

numero monografico a cura di Elena Marescotti e Arianna Thiene
La relazione tra Scuola e Famiglia nel segno del superiore interesse del minore.
La responsabilità genitoriale tra diritti e doveri, sostegno e formazione alla genitorialità, interazioni con le istituzioni educative

Costruire legami educativi per la riscoperta dell'infanzia tra responsabilità genitoriali e scolastiche

Mirca Benetton

Abstract – *Factors like the actual transformation of the family, the programmed filiation, the generativity crisis that involves adults are severely challenging the concept of parental responsibility. Indeed, these cultural changes are affecting the patterns of primary attachment of the child and are giving a new physiognomy to the secondary attachment. This new context should be characterized by co-education features: caregivers are not only biological but also non-biological parents, grandparents, uncles. This situation may lead adults to a lack of awareness about their educational agency and about their responsibility towards children. The aim of the present essay is to reflect on the most appropriate research paths that can assist educators in developing new and challenging educational relationship with children and their families in nursery schools and kindergartens and in creating harmonious and integrated educational actions capable of protecting/encouraging children's culture.*

Riassunto – *La metamorfosi attuale del contesto familiare, l'assunzione diffusa della filiazione programmata, la generale crisi di generatività che investe l'adulto rappresentano fattori che mettono fortemente in crisi il concetto di responsabilità genitoriale modificando gli stessi modelli di attaccamento primario del bambino e creando nuove fisionomie di attaccamento secondario. Nel nuovo contesto che dovrebbe essere di coeducazione, in cui a farsi carico dei bambini sono genitori biologici e non, ma anche nonni/e, zii/e, spesso accade che non vi sia una chiara consapevolezza di come ciascun adulto della rete possa dirsi agente educativo e di quali responsabilità rivesta nei confronti del minore. Il tutto fa riflettere sulla ricerca delle modalità più consone, mediante le quali l'educatore/ricca della prima e seconda infanzia – del nido e della scuola dell'infanzia – possano inserirsi nella relazione educativa familiare genitore-bambino per far emergere maggiormente la figura del bambino, oggi piuttosto misconosciuta, con i suoi bisogni e le sue attese e per creare un'azione educativa armonica e integrata.*

Keywords – educational responsibility, primary and secondary attachment, educational network, family education, childhood education

Parole chiave – responsabilità educativa, attaccamento primario e secondario, rete educativa, educazione familiare, educazione dell'infanzia

Mirca Benetton è Professoressa associata M-Ped/01 all'Università degli Studi di Padova, Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e Psicologia Applicata (FISPPA). Si occupa di pedagogia generale e sociale, di pedagogia del ciclo di vita, di pedagogia dell'infanzia e di pedagogia dell'attività motoria e sportiva. Fra le sue pubblicazioni: *Le credenziali pedagogiche dell'educatore nel nido d'infanzia* (in C. Xodo, A. Porcarelli, a cura di, *L'educatore. Il "differenziale" di una professione pedagogica*, Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, pp. 113-131); *Allenamento per la vita. L'educazione sportivo-motoria for life* (Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2015); *Preadolescenza e scuola. Profilo pedagogico-educativo di un'età incerta* (Lecce-Brescia, Pensa MultiMedia, 2012); *Dalle 'sfere di vita' di Pestalozzi al modello educativo ecologico: ritrovare i contesti sociali educativi a partire dalla famiglia* (in "CQIA Rivista", 21, 2017).

1. Attori educativi e nuove consapevolezze dell'infanzia

“Un bambino ha piccole mani, piccoli piedi e piccole orecchie, ma non per questo ha idee piccole. [...] I bambini posseggono delle cose piccole, proprio come loro: un piccolo letto, piccoli libri colorati, un piccolo ombrello, una piccola sedia. Però vivono in un mondo grandissimo; talmente grande che le città non esistono, gli autobus salgono su nello spazio e le scale non finiscono mai.[...] Ci sono bambini di tutti i tipi, di tutti i colori, di tutte le forme. [...] Tutti i bambini sono persone piccole che un giorno cambieranno”¹.

Viviamo in un'epoca di contraddizioni, in cui da una parte sembra mancare ogni possibilità di progettazione del corso di vita, mentre dall'altra la filiazione appare in molti casi programmata, tanto che il figlio per parecchie famiglie rappresenta un investimento, è frutto di lunghe negoziazioni ed è anticipato nell'immaginario, nel suo essere futuro. “Il bambino è diventato il figlio del desiderio, del desiderio di un figlio. Era un dono della natura o il frutto della vita attraverso di noi, certo, ma senza di noi o malgrado noi. D'ora in poi non potrà che essere il risultato di una volontà espressa, di una programmazione, di un progetto”² elaborati a misura di adulto, con conseguente “furto” dell'infanzia. Di fatto, “sotto le vesti di questo culto dell'infanzia noi abbandoniamo il bambino a se stesso nella gestione della sua difficile situazione; celebrandolo, lo ignoriamo [...] Come dire che siamo sempre di fronte alla necessità di liberare il bambino. È stato necessario, nel passato, strapparli all'ignoranza nella quale era confinato; si tratta ora di liberarlo dall'immaginario che gli adulti hanno prodotto su di lui in nome della sua differenza – una differenza che trasformano volentieri in una prigione dorata. Non basta saperlo diverso, è necessario avere una giusta idea di questa differenza. Se vogliamo avvicinarci alla realtà della sua esperienza, la parte più difficile resta ancora da fare”³.

All'interno dei medesimi paradossi rientra anche la diminuita coscientizzazione dell'adulto circa il suo senso di generatività⁴ – da intendersi, cioè, quale figura della maturità, avente responsabilità biologica e non – nel sostenere le giovani generazioni in senso educativo⁵. È quindi il concetto di ‘genitorialità diffusa e sociale’⁶ ad essere oggi in crisi, il senso stesso della cura educativa nel riconoscimento, rispetto e salvaguardia dell'infanzia, attualmente sostanzialmente misconosciuta. Dell'infanzia si propongono molte immagini stereotipate, ma date

¹ B. Alemagna, *Che cos'è un bambino?*, Milano, Topipittori, 2008.

² M. Gauchet, *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Milano, Vita e Pensiero, 2010, p. 8.

³ *Ivi*, p. 16.

⁴ C. Lasch, *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive*, Milano, Bompiani, 1981; G. Rossi, *Verso una nuova genitorialità*, in “Rivista di studi familiari”, 1, 2007, pp. 38-53; E. Scabini, V. Cigoli, *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Milano, Raffaello Cortina, 2000; A. Bellingeri, *Le nuove famiglie come emergenza educativa*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa, ETS, 2015, pp. 73-83; F. Baldoni, *La famiglia incompleta: attaccamento di coppia e crisi della genitorialità*, in G. Crocetti, S. Tavella (a cura di), *Intimità e solitudine della coppia-famiglia*, Troina, Ed. Città Aperta, 2009, pp. 103-130.

⁵ D. Dato, *Family learning e riflessività familiare*, in I. Liodice (a cura di), *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 39-56.

⁶ Cfr. V. Iori, *Genitorialità e servizi sociali: l'Osservatorio Famiglie e il Centro per le famiglie di Reggio Emilia*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 1, 2006, pp. 49-63. Nel contributo viene esemplificato il costruito della genitorialità sociale e diffusa attraverso l'esperienza dell'Osservatorio Famiglie e del Centro per le famiglie del Comune di Reggio Emilia; R. Camarlinghi *et alii* (a cura di), *Sviluppare genitorialità sociale diffusa*, in “Animazione Sociale”, febbraio 2013, pp. 37-79.

per assodate e condivise seppur palesemente slegate dalla realtà; il bambino interessa perché è assimilabile al cliente consumatore, o all'oggetto familiare garante di gratificazioni, da esibire perché sopravvalutato nell'ipertrofia del suo io – esiste solo il proprio figlio –. Il bambino, nella nostra società occidentale opulenta, nel suo divenire oggetto prezioso, in realtà finisce per scomparire nelle sue emozioni e nei suoi sentimenti, o assume vesti che non gli sono proprie, come nelle immagini pubblicitarie. Risulta sempre valido l'ammonimento di Korczak ai genitori: "Hai intenzione di rendere al bambino ciò che hai ricevuto dai tuoi genitori oppure solo di imprestare per poi riprendere, annotando accuratamente tutto e calcolando gli interessi? L'amore è un servizio per il quale esigi un compenso?"⁷. A risentire di tutto ciò è l'idea di educazione dell'infanzia; il bambino necessita infatti, proprio nei suoi primi anni di vita, di essere compreso e rispettato nel suo essere infantile⁸ e quindi richiede uno specifico accompagnamento, cure e attenzioni – tanto più estese quanto più ridotta è la sua età – per potersi sviluppare nella sua identità personale, escludendo qualsiasi forma di delegittimazione-manipolazione più o meno velata ad opera di adulti che disconoscono o assimilano tale età della vita alla loro⁹.

Si constata invece che tale *mission* educativa delle singole agenzie formative, quali famiglia e scuola, sembra oggi vacillare, così che diviene ancor più arduo pensare di poter costruire una proficua collaborazione, un'alleanza formativa fra gli adulti che di tali sistemi fanno parte e che per primi si occupano del minore, e cioè i genitori e gli educatori/docenti. Nel momento, poi, in cui le stesse agenzie educative appaiono complessivamente come sistemi in crisi – si considerino il significato offuscato della/e famiglia/e, l'autoreferenzialità della scuola e il suo scarso riconoscimento sociale, soprattutto di quella secondaria – viene da chiedersi su quali legami educativi possa contare il bambino e come i differenti attori educativi possano condividere il patto educativo. Ma se, come affermava Brezinka¹⁰ in periodi meno bui, 'non si può sospendere l'azione' per attendere tempi migliori, in quanto i bambini nascono qui e oggi e qui ed oggi hanno il diritto di ricevere educazione, allora forse è necessario ripensare, alla luce dell'oggi, a come viene realmente concepito il benessere dell'infanzia, considerando la re-

⁷ J. Korczak, *Come amare il bambino*, Milano, Luni, 2015, pp. 22-23. Korczak, medico e pedagogista polacco, antesignano dell'elaborazione delle carte dei diritti dell'infanzia, ribadisce costantemente l'importanza del rispetto dei diritti dei bambini per dare riconoscimento e visibilità all'infanzia, rivolgendo esplicite accuse ad adulti insensibili e disattenti a scoprire la vera realtà del bambino-persona.

⁸ "Richiedo una *Magna Charta Libertatis* dei diritti del bambino. Forse ce ne sono altri, io ritengo questi tre fondamentali: 1. Il diritto del bambino alla morte; 2. Il diritto del bambino alla sua vita presente; 3. Il diritto del bambino ad essere quel che è [...] I bambini sono diversi dagli adulti, manca qualcosa nella loro vita, eppure c'è qualcosa in più che nella nostra; ma quella vita diversa dalla nostra è una realtà, non una chimera. Cosa abbiamo fatto per conoscerla e creare le condizioni in cui essa possa esistere e maturare?" (J. Korczak, *Il diritto del bambino al rispetto*, Milano, Luni, 2004, pp. 56, 60).

⁹ M. Contini (a cura di), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Roma, Carocci, 2010.

¹⁰ "Viviamo in un periodo di grande insicurezza nell'orientamento culturale. Anche in questo tempo nascono bambini e crescono dei giovani, che devono imparare a condurre bene la loro vita nelle condizioni esistenti. Noi non possiamo rinviare l'educazione fino a che i tempi non siano diventati più tranquilli e le condizioni più chiare; fino a che la confusione delle opinioni ideologiche, morali e politiche non abbia ceduto il passo ad un nuovo consenso. Noi viviamo qui ed ora, e qui e ora siamo responsabili dei nostri discenti" (W. Brezinka, *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*, Roma, Armando, 1989, p. 43).

sponsabilità e l'impegno delle prime agenzie educative, famiglia, nido e scuola d'infanzia, per il "superiore interesse del bambino", come recita l'art. 3 della *Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* del 1989¹¹. Quel che appare fondamentale oggi è di riuscire ad avvicinarsi, ad 'approssimarsi' all'infanzia per riconoscerla in profondità e capire ciò di cui ha realmente bisogno, ciò che chiede agli adulti per poter crescere.

Appare quindi doveroso riflettere sul senso dell'agire educativo delle figure adulte con le quali il bambino cerca di stabilire legami di attaccamento, su come essi si possano configurare per contribuire alla crescita integrale della persona. Va analizzato il modo in cui educatori e insegnanti che lavorano nei servizi per la prima e seconda infanzia debbano contribuire a far superare la sensazione di disorientamento e frammentazione educativa esplicitando meglio il loro ruolo 'pedagogico' di ricercatori, sia nei confronti dell'educazione dei minori, sia nella formazione alla genitorialità¹². Essi debbono, cioè, sviluppare un'analisi interpretativa, e approntare i conseguenti percorsi formativi, in relazione ai modelli di relazione educativa che genitori, insegnanti e figure altre del sistema non formale adottano anche senza un'adeguata consapevolezza, considerando i mutamenti sociali avvenuti negli ultimi decenni che hanno condotto ad una trasformazione, peraltro non sempre arricchente, dei compiti educativi degli adulti.

È infatti evidente la modifica del ruolo svolto dalla famiglia, di cui gli educatori del nido e della scuola d'infanzia devono prendere atto. Le nuove famiglie si caratterizzano non soltanto per la varietà di modi di assumere la funzione genitoriale, ma anche perché sono costituite da coppie di giovani adulti che hanno, per vari motivi, procrastinato, se non rimandato *sine die*, l'idea di avere un figlio, esito di una lunga meditazione. Si tratta cioè di una scelta impegnativa per giovani che fino al momento della decisione hanno ritenuto importante innanzitutto 'godersi pienamente la vita' o pensare ad una realizzazione di sé che coincide con quella professionale e non con quella familiare.

Nel momento in cui debbono assumere il ruolo educativo genitoriale i giovani appaiono spesso incerti, pressati dall'irreale tipologia familiare propinata dai mass media, dall'opportunità di perseguire il prodotto-figlio del terzo millennio, competitivo e onnipotente, e al contempo anche presi dal timore di perdere lo status di eterni giovani che tanto aggrada oggi. E così "i papà e le mamme si sentono quasi schiacciati dalle responsabilità [...]. I limiti e i rimproveri sono pochi e mancano quei paletti indispensabili per non far sentire il bambino allo sbaraglio"¹³. Il bambino da ostentare, come vuole la società attuale, è oggetto di attenzione di tutti

¹¹ Art. 3: "In tutte le decisioni relative ai fanciulli, di competenza delle istituzioni pubbliche o private di assistenza sociale, dei tribunali, delle autorità amministrative o degli organi legislativi, l'interesse superiore del fanciullo deve essere una considerazione preminente. Gli Stati parti si impegnano ad assicurare al fanciullo la protezione e le cure necessarie al suo benessere, in considerazione dei diritti e dei doveri dei suoi genitori, dei suoi tutori o di altre persone che hanno la sua responsabilità legale, e a tal fine essi adottano tutti i provvedimenti legislativi e amministrativi appropriati. Gli Stati parti vigilano affinché il funzionamento delle istituzioni, servizi e istituti che hanno la responsabilità dei fanciulli e che provvedono alla loro protezione sia conforme alle norme stabilite dalle autorità competenti in particolare nell'ambito della sicurezza e della salute e per quanto riguarda il numero e la competenza del loro personale nonché l'esistenza di un adeguato controllo".

¹² Cfr. V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018.

¹³ L. Cappellini, *Crescere un bambino*, in A. L. Galardini (a cura di), *Partecipare l'educazione. Scuola dell'infanzia, famiglie, comunità*, Roma, Carocci, 2010, p. 20.

gli adulti che lo circondano, genitori, nonni, baby-sitter, amici, che spesso si pongono l'obiettivo non tanto di aiutarlo ad affrontare le difficoltà della vita quanto di trasformarlo in una sorta di prolungamento di loro stessi, e facendo in modo che tutto ruoti attorno a lui. Ecco allora svilupparsi nuove rappresentazioni del bambino, stereotipie che poi diventano interpretazioni consolidate, come quella dei "pulcini feroci. I termini apparentemente antitetici esprimono perfettamente il cocktail di immaturità, di durezza e di insensibilità che li caratterizza. [...] Il fenomeno dei figli pulcini feroci si sta diffondendo nelle famiglie 'normali', prevalentemente dell'alta borghesia cittadina, dove il benessere è evidente, il problema dell'integrazione non esiste, i tradizionali indici del disagio non evidenziano alcunché"¹⁴. Bambini che diventano tali perché i genitori hanno invertito l'ordine di crescita e li hanno costretti ad assumere le vesti adulte anzitempo, mettendo in moto comportamenti che solo troppo tardi vengono stigmatizzati.

La presenza della famiglia "Ikea", per usare un'espressione di Vegetti Finzi¹⁵, scomponibile e ricomponibile a piacimento come i relativi mobili, porta al contempo alla ribalta anche un nuovo ruolo dei nonni, i quali, nella fluidità delle 'mansioni' familiari, finiscono per costituire l'anello generazionale che Erikson attribuiva all'adulto¹⁶, per rappresentare spesso "la base sicura" su cui il bambino può contare, per costituire il rimedio ai tempi frenetici e accelerati a cui il minore è sottoposto e per essere agenti di mediazione nei conflitti familiari. In molti casi i genitori si raffigurano come una sorta di fratelli dei loro figli, guidati entrambi da nonni che continuano la loro azione genitoriale con figli adulti e nipoti piccoli, così che si determina un ulteriore sconvolgimento delle dinamiche educative¹⁷. Esiste comunque anche la situazione opposta, in cui i nonni, affetti da giovanilismo acuto, si rifiutano di svolgere *in toto* il loro "essere nonni".

All'interno di questi nuovi climi familiari, complessi ma anche contraddittori, emerge in generale una condizione di fragilità dell'infanzia, la quale dovrebbe porsi come età della vita avente invece le sue peculiarità da salvaguardare. In termini estremamente attuali, M. Montessori affermava che "l'adulto si è fatto egocentrico rispetto al bambino: non egoista, ma egocentrico. Per cui considera tutto quanto riguarda il bambino psichico, dai riferimenti verso se stesso, riuscendo così ad una incomprensione sempre più profonda. È questo punto di vista che gli fa considerare il bambino come un *essere vuoto*, [...] *inerte e incapace* [...]; come un essere *senza guida interiore*"¹⁸.

Di qui le "crisi" sempre più ricorrenti dei bambini d'oggi, incapaci di sviluppare il reale percorso di acquisizione di autonomia in quanto stretti nella morsa dell'ipercompetitività sociale, tradotta in famiglia nei termini di dipendenza dai genitori, a loro volta mossi nelle loro azioni dall'ambizione per il figlio "votato al successo", che deve assolutamente primeggiare, e allo stesso tempo poco propensi a riconoscerlo nella sua realtà originale, che comprende magari azioni impreviste e comportamenti imprevedibili rispetto al loro immaginario. Viene così sot-

¹⁴ O. Poli, *Mamme che amano troppo. Per non crescere piccoli tiranni e figli bamboccioni*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2009, p. 71.

¹⁵ S. Vegetti Finzi, *Nuovi nonni per nuovi nipoti. La gioia di un incontro*, Milano, Mondadori, 2008, p. 175.

¹⁶ Cfr. E.H. Erikson, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*, Roma, Armando, 1999.

¹⁷ Cfr. D. Bramanti (a cura di), *Coniugalità e genitorialità: i legami familiari nella società complessa. Atti del Primo Seminario Internazionale del Redif*, Milano, Vita e Pensiero, 1999.

¹⁸ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1975, p. 15.

tratta ai bambini la possibilità di compiere le esperienze reali, anche le più semplici, di cui parla M. Montessori laddove accusa gli adulti di sviluppare in tal modo un complesso di inferiorità nel bambino sin dal suo primo anno di vita¹⁹. Consentirgli di compiere tali esperienze significa invece rispettare il bambino, considerare il suo superiore interesse permettendogli di esplorare l'ambiente e conoscere se stesso, di ricercare la verità, di educarsi come spirito libero nel rapporto costruttivo, pacifico e collaborativo con gli altri, guidato certo dall'adulto che, però, non impone la sua concezione di dover essere²⁰.

In una società virtuale, in cui virtuali divengono i tempi e gli spazi dell'infanzia – i “non-luoghi” anonimi poiché privi di elementi affettivi e personali di identificazione –, virtuali rischiano di apparire le stesse figure degli adulti delegittimati nel loro ruolo, estremamente flessibili nella loro identità, inevitabilmente invisibili come punti di riferimento in un contesto che non sa più attribuire un significato alla ricerca della verità e del bene, dato che tutto sembra essere connotato solo dalla transitorietà e dalla fugacità dell'apparire. In tale situazione l'insegnamento di M. Montessori si presenta alquanto utile, perché rivendica, di contro, la forte presenza dell'infanzia, il divenire del bambino secondo natura, che è esterna e interna, ma anche il ruolo e la responsabilità dei genitori, degli educatori e degli insegnanti nel liberare il bambino da condizionamenti che lo bloccano nella crescita, affinché possa compiere un percorso di autoeducazione che non consiste affatto nel lassismo educativo e morale: “è così difficile trovare adulti capaci di non intervenire, ma di comprendere e rispettare l'indipendenza del bambino, seguendo le sue naturali linee di sviluppo. [...] Si deve riconoscere che l'educazione non incomincia mai troppo presto, se vogliamo allevare degli uomini che siano degni cittadini di una libera democrazia”²¹.

È infatti proprio la ‘rilassatezza educativa’ scambiata per liberalità a condurre allo sviluppo della sindrome del ‘bambino tiranno’, tale anche nel suo divenire giovane adulto²², figura attuale e molto diffusa. Si tratta del bambino al quale la famiglia non ha saputo indicare limiti e percorsi, non ha saputo offrire certezze educative autorevoli mediante una relazione educativa costante e rispettosa, privandolo anche dell'orientamento nel progetto di vita. La stessa famiglia che, nella distorsione dell'idea educativa dell'unicità e originalità del bambino, rimane poi essa stessa invischiata nelle maglie dell'onnipotenza infantile, vittimizzando il figlio e riversando eventuali colpe di comportamenti inadeguati sulla società, sulla scuola, sugli insegnanti e

¹⁹ Particolarmente significativo quanto afferma M. Montessori riferendosi al bambino nei primi due anni di vita: “Così ci appare la logica dello sviluppo naturale: dapprima il bambino prepara i suoi strumenti, ossia le mani e i piedi, poi acquista forza con l'esercizio, e infine comincia ad osservare cosa fanno gli altri e si pone al lavoro per imitazione, preparandosi per la vita e la libertà. In questo periodo della sua attività il bambino è un gran camminatore, ha bisogno di lunghe passeggiate, e gli adulti insistono a portarlo in braccio, o a metterlo nella carrozzella, sicché il povero piccino può camminare solo con la fantasia. Non può camminare: qualcuno fa tutto per lui! Sulle soglie della vita noi adulti gli diamo un complesso di inferiorità” (M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Milano, Garzanti, 1970, p. 93).

²⁰ R. S. di Pol, *Il contributo di Maria Montessori all'istruzione infantile ieri e oggi*, in “Vita dell'Infanzia”, LXVI, 1-2, gennaio-febbraio 2017, pp. 14-19.

²¹ M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, cit., p. 103. E aggiunge: “L'esperienza ha insegnato che il maestro deve ritirarsi sempre più nell'ombra, limitandosi a preparare il terreno perché i bambini lavorino da sé” (pp. 114-115).

²² D. Pleux, *In famiglia comando io! Riconoscere e frenare per tempo il bambino tiranno*, Milano, Apogeo, 2012.

sugli educatori²³. Ma “il culto dei piccoli re, o dei piccoli dèi, non impedisce l'ignoranza o il disinteresse nei confronti di ciò che effettivamente è dato loro vivere”²⁴. Eppure già Rousseau, il padre della pedagogia dell'infanzia, dell'educazione naturale e libera, riconobbe che “è importante abituarlo [il bambino] per tempo a non comandare né agli uomini, né alle cose, poiché esse non lo sentono.[...] Concedere ai bambini più vera libertà e meno dominio, lasciar fare più da sé e esigere meno dagli altri. Così, abituandosi per tempo a commisurare i desideri alle forze, sentiranno poco la privazione di ciò che non è in loro potere”²⁵.

2. Legami educativi responsabili per il divenire del bambino

“Chi sta in alto e ha un compito di guida dovrebbe sentire la responsabilità, non l'autorità della sua posizione”²⁶.

Nuove famiglie, dunque, e quindi coscientizzazione di nuove responsabilità educative e di percorsi formativi alla genitorialità. Spesso la coppia genitoriale non ha una chiara rappresentazione di sé, del suo rapporto con i figli – non di rado funzionali al narcisismo genitoriale –, del rapporto tra generazioni, si colloca in uno scenario sociale di regole e rapporti incerti e precari che non aiuta, mentre ha a che fare con la richiesta di un rinnovamento che non sa bene come gestire²⁷. In tale situazione le agenzie educative scolastiche e i professionisti che vi operano hanno un compito di grande rilievo: identificare distintamente la proposta educativa avendo chiari i contesti in cui agiscono, evitando di adeguarsi a pseudo modelli educativi implicitamente o esplicitamente proposti dalle famiglie, per tutelare la crescita dell'infanzia e indirizzare le stesse alla costruzione di nuovi legami e nuove strategie educative.

Gli assetti familiari e sociali soggetti a persistenti modificazioni richiedono una continua analisi socio-pedagogica, l'estrinsecazione di un'ermeneutica utile a meglio declinare l'intervento educativo nell'incertezza o labilità educativa odierna. I servizi educativi per le prime età della vita possono proporsi come contesti di promozione di cambiamento e di inversione di rotta rispetto ad una crisi educativa conclamata mediante la creazione di un “welfare generativo” che sappia offrire soluzioni innovative e creative²⁸. Va infatti esplicitato che nido e scuola d'infanzia non rappresentano più da tempo uno spazio meramente assistenziale/sanitario di accudimento del bambino in attesa del suo ingresso ufficiale nel sistema educativo formale scolastico, cioè la scuola primaria. Si tratta di un'idea teorico-pedagogica acquisita, che è importante però trovi costante conferma nella prassi anche quando, come nel caso del nido, si educa approntando percorsi ludici, che non per questo sono meno rilevanti e formativi per la crescita, la socializzazione e l'apprendimento del bambino²⁹. E proprio alla luce della nuova conformazione sociale e familiare è fondamentale giungere ad una rivisitazione dell'idea di at-

²³ Ivi, pp. 42-43.

²⁴ M. Gauchet, *Il figlio del desiderio*, cit., p. 37.

²⁵ G. G. Rousseau, *Emilio*, Brescia, La Scuola, 1965, pp. 53, 55.

²⁶ M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, cit., p. 139.

²⁷ R. Iafrate, R. Rosnati, *Riconoscersi genitori. I percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale*, Trento, Erickson, 2007.

²⁸ V. Iori, *Introduzione*, in V. Iori (a cura di), *Educatori e pedagogisti*, cit., p. 13.

²⁹ Cfr. A. Bondioli e S. Mantovani (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, FrancoAngeli, 1987.

taccamento, attribuendo un ruolo di primaria importanza anche a figure secondarie, quali gli adulti facenti parte della rete familiare allargata e gli educatori, che rendono così possibili “attaccamenti multipli”³⁰. Il passaggio da una prospettiva diadica (legame adulto/genitore e bambino) ad una prospettiva più estesa di rete (*multiple attachments, multiple caregivers*) e la conseguente costruzione di legami-incontri intersoggettivi con diverse figure affettive di riferimento possono infatti favorire nel bambino lo sviluppo di processi maturativi nel momento in cui viene stabilito un patto educativo fra le stesse.

Non va certo disconosciuta l'importanza della vicinanza e continuità con la figura materna protettiva – come gli studi di Bowlby³¹ hanno ben evidenziato – affinché il bambino possa far propria la relazione di attaccamento sicuro che gli permetterà di allargare nel tempo e nello spazio le sue *sfere vitali*³². Tale relazione, però, non è più esclusiva³³; oggi esistono più modelli di attaccamento³⁴; le capacità interattive e sociali del bambino gli permettono di sviluppare altri rapporti arricchenti rispetto all'unico attaccamento derivante dal rapporto madre-bambino, che attualmente ha assunto un carattere talvolta distorto. Del resto, culture diverse evidenziano la consuetudine della messa in atto di modelli di attaccamento differenti da quello diadico, data la condivisione con altri adulti *caregiver* delle responsabilità materne nell'accudimento del figlio sin dal primo anno di vita³⁵. Va naturalmente effettuata una riflessione sull'intensità diversa di attaccamento del bambino verso le diverse figure e sulla sua capacità di discriminarle, nonché di variarle³⁶.

Ciò che diviene importante rilevare all'interno del quadro qui delineato è che gli stili di attaccamento del bambino che giunge al nido non vanno quindi considerati come “già consolidati, ma semplicemente tendenze ancora modificabili, che è però importante cogliere per proporre modalità di interazione che aiutino i piccoli a costruire un'immagine interna della relazione con il mondo adulto caratterizzata da un senso di accettazione piena del loro essere, dal riconoscimento e dalla sintonizzazione con i loro bisogni, dall'affidabilità e prevedibilità dei comportamenti”³⁷.

Nell'asilo e nella scuola d'infanzia il bambino, mediante esperienze precoci di socializzazione³⁸, di cui M. Montessori aveva compreso l'importanza facendone un elemento portante di

³⁰ R. Cassibba, *Attaccamenti multipli*, Milano, Unicopli, 2003.

³¹ Cfr. J. Bowlby, *Attaccamento e perdita* (Voll. 1-3), Torino, Boringhieri, 1972.

³² E. Pestalozzi, *La veglia di un solitario*, Firenze, La Nuova Italia, 1953, p. 4; cfr. M. Benetton, *Dalle 'sfere di vita' di Pestalozzi al modello educativo ecologico: ritrovare i contesti sociali educativi a partire dalla famiglia*, in “CQIA Rivista”, 21, 2017, pp. 41-52.

³³ Cfr. H.R. Schaffer (a cura di), *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento. Atti del Loch Lomond symposium. Ross Priory, Università di Strathclyde, settembre 1975*, Milano, FrancoAngeli, 1984.

³⁴ Cfr. S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove, *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, Milano, FrancoAngeli, 2000.

³⁵ Cfr. R.A. Le Vine, R.S. New (a cura di), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.

³⁶ M. D. S. Ainsworth et alii, *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*, Hillsdale, Erlbaum, 1978.

³⁷ G. Bestetti, *Piccolissimi al nido*, Roma, Armando, 2007, p. 140.

³⁸ Cfr. L. Camaioni, *La prima infanzia. Lo sviluppo psicologico dalla nascita ai tre anni*, Bologna, il Mulino, 1980.

tali servizi educativi³⁹, ha modo di maturare dinamicamente la propria personalità. Oggi sono dunque possibili “identificazioni plurime e articolate”⁴⁰, le quali, per assumere una valenza educativa, richiedono educatori capaci di costruire una triade educativa. In essa ciascun componente, bambino, educatore e genitore-figura di attaccamento, agisce per quanto attiene al proprio ruolo specifico, ma convergendo in un'azione sinergica che conduce alla co-costruzione di percorsi educativi che consentono al minore di riconoscersi e di sentirsi riconosciuto per quello che egli è e di crescere armonicamente.

Condizione necessaria per la creazione di un'alleanza pedagogica è la condivisione del sapere sull'infanzia, di cui gli educatori debbono farsi promotori. “Ecco la vera educazione nuova: andare prima alla scoperta del bambino e realizzare la sua liberazione: in questo consiste, si può dire, il problema dell'esistenza: prima esistere. Poi deve seguire l'altro capitolo lungo come la durata dell'evoluzione verso lo stato adulto, che è il problema dell'aiuto che si deve offrire al bambino”⁴¹. Ciò è possibile, ad esempio, ‘preparando l'ambiente’, evidenziando come le stesse azioni di accudimento-*maternage* e *routine* rivolte al bambino nei servizi per la prima e seconda infanzia siano supportate da una consapevole ed esplicita progettazione pedagogica⁴². Oppure chiarendo, da parte dei servizi educativi, che l'intenzionalità e il fine che sorreggono la quotidianità delle azioni riguardano la ricerca del benessere di ciascun bambino, nella considerazione che ognuno è diverso da un altro, ma cresce assieme agli altri, visione niente affatto scontata nell'idea di bambino-individuo, singolo, che è oggi diffusa e fa venire meno le possibilità di crescita interpersonali. Attribuire importanza all'osservazione del bambino mentre agisce da solo e con gli altri, all'arricchimento emotivo-affettivo nell'effettuazione delle *routines*, allo sviluppo della relazione tra bambino e adulto professionista⁴³, che si esprime spesso in sensazioni corporee, evidenzia da parte del servizio educativo la volontà di ricerca di benessere che va poi partecipato alle famiglie⁴⁴.

È dunque fondamentale che nido e scuola dell'infanzia diano risalto e valore al progetto formativo che sposano per costruire una rete formativa attenta anche alla formazione genitoriale. Anche talune pratiche educative stabilizzate, quali le giornate dell'accoglienza, dei genitori ecc., vanno ritematizzate in considerazione dell'impianto educativo di fondo assunto, ‘del senso’ dell'agire che crea alleanze. I servizi per l'infanzia non possono nemmeno limitarsi a riscontrare la presenza di carenze educative familiari, né conformarsi passivamente alle aspettative, non sempre educative, che i genitori hanno nei confronti di nido e scuola d'infanzia.

³⁹ “Un altro progresso segna ancora la ‘Casa dei bambini’; essa è il primo passo verso la casa socializzata” (R. Fornaca, *Pedagogia italiana del Novecento. Dall'inizio del secolo al primo dopoguerra*, Roma, Armando, 1978, p. 37).

⁴⁰ A. Foni, *La relazione con le famiglie al nido. Percorsi di formazione, dialogo e partecipazione*, Trento, Erickson, 2015.

⁴¹ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, cit., p. 147.

⁴² Cfr. M.T. Bellucci (a cura di), *Il nido. Educazione e cura della prima infanzia*, Roma, Carocci Faber, 2013; L. Trevisan, *Il tempo del nido. Trasformazioni e complessità*, Azzano San Paolo, Junior, 2003; F. Fabiani, F. Sbattella, B. Sturaro, *Progettare e gestire un nido*, Brescia, La Scuola, 2007.

⁴³ Cfr. S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove, *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, cit.

⁴⁴ Cfr. A. Bondioli, S. Mantovani (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, cit.; A. Szanto-Feder, *L'osservazione del movimento nel bambino. Accompagnare lo sviluppo psico-motorio nella prima infanzia*, Trento, Erickson, 2014.

Come servizi educativi di qualità, nel rispetto che si deve all'infanzia, essi promuovono un patto educativo innovativo individuando il percorso pedagogico-educativo più consono per i bambini di cui si prendono cura in accordo con le famiglie. Ecco che, allora, anche per non perpetuare la moltiplicazione del "bambino tiranno" di cui si parla oggi, è importante identificare i bisogni reali dei bambini distinguendoli da quelli indotti dal marketing per l'infante consumatore. Questi si rivela iperstimolato, soprattutto in senso massmediatico, verso ciò di cui in realtà non ha affatto bisogno, ma di cui si avvale come compensazione, poco felice, rispetto alla mancanza di relazioni gratuite che sono alla base dell'attaccamento sicuro – e che costituiscono ormai funzioni delegate all'azione di specialisti –, alla carenza di possibilità di equilibrate esperienze senso-corporee, che portano con sé i tempi lenti del costruire qualcosa e chiedono spazi adeguati.

Allo stesso modo, il bambino oggi non può sperimentare una sana frustrazione che rinforza e aiuta a crescere e manca dello stesso gioco "come base delle sue esperienze maturative"⁴⁵ in cui l'educatore osserva, ascolta e aiuta indirettamente. Insomma, "se il mondo del bambino diventa una girandola oppure egli percepisce di avere un potere 'senza confini' (dunque troppo grande per lui), le sue emozioni non rinviano a sensazioni di ben-essere, in risonanza intima con il suo vissuto corporeo, ma di agitazione e di insicurezza. Per l'insieme di tali ragioni è necessario che gli adulti recuperino con senso di responsabilità la loro funzione di filtro al mondo e che gli educatori del Nido consolidino un'attenzione qualificata al corpo in movimento dei bambini, fatta sia di conoscenze sulle correlazioni esistenti tra movimento/azione e mobilitazione profonde del pensiero e degli affetti, sia di personale sensibilità verso gesti, sguardi, posture, che entrano quotidianamente in gioco in quella che chiamiamo una relazione educativa 'corpo a corpo'⁴⁶.

Va sottolineato come molta parte dell'educazione della primissima infanzia si svolga attraverso una mediazione corporea. Lo sviluppo del vissuto e del linguaggio corporeo è strettamente associato alle possibilità di apprendimento del bambino per l'acquisizione di autonomia, *in primis* motoria. La considerazione e la valorizzazione delle sue espressioni di movimento, nel suo essere "persona incarnata", passano però ancora una volta attraverso il comune sapere sull'infanzia da parte di famiglia e istituzioni educative, che in tal modo possono costituire un sinergico patto educativo.

Nuovamente, M. Montessori contribuisce a sottolineare tale aspetto: "il primo avanzarsi di quella piccola mano verso le cose. Lo slancio di quel movimento che rappresenta lo sforzo dell'io di penetrare nel mondo, dovrebbe riempire l'animo dell'adulto in ammirazione. L'uomo invece *ha paura* di quelle mani piccolissime tese verso gli oggetti senza valore e senza importanza che lo circondano [...] Ora quando deve muoversi in modo costruttivo, usando le sue mani in un lavoro, ha pure bisogno di cose esterne da maneggiare, cioè ha bisogno che nell'ambiente esistano dei motivi di attività. Ma nell'ambiente familiare non fu considerato questo bisogno del bambino. Perciò gli oggetti che lo circondano sono tutti di proprietà dell'adulto

⁴⁵ D. Vallino Macciò, *Il gioco di immaginazione dei bambini con l'educatrice che osserva, ascolta e aiuta*, in M. Noziglia (a cura di), *Giocare e pensare*, Milano, Guerini Studio, 1995, p. 35.

⁴⁶ P. Manuzzi, *Una relazione educativa "corpo a corpo"*, in P. Manuzzi, A. Gigli (a cura di), *Per una pedagogia del nido. Scenari e orientamenti educativi*, Milano, Guerini, 2005, p. 49.

e destinati a suo uso⁴⁷.

La problematica si ripropone in versione aggiornata anche oggi, sia nella famiglia e nel quotidiano, sia nei servizi educativi, in cui il 'bambino autentico' tende ad essere messo in ombra dal 'bambino cognitivo', le attività ludiche, che sono un'esigenza infantile, sembrano essere rese virtuali e gli interventi educativi appaiono spersonalizzati a favore dell'erogazione di servizi uniformati. Il tutto esprime, di fatto, un misconoscimento dei bisogni infantili e una sottrazione di spazio-tempo dello sviluppo creativo⁴⁸. Aiutare i bambini ad "apprendere dal vivo" significa invece sapersi accostare a loro, imparare ad ascoltarli e a capirli, coordinare e dare ordine alle loro esperienze, "provocando" il loro pensiero per rielaborare situazioni e conoscenze, valorizzando la loro azione: "anziché di 'insegnamento frontale' si dovrebbe parlare di 'educazione laterale'⁴⁹.

Non mancano esperienze di qualità in tal senso nel panorama dei servizi per la prima infanzia in Italia, che avrebbero bisogno di diffondersi e divenire cultura comune e condivisa. Basti pensare alle iniziative proposte del *Reggio Emilia Approach*, che si ispira alla filosofia di Loris Malaguzzi e ai suoi *atelier* che danno voce ai bambini, alle loro molteplici possibilità di espressione creativa, ai loro saperi e alle loro competenze⁵⁰. Malaguzzi con la sua pedagogia relazionale, mostra un bambino attivo, dinamico, innovativo, interattivo, protagonista, capace di fare se gli si creano le condizioni opportune⁵¹.

Stona, quindi, osservare che taluni nidi e scuole d'infanzia presentano ancora spazi decorati con immagini stereotipate di bambini e allestiti con oggetti che rispondono all'idea di minore che l'adulto si è costruito e non a un bisogno effettivo dello stesso. E questo nonostante da tempo il dibattito pedagogico sulla prima infanzia abbia affermato la necessità di valorizzare i molteplici linguaggi dell'infanzia, "i cento linguaggi dei bambini"⁵², espressione di originalità e unicità. Ciò è segno di come non si stia perseguendo appieno "il superiore interesse del bambino" ma interessi altri, quali, ad esempio, compiacere i genitori, attirare utenti, risolvere in

⁴⁷ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, cit., pp. 109-110.

⁴⁸ F. Tonucci, *I materiali. La creta, il colore, il legno nel nido, nella scuola dell'infanzia ed elementare, in casa*, Bergamo, Zeroseiup, 2016.

⁴⁹ P. Ritscher, *Slow school. Pedagogia del quotidiano*, Firenze, Giunti, 2015, p. 70.

⁵⁰ I. Cavallini, R. Baldini, V. Vecchi (a cura di), *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2010.

⁵¹ "La flessibilità e la dinamicità del sistema sono caratteristiche fondamentali perché le idee si sviluppino strada facendo e l'organizzazione deve potersi modificare all'occorrenza. Non esiste quindi una programmazione a priori e già stabilita, ma i progetti partono da interessi, curiosità ed esperienze dei bambini" (P.V. Pignataro, *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*, Padova, Cleup, 2014, p. 84).

⁵² C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 2010. Significativa la poesia di Loris Malaguzzi, *Invece il cento c'è*, in apertura del testo: Il bambino/ è fatto di cento./ Il bambino ha/ cento lingue/ cento mani/ cento pensieri/ cento modi di pensare/ di giocare e di parlare/ cento sempre cento/ modi di ascoltare/ di stupire di amare/ cento allegrie/ per cantare e capire/cento mondi/ da scoprire/cento mondi/ da inventare/ cento mondi/ da sognare./ Il bambino ha/ cento lingue/ (e poi cento cento cento)/ ma gliene rubano novantanove./ La scuola e la cultura/ gli separano la testa dal corpo./ Gli dicono:/ di pensare senza mani/ di fare senza testa/ di ascoltare e di non parlare/ di capire senza allegrie/ di amare e di stupirsi/ solo a Pasqua e a Natale./ Gli dicono:/ di scoprire il mondo che già c'è/ e di cento/ gliene rubano novantanove./ Gli dicono:/ che il gioco e il lavoro/ la realtà e la fantasia/ la scienza e l'immaginazione/ il cielo e la terra/ la ragione e il sogno/ sono cose/ che non stanno insieme./ Gli dicono insomma/ che il cento non c'è./ Il bambino dice:/ invece il cento c'è.

maniera economica l'organizzazione degli spazi, operare per una standardizzazione e omologazione del servizio.

3. Il patto educativo come mediazione creativa nel riconoscimento del bambino

Ribadiamo perciò, ancora una volta, la convinzione che un'intesa educativa fra famiglia e servizi educativi/scuola possa svilupparsi solo a condizione che ci si sintonizzi sulle rappresentazioni che si assumono dell'infanzia, che richiedono oggi una vera e propria fondazione antropologica, e quindi anche sulle relative azioni di cura messe in atto nei confronti di tale età della vita. Genitori e educatori possono portare con sé "configurazioni" del bambino differenti e discordanti; naturalmente, va ricercata da parte dei servizi educativi l'assonanza con la famiglia, purché essa non sia intesa come un condizionamento verso percorsi di adultizzazione o mistificazione dell'infanzia privi di connotazioni educative.

Si vuol dire, cioè, che talora i servizi educativi per non creare tensioni con le famiglie si adeguano a proposte di modelli di relazione di cura con i bambini che non sempre si possono definire pedagogico-educativi. Il compito degli educatori è quello di creare sinergia con le famiglie, smentendo però anche false idee, pregiudizi, costrutti errati circa lo sviluppo evolutivo del minore. Il patto educativo può così evolversi a partire da un'iniziale conflittualità, *dis-alleanza*⁵³, che non va quindi rimossa ma consapevolizzata e gestita, ad una collaborazione nel momento in cui gli educatori avanzano la loro proposta formativa in maniera scientificamente credibile. Essi aiutano i genitori a svolgere il loro compito insostituibile, che consiste anche nella decodifica dei diversi linguaggi del bambino, per accompagnarlo a divenire se stesso⁵⁴.

La professionalità degli educatori si esprime nel possesso di solide basi pedagogiche, nella messa in atto di pratiche riflessive anche e soprattutto all'interno del gruppo di lavoro, nel padroneggiare una progettualità euristica che abbia come *mission* il benessere del bambino prima che l'appagamento del genitore, e la creazione di una comunità educativa in cui si possano sviluppare legami multipli ma in cui ciascun attore educativo ha la consapevolezza del ruolo che gli compete. Come per i bambini, anche le tipologie genitoriali sono alquanto diversificate; i possibili stili relazionali e comunicativi che essi presentano sono diversi. Diviene perciò essenziale da parte dell'educatore predisporre un'accoglienza, così come per il bambino, personalizzata. La comunicazione empatica e l'ascolto reciproco si ripropongono come elementi salienti per la costruzione di un buon accordo educativo. "Le competenze degli educatori che oggi risultano strategiche nella costruzione della relazione con le famiglie possono essere ricomprese in alcune categorie che fanno riferimento all'ascolto empatico, all'accoglienza, alla disponibilità attiva, caratteristiche che contribuiscono ad alimentare nei genitori un atteggiamento di fiducia e il dialogo e il confronto reciproco"⁵⁵.

⁵³ M. Contini (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Roma, Carocci, 2012.

⁵⁴ Cfr. L. Carli (a cura di), *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento. Linee di ricerca e nuovi servizi*, Milano, FrancoAngeli, 2002.

⁵⁵ F. Marchesi, *I genitori al nido oggi: problematiche emergenti*, in P. Manuzzi, A. Gigli (a cura di), *Per una pedagogia del nido*, cit., p. 160.

In tale visione acquista forse un ruolo importante nei servizi per l'infanzia, in particolare nel nido, la *figura-persona di riferimento* ribadita da Elinor Goldschmied, che potrebbe essere vista come 'la chiave' di volta per meglio focalizzare il bambino-persona, stabilire un patto educativo e innescare rapporti educativi fruttuosi con la famiglia e con le altre figure che in maniera convergente si prendono cura di lui. La persona di riferimento per il ruolo che assume potrebbe essere inoltre assimilata al *caregiver* professionale che rappresenta una figura di attaccamento per il bambino, in considerazione del suo essere in grado di prendersi cura dei bisogni fisici ed emotivi del bambino, dell'essere presente nella sua vita in maniera continua e stabile e di avere un investimento emotivo sullo stesso⁵⁶.

Si possono in tal modo creare le condizioni di sviluppo della rete relazionale educativa che vede l'educatore agire sinergicamente con altri adulti educatori a supporto di questi ultimi e del bambino. "Uno dei benefici di essere una persona chiave è sentire che realmente si è importanti per il bambino e per la sua famiglia"⁵⁷. La presenza della figura di riferimento potrebbe aiutare gli educatori a stabilire un dialogo competente con i genitori, ad esplicitare e discutere talune scelte pedagogiche e procedure educative, o ritenute tali, che spesso non si ha il tempo, il coraggio o la fermezza di affrontare con le famiglie. "La persona di riferimento ha il compito essenziale di stabilire un efficace canale di comunicazione tra l'ambiente familiare e il nido. Il suo rapporto con i genitori determinerà profondamente la qualità dell'esperienza dei bambini, tuttavia porterà in sé anche tensioni intrinseche che dovranno essere riconosciute e gestite. Il nido deve esprimere chiaramente ciò che offre al bambino e ai genitori, e i malintesi diminuiranno più facilmente se ci sarà qualcosa di scritto"⁵⁸.

La figura di riferimento al nido, proponibile con le adeguate differenziazioni anche alla scuola d'infanzia, conferma il ruolo di responsabilità dell'educatore, che deve essere in grado di intessere una relazione di reciprocità con la famiglia, che viene coinvolta e formata. La persona chiave appare implicata nello specifico nella cura di un singolo bambino con il quale intende sviluppare una relazione sicura di fiducia che avrà delle ripercussioni nello sviluppo futuro; ciò non significa che il minore "le appartenga", né va ad escludere il lavoro e la presa in carico da parte dell'équipe educativa. "L'approccio persona chiave è un modo di lavorare al nido in cui tutta l'attenzione e l'intera organizzazione sono orientate a creare e supportare l'attaccamento stretto fra ciascun bambino e un educatore specifico al nido. Il metodo persona chiave consiste nel coinvolgimento, nell'impegno individualizzato e reciproco fra un educatore di nido ed una famiglia. [...] La persona chiave assicura che, all'interno dell'organizzazione giornaliera del nido, ogni bambino si senta speciale e unico, coccolato e tenuto nella mente di qualcuno in particolare, mentre è lontano da casa"⁵⁹. Nella sua azione personalizzata tale ruolo educativo la mette in grado di capire meglio il bambino e le sue persone di riferimento nel contesto familiare, divenendo a sua volta una figura in grado di far sentire il minore compreso,

⁵⁶ R. Cassibba, *Attaccamenti multipli*, cit., pp. 60 s.

⁵⁷ P. Elfer, E. Goldschmied, D. Selleck, "Persone chiave" al nido. *Costruire rapporti di qualità*, Azzano San Paolo, Junior, 2010, p. 46.

⁵⁸ E. Goldschmied, S. Jackson, *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*, Azzano San Paolo, Junior 1996, p. 210.

⁵⁹ P. Elfer, E. Goldschmied, D. Selleck, "Persone chiave" al nido, cit., p. 45.

sicuro e protetto, mentre allarga i suoi orizzonti relazionali⁶⁰. Attraverso l'interazione con la persona chiave il bambino non rappresenta più un generico utente del servizio educativo, uno dei tanti bambini a cui offrire un servizio standardizzato, ma si trova identificato nella sua identità singolare e può meglio modulare e sviluppare i suoi diversi modi di esprimersi, considerando *in primis* il suo linguaggio motorio, gestire i suoi vissuti emotivi ed estendere la sua ricerca di autonomia nel confronto con gli altri. La responsabilità educativa della persona chiave è certo notevole e richiede il possesso di elevate competenze etico-pedagogiche, personali, gestionali-organizzative.

S. Mantovani rileva che “il rifiuto della figura di riferimento, praticato da molti nidi in nome della ‘libertà di scelta’ del bambino e dei suoi genitori, riflette [...] il timore di coinvolgersi in relazioni ad alta intensità emotiva e l’incapacità di usare il gruppo di lavoro come contenitore, mediatore, luogo di organizzazione e di scambio di informazioni sulle relazioni e l’impegno che esse comportano per ciascun membro del gruppo”⁶¹. Eppure la tematica richiede di essere gestita in maniera organica affinché l’esperienza dei servizi per l’infanzia sia effettivamente espressione di relazioni educative e formative consolidate e consapevoli, che si aprono certo alla variabilità culturale, sociale, storica, ma mantenendo e, anzi, dando corpo a taluni universali educativi e relazionali⁶² che consentano al bambino di crescere nella serenità e nella sicurezza di avere accanto a sé chi lo sostiene e lo guida nel suo divenire autonomo e indipendente⁶³.

Un tale approccio, in cui la figura di riferimento è presente ma non esclusiva, né tanto meno un “sostituto materno”, e intreccia collegialmente relazioni sinergiche con il gruppo educativo, permette all’alleanza educativa di prendere forma e di controbilanciare il vissuto del bambino odierno, identificato come emanazione intima del genitore, “cellula chiusa” asociale, la cui educazione diviene un affare privato, anche se di lui si occupano in molti. Un bambino simile rischia fortemente di perdere i legami con i coetanei e con i soggetti che costituiscono la comunità e all’interno della quale egli ha invece il diritto di costruire il proprio progetto di vita, trovando la sua collocazione proprio attraverso il rapporto con gli altri⁶⁴.

Il patto educativo, dunque, richiede, per usare ancora le parole di M. Montessori, che nei confronti del bambino “l’adulto comprenda anzitutto di aver a che fare con una rivelazione dell’anima infantile. Allora ciò che egli farà e l’aiuto che dovrà dare assumeranno una grande importanza; altrimenti, tutto il suo lavoro andrebbe perduto”⁶⁵. Si tratta di ribadire l’importanza di creare le condizioni perché l’infanzia trovi la giusta visibilità e il giusto riconoscimento, nel rispetto della sua specificità. È un’infanzia che, per svariati motivi come si è visto, fatica oggi ad emergere e ciò può condurre ad un’implosione stessa della società. Diventa quindi estremamente importante ripensare, interpretare e rinnovare, in una ricerca continua, le pratiche

⁶⁰ Cfr. U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.

⁶¹ S. Mantovani, *Presentazione*, in E. Goldschmied, S. Jackson, *Persone da zero a tre anni*, cit., p. 4.

⁶² C. Bove, *Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l’infanzia: le ‘culture’ dell’inserimento/ambientamento oggi*, in “Rivista Italiana di Educazione Familiare”, 1, 2012, pp. 5-17.

⁶³ Cfr. S. Mantovani, *L’inserimento del bambino al nido tra storia, ricerca e dibattiti*, in S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove, *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, cit., pp. 19-53.

⁶⁴ Cfr. S. Vegetti Finzi, con A. M. Battistin, *A piccoli passi. La psicologia dei bambini dall’attesa ai cinque anni*, Milano, Mondadori, 1994.

⁶⁵ M. Montessori, *Educazione e pace*, Milano, Garzanti, 1949, p. 118.

pedagogico-educative degli educatori dell'infanzia contemporaneamente alla messa in atto di percorsi di formazione alla genitorialità, capaci di dar vita ad una lettura intersoggettiva, condivisa e soprattutto autentica del bambino, che rappresenta poi il futuro dell'umanità.

L'azione educativa genitoriale e delle istituzioni educative non può che costituirsi come allestimento di reti relazionali di qualità intenzionalmente volte alla realizzazione della persona in crescita. Le relazioni significative richiedono quindi partecipazione attiva e consapevole da parte di ogni attore educativo, in relazione al ruolo che gli compete.

In una concezione olistica bambino, famiglia, istituzione e contesti si confrontano in maniera dialogica, non con l'intento di accettare acriticamente costrutti pedagogici preconfezionati e asfittici, ma per fare emergere le diverse visioni per discuterle, contaminarle, vagliarle e renderle fertili a favore dello sviluppo del bambino. Non del bambino tiranno, solo da assecondare, né del bambino fragile, solo da proteggere, socialmente debole e quindi dipendente *in toto* dagli adulti⁶⁶, ma del bambino vitale, avente una sua energia creativa, che diviene ricerca di conoscenza a cui gli educatori devono fornire risposte adeguate. "Una conoscenza che dia al bambino il senso del gusto del vivere, dell'appartenere, del poter imparare, del poter apprendere dai luoghi, dai coetanei, dagli adulti, dai fratelli più grandi: il gusto dello scoprire l'avventura del sapere, dell'imparare come si fa ad apprendere"⁶⁷.

4. Bibliografia di riferimento

Ainsworth M. D. S. *et alii*, *Patterns of Attachment. A Psychological Study of the Strange Situation*, Hillsdale, Erlbaum, 1978.

Alemagna B., *Che cos'è un bambino?*, Milano, Topipittori, 2008.

Baldoni F., *La famiglia incompleta: attaccamento di coppia e crisi della genitorialità*, in G. Crocetti, S. Tavella (a cura di), *Intimità e solitudine della coppia-famiglia*, Troina, Ed. Città Aperta, 2009, pp. 103-130.

Becchi E. (a cura di), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Milano, Feltrinelli, 1979.

Bellingreri A., *Le nuove famiglie come emergenza educativa*, in M. Tomarchio, S. Ulivieri (a cura di), *Pedagogia militante. Diritti, culture, territori*, Pisa, ETS, 2015, pp. 73-83.

Bellucci M. T. (a cura di), *Il nido. Educazione e cura della prima infanzia*, Roma, Carocci Faber, 2013.

Benetton M., *Dalle 'sfere di vita' di Pestalozzi al modello educativo ecologico: ritrovare i contesti sociali educativi a partire dalla famiglia*, in "CQIA Rivista", 21, 2017, pp. 41-52.

Bestetti G., *Piccolissimi al nido. Bambini, genitori ed educatrici al nido nel primo anno di vita*, Roma, Armando, 2007.

Bondioli A., Mantovani S. (a cura di), *Manuale critico dell'asilo nido*, Milano, FrancoAngeli, 1987.

⁶⁶ Cfr. E. Becchi (a cura di), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Milano, Feltrinelli, 1979.

⁶⁷ Intervento di apertura di Loris Malaguzzi al Convegno "Tempi duri: i diritti dei bambini", 21, 22, 23 marzo 1991 a S. Miniato, cit. in P.V. Pignataro, *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*, cit., p. 101.

- Bove C., *Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le 'culture' dell'inserimento/ambientamento oggi*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2012, pp. 5-17.
- Bowlby J., *Attaccamento e perdita* (Voll. 1-3), Torino, Boringhieri, 1972.
- Bramanti D. (a cura di), *Coniugalità e genitorialità: i legami familiari nella società complessa. Atti del Primo Seminario Internazionale del Redif*, Milano, Vita e Pensiero, 1999.
- Brezinka W., *L'educazione in una società disorientata. Contributi alla pratica pedagogica*, Roma, Armando, 1989.
- Bronfenbrenner U., *Ecologia dello sviluppo umano*, Bologna, il Mulino, 1986.
- Camaioni L., *La prima infanzia. Lo sviluppo psicologico dalla nascita ai tre anni*, Bologna, il Mulino, 1980.
- Camarlinghi R. et alii (a cura di), *Sviluppare genitorialità sociale diffusa*, in "Animazione Sociale", febbraio 2013, pp. 37-79.
- Cappellini L., *Crescere un bambino*, in A. L. Galardini (a cura di), *Partecipare l'educazione. Scuola dell'infanzia, famiglie, comunità*, Roma, Carocci, 2010, pp. 11-28.
- Carli L. (a cura di), *La genitorialità nella prospettiva dell'attaccamento. Linee di ricerca e nuovi servizi*, Milano, FrancoAngeli 2002.
- Cassibba R., *Attaccamenti multipli*, Milano, Unicopli, 2003.
- Cavallini I., Baldini R., Vecchi V. (a cura di), *Una città, tanti bambini. Memorie di una storia presente*, Reggio Emilia, Reggio Children, 2010.
- Contini M. (a cura di), *Dis-alleanze nei contesti educativi*, Roma, Carocci, 2012.
- Contini M. (a cura di), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Roma, Carocci, 2010.
- Dato D., *Family learning e riflessività familiare*, in I. Loiodice (a cura di), *Formazione di genere. Racconti, immagini, relazioni di persone e famiglie*, Milano, FrancoAngeli, 2014, pp. 39-56.
- Di Pol R. S., *Il contributo di Maria Montessori all'istruzione infantile ieri e oggi*, in "Vita dell'Infanzia", LXVI, 1-2, gennaio-febbraio 2017, pp. 14-19.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (a cura di), *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Azzano San Paolo, Junior, 2010.
- Elfer P., Goldschmied E., Selleck D., *"Persone chiave" al nido. Costruire rapporti di qualità*, Azzano San Paolo, Junior, 2010.
- Erikson E. H., *I cicli della vita. Continuità e mutamenti*. Roma, Armando, 1999.
- Fabiani F., Sbattella F., Sturaro B., *Progettare e gestire un nido*, Brescia, La Scuola, 2007.
- Foni A., *La relazione con le famiglie al nido. Percorsi di formazione, dialogo e partecipazione*, Trento, Erickson, 2015.
- Fornaca R., *Pedagogia italiana del Novecento. Dall'inizio del secolo al primo dopoguerra*, Roma, Armando, 1978.
- Gauchet M., *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, Milano, Vita e Pensiero, 2010.
- Goldschmied E., Jackson S., *Persone da zero a tre anni. Crescere e lavorare nell'ambiente del nido*, Azzano San Paolo, Junior, 1996.
- Iafrate R., Rosnati R., *Riconoscersi genitori. I percorsi di promozione e arricchimento del legame genitoriale*, Trento, Erickson, 2007.

- Iori V., *Genitorialità e servizi sociali: l'Osservatorio Famiglie e il Centro per le famiglie di Reggio Emilia*, in "Rivista Italiana di Educazione Familiare", 1, 2006, pp. 49-63.
- Iori V. (a cura di), *Educatori e pedagogisti. Senso dell'agire educativo e riconoscimento professionale*, Trento, Erickson, 2018.
- Korczak J., *Come amare il bambino*, Milano, Luni, 2015.
- Korczak J., *Il diritto del bambino al rispetto*, Milano, Luni, 2004.
- Lasch C., *La cultura del narcisismo. L'individuo in fuga dal sociale in un'età di disillusioni collettive* Milano, Bompiani, 1981.
- Le Vine R. A., New R. S. (a cura di), *Antropologia e infanzia. Sviluppo, cura, educazione: studi classici e contemporanei*, Milano, Raffaello Cortina, 2009.
- Mantovani S., Restuccia Saitta L., Bove C., *Attaccamento e inserimento. Stili e storie delle relazioni al nido*, Milano, FrancoAngeli, 2000.
- Manuzzi P., *Una relazione educativa "corpo a corpo"*, in P. Manuzzi, A. Gigli (a cura di), *Per una pedagogia del nido. Scenari e orientamenti educativi*, Milano, Guerini, 2005, pp. 36-59.
- Marchesi F., *I genitori al nido oggi: problematiche emergenti*, in P. Manuzzi, A. Gigli (a cura di), *Per una pedagogia del nido. Scenari e orientamenti educativi*, Milano, Guerini, 2005, pp. 155-167.
- Montessori M., *Educazione e pace*, Milano, Garzanti, 1949.
- Montessori M., *Educazione per un mondo nuovo*, Milano, Garzanti, 1970.
- Montessori M., *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1975.
- Pestalozzi E., *La veglia di un solitario*, Firenze, La Nuova Italia, 1953.
- Pignataro P. V., *La pedagogia relazionale di Loris Malaguzzi*, Padova, Cleup, 2014.
- Pleux D., *In famiglia comando io! Riconoscere e frenare per tempo il bambino tiranno*, Milano, Apogeo, 2012.
- Poli O., *Mamme che amano troppo. Per non crescere piccoli tiranni e figli bamboccioni*, Cinisello Balsamo, San Paolo, 2009.
- Ritscher P., *Slow school. Pedagogia del quotidiano*, Firenze, Giunti, 2015.
- Rossi G., *Verso una nuova genitorialità*, in "Rivista di studi familiari", 1, 2007, pp. 38-53.
- Rousseau G. G., *Emilio*, Brescia, La Scuola, 1965.
- Scabini E., Cigoli V., *Il familiare. Legami, simboli e transizioni*, Milano, Raffaello Cortina, 2000.
- Schaffer H.R. (a cura di), *L'interazione madre-bambino: oltre la teoria dell'attaccamento. Atti del Loch Lomond symposium. Ross Priory, Università di Strathclyde, settembre 1975*, Milano, FrancoAngeli, 1984.
- Szanto-Feder A., *L'osservazione del movimento nel bambino. Accompagnare lo sviluppo psico-motorio nella prima infanzia*, Trento, Erickson, 2014.
- Tonucci F., *I materiali. La creta, il colore, il legno nel nido, nella scuola dell'infanzia ed elementare, in casa*, Bergamo, Zeroseiup, 2016.
- Trevisan L., *Il tempo del nido. Trasformazioni e complessità*, Azzano San Paolo, Junior, 2003.
- Vallino Macciò D., *Il gioco di immaginazione dei bambini con l'educatrice che osserva, ascolta e aiuta*, in M. Noziglia (a cura di), *Giocare e pensare. Secondo Seminario di studio*

sull'osservazione del bambino come momento di formazione, Milano, 31 marzo 1995, Milano, Guerini Studio, 1995, pp. 29-49.

Vegetti Finzi S., *Nuovi nonni per nuovi nipoti. La gioia di un incontro*, Milano, Mondadori, 2008.

Vegetti Finzi S., con Battistin A. M., *A piccoli passi. La psicologia dei bambini dall'attesa ai cinque anni*, Milano, Mondadori, 1994.

Received: July 8, 2018

Revisions received: July 24, 2018/July 30, 2018

Accepted: August 31, 2018