

Monica Truccolo

L'INCONTRO E L'ALLEANZA TRA ATTACCAMENTO E SCENARI GENITORIALI

COSTRUTTI PSICOLOGICI E DECLINAZIONI OPERATIVE
PER GLI ATTORI DEL SISTEMA ZEROSEI



AREA 11

SCIENZE STORICHE, FILOSOFICHE,
PEDAGOGICHE, PSICOLOGICHE

Il Sistema Integrato di Educazione e di Istruzione dalla nascita sino ai sei anni (SIEI) invita a riconoscere una continuità nello sviluppo dei bambini e delle bambine nel periodo che precede il passaggio alla scuola primaria. Coerentemente con questo mandato, il testo offre una bussola scientifica e operativa per orientarsi nel complesso mondo delle relazioni precoci. Ripercorrendo i paradigmi dell'*Infant Research*, della psicoanalisi relazionale e della neurobiologia dell'attaccamento, l'autrice propone il modello dell'Ambientamento Sistemico: una postura di accoglienza che mette al centro le dinamiche interattive e fantasmatiche che intercorrono tra genitori, bambini e educatrici. Il testo affronta anche il tema degli scenari narcisistici della genitorialità e dei vincoli a essi collegati, indicando nella promozione della mentalizzazione lo spazio privilegiato del sostegno alla genitorialità da parte di educatrici e insegnanti. Un'opera che risulta di interesse per chiunque desideri implementare le proprie competenze e promuovere il proprio benessere professionale.



Monica Truccolo

Docente presso IUSVE (Istituto Universitario Salesiano di Venezia, Area di pedagogia) nei corsi di Sviluppo del bambino e legami familiari nella prima infanzia e di Ambientamento al Nido e sostegno familiare.



Pubblicazione scientifica validata dal Comitato Scientifico della Collana e attraverso **Peer Review a doppio cieco**

www.universityresearch.ericson.it

€ 26,00



www.ericson.it

INDICE

Prefazione 9

PARTE PRIMA

L'INCONTRO

Capitolo 1 15

Oltre l'inserimento: l'ambientamento come adattamento

Capitolo 2 29

La relazione di accudimento come sistema

Capitolo 3 39

Il mondo interno della madre incontra il Nido d'Infanzia

Capitolo 4 61

Il mondo interno del bambino

Capitolo 5 107

L'incontro: l'Ambientamento Sistemico

PARTE SECONDA

L'ALLEANZA

Capitolo 6 143

Scenari della genitorialità

Capitolo 7 169

Disarmonie relazionali: un crescendo di incomprensione

Capitolo 8	187
Il silenzio della mente e la voce del corpo	
Capitolo 9	219
Sostegno alla genitorialità: il modellamento sulla mentalizzazione	
Capitolo 10	241
Il Sistema Integrato di educazione e istruzione Zerosei: ambienti umani facilitanti lo sviluppo del bambino	
Bibliografia	263

PREFAZIONE

Questo testo si rivolge a tutti gli attori del SIEI (Sistema Integrato di Educazione e di Istruzione dalla nascita sino ai sei anni — DLgs 65/2017)¹ che, con le loro pratiche quotidiane e le loro scelte programmatiche, influiscono sul destino delle nuove generazioni: educatrici, insegnanti, coordinatori e dirigenti scolastici, ma anche amministratori centrali e locali.

Coloro che affronteranno questa lettura potranno rilevare che, soprattutto nella prima parte, il focus è maggiormente orientato sull’istituto educativo del Nido d’Infanzia; una scelta che tiene conto di tre fattori che considero cruciali per l’attuale contesto socioculturale.

Innanzitutto, il nido rappresenta il primo approdo alla socialità allargata da parte del bambino e dei suoi genitori, in quanto tali; secondariamente, proprio per questo il Nido d’Infanzia può risultare un precoce presidio preventivo per il benessere dei bambini; infine, il Nido d’Infanzia e le educatrici che lo abitano, ancora ingiustamente bistrattati, necessitano di argomentazioni, scientificamente fondate, che sostengano la rivendicazione di una giusta considerazione da parte della *governance* e della collettività.

Nondimeno, le dinamiche e le problematiche che si presentano alle educatrici del nido, nell’incontrare i bambini e le loro famiglie, vengono spesso riscontrate anche dalle insegnanti della Scuola dell’Infanzia. Ciò accade non solo perché per alcuni bambini questa rappresenta la prima esperienza di uscita dal contesto familiare, ma, soprattutto, perché molti genitori — per i motivi che

¹ Legge del 13 aprile 2017, n. 65, «Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni». Disponibile al link: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf> (consultato il 2 marzo 2026).

verranno esposti nel corso della trattazione — tendono a mantenere inalterate nel tempo le loro modalità relazionali.

La seconda parte del libro allarga il focus tematico. I costrutti psicologici e la loro declinazione in strategie operative, oltre a implementare le competenze personali, favoriscono l'adozione di posture di autoprotezione dal *burnout* per tutto il personale educativo del Sistema zero-sei.

Nonostante educatrici e insegnanti siano istituzionalmente due categorie professionali differenti, si è scelto di usare sempre il termine «educatrice» per designare entrambi i ruoli. L'intenzione non è quella di omologare le specificità delle due categorie, quanto piuttosto di sottolineare il peso prevalente che ha l'educazione sull'istruzione anche nel settore 3-6 anni. Come si potrà rilevare, una buona relazione educativa tra l'adulto e il bambino non solo è primaria, ma è anche fondante rispetto a qualsiasi apprendimento scolasticamente inteso. Di conseguenza, la capacità di educare, intesa come attenzione ai bisogni dei bambini, è la parte più cospicua e impegnativa del lavoro dell'insegnante; nel considerarla un'educatrice, si è inteso valorizzare proprio questo nobile impegno.

Nello stendere questo lavoro, si è inteso argomentare in ottemperanza al Sistema zero-sei che, nel definirsi «Integrato», raccomanda la continuità degli intenti educativi tra il Nido d'Infanzia e la Scuola dell'Infanzia. Il *trait d'union* è costituito dal termine «infanzia», che allude alla necessità di ispirarsi a una comune idea di bambino; un'idea che si è cercato di delineare ricorrendo ai più recenti paradigmi sullo sviluppo dell'individuo nel contesto delle sue precoci relazioni.

Attingendo a tali fonti, nella prima parte del testo, intitolata «L'incontro», viene proposto l'«Ambientamento Sistemico»: una postura di accoglienza del bambino articolata sul sistema relazionale madre-bambino-educatrice, a cui fanno da sfondo l'*Infant Research*, la psicoanalisi relazionale e la neurobiologia dell'attaccamento. Questo approccio intende essere un superamento delle attuali modalità di gestire l'ambientamento, in quanto ritenuto maggiormente rispettoso dei bisogni di tutti i soggetti coinvolti nel processo.

La seconda parte del testo, intitolata «l'Alleanza», si ispira alla teorizzazione degli scenari narcisistici della genitorialità proposta dalla Scuola di Ginevra, sulla cui base si andrà a definire il perimetro entro il quale può legittimamente muoversi il sostegno alla genitorialità nel contesto dei servizi del Sistema Integrato. Si ritiene che tale supporto si debba concretizzare nel potenziare nei genitori uno sguardo sistemico della relazione con il proprio bambino, attraverso un «modellamento sulla mentalizzazione».

I paradigmi che vengono presentati e le riflessioni che da essi emergono intendono collegare i molteplici «come» che il personale educativo incontra quotidianamente con dei possibili «perché». Come si comporta un bambino; come

si comporta la madre; come risponde l'educatrice. Tutti questi agiti rinviano inevitabilmente a dei «perché». Se per le madri e i bambini questi risiedono nel mondo rappresentazionale, per le professioniste dell'educazione — che hanno ovviamente un proprio mondo interno — non può essere esclusivamente così. La propria storia non si cancella, ma può essere compresa affinché le scelte operative, i quotidiani «come», rimandino a dei «perché» inequivocabilmente scientificamente fondati.

Questo spessore conoscitivo, unito a una salda autoconsapevolezza, permette al personale educativo del Sistema Integrato di validare con autorevolezza il carattere preventivo del proprio ruolo, in quanto artefice delle strutture mentali dei bambini che accudisce.

PARTE PRIMA

L'INCONTRO

L'insieme dei servizi educativi e scuole dell'infanzia, con la loro cultura del riconoscimento e del valore della differenza, propone possibilità di dialogo, incontro, conoscenza per i genitori e i bambini [...] promuovendo dinamiche di coesione sociale. In un quartiere un nido, un centro per bambini e famiglie o una scuola per l'infanzia sono punti di riferimento per sentirsi meno soli.

Linee pedagogiche per il Sistema Integrato «Zerosei» (2017)¹

¹ MIM – Ministero dell'Istruzione, art. 10 DL 13 aprile 2017, n. 65, «Linee pedagogiche per il sistema integrato “Zerosei”», p. 12.

CAPITOLO I

Oltre l'inserimento: l'ambientamento come adattamento

Io non parto dal singolo individuo, ma dai sistemi che si creano tra l'individuo e l'ambiente come un'entità coerente in continuo adattamento reciproco che garantisce la continuità della vita sia dell'individuo sia del sistema.

L. Sander (2007)

Non ci sono più i bambini di una volta

Negli ultimi decenni, la letteratura clinica e i contesti meno specialistici ci rimandano un panorama che vede crescere in modo esponenziale le difficoltà dei bambini. I bambini presentano, in maniera sempre più diffusa e precoce, malesseri comportamentali, emotivi, e funzionali; una molteplicità di sintomi che rende sempre più impegnativa la loro educazione, al punto che le professioniste dell'infanzia — con maggiore anzianità di servizio — riassumono la loro fatica affermando che «non ci sono più i bambini di una volta».

I bambini di oggi stanno mettendo a dura prova la resistenza di coloro che li accudiscono, al punto tale che il ruolo dell'educatrice² è considerato, nella gamma delle odierne professioni, un lavoro gravoso;³ il notevole impegno

² Si è ritenuto di utilizzare il genere femminile per indicare le professioniste dei servizi educativi in quanto rappresentativo dell'attuale situazione che vede maggiormente impiegate in queste istituzioni le donne. Si spera che i pochi e preziosissimi uomini presenti non si sentano trascurati o sminuiti da chi scrive.

³ Ballanti P. (2024), *Ape sociale 2024: torna l'elenco esteso dei lavori gravosi. Ecco la lista. Disponibile al link: <https://www.leggioggi.it/ape-sociale-2024-nuovo-elenco-lavori-gravosi> (consultato il 2 marzo 2026).*

quotidiano con i piccolissimi rischia, infatti, di esporre queste figure al *burnout*, inibendo l'efficacia del loro ruolo.

Nel rilevare questa situazione, non si può non riconoscere come essa si mostri contraria al processo filogenetico che, finalizzato al mantenimento della nostra specie, demanda all'adulto la cura della prole. C'è, infatti, da chiedersi come possa accadere che l'accudimento dei piccoli umani — che per lungo tempo non sono in grado di provvedere a se stessi — esaurisca coloro che se ne devono occupare, minando il benessere e la sopravvivenza della specie.

La letteratura, però, afferma altro. Si sta facendo strada la convinzione che se «non ci sono più i bambini di una volta» è perché «non ci sono più i genitori di una volta»; una considerazione che denuncia una diffusa crisi della genitorialità, riconducibile, a seconda del punto di osservazione, a molteplici cause. Nel richiamarne un paio, potremmo dire che gli attuali genitori non sono a loro agio nell'accudimento dei figli in quanto deficitari essi stessi dell'esperienza di buone cure (Imbasciati, Dabrassi e Cena, 2011); oppure che le difficoltà sono imputabili alla carenza, nell'attuale contesto sociale, di una rete protettiva e di contenimento che sia di supporto alla genitorialità, funzione che per noi umani non è limitata al solo fatto biologico (Stern, 2011).

Queste criticità si sovrappongono e si contaminano, amplificando i loro effetti nella quasi totale indifferenza della politica. Nel nostro Paese, nonostante i ripetuti appelli del mondo scientifico, si tarda ancora a collocare ai primi posti nell'agenda del welfare gli investimenti a favore del benessere delle future generazioni. Di conseguenza, quando i genitori si sentono in difficoltà o scorgono delle fragilità nel figlio, spesso sono circondati dal deserto. Non vi è nessuno che li possa ascoltare, li sappia informare e sia disponibile ad accompagnarli nel percorso educativo.

Facilmente accessibile appare essere il pediatra che, però, non sempre ha la disponibilità o la competenza per gestire questioni prettamente psico-pedagogiche; tali carenze lo inducono a medicalizzare o a minimizzare, frequentemente, le richieste dei genitori. Pericolosamente accessibili sono, invece, i sedicenti esperti che popolano i social, i quali, nonostante siano digiuni di qualsiasi fondamento scientifico, si sentono legittimati a dispensare consigli educativi. Nel web, ormai, gira tutto e il contrario di tutto, generando disorientamento nei genitori e danneggiando, di conseguenza, i bambini.

Dopo trent'anni di impegno nella prevenzione del disagio psicologico infantile, posso affermare che l'orizzonte sociale entro il quale si muovono oggi le nuove generazioni genitoriali si è andato gradualmente incupendo; tuttavia, nutro un motivo di speranza nella graduale diffusione dei Servizi Educativi per l'Infanzia, in modo particolare dei nidi d'infanzia.

La normativa nazionale,⁴ emanata per uniformarsi agli standard europei e dare risposta alle mutate condizioni occupazionali femminili, rappresenta un impegno politico a promuovere una più capillare diffusione dei servizi; un intento che parte dalla consapevolezza che il nido, oltre alla conciliazione della vita familiare e lavorativa, rappresenta anche un'imprescindibile esperienza educativa per il benessere dei bambini. I nidi d'infanzia sono degli spazi di facile accesso per le famiglie e, nel momento in cui sono disponibili in tutti i quartieri e impiegano personale opportunamente formato, possono collaborare con i pediatri ma, soprattutto, possono sottrarre influenza alle deleterie chiacchiere dei social. Il nido, nel prendersi cura dei più piccoli, rappresenta un benefico spazio di aggregazione, dove le nuove famiglie possano ritrovare quell'atmosfera di appartenenza che è andata persa. Nei decenni addietro la socializzazione e la condivisione tra le madri avveniva spontaneamente, negli spazi comuni delle case coloniche che ospitavano più nuclei familiari. Nei casoni, come spesso venivano chiamate queste grandi dimore, i cortili non erano soltanto luoghi di gioco per i bambini ma anche luoghi di condivisione per le madri, le quali, mentre erano affaccendate nei disbrighi quotidiani, chiacchieravano tra loro scambiandosi preziosi consigli di *maternage*. Lo spazio fisico condiviso assurgeva, spontaneamente, a spazio mentale di contenimento e di confronto.

Ritengo che nell'attuale contesto sociale, che vede uno sfilacciamento delle reti relazionali, il Nido d'Infanzia sia inderogabilmente chiamato a una trasfigurazione identitaria. Da istituzione per la custodia dei bambini può evolvere ad «ambiente umano facilitante il loro sviluppo» — secondo un'espressione di Donald Winnicott (2005) — ed essere contemporaneamente una «matrice di supporto alla genitorialità» — secondo un'espressione di Daniel Stern (2011). Assunte queste sembianze, il Nido d'Infanzia diviene un presidio di quartiere a contrasto del malessere dilagante; un malessere che, se non viene compreso nella sua reale natura, induce i più ad affermare che «non ci sono più i bambini di una volta», trasformandoli in piccoli alieni.

Il primo incontro: l'ambientamento

Per poter svolgere adeguatamente la funzione di sostegno allo sviluppo del bambino e di matrice di supporto alla genitorialità, il Servizio Educativo 0-3 deve saper essere uno spazio accogliente, benevolo e rassicurante. È questa la

⁴ Legge del 13 aprile 2017, n. 65, «Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni». Disponibile al link: <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/gu/2017/05/16/112/so/23/sg/pdf> (consultato il 2 marzo 2026).

fisionomia che favorisce quel senso di appartenenza grazie al quale i genitori legittimano le educatrici e le riconoscono come guida autorevole, facilitando l'avvio della raccomandata alleanza educativa.

L'alleanza educativa si fonda su dinamiche relazionali molto articolate che, per essere adeguatamente gestite, chiedono al Servizio di sapersi confrontare con la genitorialità. Se il personale educativo non sa identificare e tenere in debita considerazione gli scenari che da essa si dispiegano sarà molto arduo creare sinergie e collaborazioni tra gli adulti coinvolti nella cura del bambino. Quando il Servizio si mostra resistente e non accoglie le rappresentazioni genitoriali, è difficile per gli interlocutori condurre un dialogo rispettoso e proficuo; la famiglia diventa sfuggente e si sottrae ai momenti di confronto, attraverso una serie di comportamenti che gli operatori, spesso, liquidano come mancanza di collaborazione. Si tratta di considerazioni sbrigative e pericolose, che denotano non solo la difficoltà a interfacciarsi con la dimensione genitoriale, ma anche il tentativo di sottrarsi alle proprie responsabilità.

L'ambientamento, primo incontro tra nido e famiglia, è un processo che evidenzia immediatamente la capacità del contesto educativo di offrire cura al bambino e, al tempo stesso, di avere un occhio di riguardo nei confronti dei suoi genitori. L'ambientamento è la cartina di tornasole del Servizio Educativo, poiché palesa ai genitori — generalmente in modo inequivocabile — cosa si possono aspettare in termini di sostegno alla crescita del figlio e di supporto alla loro funzione. La valenza del percorso di ambientamento è talmente sostanziale che Susanna Mantovani lo considera addirittura «una lente importante attraverso la quale leggere l'orientamento educativo e sociale di una comunità» (Mantovani, Restuccia Saitta e Bove, 2003). È un processo che testimonia la premura per il benessere dei più piccoli e la delicatezza con la quale si accompagnano le prime separazioni. Tuttavia, nonostante i buoni propositi enunciati nelle Linee Pedagogiche, non sempre nella pratica si presta la dovuta attenzione a questo evento; lo testimoniano i molti ambientamenti che, tuttora, non vanno a buon fine.

Il fallimento di questo evento può manifestarsi esplicitamente, con l'interruzione del percorso e il ritiro del bambino, ma anche in maniera spuria, come accade nelle situazioni in cui il bambino frequenta a singhiozzo, oppure quando il suo stare al nido comporta eccessivi livelli di stress. Entrambe le situazioni testimoniano che il piccolo non si è mai veramente ambientato.

È stato sotto gli occhi di tutti quanto è accaduto durante l'ondata pandemica da Covid-19. Le misure adottate per il contenimento del contagio hanno imposto che, durante il periodo di ambientamento, alle madri fosse impedito l'accesso alla struttura. Questa modalità ha impedito loro di passare del tempo congiunto con i propri bambini, che venivano letteralmente strappati dalle loro

braccia. Nonostante i ripetuti richiami degli specialisti, la miopia dei legislatori non ha considerato l'effettivo rapporto, in termini di beneficio, tra la salute fisica e la salute mentale dei bambini. Tra qualche anno, quando questi bambini, entrando nella fase adolescenziale, dovranno gestire nuove separazioni, ci troveremo a fare i conti con l'onda di ritorno di tale gestione del loro primo ingresso nel contesto sociale.

Pur confidando che situazioni così estreme non si verifichino più, è comunque opportuno impegnarsi per diffondere una cultura dell'ambientamento che spazzi via, definitivamente, le molte idee distorte che ancora circolano su questo processo.

Alcune false credenze — come, per esempio, quelle sottoelencate — appartengono non solo ai genitori, ma anche ai professionisti dell'educazione che, pericolosamente, colludono con esse. Tuttavia, non ci soffermeremo a scardinarle, poiché coloro che affronteranno la lettura di questo testo avranno a disposizione autorevoli argomentazioni per prendere le distanze dalla convinzione che:

- in vista dell'ingresso al nido sia bene abituare il neonato a stare con più persone;
- più sono piccoli i bambini, meno soffrano la separazione;
- se il bambino piange significa che il nido non fa per lui;
- i bambini che vanno al nido siano più socievoli rispetto a coloro che non lo frequentano.

Che siano le madri ad avere simili convincimenti può essere comprensibile; si tratta di una forma di razionalizzazione che rientra tra quei meccanismi di difesa che permettono di tollerare la fatica della separazione. È, viceversa, estremamente pericoloso quando queste argomentazioni, frutto di una visione distorta dei bisogni dei bambini, trovano consenso tra il personale educativo. Ciò non può che ostacolare la capacità di essere di supporto alla coppia madre-bambino nella fase delicata che essa deve affrontare.

Al di là di qualsiasi mistificazione bisogna, infatti, riconoscere che l'ambientamento è un processo faticoso e altamente stressante che, se non adeguatamente gestito, può incidere profondamente sul benessere psichico e fisico del bambino e della madre. È un evento destabilizzante, poiché sollecita l'atavica angoscia per la sopravvivenza della specie: un terrore che si scatena quando il bambino sente di perdere la madre, fonte della sua sicurezza, e la madre sente di non essere presente a proteggere il proprio bambino.

Ritengo che siano, sostanzialmente, due i motivi che inducono le educatrici a sostenere, o addirittura a rinforzare, tali errati convincimenti. Da un lato vi è

lo scarso bagaglio di conoscenze sui bisogni primari dei bambini e sulle caratteristiche della dimensione genitoriale; dall'altro, la scarsa consapevolezza della propria storia relazionale e dell'eredità psichica che ha lasciato. Questi fattori, nel combinarsi, inducono frequentemente il personale a sottrarsi dalle proprie responsabilità nei casi in cui l'ambientamento non si concluda positivamente.

Tuttavia, quando si è professioniste dell'educazione, non si può permettere che la prima esperienza di separazione del bambino dal contesto familiare si concluda con un insuccesso, per gli effetti a onda lunga che si potrebbero innescare. Infatti, i successivi tentativi di separazione, affrontati dopo un primo fallimento, avranno maggiori probabilità di essere nuovamente fallimentari; inoltre, il ritiro del bambino non permette alla sua famiglia di inserirsi in un contesto socializzante di condivisione e di supporto. Va riconosciuto che l'ambientamento non è fine a se stesso e non rappresenta un punto di arrivo, bensì una prima tappa che rende possibile l'avvio di un dialogo tra Servizio e famiglia. Si tratta di un dialogo generativo che, se alimentato continuamente, permetterà al Servizio di prendersi cura non solo del bambino, ma anche dei suoi genitori, arrecando beneficio a entrambi.

Gli ambiti teorici di riferimento

Uno degli obiettivi di questo testo è rendere disponibile e fruibile una rosa di conoscenze sulle prime fasi dello sviluppo infantile e sui caratteri che contraddistinguono la dimensione genitoriale, affinché possano fortificare l'agire quotidiano del personale educativo. Per questo motivo non verranno raccomandate tecniche e strategie specifiche per gestire l'ambientamento, momento del primo incontro con il bambino e la sua famiglia, poiché si ritiene che il buon esito del processo dipenda proprio dal fatto che non sia standardizzato. L'educatrice, confortata dalle conoscenze apprese, sarà in grado di supportare adeguatamente e in modo personalizzato i percorsi dei bambini e dei genitori che le sono affidati.

Le teorie che si presenteranno fanno riferimento all'*Infant Research*, alla ricerca sull'attaccamento, alla neurobiologia interpersonale e alla psicoanalisi evolutivo-relazionale (figura 1.1). Si tratta di aree di studio che, nate in tempi e in contesti diversi, hanno trovato terreno comune nel ritenere che il primo ambiente relazionale del bambino sia fondamentale per lo sviluppo della sua personalità e del suo benessere psicofisico. Tra i clinici e i ricercatori è ormai opinione condivisa che, nonostante la natura determini il nostro genotipo — ciò che ciascuno di noi diventerà —, il fenotipo dipende dall'ambiente interattivo di accudimento nel quale l'individuo è immerso. Nelle prime fasi della vita, le

esperienze che derivano dalle relazioni interpersonali modulano l'espressione genica del cervello, la sua crescita, nonché la sua regolazione e integrazione (Siegel, 2021).

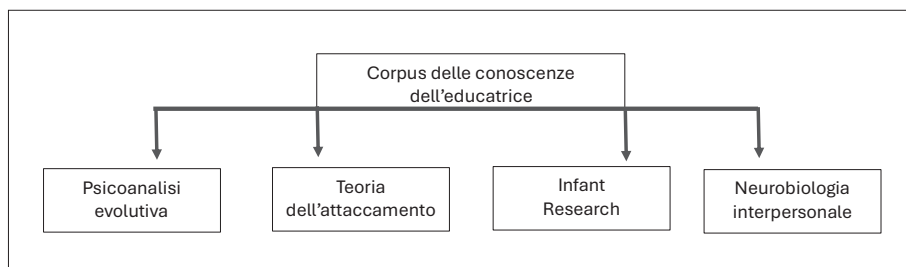


Fig. 1.1 Aree di ricerca fondanti il corpus di conoscenze dell'educatrice.

Si deve all'*Infant Research*, a partire dagli anni Cinquanta, il decisivo giro di boa metodologico che ha permesso di pervenire a conoscenze, scientificamente fondate, sulle prime fasi dello sviluppo dell'individuo. I dati emersi dalla ricerca hanno comportato il passaggio dal «bambino clinico» — ossia ricostruito a partire dal materiale emerso dall'analisi degli adulti — al «bambino osservato» nella realtà delle sue interazioni (Stern, 1995). Va, infatti, ricordato che Freud ha costruito la teoria trifasica dello sviluppo psicosessuale dell'individuo estrapolandola dal suo lavoro psicoanalitico con gli adulti, dal momento che il padre della psicoanalisi non si è mai occupato direttamente di bambini. Ritenendo che tale ricostruzione non fosse fondata scientificamente, intorno alla metà del Ventesimo secolo un gruppo di ricercatori ha trovato più utile studiare le competenze e lo sviluppo del bambino osservandolo nel contesto delle sue relazioni.

Con tale finalità, sono state messe a punto delle tecniche di laboratorio che hanno permesso di analizzare, fotogramma per fotogramma, le sequenze videoregistrate delle interazioni tra il bambino e il suo caregiver, in particolare la madre. Dai filmati è emerso che, fin dai primi momenti di vita, il bambino ha un ruolo attivo nell'ingaggiare l'adulto in una relazione e nell'essere capace di modulare gli scambi interattivi. A partire da queste evidenze, all'essere umano è stata riconosciuta un'innata capacità di connettersi con la mente dell'Altro; una capacità che verrà chiamata intersoggettività (Stern, 1998; Trevarthen, 1998). Emerge sempre più chiaramente che il neonato è predisposto a instaurare relazioni significative, fondate su transazioni di carattere non verbale, che inizialmente sono finalizzate alla regolazione dei suoi stati affettivi. Infatti, pur possedendo innate capacità regolatorie, il bambino, nelle prime fasi del suo sviluppo, ha bisogno di agganciarsi alla mente di un adulto che lo aiuti a regolare il suo sentire e a dare senso agli eventi, interni ed esterni, che lo

coinvolgono (Tronick, 2008). Questo scambio è di estrema importanza, poiché solo ciò che viene regolato e dotato di significato può essere integrato nel progressivo sviluppo del Sé.

Relativamente a questo inderogabile bisogno di senso, l'*Infant Research* riconoscerà che la principale funzione del caregiver è di essere un «regolatore psiconeurobiologico» della crescita del piccolo (Hofer, 1983). Questo processo, quando è funzionale, avviene secondo il ritmo di una danza che vede entrambi i soggetti, a turno, impegnati in un processo di co-regolazione (Tronick, 2008) o, detto altrimenti, di sintonizzazione affettiva (Stern, 1998). Durante questi scambi, oltre al significato del suo sentire, il bambino introietta anche le funzioni regolative attivate dal suo caregiver, arrivando gradualmente a svolgere autonomamente tale processo.

Intorno agli anni Settanta, confluiscono nelle ricerche sull'intersoggettività anche gli studi sullo sviluppo del sistema di attaccamento che, grazie al lavoro di Mary Ainsworth, iniziano ad avvalersi di metodi sperimentali, anch'essi basati sull'analisi di videoregistrazioni. La studiosa intercetta le teorizzazioni dei colleghi coniando il termine «sensitivity» (2006) per indicare quella disponibilità dell'adulto che gli permette di cogliere e di rispondere ai bisogni del bambino, soprattutto quando questi sono orientati alla ricerca di vicinanza fisica e di sicurezza emotiva. Un'ulteriore fase delle ricerche sull'attaccamento metterà a fuoco la correlazione tra i pattern (sicuro, insicuro evitante e insicuro ambivalente) sviluppati dai bambini e le modalità di regolazione degli affetti. I pattern di attaccamento verranno considerati delle strategie comportamentali e cognitive acquisite con la finalità di gestire gli stati emotivi che il caregiver non è in grado di contenere (Main, 2008; Sroufe, 2025).

Questo passaggio apre la strada all'attuale ricerca che, incontrando le neuroscienze, considera lo sviluppo fisiologico e funzionale del cervello del bambino una diretta conseguenza delle sue precoci esperienze di attaccamento. Le esperienze di attaccamento, riconducibili alle modalità di regolazione affettiva, vengono interiorizzate andando a costruire le più arcaiche aree neurologiche e circuiti cerebrali dell'individuo (Schore, 1994). La genetica imposta la macro-morfologia del cervello, ma la micro-morfologia, la miriade di connessioni neurali che definiscono il nostro peculiare modo di funzionare, è dipendente dalle esperienze di accudimento (Imbasciati, 2016). Questo sostrato neuronale, che le attuali tecniche di neuroimmagine rendono visibile e identificabile, rappresenta l'archeologia della mente, il fondamento della nostra personalità, gli schemi a partire dai quali interpretiamo noi stessi, gli altri, il contesto delle relazioni e l'ambiente fisico.

Questa recente area di indagine prende il nome di neurobiologia interpersonale, a sottolineare che, nelle prime fasi dello sviluppo, è l'interazione

con l'altro a condizionare la maturazione cerebrale; e ciò accade, nonostante, non si conservi memoria cosciente di tale interazione. Trova, così, evidenza ciò che un secolo prima era stato considerato reale, senza poter essere dimostrato scientificamente. Il riferimento è alla dimensione nella quale la nostra personalità affonda le proprie radici, senza potersene mai del tutto affrancare: l'inconscio, che la psicoanalisi ha definitivamente portato alla luce. A partire dalle teorizzazioni sull'intersoggettività innata, passando attraverso la ricerca sull'attaccamento, la neurobiologia ha dato riscontro alle intuizioni dei primi psicoanalisti, i quali, nel tentativo di spiegare la patologia dell'età adulta, hanno rivolto lo sguardo alle vicissitudini dell'infanzia. Così come ricevono conferma anche le ipotesi sulle caratteristiche della genitorialità e sui suoi possibili esiti patologici.

Di conseguenza, allo stato attuale delle conoscenze, non è possibile ricorrere esclusivamente al determinismo genico per spiegare le difficoltà evolutive e le criticità relazionali che gli adulti incontrano nel rapporto con i bambini. Se è indubbio che il DNA costituisce un'eredità imprescindibile, è altrettanto vero che tale patrimonio è regolato dall'ambiente fisico e relazionale in cui l'individuo è immerso. Siamo di fronte a un orientamento estremamente innovativo nell'approcciare l'infanzia, che trova espressione in queste parole di Glen Gabbard:

Il corredo genetico di un bambino influenza le modalità con cui i genitori si mettono in relazione con lui; l'input evolutivo che deriva dai genitori e da altre figure dell'ambiente può a sua volta influenzare le modalità con cui il genoma del bambino viene successivamente espresso. Le connessioni neurali fra la corteccia cerebrale, le strutture limbiche e il sistema nervoso autonomo vengono organizzate in circuiti in base a esperienze specifiche dell'organismo in via di sviluppo (Gabbard, 2007).

In sintesi, il filo rosso del presente lavoro è rappresentato dalle aree di ricerca poc'anzi introdotte, accumulate dal considerare la regolazione affettiva una condizione imprescindibile per il benessere psicofisico del bambino; un benessere che i Servizi per l'infanzia, al pari della famiglia, sono tenuti a perseguire fin dal processo di ambientamento del piccolo. Le tematiche che verranno presentate e le argomentazioni che saranno sviluppate rinviano a tale corpus di ricerche, che si cercherà di richiamare puntualmente, affinché il personale educativo possa argomentare, con fondamento scientifico, la propria postura educativa e le scelte strategiche che, di volta in volta, è chiamato a compiere.

In modo particolare, è l'educatrice del Nido d'Infanzia a necessitare di argomentazioni scientifiche, poiché svolge una professione che, configurandosi

come dispensatrice di cure, rischia di essere banalizzata, specialmente quando viene ridotta ad una mera disponibilità empatica. Viceversa, la cura — nel senso pregnante che la neurobiologia delle interazioni precoci attribuisce al termine — non è né semplice né scontata, e non sempre lasciarsi guidare dall'empatia si rivela una buona scelta. Il richiamo, ormai ridondante, all'empatia, in assenza di una solida struttura teorica e di un'adeguata autoconsapevolezza, rischia di trasformarsi in un pericoloso contagio emotivo.

Solo quando il Servizio Educativo riesce a far propri i risultati degli studi recenti, per declinarli in pensate posture pedagogiche, potrà emanciparsi dall'essere considerato mero luogo di custodia, per assumere la sembianza di una genitorialità sociale, a supporto di una genitorialità naturale attualmente in estrema difficoltà. Si ritiene che sia questa la principale funzione preventiva che, nella disattenzione generale, un Servizio Educativo di qualità deve e può ambire ad assumere.

Inserimento o Ambientamento? Facciamone una questione di termini!

Dopo aver presentato il quadro teorico all'interno del quale ci collochiamo, prima di procedere è doveroso chiarire i motivi per i quali è opportuno utilizzare il termine «ambientamento», piuttosto che il termine «inserimento», per indicare l'insieme di pratiche che permettono al bambino di transitare dall'ambiente familiare, che gli dispensa cura e educazione, a un ambiente istituzionale preposto a fare altrettanto.

Se è vero che, nel panorama dei Servizi per l'Infanzia, si sta assistendo a una graduale transizione terminologica, tuttavia non sempre questo passaggio è sostenuto da motivazioni chiare e consapevoli; inoltre, in molti contesti educativi permangono sacche di resistenza terminologica.

L'auspicio di una revisione lessicale non è nuovo. Più di vent'anni fa, le prime ricerche-azione sui nidi d'infanzia emiliani evidenziavano come i due termini rinviassero a differenti modalità di intendere il processo. Si faceva notare che il termine «ambientamento», rispetto al termine «inserimento», connota il percorso di maggiore dinamicità, contenendo un implicito di biunivocità e reciprocità tra gli elementi che entrano in gioco. Nello specifico, si intendeva affermare che, affinché il bambino si abitui al nuovo contesto relazionale, non si può contare esclusivamente sul suo cambiamento, ma è necessario che anche l'ambiente cambi, per adeguarsi alle esigenze del piccolo (Benedetti, 2013). Sono considerazioni che, puntando l'attenzione sulla professionalità del contesto, raccomandano la necessità di saper essere flessibili per una gestione individualizzata degli ingressi dei bambini.

CAPITOLO 6

Scenari della genitorialità

Nella stanza di ogni bambino ci sono dei fantasmi. Sono i visitatori del passato non ricordato dei genitori; gli ospiti inattesi al battesimo.

S. Fraiberg (1999)

L'alleanza, ma con chi?

Le parole di Bowlby riportate in apertura di questa seconda parte risalgono alla metà del secolo scorso. In esse è condensato il paradigma sulla base del quale si sarebbe interpretato lo sviluppo del bambino, a seguito delle sue ricerche sull'attaccamento e delle evidenze che l'*Infant Research* stava divulgando. Il nuovo sguardo sancisce il superamento della teoria pulsionale freudiana, secondo la quale lo sviluppo dell'individuo è un processo prevalentemente interno, determinato dal destino delle pulsioni, considerate innate. Ora si viene a sostenere che lo sviluppo dell'individuo è strettamente correlato alla qualità delle prime relazioni: alla capacità dei primi caregiver — che generalmente sono i genitori — di soddisfare i bisogni di accudimento fisico ma, soprattutto, affettivo del figlio. Per questo, come sottolineato da Bowlby, avere a cuore lo sviluppo dei bambini comporta che il contesto sociale si prenda cura dei loro genitori, al fine di facilitarne il ruolo, rendendoli capaci di sensibilità e di sollecitudine.

Sulla linea delle parole di Bowlby, Winnicott pubblica *Dal luogo delle origini* (1990) e *Dialoghi con i genitori* (1993); si tratta di due testi che raccolgono una serie di interventi radiofonici che egli tenne per la BBC tra il 1950 e il 1960 che testimoniano l'impegno divulgativo dello psicanalista, anch'egli convinto dell'importanza di promuovere una genitorialità «sufficientemente buona».

È del 1998 la *Costellazione materna*, testo nel quale, come si è visto, Stern sottolinea che per poter svolgere al meglio la funzione genitoriale gli adulti devono poter contare su una «matrice di supporto»; devono avere a disposizione una rete familiare e sociale che sia loro alleata, che offra opportunità di confronto e di contenimento.

A conti fatti, sono oltre settanta anni che, periodicamente, dagli specialisti giunge forte l'appello affinché il contesto sociale si prenda cura dei genitori. Tuttavia, nonostante le voci illustri, nel nostro Paese la risposta della governance è stata finora molto blanda, se non inesistente. È stato realizzato solo qualche sporadico tentativo di dare vita a Centri per le famiglie nei quali i genitori potessero trovare quella matrice di supporto di cui parla Stern. Per il resto, l'unico interlocutore che i neogenitori hanno a disposizione è il pediatra, il quale, già oberato sul versante medico, non sempre è nelle condizioni di sostenere genitori e bambino anche sul versante relazionale.

Nel 2021, finalmente, il Ministero dell'Istruzione, con l'intento di promuovere una declinazione univoca delle posture educative adottate dai servizi per i più piccoli, ha emanato le «Linee pedagogiche per il sistema integrato Zerosei» e, subito dopo, gli «Orientamenti Nazionali per i Servizi Educativi per l'infanzia». Dalla lettura dei documenti si evince che sono stati pienamente recepiti gli esiti della recente ricerca: è assodato che il bambino non può esistere da solo, ma solamente in quanto è in relazione con chi lo accudisce. Di conseguenza i Servizi Zerosei, nell'accogliere i bambini, non possono esimersi dall'accogliere anche i loro genitori, ai quali va dato un opportuno supporto in un orizzonte di alleanza educativa.

Nel primo documento, infatti, si legge che i servizi ricompresi nel Sistema «offrono ai genitori un importante sostegno e anche la possibilità di confrontarsi tra di loro e con professionisti dell'educazione»,¹ mentre negli Orientamenti per i Servizi Educativi per l'Infanzia si afferma che «la comunicazione con i genitori è una componente essenziale della professionalità educativa. Si tratta di una comunicazione che ascolta e accoglie le emozioni, i pensieri, le scelte, le preoccupazioni e le richieste, considerandoli elementi indispensabili sia per conoscere i bambini, sia per creare le basi del rapporto di collaborazione che si andrà sviluppando nel tempo».² Queste parole sembrano testimoniare che quanto auspicato dai succitati autori prenda finalmente forma concreta, nel momento in cui ai servizi del Sistema Integrato viene demandato, oltre alla cura e all'educazione dei più piccoli, anche il compito di declinarsi in spazi di sostegno, di ascolto e di accoglienza per i genitori.

¹ MIM – Ministero dell'Istruzione, art. 10 DL 13 aprile 2017, n. 65, «Linee pedagogiche per il sistema integrato Zerosei», p. 8.

² MIM – Ministero dell'Istruzione, DM 24 febbraio 2021, n. 43, «Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia», p. 35.

Rispetto al deserto di luoghi di aggregazione e di socializzazione per le famiglie, si tratta sicuramente di un fondamentale passo in avanti; ritengo, tuttavia, che debbano essere fatte alcune opportune puntualizzazioni, affinché il mandato veicolato dai documenti ministeriali non comporti, al di là dell'iniziale entusiasmo, spiacevoli ricadute sul senso di efficacia e sull'autostima professionale del personale educativo.

Si intende affermare che, quando la raccomandazione all'alleanza educativa demanda ai Servizi Zerosei una funzione di sostegno, nonché di ascolto delle preoccupazioni, delle scelte e delle richieste dei genitori, la questione si fa complicata. Di fronte a una generazione genitoriale sempre più fragile e sfuggente, le operatrici sono esposte al rischio di incorrere in sentimenti di inadeguatezza e di impotenza; condizioni che possono portare a uno stato di affaticamento cronico che le espone al *burnout*.

Si sta verificando la situazione per cui, da un lato, incombe questo *diktat* dell'accoglienza e del perseguimento dell'alleanza educativa, ma, dall'altro, l'obiettivo risulta sempre più evanescente. Lo si rileva quotidianamente nel momento in cui le educatrici ripetono, ormai in modo ridondante, che i genitori non collaborano, che si sottraggono al confronto o addirittura si mostrano ostili. Tra le pieghe di queste lamentele si coglie spesso una certa dose di sincero dispiacere perché, frequentemente, il personale si reputa responsabile del fallimento di un patto educativo condiviso. Si tratta di un sentire che, a lungo andare, affatica e demoralizza.

Per evitare questo spiacevole esito, ritengo sia imprescindibile che il personale educativo, caricato di nuove aspettative, acquisisca conoscenze e competenze che permettano non solo di alleviare il senso di inefficacia, ma anche di smarcarsi dal senso di responsabilità quando le circostanze lo impongono.

Con questa finalità e come primo passo, è fondamentale fare chiarezza su come sia da intendersi ciò che chiamiamo genitorialità. In ambito psicologico, la genitorialità non coincide con l'essere genitore (Viziello, 2003). La genitorialità è una funzione autonoma e processuale dell'essere umano che preesiste al fatto di diventare genitori. Rappresenta, in senso lato, la capacità di cogliere i bisogni di un individuo e di prestargli le cure di cui ha bisogno; detto in altri termini, possiamo essere capaci di genitorialità anche se non abbiamo procreato. Al tempo stesso il genitore, in quanto soggetto, non si risolve né si esaurisce nella sua funzione genitoriale la quale, viceversa, rappresenta una delle tante dimensioni che compongono la variegata articolazione della sua individualità. Lo stesso Stern (2011) affermava che «la costellazione materna non è semplicemente un'altra variante o un derivato di costrutti psichici già esistenti. Piuttosto, viene vista come un costrutto peculiare e indipendente».

Il genitore che si incontra nei servizi educativi, in quanto persona, non è solo madre o padre; è anche partner, figlio, lavoratore, amico, cittadino. Il

tutto è assemblato in un insieme poliedrico di aspirazioni, passioni e impegni ma, anche, di preoccupazioni, paure, delusioni e ansie. Questa distinzione tra l'essere genitore e la funzione genitoriale è fondamentale, perché ci permette di definire i confini entro i quali muoverci nell'incontro con le figure parentali senza rischiare di incorrere in sensazioni di inadeguatezza come conseguenza del fatto che ci siamo avventurati, o siamo stati trascinati, in una dimensione estranea al nostro ruolo.

Per evitare di trovarsi in questa situazione, è importante avere ben presente che il focus dell'alleanza tra servizio e famiglia non può essere il genitore, inteso come individuo complesso e polivalente, ma la sua genitorialità; si tratta di un perimetro dal quale è sconsigliato uscire. Detto in altri termini, il supporto che, come professionisti dell'educazione, è possibile dare va circoscritto alla funzione educativa della madre e del padre; ciò che è possibile offrire è l'attenzione e la cura del loro ruolo di cura nei confronti del figlio, per accompagnarlo lungo le fasi evolutive.

Avere chiara questa delimitazione è protettivo per sé stessi, in particolare in questo momento storico che ci rimanda una grande fatica del vivere quotidiano nei giovani adulti. Le attuali generazioni, in assenza di adeguate risposte che favoriscano un senso di sicurezza e di stabilità esistenziale, patiscono una fatica che le investe su molteplici dimensioni. Di fronte a questo disorientamento e al vuoto sociale, i genitori che con i loro piccoli approdano ai servizi per l'infanzia trovano dei contesti in cui gli operatori sono inclini, per vocazione, all'ascolto e all'empatia; qui, come fiumi tumultuosi che approdano a un mare accogliente, riversano tutte le loro fatiche e il loro malessere. Un malessere che, inevitabilmente, investe anche la dimensione genitoriale, ma che ha un'origine più articolata e uno spessore più consistente.

Le educatrici hanno quotidiana esperienza di genitori profondamente in difficoltà, che le rendono partecipi di problematiche che riguardano la coppia, il lavoro, questioni economiche o di salute. Con queste confidenze, però, riversano sulle operatrici dei malesseri individuali che afferiscono al loro essere persona, piuttosto che all'essere genitore del bambino accolto dal servizio. Quando la comunicazione si sposta su questi versanti è inevitabile che diventi difficile a causa dell'intensa emotività che circola tra gli interlocutori, in un contesto che non è deputato ad accoglierla, contenerla e permetterle l'elaborazione. Il risultato è che le educatrici si sentono impotenti oltre che invase, e il genitore — che ovviamente non può trovare in tale contesto le risposte a questi bisogni — si sente frustrato, inascoltato e prende il largo. Si tratta di una miscela che mette a serio rischio la collaborazione e l'alleanza tra servizio e famiglia, e che può suscitare nell'operatore quel senso di inefficacia a cui si faceva riferimento.

In realtà, l'educatrice non è inadeguata, bensì ha solo perso l'orientamento. Ascoltare le fatiche del vivere quotidiano dei genitori va ben oltre l'alleanza educativa; prestarsi a questo comporta l'avventurarsi in una dimensione che nulla ha a che vedere con l'aver cura del genitore, intesa come cura della sua genitorialità.

La frustrazione che riportano educatrici e insegnanti non può non alimentare il sospetto che i documenti del Ministero, e la loro attuale linea divulgativa, siano inclini a demandare ai servizi del Sistema Integrato un compito di supporto che dovrebbe essere responsabilità di altri attori sociali. I servizi del Sistema Integrato possono fare moltissimo per i genitori, ma non tutto. Non a caso si dice che per crescere un bambino ci vuole un villaggio e, in termini più tecnici, si parla di «comunità educante».

Viceversa, quando si restringe il campo e ci si dispone a stringere alleanza con la dimensione genitoriale dell'individuo, il servizio può effettivamente connotarsi come una matrice di supporto sulla quale l'adulto, nel momento in cui diventa genitore, può appoggiarsi. In questa circostanza, quello che il personale educativo offre ai genitori è un supporto nell'affrontare le fasi di crescita del bambino, per riuscire a rispondere ai suoi bisogni fisici e affettivi, affinché possa sviluppare quell'attaccamento sicuro che la letteratura considera garanzia per lo sviluppo di una personalità sana e funzionale.

La genitorialità come evento critico

Sarebbe, tuttavia, ingenuo ritenere che l'alleanza educativa, pur orientata e circoscritta sul versante della genitorialità, sia sempre votata al successo e sia fonte di sicura gratificazione professionale per il personale educativo. Purtroppo, a volte ciò non accade. Si verifica, infatti, con una certa frequenza che il supporto pedagogico delle educatrici ai genitori — per esempio in merito alla gestione dei limiti, dell'alimentazione o del sonno — rimbalzi su un muro di gomma. I genitori, seppure consapevoli e in grado di esplicitare le proprie difficoltà nella gestione del figlio, si rivelano incapaci di mettere in atto il benché minimo cambiamento nel loro approccio educativo. I consigli tornano al mittente, suscitando nuovamente nell'educatrice un senso di delusione e di sfinimento nel vedere naufragare gli sforzi orientati all'alleanza. Anche in questo caso, alla lunga, ne va del benessere e della gratificazione professionale. Di conseguenza, può essere di estrema utilità soffermarci, ora, sul perché ciò accada, al fine di attivare delle strategie che siano, almeno, di contenimento del problema.

Le educatrici e anche le insegnanti svolgono una professione che le qualifica come esperte della cura e dell'educazione; sono figure specificamente

formate per gestire adeguatamente la relazione con i più piccoli. Con questo obiettivo, fin dal loro esordio, i servizi all'infanzia hanno fatto riferimento alla psicologia evolutiva, che indica le direttrici lungo le quali procede lo sviluppo del bambino, per individuare la corretta postura educativa. In tempi non lontani, hanno fatto da guida soprattutto le teorie cognitive, con un'apertura sul versante della prima ricerca sull'attaccamento. Attualmente le neuroscienze, intersecando la psicoanalisi evolutiva e la più recente neurobiologia dell'attaccamento, evidenziano che a essere prioritari non sono i traguardi cognitivi e le autonomie, bensì la gratificazione dei bisogni di relazione dei bambini. Su queste nuove frontiere teoriche, si stanno attualmente impostando programmazioni che si declinano in differenti approcci educativi. Questo per sottolineare che, rispetto alla relazione con i bambini, le educatrici sembrano ben attrezzate: dispongono di fondati paradigmi psico-pedagogici ai quali ispirarsi e possono contare su solide teorie che orientano il loro agire e suffragano le scelte programmatiche. Ma quando viene demandato loro di adottare una postura di supporto nei confronti dei genitori, di saper ascoltare le loro preoccupazioni e ansie, come sono attrezzate? Quali sono gli orientamenti teorici e i paradigmi su cui possono appoggiarsi per guidare e giustificare il loro agire?

Va da sé che, se per relazionarsi ai bambini ci si rivolge alle teorie dello sviluppo infantile, nel momento in cui si approcciano i genitori, onde evitare l'improvvisazione e l'insuccesso, necessariamente ci si deve rivolgere alle ricerche e alle teorizzazioni sullo sviluppo della genitorialità. Per esperienza, posso dire che le proposte formative rivolte ai professionisti dell'infanzia pongono prevalentemente l'accento sui macro-processi contestuali che possono rendere difficile lo svolgimento del ruolo genitoriale. Ci si sofferma sullo sfilacciamento del tessuto sociale, sull'esiguità delle reti familiari, sull'incontro — spesso scontro — tra differenti culture, sull'innalzarsi dell'età procreativa, e sulla pluralità dei modelli familiari, nonché sulle chiacchiere disorientanti dei social, mentre quanto accade nella mente di un individuo nel momento in cui diventa genitore raramente è oggetto di interesse. Il focus formativo è maggiormente puntato sui fenomeni sociali e sulle tecniche di comunicazione, piuttosto che sulla turbolenza psichica che investe l'individuo all'arrivo di un figlio.

La richiesta di rinnovata professionalità rivolta ai servizi del Sistema Integrato impone un'inversione di tendenza, che orienti l'impegno formativo dei professionisti della prima infanzia verso l'acquisizione di conoscenze e di competenze sui micro-processi che affronta la mente umana nella transizione alla genitorialità. Mettere al mondo un bambino non è una fase evolutiva dall'esito positivo scontato e attraverso la quale si passa sempre indenni; la nascita di un figlio è sempre un evento critico nel ciclo di vita di ogni famiglia, in quanto è un evento critico nel ciclo di vita di un individuo (Scabini e Cigoli, 2000). La

criticità connessa all'evento della nascita compare in tutta la sua evidenza quando i genitori, che dovrebbero mettere a disposizione un ambiente di sostegno allo sviluppo, non sono in grado di attivare una «preoccupazione primaria» ed essere «sufficientemente buoni» perché si trovano ancora invischiati nei propri percorsi evolutivi.

Per coloro che si interfacciano quotidianamente con i neogenitori, risulta ormai imprescindibile familiarizzare con queste tematiche. Pertanto, i prossimi paragrafi saranno dedicati all'analisi delle dinamiche e degli eventi che rendono l'accesso alla genitorialità un passaggio particolarmente delicato.

Scenari della genitorialità

Mettere al mondo un bambino comporta sempre un processo regressivo (Nanzer, 2016). L'adulto, in modo automatico e il più delle volte inconsapevole, ritorna con la mente al passato, precisamente alla propria infanzia, per due ordini di fattori: da un lato per recuperare il modello educativo dei propri genitori — fosse anche per non riproporlo —, dall'altro per essere facilitato nell'identificarsi con i bisogni del figlio e poterli, così, soddisfare. Vista in questi termini, si tratta di una regressione funzionale, in quanto è finalizzata a facilitare lo svolgimento della genitorialità.

Tuttavia, capita frequentemente che questo processo regressivo, invece che essere portatore di risorse, possa diventare d'intralcio all'accudimento del proprio bambino. Ciò accade nel momento in cui il ritorno al passato fa riaffiorare questioni irrisolte e non elaborate relative alle relazioni primarie degli attuali genitori. La letteratura chiama questi irrisolti, che affondano le radici nell'infanzia, «lutti evolutivi» (Manzano, Espasa e Zikha, 2001). Generalmente non si tratta di eventi decisamente traumatici — dell'entità di maltrattamenti, abusi o di gravi incurie —, ma di situazioni anche ordinarie a seguito delle quali, però, i bisogni del bambino di allora non sono stati pienamente soddisfatti. In questo senso, l'espressione «lutto evolutivo» sta a indicare che nell'infanzia è stato perso qualcosa: non si è ricevuto ciò che, in quanto bambini, ci era dovuto in termini di sicurezza, riconoscimento o protezione. Per questa carenza si è ancora invischiati in questioni relazionali ormai passate.

Come messo in luce da Bertrand Cramer — fondatore della scuola di Ginevra, che a partire dagli anni Settanta ha messo al centro della ricerca questi argomenti —, il diventare genitori rappresenta il contesto nel quale si va a chiedere il saldo di ciò che non ci è stato dato da bambini. In altre parole, la relazione con il figlio attiva uno scenario narcisistico che ha una finalità compensatoria, riparatoria o liberatoria per gli irrisolti dell'adulto. Il termine narcisistico sta,

quindi, a significare che l'adulto riattiva e riattualizza, nella relazione con il figlio, i propri bisogni infantili, anziché corrispondere a quelli del bambino.

Con la nascita di un figlio, emergono e si rianimano figure del passato che si impossessano dell'adulto e del bambino, costringendoli a diventare attori su scenari che non appartengono loro e inducendoli a recitare una parte che, nel passato, è stata di altri.

C'è qualcosa nell'arrivo di un bebè che scatena le reazioni più sorprendenti: il bebè può essere il redentore, colui che concede un'altra possibilità alle ambizioni frustrate dei genitori; colui che permette una relazione d'amore perfetta, proprio come la si sognava. [...] Ma allo stesso tempo può essere il portatore della disillusione perché è quel doppio di noi stessi che disprezziamo, o la reincarnazione di un genitore detestato; o ancora perché porta nella sua carne il segno del difetto o del fallimento, per via dell'aspetto, del sesso, o di una malattia. Come può far impazzire d'amore, così il bebè può provocare inquietudine e perfino odio (Cramer, 1992).

Per essere concreti, facciamo alcuni esempi semplici, ma esplicativi. Se da piccolo l'attuale adulto ha ricevuto un'educazione troppo rigida, poco affettiva e non attenta ai suoi bisogni e alle sue fragilità, c'è il rischio che, una volta genitore, per compensare e recuperare ciò che non ha avuto attivi uno stile educativo troppo lassista; un comportamento che può tradursi in una difficoltà a dare regole e porre limiti. Vedendo sé stesso nel proprio figlio e considerandolo, quindi, un soggetto fragile, bisognoso di amore e di protezione, cercherà di evitargli qualsiasi frustrazione, recuperando, così facendo, quello che non ha ricevuto. Questo scenario non permette all'adulto di valutare altre opzioni educative ma, soprattutto, non gli permette di cogliere e di mettere in pratica ciò che le educatrici gli suggeriscono: ovvero che ai bambini vanno detti dei «no», perché ne hanno bisogno!

Un altro scenario si può presentare nel caso in cui l'attuale genitrice abbia avuto una madre depressa, che la reputava una bambina impegnativa e cattiva, facendola sentire colpevole del suo stato di affaticamento e di insoddisfazione. Divenuta adulta e a sua volta madre, questa donna può essere portata a farsi tiranneggiare dal figlio, allo scopo di espiare le colpe che le erano state ingiustamente attribuite e risistemare, così, i conti con il passato. Questa madre deposita e alimenta, nel suo bambino, quelle caratteristiche di «bambina impegnativa» che le erano state attribuite, soggiacendovi passivamente.

Che piaccia o meno, con il suo arrivo il neonato apre uno squarcio sul passato dei suoi genitori e rianima personaggi che sono rimasti sopiti per anni. Sono i fantasmi del passato che riemergono: gli «ospiti non invitati al battesimo» di cui Selma Fraiberg ha individuato l'inquietante presenza nella stanza

di ogni bambino. La maggior parte delle volte questi ospiti se ne vanno presto, nel momento in cui su di essi si impone l'individualità del bambino; altre volte, invece, la loro presenza si fa insistente e ingombrante e il piccolo rimane gravato dall'oppressivo passato dei suoi genitori, condannati a mettere nuovamente in scena la storia della loro infanzia (Fraiberg, 1999).

Con la nascita di un figlio, soprattutto del primo, i genitori sono chiamati a elaborare diversi lutti evolutivi, sostanzialmente riconducibili a due tipologie. Il lutto, nel vero senso della parola, seguito alla morte di una persona reale e cara per la quale si è ancora molto sofferenti; e il lutto per oggetti fantasmatici idealizzati, che possono rappresentare i genitori che si avrebbe voluto avere — disponibili, amorevoli, presenti, indulgenti —, oppure il bambino che si sarebbe voluto essere — coccolato, amato, protetto, apprezzato (Espasa, 1995). Se il giovane adulto ha potuto, in qualche modo, elaborare le antiche mancanze, la sua genitorialità si presenta migliorativa rispetto al passato, perché sarà in grado di instaurare una relazione diversa e autentica con il proprio bambino; viceversa, se i sentimenti di perdita non sono stati riconosciuti, accettati e in qualche modo superati, i conflitti passati si riattivano nella relazione con il figlio che, assumendo un ruolo che gli è estraneo, permette al genitore di compensare il lutto non elaborato.

Il nascituro diventa il destinatario ideale su cui proiettare gli oggetti interni dei quali il soggetto non ha potuto elaborare il lutto. Il genitore cerca di ritrovare, attraverso le caratteristiche che proietta sul bambino, certi aspetti dei suoi oggetti interni di cui non riesce a fare a meno (Nanzer, 2016).

Quando si attivano queste dinamiche relazionali, il bambino viene investito da attribuzioni che gli sono estranee; la sua individualità e i suoi bisogni restano sullo sfondo, poiché è prioritario attivare esperienze idealmente desiderabili o ripararne altre assolutamente indesiderabili. Avvinghiato in questo gioco delle parti il piccolo, assumendo su di sé l'attribuzione di ruolo che gli viene data, è spinto a recitare un copione, mentre lo sviluppo della sua reale natura resta inibito. Quanto più le attribuzioni di ruolo che lo investono sono negative e coercitive, tanto più si presenteranno diverse sintomatologie funzionali, comportamentali ed emotive, a testimoniare lo sforzo del bambino per sottrarsi a questa disfunzionale sceneggiata.

Coreografia dello scenario narcisistico

Gli esponenti della scuola di Ginevra hanno individuato uno schema costante e delle configurazioni tipiche che caratterizzano il copione degli scenari narcisistici della genitorialità (Manzano, Espasa e Zikha, 2001).