



Genitorialità: consapevolezza del proprio ruolo educativo e competenze di cittadinanza

Parenting: The awareness of one's own educational role and citizenship skills

Umberto Margiotta
Università Ca' Foscari Venezia
margiot@unive.it

Elena Zambianchi
Università Ca' Foscari Venezia
e.zambianchi@inwind.it

ABSTRACT

Thanks to a line of research and intervention named Early Childhood Education and Care (ECEC), the European Union has been stressing for a long time that parents should be supported when acting their educative role and, thus, take full responsibility for the functions related to it. In fact, they ought to be considered a crucial resource for the education of the “citizens of tomorrow”. Within this perspective, we present a section of the results that were obtained in a pilot project meant for the support of reflexive parenting. Such pilot project is included in the wider European Project ALICE – Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences. Among its goals, it lists the training of adults interested in interacting with children through informal languages and creative languages, with the dual purpose of (a) promoting and strengthening in them the acquisition of skills that will improve the effectiveness of education in an intergenerational perspective and (b) increase the awareness about the importance of their role as educators for the purposes of developing, in the new generations, citizenship skills and social cohesion.

Da lungo tempo l'Unione Europea, attraverso una linea di ricerca e intervento chiamata Early Childhood Education and Care (ECEC), ha enfatizzato la necessità di sostenere i genitori nell'interpretazione del loro ruolo educativo e nel farsi appieno carico della responsabilità che le funzioni correlate alla genitorialità educativa comportano, precisamente perché sono da considerarsi la risorsa cruciale per l'educazione dei “cittadini del domani”. Entro tale prospettiva, presentiamo parte dei risultati ottenuti in un progetto pilota a sostegno della genitorialità riflessiva che è incluso nel più vasto Progetto Europeo ALICE – Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences. Il progetto pilota contempla, tra i suoi obiettivi, la formazione di adulti interessati a interagire con bambini attraverso linguaggi creativi e informali, con il duplice scopo di (a) promuovere e rafforzare nei partecipanti l'acquisizione di abilità che migliorino l'efficacia dell'educazione in una prospettiva intergenerazionale e (b) aumentare la consapevolezza dell'importanza del proprio ruolo come formatori allo scopo di sviluppare, nelle nuove generazioni, abilità e coesione sociale.

KEYWORDS

Parenting, Informal education, Reflexivity, Citizenship skills.
Genitorialità, Educazione informale, Riflessività, Competenze di cittadinanza.

1. Introduzione

Conoscere le condizioni nelle quali si attua l'esperienza genitoriale è oggi una questione non solo di notevole interesse teorico ma soprattutto di grande rilevanza sociale. Tale evidenza è da sempre ben chiara alla Comunità Europea, che se ne fa carico attraverso il filone di ricerca e di intervento inerente l'educazione e la cura della prima infanzia (*Early Childhood and Care* – ECEC) che sottolinea come un'educazione precoce e intensiva incentrata sul bambino e svolta in preposte adeguate strutture, parallelamente accompagnata da un forte coinvolgimento di genitori formati e preparati, possa contribuire significativamente alla lotta contro gli svantaggi socio-culturali perciò fungendo da intervento preventivo.

D'altra parte, l'ampio mutamento sociale, culturale, economico ha via via aperto la strada a forme assai diversificate di vita privata e personale che hanno progressivamente modificato – e messo anche in crisi – il tradizionale modello di famiglia coniugale. Nei tempi attuali il concetto di famiglia si è notevolmente modificato, tanto che il ricorso ad esso non più rivelatore di un prototipo di vita domestica e le espressioni più varie del tipo “nuove famiglie”, “costellazioni di famiglie”, “arcipelago di famiglie” ben mettono in luce le differenze dei sistemi domestici in virtù della differenze di composizione, di vincoli, di schemi organizzativi adottati dagli adulti conviventi (cfr. OECD, 2011; Donati, 2012). Si tratta di fenomeni che testimoniano un cambiamento complessivo della mentalità, un mutamento culturale che coinvolge la struttura familiare e che esprime l'affermazione di un sempre maggiore pluralismo culturale all'interno della nostra Società. Indubbiamente, l'interiorità più profonda di ciascun individuo è più che mai soggetta alle interferenze e alle influenze connesse alla capacità della famiglia di essere protagonista dei mutamenti storici, sociali e culturali di rilievo. Ma se la famiglia riesce sempre e comunque a farsi interprete del composito assetto entro cui viene di volta in volta a dispiegarsi, altrettanto non si può dire per quanto riguarda l'assolvimento della *funzione ontologica* per cui è stata socialmente istituita – quella *genitoriale* – la cui inottemperanza pesantemente concorre alle difficoltà delle giovani generazioni. E come da tempo evidenzia un'ampia letteratura di natura psicologica, sociologica, psichiatrica, il disagio della persona evidenzia quasi sempre un'accentuata disunità nelle relazioni interpersonali: un problema che parte spesso da lontano, fin dai primi mesi di vita, da un dialogo insufficiente – più spesso qualitativamente assente – nella relazione genitore-bambino.

1.1 Il concetto di genitorialità

Nella consapevolezza di tale evidenza, da circa un cinquantennio gli studi sulla genitorialità sono andati aumentando – almeno a livello internazionale – fino a costituire un'area di indagine assai ricca e diversificata. Il concetto di “genitorialità” comporta una complessità nelle distinzioni tra i numerosi termini utilizzati nel riferirsi ad esso (parenting, pratiche di cura, funzioni genitoriali, stili di accudimento, ecc.) e i relativi costrutti. Definire il concetto di “genitorialità” non è cosa semplice né univoca anche perché – nelle diverse lingue – il lemma può far riferimento ad accezioni non sempre sovrapponibili. Ad esempio, il dizionario della lingua inglese Merriam-Webster's definisce parenting come “l'atto di allevare un bambino da parte dei suoi genitori”, ma anche come “l'atto o il processo del diventare genitori” o quello di “prendersi cura di qualcuno come farebbe un genitore col suo bambino”. Riferiscono Zaccagnini e Zavattini (2007) che “*parenting* non coincide con *parenthood* (lo stato dell'essere genitore)” mentre della

genitorialità “è invece essenziale cogliere anche – e soprattutto – il suo essere *atto* e *processo* creativo e intendere questa parola non come staticità di un’essenza astratta ma come *relazione in atto, concreta e produttiva*: un divenire dialettico per eccellenza” (*ibidem*, pag. 199).

Concordando con questa visione, deriviamo che la genitorialità è da ritenersi uno *status* autonomo e processuale dell’essere umano, preesistente all’atto del concepimento di cui ne connota solamente un’espressione funzionale, certamente fondamentale ma non necessaria (Fava Vizziello, 2003). Infatti, se nell’uso del linguaggio comune il termine *genitorialità* indica le interiorizzazioni che accompagnano la funzione biologica dell’essere genitori, nell’attuale società la genitorialità non viene più considerata come un evento normale ed ineluttabile del ciclo di vita bensì una *condizione umana volontaria* che può essere sia scelta che evitata. Perciò il “diventare genitore” non si configura più nell’unico compito biologico di riproduzione e conservazione della specie bensì in un insieme di funzioni interrelate e co-agibili che si esprimono, in generale, nella capacità di un Io maturo (l’adulto) di assumersi la responsabilità di prendersi cura di un Io ancora immaturo (l’infante, *in-fans*, colui che è senza la parola, che non parla). Tale generale specificazione contempla anche il diritto/dovere, da parte del genitore – o comunque di una figura significativa ed affettivamente stabile – di attuare proposte educative con quel dato specifico bambino. La genitorialità può inoltre essere investita di moltissimi altri significati – come tutta la psicologia clinica e la psicodinamica hanno da tempo assodato – tra cui l’opportunità per una sorta di rinascita indiretta tramite i propri figli piuttosto che una seconda chance nella vita, dove il capovolgimento dei ruoli sperimentati con i propri genitori consente di migliorare, potenziare ma anche di dissolvere precedenti apprendimenti relativi non solo al “modo” di essere genitori ma anche di riconoscere, conoscere ed esprimere se stessi. Il concetto rimanda dunque ad una serie di temi come la rappresentazione d’essere in relazione con l’immagine interna di padre e di madre, il costituirsi di una rappresentazione del proprio figlio, di se stessi nel ruolo di genitore, della interrelazione con il bambino (Malagoli Togliatti e Zavattini, 2000).

1.2 Un processo trasformativo lungo tutto l’arco della vita

Tale sintetica definizione del concetto di genitorialità prospettata nel suo senso più ampio ha avuto lo scopo di evidenziare come tale costrutto debba essere inteso non in modo deterministico né tantomeno considerato – come per lungo tempo è accaduto – alla stregua di pura funzione diretta espressione della personalità del genitore, in specie della madre. E se in un’ottica descrittiva potremmo definire la genitorialità come quella funzione autonoma e processuale connessa alla capacità dell’uomo di “prendersi cura dell’altro” in conformità e nel rispetto dei suoi bisogni e delle sue richieste, abbiamo altresì rilevato che, in un’ottica intrapsichica, la genitorialità è piuttosto da intendersi come un percorso dinamico richiedente una continua riorganizzazione in virtù dei cambiamenti evolutivi dei figli ma anche degli stessi genitori, oltre che degli accadimenti contestuali. In accordo con Bastianoni e Taurino (2007, pag. 10), gli attuali punti di vista prospettici connessi alla specificità della ricerca in ambito educativo, psicologico, sociale, clinico, “restituiscono proprio la complessità di una tematica per il cui studio non è più possibile fare affidamento a criteri riduzionistici ed essenzialistici tesi – a partire dall’idea di naturalità (famiglia naturale) – a gestire in modo univoco, statico e immutabile un’analisi che senza dubbio necessita l’asunzione di approcci pluridimensionali e multifattoriali”.

Indubbiamente, non ci sarebbero “famiglie” se per diventare genitori fosse indispensabile il raggiungimento della maturità, di una buona autostima, della capacità di ascolto empatico. Tali qualità nascono piuttosto entro relazioni di rispetto reciproco e sono generate da azioni “giuste”, “corrette”, “integre”. Un genitore agisce in modo “giusto” quando si assume pienamente la responsabilità di ciò che sta facendo, offrendo così un modello di integrità comportamentale al quale il figlio, nel rispetto dei propri pensieri, aspirazioni, modalità espressive, può ispirarsi. Tale responsabilità va assunta a livello sia personale (ciò significando che si è disposti ad ascoltarsi e a prendersi cura di sé e dei propri bisogni) che sociale (il che significa essere disponibili al riconoscimento dell’altro, dei legami con gli altri, alla coltivazione delle relazioni significative, alla consapevolezza dei ruoli e dei copioni espressi nelle diverse circostanze). Da ciò si ricava che il concetto di genitorialità rimanda ad una serie di temi come la rappresentazione d’essere in relazione con l’immagine interna di padre e di madre, il costituirsi di una rappresentazione del proprio figlio, di se stessi nel ruolo di genitore e della relazione di sé col bambino: in una parola, che ha maturato l’*adulità* (Demetrio, 2005; cfr. Margiotta e Zambianchi, 2011; Margiotta, 2013). Se la genitorialità non è un semplice ruolo ma connota un processo, allora il *diventare genitore* significa entrare in una linea evolutiva apprenditivo-trasformativa che continua per tutto il resto della vita, che varia e che si rimodella nel corso del tempo, connotandosi a *long life learning process* (LLL)¹. In quanto processo trasformativo, la genitorialità implica perciò una rivisitazione delle proprie rappresentazioni interne, con un passaggio dall’investimento su di sé a quello sul bambino, cui vengono attribuite quote dell’amore per se stessi e del proprio ideale dell’Io. In aggiunta, alla funzione genitoriale direttamente e ai figli indirettamente viene attribuita anche una aspettativa “ripartiva”, intesa come tentativo di risanare aspetti irrisolti o dolorosi della propria storia personale, rispetto all’immagine di sé sia come figli che come genitori.

In quest’ottica, seppur distinti nella loro individualità personale (adulto, bambino) e di ruolo (genitore, figlio), gli individui in gioco sono considerabili in eguale misura attivi partner *co-costruttori* della loro *interrelazione*: tra essi esiste una circolarità di influenzamenti e di adattamenti reciproci che rendono tanto la diade genitore-bambino che la triade mamma-papà-bambino unità di funzionamento interattivo da cui non può prescindere né lo sviluppo fisico e psicologico del bambino né l’evoluzione dell’adulto, attraverso l’esercizio della sua funzione genitoriale. Questa “circolarità” connota lo spazio dimensionale dell’*intersoggettività familiare*, ove i partecipanti all’incontro si ritrovano con un’identità di Sé nuova, che mai avrebbero senza quell’incontro.

Da ciò detto, pensiamo di poter derivare che la funzione genitoriale non si esaurisce in una messa in pratica di azioni educative relative ai modi di crescere i figli ma che è tale da comportare specifiche competenze – intese nei termini di *atteggiamenti, comportamenti, risorse e capacità di azione* – che vanno apprese col tempo, sedimentate attraverso l’esperienza e migliorate in virtù di riflessioni critiche sul proprio operato, annoverando attese e convinzioni – spesso inconsapevoli – riguardanti i processi dello sviluppo umano nonché le prassi educative che influiscono sui modi di praticare la genitorialità.

1 Caratterizzandosi a *long life learning process*, la genitorialità ha assunto un “ruolo” nelle politiche dell’UE in tema di educazione degli adulti, a partire da Lisbona 2000.

2. Perché é necessario assicurare una formazione significativa

Si parla di “esperienza formativa significativa” quando l’individuo viene messo nella condizione di costruire il proprio sapere non solo dal punto di vista intellettuale e cognitivo, incrementando egli le strategie di elaborazione del reale, ma anche dal punto di vista culturale grazie alle possibilità di scoperta, di negoziazione e di attribuzione di significato a quanto esperito. Un’esperienza formativa risulta dunque significativa quando l’individuo apprende non attraverso un mero travaso dall’esterno di dati e informazioni, per quanto opportunamente immagazzinati, bensì attraverso un processo di problematizzazione delle esperienze e dei vissuti, riuscendo ad attribuire ad essi un nuovo significato, così come inteso nella prospettiva bruneriana (Bruner, 1990, op. or.). D’altra parte, anche la prospettiva fenomenologica ben contribuisce a notificare la significatività di un’esperienza formativa allorché, spostando l’attenzione dal mondo reale all’attribuzione di significato e, quindi, alla sua costruzione, mette in discussione il rapporto “naturale” con l’ambiente, facendo intuire che l’aspirazione di oggettività degli obiettivi, dei significati, dei saperi altro non è che un processo di costruzione sociale (Bertolini, 1988). In questo senso, ogni situazione che porta a riflettere sull’attribuzione di senso agli accadimenti, capace di indurre una riattribuzione di significato, può definirsi come “educazione significativa” e, quindi, come “formativa”, in quanto consente all’individuo di volgersi a nuovi orientamenti di prospettiva, accantonando saperi consolidati ma spesso obsoleti, cristallizzati, inefficaci. Un cambiamento diventa dunque significativo per l’individuo “quando l’azione formativa avvia un processo di rielaborazione e di interpretazione del cambiamento, in grado di promuoverlo e, in alcune situazioni, di “legittimarlo”, permettendo al soggetto di mettere in discussione repertori cognitivi, emotivi e relazionali fin troppo noti e sedimentati, di sperimentare una diversa rappresentazione di se stesso e di mobilitare risorse e capacità non pensate. Si tratta di un processo formativo che agisce sull’ampliamento e sul potenziamento delle capacità riflessive, autoconoscitive e metacognitive e sulle modalità di significazione attivate (Valenziano, 2008, pag. 84).

I significati che l’individuo attribuisce alle proprie esperienze infantili hanno un profondo impatto sul suo modo di essere genitore. Indubbiamente, entrare nelle proprie storie di vita, migliorare la conoscenza e la comprensione di se stessi e della propria storia consente di costruire una relazione più efficace e soddisfacente con i figli. Come suggerisce Mariani (2007), non pochi sono gli interrogativi che un genitore sensibile, motivato ad evolvere, si pone: “Quali sono i significati del diventare genitore e del vivere la genitorialità? Esiste un sapere genitoriale di cui, come madri e padri, ci si sente portatori? Esiste un passato personale e familiare che influenza il rapporto con i propri figli? I genitori sono consapevoli del fatto che la loro storia personale e familiare incide nella relazione educativa coi loro figli? Le modalità educative che i genitori adottano coi propri figli sono le stesse che hanno adottato i loro genitori nei loro riguardi?”. Attivare un *percorso non formale* di formazione a supporto della genitorialità ad impostazione pedagogica, comporta perciò intraprendere un percorso capace di coinvolge il piano personale – ed anche esistenziale – dove l’intento non può essere quello di in-formare/plasmare le persone (“ti dico come si fa”) ma di coadiuvare la loro autonoma *tras-formazione* attraverso esperienze apprenditive comunitarie riguardanti la propria vita, la vita delle loro famiglie, la realtà sociale e culturale di appartenenza.

3. Potenziare i genitori in quanto educatori: una sperimentazione nell'ambito del progetto europeo ALICE

Alla luce della visione su riferita, per la sua tesi di dottorato Elena Zambianchi ha realizzato una sperimentazione rivolta ai genitori con bambini in età 0-3, strutturata e realizzata in coerenza con le prospettive concettuali precedentemente enunciate (Margiotta e Zambianchi, 2011) oltre che in conformità alle linee teoriche e programmatiche del Progetto Europeo ALICE – *Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences* (Margiotta, 2012a; Raffaghelli, 2012), entro cui essa si è inserita. Brevemente, il progetto ALICE annovera tra i suoi principali obiettivi, allineati con Europa 2020, la formazione di adulti – genitori, nonni, anziani, volontari – interessati ad interagire con i bambini, da realizzare attraverso l'uso di linguaggi creativi e informali, al duplice scopo di: (a) promuovere e rafforzare l'acquisizione di competenze che ne accrescano l'efficacia educativa in prospettiva intergenerazionale; (b) incrementare la consapevolezza rispetto all'importanza del loro ruolo "in quanto educatore" e della loro funzione di "leva" ai fini dello sviluppo – nelle nuove generazioni – delle fondamentali competenze di cittadinanza e di coesione sociale. Nella convinzione che nell'odierna società della conoscenza il supporto formativo alla genitorialità non possa più consistere in un travaso di informazioni e di direttive da parte degli esperti ("*ti dico come si fa*"), conveniamo con chiunque pensi sia fondamentale impostare un supporto capace di favorire e di stimolare un processo di "ricerca e condivisione delle conoscenze", così che l'attenzione dei genitori possa focalizzarsi su alcune proprie "modalità di pensare e di agire, al fine di riconoscerle e valorizzarle ma anche per ripensarle, metterle in discussione, arricchirle" (Gaudio, 2010, pag. 89). Nei mesi di novembre e dicembre 2012 è stata perciò realizzata una sperimentazione dedicata alla prima genitorialità intitolata: "*Genitorialità: pensieri e creazioni per esplorare una nuova, seppur antica, identità. Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere*", configurata come un intervento finalizzato da un lato a riconoscere, rinforzare, valorizzare le risorse genitoriali già presenti e, dall'altro, a sviluppare nuove competenze e strategie educative nella relazione genitori-figli. Il percorso si è rivolto ai neogenitori con bambini in fascia d'età 0-3 o in condizione di prenatalità, che nella nostra attuale società – globale e complessa – si ritrovano ad essere sempre più soli di fronte al difficile compito di educare i propri figli. Il nostro ALICE ALLP – Parenting Pilot Project può considerarsi afferente ai due filoni di formazione e intervento a supporto della genitorialità cosiddetti *esperienziali* e di *empowerment* (Zambianchi, 2012). Lo sfondo concettuale entro cui si è collocato il percorso formativo a supporto della prima genitorialità convoglia diverse teorizzazioni che, congiuntamente, offrono possibilità di lettura e di interpretazione dei processi – sempre più compositi e flessibili – attraverso cui l'identità genitoriale si costruisce:

- il *costrutto personalistico*, derivato dalla visione umanistica di Maritain, che pone la *persona* al centro dell'atto educativo per valorizzarlo nella sua integralità antropologica ed integrazione assiologia;
- il *costrutto di apprendistato e pratica*, che dalla teoria sociale dell'apprendimento sviluppata da Vygotskij a Bruner giunge al concetto di apprendimento situato così come elaborato da Lave e Wenger (2006), consentendo di esplicitare l'apprendimento come una forma di partecipazione a pratiche esperte prendendo parte ad una comunità: "un fare in contesti storici e sociali che danno struttura e significato a ciò che facciamo" (Lave e Wenger, 2006, pag. 47);

- il *costrutto di apprendimento trasformativo*, che Mezirow (1991) ha elaborato a partire dalle tesi di Bruner sulla funzione della cultura come “forum primario” di negoziazione interpersonale del significato, del senso e dell’indirizzamento delle azioni, secondo cui l’adulto, per costruire la propria identità professionale, abbisogna di decostruire e di ricostruire i saperi – attraverso un approccio riflessivo alla conoscenza di sé e del mondo, non sempre funzionali al contesto né privi di distorsioni;
- il *costrutto di riflessività*, tematizzato certamente da Mezirow ma più specificamente derivabile dalle analisi di Edith Stein (2000), che riconosce come ogni azione possa essere fruttuosa solo se si accompagna alla determinazione della persona nell’adoperarsi per realizzare i propri valori, della Mortari (2003), per la quale l’individuo apprende dall’esperienza e acquista coscienza di sé e del mondo quando si dedica a riflettere su ciò che accade per cercarne il significato, di Margiotta (2011a) che, a partire dalle riflessioni di Dewey, ribadisce la significatività pedagogica del nesso tra pensiero riflessivo e processi formativi;
- il *costrutto enattivo*, riconducibile in primis a Maurice Merleau-Ponty ma ripreso da Varela (cfr. Varela, Thompson e Rosch, 1991, op. or.), secondo cui la conoscenza viene acquisita attraverso l’azione. Dunque non più cognizione come rappresentazione bensì come azione nell’ambiente e sull’ambiente (*embodied cognition*), generativa – cioè *enattiva* – di trasformazione e di una contestuale co-evoluzione del sistema individuo-ambiente. Secondo questa visione il sistema apprende mentre si trasforma attraverso l’azione e conosce perché si trasforma; nel contempo, si trasforma perché conosce. Ciò significa affermare, per Margiotta (2013), che non c’è relazione educativa se non c’è autoformazione.

Detto sfondo concettuale, rappresentato in figura 1, è mutuato dal *modello di analisi della enattività della relazione educativa* (Margiotta e Zambianchi, 2011; Margiotta, 2013) – di cui si esporrà più approfonditamente altrove – ritenuta processo principe per la costruzione, la formazione e l’autentica estrinsecazione del Sé e perciò garante della co-evoluzione dell’Umanità. In sintesi, riteniamo un *percorso educativo enattivo* sia tale allorché, dispiegandosi in un assetto intersoggettivo di mutua trascendenza, si realizza attraverso alcuni passaggi fondanti:

- *dall’Io*, per un inizio che ponga al centro dell’interesse la differenza dell’Io – ovvero la “persona in potenza”;
- *al Sé*, in quanto, attraverso una reciprocità apprenditiva tra educatore ed educando basata sulla premura e sulla primarietà della cura, su pratiche di scaffolding e l’avvio alla riflessività sui pensieri, vissuti e comportamenti propri, l’individuo sia accompagnato alla *tras-formazione* verso l’estrinsecazione del suo proprio essere;
- *al Noi*, cui anela il processo educativo enattivo per tramite della co-costruzione di trame cognitive, affettive e relazionali, il cui esito finale non giace nella produzione di conoscenza bensì nella compartecipata consapevolezza – negli agenti del processo – che è esso stesso conoscenza e generazione di saperi (cfr. Margiotta, 2013, pp. 34-36).

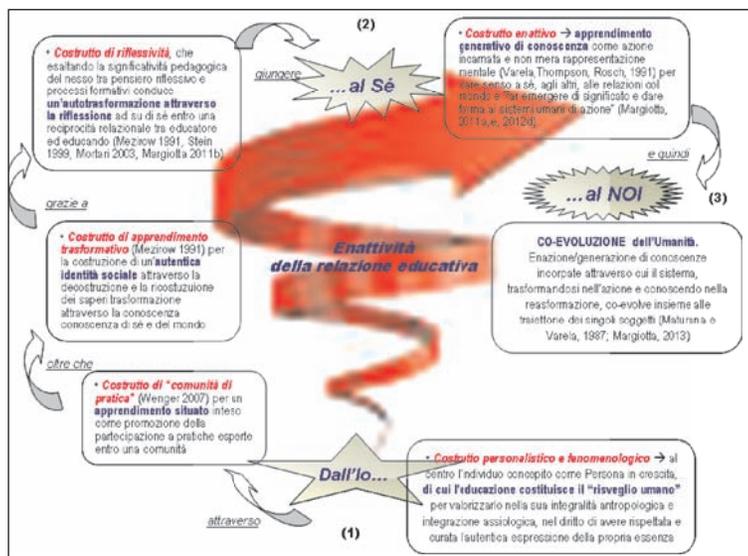


Figura 1 - Sfondo concettuale entro cui si colloca la nostra proposta formativa a supporto della prima genitorialità, mutuato dal modello di analisi della enattività della relazione educativa (Margiotta e Zambianchi, 2011; Margiotta, 2013).

3.1 Finalità, metodologia e contenuti

Come si ricava dalle evidenze della pratica clinica, è indubbio che gli accadimenti e le dinamiche originanti in seno al contesto familiare non possano che avere ampia influenza nel processo di costruzione dell'identità personale e sociale; ragioni per cui i genitori – fondamentale "risorsa" per la formazione dei "cittadini del domani" – devono essere coadiuvati nell'interpretazione del loro ruolo educativo attraverso la rivitalizzazione delle loro responsabilità e la valorizzazione di tutti i "saperi" di cui sono portatori ma di cui spesso non sanno. Attraverso percorsi culturali adottanti un approccio riflessivo e preferibilmente informale, essi possono essere convenientemente accompagnati ed aiutati nel transitare da quello che Fabbri (2004) indica essere uno status di genitore pre-riflessivo (che fa cioè riferimento a saperi impliciti ed inconsapevoli) ad uno di genitore riflessivo (che fa riferimento a saperi espliciti ed autentici). Concordemente agli autori nostro punto di riferimento teorico e pragmatico ai fini della progettazione sperimentale (Demetrio, Formenti, Fabbri, Iori, Milani, Mortari), riteniamo che i saperi genitoriali trovino il loro alimento nella storia e nelle esperienze personali in primo luogo come figlio e poi come genitore; crediamo, infatti, che un approccio di formazione alla genitorialità di tipo ideografico (descrittivo) ed autobiografico (narrativo) sia assai efficace, perché permette di recuperare in memoria stili, atteggiamenti, comportamenti, risorse e capacità dei propri genitori, sulla cui base vengono costruite – in accordo o in opposizione – le conoscenze e le competenze genitoriali personali. Ma se la genitorialità trova le sue radici sull'"apprendistato" avvenuto nella famiglia d'origine e sull'esperienza di essere stati figli, non va trascurato il fatto che essa si realizza sicuramente anche attraverso l'esperienza ed il confronto che avviene partecipando a pratiche sociali.

Il percorso formativo si è posto in una prospettiva di supportare la genitorialità in condizione di "normale" problematicità, cioè non eccedente la fragilità o

il disagio diffuso caratterizzanti il vivere contemporaneo, nell'intento di rendere i genitori protagonisti in virtù del loro ruolo di portatori di potenziali risorse educative di grande interesse ed utilità per tutti. Dal punto di vista operativo non sono state fornite né ricette né soluzioni precostituite ai singoli o ai comuni problemi. Invece, ritenendo che i modi per essere "buoni genitori" siano assai numerosi, abbiamo posto particolare attenzione alle pratiche atte a valorizzare le risorse del nucleo familiare e a sostenere una genitorialità riflessiva (Formenti, 2001). Adottando dunque gli strumenti del dialogo e della narrazione e grazie all'uso di linguaggi informali e creativi, il percorso formativo "*Genitorialità... Un laboratorio per ascoltarsi, ascoltare, riflettere*", percorrendo le direzioni della cura e dell'educazione, ha cercato di offrire ai genitori:

- un semplice ma essenziale aiuto per rafforzare ed accrescere competenze di caregiving già presenti o potenziali, favorendo la consapevolezza e renderne ancor più evidente la possibilità per un loro migliore utilizzo attraverso forme di espressione analogica (Demetrio, 2002; Pasini, 2010);
- un accompagnamento al potenziamento delle pratiche di riflessione critica sugli strumenti educativi già posseduti ma di cui non vi è consapevolezza o di cui viene messa in dubbio l'esistenza, attraverso la scrittura di un diario riflessivo (o "diario pensoso") mutuato dalla metodologia di ricerca elaborata da Mortari (2002a).

Ogni incontro è stato strutturato in due fasi: la prima di riflessione su di sé come genitore e come figlio; la seconda di attività creative per potenziare la qualità educativa della relazione coi propri figli. Ciascuna occasione è servita da input per riflettere su alcuni temi cruciali: racconti di nascita, esplorazione di sé come figlio, modelli e preconetti di genitori in azione, "farsi" genitore tra storie, memorie e generazioni, glossario della genitorialità, relazione educativa. Tra le tecniche utilizzate: narrazione autobiografica, discussione di gruppo e risonanze emotive, role playing, uso di materiale evocativo, forme espressive per creazioni individuali e/o collettive, tra cui la realizzazione di un libro tattile dedicato al proprio bambino attraverso cui creare una trama di emozioni e di pensieri o esprimere l'"ancora non detto". L'adozione del "diario pensoso" su cui scrivere della vita della propria mente e tenere vivo il processo del divenire dei propri pensieri – attribuendo un senso a ciò che si pensa – ha consentito di stabilire un rapporto riflessivamente critico con se stessi, dimostrandosi uno strumento dall'elevato potere formativo (Mortari, 2002b). Sintetici resoconti delle attività realizzate nella sperimentazione nel corso di sei incontri settimanali di due ore ciascuno, si trovano sul blog di ALICE al link <http://www.alice-llp.eu/blog/?p=214> e di qui alle pagine successive.

4. Risultati

I risultati principali della sperimentazione hanno già avuto modo di essere presentati in precedenti contributi, ai quali si rimanda (Margiotta e Zambianchi, 2013a, b; Zambianchi 2013). Qui basti dire che la finalità generale della sperimentazione è stata quella di sostenere una genitorialità riflessiva, fornendo ai genitori l'occasione di rivedersi attraverso l'esplorazione critica delle loro esperienze e dei loro vissuti in un esercizio di confronto di sé in quanto figli e in quanto genitori. La partecipazione dei genitori alle proposte laboratoriali è stata costantemente attiva e dai riscontri ottenuti attraverso un questionario di gradimento e

un questionario di autoanalisi per il confronto pre e -post percorso emerge una rispondenza più che soddisfacente. I partecipanti hanno globalmente valutato un cambiamento positivo rispetto agli indicatori considerati e, in alcuni casi, la differenza tra medie pre- e post- intervento confrontata con il test t di Student (26 g.l) è risultata statisticamente significativa. Nello specifico, sono risultate significativamente incrementate:

- la capacità di affrontare e sciogliere i propri impasse evolutivi,
- la fiducia nelle proprie capacità d'azione,
- la consapevolezza rispetto all'importanza del proprio ruolo di educatore nella società,
- la conoscenza e la consapevolezza di sé,
- la capacità di prendersi cura di se stessi.

4.1 Competenze chiave di cittadinanza per l'apprendimento permanente

In aggiunta, e in linea con gli obiettivi del progetto europeo ALICE, abbiamo voluto capire se un approccio riflessivo incentrato sull'uso di pratiche autobiografiche e l'espressione creativa di sé – quale appunto quello da noi adottato – potesse avere un impatto strategico anche ai fini del potenziamento e dello sviluppo di alcune competenze chiave di cittadinanza. Nell'ultimo incontro abbiamo perciò effettuato un'intervista di gruppo con l'intento esplorare l'eventuale cambiamento, rafforzamento o consapevolezza delle competenze chiave che il laboratorio andava ad interessare. I grafici di figura da 2 a 5 diagrammano le risposte fornite dai partecipanti, che abbiamo accorpato in categorie comprensive ed espresso in punti percentuali relativi, cioè calcolati sulla sommatoria delle risposte. Le rispondenze ci appaiono nella direzione attesa, in quanto i genitori hanno percepito un incremento:

- della loro capacità di *apprendere ad apprendere* (KC5), grazie al pensare ai propri pensieri e ad attività di riflessione critica;
- delle loro *competenze civico-sociali* (KC6), grazie agli scambi di pensiero in una dimensione comunitaria informale scevra da giudizi, capace di favorire la consapevolezza delle differenze nei vissuti e nei modi di agire personali, oltre che la autentica espressione di sentimenti di empatia e di solidarietà;
- del loro *senso di iniziativa e di intraprendenza* (KC7), in quanto la decisione e la volontà di mettersi in gioco ha stimolato impulsi all'operatività, consentendo di favorire la comprensione dei rischi dell'agire genitoriale ma, anche, di avvantaggiarsi rispetto alla capacità di anticipare accadimenti nella relazione educativa coi propri figli e di tradurre immediatamente il pensiero in azione;
- della *consapevolezza in merito alla propria cultura e della possibilità di esprimerla liberamente* (KC8), grazie alla condivisione delle personali riflessioni che ciascuno è riuscito ad offrire al confronto e alle altrui osservazioni, argomentazioni, valutazioni.

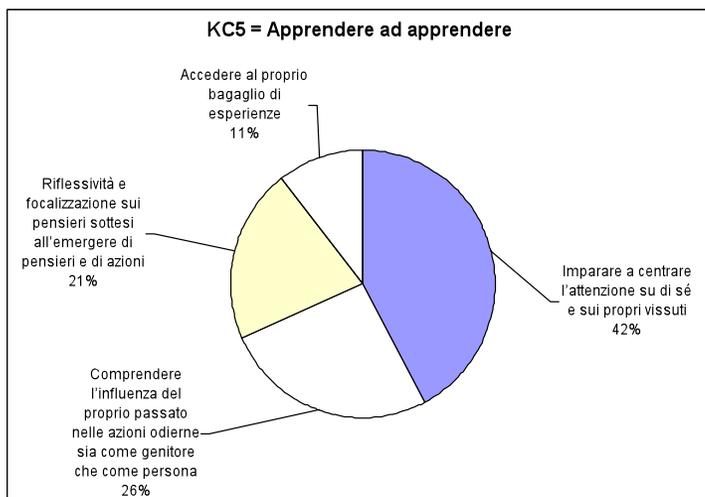


Figura 2 – Apprendere ad apprendere (KC5): Gentile genitore, a tuo parere il percorso “Genitorialità” ha in qualche modo mutato il tuo riflettere sugli accadimenti, sui tuoi vissuti, sui tuoi sentiti? È cambiata l’attenzione che solitamente poni al formarsi dei tuoi pensieri? Se sì, puoi esprimere come?

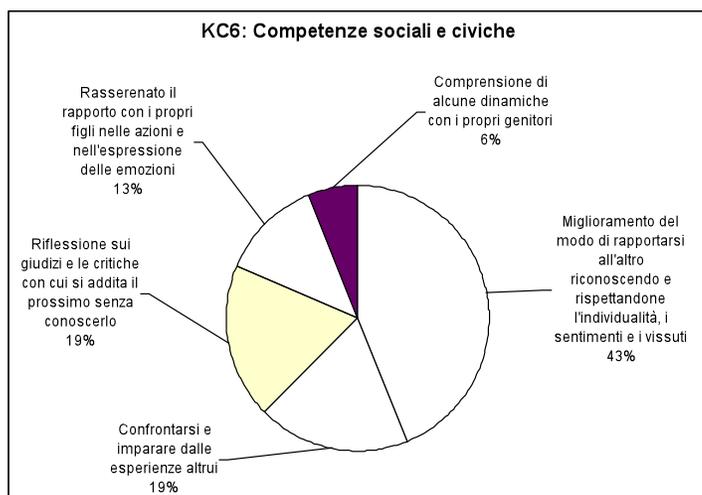


Figura 3 – Competenze sociali e civiche (KC6): ... mutato i criteri attraverso cui ti rapporti agli altri o consideri le diverse altrui modalità di agire, di esprimere sentimenti, vissuti, di adottare diverse metriche valoriali? Se sì, puoi esprimere come?

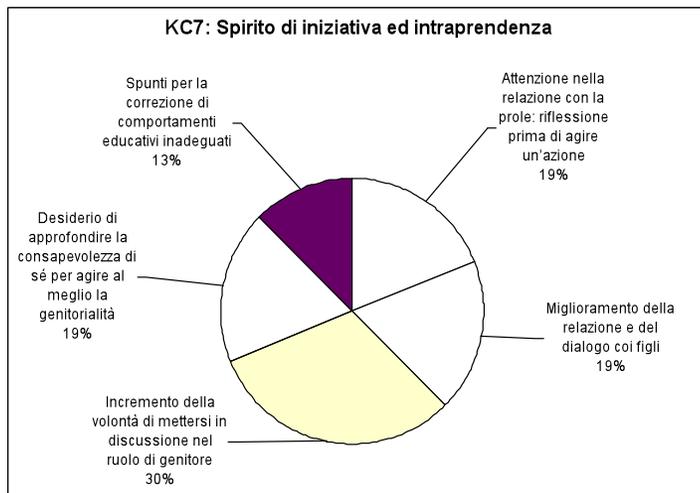


Figura 4 – Spirito di iniziativa e intraprendenza (KC7): ... modificato le tue abituali volontà e decisioni rispetto al “metterti in gioco” come genitore, ad es. considerando le “potenzialità” e i “rischi” della genitorialità, nel capire la tua effettiva capacità di saper anticipare accadimenti nella relazione educativa? Se sì, in che modo?

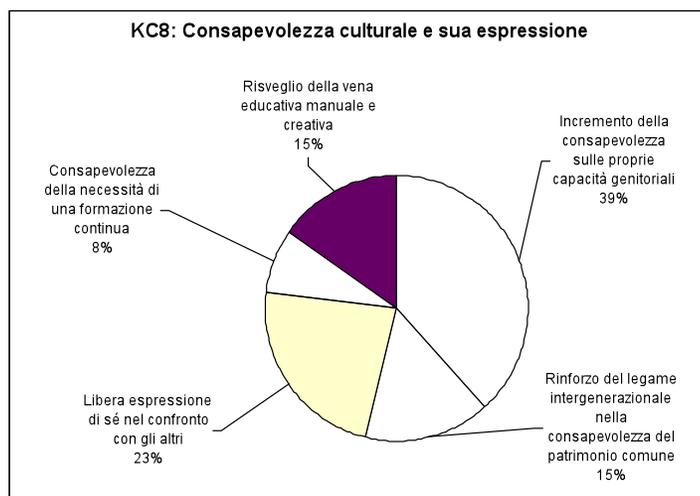


Figura 5 – Consapevolezza culturale e sua espressione (KC8): ... rafforzato o aumentato in te consapevolezza del patrimonio di conoscenze, saperi, competenze, capacità di azione che possiedi, e ne hai avuto favorita la possibilità di espressione? Se sì, in che modo?

5. Considerazioni conclusive

Ci pare di poter dire che in un lasso di tempo assai breve questa tipologia formativa abbia offerto ai genitori da un lato una sollecitazione alla riflessione critica sugli strumenti educativi già posseduti ma di cui ancora non avevano piena con-

sapevolezza; dall'altro, un aiuto concreto per rafforzare ed accrescere le competenze di caregiving presenti o potenziali, rendendone evidenti le possibilità per un loro miglior utilizzo.

L'approccio riflessivo-creativo che abbiamo adottato nella nostra sperimentazione di *empowerment* genitoriale ci è apparsa funzionale alle finalità del progetto ALICE, in virtù di varie priorità educative ed apprenditive che abbiamo potuto testare oggettivamente in quanto più di altre sembrano avere:

- aiutato i genitori a riflettere sulle competenze necessarie per diventare educatori efficaci e sull'impatto che le loro azioni possono avere in ordine all'apprendimento dei bambini;
- fornito ai genitori esempi tangibili di come possano essere utilizzati i linguaggi creativi per generare quelle "zone di sviluppo prossimale" necessarie ai fini dell'apprendimento intergenerazionale;
- soddisfatto l'obiettivo di coinvolgere tutti i genitori, soprattutto quelli aventi maggior bisogno della forza di reti di supporto sociale come mezzo attraverso cui potenziare la propria coesione sociale;
- facilitato l'aggregazione tra i genitori i quali, traendo beneficio dal confronto e dal dialogo, sono in gran parte riusciti a riflettere e a riattivare le varie dimensioni del proprio divenire (affettivo, cognitivo, sociale e ideologica) e a concentrarsi – grazie all'esperienza narrativa e creativa – ad un riesame delle proprie rappresentazioni interne con un passaggio dall'investimento su di sé a quello sul proprio bambino;
- favorito il rafforzamento e lo sviluppo di *K-competences* del tutto vantaggiose ai fini della messa in atto di processi informali per l'apprendimento permanente;
- evidenziato come un approccio metodologico creativo-riflessivo faciliti e velocizzi il processo di consapevolezza in merito al proprio ruolo di adulto in quanto educatore e l'impatto di ciò sulla coesione sociale.

Obiettivo generale della sperimentazione è stato quello di stimolare nei giovani genitori una prassi riflessiva attraverso l'esplorazione critica delle loro esperienze e dei loro vissuti in quanto figli e in quanto genitori, contribuendo all'esplicitazione e a volte anche alla trasformazione dei personali saperi genitoriali, valorizzando le risorse derivate dal proprio nucleo familiare. Ritenendo che il più efficace supporto alla genitorialità giaccia sulla consapevolezza del proprio sé ("chi" riuscire ad essere al fine di agire anche un'adeguata funzione genitoriale) abbiamo cercato di capire se la consapevolezza da parte dei genitori della potenza "enattivo-generativa" delle loro azioni educative possa contribuire a modificare (in senso propositivo e migliorativo) la concezione che essi hanno di se stessi in quanto educatori. Crediamo che tale risultato sia stato raggiunto grazie all'integrazione di più strumenti formativi: dall'approccio autobiografico (narrazione e scrittura), alla sollecitazione creativa coi mezzi pittorici e plastici, sino al dialogo e al confronto comunitario, che congiuntamente hanno favorito l'esercizio di una competenza riflessiva in primis su di sé in quanto persona, e quindi su di sé in quanto genitore.

La risposta attiva e positiva dei genitori ad ogni proposta del laboratorio ci fa dunque ritenere (a) che percorsi formativi di supporto alla genitorialità si rivelano tanto più incisivi e pregnanti quanto più sono in grado di essere enattivi, ovvero produttivi, generativi di conoscenza, così come inteso da Varela, Thompson e Rosch (1991) e (b) che il dispositivo principe capace di produrre enazione, ovvero capace di "far emergere di significato e di dare forma ai sistemi umani di

azione" (Margiotta, 2011b,c) non possa che giacere nella *riflessività* (Margiotta, 2012b; 2013).

Alla luce di questa visione e degli esiti della sperimentazione, pensiamo che tipologie di supporto alla genitorialità basate su un approccio nel contempo riflessivo e creativo possano contribuire a rendere i genitori consapevoli della "trama enattiva" della loro capacità relazionale e a rafforzarne il ruolo in quanto educatori.

Riferimenti bibliografici

- Bastianoni P., Taurino A. (2007), (a cura di). *Famiglie e genitorialità oggi. Nuovi significati e prospettive*. Milano: Edizioni Unicopli.
- Bertolini P. (1988). *L'esistere pedagogico. Ragioni e limiti di una pedagogia come scienza fenomeno logicamente fondata*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bruner J.S. (1992). *La ricerca del significato: per una psicologia culturale* (op. or. 1990). Torino: Bollati Boringhieri.
- Demetrio D. (2002). *Album di famiglia: Scrivere i ricordi di casa*. Roma: Meltemi
- Demetrio D. (2005). *In età adulta. Le mutevoli fisionomie*. Milano: Guerini e Associati.
- Donati P. (2012), (a cura di). *La famiglia in Italia. Sfide sociali e innovazioni nei servizi. Aspetti demografici, sociali e legislativi*. Vol. I. Roma: Carocci.
- Fabbri L. (2004). La costruzione del sapere genitoriale tra memoria e riflessione. *La Famiglia*, 227, 18-25.
- Fava Vizziello G. (2003). *Psicopatologia dello sviluppo*. Bologna: Il Mulino.
- Formenti L. (2001). Il genitore riflessivo: premesse ad una pedagogia della famiglia. *Studium Educationis*, 1, 100-110.
- Gaudio M. (2010). L'attenzione all'apprendere dei genitori. *Animazione sociale*, 243, 89-99.
- Lave J., Wenger E. (2006). *L'apprendimento situato. Dall'osservazione alla partecipazione attiva nei contesti sociali* (op. or. 1991). Trento: Erickson.
- Malagoli Togliatti M., Zavattini G.C. (2000). Relazioni genitori-figli e promozione della genitorialità. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 4(2), 259- 265.
- Margiotta U. (2011a). *La pedagogia e la questione trascendentale della formazione*. In: R. Minello & U. Margiotta, *Poiein. La Pedagogia e le Scienze della Formazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- Margiotta U. (2011b). *La coscienza differenziata*. Relazione presentata al Convegno "L'antropologia di Bernard Lonergan: educazione, valori e cambiamento", Venezia, 1-2 settembre 2011.
- Margiotta, U. (2012a). Adults Learning for Intergenerational Creative Experiences: building the Lifelong Learning Society. *ALICE Project's Newsletter*, Issue 1, June 2012, pp. 4-5. Accessibile online: http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142. In pdf. http://www.alice-llp.eu/file/1CIRDFA_1.pdf
- Margiotta U. (2013). *L'apprendimento intergenerazionale*. CISRE - Centro Internazionale di Studi sulla Ricerca Educativa e la Formazione Avanzata, Università Ca' Foscari Venezia. Paper interno. In press.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2011). La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità. *Formazione&Insegnamento*, Supplemento al numero tematico 3/2011, "Conoscenza pedagogica e formazione degli insegnanti", a cura di R. Minello, pp. 257-263, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2013a). L'approccio riflessivo a supporto della genitorialità. In: "Capability approach. Relazioni e pratiche di sviluppo" a cura di R. Minello, *Formazione&Insegnamento*, Supplemento al n. 1/2013, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta U., Zambianchi E. (2013b). *Strengthening the reflexivity of parents with creative and informal languages*. Paper presented to the International Conference on Adults Education: "Transforming the educational relationship: early child learning for the life-

- long learning society", Bucharest, Romania, 24-25 October 2013. Lecce: Pensa MultiMedia. Accettato.
- Mariani A.M. (2007). A essere genitori si impara da genitori? *La Famiglia*, 242, 45-56
- Mezirow J. (1991). *Transformative Dimensions of Adult Learning*. San Francisco: Jossey-Bass Inc. Trad. it. (2003), *Apprendimento e trasformazione. Il significato dell'esperienza e il valore della riflessione nell'apprendimento degli adulti*. Milano: Cortina.
- Mortari L. (2002a). Per una fenomenologia della vita della mente. *Encyclopaideia*, 8, 197-226.
- Mortari L. (2002b). *Aver cura della vita della mente*. Firenze: La Nuova Italia.
- Mortari L. (2003). *Apprendere dall'esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carocci.
- OECD (2011). Family Database. OECD, Paris. Accessibile online: <http://www.oecd.org/social/soc/oecdfamilydatabase.htm>
- Pasini B. (2010). All'inizio era solo una voce lontana. *Animazione Sociale*, Inserto di Maggio, 243, 42-52.
- Raffaghelli, J. (2012) A European strategy to implement adults' informal learning activities for intergenerational creative experiences, *ALICE Project's Newsletter*, Issue 1, June 2012, pp. 6-10. Accessibile online: http://www.alice-llp.eu/index.php?option=com_acymailing&ctrl=archive&task=view&listid=1-mailing_list&mailid=9-newsletter-issue-nr-1&Itemid=142. In pdf: http://www.alice-llp.eu/file/1CIRDFA_2.pdf
- Stein E. (2000). *La struttura della persona umana* (a cura di A. Ales Bello). Roma: Città Nuova Editrice.
- Valenziano A. (2008). *La formazione qualitativa e il metodo bio-sistemico: criteri valutativi di una pratica narrativa*. In: F. Pulvirenti (a cura di), *Le pratiche narrative*, pp. 81-88. Roma: Aracne Editrice.
- Varela F.J., Thompson E., Rosch E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza*. Milano: Feltrinelli (op. or. 1991).
- Zaccagnini C., Zavattini G.C. (2007). La genitorialità come «processo evolutivo». Una riflessione nella prospettiva dell'attaccamento. *Psicologia Clinica dello Sviluppo*, 2, 199-252.
- Zambianchi E. (2012). Supporto alla genitorialità: tipologie di intervento e percorsi formativi. In: "Open Learning per il dialogo tra le generazioni", a cura di M. Banzato e B. Banschiera, *Formazione&Insegnamento*, 3/2012, pp. 79-94, Lecce: Pensa MultiMedia.
- Zambianchi E. (2013). Reflexive Parenting: an approach from Mestre, Italy - Genitorialità riflessiva: un approccio da Mestre, Italia. *A.L.I.C.E. Project Newsletter: Issue 7, March - April 2013*, pp. 8-12. Accessibile online: <http://www.alice-llp.eu/Newsletters/7/news.html>

