

Genitorialità (in)competente? Una rilettura pedagogica

*Laura Formenti**

«Sei competente, capace, ce la puoi fare». Tra i presupposti dell'educare, c'è il ritenere che l'altro abbia in sé le risorse; un presupposto che si scontra con l'ostinazione di chi si ritiene inadatto, da un lato, e dall'altro con la protervia di chi getta il biasimo: «Di chi è la colpa per questo figlio? Quali le cause del suo stare bene, stare male? Chi/che cosa dovrebbe cambiare in questa situazione?». La famiglia è sotto accusa. Chi è stato (detto) incapace una volta lo sarà ancora e ancora. Le storie difficili, a dipanarle, ad ascoltarle, rivelano sempre qualche antica colpa.

Per chi fa lavoro educativo con le famiglie, la «competenza genitoriale» è un concetto che merita riflessione. Declinato sempre più in termini strettamente psicologici, cognitivi e/o affettivi, esso sembra aver perso la sua connotazione originaria, squisitamente pedagogica, che chiama in causa lo specifico ruolo dell'educazione nei processi di formazione, nei saperi, nelle azioni che caratterizzano la relazione genitori-figli. La lettura oggi dominante della competenza genitoriale, e le risposte tecnico-professionali più diffuse, potrebbero aprirsi a un numero maggiore di possibilità grazie a una moltiplicazione degli sguardi sulla famiglia: da quello storico-culturale a quello antropologico, da quello socio-politico a quello pedagogico critico.

Questa rilettura si sviluppa attraverso tre passaggi:

1. lo sforzo di comprendere il contesto più ampio dal quale scaturisce, in tempi relativamente recenti, tutta questa attenzione per la competenza genitoriale;
2. la definizione pedagogica, ma anche pluridisciplinare, sfaccettata e stratificata, dei concetti di «competenza» e di «genitorialità»;

* Professore associato, Università degli Studi di Milano Bicocca; Direttore Scientifico della Libera Università dell'Autobiografia, Anghiari (AR).

3. le possibilità di senso e d'azione che si aprono negli interventi educativi con le famiglie, in particolare attraverso l'autobiografia.

L'obiettivo è favorire una lettura riflessiva, profonda e aperta della narrativa familiare e degli elementi di competenza/incompetenza che sembra contenere, anche come correttivo a uno dei limiti/rischi più comuni del lavoro autobiografico: quello di produrre storie monolitiche, semplificate e immutabili. Storie nelle quali il tempo sparisce, e con esso le possibilità (Boscolo, Bertrando, 1993). L'autobiografia in educazione, infatti, non mira a raccogliere e consolidare narrazioni chiuse, precocemente stabilizzate nei loro significati, ma cerca di interrogarle per dare voce alla complessità dell'esistenza, per aprire possibilità ulteriori.

L'invenzione della genitorialità

La genitorialità è una costruzione culturale, un prodotto recente di processi che hanno visto il «declino della funzione paterna a vantaggio di un'autorità parentale condivisa... fine della potenza patriarcale» (Roudinesco, 2002, p. 95). Perché nasca il genitore deve morire il padre, attraverso passaggi chiave (come l'abolizione del *diritto di punizione paterna*, in Francia nel 1935) che accompagnano sul piano simbolico e fattuale le trasformazioni delle relazioni intrafamiliari e l'intervento dello Stato sempre più sistematico. Lo sviluppo delle scienze umane nell'arco di un secolo, lungi dall'essere un processo neutro, è correlato all'esigenza di educare la famiglia ai suoi compiti, guidandola e controllandone l'operato.

Con l'aiuto della psicoanalisi, della psichiatria, della pedagogia e della psicologia, la famiglia diventò allora l'oggetto di una politica di controllo, centrata sulla prevenzione delle anomalie sociali e psichiche: psicosi, handicap, delinquenza, deviazioni sessuali ecc. Si cominciò presto a divulgare l'idea della *carezza paterna* cioè dell'assenza del padre [...] Si teorizzò infine la nozione di «dimissione della figura paterna» per rendere conto delle situazioni in cui il padre era giudicato *inadatto* ad assicurare una presenza reale presso la famiglia a causa di un lavoro che lo allontanava dal focolare domestico (Roudinesco, 2002, p. 96).

La distinzione tra lavoro e affetto, vita sociale e vita familiare, già iniziata da qualche tempo, diventa scissione. La figura paterna, che rappresentava nella famiglia la massima autorità, Dio stesso, riceve diver-

se bordate: l'invenzione dell'adolescenza negli anni '50, lo sviluppo di nuovi stili di vita nei '60, le battaglie per i diritti nei '70 sfociano nella famiglia affettiva co-parentale, dove i genitori sono alla pari nel decidere, nel gestire, nell'educare i figli. Una parità che si ribalterà in una nuova dominanza, più ambigua però, del materno sul paterno, come vedremo.

L'idea di famiglia che si impone nei paesi sviluppati durante il '900 è costruita da antropologi e sociologi, che inventano il *legame parentale* come modello a vocazione universale. Già Durkheim nel 1898 aveva spostato i legami famigliari dal dominio biologico a quello sociale: il totem libera la famiglia dall'appartenenza centrata sulla consanguineità. La scienza si fa quindi carico di sottolineare con concetti appropriati le transizioni in atto e dà un contributo decisivo alla costruzione del loro senso e significato. Decisivo perché consente di rendere conto del «declino della potenza paterna, senza tuttavia distruggere la struttura che permetteva di mantenerla sotto una forma sempre più astratta» (Roudinesco, 2002, p. 99), cioè l'idea di famiglia: «fortezza affettiva ripiegata su interessi privati».

Un'idea fondata sulla mitologizzazione del rapporto d'amore (Theweleit, 1997; Melandri, 1988), ma che finirà per concentrarsi prioritariamente sulla relazione madre-bambino. In effetti, tutto il '900 sembra congiurare verso una graduale «maternalizzazione» della famiglia nucleare. Anche il padre Freud viene spodestato, in psicoanalisi, dalla Klein. Nasce la psicoterapia del bambino. La concezione maternalista della famiglia trova due grandi epigoni in Winnicott e Bowlby: *Her Majesty the Baby*, il bambino winnicottiano, occupa «il posto centrale un tempo attribuito a Dio il Padre» (Roudinesco, 2002, p. 101) e la madre ne diventa la custode, la vestale, la responsabile.

Il ruolo della psicoanalisi nella crisi della famiglia tradizionale è evidente: sposta l'origine dei legami e delle differenze costitutive della famiglia (di genere, generazionali) nei vissuti, nelle storie: per la psicoanalisi, quando si parla di famiglia sempre si intende una *storia* di famiglia, una *scena*, un *mito*. Non si tratta di una frattura con il passato, ma di un nuovo equilibrio: «La famiglia edipica, monogama, nucleare, ristretta, affettiva, reinventata da Freud, è [...] l'erede di tre culture dell'Occidente: greca per la sua struttura, ebraica e cristiana per i posti attribuiti rispettivamente al padre e alla madre» (Roudinesco, 2002, p. 125).

L'influenza più decisiva viene però dagli eventi della Storia, dalle trasformazioni sociali, dalle condizioni materiali di vita: durante la Grande Guerra le donne impararono a fare a meno degli uomini, costrette a

lavorare si emanciparono, dando alla luce bambini che non avrebbero conosciuto i padri; vent'anni più tardi toccherà a questi figli combattere, questa volta anche le donne sono al fronte, nella Resistenza, e attraverso la scrittura o l'azione danno «prova di una determinazione che sino a quel momento era stata appannaggio degli uomini» (Roudinesco, 2002, p. 129).

La guerra e il dopoguerra producono effetti nelle relazioni tra i generi e tra genitori e figli, come scrive Adorno nel 1944:

Il rapporto con i genitori comincia tristemente, oscuramente a trasformarsi. Economicamente impotenti, essi hanno cessato di incutere timore. Un tempo ci ribellavamo contro la loro insistenza sul principio di realtà, contro il loro buon senso sempre pronto a convertirsi in furore contro chi non fosse disposto alla rinuncia. Ma oggi cominciamo a regredire verso uno stadio che non conosce più il complesso edipico, ma il parricidio (Adorno, 1944, p. 12).

Adorno preconizza un mondo in cui il genere umano non desidererà più riprodursi, eppure nel dopoguerra il tasso di natalità sale: le nazioni occidentali offrono sviluppo e protezione senza precedenti. La famiglia appare minacciata nella sua essenza, ma lo Stato assume il compito di rafforzarla, pianificarla, sostenerla, ponendosi come sostituto dell'autorità vacillante: «Le istituzioni educative, sociali, mediche e culturali organizzarono la vita privata di ciascuno per fare della famiglia il focolare normativo dell'individualità del cittadino e della democrazia» (Roudinesco, 2002, p. 135).

Un sintomo chiaro, dagli anni '60 in avanti, dell'emergere di un nuovo discorso sulla famiglia è la nascita dell'*esperto*:

I ricercatori di tutte le discipline furono chiamati al capezzale della famiglia che si credeva in pericolo. E di conseguenza, ci si sentì in dovere di accrescere qualsiasi forma di sorveglianza e di osservazione della vita privata. Si pretese dunque di *sottoporre a perizia* – e non più di accontentarsi di ascoltare o di comprendere – il dominio dell'animo e della vita psichica, gli stati mentali, le norme e le devianze. In breve, si cercò di mettere sotto controllo la banalità della vita quotidiana redigendo delle regole atte a distinguere le buone maniere di vivere la propria sessualità nella coppia o consigliando i genitori sul modo migliore di educare il desiderio infantile (Roudinesco, 2002, p. 146).

Anche la terapia familiare (di cui è *esperta* chi scrive) nasce in quegli anni, in un clima generalizzato che biasima la famiglia per le patologie dei figli. Se qualcuno sta male, è *perché* la famiglia non funziona. Que-

sta equazione, semplicistica ma di grande richiamo, oscura il ruolo del contesto sociale e culturale, che sarà ritrovato negli anni '90 grazie alla critica femminista, post-moderna, anti-colonialista (Anderson, 1997).

La figura dell'esperto sostituisce l'intellettuale impegnato nel dibattito pubblico e mediatico. Il suo discorso è ammantato della garanzia di un sapere certo, *in quanto* scientifico. «Ne risultò, vent'anni più tardi, una sorta di disastro, denunciato oggi dagli stessi che ne furono un tempo gli artefici» (Roudinesco, p. 2002, 146).

Il seguito ha qualcosa di sorprendente: come l'Araba Fenice che muore e risorge dalle ceneri, la famiglia occidentale contemporanea, fragile, nevrotizzata, disordinata, appare come l'unico luogo nel quale sembra possibile ricreare tra uomini e donne, adulti e giovani, l'equilibrio che non riescono a costruire nella vita sociale. La sua debolezza diventa la sua rinnovata forza.

Il 25 giugno 1967 [...] quando la BBC di Londra operò il primo collegamento live via satellite per mandare in onda trasmissioni televisive da un capo all'altro del globo (tre satelliti americani, uno russo; trecento cineprese collocate in quarantadue località diverse...) [...] offrì all'ascolto del mondo intero – finalmente «uno» al modo di McLuhan – il brano del congiungimento universale, ALL YOU NEED IS LOVE. Titolo del programma: OUR WORLD (Theweleit 1997, p. 11).

Nasce il *modello globale* della famiglia. Cambia il vocabolario: non più «ragazze madri» («traviate») ma «matri nubili», non più «bastardi» ma «figli naturali», non famiglie «irregolari» ma «monoparentali», «multiparentali», «ricostituite» ecc. Le basi della famiglia vengono affermate nell'unicità della relazione affettiva, nella genitorialità «liberamente scelta e voluta», su su fino alla «genitorialità come diritto», uno degli esiti più recenti di questa evoluzione.

Genitori funzionali e ben funzionanti

Quali verbi per raccontare la (nostra e altrui) genitorialità competente?

Essere: questa famiglia è felice; questa madre è capace; quella no; questo padre è assente; quello è un «mammo»... il verbo essere crea un mondo là fuori, fatto di essenze, qualità inerenti alle persone. Un mondo nel quale competenza e normalità coincidono. Si illude di designare la natura del genitore, ma la istituisce, la costruisce socialmente. E chi è

dichiarato incompetente lo è, effettivamente, collabora attivamente alla propria definizione. Il verbo essere è la prigionia del cambiamento.

Apparire, allora. «A chi appare sollecita, attenta, amorevole questa madre?».

Alla vicina che sbatte i tappeti anche oggi come lei? Al tranviere che ogni mattina la vede con i figli imbacuccati salire spingere chiedere permesso e sediti lì che c'è un posto libero... Ma l'operatore disincantato non la vede mai sul tram o al supermercato. L'ha invitata a una seduta di valutazione e lei si sente nuda, dissezionata. Senza ragioni. Senza parole. Appare aggressiva, non collaborativa. O troppo sicura di sé. E i figli poi – è evidente! – portano i segni dell'incuria: abiti troppo grandi, linguaggio povero, disubbidienza colpevole. Sguardi, gesti, parole: nulla è neutro di ciò che si scambia tra l'educatore (psicologo, insegnante, pediatra) e la signora.

E se fosse la scena di un teatrino? Un gioco di copioni nel quale ognuno fa la sua parte? *Mostrarsi* adeguati o inadeguati dipende da un gioco di specchi, di reciproche aspettative... bisogna mostrarsi buoni genitori, buoni consumatori, buoni utenti dei servizi: non pensare non esigere, saper ubbidire alle regole del gioco (questa sì, una competenza cruciale...). Ma se mi mostro competente, mi *sentirò* anche tale?

Nelle pubblicazioni e nei progetti la genitorialità non è quasi mai definita, però è possibile identificare diversi significati impliciti:

1. uno status: la potestà genitoriale nel nostro sistema giuridico indica una condizione specifica che attribuisce diritti e doveri a chi la possiede e la esercita;
2. un ruolo sociale e familiare, che conferisce identità;
3. un insieme variegato di compiti (tanti, difficili, contraddittori);
4. un sentimento (la «preoccupazione *materna* primaria» di Winnicott o la «costellazione *materna*» di Stern);
5. una qualità morale (in genere, della madre¹);
6. la facoltà di accedere alla «funzione parentale».

Quest'ultima definizione appare dominante; termini come *progetto genitoriale*, relazioni *co-genitoriali* (per indicare l'esercizio congiunto

¹ L'elenco delle qualità di una «buona madre» è in costante aumento e aggiornamento; le caratteristiche materne ritenute potenzialmente dannose per il figlio sono diverse, sembra invece che per il padre conti per lo più l'assenza. V. Durning, 1995, p. 90.

della funzione), *partner genitoriali* (sono il padre, i nonni, i fratelli quando esercitano la funzione con/in sostituzione della madre), *transizione alla genitorialità* (il passaggio dalla coppia alla triade) implicano una sottolineatura della funzione. Parole che producono effetti, orientano i parlanti, creano mondi e sfondi di significato. Ogni vocabolario è culturalmente radicato, e nell'era della tecnica le relazioni familiari vengono separate da ogni senso del tragico, del mito, del romanzo. Eppure, quando ascoltiamo le storie o raccogliamo scritture autobiografiche è evidente che le esperienze, le memorie, le relazioni tra uomo e donna, tra genitori e figli, vanno al di là di una razionalità consapevole in grado di concepire «progetti parentali».

Pensando alla genitorialità dobbiamo fare anche i conti con il grande ritorno alla norma che caratterizza il tempo presente, quasi a voler controllare la de-costruzione della famiglia occidentale, il trionfo del molteplice sull'uno, il disordine. Un esempio su tutti: l'omoparentalità, un concetto che tenta di coniugare la trasgressività della coppia omosessuale con il bisogno di normalità della famiglia affettiva. Per dimostrare di (poter) essere buoni genitori, i gay e le lesbiche entrano nella logica infernale della perizia e controperizia; dai primi anni '70 si sono moltiplicate le ricerche volte ad attestare le «attitudini psicologiche» della persona omosessuale a essere un buon genitore, a calcolare la probabilità che i figli di queste coppie diventino omosessuali o depressi, perfino a rilevare se siano in grado di riconoscere le differenze anatomiche tra i sessi. In breve: sembra necessaria la patente della normalità per essere (buoni) genitori.

Quali competenze, a quali condizioni?

Sentirsi inadeguati. Capita quando meno te lo aspetti:

- quando leggi lo stick del test di gravidanza («Eppure lo desideravo tanto...»);
- quando «lei mi ha detto tutta contenta 'Saremo in tre!', mi sono sentito morire»;
- quando il piccolo rigurgita, piange, non piange, non dorme, dorme troppo, non ti guarda, ti cerca sempre...;
- quando i tuoi genitori criticano ogni tua scelta (e che dire dei suoceri?).

...E questo è solo l'inizio, poi è tutto un crescendo di ansie da impreparazione, a ogni svolta, a ogni crisi. E sarebbe niente, se gli esperti non

avessero quell'oscura presunzione di saperne più di te, di conoscere già il tuo destino (vedrà, se va avanti così, cosa accadrà a suo figlio...), di volerti guidare, consigliare, controllare. Per il tuo bene.

Con orrore scopri che non puoi sentirti competente una volta per tutte: dietro l'angolo c'è un nuovo evento imprevisto, una crisi evolutiva, un dubbio... «Ce la farò?».

Un saper agire riconosciuto dagli altri: la prima definizione di competenza viene dall'ambito organizzativo (Le Boterf, 1995). Non è strano: un'impresa *deve* impiegare persone competenti; il campo semantico e pratico della competenza è fatto di *performances*, di *skills*, di compiti. Fare bene, il più rapidamente ed economicamente possibile, ciò che si è chiamati a fare, ha senso laddove i compiti sono ben definiti e l'evidenza dell'azione, nel suo risultato immediato, è al centro.

Ma quando il nostro (s)oggetto è la famiglia, il dubbio è legittimo. Nelle relazioni sociali, affettive, educative, non si tratta mai *solo* di un saper agire, né di garantire un prodotto. L'azione si accompagna al senso, e questo ai vissuti, alle storie, allo sviluppo di teorie locali soddisfacenti, di saperi e conoscenze personali. C'è l'essere e il divenire. Quali dinamiche cognitive, affettive, esistenziali sostengono l'agire tra genitori e figli? La competenza di un genitore si coniuga al singolare o si tratta di competenze collettive, frutto di un coordinamento, di una sinergia? Dal punto di vista sistemico, un soggetto non è competente in sé, ma secondo il contesto, i processi interpersonali, le com-posizioni. Anche a partire (sorpresa!) da incompetenze apparenti.

È rischioso usare un concetto senza definirlo, ma soprattutto senza interrogarsi sulla sua pertinenza, sulle connotazioni che ha, sugli effetti che produce. In una conversazione, in un testo scientifico, in una perizia, si usa la parola *competenza* per sottolinearne l'assenza, evocare una valutazione o affermare un principio. È una parola intrisa di valori.

Le tante ricerche empiriche sulle competenze genitoriali – condotte prevalentemente da psicologi – coinvolgono diverse aree del funzionamento familiare e mescolano (senza mettere a tema la legittimità di questa operazione) aspetti diversi: caratteristiche personali, fattori ambientali e sociali, elementi di storia della famiglia... La valutazione delle competenze genitoriali non possiede standard di riferimento sicuri e condivisi, ma sembra far riferimento a una molteplicità di modelli e di epistemologie, che possiamo così brevemente riassumere:

1. modelli che mirano a oggettivare le competenze di cura attraverso l'osservazione di indicatori comportamentali: dalla capacità di adatta-

mento al ruolo genitoriale ai sentimenti e atteggiamenti, alle interazioni con il mondo esterno, alle potenzialità di cambiamento (es. Reder, Lucey, 1997);

2. modelli centrati sul profilo cognitivo-affettivo del genitore: capacità critica, capacità di rappresentazione del bambino, dei suoi comportamenti, del suo mondo interno, modelli di attaccamento, stili emozionali, rapporto con la propria infanzia e le figure dei genitori, patologie affettive (es. Manzano, Palacio Espinosa, Zilkha 2001);

3. modelli di valutazione dei processi interattivi e delle relazioni familiari: ad esempio, la «competenza coniugale» come pre-requisito di quella genitoriale (Lewis, 1988a e b), lo sviluppo di un'alleanza familiare funzionale (v. Fivaz Depeursinge, Corboz, Warnery, 2000; Malagoli, Togliatti, Mazzoni, 2006).

Ogni modello presenta vantaggi e limiti. I vantaggi stanno nella possibilità di nominare e rendere visibili, innanzitutto ai genitori stessi, nodi problematici che generano sofferenza e blocchi nello sviluppo. I limiti sono molti: ci limitiamo a sottolineare, per il primo modello, la difficoltà di comprendere il senso di comportamenti osservati dall'esterno; per il secondo, il pregiudizio determinista di una «trasmissione di comportamenti disfunzionali» tra le generazioni e per il terzo i limiti insiti nel fotografare un processo, per sua natura dinamico e contestuale, reificandolo.

Questi approcci indagano le competenze psicologiche, emotive, cognitive e/o relazionali. Appare invece balbettante la ricerca sulle «competenze educative» nella famiglia, ricerca che dovrebbe essere compito della pedagogia. Tutte le competenze sopra accennate, infatti, si formano, implicano saperi formali e informali, teorici e pratici, evidenziano dispositivi educativi più o meno latenti, più o meno intenzionali. La pedagogia poco si interroga sui contesti (istituzionali, esistenziali, relazionali, mediatici...) che da un lato potrebbero gettare luce sui modi dell'educare in famiglia e dall'altro promuovere, sostenere o invece ostacolare la formazione alla competenza genitoriale. La domanda, dunque, non è solo «come valutare la competenza genitoriale», ma «a quali condizioni un genitore impara a riconoscersi tale e ad agire di conseguenza?».

Sostenere la genitorialità

Fare il genitore è l'unico modo per (imparare a) essere madre, padre. Forse non lo sai, hai bisogno di scoprirlo, di vederti in azione, di raccontarlo ad altri. Il sapere non riconoscibile, non riconosciuto, non è competenza. Ma come siamo arrivati a questo delirio del nostro tempo, di misurare la competenza dei genitori come se fosse una qualità della persona, slegata dal contesto, distinta dalle relazioni concrete che ha con il partner, con i famigliari, con gli operatori del servizio?

«Sostenere» è la terza parola da porre sotto analisi. La metafora che evoca è la *stampella*: se deve essere sostenuto, il genitore è, appare, si mostra, si sente sull'orlo della caduta. E lo Stato ci pensa: il sostegno alla genitorialità nasce e cresce, in Italia, con la legge 285/1997 e con le leggi regionali. Le modalità di finanziamento, gestione, controllo dei progetti favoriscono indirettamente l'uso di parole-civetta e l'assenza di un pensiero riflessivo e progettuale più ampio. Favoriscono anche le cattive pratiche: quelle che indeboliscono ed esautorano il fare dei genitori, quelle che moltiplicano indicazioni e ricette, quelle che tolgono voce alle storie, alle tragedie, all'immaginazione creativa, al buon senso dei singoli.

Come scriveva Winnicott:

Nel lavoro di crescere i figli, le cose importanti *si fanno momento per momento*, mentre accadono i fatti della vita. Non esistono lezioni, né momenti specifici per *imparare* (Winnicott, 1993, p. 31).

Tenendo conversazioni alla radio già negli anni '30, Winnicott è precursore sia del ruolo dell'esperto, sia di quella focalizzazione sulle responsabilità materne, sopra criticati. Eppure la sua «pedagogia» appare estremamente consapevole e riflessiva, ben lontana da quello che avviene oggi:

Si possono raggiungere ottimi risultati utilizzando ciò che la gente *sente, pensa o fa, costruendo a partire da questa premessa una base di discussione* o di insegnamento per ottenere una comprensione più ampia. In questo modo *l'informazione circola e chi ascolta non perderà la fiducia in se stesso*. Non è facile insegnare con questo sistema, poiché bisogna sapersi rendere conto di quando noi stessi siamo in una condizione di ignoranza (Winnicott, 1993, p. 3, corsivi miei).

E così sul tema dei «no» Winnicott manda in onda una conversazione tra madri che «stanno bene», cioè non vivono grossi ostacoli nel rapporto con i figli. Madri che non fanno notizia, ma *sanno* adattarsi ai bisogni del bambino, hanno strategie, procedono per prove ed errori. Madri che esercitano il no e il sì, la regola e il desiderio, la possibilità di godersi i figli. Viene evitata così la pedagogia dell'istruttività, delle esortazioni, del giudizio, ma anche della spettacolarizzazione.

Non dimentichiamo però che il senso di incompetenza è alimentato dai genitori stessi:

Non si sentono tranquilli [...] in balia di tutto ciò che piomba loro addosso nei momenti critici, inaspettatamente, quando non si ha il tempo di riflettere. Magari quei genitori hanno dato al bambino uno schiaffo, un bacio, un abbraccio, oppure gli hanno sorriso. È stato sicuramente giusto così, non si poteva fare di meglio. Nessuno avrebbe potuto dire loro che altro fare in quelle circostanze, poiché realisticamente non potevano essere previste. In seguito, tuttavia, i genitori tornano a discuterne [...] si sentono confusi riguardo alla natura stessa del problema. A questo punto tendono a sentirsi in colpa e sono pronti a dare ascolto a chiunque parli con autorevolezza o dia loro degli ordini (Winnicott, 1993, pp. 2-3).

L'incompetenza o competenza nasce dunque in un contesto, in un certo tipo di relazione. Quando vige l'idea che un padre o una madre dovrebbe fare qualcosa (di diverso da ciò che fa) l'effetto è disastroso. Produrre questi sentimenti è un atto lesivo della dignità del genitore, ma anche del figlio. Infatti, la dignità e l'integrità delle persone in una famiglia sono strettamente correlate:

La disoccupazione, l'esilio, la perdita di una posizione prestigiosa o l'incapacità fisica o mentale sono esempi di situazioni che possono far sentire a una persona di non rappresentare più un valore per chi gli è vicino (Juul, 2001, p. 90).

L'incompetenza in un membro della famiglia genera effetti di riverbero, biasimo e disvalore, sulla famiglia intera.

Per un genitore non è frequente essere trattato da adulto, avere diritto di parola, di scelta, specialmente se si tratta di un genitore stigmatizzato. Inoltre, la nostra cultura coltiva un'idea astratta del diventare adulti. Non è la nascita di un figlio che fa maturare; molti anzi hanno comportamenti «immaturi» specialmente con i famigliari, e non c'è nulla di anormale o di sbagliato in questo. Se sostenessimo che è necessario,

prima di diventare genitori, essere maturi, avere una sana autostima, saper ascoltare ecc., metteremmo una grossa ipoteca sulla maggior parte delle famiglie. L'autostima e il senso di competenza nascono dentro relazioni di rispetto reciproco, sono generate da azioni integre. Un genitore agisce in modo integro quando assume la responsabilità personale e sociale, e così facendo consente al figlio di fare lo stesso (Juul, 2001).

Assumere la responsabilità personale significa essere disposti ad ascoltarsi e prendersi cura di sé, dei propri bisogni; assumere la responsabilità sociale significa riconoscere i legami con gli altri, le relazioni importanti, i ruoli e i copioni che abbiamo in diversi contesti.

L'offerta educativa rivolta alle famiglie, sempre più ampia e variegata, non sembra prevalentemente centrata sul rispetto della responsabilità genitoriale. Non lo sono i training per i genitori (Mastromarino, 1995) che seguono uno schema predefinito in base ai bisogni «universali» del bambino e danno indicazioni ai genitori su come ottenere figli sani, ben integrati, intelligenti e così via. Non lo sono i percorsi a carattere informativo o istruttivo. Molti servizi si sono ridefiniti negli ultimi tempi, individuando gli operatori stessi come consulenti per la famiglia, anche in risposta alla domanda crescente degli utenti. Però, anche nel ruolo di consulenti, la maggior parte degli operatori dà priorità alla tutela del bambino; l'incontro con il genitore è giustificato dalla necessità di individuare i fattori di rischio, identificare le risorse, sostenere le competenze o indirizzare verso comportamenti desiderabili.

Anche se i fondamenti teorici variano – l'attaccamento (Carli, 2002), le teorie sistemiche (Cirillo 2005), il ciclo di vita – alcune premesse sembrano fortemente radicate e condivise. Il genitore è visto prevalentemente come portatore di un ruolo/funzione, e non come soggetto; la genitorialità è una e attraversa fasi di transizione prevedibili: gravidanza, nascita, cure del bambino piccolo, adolescenza, uscita dalla famiglia di origine... (le transizioni della famiglia sono tracciate a partire dai figli). Il sostegno è la «ricerca delle condizioni facilitanti il percorso genitoriale nell'arco di vita dell'individuo» (Carli, 2002, p. 8).

L'approccio è tecnico e richiede una formazione specifica degli operatori mirata all'acquisizione dei «necessari strumenti» in termini di contenuti e metodi. Lo sguardo degli operatori è centrato sull'osservazione del comportamento genitoriale (*parental investment*) oppure su una raccolta della storia familiare a fini puramente anamnestici e/o diagnostici. Per i genitori «particolari» (genitori cattivi, famiglie «complesse») naturalmente è indicata la terapia (Greco, 2006; Cirillo, 2005).

In questo quadro, appare molto debole la voce dei pedagogisti co-

me professionisti e si perde il contributo della prospettiva pedagogica. Questa dovrebbe procedere con una manovra «a forbice»: da un lato, approfondendo meglio sul piano teorico il senso dell'apprendere e dell'educare in famiglia, l'analisi critica delle competenze educative dei genitori come prodotto di processi morfogenetici che avvengono in un contesto e l'evoluzione storico-culturale dei modelli educativi nella famiglia. Dall'altro, la pedagogia ha il ruolo di indagare le pratiche dell'educare, il «fare» dei genitori, visti non più solo come portatori di ruoli e funzioni, ma come soggetti che inventano ogni giorno la realtà. Lavorare *con* i genitori (Formenti, 2000) significa concertare insieme le modalità di apprendimento utili, valorizzare il sapere personale, prendersi cura dell'esperienza. Il lavoro del pedagogista in un servizio – scuola, ospedale, consultorio ecc. – dovrebbe promuovere forme di con-vivenza intra, inter e trans-famigliari e modi di con-porsi fondati sulla responsabilità, sul rispetto e sulla dignità di tutti gli attori in gioco.

In tutte queste considerazioni c'è più di un argomento a favore dell'autobiografia. Diventare autore della propria storia significa assumere, senza stampelle, la responsabilità personale ed esercitare la propria adultità. Condividere in famiglia parti della propria storia significa realizzare legami. Offrire e ricevere iniezioni di competenza. Diventare modello di competenza per i figli. L'autobiografia compone la teoria di sé e degli altri con il fare quotidiano, con il racconto dei problemi e delle loro soluzioni, con la possibilità di porre anche domande che resteranno aperte. È un modo prezioso per dare senso all'esperienza complessa e sfaccettata dell'essere genitori, figli, coniugi... e anche se uno scritto o un racconto tende all'idealizzazione, sarà inevitabile che riveli elementi di ombra, frustrazione, sofferenza o semplicemente di noiosa routine. Nell'autobiografia si compongono così maturità e immaturità, gioie e fatiche del mestiere di madre, di padre, di figlio o figlia.

Riferimenti bibliografici

- Adorno T. (1944): *Minima moralia. Meditazioni della vita offesa*. (Trad. it.) Torino: Einaudi, 1979.
- Anderson H. (1997): *Conversation, language and possibilities. A postmodern approach to therapy*. New York: Basic Books.
- Boscolo L., Bertrando P. (1993): *I tempi del tempo*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Carli L. (a cura di) (2002): *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento. Linee di ricerca e nuovi servizi*. Milano: Angeli.

- Cirillo S. (2005): *Cattivi genitori*. Milano: Cortina.
- Durning P. (1995): *Education familiale. Acteurs, processus et enjeux*. Paris: PUF.
- Fivaz Depeursinge E., Corboz Warnery A. (2000): *Il triangolo primario. Le prime interazioni triadiche tra padre, madre e bambino*. Milano: Cortina.
- Formenti L. (2000): *Pedagogia della famiglia*. Milano: Guerini & Ass.
- Gerhardt S. (2004): *Perché si devono amare i bambini*. Milano: Cortina.
- Greco O. (2006): *Il lavoro clinico con le famiglie complesse*. Milano: Angeli.
- Juul J. (1995): *Il bambino è competente. Valori e conoscenze in famiglia*. (Trad. it.) Milano: Feltrinelli, 2001.
- Le Boterf G. (1995): *De la compétence*. Paris: Les Editions d'Organisation.
- Lewis J.M. (1988a): The transition to parenthood: I. The rating of prenatal marital competence. *Family Process*, n. 27, pp. 149-165.
- Lewis J.M. (1988b): The transition to parenthood: II. Stability and change in marital structure. *Family Process*, n. 27, pp. 273-283.
- Malagoli Togliatti M., Tafà M. (2005): *Gli interventi sulla genitorialità nei nuovi Centri per le Famiglie*. Milano: Angeli.
- Malagoli Togliatti M., Mazzoni S. (a cura di) (2006): *Osservare, valutare e sostenere la relazione genitori-figli*. Milano: Cortina.
- Manzano J., Palacio Espasa F., Zilkha N. (1999): *Scenari della genitorialità. La consultazione genitori-bambino*. (Trad. it.) Milano: Cortina, 2001.
- Mastromarino R. (1995): *Prendersi cura di sé per prendersi cura dei figli. Proposta di training per genitori*. Torino: Elle Di Ci, Leumann.
- Melandri L. (1988): *Le passioni del corpo. La vicenda dei sessi tra origine e storia*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Reder P., Lucey C. (1997): *Cure genitoriali e rischio di abuso*. Trento: Erickson.
- Roudinesco E. (2002): *La famiglia in disordine*. (Trad. it.) Roma: Meltemi, 2006.
- Theweleit K. (1997) *All you need is love. Strategie per la formazione della coppia e frammento di una biografia di Freud*. Milano: Feltrinelli.
- Winnicott D.W. (1939-1962): *Colloqui con i genitori*. (Trad. it.) Milano: Cortina, 1993.