trasmesso, nato da un sentimento giusto ma male indirizzato, ha relegato i genitori alla funzione di fornitori di un ambiente o di un contesto adatto ai loro figli. Questo concetto è tanto avverso a una vita familiare dignitosa e genuina quanto quello precedente, che considerava i figli come beni economici, nuove unità di lavoro che prima o poi avrebbero ripagato il debito con i genitori. La tendenza attuale sembra indicare che né il sacrificio né lo sfruttamento siano simboli adatti al processo familiare¹⁰.

L’efficientismo e i tecnicismi dell’economia domestica, così sponsorizzata in quel lasso di tempo, si rivelerebbe controproducente per la famiglia stessa, nella misura in cui ne riconduce le dinamiche a programmi stereotipati, rigidi, che non tengono conto dei reali e pulsanti problemi riguardanti matrimonio, figli, casa e che non mettono in relazione di equilibrio i fattori della natura umana, della società e della scienza. Diviene imprescindibile, allora, considerare la famiglia alla luce di due principali criteri: la famiglia come *struttura-istituzione* e la famiglia come *processo* e quindi come sistema di interrelazioni tra esseri umani. Posta così la questione, Lindeman propende nettamente per l’incentivare questa seconda concezione, ovvero per una considerazione della famiglia in termini socio-psicologici anziché esclusivamente legali-strutturali:

Gli esperimenti in futuro dovranno aiutare ad insegnarci a rendere la vita familiare un’avventura appassionante nel doppio processo di auto-espressione e di integrazione collettiva, piuttosto che un modo noioso ma efficiente per avere il cibo pronto, i letti fatti e la casa in ordine. Infatti, queste mansioni apparentemente casalinghe potrebbero assumere nuovo significato e importanza se concepiti nel contesto di valori più vivi¹¹.

Per Lindeman, dunque, la cosiddetta “economia domestica” non ha un valore educativo nel momento in cui si configura come un contenuto da insegnare ed apprendere, che, in quanto incentrato sul “funzionamento” della struttura-famiglia porta, di per sé, a forme educative familiari; è piuttosto la consapevolezza che le relazioni familiari sono relazioni umane creative, che comprendono emozioni ed intelligenza, che può rendere un sapere come quello dell’economia domestica un’occasione di esercizio, sperimentazione, esperienza di crescita della famiglia stessa nel suo insieme:

Le relazioni umane comprendono le emozioni e l’intelligenza. Se lo sbocco di queste due forze è confinato a canali specifici sulla base di regole a priori e più o meno statiche, il risultato sarà la repressione, la sottomissione e un conflitto irrisolto. Esiste una sola forza che può mediare tra tensioni, frizioni e conflitti dispendiosi, ossia: *identità in continuo apprendimento di se stesse e dei loro rapporti con gli altri*. E se la famiglia dev’essere considerata un insieme in evoluzione di rapporti, l’esperienza familiare deve in qualche modo essere utilizzata come un’*esperienza educativa*¹².

¹⁰ *Ibidem*, traduzione nostra.

¹¹ *Ibidem*, traduzione nostra.

¹² *Ibidem*, traduzione e corsivo nostri.

Le potenzialità di apprendimento della vita familiare si dimostrano, così, prodigiose: non è sufficiente, infatti, istruire la famiglia su come usare le conoscenze tecniche per elevarla, ma è necessario imparare – da parte dei genitori e dei figli – che qualsiasi applicazione della scienza e della tecnica alle questioni del vivere in gruppo rappresenta un'opportunità di educazione nel suo significato più profondo: accrescere di senso la propria esperienza e la propria vita, maturando il riconoscimento delle differenze individuali nelle dotazioni fisiche, emotive ed intellettive. Così, "tensioni, frizioni e conflitti all'interno di un gruppo familiare intimo possono essere tramutate in un'esperienza educativa positiva, se si riescono a comprendere i molteplici modi in cui le differenze possono essere ricombinate e risolte in nuovi significati"¹³.

Da questa riflessione, emerge, per Lindeman,

un importante indizio pedagogico, ovvero: l'educazione al matrimonio, alla genitorialità, all'educazione dei figli e alla gestione della casa non può più essere affrontata con parole semplici; riconoscere semplicemente i problemi interessati e renderli materie accademiche in un preciso ordine significa farsi un'idea distorta dell'intero problema. Un procedimento educativo adeguato per affrontare i problemi concreti di quest'ambito *partirà dalle situazioni concrete che si manifestano nel matrimonio, nella gestione della casa e nell'educazione dei figli*; da queste la scia educativa si muoverà verso l'esterno, *verso le varie scienze pertinenti*. Soltanto in questo modo la base scientifica della vita familiare può essere compresa e umanizzata in maniera completa e proficua. Inoltre, un simile procedimento sarebbe adatto ad *un'educazione non accademica, ovvero all'educazione rivolta a quella grande maggioranza di adulti che possono tenersi al passo con il mondo moderno soltanto utilizzando metodi educativi più flessibili e ingegnosi rispetto a quelli che si trovano nella maggior parte di college ed università*¹⁴.

È la famiglia come processo e sistema di relazioni – e non il bambino, i genitori, l'economia domestica – il fulcro dell'educazione familiare che, per Lindeman, risponde ai medesimi principi fondamentali dell'Educazione degli adulti: dinamica di gruppo, centralità dell'esperienza, equazione tra educazione e vita, valore della conoscenza in relazione al significato che può permetterci di costruire la nostra identità in continuo divenire.

3. *Parent education*: non un programma, bensì un movimento

A prima vista – ma solo a prima vista – le due attenzioni educative specifiche che contraddistinguono i primi decenni del Novecento paiono ai poli opposti: da una parte l'educazione del bambino, dall'altra l'educazione degli adulti. In realtà, è proprio spostando il focus sulla famiglia che si può cogliere come non vi sia antitesi, bensì continuità ed integrazione, tra le due istanze. Lo stesso dicasi relativamente al binomio individuo/collettività: in che senso – si domanda Lindeman – una preoccupazione individuale come la formazione al ruolo genitoriale rappresenta un movimento sociale?

Al riguardo, l'Autore individua quattro argomentazioni:

¹³ *Ibidem*, p. 174, traduzione nostra.

¹⁴ *Ibidem*, traduzione e corsivi nostri.

1) *La vita familiare è un processo sociale.* Che la vita familiare costituisca un microcosmo dell'intera esperienza sociale, per il fatto che all'interno del suo cerchio nascono le prime relazioni, trovano espressione i primi bisogni e si formano le più precoci abitudini sociali, può dirsi scontato; tuttavia, non è scontato, avverte Lindeman, che il processo attraverso il quale si ottiene questa esperienza sia di per sé socialmente efficace, né che gli adulti che costituiscono la base del controllo sociale all'interno dell'unità familiare siano intellettualmente preparati a guidare il processo in modo tale da produrre risultati socialmente utili, o di fare un uso corretto delle loro competenze intellettuali per via di intervenienti barriere emotive. In questa prospettiva, allora,

L'educazione dei genitori, nella sua implicazione forse più importante, rappresenta un tentativo di insegnare ai genitori come arricchire e migliorare quell'esperienza sociale che prende il nome di famiglia [...] In molti casi, tutti i membri della famiglia coltivano due tipi di comportamento sociale: uno da usare all'interno della famiglia e uno da usare quando sono fuori. Per contro, l'intimità nelle relazioni familiari racchiude la possibilità di creare la migliore di tutte le esperienze sociali. Tuttavia questa non si verificherà per puro caso, dev'essere prevista, programmata e diventare oggetto di continua sperimentazione. Di una cosa si può però essere certi, ovvero che la nostra intera esperienza sociale non supererà mai in modo percettibile il livello di quella delle nostre famiglie. *Da questo punto di vista l'educazione dei genitori volge lo sguardo sia al problema sociale all'interno della famiglia, sia ai problemi sociali racchiusi nella nostra civiltà*¹⁵.

2) *La famiglia appartiene ad una società più grande.* Tutti i cambiamenti che si verificano a livello sociale macro si riflettono sulla famiglia: la progressiva urbanizzazione, la diffusione delle macchine, il crescente ruolo degli esperti nei vari settori, ad esempio, portano la vita a frazionarsi e determinano modelli culturali che influiscono rapidamente nei modi di essere di una famiglia: case più piccole, redditi meno sicuri, procrastinazione del matrimonio, aumento dei divorzi ecc. In sintesi,

La società in cui viviamo è dinamica e plastica, mentre la famiglia è un'istituzione antica che resiste al cambiamento improvviso. *Ma l'intero problema dell'esistenza familiare deve essere ripensato tenendo conto della nuova società a cui scienza e tecnologia stanno dando vita.* Finché le norme della società in generale corrispondevano alle norme della famiglia, come ad esempio nei tardi periodi feudali, non era poi così difficile essere un genitore relativamente "bravo". Si potrebbe sostenere che la famiglia allora viveva all'unisono con la società circostante. La situazione oggi è ben diversa, e in ogni parte del mondo *i genitori stanno iniziando a capire la necessità di un particolare tipo di competenza, di una base specifica di conoscenza, che permetta loro di mantenere l'integrità della vita familiare all'interno di una società fluida.* [...] L'adattamento a questo tipo di situazione richiede ovviamente fluidità nella vita familiare, ma *la fluidità di per sé non comporta alcun vantaggio.* Ciò che si vuole è *una concezione intelligente della famiglia e genitori educati, non come singoli individui, ma educati ai compiti della genitorialità*¹⁶.

3) *La vita familiare è condizionata dalla vita collettiva.* La famiglia costituisce l'essenza della comunità che, di fatto, si configura come un insieme di famiglie: in questo senso, la vita familiare è una forza sociale, più omogenea di quanto non possa di primo acchito apparire, se si pensa, ad esempio, che, a prescindere dalla condizione sociale ed economica, tutte le fami-

¹⁵ E. C. Lindeman, *Parent Education as a Social Movement*, cit., pp. 11-12, *passim*, traduzione e corsivo nostri.

¹⁶ *Ibidem*, pp. 12-13, *passim*, traduzione e corsivo nostri.

glie sono formate da adulti e bambini in relazione simile gli uni con gli altri. Di là di questi aspetti, è cruciale, per Lindeman, ribadire che l'educazione – ivi inclusa l'educazione dei genitori – è di per sé sempre un fatto collettivo:

Uno o pochi genitori altamente qualificati in una comunità possono riuscire a sviluppare delle norme familiari adeguate, ma i bambini di queste famiglie entreranno in relazione con altri bambini i cui genitori non sono consapevoli della necessità di tali metodi o norme. E alla fine *la forza della comunità è sempre maggiore di quella delle singole famiglie che ne fanno parte. L'educazione dei genitori, se mai diventerà realmente un metodo efficace di adattamento della vita familiare al mondo moderno, funzionerà come un'impresa comunitaria*¹⁷.

4) *L'apprendimento degli adulti è un'impresa sociale in sé*. Se è vero che, nella maggior parte dei casi, l'apprendimento dei genitori avviene sulla scorta del desiderio di acquisire conoscenza per affrontare determinate situazioni e dalla volontà di associarsi con altre persone in un'iniziativa comune, è facile scorgerne i caratteri dell'impresa sociale. Un'impresa sociale che è un tutt'uno con l'Educazione degli adulti e che ravvisa nello "scambio di esperienza" la sua cifra formativa più pregnante: per gli adulti-genitori in formazione, l'esperienza rappresenta il punto di partenza per un autentico apprendimento. La mera esperienza non è, di per sé, educativa ma se diviene materia di discussione, confronto, dialogo con altri ci si può avviare ad una progressiva correzione dell'esperienza attraverso l'acquisizione di nuova conoscenza e attraverso sperimentazioni: poiché ogni genitore esprime una personalità, un vissuto, un approccio peculiare, nella dimensione collettiva "i genitori hanno l'opportunità unica di estrarre dalla propria esperienza elementi che potrebbero rivelarsi utili ad altri genitori"¹⁸.

Si afferma, dunque, la natura collettiva, e cooperativa, dell'*educazione* in generale; dell'*educazione degli adulti* in particolare, per via del bagaglio esperienziale maturato e del coinvolgimento quotidiano in situazioni complesse, che richiedono responsabilità, decisionalità, consapevolezza e presa in carico nell'interazione sociale; e dell'*educazione dei genitori* in quanto adulti che perseguono il perfezionamento individuale unitamente a quello sociale, a partire dal microcosmo-famiglia. Gli adulti-genitori coinvolti in tale movimento educativo, nella proposta dell'Autore, assumono dunque il funzionale ruolo di "co-studenti" e "co-insegnanti" nei processi di insegnamento/apprendimento, di educazione e di auto-educazione che li riguardano, il che non esclude la necessaria presenza di "esperti", "specialisti" o "leader" del settore ma, sicuramente, ne ridefinisce il ruolo in una logica di integrazione dei saperi, delle metodologie e dei processi conoscitivi attivati. "Una delle particolarità più affascinanti del movimento di educazione dei genitori – sostiene Lindeman – consiste nella convergenza necessaria di non addetti ai lavori, leader, esperti del settore, amministratori e organizzatori"¹⁹.

La differenza, dunque, tra *parent education* come *programma* e come *movimento* va ricercata nell'impulso: il programma è calato dall'alto, talvolta dalla saggezza e lungimiranza talaltra sorretto da motivazioni meno avvertite provenienti dalla compagine politica o scientifica; il

¹⁷ *Ibidem*, pp. 13-14, traduzione e corsivo nostri.

¹⁸ *Ibidem*, p. 15, traduzione nostra.

¹⁹ E. C. Lindeman, *Sociological Aspects of Parent Education*, cit., pp. 506-507, traduzione nostra.

movimento, invece, proviene da singoli uniti in collettività; nel caso specifico, da manifestazioni spontanee di genitori, a partire dalla loro crescente attenzione per la relazione tra famiglia e scuola e dalla necessità di affrontare problemi di adattamento culturale nei confronti di sfide di forte impatto quali furono, in quel torno di tempo in molte realtà statunitensi, l'urbanizzazione e l'industrializzazione²⁰.

3. La formazione alla genitorialità: come, che cosa, perché

Considerare la *parent education* come un movimento e come un'impresa collettiva che esprime un modo di essere dell'educazione degli adulti fornisce non pochi elementi sul piano della sua fattibilità concreta. Tuttavia, si rende necessario esplicitarne contenuti, metodi e finalità. Gli aspetti della vita familiare sono molteplici, e non è scontato chiedersi su quali debba concentrarsi l'attività formativa, anche in considerazione del fatto che l'educazione dei genitori come programma – nel senso più sopra evidenziato – non ha mancato di privilegiare alcuni ambiti: l'economia domestica, come si è già visto, l'igiene e le scienze sanitarie o la vita matrimoniale.

Al riguardo, Lindeman parte dal presupposto che l'*intera vita familiare* debba essere destinataria di attenzione e impegno educativo: tale impostazione può apparire ovvia nella sua genericità, e indubbiamente richiede di entrare nel merito dei significati qualitativi latenti di quella che, appunto, chiama, "intera vita familiare". Presa nel suo insieme, infatti, la famiglia presenta, forse più di qualsiasi altro tipo di associazione umana, una gamma assai ampia ed un ricco potenziale di connessioni interpersonali. La famiglia rappresenta diverse possibilità di *relazionalità* – ed è su questo che dovrebbe innanzitutto concentrarsi la formazione dei genitori – quali

1. genetica, ossia, rappresentativa delle varie età;
2. amministrativa, ossia, dell'essenza delle funzioni;
3. direttiva, ossia, simbolica dei controlli e dei condizionamenti;
4. psico-intellettuale, ossia, indicativa dei vari livelli di intelligenza;
5. psico-emotiva, ossia, rappresentativa delle varietà di tono, profondità, intervallo e intensità delle emozioni²¹.

L'educazione dei genitori dovrebbe dunque partire da un quesito di fondo, concernente il *come* si manifestano tali declinazioni della *relazionalità* nella vita concreta della famiglia e la consapevolezza dei rispettivi aspetti qualitativi.

Dal punto di vista operativo, Lindeman rileva quanto sia comune, da parte di enti a vario livello e titolo che iniziano a promuovere iniziative formative in questo senso, concepire l'educazione dei genitori come la trasmissione di informazioni tecniche attraverso un linguaggio non tecnico, divulgativo, di "semplificazione verso il basso": ne sono, ad esempio, una significativa testimonianza il moltiplicarsi di giornali e riviste che dedicano ai bisogni dei genitori rubriche e

²⁰ Cfr. *ibidem*, pp. 500-501.

²¹ *Ibidem*, p. 503, traduzione nostra.

sezioni ad hoc²² – non meno di quanto avviene ancora oggi sui settimanali femminili o con il fiorente mercato editoriale di guide e vademecum per “bravi genitori”.

Tuttavia, queste modalità pretendono di risolvere la questione passando da un bisogno individuale ad un “consiglio” specifico, che – aggiungiamo noi – si rende immediatamente standardizzato nella misura in cui tende a cogliere problemi simili ai quali offrire una medesima soluzione. Ciò non rende conto di una più profonda forza, e potenzialità, dell'educazione dei genitori come movimento, come istanza collettiva, come “compulsione sociale” che, nella visione di Lindeman, trova nella dimensione del *gruppo* una più adeguata, e fruttuosa, espressione:

Il gruppo aiuta, prima di tutto, i partecipanti a inquadrare il livello di conoscenza dell'esperto. Spesso questi gruppi sono guidati da genitori, definiti “leader esterni”, che non possono vantarsi di essere esperti del settore, ma semplicemente genitori o adulti con qualità speciali utili all'interno di un procedimento democratico: sanno come suscitare una reazione, garantire partecipazione, andare oltre la prolissità, liberare dalle inibizioni, mostrare i bisogni, fornire nuova conoscenza all'interno di una sequenza di crescita ecc. Al di sopra di questi leader si pongono gli esperti che potrebbero avere esperienza in questi procedimenti ma essere esageratamente incapaci di trasmettere la propria conoscenza a chi ne ha bisogno. L'intero processo di gruppo [...] è costituito da genitori, leader ed esperti del settore che lavorano tutti insieme nell'interesse di una serie di bisogni che derivano da un mancato adattamento culturale. La conseguenza immediata di tali unità di cooperazione all'interno del “popolo” è, chiaramente, un fermento culturale, uno stato di agitazione da cui è lecito aspettarsi importanti risultati sociali²³.

Se, dunque, il movimento di educazione dei genitori ravvisa nella “convergenza necessaria” di non addetti ai lavori, leader, esperti del settore, amministratori e organizzatori una delle sue particolarità più affascinanti e la possibilità di crescere, svilupparsi e diffondersi come “educazione degli adulti” a tutto tondo, dal punto di vista operativo non si può che perseguire l'ottica dell'integrazione. Rilevando quanto, in breve tempo, l'offerta formativa in questo ambito si sia variamente declinata e diffusa (conoscendo l'azione di scuole, cliniche, enti sociali, esperti quali pediatri, psicologi e psichiatri, gruppi di studio volontari, associazioni genitoriali-insegnanti, centri di igiene mentale e sociale, ognuno dedito a temi specifici, dall'educazione alla vita sessuale al matrimonio, dalla famiglia alla genitorialità), Lindeman auspica, appunto, l'integrazione tra iniziativa pubblica e privata, tra processi scientifici e processi di democratizzazione quale via, e quale sfida, per un movimento popolare che sempre più scaturisce da bisogni individuali e sociali fortemente sentiti, che tende ad organizzarsi e ad offrire interessanti e stimolanti possibilità di sperimentazione²⁴.

Tra i diversi argomenti oggetto della *parent education*, di particolare rilievo ed interesse è senz'altro quello della cosiddetta “vita emotiva del bambino”, sia in virtù della visione puero-centrica che andava affermandosi e consolidandosi nei primi decenni del Novecento sia della sempre più nitida consapevolezza della distinzione tra adulto e bambino, in riferimento ai diversi piani di coscienza e di esperienza di cui sono espressione.

Tuttavia, ammonisce Lindeman,

²² Cfr. *ibidem*.

²³ *Ibidem*, pp. 504-505, *passim*, traduzione nostra.

²⁴ Cfr. *ibidem*, pp. 506-507.

Non può esistere un'entità come la "vita emotiva di un bambino" salvo se considerata alla luce delle qualità emotive degli adulti, in particolare dei genitori, i quali costituiscono il principale ambiente di condizionamento della vita dei bambini più piccoli. Se questa premessa è corretta, il vero problema diventa la vita emotiva del genitore-bambino. Ma è proprio qui che comincia il dilemma dei genitori²⁵.

Il "dilemma" in questione riguarda, da parte dei genitori, la loro capacità e competenza di gestire e di fondere la conoscenza scientifica – che deriva dalla ricerca degli esperti – con la loro conoscenza empirica della vita familiare e delle relazioni in cui sono inseriti e di cui sono parte. Tuttavia, se è vero che gli esperti fondano la loro conoscenza/competenza sulla specializzazione, piuttosto che sull'insieme, è altrettanto vero che sul piano di realtà l'esperienza e i suoi problemi da affrontare arrivano "in blocchi": "l'esperienza è un insieme – afferma Lindeman – "non viviamo un momento dal punto di vista di vista psicologico, quello dopo dal punto di vista economico, quello dopo ancora dal punto di vista sociologico ecc."²⁶.

Di conseguenza,

Dovrebbe essere compito dell'educatore sintetizzare aspetti specifici della conoscenza in modo tale che l'atto dell'apprendere sia in armonia con quello del vivere. Se i genitori devono essere educati adeguatamente, sarà necessario avere molti specialisti, ma sarà altrettanto necessario disporre di molti educatori, persone che sono competenti nel processo di "semplificare verso il basso" i riscontri scientifici del laboratorio affinché questi riflettano l'esperienza generale delle situazioni familiari. Talvolta si cerca qualcosa di più di una "semplificazione verso il basso", ovvero si cercano educatori che vedano l'esperienza familiare come l'ambiente stimolante da cui possa svilupparsi un acceso interesse educativo²⁷.

Il concetto di ambiente – così decisivo nella visione educativa di Lindeman, giacché rimanda alla complessità del vivere sociale, e che l'Autore lamenta essere tanto enfatizzato dagli esponenti dell'"educazione progressiva" quanto disatteso in una prassi che, di fatto, tende a concentrarsi sul singolo individuo – merita di essere ripreso e approfondito, in particolar modo richiedendo "a insegnanti e genitori di riesaminare la relazione tra la crescita e l'ambiente sociale"²⁸. E questo proprio a partire dalla famiglia, che incarna e prefigura la maggior parte delle forme di interazione e di interrelazione umana che si verificano nel corso della vita, condizionando in maniera decisiva l'apprendimento del bambino.

L'ambiente più prossimo, al di fuori del nucleo familiare, è stato per lungo tempo rappresentato dal "vicinato", ovvero dall'insieme di famiglie all'interno di un'area di conoscenza di cui si fa parte; con la mobilità urbana tipica del mondo moderno e sempre più industrializzato, tale legame tende a scomparire, ma anche ad essere sostituito da nuove forme di aggregazione sociale, che Lindeman considera estremamente fruttuose per la *parent education*: le associazioni familiari, talvolta connesse a centri di assistenza sociale, chiese, scuole o altre occasioni che possono favorire l'incontro e lo stabilirsi di un *gruppo*²⁹. Tale attivismo civico delle fami-

²⁵ E. C. Lindeman, *Parents' Dilemma*, cit., p. 353, traduzione nostra, corsivo nell'originale.

²⁶ *Ibidem*, p. 355, traduzione nostra.

²⁷ *Ibidem*, pp. 355-356, traduzione nostra.

²⁸ E. C. Lindeman, *Children as Members of Society*, cit., p. 285, traduzione nostra.

²⁹ Cfr. *ibidem*, p. 288.

glie, e quindi degli adulti-genitori, può, e dovrebbe, svilupparsi sino al rapporto con tutte quelle istituzioni che influenzano l'educazione, alle quali si richiede di essere più flessibili e più compatibili rispetto alle esigenze reali delle persone; a questo proposito, per Lindeman paiono aprirsi di fronte ai genitori e agli educatori due strade: una nella sfera del controllo sociale e l'altra in una nuova concezione dell'educazione stessa. Così scrive:

I genitori e gli altri adulti che comprendono l'importanza dell'educazione dei bambini dovrebbero, a mio avviso, instaurare una nuova relazione nei confronti delle istituzioni che influenzano i bambini. I comitati che si auto-perpetuano e le commissioni di adulti centrati sulle istituzioni su cui esercitano il controllo dovrebbero essere sfidati da quei genitori sui cui figli le istituzioni hanno influenza. Ma una sfida non è abbastanza; questi stessi genitori devono proiettarsi nell'arena del controllo istituzionale. Così come le istituzioni assumono il controllo sui bambini, i genitori, in maniera direttamente proporzionale, dovrebbero partecipare al controllo sulle istituzioni. Questo può comportare forme del tutto nuove di organizzazioni sociali, forme che consentano una rappresentazione funzionale. Le associazioni genitori-insegnanti, il movimento nazionale, così come molti gruppi più piccoli che operano in particolari scuole o sistemi scolastici, illustrano l'emergenza di tali nuove forme di controllo sociale da parte dei genitori nelle questioni scolastiche³⁰.

A questo livello si evidenzia in modo ancora più esplicito il raccordo tra educazione dei genitori ed educazione degli adulti: affinché i genitori possano partecipare ed esercitare un'influenza più dinamica sulle istituzioni che modellano fortemente i destini dei loro figli, non basta concepire la loro formazione in termini di acquisizione di competenze e metodi utili a risolvere i problemi quotidiani relativi al comportamento, ma occorre che siano messi nella condizione di apportare qualcosa di nuovo, di costruttivo, e che ne abbiano gli strumenti. Tenendo conto del fatto che gli stessi genitori sono condizionati dalle istituzioni, e che in quanto adulti potrebbero non essere così diversi, in termini di mentalità, dagli adulti che detengono il potere e l'autorità istituzionali, l'unica strada per spezzare tale circolo vizioso è dato proprio dall'educazione continua, dalla "progressività degli adulti", dall'educazione dei genitori, considerate come una triade indissolubile³¹.

4. Riflessioni conclusive

"La formazione dei genitori rappresenta un bisogno, un'idea, un programma, e un movimento. [...] I genitori vogliono sapere; hanno dei dubbi riguardo loro stessi come genitori e come adulti"³²: bisogni formativi, idee ed ideali, programma, movimento sociale, genitorialità, adultità sono, senza dubbio, proprio le parole chiave che hanno guidato Eduard C. Lindeman nelle sue argomentazioni sulla *parent education* e che, nel loro approfondimento concettuale, ci consentono, più di ottant'anni dopo e in un contesto assai diverso, di rintracciarvi sorprendenti elementi di attualità.

Con lo stile diretto, e spesso assai sintetico, che lo contraddistingue – forse più incline alla provocazione e all'offerta di punti di attenzione e di discussione che non al registro del trattato

³⁰ *Ibidem*, pp. 289-290, traduzione nostra.

³¹ Cfr. *ibidem*, p. 290.

³² E. C. Lindeman, *Sociological Aspects of Parent Education*, cit., p. 500, *passim*, traduzione nostra.

e dell'elaborazione teorica analitica – Lindeman ha, a nostro avviso, tracciato significative linee guida e motivi pedagogici ai quali riteniamo opportuno attingere per l'interpretazione di quanto avviene oggi in quest'ambito non meno che per la proposta e l'organizzazione di attività formative che siano, congiuntamente, di educazione degli adulti e di educazione dei genitori.

In particolare, due ci sembrano i punti forti delle sue argomentazioni.

Innanzitutto, l'invito alla cautela, alla riflessività critica e al non abdicare alla responsabilità decisionale a fronte di un sapere specialistico che si fa tecnico-applicativo e passivizzante nel momento in cui sfugge alla competenza dell'adulto-genitore che, per risolvere problemi e gestire situazioni, è sollecitato ad utilizzare come *prodotto*. L'impegno genitoriale – al pari di qualsivoglia altro impegno adulto – richiede che il soggetto adulto, pur senza sostituirsi agli esperti, partecipi al *processo* di costruzione della conoscenza e ne comprenda le dinamiche, innervando di consapevolezza ed intenzionalità la sua condotta e facendosi a tutto tondo, egli stesso, progressivamente più esperto.

In secondo luogo, la valorizzazione, nelle più svariate forme che la formazione genitoriale può assumere – così come qualsiasi tipo di educazione degli adulti che può essere posta in essere – della dimensione del gruppo, dell'aggregazione, dello scambio di esperienza. Se l'educazione è un affare sociale, è nella socialità che incontra ostacoli e problemi ma anche le sue risorse: in particolare, in una socialità ricercata, co-costruita, "fatta funzionare" a partire dalle sue reti locali, ove le questioni teoriche possono dare e trarre significato ai/dai vissuti individuali e collettivi. Una delle affermazioni di Lindeman più note ed incisive, secondo cui "l'educazione è vita, non mera preparazione a una vita futura di tipo ignoto"³³, si configura come qualcosa di molto di più di uno slogan ad effetto: è infatti il richiamo alla necessaria presenza dell'educazione nel pensare e nell'agire di un adulto la cui autenticità è quotidianamente messa alla prova, sperimentata, rinnovata nella relazione con e tra adulti che si *educano insieme*.

5. Bibliografia di riferimento

Oltre ai testi direttamente citati nell'articolo, si riportano qui di seguito la letteratura secondaria e i saggi di E. C. Lindeman ritenuti più significativi per le tematiche ed il contesto affrontati:

Campbell D., Palm G. F., *The History and Evolution of Group Parent Education*, in D. Campbell D., G. F. Palm, *Group Parent Education. Promoting Parent Learning and Support*, Thousand Oaks-London-New Delhi, SAGE Publications, 2004, pp. 13-26.

Croake J. W., Glover K. E., *A History and Evaluation of Parent Education*, in "The Family Coordinator", 26, 2, 1977, pp. 151-158.

Fine M. J. (Ed.), *Handbook on Parent Education*, New York, Academic Press Inc., 1980.

³³ E. C. Lindeman, *The Meaning of Adult Education*, cit., p. 6, traduzione nostra, corsivo nell'originale.

Lindeman E. C., *Elements of Family Strength*, in "The Coordinator", Vol. 1, n. 4, September 1952, pp. 1-10.

Lindeman E. C., *Feeding the Spirit of Childhood*, in "American Child", 3, August 1921, pp. 164-170.

Lindeman E. C., *John Dewey as Educator*, in "School and Society", Vol. 51, No. 1307, January 13, 1940.

Lindeman E. C., *On family life*, in "The New York Times", 25 April 1933.

Lindeman E. C., *On parents and children*, in "The New York Times", 28 October 1930, p. 7.

Lindeman E. C., *Parent Education as Adjustment to the Modern World*, in "Child Study", 7, May 1930, pp. 234-235.

Lindeman E. C., *Peoples and Parents*, in "The Survey", 77, May 1941, pp. 163-164 (recensioni di E. Post, *Children Are People*, New York, Funk and Wagnalls, 1940 e B. C. Weill, *Through Children's Eyes*, New York, Island Workshop Press, 1940).

Lindeman E. C., *Six Questions for Parent Education*, in "Child Study", 8, February 1931, pp. 171-172.

Lindeman E. C., *The American Family: Flexible and Resilient*, in "Child Study", Winter 1942, p. 41.

Lindeman E. C., Thurston F. (Eds.), *Problems for Parent Educators: Outlines of Problems Discussed at the Annual Meeting of the National Council of Parent Education*, New York, National Council of Parent Education, Vol. I, 1929, pp. 94 - Vol. II, 1931, pp. 48.

Marescotti E., *La famiglia ideale per Eduard C. Lindeman: dal vissuto biografico ad un modello da perseguire*, in "RIEF. Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2017, pp. 221-229.

Ponzetti J. J., *Overview and History of Parenting Education*, in J. J. Ponzetti (Ed.), *Evidence-based Parenting Education. A Global Perspective*, New York-London, Routledge, 2016, pp. 3-11.

Schlossman S. L., *Before Home Start: Notes toward a History of Parent Education in America, 1897-1929*, in "Harvard Educational Review", 46, 3, 1976, pp. 436-467.

Received: October 10, 2018

Revisions received: October 16, 2018/October 31, 2018

Accepted: November 5, 2018