



PARTE QUARTA

---

INSEGNAMENTO E RICERCA FORMATIVA  
IN CONTESTI FORMALI, INFORMALI E NON FORMALI

Umberto Margiotta - Elena Zambianchi

# La trama enattiva della relazione educativa nello sviluppo della genitorialità

## The enactive network of the educational relationship in the development of parenting

Umberto Margiotta

Università Ca' Foscari, Venezia  
margiot@unive.it

Elena Zambianchi

Università Ca' Foscari, Venezia  
Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione  
e.zambianchi@inwind.it

### ABSTRACT

This paper summarizes a research project developed as part of the PhD in Educational and Cognitive Science, which main objective is to analyze, in parenting context, the most significant connotations of the educational relationship in its making itself enactive, i.e. generative, for an adequate self formation.

Il presente lavoro riassume un progetto di ricerca sviluppato come parte di un Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione, il cui obiettivo principale è quello di analizzare, nel contesto parentale, le connotazioni più significative della relazione educativa nel suo farsi enattiva, cioè generativa, per un'adeguata autoformazione.

### KEYWORDS

Parenting, Enaction, Intersubjectivity, Educational relationship, Self-formation. Ruolo del genitore

## 1. Società post-moderna e difficoltà intergenerazionali

Attualmente viviamo in una società complessa caratterizzata da profondi mutamenti socio-economici e politici, dal rapido cambiamento dei valori di riferimento ma anche dall'eterogeneità e dalla contraddizione dei numerosi modelli e proposte culturali simultaneamente presenti nei vari contesti di vita che, non di rado, disorientano e rendono più fragile chiunque. Tale complessa società interpone una miriade di ostacoli all'*autorealizzazione* personale, tanto che l'orientarsi fra le molteplici idee e suggestioni che percorrono la contemporaneità ma soprattutto la possibilità di dare coerenza alla propria esistenza, si rivelano azioni sovente immani. Si dà perciò una questione ontologica che non può non riguardare l'attuale "emergenza educativa" (cfr. Giussani, 2005), senza dubbio ascrivibile a numerose cause ma tra le quali appare emergere l'abdicazione degli adulti al fondamentale compito educativo di loro competenza. Detta "emergenza educativa" non è neutra rispetto all'innegabile difficoltà comunicativo-relazionale tra adulti e giovani, né va dispensata dalla responsabilità di aver contribuito all'attuale crisi generazionale, dove nessuno oramai più riconosce all'altro né il ruolo che gli compete né tantomeno l'essenza che gli è propria

(Barnao, Fortin, 2009). Va dunque addossata la “colpa” agli adulti di oggi che non sarebbero più in grado di educare? Sicuramente tra gli educatori – genitori, insegnanti, formatori – si percepisce forte la tentazione di rinunciare al proprio ruolo (probabilmente spesso nemmeno compreso), tuttavia la questione non va meramente attribuita alle responsabilità degli adulti – che pur esistono e non devono essere nascoste – ma anche al clima culturale e ad una “*formae mentis*” che inducono a dubitare del valore della persona umana. Di conseguenza si fa sempre più difficoltosa la capacità di tramandare, da una generazione all’altra, i cosiddetti “valori perenni” (Margiotta, 2011a), ovvero quegli strumenti e quelle strategie di conoscenza, quelle regole di comportamento e quegli obiettivi credibili intorno ai quali costruire la propria esistenza: in poche parole, è sempre più evidente che per gli adulti del nostro tempo è operazione quanto mai difficoltosa l’accompagnamento dei giovani lungo il loro personale percorso di estrinsecazione del proprio sé. Il fatto è che nella nostra attuale società, qualificata come “complessa” poiché risultato di una pluralità di sistemi di scambio spesso parziali o giustapposti e privi di reciprocità effettiva, la relazione educativa non appare più in grado di produrre *forme significanti* nelle azioni né nelle interrelazioni umane.

## 2. Relazione educativa e funzione genitoriale

L’atto educativo, nel suo complesso, può considerarsi lo strumento attraverso cui l’individuo acquisisce la consapevolezza di sé, la propria identità personale con tutte quelle conoscenze, capacità e competenze che gli consentono di vivere umanamente. Ne deriva che l’educare non può coincidere nel mero attribuire all’altro una forma ed un senso prestabiliti, quanto nella sua capacità di generare una trama relazionale che conduce ciascuno alla conoscenza di sé e del mondo disvelando alla libertà individuale i propri reali talenti. Ma l’educazione, processo naturale e culturale nel contempo che avviene in assetto intersoggettivo, non può che essere relazionale. Nello spazio educativo intersoggettivo gli individui evolvono in virtù del reciproco scambio e in esso ciascuno “si forma” alla coscienza. Tra i molti luoghi e modi dell’educare ve ne è uno di privilegiato e irrinunciabile, che è lo spazio della *genitorialità*, con i vissuti elementari che in essa prendono forma e dove le interrelazioni danno forma alle radici dell’identità umana. Emerge tuttavia, con crescente evidenza, quanto sia soprattutto la crisi della genitorialità, nelle sue funzioni primarie, uno degli aspetti più preoccupanti del mutamento dei rapporti intergenerazionali (Salerno, Di Vita, 2004) e quanto tale crisi concorra – seppur non unica – al grave disagio in cui oggi versa il mondo giovanile, come mai in tempi precedenti. “Genitorialità” è qui intesa come la capacità di un lo “adulto” di assumersi la responsabilità di prendersi cura di un lo “infante” (Fivaz-Deupersing, Corboz-Warnery, 2005), oltre che di se stessi e del nucleo di afferenza, ovvero sia come diritto/dovere di attuare proposte educative con uno specifico individuo-bambino. L’adulto capace di esprimere una funzione genitoriale compiuta è una persona che ha maturato l’adulthood (Demetrio, 1999), che ha cioè raggiunto una propria “competenza autobiografica” ed è perciò in grado di prendere in mano il proprio personale percorso di vita – e se è il caso di riconciliarsi con esso – con l’obiettivo di condurre l’altro (il bambino di cui si occupa) ad estrinsecare al meglio il proprio peculiare percorso di vita. E se la genitorialità è la qualità dinamica, in costante evoluzione, dei molteplici momenti di dialogo educativo col figlio, possiamo affermare che funzione genitoriale e relazione educativa sono le due dimensioni fondanti il rapporto adulto/bambino, che si realizza in una reciprocità dove solo la consapevolezza e la capacità di autoriflessione del primo diviene “il metro di misura” dell’evoluzione del secondo (Bastianoni, Fruggeri, 2005).

### 3. Intersoggettività per la qualità della vita

Valutare l'adeguatezza della "relazione educativa" significa accertare l'intreccio relazionale tra gli individui, dove hanno valenza aspetti e fattori biologici, psicologici, sociali, culturali. Riflettere sulla sostanzialità delle relazioni intersoggettive (lette come contesti di grande valore per la "buona crescita" di una mente sì informata ma nel contempo creativa, responsabile e capace di criticità) risulta pertanto fondamentale per poter ancora attribuire alla relazione educativa l'originaria capacità di assurgere a trama generativa dei processi formativi (Margiotta, 2011b). Conferma a questa argomentazione si trova nel significativo apporto di Bruner che affronta, in ottica psicologica, il problema filosofico di «come conosciamo le menti» (1996, p. 71) e che indica nei termini di «processo che – a seguito di *transazioni* tra individui – approda alla condivisione di assunti e di credenze riguardanti la realtà del mondo, il funzionamento della mente, gli orientamenti degli uomini e i modi in cui dovrebbe esplicarsi la comunicazione tra loro» (*intersoggettività*, per Colwyn Trevarthen 1993). In un successivo contributo sul *caregiving* umano, Bruner (2004) ben illustra come l'uomo, non essendo dotato di risposte istintive specie-specifiche che gli consentano di interagire con gli altri membri della sua specie nell'interesse della sopravvivenza comune, debba necessariamente far affidamento alla cultura e al linguaggio attraverso cui egli si mantiene unito al gruppo d'appartenenza e si adatta all'ambiente. Tale adattamento richiede l'educazione di certe capacità unicamente umane, che pur essendo "li" in qualche stato nascente, hanno bisogno di molto tempo per entrare a far parte di quel *kit di attrezzi culturali* che consente all'individuo di instaurare un rapporto con la cultura medesima ma, soprattutto, di operare nell'interazione con essa. Bruner (pp. 16 e ssgg.) non manca di sottolineare che l'acquisizione dei modi e degli strumenti della cultura umana si rivela un'attività lunga e carica di rischi e che per operare *in* essa e *con* essa è richiesta non solo una maggior intelligenza ma è altresì necessaria la presenza dell'*intersoggettività* umana con i suoi doni (come ad esempio il simbolico "stare per"). Questi consentono di utilizzare gli altri come guide per l'adattamento al mondo o, per meglio dire, per operare in condivisione con gli altri. In breve, egli ritiene che l'*intersoggettività* sia l'«anima della relazione educativa» e che essa coincida con una sorta di teoria (presente già in bambini di pochi mesi seppur in forma di rudimentale congettura) secondo cui ciascuno riconosce negli altri delle *menti*, o un'esperienza soggettiva, o degli stati intenzionali. Relazionarsi con i bambini *come se* avessero una vita soggettiva propria sembra essere una *condizione essenziale* per il loro sviluppo e la crescita umana: in sostanza, per la formazione del loro sé. Tuttavia Bruner (pp. 14-15) mette in guardia dal dare per scontata l'*intersoggettività*, rilevando da un lato come la sua ipertrofia appaia uno dei tratti caratteristici della nostra specie e dall'altro come il suo deterioramento "disabiliti" gli umani.

### 4. Prospettive per un percorso di ricerca

Alla luce di questa breve premessa, la nostra riflessione verterà sulla capacità educativa delle relazioni di "dar forma al sé" e dunque di favorire, se non di consentire, l'auto-realizzazione individuale e il disvelamento di una coscienza consapevole. L'ipotesi generale è che possano dirsi "di qualità" quei processi formativi che – innestati in assetto intersoggettivo – permettano al soggetto di «avere comportamenti intelligenti fondati sulla conoscenza di *come* esistere» (Margiotta, 2011b, p. 69); ma soprattutto che consentano la *realizzazione autopoietica* (dal greco "auto/sé" e "poiesis/creazione") dell'individuo, così come inteso da Maturana e Varela (1985, 1987). Pertanto, a partire dall'analisi delle condizioni in cui attualmente si esplica la funzione genitoriale, si propone un percorso di ricerca articolato in tre livelli di analisi, tra loro interconnessi.

Innanzitutto occorre problematizzare il tema della *relazione educativa*, in quanto propulsore dei processi formativi sottesi ai percorsi di crescita e di maturazione del-

l'uomo. In proposito numerose sono le linee di indagine che, mutuando da diversificate prospettive teoriche (dalla filosofia alla psicologia dinamica, dalla pedagogia alla sociologia, sino alle neuroscienze), tutte offrono preziosi contributi alla comprensione dell'esistenza umana. Funzionali al nostro obiettivo appaiono tuttavia sostanzialmente i tre seguenti approcci.

Una prima linea problematizzante il tema della relazione educativa è quella *umanistica di tradizione cattolica*, soprattutto nella visione di Maritain (1962), secondo cui al centro dell'educazione vi è la *persona*, sinolo di anima e di corpo, unità inscindibile ed indissolubile di spirito e materia. Egli eleva ad ordinamento di detta visione il personalismo pedagogico, rivalutando profondamente – rispetto all'immanentismo della modernità che aveva condotto alla negazione di ogni valore trascendentale dell'uomo – sia la personalità dell'educatore che quella dell'educando e assegnando significato formativo alla relazione educativa intercorrente tra i due. Nella relazione educativa, secondo questa prospettiva, è essenziale la *reciprocità* ovvero l'instaurarsi di un rapporto interpersonale tra chi educa e chi viene educato che deve realizzarsi entro uno spazio processuale comprendente e costituente ambedue nel contempo. In questo senso il fine ultimo dell'educazione di formare una personalità compiuta non è uno schema o una definizione che l'adulto può imporre al figlio o all'allievo, ma è una tensione comune che coinvolge l'educatore non meno di colui che viene educato. Lo scopo della conoscenza è disinteressato perché viene riconosciuto come valore in se stesso: la conoscenza (*la verità*) fa l'uomo libero e l'educazione personalistica compie questo cammino di liberazione delle coscienze che cercano la sapienza e la verità come beni universali ("*valori perenni*"). Il limite sostanziale di tale linea interpretativa è dato dalla sua astoricità, nel senso che preclude la possibilità di collocare la relazione educativa in una prospettiva storica e quindi di comprenderla nel suo assimilarsi alle mutevoli condizioni della società umana che avvengono nel tempo e nello spazio.

Una seconda linea deriva dalla *psicologia culturale* di Bruner – alla quale afferiscono le più recenti posizioni di Pontecorvo e Ajello (2007) – soprattutto in riferimento alle preziose evidenze sulla pratica di "scaffolding" che l'autore innesta sulla teoria prossimale dello sviluppo di Lev S. Vygotskij (1934) per spiegare come un individuo più esperto aiuti un individuo meno esperto nel realizzare compiti, risolvere problemi, raggiungere obiettivi altrimenti impossibili in condizione di isolamento (cfr. Wood, Bruner, Ross, 1976; Bruner, 2004). Bruner giunge alla disamina del concetto di relazione educativa avvalendosi da un lato, come si è detto, del costruttivismo sociale e dall'altro dell'interazionismo simbolico di George H. Mead per il quale gli individui agiscono nei confronti dell'ambiente in base al significato che gli attribuiscono, che nasce dall'interazione tra gli individui stessi nonché dalla condivisione e dall'interpretazione dell'esito di detta interazione. In sostanza, secondo questa linea interpretativa il contesto storico-sociale non determina il destino dell'uomo ma lo accompagna (appunto con azioni di *scaffolding*) con gli strumenti del dialogo, della conversazione, della narrazione, nei suoi percorsi e processi costitutivi nell'ambito di un contesto che è relazionale (*intersoggettivo*).

Una terza linea interpretativa assume la relazione educativa a "contesto di vita", individuando nell'*approccio fenomenologico* – nella visione che da Husserl, passando per Merleau-Ponty, giunge sino a Varela, Thompson ed altri – il metodo per esaminare e problematizzare il processo in questione. In sostanza, sottolineando l'assunto relazionale della cognizione umana questa terza prospettiva riconosce e valorizza la reciproca interdipendenza uomo-ambiente oltre che la matrice biologico-culturale della conoscenza. I contributi maggiormente orientativi ai nostri fini derivano dalle analisi di Edith Stein (1999) la quale, sottolineando l'importanza dell'educazione quale strumento per apprendere ciò che è irrinunciabile per legittimare la propria esistenza, riconosce che nessuna prassi è fruttuosa se non accompagnata dalla "forza dell'autoformazione", ovvero da quella determinazione e volontà che muove la per-

sona ad adoperarsi per realizzare i propri valori; di Luigina Mortari (2003), per la quale l'individuo acquista coscienza di sé e del mondo quando si dedica a riflettere su ciò che accade (*in azione e su l'azione*) per cercarne il significato, ciò consentendo di apprendere dall'esperienza; di Umberto Margiotta (2011d) che, a partire dalle riflessioni di Dewey sullo sviluppo del pensiero riflessivo quale obiettivo primario dell'educazione e alla luce dell'indiscutibile rapporto tra pensiero, contesto ed esperienza testimoniato dalla ricerca empirica, ribadisce la significatività pedagogica del nesso tra pensiero riflessivo e processi formativi: «...in una società – la nostra – per la quale le categorie dell'instabilità, dell'incertezza, della precarietà, dell'incontrollabilità si impongono come categorie ontologiche e gnoseologiche, il pensiero riflessivo in quanto pensiero euristico e critico potrebbe costituire un «dispositivo-strumento» di formazione quanto mai necessario per una società del Post Twin Tower che voglia dirigersi verso la costruzione di una nuova democrazia trovando, sempre, nell'educazione lo «spazio esperienziale» funzionale a realizzare la crescita e lo sviluppo individuale e sociale...» (Margiotta, 2011d).

Quest'ultima linea interpretativa, integrando gli assunti portanti delle due precedenti (da un lato la necessità umana di estrinsecarsi ai "valori perenni," dall'altro il riconoscimento della dimensione contestuale entro cui tale estrinsecazione si realizza), appare più incisiva nel render conto della reale funzione della relazione educativa nel porsi a fondamento dello sviluppo della *persona*; ma soprattutto nel rivelare una portata euristica notevole per il nostro percorso di ricerca. Infatti, in che modo l'approccio fenomenologico può aiutarci a comprendere l'effettiva generazione di formatività durante la relazione intersoggettiva? La domanda cruciale diviene appunto la seguente: quando, come, dove la relazione intersoggettiva, che "naturalmente" connota l'esercizio di genitorialità, si fa, è riconosciuta, è agita, come formativa dagli attori della relazione stessa? *La nostra ipotesi è che la relazione intersoggettiva divenga formativa quando si realizza come enattiva*. Il dispositivo principe che produce *enazione* giace nella *riflessività*, processo che, avvalendosi degli strumenti del dialogo, della conversazione, della narrazione, è agita in assetto interazionale e si fa strumento capace di "dare forma", cioè *significato*, ai sistemi umani di azione.

## 5. Considerazioni conclusive

La tesi principale inerente la possibilità *che la relazione educativa formi alla coscienza* sarà dunque esplorata alla luce del *paradigma enattivo* (Maturana e Varela, 1985, 1987). Com'è noto, tale indirizzo comporta significative conseguenze relativamente alla dimensione del sé e del mondo, proprio in ragione del fatto che la domanda sulla conoscenza si rivela come ricerca della possibilità di produzione (*enazione*) e di disvelamento (*enazionamento*) di un mondo esperienziale e conoscitivo da parte di un soggetto incarnato. Ne deriva che la cognizione diviene un effettivo "far emergere di significatività" attraverso la manipolazione concreta di ambienti che si generano nel vivo della relazione col sistema, nel vivo della reciproca specificazione tra sistema e ambiente e nel vivo del loro co-emergere (Varela, Thompson, Rosch, 1992). Il tentativo dell'indagine sarà dunque quello di comprendere se il livello qualitativo dell'attuale capacità dell'adulto di porsi in relazione educativa primaria col bambino sia o meno condizione sufficiente per avviare un'adeguata formazione delle giovani generazioni in ogni aspetto della loro esistenza. L'auspicio è di poter concorrere a quelle prospettive teoriche secondo le quali ciò che maggiormente conta ai fini dello sviluppo armonico della persona, ancor più dei modi dell'educazione è la relazione interpersonale tra l'adulto e il giovane. Allo scopo, tenuto conto dello sfondo integratore – la *prospettiva enattiva* – e alla luce delle prospettive di ricerca su riferite si cercherà:

- di analizzare se la relazione educativa – soprattutto così come si esplica nei primissimi anni di vita nel contesto di intersoggettività genitoriale – innesca nel sog-

getto in età evolutiva tipologie apprenditive e comportamentali positivamente orientate al disvelamento del proprio sé;

- di capire se, rendendo gli adulti consapevoli della “trama enattiva/generativa” della loro capacità intersoggettiva, si può contribuire a modificarne gli assetti metacognitivi (cfr. Margiotta, 2011c), nella convinzione che il più efficace supporto alla funzione genitoriale giace non tanto sul potenziamento del ruolo (cosa deve saper fare un adulto per essere genitore) quanto sulla consapevolezza della propria essenzialità (*chi* deve riuscire ad “essere” un individuo adulto).

A conclusione, torna utile una riflessione di Cambi (2011, p. VII) che ci appare un’esemplare esplicitazione del processo di *autopoiesi*: «...la relazione educativa sta alla base di ogni formazione umana e li lascia un segno almeno generativo [...] è fondata nella natura stessa dell'*anthropos* [...] è una relazione complessa [...] che va dall’azione dei “neuroni specchio” all’apprendimento del linguaggio, agli stessi conflitti dell’Edipo agli stili di comunicazione familiare, per passare poi all’agire di altri “attori”. [...] Al crocevia di queste interferenze prende corpo un io che-si-fa-sé: che si dà identità (o la riceve), che delinea un proprio profilo, che si costruisce come soggetto-persona».

## Bibliografia

- Bastianoni, P. e Fruggeri, L. (2005). *Processi di sviluppo e relazioni familiari*. Milano: Unicopli.
- Barnao, C. e Fortin, D. (2009), (Eds.). *Accoglienza e autorità nella relazione educativa*. Trento: Erickson.
- Bruner, J.S. (1996). *La mente a più dimensioni*. Roma: Laterza. (Op. or. 1986).
- Bruner, J.S. (2004). Fondamenti del caregiving umano. In M.V. Masoni e B. Vezzani (Eds.), *La relazione educativa* (pp. 11-23). Milano: FrancoAngeli.
- Cambi, F. (2011). Presentazione. In V. Boffo (Ed.), *Relazioni Educative: tra comunicazione e cura* (pp. VII-X). Milano: Apogeo.
- Demetrio, D. (1990). *L’età adulta. Teorie dell’identità e pedagogie dello sviluppo*. Roma: Carrocci.
- Fivaz-Deupersinge, E. e Corboz-Warnery, A. (2005). *Il triangolo primario*. Milano: Raffaello Cortina.
- Giussani, L. (2005). *Il rischio educativo*. Milano: Rizzoli.
- Margiotta, U. (2011a). La coscienza differenziata. Relazione presentata al Convegno *L’antropologia di Bernard Lonergan: educazione, valori e cambiamento*, Venezia, 1-2 settembre 2011.
- Margiotta, U. (2011b). La pedagogia e la questione trascendentale della formazione. In R. Minello e U. Margiotta, *Poiein. La Pedagogia e le Scienze della Formazione*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2011c), (Ed.). *The changing mind. From neural plasticity to cognitive modifiability*. Lecce: Pensa MultiMedia.
- Margiotta, U. (2011d). *Educare l’intelligenza: pensiero riflessivo e contesto*. Dottorato in Scienze della Cognizione e della Formazione, Università Ca’ Foscari di Venezia. Paper interno. In press.
- Maritain, J. (1962). *L’educazione della persona*. Brescia: La Scuola Editrice.
- Maturana, H.R. e Varela, F.J. (1985). *Autopoiesi e cognizione: la realizzazione del vivente*. Venezia: Marsilio. (Op. or. 1980).
- Maturana, H.R. e Varela, F.J. (1987). *L’albero della conoscenza*. Milano: Garzanti. (Op. or. 1984).
- Mortari, L. (2003). *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*. Roma: Carrocci.

- Pontecorvo, C., Ajello, A.M e Zucchermaglio, C. (2007). *Discutendo si impara*. Roma: Carocci.
- Salerno, A. e Di Vita A.M. (2004), (Eds.). *Genitorialità a rischio. Ruoli, contesti, relazioni*. Milano: FrancoAngeli.
- Stein, E. (1999). *Il mistero della vita interiore*. Brescia: Queriniana. (Op. or. 1997).
- Trevarthen, C. (1993). Il Sé generato nell'intersoggettività: la psicologia della comunicazione infantile. In U. Neisser (Ed.), *La percezione di sé: le fonti ecologiche e interpersonali della conoscenza di sé* (1999, 143-197). Torino: Bollati Boringhieri.
- Varela, F.J., Thompson, E., Rosch, E. (1992). *La via di mezzo della conoscenza*. Milano: Feltrinelli.
- Vygotskij, L.S. (1990). *Pensiero e linguaggio. Ricerche psicologiche*. Roma-Bari: Laterza. (Op. or. 1934).
- Wood, D., Bruner, J.S. e Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, 89-100.

