



## FOCUS

# Una lettura trasformativa della genitorialità per combattere la povertà educativa

**Giovanni Castiglione**

PhD Student | Department of Educational Sciences | University of Catania | [giovanni.castiglione@phd.unict.it](mailto:giovanni.castiglione@phd.unict.it)

**Roberta Piazza**

Full Professor of Education | Department of Educational Sciences | University of Catania | [r.piazza@unict.it](mailto:r.piazza@unict.it)

## A transformative reading of parenthood to combat educational poverty

### Abstract

*This contribution explores the importance of familial relationships and parenthood in combating educational poverty. It advances a transformative reading of parents' implicit educational models, using Hoggan's metatheoretical perspective. Considering parental skills as an open system, composed of various dimensions and permeable to the context, the aim is to provide theoretical coordinates to structure intervention devices in support of parenthood.*

### Keywords

Parenthood, family education, transformative learning, educational poverty, implicit educational models

Questo contributo esplora l'importanza delle relazioni familiari e della genitorialità nel contrastare la povertà educativa. In esso viene avanzata una lettura trasformativa dei modelli educativi impliciti dei genitori, utilizzando la prospettiva metateorica di Hoggan. Considerando le competenze genitoriali come un sistema aperto, composto da diverse dimensioni e permeabile al contesto, l'obiettivo è quello di fornire le coordinate teoriche per strutturare dispositivi di intervento a sostegno della genitorialità.

### Parole chiave

Genitorialità, educazione familiare, apprendimento trasformativo, povertà educativa, modelli educativi impliciti

## 1. Introduzione

La genitorialità gioca un ruolo fondamentale nel mitigare l'impatto della povertà educativa sullo sviluppo infantile (Cates, Weisleder, Mendelsohn, 2016). Sebbene la relazione tra povertà e genitorialità sia di per sé un fenomeno complesso, le ricerche sulle disuguaglianze socioeconomiche suggeriscono che la povertà persistente e intermittente è significativamente associata a rendimenti scolastici meno positivi (Crawford, Vignoles, 2019; Pensiero, Schoon, 2019) e a un minore adattamento del comportamento socio-emotivo dei bambini piccoli (Schoon, Nasim, Cook, 2021). La struttura familiare e l'instabilità mostrano un effetto di rischio indipendente, soprattutto per quanto riguarda l'accomodamento al comportamento sociale. In generale, si ritiene che l'effetto combinato dei fattori di rischio socioeconomici e familiari sull'adattamento dei bambini sia più forte degli effetti individuali (Schoon, Heckhausen, 2019).

Le famiglie sono considerate fondamentali per fornire ambienti stimolanti e di sostegno per i loro bambini (Conger, Martin, 2010; Watkins, Howard, 2015). Routine familiari coerenti e prevedibili e una genitorialità calda e responsiva sono associate a risultati positivi per i bambini, tra cui lo sviluppo cognitivo e l'autoregolazione (Fiese, 2006), e a livelli più bassi di problemi comportamentali (McLoyd, Toyokawa, Kaplan, 2008). Le routine familiari forniscono stabilità e struttura alla vita dei bambini. Pertanto, nel creare una relazione sicura e calorosa, i genitori possono rispondere adeguatamente ai bisogni di fiducia e di affetto che i minori manifestano. Molte ricerche sulle pratiche di *caregiving* hanno ormai superato approcci che indagavano solo aspetti specifici, come l'alimentazione (Quigley et al., 2012), il sonno (Kelly, Kelly, Sacker, 2013) o le interazioni tra genitore e bambino. L'atteggiamento assunto è quello di considerare la molteplicità degli indicatori relativi alle pratiche genitoriali che determinano le risposte dei bambini all'instabilità familiare. Inoltre, la ricerca ha cercato di focalizzarsi sull'individuazione di quelle caratteristiche che possono determinare una genitorialità efficace – un processo complesso e sfaccettato che richiede una profonda comprensione dei bisogni e delle differenze individuali dei bambini (Grusec, 2019) – e se questa possa compensare l'esperienza di deprivazione socio-economica nella prima infanzia (Kiernan, Mensah, 2011).

Le risorse economiche, lo status socioeconomico, l'istruzione e l'occupazione dei genitori sono potenti predittori dei comportamenti genitoriali. I genitori esposti alle difficoltà socio-economiche possono sperimentare un sovraccarico di compiti quotidiani e non sentirsi in grado di interagire efficacemente con i figli o di seguire le regolari routine. Se la povertà familiare e la deprivazione economica possono aumentare lo stress dei genitori, quest'ultimo a sua volta influisce sullo sviluppo dei bambini, con conseguente minore efficacia genitoriale (Conger, Martin, 2010). Inoltre, i bambini che crescono in famiglie povere hanno meno accesso ad attività cognitivamente stimolanti rispetto ai bambini provenienti da famiglie più abbienti (Yeung, Linver, Brooks-Gunn, 2022). La povertà può anche portare a relazioni genitori-figli deteriorate e a pratiche genitoriali rigide, con un ulteriore impatto sul benessere dei bambini (Ho et al., 2022). Anche la struttura familiare, compresa la presenza di coniugi, conviventi e altri membri adulti della famiglia, è stata associata a comportamenti genitoriali efficaci (Waylen, Stewart Brown, 2010), mentre i genitori single hanno generalmente minore sostegno e una maggiore esposizione a fattori di stress, come l'instabilità economica, che ne compromettono la capacità di genitorialità efficace (Chase-Lansdale, Pittman, 2002).

Pertanto, affrontare la povertà e fornire sostegno ai genitori delle famiglie a basso reddito è essenziale per promuovere il benessere generale e, nello specifico, educativo dei bambini (Save the Children, 2018).

## 2. Modelli pedagogici impliciti nella definizione della genitorialità

Il ruolo educativo dei genitori nel contesto familiare, come oggetto di ricerca, ha attirato, nel corso degli ultimi decenni, l'interesse di numerose discipline. Dalla psicologia alla pediatria, passando per la sociologia e l'antropologia, ognuna ha sottolineato la funzione fondamentale ma ha anche provato a definire i contorni, i modelli e i meccanismi di funzionamento dell'educazione familiare. Tale lavoro di ricerca ha seguito da vicino l'evoluzione della relazione educativa nella famiglia nelle nostre società, mettendo in evidenza, consapevolmente o meno, la complessità del tema. Il compimento di qualsiasi azione educativa, infatti, intrattiene un profondo rapporto sia con le dimensioni personali e profonde dei soggetti coinvolti sia con quelle culturali, valoriali e sociali (Bronfenbrenner, 1986).

In ottica pedagogica la competenza genitoriale rappresenta un costrutto dinamico, non definibile solo come insieme di qualità e capacità specifiche, svincolate rispetto ai contesti (Formenti, 2009). Lo stabilirsi di un'identità genitoriale e, poi, dell'acquisizione di competenze genitoriali sono il frutto delle pratiche e delle esperienze sedimentate nei propri ambienti familiari e sociali (Gambini, 2022). Si apprende ad essere genitori soprattutto mediante una pratica di *apprendistato*: il soggetto acquisisce una serie di saperi e di precomprensioni implicite e, al contempo, struttura modelli e forme utili a definire la sua esperienza (Fabbri, 2009). In quest'ottica, aver sperimentato l'essere genitori attraverso l'esperienza filiare o attraverso il ripetersi dell'evento generativo non basta di per sé a garantire il costituirsi di una capacità, come quella genitoriale, che richiede innanzitutto una transizione identitaria nel soggetto: il passare libero e pensoso attraverso il *dilemma disorientante* (Mezirow, 2003) è quello dell'accoglienza (per nascita, adozione o affidamento) di un figlio, di ogni figlio (Perillo, 2017).

Nell'analisi condotta da Loretta Fabbri sul diventare genitori e sulle pratiche genitoriali, la famiglia è definita come una *comunità di apprendimento* nella quale i soggetti costruiscono lo schema, il copione delle relazioni primarie, le prospettive di significato attraverso le quali dare senso al mondo che li circonda e attribuire significato alle esperienze che vivono (Fabbri, 2009, p. 47). All'interno della famiglia i saperi si sedimentano attraverso transazioni continue e reciproche tra i partecipanti, nelle quali i soggetti si scambiano riconoscimento, storie, consigli, metodologie e trovano un'occasione di rispecchiamento rispetto alla complessità del compito che assolvono (Riva, 2021).

Come messo in evidenza dalla letteratura sull'apprendimento adulto, l'esperienza, di per sé, non produce conoscenza (Jarvis, 2006; Kolb, 1984) e l'esercizio della *riflessività* si pone come lo strumento centrale che può garantire l'acquisizione o, meglio, l'esplicitazione e sistematizzazione delle conoscenze sedimentate dal soggetto, la loro revisione e problematizzazione, la loro modificazione e la costruzione di forme di competenza sempre più alte, complesse e flessibili.

Lungi dal rappresentare un'acquisizione definitiva o il possesso di caratteristiche personali e monolitiche, le competenze dei genitori si manifestano a partire dalla transizione identitaria verso la genitorialità e si declinano in forme diverse in risposta alle condizioni contestuali e contingenti, così come in relazione alla rete relazionale e comunicativa nella quale i soggetti sono inseriti (Formenti, 2009).

In questa prospettiva compito della pedagogia è mantenere aperta tale complessità, garantendo visibilità alla genitorialità, come esperienza individuale, senza rinunciare a definire le coordinate delle competenze da possedere (Formenti, Cino, 2023).

Emerge chiaramente come un elemento centrale di questa riflessione sia rappresentato dalle dimensioni tacite dell'esperienza genitoriale, strutturate in un *modello educativo implicito* (Polanyi, 1979). Con tale accezione ci si riferisce al sistema di assunti più o meno coerenti e strutturati, tacitamente accettati dai soggetti, e che svolgono sia funzione esplicativa/ermeneutica sia regolatrice delle azioni. In questo senso il concetto di modello implicito richiama alla mente due approcci diffusi in ambito pedagogico. Uno, quello problematicista (Bertin, 1951), di matrice più marcatamente teorica, l'altro, quello trasformativo (Mezirow, 2003), ormai ampiamente diffuso nell'ambito dell'educazione degli adulti e vivacemente fecondo.

Secondo la prospettiva problematicista, in educazione il modello si frappone, come anello di congiunzione e dialogo, tra la teoria e la prassi, esercitando, ad un tempo, una funzione normativa e regolativa dell'azione. Esso, prevalentemente implicito, rappresenta la concreta articolazione storico-contestuale di specifiche dimensioni, definite in sede teorica, ma la cui manifestazione può essere fenomenologicamente eterogenea (Baldacci, 2010).

Dal punto di vista trasformativo Mezirow (2003) ha messo in luce come i soggetti costruiscano, sin dalle interazioni della prima infanzia, le cornici di riferimento (composte da *prospettive di significato* e *schemi di significato*, una loro articolazione in riferimento a oggetti specifici dell'esperienza del soggetto) attraverso le quali dare senso alla propria esperienza. Le prospettive di significato sono definite da Mezirow come "un set abituale di aspettative [...] che funge da sistema di credenze (quasi sempre tacite) per interpretare e valutare il significato dell'esperienza" (2003, p. 48), strutturate come un insieme di assunti impliciti. Le cornici di riferimento costituiscono, quindi, delle strutture interne, per lo più simboliche, che guidano il soggetto nei processi di significazione attraverso i quali definisce sé stesso e il mondo. La loro funzione di sostegno viene meno quando questi incontra quello che Mezirow definisce come *dilemma disorientante*, un evento che mette in discussione la visione del mondo del soggetto (Mezirow, 2003).

Appare evidente come i modelli pedagogici svolgano un ruolo determinante sia nella riflessione pro-

blematicista sul nesso tra teoria e prassi, sia nell'analizzare il modo in cui i soggetti affrontano i passaggi cruciali e significativi della propria esistenza.

### 3. L'approccio trasformativo alla genitorialità

La letteratura si riferisce alla genitorialità nei termini di un'esperienza trasformativa. In effetti, è possibile notare alcuni parallelismi tra il cambiamento descritto dalla teoria di Mezirow e la transizione all'esercizio della genitorialità.

Nell'ambito della letteratura trasformativa sono diversi gli studi che hanno utilizzato questo approccio come cornice di riferimento, sia per comprendere l'esperienza della genitorialità e le pratiche educative genitoriali (Klobuchar, 2016; To et al., 2015; Daly, Ashbourne, Brown, 2013; To et al., 2013), sia per progettare e valutare dispositivi a supporto della famiglia e dell'essere genitori (Walsh et al., 2022; To et al., 2022; Purnamawati, Pradipta, 2022). Mura e Bullegas (2021), attraverso un lavoro di revisione, hanno sintetizzato i contributi internazionali sull'educazione genitoriale in ottica trasformativa, delineando un modello di analisi e intervento che mette in evidenza la centralità/preminenza dell'utilizzo della teoria di Mezirow. L'esperienza del diventare genitori pone chiunque davanti a quello che Mezirow definisce un *dilemma disorientante*. L'arrivo di un figlio e la necessità di prendersi cura di lui hanno un impatto significativo sullo stile di vita di chi diventa genitore, spingendo a una revisione delle priorità, dei progetti e dell'organizzazione sia del singolo, sia dell'intero sistema familiare. Dal punto di vista dell'individuo, tale ridefinizione coinvolge sia la sua identità, sia il modo di concepire il mondo. Invece, sul piano della coppia o, comunque, del sistema di relazioni, occorre procedere a una rinegoziazione delle relazioni e dei compiti, a una riorganizzazione della vita del sistema, dei suoi confini, dei suoi ritmi e dei suoi processi di funzionamento (Gambini, 2022). Al di là del contesto nel quale avviene, l'assunzione e la creazione dell'identità genitoriale, o la sua revisione, sono passaggi che richiedono al soggetto di rivedere le proprie prospettive di significato (Mezirow, 2003), di ridefinire sé stessi e il proprio posto nel mondo e di confrontarsi con le responsabilità che derivano dai nuovi compiti e dalla necessità di acquisire nuove conoscenze e abilità per farvi fronte (Formenti, 2014).

Affrontare un dilemma di tale portata comporta, in molti casi, lo sperimentare sentimenti contrastanti, spesso connotati da ansia e paura. Il superamento di tali sentimenti avviene in un processo nel quale il soggetto si confronta con l'altro e con gli altri, programma nuovi corsi di azione e, nella vita quotidiana, si mette all'opera per verificare la loro efficacia, riuscendo, infine, a integrare le nuove acquisizioni nella propria vita ordinaria (Mezirow, 2003). Il discorso è estendibile anche a quei casi connotati da problematicità nell'acquisizione o nell'esercizio della genitorialità, in quanto, ad esempio, caratterizzati da solitudine, povertà, emarginazione, violenza.

L'utilizzo della teoria trasformativa come formulata da Mezirow risente, tuttavia, di forti limiti (Hoggan, Hoggan-Kloubert, 2023). Come messo in evidenza dalla letteratura, le critiche riguardano l'enfasi assegnata alle dimensioni cognitive e razionali dell'apprendimento, la scarsa attenzione alle dimensioni e ai processi extrarazionali che coinvolgono la sfera affettiva, emotiva e spirituale (Dirkx, 2001; Tisdell, 2000) o al rapporto tra trasformazione e critica sociale (Brookfield, 2012; Logsdon-Conradsen, Allred, 2010). Questi limiti sono stati affrontati dagli studi di Hoggan, volti a costruire una metateoria integrativa dell'apprendimento trasformativo.

### 4. Il modello metateorico di Hoggan per la lettura della genitorialità

Hoggan ha proposto una reinterpretazione dell'apprendimento trasformativo e dei vari concetti ad esso correlati da una prospettiva metateorica. La sua rilettura è nata dal riconoscimento che l'ampio utilizzo del termine "trasformativo" nel tempo ha ridotto la sua capacità di comunicare in modo distintivo un'esperienza che dovrebbe avere un impatto significativo sul soggetto (Hoggan, 2016b, p. 60). Inoltre, lo sforzo di Hoggan è stato teso a ricomprendere in una cornice comune le diverse teorie originatesi, per continuità, contrasto o approfondimento, dall'originaria intuizione di Mezirow (Hoggan, Higgins, 2023; Mezirow, 1978).

Attraverso un'analisi della letteratura sull'apprendimento trasformativo (2016a), Hoggan ha avanzato una proposta secondo la quale un'esperienza trasformativa per potersi definire tale deve mantenersi stabile nel tempo (*Relative stability*), esprimersi in molteplici contesti di vita (*Breadth*) e avere un profondo impatto sul soggetto (*Depth*) (Hoggan, 2016b).

Inoltre, la trasformazione coinvolge più di un aspetto del soggetto. A tale riguardo, Hoggan ha identificato sei domini nei quali ha sintetizzato gli *outcomes* possibili attraverso l'apprendimento trasformativo. Il primo, chiamato *Worldview*, ricomprende le modificazioni profonde nel modo di concepire il mondo e il suo funzionamento (Hoggan, 2016a, p. 69). Tale cambiamento coinvolge la modifica degli assunti e delle credenze fondamentali, il modo in cui si interpreta l'esperienza e si vede il mondo, anche attraverso l'acquisizione di nuove forme di consapevolezza. Ad esso si affiancano i cambiamenti che coinvolgono il Sé (*Self*). Hoggan distingue tra il cambiamento che riguarda l'identità e la personalità dei soggetti, quello relativo al Sé nelle relazioni e l'accrescimento del senso di empowerment e di responsabilità. Un altro possibile esito dell'apprendimento trasformativo riguarda il modo in cui i soggetti acquisiscono e valutano la conoscenza (*Epistemology*). Ciò coinvolge la capacità del soggetto di valutare criticamente quello che si apprende, di utilizzare vie di apprendimento non convenzionali e di essere aperti a nuove possibilità di apprendimento futuro. Anche il modo in cui una persona vive nel mondo (*Ontology*), in termini di inclinazioni emotive, di sviluppo di qualità e di disposizioni abituali, può mutare come esito di un processo trasformativo. Infine, il cambiamento può riguardare i comportamenti del soggetto (*Behavior*), le abilità, le azioni, le pratiche professionali, o l'accrescimento delle sue capacità (*Capacity*), le possibilità di sviluppo cognitivo, della consapevolezza e della dimensione spirituale (Hoggan, 2016a, p. 74).

La prospettiva di Hoggan può essere utilizzata, per la sua esaustività, per avanzare una lettura della genitorialità come processo di apprendimento trasformativo nel quale il soggetto realizza cambiamenti in più domini della propria vita.

## 5. Un nuovo approccio per comprendere la genitorialità

La cornice teorica avanzata da Hoggan può essere utile per indagare l'esperienza della genitorialità e l'agire educativo genitoriale nella loro complessità, come l'esito di forme di apprendimento trasformativo. Inoltre, essa consente di analizzare più a fondo il modello educativo implicito che ogni genitore possiede e che gli deriva dalle sue esperienze.

L'esistenza di modelli impliciti, o non consapevoli, che guidano i soggetti è un'idea già rinvenibile anche nella teoria di Mezirow<sup>1</sup>. Tali considerazioni non sono nuove neanche al di fuori dell'ambito pedagogico. Solo per citare alcuni esempi, in psicologia esiste ormai una letteratura consolidata sul ruolo dei modelli operativi interni, derivanti principalmente dalla relazione di attaccamento (Bowlby, 2001). Anche l'ormai nota ipotesi del marcatore somatico di Damasio può essere ricondotta tra quei sistemi impliciti che influenzano l'agire, il pensare e il sentire di ciascuno (Damasio, 1995).

In questo contributo, il modello educativo implicito viene concepito come una traslazione nel campo dell'agire educativo del modo in cui il soggetto costruisce conoscenza rispetto al mondo e agisce in esso. Le dimensioni definite da Hoggan possono essere pensate come componenti di tale modello, inteso come sistema aperto e permeabile ai contesti nei quali opera. La loro definizione si rende utile a progettare interventi che abbiano come obiettivo quello di renderlo esplicito, flessibile e modificabile, favorendo esperienze di apprendimento trasformativo.

Una dimensione fondamentale di tale modello implicito è quella normativa e prescrittiva, regolatrice dell'azione. Gli assunti, le credenze, le aspettative, i modi di interpretare l'esperienza da parte del soggetto (radunati da Hoggan nella categoria *Worldview*) condizionano la comprensione del *fatto educativo*. Questo si presenta come un evento complesso per la cui lettura entrano in gioco precomprensioni relative: al modo in cui avviene lo sviluppo dei soggetti; agli obiettivi cui mirare nel sostenere i processi di crescita; alla definizione, in termini educativi, dell'ambiente nel quale si vive; alle modalità di esercizio della funzione genitoriale, collegate alle aspettative della società.

1 Si veda, al riguardo, quanto riportato nel paragrafo 2 del presente contributo.

In ogni relazione educativa, che sempre esprime un'intenzionalità (Bertolini, 2021; Iori, 2016), entra sempre in gioco la definizione che il soggetto dà di sé stesso, della sua identità, della sua storia personale, il modo in cui concepisce il proprio Sé in relazione (*Self*). Questa concorre alla strutturazione del modello educativo implicito.

A partire dalla definizione di sé stesso, degli altri e del mondo, il soggetto sviluppa anche una determinata modalità di sperimentare il proprio essere nel mondo da un punto di vista emotivo e affettivo (*Ontology*). La relazione con l'altro si struttura a partire dalla conoscenza dell'altro e dalla capacità di sintonizzarsi con l'altro attraverso canali non esclusivamente cognitivi (Nummenmaa et al., 2012). Nel medesimo tempo, lo spazio educativo familiare è fortemente connotato dalla presenza di vissuti emotivi intensi che condizionano la dimensione relazionale e, nello specifico, la relazione educativa (Gambini, 2022).

Nella strutturazione del modello implicito entrano anche, a pieno titolo, i processi attraverso i quali il soggetto costruisce la conoscenza (*Epistemology*). Relazionarsi con l'altro e con il mondo, anche in ottica educativa, significa avere un'idea di come avviene il processo di acquisizione della conoscenza e di come si apprende. Nel caso dell'educazione familiare e genitoriale ogni genitore è predisposto a prestare attenzione ad alcuni segnali, tralasciandone altri, a costruire la propria conoscenza dell'altro, e del figlio in particolare, secondo modalità specifiche. In questo modo, le teorie implicite su come si costruisca la conoscenza e l'apprendimento entrano a pieno titolo nel modello educativo.

I processi di costruzione della conoscenza, la capacità di discriminazione delle informazioni, di utilizzo di canali extrarazionali per l'acquisizione della conoscenza, così come la consapevolezza del proprio funzionamento emotivo e la capacità di sintonizzarsi sugli stati affettivi dell'altro, rappresentano dei target sia per la comprensione del modello educativo genitoriale, sia per l'intervento a suo sostegno.

Gli ultimi aspetti da considerare nella comprensione del modello educativo sono relativi ai comportamenti (*Behavior*) e alle capacità (*Capacity*) del soggetto. I sistemi di assunti impliciti si manifestano non solo a livello cognitivo ed emotivo, ma come corsi di azioni, anche a livello comportamentale. Il modello implicito si esprime e si sostanzia di schemi di azione programmati, di comportamenti quasi automatici emessi in risposta alle situazioni contestuali e relazionali. Ne sono un esempio le pratiche professionali. In molti casi è necessario sostenere l'agire di un professionista favorendo la narrazione delle sue azioni in risposta a una determinata situazione. Non è raro, infatti, il caso in cui un professionista, o un genitore, agisca efficacemente, o non efficacemente, su una situazione pur senza sapere spiegarne il motivo. L'esplicitazione, attraverso la narrazione riflessiva, dei propri comportamenti costituisce non solo una fonte preziosa di conoscenza, ma anche un'occasione per una loro revisione riflessiva (Vermersch, 2005). Appare evidente, tuttavia, come la dimensione comportamentale dipenda intrinsecamente sia dal modo in cui il soggetto dà senso alla propria esperienza, sia dalle dimensioni contestuali nelle quali tale soggetto si esprime.

## 6. Considerazioni conclusive

L'utilizzo del quadro concettuale avanzato da Hoggan permette di individuare e sistematizzare le aree nelle quali condurre il lavoro riflessivo, garantendo una via multipla di accesso alla conoscenza del proprio modello implicito. Ciò può avere ricadute positive sulla ricerca e sull'intervento con la genitorialità.

In primo luogo, riconsiderare l'acquisizione della genitorialità come un processo di apprendimento e guardare al suo esercizio nei termini di sistema aperto, costituito da dimensioni multiple, consente di arginare la tendenza alla patologizzazione delle manifestazioni della genitorialità non conformi a determinati standard socio-culturali ritenuti normativi da chi, a vario titolo, è chiamato a indagarla (Formenti, 2014).

Guardare alla genitorialità come a qualcosa che può essere sostenuta attraverso processi di apprendimento, considerando le condizioni e il tempo nei quali tale funzione si esercita, significa anche comprendere, in prospettiva ecologica (Milani, 2014), il ruolo della dimensione contestuale nei processi di apprendimento e di esercizio di una determinata funzione (Knowles, Holton, Swanson, 2008). In questo si esprime, in ottica trasformativa, il potenziale emancipativo degli interventi a sostegno della genitorialità, particolarmente nelle situazioni ad alto rischio di povertà educativa. Gli atti educativi genitoriali, infatti, si manifestano all'interno di un fitto sistema familiare nel quale relazioni, cognizioni ed emozioni si intrecciano, nel quale i soggetti definiscono e ridefiniscono continuamente loro stessi. Intervenire attraverso

dispositivi trasformativi sugli adulti coinvolti nei processi educativi, significa fornire loro le coordinate per mettere in discussione i loro modelli educativi impliciti; questo favorirebbe l'espressione di forme più mature di esercizio della genitorialità, dove i soggetti coinvolti si assumono la responsabilità verso la cura educativa delle nuove generazioni.

L'assunzione della prospettiva di Hoggan, inoltre, permette di prendere in considerazione tutte quelle componenti non cognitive ma affettive, extrarazionali e comportamentali, che vanno a determinare l'agire educativo dei genitori. Questi possono rappresentare ulteriori target per gli interventi a sostegno della genitorialità nelle situazioni di povertà educativa, caratterizzate, spesso, da una forte conflittualità (Ho et al., 2022).

In ultima istanza, è bene considerare le condizioni attraverso le quali, secondo Hoggan, è possibile comprendere la trasformatività di un'esperienza. Guardando alla profondità (*Depth*), è possibile favorire la riflessione e la valutazione tra i professionisti e gli attori coinvolti, sull'impatto che la genitorialità e il suo esercizio hanno avuto sul soggetto, sul suo modo di vedere il mondo, di comportarsi, di sentire, di definire sé stesso. Questa dimensione si intreccia con la relativa stabilità del cambiamento avvenuto (*Relative stability*), intercettando, in qualche maniera, la dimensione temporale. Se il diventare genitori ha rappresentato realmente un evento trasformativo, questo ha necessariamente avuto una considerevole durata nel tempo. Tale ottica può favorire la riflessione sulle condizioni personali, contestuali e sociali che ne hanno favorito o ostacolato il mantenimento. Infine, un cambiamento realmente trasformativo deve potersi manifestare in diversi contesti di vita (*Breadth*). L'essere genitori e l'esercizio della genitorialità è un evento che concorre a ridefinire il modo in cui il soggetto abita il mondo, con un profondo impatto sulla sfera personale, lavorativa e sociale. Il diventare genitori rappresenta una transizione che chiama in causa l'intero sistema familiare. Tale criterio permette, ancora una volta, di recuperare la dimensione contestuale come centrale per la comprensione dell'esercizio della genitorialità propria e altrui.

In definitiva, l'adozione della prospettiva metateorica di Hoggan applicata alla genitorialità permette di poter progettare interventi di ricerca e sostegno alla genitorialità come realtà complessa. Tale modello, inoltre, consente di impegnare i soggetti partecipanti in un processo riflessivo che coinvolge globalmente l'intera persona e il suo progetto di vita. Infine, per la sua ampiezza ed esaustività consente anche alle diverse professionalità che guardano alla famiglia come ambito di ricerca e di intervento, di dialogare su una piattaforma concettuale comune, costituita dalla prospettiva trasformativa.

## Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2010). Teoria, prassi e "modello" in pedagogia. *Education Sciences & Society*, 1(1), 65-75.
- Bertin G. M. (1951). *Introduzione al problematicismo pedagogico*. Milano: Marzorati.
- Bertolini P. (2021). *Lesistere pedagogico. Ragione e limiti di una pedagogia come scienza fenomenologicamente fondata*. Milano: Guerini e Associati.
- Bowlby J. (2001). *Attaccamento e perdita. Vol. 3: La perdita della madre*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Brofenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: Il Mulino.
- Brookfield S. (2012). Critical Theory and Transformative Learning. In P. A. Cranton, E. W. Taylor, *The Handbook of Transformative Learning: Theory, Research, and Practice* (pp. 131-146). San Francisco: Jossey-Bass.
- Cates C. B., Weisleder A., Mendelsohn A. L. (2016). Mitigating the Effects of Family Poverty on Early Child Development through Parenting Interventions in Primary Care. *Academic pediatrics*, 16(3), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2015.12.015>
- Chase-Lansdale P. L., Pittman L. D. (2002). Welfare reform and parenting: reasonable expectations. *The Future of children*, 12(1), 166-185.
- Conger R. D., Martin M. J. (2010). Socioeconomic Status, Family Processes, and Individual Development. *Journal of Marriage and Family*, 72(3), 685-704. <https://doi.org/10.1111/j.1741-3737.2010.00725.x>
- Corsi M., Stramaglia M. (2009). *Dentro la famiglia. Pedagogia delle relazioni educative familiari*. Roma: Armando.
- Crawford C. M., Vignoles A. (2019). When and Why do initially high achieving poor children fall behind? *Oxford Review of Education*, 43(1), 88-108. <https://doi.org/10.1080/03054985.2016.1240672>
- Daly K. J., Ashbourne L., Brown J. L. (2013). A Reorientation of Worldview: Children's Influence on Fathers. *Journal of Family Issues*, 34(10), 1401-1424. <https://doi.org/10.1177/0192513X12459016>
- Damasio A. (1995). *L'errore di Cartesio. Emozione, ragione e cervello*. Milano: Adelphi.

- Dirkx J. (2001). Images, Transformative Learning and the Work of the Soul. *Adult Learning*, 12(83), 15-16. <https://doi.org/10.1177/104515950101200306>
- Fabbri L. (2009). Il genitore riflessivo. La costruzione narrativa del sapere e delle pratiche genitoriali. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 3(1), 45-55. <https://doi.org/10.13128/RIEF-3072>
- Fiese B. (2006). *Family routines and rituals*. New Haven: Yale University Press.
- Formenti, L. (2009). Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 3(1), 78-91. <https://doi.org/10.13128/RIEF-3075>
- Formenti L. (Ed.). (2014). *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini e Associati.
- Formenti L., Cino D. (2023). *Oltre il senso comune. Un viaggio di ricerca nella pedagogia della famiglia*. Milano: Franco Angeli.
- Frabboni F. (2012). Il Problematicismo pedagogico. *Studi sulla formazione/Open Journal of Education*, 15(1), 11-23. [https://doi.org/10.13128/STUDI\\_FORMAZ-11645](https://doi.org/10.13128/STUDI_FORMAZ-11645)
- Gambini P. (2022). *Psicologia della famiglia. La prospettiva sistemico-relazionale*. Milano: Franco Angeli.
- Grusec J. E. (2019). *Principles of effective parenting. How socialization works*. New York: Guilford Publications.
- Ho L. L., Li W. H., Cheung A. T., Luo Y., Xia W., Chung J. O. (2022). Impact of Poverty on Parent-Child Relationships, Parental Stress, and Parenting Practices. *Frontiers in Public Health*, 10, 849408. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2022.849408>
- Hoggan C. D. (2016a). A typology of transformation: Reviewing the transformative learning literature. *Studies in the Education of Adults*, 48(1), 65-82. <https://doi.org/10.1080/02660830.2016.1155849>
- Hoggan C. D. (2016b). Transformative Learning as a Metatheory: Definition, Criteria, and Typology. *Adult Education Quarterly*, 66(1), 57-75. <https://doi.org/10.1177/0741713615611216>
- Hoggan C. D., Higgins K. (2023). Understanding transformative learning through metatheory. *New Directions for Adult and Continuing Education*, 2023(177), 13-23. <https://doi.org/10.1002/ace.20475>
- Hoggan C. D., Hoggan-Kloubert T. (2023). Critiques and evolutions of transformative learning theory. *International Journal of Lifelong Education*, 41(6), 666-673. <https://doi.org/10.1080/02601370.2022.2164434>
- Iori V. (1999). Per una pedagogia fenomenologica della famiglia. *Encyclopaideia*, 6, 115-126.
- Iori V. (2016). Lo studioso che ha dato vita e respiro alla pedagogia fenomenologica in Italia: Piero Bertolini. *Encyclopaideia*, 20(45), 18-29. <https://doi.org/10.6092/ISSN.1825-8670/6334>
- Jarvis P. (2006). *Towards a Comprehensive Theory of Human Learning*. London-New York: Routledge.
- Kelly Y., Kelly J., Sacker A. (2013). Time for bed: associations with cognitive performance in 7-year-old children: a longitudinal population-based study. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 67(11), 926-931. <https://doi.org/10.1136/jech-2012-202024>
- Kiernan K. E., Mensah F. K. (2011). Poverty, family resources and children's early educational attainment: the mediating role of parenting. *British Educational Research Journal*, 37(2), 317-336. <https://doi.org/10.1080/01411921003596911>
- Klobučar K. (2016). The Role of Spirituality in Transition to Parenthood: Qualitative Research Using Transformative Learning Theory. *Journal of Religion and Health*, 55(4), 1345-1358. <https://doi.org/10.1007/s10943-015-0088-4>
- Knowles M. S., Holton E. F., Swanson R. A. (2008). *Quando l'adulto impara. Andragogia e sviluppo della persona*. Milano: FrancoAngeli.
- Kolb D. (1984). *Experiential Learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Lo Presti F. (2020). Il ruolo del sapere implicito nella gestione della relazione. Per una epistemologia della professionalità educativa. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 17(2), 53-71. <https://doi.org/10.13128/RIEF-9547>
- Logsdon-Conradson S. C., Allred S. L. (2010). Motherhood and Environmental Activism: A Developmental Framework. *Ecopsychology*, 2(3), 141-146. <https://doi.org/10.1089/eco.2010.0027>
- McLoyd V. C., Toyokawa T., Kaplan R. (2008). Work Demands, Work-Family Conflict, and Child Adjustment in African American Families: The Mediating Role of Family Routines. *Journal of Family Issues*, 29(10), 1247-1267. <https://doi.org/10.1177/0192513X08320189>
- Mezirow J. (1978). Perspective Transformation. *Adult Education Quarterly*, XXVIII(2). <https://doi.org/10.1177/074171367802800>
- Mezirow J. (2003). *Apprendimento e trasformazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Milani P. (2014). La negligenza familiare: uno sguardo ecologico basato sulla resilienza. In L. Formenti, *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative* (pp. 135-153). Milano: Guerini e Associati.
- Mura A., Bullegas D. (2021). Prospettive trasformative di educazione genitoriale: itinerari di sviluppo e traiettorie teorico-operative. *Educational Reflective Practices*, (2), 9-23. <https://doi.org/10.3280/erp2-Special-2021oa12914>
- Nummenmaa L., Glerean E., Viinikainen M., Jääskeläinen I. P., Hari R., Sams M. (2012). Emotions promote social interaction by synchronizing brain activity across individuals. *Proceedings of the National Academy of Sciences*, 109(24), 9599-9604. <https://doi.org/10.1073/pnas.1206095109>



- Pensiero N., Schoon I. (2019). Social inequalities in educational attainment. The changing impact of parents' social class, social status, education and family income, England 1986 and 2010. *Journal of Longitudinal and Lifecourse Studies*, 10(1), 87-108. <https://doi.org/10.1332/175795919X15468755933380>
- Perillo P. (2017). Memorie familiari e genitorialità in trasformazione: raccontare le pedagogie della famiglia. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 12(1), 55-76. <https://doi.org/10.13128/RIEF-20973>
- Polanyi M. (1979). *La conoscenza inespresa*. Roma: Armando.
- Purnamawati F., Pradipta R. F. (2022). Transformative learning model for parenting education program. *Journal Of Educational Experts (JEE)*, 5(1), 13-20. <https://doi.org/10.30740/jee.v5i1p13-20>
- Quigley M. A. et al. (2012). Breastfeeding is Associated with Improved Child Cognitive Development: A Population-Based Cohort Study. *The Journal of Pediatrics*, 160(1), 25-32. <https://doi.org/10.1016/j.jpeds.2011.06.035>
- Riva M. G. (2021). Il soggetto tra eredità familiare transgenerazionale e tensione emancipatrice. *Civitas educationis*, X(2), 113-130. <https://doi.org/10.7413/2281-9568007>
- Save the Children (2018). *Nuotare contro corrente. Povertà educativa e resilienza in Italia*. Tratto da [www.savethechildren.it](http://www.savethechildren.it): <https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/nuotare-contro-corrente-poverta-educativa-e-resilienza-italia.pdf>
- Schoon I., Heckhausen J. (2019). Conceptualizing individual agency in the transition from school to work: A social-ecological developmental perspective. *Adolescent Research Review*, 4(2), 135-148. <https://doi.org/10.1007/s40894-019-00111-3>
- Schoon I., Nasim B., Cook R. (2021). Social inequalities in early childhood competences, and the relative role of social and emotional versus cognitive skills in predicting adult outcomes. *British Educational Research Journal*, 47(5), 1259-1280. <https://doi.org/10.1002/berj.3724>
- Tisdell E. J. (2000). Spirituality and Emancipatory Adult Education in Women Adult Educators for Social Change. *Adult Education Quarterly*, 44, 34-42. <https://doi.org/10.1177/074171360005000404>
- To S. M. et al. (2013). A qualitative analysis of parents' perceived outcomes and experiences in a parent education program adopting a transformative approach. *Journal of Social Work Practice*, 27(1), 79-94. <https://doi.org/10.1080/02650533.2012.732046>
- To S. M. et al. (2015). Reviving Parents' Life Momentum: A Qualitative Evaluation of a Parent Education Program Adopting an Existential Approach. *The Open Family Studies Journal*, 7(1), 103-111. <https://doi.org/10.2174/18749224015070100103>
- To S. M. et al. (2022). Development and validation of a quantitative measure for parent empowerment via transformative learning. *Frontiers in Psychology*, 13, 934142. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.934142>
- Vermersch P. (2005). *Descrivere il lavoro. Nuovi strumenti per la formazione e la ricerca: l'intervista di esplicitazione*. Roma: Carocci.
- Walsh B. A. et al. (2022). Coaching home visitors: A thematic review with an emphasis on research and practice needs. *Infant Mental Health Journal*, 43(6), 959-974. <https://doi.org/10.1002/imhj.22016>
- Watkins C. S., Howard M. O. (2015). Educational success among elementary school children from low socioeconomic status families: A systematic review of research assessing parenting factors. *Journal of Children and Poverty*, 21(1), 17-46. <https://doi.org/10.1080/10796126.2015.1031728>
- Waylen A., Stewart Brown S. (2010). Factors influencing parenting in early childhood: a prospective longitudinal study focusing on change. *Child: Care, Health and Development*, 36(2), 198-207. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2009.01037.x>
- Yeung W. J., Linver M. R., Brooks-Gunn J. (2022). How Money Matters for Young Children's Development: Parental Investment and Family Processes. *Child Development*, 73(6), 1861-1879. <https://doi.org/10.1111/1467-8624.t01-1-00511>
- Zambianchi E. (2012). Supporto alla genitorialità: Tipologie di intervento e percorsi formativi. *Formazione & Insegnamento*, 10(3), 79-94. [https://doi.org/10.73461-fei-X-03-12\\_07](https://doi.org/10.73461-fei-X-03-12_07)