

## UNA RIFLESSIONE PEDAGOGICA SULLE COMPETENZE EDUCATIVE GENITORIALI TRA AFFETTIVITÀ ED ETICA

Giuseppina D'Addelfio, Maria Vinciguerra\*

Il presente contributo propone una riflessione pedagogica sulla competenza educativa genitoriale. In considerazione del contemporaneo “culto dell’emozione”, ne vengono evidenziati gli aspetti non solo affettivi, ma anche etici. In tale prospettiva viene proposta una riflessione sul bisogno educativo di riconoscimento, quindi sul “materno” e “paterno”, non in termini di funzioni contrapposte ma in termini di responsabilità educative e di reciprocità. Grazie a questa analisi, emergeranno quali categorie chiave della contemporanea pedagogia della famiglia quelle di cogenitorialità e corresponsabilità, anche nella prospettiva di comunità educativa più ampia.

*The paper deals with notion of parental competence by exploring its pedagogical and educational meanings. In the light of the contemporary “cult of emotion”, not only emotional but also ethical aspects are highlighted. An inquiry into the educational need for recognition is developed, thus a reflection on the “maternal” and “paternal”, not in terms of opposing functions but in terms of educational responsibility and reciprocity. Thanks to this analysis, co-parenting and co-responsibility will emerge as key categories of contemporary family pedagogy, also in the perspective of a wider educational community.*

**Parole chiave:** Competenza genitoriale; cogenitorialità; emozioni; etica; sostegno alla genitorialità.

**Keywords:** Parental competence; co-parenting; emotions; ethics; parental support.

### 1. La competenza educativa genitoriale<sup>1</sup>

Nella complessa epoca tarda che stiamo vivendo l’autorità genitoriale – come e più di altre forme di autorità – risulta da più parti messa in questione. Appaiono lontanissimi (anche se non lo sono in realtà) i tempi in cui l’autorità genitoriale si guadagnava automaticamente per il solo fatto di essere divenuti genitori e di appartenere a una generazione precedente a quella dei nuovi nati. Non sembra allora un caso che il concetto di “competenza genitoriale” è diventato sempre più fonte di ispirazione per un’ampia produzione scientifica sul tema<sup>2</sup>.

---

\*Giuseppina D’Addelfio è professoressa associata di Pedagogia generale e sociale, insegna Pedagogia generale, Filosofia dell’educazione e Pedagogia dell’infanzia e delle famiglie presso l’Università degli Studi di Palermo; Maria Vinciguerra è ricercatrice di Pedagogia generale e sociale, insegna Pedagogia generale e sociale e Metodi della ricerca pedagogica presso l’Università degli Studi di Palermo.

<sup>1</sup>Il presente contributo è il risultato del lavoro comune delle due autrici. Tuttavia, il paragrafo 2 e il paragrafo 3 sono stati scritti da Giuseppina D’Addelfio; il paragrafo 1 e il paragrafo 4 da Maria Vinciguerra.

<sup>2</sup> Solo per citare alcuni dei volumi pubblicati sulla genitorialità e sulla competenza genitoriale Cfr. L. Benedetto - M. Ingrassia (2010), *Parenting. Psicologia dei legami genitoriali*, Carocci, Roma; M.H. Bornstein - P. Venuti (2013), *Genitorialità. Fattori biologici e culturali dell’essere genitori*, il Mulino,

In particolare, il concetto di competenza genitoriale è stato oggetto di studio della psicologia, ciò spiegherebbe perché quando si parla di competenza genitoriale ci si riferisce alla capacità dei genitori di rispondere ai bisogni fisiologici e psicologici dei/delle figli/e.

Tuttavia la competenza genitoriale è stata inizialmente studiata per rispondere all'esigenza di una sua valutazione in termini di "misurabilità" e "funzionalità".

Le relazioni familiari infatti, per la psicologia, possono presentarsi o secondo un'alta funzionalità o via via lungo una scala che può indicarle come altamente disfunzionali. Certamente ci stiamo riferendo ad un costrutto multidimensionale in cui si intrecciano diverse dimensioni affettive, cognitive e sociali<sup>3</sup>. Secondo questa lettura, per la psicologia essere genitori competenti significa rientrare in un quadro di "funzionalità", intesa nei termini di un genitore in grado di facilitare lo sviluppo e il successo dei figli; si tratta, quindi, di una dimensione "misurabile": la competenza può essere definita per esempio da dimensioni quali la percettività, la responsività e la flessibilità<sup>4</sup>.

Pur nella consapevolezza che la ricerca di rigore nella valutazione della competenza genitoriale e delle funzioni genitoriali che ne conseguono, sia molto importante per le ricadute assolutamente concrete e profonde nella vita reale di genitori e figli (basti pensare ai casi di affidamento di un minore nelle separazioni coniugali, o alle richieste di allontanamento di un minore dalla famiglia d'origine, per maltrattamento, incuria, abuso, ecc.), l'esigenza di valutare la competenza genitoriale in termini di sola funzionalità appare spesso insufficiente per un'autentica educazione dei figli, ma anche degli stessi genitori.

In effetti, già all'interno della letteratura psicologica, possiamo richiamare anche altri studi che guardano alla genitorialità con una prospettiva differente che si allontana da una definizione di *performance* misurabile. In particolare, la psicologa Gopnick nel suo testo *Essere genitori non è un mestiere*, rifiuta una competenza genitoriale definita, schematizzata, normata e codificata, affermando che tale idea è addirittura dannosa per il genitore in quanto rende il suo lavoro ancora più faticoso. Rievocando così "il genitore quasi perfetto" di Bettelheim e "la madre sufficientemente buona" di Winnicott (due immagini che evocano la fragilità del genitore, la sua fallibilità e direi la sua umanità), la studiosa approda all'elogio del disordine: la bellezza sta nel disordine e nel sapersi adattare alle costanti trasformazioni e ai cambiamenti che la relazione genitore-figlio porta intrinsecamente con sé. Si tratta per il genitore di costruire un «sistema dinamico, complesso, variegato, flessibile [...] Essere un buon genitore non trasforma i figli in adulti intelligenti, felici o di successo, però può contribuire a creare una nuova generazione che

---

Bologna; F. Lambruschi - F. Lionetti (2015), *La genitorialità. Strumenti di valutazione e interventi di sostegno*, Carocci, Roma; L. Carli (2015) (a cura di), *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento. Linee di ricerca e nuovi servizi*, FrancoAngeli, Milano; B. Polini - G. Maggioni (2016), *La genitorialità adeguata. Competenza ed efficacia nelle relazioni familiari*, FrancoAngeli, Milano; O. Greco - M. Maniglio (2016), *Genitorialità. Profili psicologici, aspetti patologici e criteri di valutazione*, FrancoAngeli, Milano; S.A. Martini (2017) (a cura di), *Psicosociologia della genitorialità*, Golem Edizioni, Torino; P. Perillo (2018), *Pedagogia per le famiglie. La consulenza educativa alla genitorialità in trasformazione*, FrancoAngeli, Milano; M. Muzi (2019), *La genitorialità. Le prime relazioni diadiche e triadiche*, Aras Edizioni, Fano (PU).

<sup>3</sup> O. Greco - R. Rosnati (2006), *Cura della relazione genitoriale*, in E. Scabini - G. Rossi (a cura di), *Le parole della famiglia. Studi interdisciplinari sulla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 117-127.

<sup>4</sup> S.T. Azar - L.R. Cote (2002), *Sociocultural Issues in the Evaluation of the Needs of Children in Custody Decisionmaking: What Do Our Current Frameworks for Evaluating Parenting Practices Have to Offer?*, in «International Journal of Law and Psychiatry», n. 25, pp. 193-217.

sia più robusta, adattabile e resiliente, maggiormente capace di gestire gli inevitabili e imprevedibili cambiamenti che dovrà affrontare in futuro»<sup>5</sup>.

Secondo questa prospettiva, la competenza genitoriale si sostanzia dunque nelle capacità del *caregiver* di riequilibrare gli errori commessi, consapevole di poter di fallire di nuovo. Questa definizione di genitorialità ci aiuta a chiarire cosa si intende per competenza educativa genitoriale perché considera anche gli aspetti che “non funzionano”, e da questi riparte proprio alla ricerca di nuove strade da percorrere per la pratica educativa.

Inoltre occorre riflettere sul fatto che, nel nostro tempo, la “pedagogia spontanea” diffusa identifica la competenza genitoriale – l’esser “buoni genitori” – con la capacità/possibilità di rispondere ai *bisogni* del figlio, di modellarsi sulle sue preferenze, talvolta di riuscire ad appagare ogni suo desiderio. Ciò che accade spesso a molti genitori, è di prestare attenzione solo ai bisogni più basilari, quelli *primari*, e alle *performances* dei bambini e degli adolescenti, senza riuscire a riconoscere i bisogni più profondi, e quindi senza riuscire davvero ad educare la persona<sup>6</sup>. Infatti, indubbiamente l’attenzione ai bisogni fisiologici e psicologici dell’individuo, può garantire il benessere dell’individuo, ma non è sufficiente alla completa realizzazione del suo processo di *umanizzazione*.

In tal senso, alcune forme di ipercura possono essere lette come forme di maltrattamento del bambino, segni di “un’incompetenza” genitoriale che diventa tale proprio quando i genitori aspirano alla perfezione<sup>7</sup>, ponendosi l’obiettivo di una cura che non dimentica niente o di una cura che finisce con il volersi sostituire all’altro in ogni sua iniziativa.

In realtà, è proprio nella mancanza (che non si traduce in assenza), nel fare spazio e nella distanza che permette di *riconoscere* il/la figlio/a come altro da sé e come bene in sé, che il/la figlio/a *viene davvero al mondo* come unico e insostituibile, come altro dalla madre e dal padre.

Proponiamo dunque di pensare il bisogno educativo come *bisogno di riconoscimento*<sup>8</sup>, un bisogno fondamentale ed originario: quello di *essere riconosciuti* ma anche di *riconoscere nell’essere*, cioè di esser guidati a riconoscere significati e valori per una piena personalizzazione della propria esistenza. Pertanto possiamo pensare la competenza genitoriale come ciò che permette di rispondere al bisogno educativo di riconoscimento, intendendo con quest’ultima espressione tanto bisogno affettivo di esser riconosciuti come persone, quanto bisogno etico di esser guidati a riconoscere realtà e valori altri rispetto a sé (ivi compreso la realtà e il valore dell’altro).

## 2. Culto delle emozioni e incompetenza emotiva: paradossi del nostro tempo

---

<sup>5</sup> A. Gopnik (2016), *Essere genitori non è un mestiere. Cosa dice la scienza sulle relazioni tra genitori e figli*, tr. it. Boringhieri, Torino, 2017, pp. 25-26.

<sup>6</sup> Cfr. G. D’Addelfio (2017), *Esistono bisogni propriamente educativi?*, in A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, ELS La Scuola, Brescia, pp. 93-109.

<sup>7</sup> B. Bettelheim (1998), *Un genitore quasi perfetto*, tr. it. A. Bottini, Feltrinelli, Milano.

<sup>8</sup> A. Bellingreri - M. Vinciguerra (2017), *Il bisogno educativo*, in A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, cit., pp. 394-413.

Alla luce del percorso di riflessione pedagogica fin qui svolto, non è difficile riconoscere che nel nostro tempo è il versante affettivo del bisogno di riconoscimento quello che viene più facilmente e insistentemente valorizzato, a scapito del versante ed etico. In altri termini la competenza genitoriale oggi è troppo spesso sbilanciata sull'affettività o, meglio, su un generico emotivismo, traducendosi così in diverse forme di incompetenza educativa.

Ora, ferma restando l'importanza della capacità genitoriale di contenimento emotivo, essa non è di per sé sufficiente per dare al bambino ciò di cui ha bisogno per crescere *come persona* e per vivere nel modo migliore possibile quella specifica età della vita che è l'infanzia. Non a caso oggi si parla spesso di un bambino sovrano o addirittura tiranno, sempre irrequieto e insoddisfatto.

Da tempo in effetti gli studi sociologici, psicologici e pedagogici hanno riconosciuto un passaggio da una *famiglia etica e normativa* ad una *famiglia affettiva*<sup>9</sup>. Più in generale la nostra epoca tarda appare segnata da un vero e proprio culto delle emozioni<sup>10</sup>, secondo cui le emozioni vanno sempre e comunque espresse e seguite per poter essere "autenticamente" se stessi e stare "autenticamente" con gli altri. Si noti subito che qui autenticità significa (solo) "fedeltà al proprio sentire più immediato"<sup>11</sup>. E quanto più le relazioni sono ritenute importanti, tanto più questo imperativo all'autenticità emotiva diventa categorico; quindi non solo la famiglia non fa eccezione, ma anzi per essere una *vera famiglia* deve essere principalmente uno spazio per le emozioni.

Inoltre, vige un dogmatico rifiuto di ogni forma di "autorità" educativa, quasi che essa non possa che essere sinonimo di rigido e violento autoritarismo. Molto diffuso è allora lo stile educativo permissivo: per molti genitori risulta insensato, difficile e alla lunga insostenibile segnare differenze e limiti, quindi stabilire regole e tenervi fede. Con ciò viene meno uno degli ingredienti fondamentali della relazione educativa quella del "controllo".

Infatti, come molti studi hanno messo in evidenza<sup>12</sup>, e come la categoria pedagogica del bisogno di riconoscimento nella sua duplicità permette di illuminare in modo specifico, in una relazione educativa due sono le variabili che sempre dovrebbero entrare in gioco: il contatto e, appunto, il controllo. Con il primo termine si intende la disposizione di prossimità fisica, contatto e contenimento emotivo da parte del *caregiver* nei confronti del bambino piccolo o, più in generale, la capacità dell'educatore di riconoscere i vissuti emotivi dell'altro ed esprimere in modo adeguato i propri: possiamo dire che con ciò il genitore risponde al bisogno di intimità. Con il secondo termine si allude alla capacità di guidare, dare regole e indicazioni, richiedendo e supportando certi comportamenti e sanzionando altri comportamenti, arginando quello che nel parlare comune viene spesso descritto come il *capriccio* del figlio. Diventa allora sempre più

---

<sup>9</sup> E. Scabini – V. Cigoli (2000), *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Raffaello Cortina, Milano; E. Scabini – V. Cigoli (2012), *Alla ricerca del familiare. Il modello relazionale-simbolico*, Raffaello Cortina, Milano.

<sup>10</sup> M. Lacroix (2001), *Il culto dell'emozione*, tr. it. Vita e Pensiero, Milano, 2002.

<sup>11</sup> C. Taylor (1991), *Il disagio della modernità*, tr. It. Laterza, Roma-Bari, 1998.

<sup>12</sup> Cfr. H. Franta (1988), *Atteggiamenti dell'educatore. Teoria e training della prassi educativa*, Las, Roma; N. Darling - L. Steinberg (1993), *Parenting style as context: An integrative model*, in «Child Development», n. 113, pp. 487-96; M.R. Gray - L. Steinberg (1999), *Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct*, «Journal of Marriage and the Family», n. 61, pp. 574-587; M. Claes et All. (2005), *Parenting and culture in adolescence*, in Aa.Vv., *Contemporary parenting issues*, Nova Science Publishers, New York.

comprensibile e fondato dire che per essere *buoni genitori*, cioè per *adempiere bene* al compito cui sono chiamati, non basta ascoltare e accettare le emozioni dei loro figli.

Ora, mentre il genitore delle generazioni precedenti era per lo più *autoritario* perché “sbilanciato” sul versante del controllo, del dare norme e imporre disciplina in modo unilaterale – e per questo l’autorità genitoriale era quasi automatica –, oggi molti genitori sono *permissivi* e paiono sempre meno capaci di occuparsi del secondo versante della relazione educativa.

Tuttavia non va dimenticato che un’attenzione autenticamente formativa alle emozioni necessita che esse vengano messi in dialogo con la ragione, affinché si raggiunga in se stessi e negli altri una vera e propria “competenza emotiva”. Con tale espressione gli studi psicologici e pedagogici alludono ad una serie di abilità interrelate tra cui: esser consapevoli delle proprie emozioni; saperle esprimere anche in base al contesto; saper interpretare i comportamenti altrui e riconoscerne le emozioni; saper distinguere l’emozione provata dall’emozione espressa; usare un vocabolario emotivo adeguato; essere empatici; saper attivare strategie di *coping*<sup>13</sup>. È chiaro che solo chi possiede o almeno lavora su di sé per acquisire una simile competenza, può essere per la crescita affettiva dell’altro *guida*<sup>14</sup>. Da questo punto di vista, si può dire che l’incompetenza genitoriale di taluni genitori di oggi si leghi ad una incompetenza emotiva, sia pure nascosta da una strenua esaltazione del valore delle emozioni.

Diversi studi e anche le ricerche sul campo da noi condotte fanno emergere che alcuni genitori sono molto concentrati sulle emozioni e sulla dimensione del contatto della relazione educativa da diventare permissivi, anche perché convinti, in ossequio allo scetticismo etico del nostro tempo, che non esista alcun modo di *consegnare un ideale etico di umanità*<sup>15</sup>: cercano di *lasciare liberi* i figli, di mantenersi *neutrali*, di evitare il conflitto. Altri, sono permissivi nel tentativo di non ripetere i deprecabili errori che spesso nel loro passato di figli si legavano all’autoritarismo. In ogni caso sembra che molti genitori di oggi non riescono – non sono educati – a cogliere che la vera autorità è l’impegno a far crescere l’altro<sup>16</sup>. Ciò significa tollerare e insegnare a tollerare anche disagi e frustrazioni, in nome degli obiettivi di crescita della persona *proprio in quanto persona*.

### 3. Competenza etica genitoriale tra “materno” e “paterno”

A ben guardare, l’odierno culto delle emozioni diventa, in famiglia come in altri contesti, paradossale: innanzitutto perché le emozioni che vengono valorizzate sono a ben guardare, solo quelle cosiddette “positive”, cioè immediatamente legate ad una situazione di benessere e spesso usate per coprire forme di malessere ed evitare ogni forma di disagio e frustrazione, anche quelli che rappresentano un insostituibile aiuto per la crescita.

---

<sup>13</sup> Cfr. C. Saarni (1999), *The Development of Emotional Competence*, Guilford Press, New York.

<sup>14</sup> Cfr. J. Gottman - J. De Claire (1997), *Intelligenza emotiva per un figlio*, tr. it. BUR, Milano

<sup>15</sup> Cfr. A. Bellingreri (2010), *La cura dell’anima. Profili di una pedagogia del sé*, Vita e Pensiero, Milano.

<sup>16</sup> Rimangono su questo magistrali tanto le pagine che Hannah Arendt ha dedicato all’etimologia e, quindi, al senso originario dell’autorità educativa, quanto il commento che ne ha fatto Luisa Muraro. Cfr. G. D’Addelfio (2020) *La memoria del bene nella generazione della persona. Riflessioni di filosofi dell’educazione a partire da Hannah Arendt*. In G. Zago, S. Polenghi, & L. Agostinetto (a cura di), *Memoria e educazione. Identità narrazione diversità*, PensaMultimedia, Lecce, pp. 111-121.

Oggi le emozioni negative lasciano spesso sgomenti e impreparati, *senza parole*: soprattutto quei genitori che hanno abdicato dalla propria responsabilità/autorità educativa. Lo si è visto con particolare evidenza nelle difficoltà di questi genitori nel rimanere guide salde della vita familiare sconvolta dalla pandemia: fermo restando l'inevitabile disorientamento e le fondate preoccupazioni per un evento così inimmaginabile, resta il fatto che esso ha, tra l'altro, reso particolarmente evidente una difficoltà già da tempo presente in tante famiglie: "Noi genitori del terzo millennio abbiamo un problema con le parole. Che poi è un problema con il principio di realtà. Riusciamo a comunicare ai nostri figli solo quella parte realtà che ci fa sentire – e li fa sentire – protetti e al sicuro. Quando invece gli eventi tirano in ballo emozioni negative, in particolare paura e tristezza, diventano immediatamente incomunicabili e si trasformano in parole non dette [...] Quando la realtà diventa minacciosa a spaventosa, noi adulti perdiamo le parole. Non le troviamo proprio. Di fronte al Coronavirus però, non si poteva rimanere senza parole. Bisognava dire qualcosa"<sup>17</sup>.

Di fronte al Coronavirus è diventato evidente che le emozioni non possono essere l'unica guida educativa. È diventato evidente che queste prime di forme di reazioni immediate che dicono del nostro stare al mondo, necessitano di essere mediate grazie al *logos*, che – come è così noto da venir spesso dimenticato – è ragione e parola, è ragione che diventa dia-logos. Proprio di fronte al Coronavirus è diventato chiaro che le emozioni non potevano certo essere represses e rimosse, ma non bastava esprimerle o seguire, bisognava condividere per meglio comprenderle e comprendersi. E questo non poteva accadere con "genitori solo amici", incapaci di offrire una mappa di senso che è quella che ti permette anche di tollerare il disagio e affrontare il dolore.

Più in generale: ragionare sulle emozioni, discuterle, contestarle se è il caso ed educarle, risulta difficile in quanto, secondo una certa traiettoria storico-teoretica che non è possibile approfondire qui<sup>18</sup> e che è fortemente penetrata nell'atteggiamento naturale del nostro tempo, le emozioni sono state poste *contro il logos* – come via alternativa alla ragione dialettica e non come fecondante di essa – e l'affettività umana è stata sempre più intesa come mera risonanza psicofisica, cioè come un essere *toccati*, appunto *affetti*, dalla realtà esterna ma solo in superficie. Generando una serie di equivoci dai pesanti risvolti educativi, ad una affettività/emotività così intesa è stato progressivamente demandato il compito di rispondere alle domande di senso che animano la vita umana. Da qui l'idea riduttiva e fuorviante dell'autenticità sopra richiamata.

Tuttavia non va nascosto un fatto che spesso l'esperienza educativa, con maggiore evidenza di qualsiasi riflessione, sa portare alla luce: le emozioni lasciate a se stesse, non riescono a dare risposte adeguate a simili domande. Inoltre, da attraenti diventano rapidamente ingovernabili e temibili. Lo si può vedere quando, genitori poco impegnati a dire dei "no" e a rimproverare in modo coerente e sereno, fermo e coerente il proprio figlio, appaiono altresì incapaci di dare dei "sì" in modo altrettanto coerente e stabile. E non è raro che, poiché mancano di assumersi la responsabilità del "controllo" nella relazione educativa, dinanzi a situazioni problematiche, questi educatori permissivi si trasformano in autoritari, quasi da "amici" ad acerrimi "nemici", rapidamente e inspiegabilmente agli occhi dei figli, i quali finiscono col reputarli inaffidabili. Non si può non osservare che una simile incoerenza e mutevolezza dell'adulto di riferimento

---

<sup>17</sup> A. Pellai (2020), *Mentre la tempesta colpiva forte. Quello che noi genitori abbiamo imparato in tempo di emergenza*, DeAgostini, Milano, pp. 28-29.

<sup>18</sup> Cfr. G. D'Addelfio (2021), *Del bene*, Scholè, Brescia.

genera sempre, in bambini e ragazzi, un senso costante di insicurezza, di mancanza di fiducia negli altri, ma anche in se stessi.

Il bisogno educativo di riconoscimento è da declinarsi allora secondo due dimensioni una affettiva e una etica: la prima è più immediatamente visibile nei comportamenti della madre; la seconda in quelli del padre; tanto che gli studi di matrice psicanalitica ci parlano di un “codice materno” e di un “codice paterno”.

Il rischio di questa lettura è però (almeno) duplice. Innanzitutto c'è il rischio di ricadere in un'ottica funzionalistica. Per questo preferiamo parlare *responsabilità* della madre e di *responsabilità paterna*: non di *ruolo* o di *funzione*. È a questo livello di profondità della nostra riflessione che emerge in tutta la sua evidenza e portata l'inadeguatezza, quando si tratta di competenze educative genitoriali, dell'esprimersi in termini di *funzioni* e di *dinamiche di funzionamento*.

Pensare la competenza genitoriale in termini di efficacia secondo il principio della funzionalità osservabile (di contro alla disfunzionalità), infatti, risulta riduttivo e inadeguato non solo per i connessi rischi di professionalizzazione della genitorialità e di colpevolizzazione di alcuni genitori (che potrebbero sentirsi schiacciati da simili valutazioni), ma soprattutto per una ragione ontologica, che solo una riflessione pedagogica di senso, nella sua prossimità con la filosofia dell'educazione, permette di evidenziare. Infatti, parlare di funzioni e ruoli significa alludere ad attività storicamente determinate, contingenti e quindi non essenziali, e soprattutto mantenersi sul piano delle attività estrinseche al nucleo della persona<sup>19</sup>. Ciò significa che nell'esercizio di qualsiasi funzione, si può esser sostituiti senza eccessivo danno e soprattutto che, in tale esercizio, *non è in gioco il nucleo personale* di chi la esercita.

Ora, l'esser genitori non può essere pensabile in tal modo. Piuttosto, è una esperienza che, se vissuta come autentica esperienza educativa, implica, come ogni esperienza educativa, anche per l'educatore un cambiamento e guadagno d'essere, nonché – se vissuta in tutta la sua pienezza - la consapevolezza dell'insostituibilità e della totalità del proprio impegno personale, congiunto quella dei propri limiti e, quindi, della necessità di un continuo lavoro formativo su di sé.

In secondo luogo una visione rigida e contrapposta, ma anche solo complementare, del codice “materno” e di quello “paterno” è quella una visione anacronistica e stereotipata dei compiti educativi genitoriali, che non va nella direzione del bene di nessuno dei soggetti coinvolti: né della madre, né del padre, nei dei figli/delle figlie.

Piuttosto, nella prospettiva di chi scrive, è la capacità di condividere nella *reciprocità* – che è più di complementarietà - la responsabilità di un'adeguata risposta tanto al bisogno di affettività quanto al bisogno di etica che rende i genitori "insieme" competenti nell'educazione familiare. Non si può allora parlare di competenza genitoriale se non in riferimento alla cogenitorialità e, più ampiamente, alla corresponsabilità.

#### 4. Cogenitorialità e corresponsabilità

Da quanto detto finora, emergono alcuni nodi importanti per una riflessione pedagogica sulla competenza genitoriale.

---

<sup>19</sup> E. Stein (1970), *Psicologia e scienze dello spirito. Contributi per una fondazione filosofica*, tr. it., Città Nuova, Roma, 1996, p. 160.

In prospettiva pedagogica la competenza genitoriale è pensabile come risposta responsabile al bisogno educativo di riconoscimento del figlio/della figlia: risposta commisurata a ciò che è richiesto dalla sua età ma anche dalle sue irripetibili caratteristiche personali e da condizionamenti e opportunità legate ai contesti di vita e di crescita. Siamo giunti a vedere che «oggi, nei mondi della vita dell'educare, i gesti dell'accoglienza e del contenimento, ovvero del contatto affettivo, implicati in ogni autentica cura educativa appaiono altamente desiderabili e praticabili, meno desiderabili e a volte persino impraticabili appaiono quelli del controllo e della guida educativa»; siamo giunti altresì a rendere evidente ciò che spesso oggi rimane non visto: «se questi ultimi mancano, la cura educativa diventa inautentica, perché rimane al di sotto delle sue possibilità e responsabilità specifiche»<sup>20</sup>. In tal senso, emerge la necessità di una strutturante reciprocità tra affettività ed etica, tra codice materno e codice paterno, dei quali entrambi i genitori si fanno insieme responsabili.

D'altro canto se, come detto all'inizio, essere genitori competenti significa riconoscere e accettare i propri limiti, possiamo ora aggiungere che la competenza educativa genitoriale è segnata tanto dalla consapevolezza che non ci si può sentire competenti una volta per tutte (anche solo per il fatto che la risposta ad un bisogno educativo deve trasformarsi in relazione all'età del figlio/della figlia), quanto che non si è competenti da soli ma sempre nella relazione con l'altro genitore, che a sua volta sarà segnato dalla sua e dall'altrui percezione di sé come genitore competente<sup>21</sup>.

Quest'ultimo aspetto che sembra restare sullo sfondo in molti studi sulla competenza genitoriale, è il punto in cui la riflessione pedagogica sulla competenza educativa genitoriale si presenta come *d'altro genere*, proprio perché rintraccia all'origine dello sviluppo della competenza genitoriale non la funzione ma la capacità di condividere (anche il disordine), di imparare a costruire con il/la figlio/a un registro di significati, ma anche di condividere con altri educatori (in primo luogo, l'altro genitore). Si tratta di tematizzare una rinnovata attenzione alla dimensione della *co-genitorialità*<sup>22</sup>, promuovendo e sostenendo la competenza genitoriale a partire da un «affidamento reciproco delle rispettive competenze educative» dei due genitori<sup>23</sup>.

Il tema delle alleanze educative dunque non è accessorio ma sta alla base di una crescita nei genitori di una responsabilità che sia attenta ad una risposta ad entrambe le dimensioni del bisogno educativo. In altre parole, così come i bambini per crescere e sviluppare una loro capacità di mentalizzazione hanno bisogno di appoggiarsi alla mente dei genitori<sup>24</sup>, allo stesso modo i genitori per acquisire una loro competenza genitoriale

---

<sup>20</sup> G. D'Addelfio (2017), *Aver cura*, in A. Bellingreri (a cura di), *Lezioni di pedagogia fondamentale*, cit., pp. 451-467, p. 460.

<sup>21</sup> M. Vinciguerra (2015), *La competenza genitoriale. Verso l'orizzonte della reciprocità*, in «Pedagogia e Vita», n. 73, pp. 114-128.

<sup>22</sup> Cfr. O. Greco – R. Rosnati (2006), *Cura della relazione genitoriale*, in E. Scabini, G. Rossi (a cura di), *Le parole della famiglia. Studi interdisciplinari sulla famiglia*, Vita e Pensiero, Milano, pp. 117-127; G. Salonia (2012), *Edipo dopo Freud. Verso una nuova Gestalt della cogenitorialità*, in «Le nuove frontiere della scuola», n. 10, pp. 37-41; A. Merenda (2017) (a cura di), *Genitori con. Modelli di coparenting attuali e corpi familiare in Gestalt Therapy*, Cittadella Editrice, Roma.

<sup>23</sup> L. Pati (2005) (a cura di), *Educare alla genitorialità tra differenze di genere e di generazione*, La Scuola, Brescia; Id. (2014), *L'apprendimento della funzione educativa paterna e materna*, in Id. (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia, pp. 131-148.

<sup>24</sup> Cfr. W.B. Bion (1961), *Esperienze nei gruppi: e altri saggi*, tr. it. Armando, Roma, 1971; A. Gopnik (2016), *Essere genitori non è un mestiere...*, cit.

hanno bisogno anche della mente di altri adulti educatori (in primo luogo, l'altro genitore) con cui condividere l'esperienza della genitorialità imparando a crescere come genitori.

Il riferimento a questi studi ci aiuta a comprendere che colpevolizzare i genitori e rintracciare nella loro inadeguata competenza genitoriale la causa di un'emergenza educativa diffusa, non è la risposta ad un bisogno di educazione anche dei genitori, che sembra profilarsi come una sfida educativa sempre più emergente nel nostro tempo. Come indicato in modo più ampio nel nostro ultimo lavoro, centrato su un'ampia ricerca sul campo<sup>25</sup>, emerge la necessità di promuovere con consapevolezza pedagogica adeguata le competenze genitoriali attraverso specifici percorsi di sostegno educativo. Nella nostra prospettiva, infatti, si tratta spesso, secondo il modello delle "scuole per genitori"<sup>26</sup> e nella cornice del paradigma fenomenologico-ermeneutico applicato alla ricerca con le famiglie<sup>27</sup>, di apprestare per i genitori spazi e tempi adeguati per riflettere insieme, come coppia e con altri genitori, con una adeguata facilitazione pedagogica per dare senso all'esperienza educativa vissuta, di rafforzare la consapevolezza sul loro agire educativo e i saperi di cui già sono detentori, promuovere le potenzialità educative presenti nella coppia genitoriale, di dare loro strumenti per trasformare comportamenti e atteggiamenti grazie a *intenzionalità educative* più piene e adeguate alle situazioni cui i genitori sono chiamati a rispondere.

Più in generale, sfida specifica che si profila dinanzi alla contemporanea pedagogia della famiglia è quello di accompagnare i genitori del nostro tempo verso una sempre più acuta consapevolezza della loro insostituibile responsabilità educativa, nello scenario della corresponsabilità e del riconoscimento reciproco "paterno" e "materno"; di più: si tratta di educare a riconoscere che è grazie alla reciprocità dei due i codici identitari che è possibile una reale risposta al bisogno educativo dei figli e delle figlie e che la promozione di una competenza genitoriale va intesa e praticata, in ultima istanza, come sinergia educativa nella coppia genitoriale da coltivare nei "mondi della vita" dell'educazione, e quindi in dialogo anche con altri adulti educatori e con il più ampio contesto comunitario e sociale.

---

<sup>25</sup> G. D'Addelfio, M. Vinciguerra, *Affettività ed etica nelle relazioni educative familiari. Percorsi di Philosophy for Children and Community*, FrancoAngeli, Milano.

<sup>26</sup> Cfr. L. Pati (2004), *Progettare la vita. Itinerari di educazione al matrimonio e alla famiglia*, La Scuola, Brescia; D. Simeone (2008), *Educare in famiglia. Indicazioni pedagogiche per lo sviluppo dell'empowerment familiare*, La Scuola, Brescia.

<sup>27</sup> G. D'Addelfio, M.P. Giordano (2020), *La fenomenologia come metodo di ricerca pedagogica con e per le famiglie*, in «La Famiglia», 54/264, pp. 48-57.