

Fare e disfare la “buona” maternità online: costruzioni e decostruzioni di un modello pedagogico

Davide Cino

Published: 21 dicembre 2020

Constructing and De-constructing the “Good” Mothering Framework Online: a Pedagogical Analysis

The present paper aims to take an interpretative stand towards some implicit and explicit pedagogical models informing the “good parenting” and, specifically here, “mothering” philosophy. After critically assessing the term “parenting”, the contribution will stress how the social categories of “risk” and “protection” fostered the construction of a moral discourse on what it means to be a good parent and, specifically, a good mother, stressing potential problematic implications that these definitions come with. Informed by this framework, it will be highlighted the role played by the web, and specifically here parenting online platforms, in reinforcing or questioning the good parenting framework. Three different Italian platforms will then be discussed (the website Pianeta Mamma, the parenting forum Al Femminile, and the blog/social media accounts of Mammadimerda), looking at whether and how the subject(s) of the enunciation and the platforms’ affordances contribute to the social construction of contrasting pedagogical models about parenting as an epistemic object.

Il presente contributo offre un’analisi critico-interpretativa di alcuni modelli pedagogici -impliciti ed espliciti- alla base del costruito di “buona” genitorialità e, nel dettaglio, maternità. Partendo da una disamina critica del termine parenting, si evidenzierà come temi quali “rischio” e “protezione” abbiano contribuito alla creazione di un discorso morale su cosa significhi essere un buon genitore e, nel dettaglio, una buona madre, evidenziando assunti e possibili derive pedagogiche che da tale accezione muovono. Sulla base di questo sfondo teorico, si evidenzierà come il web e, nella fattispecie, l’utilizzo di piattaforme online per genitori possa contribuire e al rafforzamento e alla messa in discussione di tali presupposti. Si considereranno poi tre differenti esempi di piattaforme italiane per genitori (il sito web Pianeta Mamma; il forum Al Femminile; il blog e gli account social Mammadimerda) guardando a come i soggetti dell’enunciazione e le affordances delle piattaforme favoriscano la costruzione sociale di cultura e contro-cultura pedagogica sulla “pratica” della genitorialità come oggetto epistémico.

Keywords: Parenting; Intensive Parenting; Online Learning; Digital Media; Informal Education.

Davide Cino: Università Cattolica del Sacro Cuore (Italy)

✉ davide.cino@unicatt.it

PhD Candidate in “Education in Contemporary Society” at the University of Milan-Bicocca.

1. Premessa

Durante una lezione di Pedagogia della Famiglia tenuta in un’Università del Nord Italia ho proposto a un gruppo di circa 200 studenti in aula -non consapevoli dell’attività che avrebbero svolto – di esprimere le proprie rappresentazioni rispetto all’espressione “genitorialità”. Studenti e studentesse hanno risposto a un quesito che recitava “Se pensi ‘genitorialità’ cosa ti viene in mente?”, utilizzando una piattaforma online atta a facilitare lavori di brainstorming grazie alla creazione di una nuvola di parole la cui grandezza varia al variare della frequenza di utilizzo delle parole stesse. Il risultato di questa attività, mostrata agli studenti dopo che tutti avessero risposto, ha portato allo sviluppo della *word cloud* di cui sotto (Fig. 1).

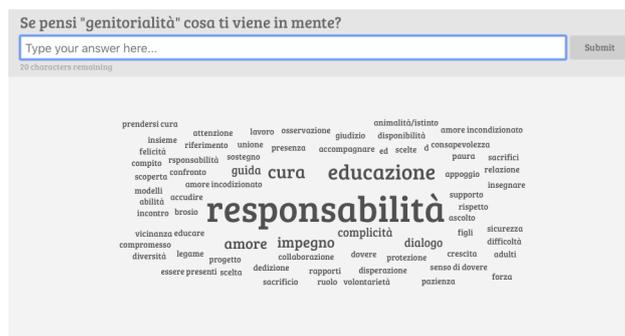


Fig.1 (Word Cloud “Genitorialità”)

Benché il software utilizzato non fornisse informazioni circa l’effettiva distribuzione numerica delle parole, era evidente che per *quegli* studenti, in *quel* momento, l’espressione “genitorialità” riecheggiasse particolarmente il termine “responsabilità”.

Le riflessioni partecipate che sono nate in aula partendo da questo stimolo, pur meritevoli di attenzione sul profilo epistemico ed ermeneutico, non rappresentano l’oggetto del presente contributo. Ho tuttavia deciso di mobilitare questo aneddoto quale spunto per una riflessione teorica che vuole poggiare uno sguardo critico-interpretativo sul tema della genitorialità come esercizio di una funzione (Formenti, 2014), stressando come, nel parlare di “funzione”, si avanzi implicitamente l’idea di un compito (quello genitoriale) che può essere espletato in maniera più o meno efficiente o, per usare le parole di questi studenti, più o meno “responsabile”.

Tale esercizio critico è, a parere di chi scrive, particolarmente rilevante nell’attuale era digitale, in cui la rete contribuisce alla costruzione di un discorso culturale sulla “buona genitorialità” di cui -come vedremo- i genitori sono non soltanto fruitori, ma anche co-costruttori.

Nel presente contributo, dunque, guarderò dapprima criticamente al concetto di genitorialità, valutandolo da un punto di vista pedagogico in termini di sistemi di aspettative implicite ed esplicite che sui genitori sono riposte e da loro in certa misura interiorizzate, per poi analizzare come il web, qui inteso come ambiente informale di apprendimento e di co-costruzione di conoscenze, rappresenti per i genitori contemporanei uno strumento attraverso cui la loro rappresentazione di sé come genitori può essere rinforzata o messa in discussione.

Mi focalizzerò poi su tre esempi di piattaforme italiane per genitori: il sito web *Pianeta Mamma*, il forum *Al Femminile*, il blog e gli account social *Mammadimerda*, evidenziando in che misura i soggetti dell’enunciazione e le affordances di queste piattaforme favoriscano o meno la costruzione sociale di cultura e contro-cultura pedagogica sulla “pratica” della genitorialità come oggetto epistemico.

2. Problematizzare il dato per scontato: “genitorialità” non è un termine neutro

Secondo una prospettiva fenomenologica e costruzionista, il linguaggio *non* è neutro: “è, infatti, attraverso le parole [...] che costruiamo un modello culturale del fenomeno che stiamo ‘solo’ etichettan-

do” (Caronia, 2011, p. 151). L’espressione genitorialità, nonché il più articolato corpus lessicale usato da teorici, studiosi e professionisti dell’educazione e delle scienze sociali in generale, non fa eccezione.

Il termine genitorialità è oggi parte di un vocabolario comune e dato per scontato. Dai documenti ufficiali -quali la Raccomandazione Europea sul supporto genitoriale (Milani, 2018) – al linguaggio di ogni giorno (Formenti, 2008), professionisti e studiosi di educazione fanno uso di questa espressione quale termine ombrello atto a coprire “tutte le funzioni che i genitori assolvono per accudire e prendersi cura dei propri figli” (Milani, 2018, p. 64). Le funzioni fanno riferimento al complesso di risposte messe in gioco dai genitori ai bisogni di cura, sviluppo e crescita dei bambini, le quali hanno natura contestuale e situazionale.

Il discorso sulla genitorialità, tuttavia, trova nel paradigma della “genitorialità intensiva” (o *intensive parenting*), un punto di raccordo tra funzioni e competenze genitoriali, le quali implicano una certa risposta valutativa in termini valoriali e di merito (Lee, Bristow, Faircloth, & Macvarish, 2014). Quale filosofia dell’educazione, la genitorialità intensiva vede nel genitore -e in particolare nelle madri, dunque nella maternità (Hays, 1996)- il principale soggetto responsabile dell’accudimento e dell’educazione dei figli, il cui benessere e la cui riuscita nella vita saranno da intendersi quali cartine al tornasole dell’aver assolto al proprio ruolo in maniera più o meno funzionale (Shirani, Henwood, & Coltart, 2012).

Una comprensione del termine genitorialità e della sua normalizzazione nel linguaggio della vita quotidiana, tuttavia, non può prescindere da una contestualizzazione storico-culturale dello stesso. Un primo punto di svolta rispetto al riconoscimento dell’importanza socialmente attribuita al ruolo del genitore – conseguente alla progressiva *costruzione sociale dell’infanzia* – si ha nel passaggio dalle società agricole a quelle industriali (Furedi, 2002). Da un lato il bambino inizia ad essere considerato un soggetto altro rispetto ai grandi, bisognoso di specifiche e differenziate pratiche di cura (Demozzi, 2016); dall’altro, il gradiente di apertura sistemica della famiglia inizia a stringersi rendendo l’educazione e l’accudimento dei figli un fatto prevalentemente – ma, come spiegherò in seguito, *mai* esclusivamente – privato (Furedi, 2002).

Il termine genitorialità, tuttavia, nasce intorno agli anni ’50 nel contesto nordamericano (*parenting*) e viene utilizzato dapprima da professionisti di area psicologica e dell’auto-aiuto per indicare, appunto, l’esercizio di funzioni associate all’accudimento dei figli, per poi diffondersi nel linguaggio comune -con il verbo “*to parent*” – intorno alla metà degli anni ’70 (Lee, et al., 2014). È in quegli anni che, come riportano Lee e colleghi, l’espressione genitorialità viene normalizzata sullo sfondo di discorsi basati sul *paradigma del deficit* (Gigli, 2007), che valuta il comportamento del genitore in termini di scarti (da colmare) rispetto a un idealtipo pedagogico secondo cui il “buon genitore” deve dimostrarsi costantemente dedito alla cura dei figli per garantirne il benessere psicosociale. Il perché una tale filosofia dell’educazione (*degli adulti*, prima che dei bambini) abbia trovato humus fertile in Nord America e in ambito psicologico può essere spiegato considerando due principali variabili di ordine culturale e disciplinare. In primis, l’orientamento neoliberale della cultura nordamericana, che presuppone la costruzione sociale di un soggetto ritenuto responsabile e principale artefice del proprio destino, nella buona e nella cattiva sorte (Binkley, 2014). In secundis, l’affermarsi di un paradigma individualista in psicologia che, nell’intento di aiutare il soggetto – in questo caso il genitore – ad agire su stesso per raggiungere una situazione di potenziale benessere, pone particolare enfasi sulle competenze individuali (Formenti, 2008). È proprio il discorso sulle competenze a creare l’ancoraggio tra la genitorialità e una “buona” genitorialità che poggia le basi sull’apprendimento di una serie di abilità utili al genitore per assolvere al suo compito efficientemente.

Affinché il genitore, dunque, diventi un “buon” genitore, e nella fattispecie la madre una “buona” madre, il paradigma della genitorialità e della maternità intensiva presuppone che questa debba essere guidata da un parere esperto scientificamente validato (Shirani et al., 2012). La letteratura, infatti, pur non negando che l’*intensive parenting* riguardi – seppur rispetto a funzioni differenziate – tanto i padri che le madri, evidenzia come queste siano maggiormente sottoposte a un giudizio regolatore esterno che vede nell’educazione dei figli un prolungamento naturale dell’attività materna verso cui la “buona madre” deve dimostrarsi dedita, pena l’essere sanzionata come “negligente” (Formenti, 2019).

Il corpus di conoscenze scientifiche che, nel normalizzarsi in discorso comune, sono divenute parte di una più diffusa pedagogia popolare su cosa significhi essere un “buon” genitore ne è una prova. Poiché l’incorporazione di tali conoscenze fa leva sui concetti di *rischio* (come occorrenza indesiderabile)

e *protezione* (da garantire al bambino), decidere di agire in maniera più o meno congrua al paradigma dell'*intensive parenting* diviene una scelta *moralmente* orientata cui il genitore è chiamato ad attenersi prima ancora che il bambino sia venuto alla luce (Lee et al., 2014). Si pensi, a titolo esemplificativo, al monitoraggio delle donne in gravidanza, i cui corpi vengono reificati e trattati secondo una serie di “buone” prassi scientificamente validate atte a garantire il benessere del feto e del futuro bambino, quali l’abolizione del consumo di alcol e del fumo di sigaretta, l’adozione di una dieta sana e il mantenimento di un equilibrio mente-corpo costante che non proietti lo stress della gestante sul nascituro, ecc. (Lupton, 2013). O, ancora, all’aspettativa del *parent involvement* inteso come partecipazione attiva del genitore alla vita scolastica del figlio quale ulteriore dimostrazione di un’adeguata competenza genitoriale, spesso dimentica di variabili individuali e contestuali che rendono tale sforzo partecipativo più o meno possibile o funzionale (Lareau, 1996).

Sottolineare il ruolo di madri e padri in termini di rischio e protezione, ancora, significa pretendere un’oggettivazione dei comportamenti di futuri e attuali genitori tale per cui il rischio venga anticipato e attivamente evitato proteggendo la prole da potenziali occorrenze socialmente indesiderabili. È in questo senso che la *coscienza* e l’*evitamento* del rischio divengono una questione morale promossa in maniera più o meno esplicita da un discorso medico/scientifico/esperto che enfatizza la responsabilità individuale del genitore (Furedi, 2002), valutato sulla base della sua competenza nel prevenire rischi e aprire e garantire opportunità. Nell’esprimere tali valutazioni, tuttavia, la posta in gioco è di sfociare in posizioni essenzialiste, ovvero di descrivere il genitore tramite attribuzioni disposizionali che, nel far uso del verbo “essere” (e.g. “questo genitore è incompetente/irresponsabile, ecc.”, Formenti, 2008), spiegherebbero comportamenti e azioni sulla base di tratti affibbiati ai soggetti e decontestualizzati (Kruglanski, Hamel, Maides, & Schwartz, 1978).

Le problematicità di un tale modello pedagogico sono plurime. In primis, il paradigma della genitorialità, e in particolare della genitorialità intensiva, poggia su un’epistemologia positivista che traccia un nesso di causalità tra azioni (del genitore) ed effetti (sulla prole) (Lee et al., 2014).

Tale discorso, in una certa misura, contraddice una lettura sistemica del nucleo familiare (Formenti, 2014), che non vuole qui proporsi come “migliore” rispetto a un approccio positivista, ma quale più “funzionale” al discernimento critico del complesso gioco di variabili mediatrici e moderatrici che intervengono sullo sviluppo e il benessere dei bambini. Nondimeno, non tutti i “rischi” (dovuti ad azioni dei genitori socialmente sanzionate) possono essere efficacemente misurati rispetto alla probabilità di comportare un danno. Laddove, ad esempio, un discorso sull’appropriatezza socialmente condivisa dell’astensione dal consumo di alcolici delle donne incinte può poggiare su “evidenze” che – in certa misura – quantificano e traducono in modelli predittivi il margine probabilistico di un ipotetico deterioramento della salute del nascituro, temi più eminentemente educativi (e.g. l’insuccesso scolastico, lo sviluppo di credenze socialmente indesiderabili a seguito di una certa esposizione mediatica, ecc.) faticano a rientrare completamente in questo modello predittivo.

Stabilire che la “competenza genitoriale” sia la principale variabile che incide sull’educazione e lo sviluppo della prole, infatti, significa sottostimare l’importanza e l’influenza delle interazioni mesosistemiche fra i componenti del sistema familiare (genitori, figli, genitori e figli) e tutti i sistemi esterni (siano essi formali, non formali o informali). Una tale visione, dunque, promuove l’idea della famiglia come sistema prevalentemente chiuso. Questa premessa è tuttavia ossimorica. Stressare eccessivamente la rilevanza del ruolo genitoriale nell’accudimento e allevamento della prole, infatti, significa enfatizzare troppo il ruolo del singolo in questa mansione tralasciando quello giocato dal contesto e dunque una lettura ecologica della questione. Il bambino è infatti inserito in un complesso intreccio di relazioni sistemiche, che spaziano dalla famiglia nucleare a quella estesa, per arrivare alla scuola, al gruppo dei pari, finanche ai media (Bronfenbrenner, 1979). Omettere tale assunto significa misconoscere la responsabilità educativa comunitaria, non soltanto intesa come responsabilità intenzionale e dichiarata (e verso cui culture individualistiche o collettivistiche possono, a diversi livelli, tendere – Greenfield, 2009), ma anche quale variabile che contribuisce tanto a esiti socialmente accettati o, viceversa, sanzionati (e.g. l’influenza del contesto comunitario nello sviluppo di una sensibilità ecologista o, diversamente, di una mentalità di stampo mafioso – Tramma, 2019).

Tale prospettiva, inoltre, collide con un orientamento pedagogico che guarda all’educazione in ottica situazionale ancorandosi *all’hic et nunc* dell’esperienza (Contini, 2002) e fondandosi su un’*insecuritas*

conoscitiva di fondo (Caronia, 1997). Il riconoscimento di tale *insecuritas*, ricorda Caronia (2011), non è da intendersi in termini di inconoscibilità aprioristica di ciò che gravita attorno al concetto di “educativo”. Al contrario, rappresenta, secondo l’autrice, un invito a guardare al sapere pedagogico oltre le categorie del *predittivo* e del *normativo* (verso cui tende un discorso sulla “buona” genitorialità data come variabile standardizzata), per abbracciarne il valore *prospettivo*. Un sapere, dunque, che “non traccia un mondo quale è o quale sarebbe se, ma versioni possibili di esso” (Caronia, 2011, p. 114).

La filosofia dell’intensive parenting, infine, contribuisce alla costruzione di un “*doppio legame istituzionale*” (Formenti, 2012) in cui al genitore è richiesto di giocare un ruolo attivo nell’educazione dei figli benché le regole del gioco siano già state dettate da terzi (ostetriche, pediatri, psicologi, pedagogisti, ecc.). Un discorso *normativo* sulla “buona” genitorialità ammantato della neutralità scientifica e dei linguaggi istituzionali, infatti, compromette – *almeno sul piano teorico* – il ruolo attivo del genitore come soggetto detentore di *agency*. Prospettare, però, che un discorso – per quanto autorevole e istituzionalizzato – preceda in toto dei soggetti completamente passivi è altrettanto problematico. Nella prospettiva qui assunta, piuttosto, si vuole rimarcare come i soggetti (in questo caso i genitori) possano partecipare, a livelli differenti, alla dialettica tra esperienza individuale e contesto culturale: se il secondo in una certa (e non assoluta) misura ci precede, gli individui – quali membri di sistemi interagenti – possono non soltanto confermare, ma anche mettere in discussione discorsi, aspettative e norme culturali, facendole evolvere. È in questo meccanismo di co-dipendenza che alberga la possibilità di parlare di pedagogie e contro-pedagogie, culture e contro-culture pedagogiche: la cultura non solo, dunque, come dato, ma anche come realtà socialmente costruita che si apprende, su cui si agisce e a cui si reagisce.

Nel prossimo paragrafo rifletterò su come il web possa essere definito uno spazio di apprendimento informale *per e tra* genitori che favorisce la costruzione sociale di cultura pedagogica.

3. Apprendere (e de-costruire) la “buona” genitorialità online: soggetti dell’enunciazione, affordances e agency

Parlare di apprendimento della genitorialità significa far riferimento a esperienze educative diffuse che fanno capo a processi informali e quotidiani informati da vari indicatori del nostro *Zeitgeist* quale contesto di sfondo di cui si è parte (Contini, 2002). Il paradigma della genitorialità intensiva si configura come *uno* – non l’unico – di questi indicatori con cui i genitori si trovano in dialogo e che diviene parte di un più diffuso *Gerede* (Heidegger, 1996), ovvero di un discorso che, se non problematizzato, può cristallizzarsi fino a essere naturalizzato.

Poiché il web rappresenta oggi una delle principali risorse cui molti genitori occidentali attingono per apprendere modelli di genitorialità tramite siti web di esperti o piattaforme comunicative fra pari – con il permanere di una significativa disuguaglianza di genere che vede le donne come principali fruitrici – la sua incorporazione nella vita quotidiana lo rende un potenziale contesto di apprendimento (Demozzi, Gigli, & Cino, 2020a/b; Lupton, Pedersen, & Thomas, 2016). Le ricerche suggeriscono che tali spazi online contribuiscono tanto a un rinforzo quanto a una messa in discussione dei principi della genitorialità intensiva, in virtù del ruolo giocato dai genitori in veste non soltanto di fruitori ma anche co-creatori di contenuti dai quali poter apprendere (Cino & Dalledonne Vandini, 2020).

La prospettiva qui assunta, informata dal costruzionismo sociale, riconosce la co-costruzione continua di soggetto, contesto e orizzonti di senso culturali (Caronia, 2011). Nello specifico, faccio qui riferimento ai principi dell’educazione informale (Tramma, 2019), quale campo epistemico pedagogico che richiede una dilatazione della nostra comprensione di ciò che è considerato *educativo*. Il presente contributo inquadra il web come un contesto di apprendimento informale, reputando “educativo” tutto ciò che *contribuisce a* (più che “comporta”) un apprendimento di norme, valori, schemi interpretativi e sistemi di rappresentazione (Tramma, 2019), incorporando l’esperienza di vita dei soggetti (in questo caso i genitori) nel suo dispiegarsi in contesti molteplici e lungo tutto l’arco della vita.

Nel suo studio sull’apprendimento online, Petti (2011) delinea la rete quale ambiente educativo in cui, oltre a poter essere erogati/fruirti percorsi formativi formali, si può accedere ad informazioni e conoscenze (tramite siti web di varia natura) presentate in maniera unidirezionale da soggetti terzi o scambiate dagli utenti in una logica paritaria.

Per meglio inquadrare l'esperienza educativa informale che i genitori, quali fruitori della rete, possono vivere, proporrò di focalizzare lo sguardo su tre indicatori che possono essere considerati nello studio del web come ambiente di apprendimento informale: il *soggetto dell'enunciazione* (i.e. chi enuncia qualcosa), le *affordances* della piattaforma online (ovvero, la possibilità all'azione “offerte” dalla piattaforma), nonché l'*agentività* degli utenti (la possibilità di agire attivamente in un contesto).

Il primo indicatore, il *soggetto dell'enunciazione*, rappresenta il mittente di un enunciato (i.e. l'autore di un messaggio), ovvero sia colui che comunica qualcosa a degli *enunciatari* (i.e. i destinatari – Benveniste, 1971). Si pensi, a titolo di esempio, alle raccomandazioni dell'*American Academy of Pediatrics* (AAP) (soggetto dell'enunciazione) rivolte ai genitori (enunciatari) rispetto al limite di due ore statuito quale tempo massimo di consumo di audiovisivi in età evolutiva (Caronia, 2010, p. 5). L'autorevolezza epistemica di tale istanza è sancita dal corpus di studi scientifici – le cui premesse necessariamente riflettono orizzonti culturali sugli obblighi morali del “buon” genitore (Caronia, 2011) – che vengono presentati come evidenza empirica dell'enunciato. Il sito web dell'AAP, dove tali indicazioni sono riportate insieme ad altre inerenti sfere di intervento genitoriale (dal punto di vista medico, educativo, ecc.), rappresenta dunque un contesto di apprendimento in cui un soggetto autorevole dell'enunciazione (l'AAP) offre ai genitori indicazioni e corsi d'azione rispetto alla pratica quotidiana della genitorialità. Questa porzione di conoscenza rispetto all'appropriatezza di talune scelte di mediazione parentale dell'utilizzo dei media rispetto ad altre è indice di un discorso che trova nella rete una cassa di risonanza importante, in quanto tale informazione può raggiungere i genitori ovunque e in qualsiasi momento, in potenza educandoli informalmente a un “dover essere” (i.e. essere un genitore che stabilisce parametri e limiti alla fruizione dei media in ambito domestico). In un certo senso, un sito istituzionale e ufficiale potrebbe collocarsi in continuità con dispositivi mediatici più tradizionali (e.g. un testo divulgativo di pediatria rivolto ai genitori) e tuttavia, una delle prerogative dei *new media* è la suddetta possibilità di valicare i tradizionali confini spazio-temporali, per cui -al netto della possibilità di accesso ad Internet, nonché delle proprie competenze digitali- tale risorsa online può essere rintracciata e condivisa in maniera relativamente più semplice e celere (Griswold, 2012).

Ciò che però maggiormente contraddistingue la rete quale strumento di (ri)produzione di prassi culturali dai media tradizionali è la cultura partecipativa di cui è cifra la possibilità dei fruitori di produrre contenuti (Griswold, 2012), che può portare chiunque -sia esso “scienziato” o “uomo della strada” – a costruire e condividere conoscenza in maniera o principalmente unidirezionale o prevalentemente partecipata. Si pensi, a tal proposito, ai blog e ai forum per genitori. Un sito web istituzionale quale quello dell'AAP poggia la sua autorevolezza epistemica su un discorso scientifico di cui si fa portavoce. La conoscenza creata e diffusa da una mamma blogger o in un forum di genitori, invece, poggia la sua autorevolezza sull'esperienza individuale e/o collettiva di *quei* genitori che di quel vissuto sono *insiders*, divenendo oltre che enunciatari anche soggetti dell'enunciazione. Tali prospettive, a loro volta, possono allinearsi o discostarsi da un discorso scientifico sulla buona genitorialità.

Pedersen (2016), ad esempio, analizzando un campione di discussioni online fra madri ha identificato come le parti interagenti cercassero il supporto dei pari in quanto temevano che i loro comportamenti e stili genitoriali contraddicessero il ruolo di “buone madri” che erano socialmente chiamate a ricoprire e a cui desideravano aderire (ad es. rispetto all'opportunità di rinunciare o meno all'allattamento al seno). Viceversa, Das (2018), nel suo studio sulla mediazione del parto online, ha trovato come post pubblicati su blog di madri, discussioni fra pari nei forum e video su YouTube mettessero fortemente in discussione il modello del parto medicalizzato, rivendicando la superiorità del parto vaginale domestico e sfidando l'autorevolezza epistemica di un discorso medico-scientifico sentito come oppressivo forti della loro autorevolezza di donne quali *insiders*, ovvero principali esperte dell'esperienza di gestazione.

Laddove tutti questi contesti possono definirsi educativi da un punto di vista informale, il processo di co-costruzione di cultura è variabile: un sito internet fondato su un modello comunicativo top-down (sia esso un sito istituzionale o di una mamma blogger, in linea o in contrasto con *l'intensive parenting*), infatti, produce un tipo di conoscenza ancorata prevalentemente a un singolo soggetto dell'enunciazione. Viceversa, uno spazio che favorisce forme di comunicazione interpersonale (asincrona o sincrona) consentendo a tutti gli utenti di aprire liberamente una discussione e commentarne altre, sarà più orientato a un processo di costruzione di cultura fondata sull'interazione tra pari (definibili “pari” anche in virtù della stessa possibilità data ad ognuno di essere oltre che fruitore e commentatore, anche autore di

contenuti).

Tali differenze chiamano in causa l'architettura del sito e, più nello specifico il secondo indicatore cui si è fatto riferimento sopra: le *affordances* della piattaforma, definite da Evans e colleghi (2016) come possibilità per l'azione basate sull'interazione fra soggetto e oggetto/tecnologia. Tale interazione può promuovere o ostacolare determinati outcomes in un dato contesto. Nell'ambito di una piattaforma online quale un forum, la possibilità di produrre un thread e commentarlo rappresenta l'affordance, che ha come potenziale outcome quello della collaborazione e della condivisione di conoscenza (Evans et al., 2016). La cultura partecipativa tipica dei *new media* è dunque da intendersi condizionata all'architettura della piattaforma. E tuttavia, le affordances non rendono necessariamente gli spazi più o meno educativi. Ciò che cambia è la natura top-down o bottom-up della conoscenza che in questi spazi viene, rispettivamente, proposta o co-costruita. Benché l'efficacia formativa, in termini di apprendimenti e trasformazioni di prospettive, non sia in questa sede indagabile, questi spazi online offrono quelli che Das (2018) ha definito *mediated frameworks of reference*, ovvero quadri interpretativi di riferimento che producono cultura o contro-cultura pedagogica sulla genitorialità quale oggetto epistemico su cui i genitori stessi si interrogano e alla cui co-costruzione possono più o meno partecipare rispetto alle possibilità di interazione sociale che viene loro offerta dal contesto.

Ci spostiamo così al terzo indicatore di riferimento, ovvero l'*agency* dei genitori. La possibilità di esprimersi e di co-partecipare alla costruzione sociale di un discorso su cosa sia la genitorialità, infatti, consente ai genitori di esercitare diversi livelli di agentività (i.e. istituirsi come soggetti all'origine di un pensiero, un'azione, un atto interpretativo). Laddove Formenti (2012) ha trovato che le storie narrate (offline) da madri e future madri sono spesso indicative dell'introiezione di un discorso morale informato dai paradigmi dell'intensive parenting e carenti in termini di agentività, la rete consente ai genitori di esercitare nuovi margini di protagonismo: da un lato come fruitori di contenuti prodotti da terzi ma che possono rappresentare un discorso allineato o alternativo a quello socialmente istituito; dall'altro offrendo loro uno spazio per potersi raccontare e potenzialmente giovare delle istanze di riflessività e, a certi livelli, di trasformazione che la narrazione di sé può comportare (Formenti & West, 2018).

È in questi termini che il web può diventare un luogo di (co-)costruzione delle “etnoteorie genitoriali” (Harkness & Super, 1992) quali corpus di credenze culturali sulla genitorialità e l'educazione dei figli che, in maniera più o meno esplicita, possono informare, confermare e disconfermare pensieri e corsi d'azione grazie a un processo di interazione sistemica (i.e. il sistema familiare e la rete).

4. Esempi di (de)costruzione di “buona” genitorialità

In linea con una letteratura che conferma quanto l'intensive parenting riguardi prevalentemente le donne, non soltanto offline ma anche online (Hays, 1996; Lupton, et al., 2016), in questo paragrafo proporrò, a scopo illustrativo (i.e. non rappresentativo), tre piattaforme italiane rivolte a madri attuali e future che trattano in differenti modalità i temi della genitorialità: il sito web *Pianeta Mamma*, il forum *Al Femminile*, il blog e gli account social *Mammadimerda*. Nel dettaglio, ancorandomi ai tre indicatori di cui sopra – i.e. i soggetti dell'enunciazione, le affordances delle piattaforme e l'agency genitoriale – rifletterò su come queste piattaforme favoriscano o meno il rinforzo e la costruzione sociale di pedagogie e “contro-pedagogie”, contribuendo alla co-costruzione dialettica del soggetto genitore e del contesto culturale di cui è parte.

Il sito web *Pianeta Mamma* è una risorsa rivolta prevalentemente alle madri che eroga contenuti di carattere informativo rispetto a diverse macro-aree conoscitive quali la gravidanza, il parto, il bambino, ecc. Ognuna di queste aree è poi articolata in raggruppamenti di secondo livello che coprono diversi argomenti (e.g. alimentazione, gioco, sonno, ecc.). La piattaforma si propone di accompagnare le madri in ogni momento della loro genitorialità, partendo dalla gestazione e proseguendo con la nascita e la crescita della prole. *Pianeta Mamma* si propone quale soggetto dell'enunciazione che fa riferimento a un tipo di conoscenza esperta guidata dalla ricerca scientifica. Prendiamo come esempio un articolo che, informato dal parere di pediatri, presenta un progetto di educazione nutrizionale atto a educare i genitori alla relazione fra un'alimentazione “corretta” e una buona qualità del sonno nei bambini fra 4 e

12 anni.¹ Forti dell'autorevolezza epistemica del progetto, supportato dalla Società Italiana di Pediatria Preventiva, gli autori della piattaforma enunciano un'area di intervento genitoriale (i.e. l'alimentazione del bambino) rispetto alla quale viene implicitamente chiamata in causa la responsabilità del genitore (o meglio, della madre) nell'evitare di alimentare il bambino con pasti che potrebbero comportare difficoltà nel sonno (outcome indesiderabile). Supportata dalla scientificità dell'informazione fornita, la pagina web in questione elargisce indicazioni che, nel delineare una relazione di tipo causale, sanciscono corsi d'azione più o meno appropriati nell'esercizio della pratica genitoriale. L'assenza di box per commenti che possano creare un dialogo fra genitori ed autori del contenuto esemplifica come le *affordances* di questa piattaforma producano un tipo di comunicazione asimmetrica *top-down* di cui i genitori sono destinatari ma non co-costruttori (quantomeno non in questo sito). L'impossibilità di ribattere e porre interrogativi o dubbi, inoltre, limita anche l'esercizio dell'agency genitoriale sul sito web in questione. Beninteso: l'agentività non è da intendersi come compromessa in senso assoluto, ma relativamente allo spazio online. L'ipotetica madre fruitrice del contenuto, infatti, potrebbe tranquillamente decidere di trattare l'informazione dell'articolo come irrilevante.

Differenti *affordances*, tuttavia, possono aprire le porte a modalità comunicative più paritarie che consentono ai genitori di rivendicare una propria agency nella costruzione del discorso sulla genitorialità online. È il caso della seconda piattaforma presa qui in considerazione: il forum *Al Femminile*.² Anche in questo caso il forum è articolato in varie sezioni tematiche che spaziano dalla gravidanza, alla cura dei figli, fino alle dinamiche familiari. Quel che cambia rispetto a *Pianeta Mamma*, però, è la modalità comunicativa proposta che si fonda sull'interazione simmetrica fra pari che divengono i principali soggetti dell'enunciazione e co-costruttori di contenuti e conoscenze. Le utenti, ovvero, possono aprire un thread in una delle sezioni del sito per proporre dubbi e quesiti ai pari. Studi su piattaforme affini hanno trovato come il post di apertura di un thread su un forum sia spesso basato su una situazione dilemmatica per la quale l'original poster cerca il supporto dei pari che, a loro volta, nel rispondere tessono traiettorie discorsive che possono problematizzare o de-problematizzare le preoccupazioni del genitore, costruendo differenti visioni del e soluzioni al problema. Prendiamo come esempio il post di una madre (leggermente parafrasato per questioni di tracciabilità) che si sfoga con le sue pari rispetto alle sfide che il figlio comporta proprio per le sue difficoltà ad addormentarsi la notte:

Il mio bambino la notte non dorme... ho fatto tantissimi tentativi nel lettino e nel lettone, ad allontanarmi piano piano, ma nulla, sembra abbia un radar. Io questo bimbo l'ho desiderato e lo adoro, ma mi sta prosciugando ogni energia e il rapporto di coppia ormai non esiste più. Lui è piccolo, lo so... ma vorrei trovare un giusto compromesso per non trovarmi ogni giorno a sclerare, stanca e frustrata... volevo solo sfogarmi e sapere se ci sono mamme in questa situazione, se hanno consigli per la sopravvivenza!

Laddove un tema analogo discusso su *Pianeta Mamma* trova in un approccio causale la risposta a un problema cui le madri fruitrici non possono ribattere rispetto alle loro esperienze, le *affordances* del forum *Al Femminile* consentono a questa madre di esprimere sentimenti contrastanti che si trova a vivere a causa delle sfide poste da un bambino che “adora”, ma da cui inizia a cercare un grado di separazione che le consenta di prendersi più cura di sé stessa. Un tale discorso – parzialmente in dissonanza con le aspettative della “buona madre” (Hays, 1996) – mostra come i genitori possano mettere in discussione aspettative sociali date per scontate (e.g. conoscere le migliori strategie per affrontare una sfida genitoriale) ricercando il supporto dei pari grazie a una piattaforma che consente uno scambio comunicativo da cui poter apprendere visioni plurime e non assolutistiche dell'essere genitore, non necessariamente informate dall'autorevolezza epistemica di un “esperto”, ma da quella di madri quali *insiders* di un'esperienza.

La variabilità dei soggetti dell'enunciazione e una maggiore flessibilità dell'architettura del sito in termini di *affordances*, dunque, possono favorire margini di riflessività e costruzione di conoscenze che danno al singolo genitore la possibilità di esercitare forme di *agency* nel processo di costruzione sociale della genitorialità.

1. Per approfondimenti si rimanda a: <https://www.pianetamamma.it/il-bambino/pianto-e-sonno-il-bambino/alimentazione-allata-del-sonno.html>

2. Per approfondimenti si rimanda a: <https://forum.alfemminile.com/forum/>

La messa in discussione della “buona genitorialità” e il riscatto di un’agency narrativa online sono temi particolarmente accentuati nella terza piattaforma in oggetto: *Mammadimerda* (MdM).³ Nato dapprima come blog e poi evoluto anche in una pagina Facebook e Instagram, MdM trova la sua cifra ontologica nell’utilizzo di un linguaggio provocatorio che si propone come contro-discorso pedagogico all’*intensive parenting*. Il linguaggio usato è dissacrante e la modalità comunicativa è mista: top-down e bottom-up. Da un lato, infatti, le amministratrici di MdM sono coloro che erogano principalmente i contenuti sul blog o sulle pagine Facebook e Instagram, configurandosi come principali soggetti dell’enunciazione; dall’altro, tuttavia, le affordances della piattaforma consentono agli utenti non solo di commentare i contenuti pubblicati, ma anche di inviare domande alle amministratrici che diventeranno oggetto di discussione per la collettività. Nell’intento di creare uno spazio comunicativo che renda conto delle difficoltà non dette della maternità, MdM si colloca quale esempio di controcultura pedagogica che sfida il senso comune. Due esempi sono qui mobilitati per fornire indicazioni in merito al contenuto discorsivo della piattaforma: la figura della *psicoteramerda* come esperta che risponde ai dubbi delle madri, e l’utilizzo del linguaggio metaforico quale dispositivo discorsivo che, nel paragonare l’esperienza umana a quella animale, de-naturalizza le aspettative genitoriali date per scontate.

La *psicoteramerda* è la figura che risponde ai dubbi e agli sfoghi inviati dalle utenti dello spazio, che in genere hanno a che fare con un senso di inadeguatezza vissuto rispetto alla propria genitorialità. Nell’intento di capovolgere il ruolo dell’esperto, normalizzando più che patologizzando i vissuti raccolti, la *psicoteramerda* affronta il tema della genitorialità quale costruito socialmente costruito. Un esempio può aiutarci a far luce sulla questione.

Una madre scrive alle amministratrici di MdM, che reindirizzano il contenuto del messaggio all’esperta, raccontando che il figlio adolescente è andato a vivere con il padre (da cui la madre è divorziata) e che benché tale circostanza da un lato la affrangano, dall’altro il potersi godere del tempo per sé stessa lontana dalle crisi adolescenziali del ragazzo la fa stare bene. La donna, tuttavia, vive il dilemma di sentirsi una “cattiva madre” a causa di questo sentimento ambivalente. È in risposta a tale dilemma che la *psicoteramerda* invita la madre in questione a essere “pinguina” (“Sii pinguina” è, non a caso, tra i motti di MdM). Senza entrare nel merito del caso specifico, l’esperta mobilita la metafora delle pinguine e dei pinguini imperatori per proporre un modello di genitorialità alternativo a quello socialmente atteso: la mamma pinguina, infatti, dopo aver deposto le uova delega la covatura al papà pinguino e abbandona il nido fino alla schiusa. In questo periodo, mentre il padre sarà impegnato a covare l’uovo, la pinguina si prenderà un periodo per ricostituirsi prima di tornare al nido e prendersi cura del pulcino una volta nato. L’invito ad essere pinguina non soltanto tradisce i principi dell’*intensive parenting* normalizzando il bisogno di “staccare” delle madri, ma sancisce anche la distribuzione della responsabilità genitoriale in risposta alla “maternità intensiva” (Hays, 1996).

La metafora, quale linguaggio che “connette” (Demozzi, 2014), funge da dispositivo di strutturazione del pensiero che informa la nostra conoscenza del mondo (Formenti, 2012) e, nel dettaglio, della genitorialità quale oggetto epistemico. Apprendere (e accogliere) la metafora della pinguina nel proprio vissuto genitoriale, dunque, significa contribuire a un processo di de-naturalizzazione della figura della donna quale essere *naturalmente* devoto alla cura.

Indipendentemente dalle loro differenze, ciò che accomuna queste piattaforme è il costituirsi come potenziali ambienti di apprendimento informali *per* e *tra* genitori. La possibilità di scambio dialettico fra modelli pedagogici dominanti e minoritari, laddove non sempre possibile in situ, diviene uno dei potenziali output dell’incontro fra il soggetto genitore e questi contenuti che, una volta online, vanno a costituire un deposito di cultura (o controcultura) pedagogica cui altri genitori potranno accedere e alla cui conferma e/o evoluzione contribuire.

5. Conclusioni

Il presente contributo ha esplorato come il web e le piattaforme online per genitori, relativamente ad alcune loro caratteristiche, si configurino come ambienti di apprendimento informale dove rinforzare o mettere in discussione il concetto di genitorialità intensiva quale discorso pedagogico con cui i genitori

3. Per approfondimenti si rimanda a: <https://www.mammadimerda.it/>

contemporanei si interfacciano. La prospettiva da me assunta non intende l'apprendimento in termini di “effetti” immediatamente visibili e misurabili di un'azione educativa intenzionalmente istituita, ma quale possibile esito derivante dalle esperienze conoscitive – continue e informali – che i soggetti si ritrovano a vivere nel loro interfacciarsi con ideologie, valori e schemi interpretativi di varia natura (Tramma, 2019).

I modelli pedagogici di “buona” genitorialità trovano nella rete un'importante cassa di risonanza dovuta al fatto che internet, più che cambiare le pratiche culturali già esistenti, ne facilita la riproduzione e co-costruzione (Griswold, 2012). L'apprendimento e la costruzione di conoscenza online, dunque, possono essere intesi come attività sociali implicate nel processo di costruzione e ridefinizione culturale di oggetti epistemici, quali la genitorialità. In un complesso processo di interazione sistemica in cui si incrociano esperienze individuali, interazioni interpersonali e orizzonti culturali, gli assunti propri della genitorialità intensiva vengono giornalmente costruiti e decostruiti. Tuttavia, benché nel contesto della rete tale attività ermeneutica possa sembrare democratica, queste opportunità di apprendimento non sono egualmente distribuite per due motivi principali: il primo riguarda il *digital divide* quale disparità in termini di accesso effettivo alla rete e di competenze digitali dei genitori; il secondo, come abbiamo visto, concerne le affordances della piattaforma che possono facilitare o ostacolare l'agentività del soggetto nella costruzione partecipata di cultura. E tuttavia, come sottolinea Petti (2011), l'inclusione del web come contesto educativo informale nel campo della ricerca pedagogica è quanto mai appropriata se si vuole tener conto della complessità delle esperienze di *apprendimento continuo* cui internet – e il sistema di rappresentazioni che veicola – contribuisce.

Una tale consapevolezza può essere utile non soltanto per dilatare il focus della ricerca teorica ed empirica in pedagogia, ma anche per il versante prassico del sapere pedagogico, affinché i professionisti dell'educazione possano contemplare la variabile “rete” tra quelle che contribuiscono giornalmente alla costruzione sociale del corpus di conoscenze dei genitori con cui si interfacciano, auspicabilmente non considerandola come aprioristicamente problematica, bensì quale generatrice di account, esperti o popolari, che a diversi livelli informano la prassi genitoriale e con cui studiosi, educatori e pedagogisti sono oggi chiamati a confrontarsi.

Bibliografia

- Benveniste, É. (1971). *Problemi di linguistica generale*. Milano: Il Saggiatore.
- Binkley, S. (2014). *Happiness as enterprise: An essay on neoliberal life*. Albany, New York: SUNY Press.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Cambridge: Harvard University Press.
- Caronia, L. (1997). *Costruire la conoscenza. Interazione e interpretazione nella ricerca in campo educativo*. Firenze: La Nuova Italia.
- Caronia, L. (2010). La governance dei media in famiglia come arena morale ed educativa: aspetti teorici, metodologici e primi risultati di una ricerca. *RPD – Journal of Theories and Research in Education*, 5(1), 1-20. <https://doi.org/10.6092/issn.1970-2221/1741>
- Caronia, L. (2011). *Fenomenologia dell'educazione: intenzionalità, cultura e conoscenza in pedagogia*. Milano: Franco Angeli.
- Cino, D., & Dalledonne Vandini, C. (2020). "Why does a teacher feel the need to post my kid?": parents and teachers constructing morally acceptable boundaries of children's social media presence. *International Journal of Communication*, 14, 1153-1172. <https://ijoc.org/index.php/ijoc/article/view/12493>
- Contini, M. (2002). *La comunicazione intersoggettiva fra solitudini e globalizzazione*. Pisa: Edizioni ETS.
- Das, R. (2018). Childbirth online. The mediation of contrasting discourses. In Mascheroni G., Ponte C., & Jorge A. (Eds.), *Digital Parenting. The challenges for Families in the Digital Age* (pp. 199-208). Gothenburg, Sweden: Nordicom, The Clearinghouse Yearbook.
- Demozzi, S. (2014). Learning the "language of connections". The value of art in the thinking of Gregory Bateson. *Studi sulla Formazione*, 2, 23-29. https://doi.org/10.13128/Studi_Formaz-16173
- Demozzi, S. (2016). *L'infanzia "inattuale": perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Parma: Edizioni Junior.
- Demozzi, S., Gigli, A., & Cino, D. (2020a). I media digitali come strumenti per "esercitare e performare" la genitorialità (parte 1): literature review e presentazione della ricerca. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 15(2), 79-92. <https://doi.org/10.13128/rief-7422>
- Demozzi, S., Gigli, A., & Cino, D. (2020b). I media digitali come strumenti per "esercitare e performare" la genitorialità (parte 2): analisi e discussione dei risultati. *Rivista Italiana Di Educazione Familiare*, 15(2), 93-111. <https://doi.org/10.13128/rief-7423>
- Evans, S. K., Pearce, K. E., Vitak, J., & Treem, J. W. (2016). Explicating affordances: A conceptual framework for understanding affordances in communication research. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 22(1), 35-52. <https://doi.org/10.1111/jcc4.12180>
- Formenti, L. (2008). Genitorialità (in) competente? Una rilettura pedagogica. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 3(1), 78-91. <https://doi.org/10.13128/RIEF-3075>
- Formenti, L. (2012). *Re-inventare la famiglia. Guida teorico-pratica per i professionisti dell'educazione*. Santarcangelo di Romagna: Maggioli Editore.
- Formenti, L. (2014). *Sguardi di famiglia. Tra ricerca pedagogica e pratiche educative*. Milano: Guerini e Associati.

- Formenti, L. (2019). Reinterpretare la negligenza genitoriale in una cornice critica: uno studio autoetnografico. *La Famiglia*, 253/263, 230-249.
- Formenti, L., & West, L. (2018). *Transforming perspectives in lifelong learning and adult education: A dialogue*. New York: Springer.
- Furedi, F. (2002). *Paranoid Parenting: Why ignoring the experts may be best for your child*. Chicago: Chicago Review Press.
- Gigli, A. (2007). *Famiglie mutanti. Pedagogia e famiglie nella società globalizzata*. Pisa: Edizioni ETS.
- Greenfield, P. M. (2009). Linking social change and developmental change: shifting pathways of human development. *Developmental psychology*, 45(2), 401.
- Griswold, W. (2012). *Cultures and societies in a changing world*. Los Angeles: Sage.
- Harkness, S., & Super, C. M. (1992). Parental ethnotheories in action. In I. E. Sigel, A. V. McGillicuddy-DeLisi, & J. J. Goodnow (Eds.), *Parental belief systems: The psychological consequences for children* (pp. 373-391). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- Hays, S. (1996). *The cultural contradictions of motherhood*. New Haven: Yale University Press.
- Heidegger, M. (1996). *Being and time: A translation of Sein und Zeit*. Albany, NY: SUNY press.
- Kruglanski, A. W., Hamel, L. Z., Maides, S. A., & Schwartz, J. M. (1978). Attribution theory as a special case of lay epistemology. In J. H. Harvey, W. Ickes, & R. F. Kidd (Eds.), *New directions in attribution theory* (Vol. 2) (pp. 299-333). Hillsdale, N. J.: Erlbaum Associates.
- Lareau, A. (1996). Assessing parent involvement in schooling: A critical analysis. *Family-school links: How do they affect educational outcomes*, 57, 64.
- Lee, E., Bristow, J., Faircloth, C., & Macvarish, J. (2014). *Parenting culture studies*. New York: Palgrave Macmillan.
- Lupton, D. (2013). *The social worlds of the unborn*. Basingstoke, UK: Palgrave Macmillan.
- Lupton, D., Pedersen, S., & Thomas, G. M. (2016). Parenting and Digital Media: From the Early Web to Contemporary Digital Society. *Sociology Compass*, 10(8), 730-743. <https://doi.org/10.1111/soc4.12398>
- Milani, P. (2018). *Educazione e famiglie. Ricerche e nuove pratiche per la genitorialità*. Roma: Carocci Editore.
- Pedersen, S. (2016). The good, the bad and the 'good enough' mother on the UK parenting forum Mumsnet. *Women's Studies International Forum*, 59, 32-38. <https://doi.org/10.1016/j.wsif.2016.09.004>
- Petti, L. (2011). *Apprendimento informale in rete. Dalla progettazione al mantenimento delle comunità on line*. Milano: Franco Angeli.
- Shirani, F., Henwood, K., & Coltart, C. (2012). Meeting the Challenges of Intensive Parenting Culture: Gender, Risk Management and the Moral Parent. *Sociology*, 46(1), 25-40. <https://doi.org/10.1177/0038038511416169>
- Tramma, S. (2019). *L'educazione sociale*. Bari: Editori Laterza.