

**Avviare i più piccoli alla vita buona  
resta un compito educativo ineludibile,  
anche in una società complessa e pluralista.**

Questo libro è rivolto anzitutto alle studentesse e agli studenti dei corsi di laurea in Scienze dell'educazione e Scienze della formazione primaria che si apprestano a diventare educatrici ed educatori, maestre e maestri nei servizi del sistema integrato di educazione e istruzione per l'infanzia.

Il testo affronta un tema forse inattuale – anzi, quasi rimosso – nel discorso pedagogico corrente, eppure ineludibile: l'educazione morale dei bambini. Senza nostalgia per l'approccio moralistico e direttivo del passato, l'autore, dialogando con alcuni grandi classici della pedagogia e della psicologia dell'età evolutiva, prova a delineare le forme buone di relazione capaci di supportare i più piccoli nel loro personale cammino di formazione verso l'autonomia etica dell'età matura.

Sono otto le condizioni che propiziano tale cammino: le cure ricevute da altri, una vita regolata, l'incoraggiamento, la libertà d'iniziativa e la socialità, gli ammonimenti, l'esempio etico dei grandi, l'invito a riconoscere le proprie emozioni e il dialogo con l'adulto. A ciascuna di esse è dedicato un capitolo del volume.

PAOLO BERTULETTI insegna Pedagogia sociale per l'età infantile e Istituzioni di pedagogia presso l'Università degli Studi di Bergamo. Per i tipi di Studium ha pubblicato il volume *Quale «formazione» professionale? Una rilettura di Georg Kerschensteiner (1854-1932)*.

BERTULETTI

L'EDUCAZIONE MORALE TRA FAMIGLIA, ISTITUZIONI FORMATIVE E SOCIETÀ

Paolo BERTULETTI

## L'EDUCAZIONE MORALE TRA FAMIGLIA, ISTITUZIONI FORMATIVE E SOCIETÀ

Problemi e itinerari pedagogici

ISBN 979-12-5627-030-9



9 791256 270309 >

€ 19,00



MARCIANUM PRESS | *Educazione ZeroSei*



0  
1  
2  
3  
4  
5  
6





## Educazione ZeroSei



### COMITATO SCIENTIFICO

Andrea Potestio e Evelina Scaglia (Università di Bergamo, *coordinatori*); Lucia Balduzzi (Università di Bologna); Francesca Bellagamba (Università di Roma La Sapienza); Mirca Benetton (Università di Padova); Paolo Bertuletti (Università di Bergamo); Elsa Bruni (Università di Pescara); Daniela Bulgarelli (Università di Torino); Letizia Caso (Università di Roma LUMSA); Monica Crotti (Università di Bergamo); Giuseppina D'Addelfio (Università di Palermo); Gabriella D'Aprile (Università di Catania); Roberta Fadda (Università di Cagliari); Claudio Longobardi (Università di Torino); Anna Grazia Lopez (Università di Foggia); Elena Luciano (Università di Parma); Sofia Mastrokourou (Università di Salerno); Alessandra Mazzini (Università di Bergamo); Clara Mucci (Università di Bergamo); Sara Nosari (Università di Torino); Iole Orsenigo (Università di Milano-Bicocca); Alessandra Priore (Università di Calabria); Moira Sannipoli (Università di Perugia); Adriana Schiedi (Università di Bari); Clara Silva (Università di Firenze); Massimiliano Stramaglia (Università di Macerata); Maria Vinciguerra (Università di Palermo); Elena Zizioli (Università di Roma Tre).



Paolo Bertuletti

# **L'educazione morale tra famiglia, istituzioni formative e società**

Problemi e itinerari pedagogici

MARCIANUM PRESS

© 2024, Marcianum Press, Venezia

Marcianum Press  
Edizioni Studium S.r.l.  
Dorsoduro 1 - 30123 Venezia  
Tel. 041 27.43.914  
marcianumpress@edizionistudium.it  
www.marcianumpress.it

Impaginazione e grafica: Editing Studium<sup>EU</sup>  
Progetto grafico di copertina: Giuseppe Antonio Valletta

Tutti i volumi pubblicati nelle collane dell'editrice Marcianum Press – Edizioni Studium sono sottoposti a doppio referaggio cieco. La documentazione resta agli atti. Per consulenze specifiche, ci si avvale anche di professori esterni al Comitato scientifico, consultabile all'indirizzo web <http://www.edizionistudium.it/content/comitato-scientifico-0>.

È vietata la riproduzione totale o parziale, effettuata con qualsiasi mezzo. Le fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun volume dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5, della legge 22 aprile 1941 n. 633.

ISBN 979-12-5627-030-9

## INDICE

|                                                   |    |
|---------------------------------------------------|----|
| Introduzione                                      | 9  |
| <b>CAPITOLO I</b>                                 |    |
| <b>Le prime cure</b>                              | 21 |
| 1. Una pedagogia dell'amorevolezza                | 22 |
| 2. L'importanza della «persona chiave»            | 27 |
| 3. Cure «sufficientemente» buone                  | 33 |
| 4. I riti della cura                              | 37 |
| 5. Dal bisogno di cura al desiderio di vita buona | 40 |
| <b>CAPITOLO II</b>                                |    |
| <b>Una vita regolata</b>                          | 45 |
| 1. Regole per coltivare la temperanza             | 46 |
| 2. Una disciplina non repressiva                  | 53 |
| 3. Un fraintendimento da evitare                  | 57 |
| <b>CAPITOLO III</b>                               |    |
| <b>L'incoraggiamento</b>                          | 69 |
| 1. L'importanza delle emozioni «positive»         | 70 |
| 2. La sintonizzazione affettiva                   | 75 |
| 3. L'eccesso di lodi                              | 80 |
| <b>CAPITOLO IV</b>                                |    |
| <b>Autonomia e socialità dei bambini</b>          | 85 |
| 1. Autonomia e rafforzamento della volontà        | 86 |

|                                 |     |
|---------------------------------|-----|
| 2. «Esercizi di socievolezza»   | 92  |
| 3. Il gioco e il lavoro manuale | 100 |
| 4. I media digitali             | 113 |

## **CAPITOLO V**

### **Rimproverare. Ma come?** 123

|                                                         |     |
|---------------------------------------------------------|-----|
| 1. Mettersi nei panni dell'altro                        | 124 |
| 2. L'empatia tra ragione e affetti                      | 131 |
| 3. L'essenza dell'empatia. Alcuni spunti di riflessione | 137 |

## **CAPITOLO VI**

### **L'esempio** 147

|                                                  |     |
|--------------------------------------------------|-----|
| 1. L'esempio al nido e alla scuola dell'infanzia | 148 |
| 2. Alla conquista della propria identità         | 153 |
| 3. Oltre l'esempio                               | 159 |

## **CAPITOLO VII**

### **Educare il sentire** 163

|                                          |     |
|------------------------------------------|-----|
| 1. Rispecchiare, contenere, dare un nome | 163 |
| 2. Il culto dell'emozione                | 168 |
| 3. Orientare le emozioni                 | 170 |

## **CAPITOLO VIII**

### **Dialogare coi bambini** 177

|                                                   |     |
|---------------------------------------------------|-----|
| 1. La meraviglia cosmica e le domande dei bambini | 178 |
| 2. Riflettere insieme sui comportamenti umani     | 184 |

|             |     |
|-------------|-----|
| Conclusioni | 193 |
|-------------|-----|

|                 |     |
|-----------------|-----|
| Indice dei nomi | 197 |
|-----------------|-----|

## INTRODUZIONE

Parlare di educazione morale<sup>1</sup> suscita oggi un certo imbarazzo, evoca qualcosa di stantio e alimenta il sospetto di conservatorismo. In un'epoca di conclamato pluralismo assiologico i concetti di 'bene' e di 'vita buona' appaiono infatti relativi<sup>2</sup> e per la nostra mentalità, che rifiuta l'approccio precettistico e dogmatico dell'educazione tradizionale, non è accettabile che siano altri, ad esempio insegnanti ed educatori, oltre al diretto interessato – o ai suoi genitori, se si tratta di bambini – a pronunciarsi su tali questioni.

Per questo motivo, quando si parla di scuola o dei servizi educativi per la fascia zero-sei, le resistenze ad utilizzare il lessico della morale sono molte<sup>3</sup>. La medesima riluttanza si percepisce anche nei manuali di pedagogia dell'infanzia, che alludono alla dimensione morale dei problemi educativi, per altro imprescindibile, ma non ne tematizzano criticamente e con ragionevole ampiezza le istanze. Quando ci si sofferma esplicitamente sull'argomento, il rimando è quasi sempre alle teorie psicologiche che adottano un approccio cognitivo-evolutivo concentrandosi sullo sviluppo del giudizio morale<sup>4</sup>. Poiché, però, tale capacità manca prima dei quattro anni

<sup>1</sup> Tradizionalmente con il termine 'morale' si intende l'insieme dei valori e delle norme che dovrebbero guidare le persone verso il bene, mentre l'aggettivo 'morale' si riferisce genericamente a quel che concerne la qualità buona delle azioni, delle abitudini e dell'esistenza tutta (cfr. L. ALICI, *Filosofia morale*, Morcelliana, Brescia 2011, p. 11).

<sup>2</sup> Cfr. W. DAMON, *Moral child: Nurturing children's natural moral growth*, Free Press, New York 1988, pp. x-xi.

<sup>3</sup> Cfr. D. FELINI, *Educazione morale scolastica: l'approccio della Character education*, in «Studium Educationis», n. 1, a. XXII, 2021, p. 6.

<sup>4</sup> Si veda, a titolo d'esempio, il contributo affidato a Marta Vidoz nel recente volume

dall'assenza nella mente del bambino di una chiara nozione di 'obbligo' ed è comunque inficiata fino al termine dell'infanzia dal 'realismo morale' e dall'egocentrismo tipici dei più piccoli<sup>5</sup>, non stupisce il fatto che la trattazione della materia sia rinviata alle età successive. Ma è chiaro che la prospettiva cognitiva coglie soltanto un lato del problema.

La reticenza della pedagogia e l'inattualità del tema a livello di discorso pubblico parrebbero, per altro, confermate dall'oblio che colpisce la dimensione etica dell'educazione persino nell'autorappresentazione professionale di molti insegnanti, educatori e coordinatori pedagogici dei servizi per l'infanzia, di cui è stata evidenziata «la diffusa inconsapevolezza [...] circa la valenza etica e morale implicata nel proprio agire educativo e in molte delle proprie prassi educativo-didattiche quotidiane»<sup>6</sup>.

Ciò nonostante, negli ultimi anni, sono aumentate le preoccupazioni per le crescenti difficoltà degli adulti a trasmettere alle nuove generazioni valori e norme di comportamento; una 'emergenza educativa' per risolvere la quale molti invocano ancora l'intervento della scuola. Anche nei regolamenti ministeriali dedicati ai servizi per la fascia zero-sei, quella etica, seppur marginalmente, emerge quale finalità propria del sistema integrato di educazione e istruzione, laddove si chiede alle scuole e ai servizi per l'infanzia di promuovere tra i bambini i valori e le norme di condotta che dovrebbero favorire una «convivenza democratica»<sup>7</sup>. Un'ideale di 'vita

curato da F. BOSSIO-E. MADRIZ, *Pedagogia dell'infanzia. Teorie, metodi, contesti*, FrancoAngeli, Milano 2022, pp. 60-63.

<sup>5</sup> Lo testimonia anche solo l'esperienza educativa quotidiana e l'hanno ormai scientificamente dimostrato i noti studi di Piaget e di Kohlberg a cui spesso ci si richiama quando si parla di sviluppo della moralità infantile.

<sup>6</sup> E. LUCIANO-L. SALVARANI, *Riconoscere gli abiti morali: per una formazione di educatori e insegnanti al ragionamento etico*, in P. CALIDONI (a cura di), *Phronèsis. Coltivare la competenza etica. Spunti da una ricerca sul campo*, FrancoAngeli, Milano 2022, p. 72, n. 2. Le autrici si riferiscono a quanto emerso nel corso di un'indagine sulle attività educative svolte presso alcuni nidi aventi un'obbiettivo valenza morale. I risultati dell'indagine sono stati raccolti in un fascicolo della rivista *Bambini* (cfr. E. LUCIANO (a cura di), *Approfondimenti: Educazione morale*, in «Bambini», n. 8, a. XXXVII, 2021, pp. 29-52).

<sup>7</sup> *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, di cui all'art. 1, c. 4, del D.P.R. 20 marzo 2009, n. 89, adottate dal D.M. 16 novembre 2012, n. 254; pubblicate su «Annali delle Pubblica Istruzione», a. LXXXVIII, numero speciale, 2012, p. 25.

buona' certo ancora piuttosto vago<sup>8</sup> e nondimeno contenente un *telos* verso cui l'educazione e la formazione dovrebbero tendere. In ogni caso, benché questo compito non spetti esclusivamente alla scuola – anzi, gli abiti morali si formano per lo più in famiglia, nei contesti informali e per effetto delle sollecitazioni provenienti dal contesto culturale allargato in cui la persona vive – tali indicazioni sconfesserebbero l'idea secondo cui insegnanti ed educatori non avrebbero alcun titolo per occuparsi dell'educazione morale dei bambini.

Perché, allora, parlare di educazione morale al nido e alla scuola dell'infanzia crea tante difficoltà? Con molta probabilità tale resistenza deriva dal timore di ricadere nel moralismo tipico del passato e di riproporre modalità prescrittive di etica pubblica e privata percepite come lesive della libertà individuale e comunque improponibili nel quadro di una società complessa e multiculturale qual è quella attuale. Per riferimento, nello specifico, all'educazione infantile, se, da un lato, le questioni morali vengono relegate nella sfera delle insindacabili scelte familiari, dall'altro, contro un approccio troppo direttivo, è opinione comune che i valori e le norme debbano essere in qualche modo negoziati coi bambini, al fine di dividerne con loro significato e modalità attuative. Ecco perché si tende a porre l'attenzione sulla preparazione del minore all'esercizio del ragionamento etico (intendendo per 'etica' la dimensione riflessiva dell'esperienza morale) più che sulla 'educazione morale' in senso stretto, la quale riguarda invece l'osservanza delle norme e l'adesione ai valori dati per scontati all'interno della propria comunità<sup>9</sup>. A parere di chi scrive, questo approccio, per quanto condivisibile in linea di principio, non è applicabile integralmente nell'infanzia.

<sup>8</sup> Non permette cioè di rispondere con precisione all'imprescindibile domanda di senso che ciascuno si pone quando agisce in libertà: «che cosa è buono per me, qui e ora?». Il rischio sarebbe quello di ridurre l'etica alla sola definizione delle procedure condivise per il raggiungimento del consenso (cfr. P. MALAVASI, *Etica e interpretazione pedagogica*, La Scuola, Brescia 1995, pp. 29-31).

<sup>9</sup> Non a caso, la proposta di educazione morale (o meglio, di 'introduzione alla riflessione etica') oggi più nota nei contesti scolastici è la *Philosophy for Children*, la quale inizierebbe appunto dopo l'infanzia negli anni dell'istruzione primaria. Sul senso e i principi ispiratori della proposta elaborata da M. Lipman si può leggere, tra gli altri, G. D'ADDELFIGIO, *Filosofia per bambini ed educazione morale*, FrancoAngeli, Milano 2011.

L'impressione è che la comprensibile diffidenza nei confronti del momento eteronomo dell'educazione induca a trascurare un fatto evidente: il raggiungimento dello sviluppo cognitivo richiesto per apprezzare, in quanto valide intersoggettivamente, le norme di condotta elaborate tramite negoziazione con altri (è l'atteggiamento eterocentrico tipico del giudizio morale maturo secondo Piaget)<sup>10</sup>, oppure per accettare quelle che superano il principio di universalizzazione indicato dall'imperativo categorico kantiano (è l'ultimo e più compiuto stadio della moralità secondo Kohlberg)<sup>11</sup> di per sé non basta, affinché il singolo osservi effettivamente tali norme, anche da grande. Allora, l'accompagnamento di cui il piccolo avrebbe bisogno per raggiungere l'autonomia etica – tanto nella sua interpretazione 'debole' di matrice costruttivista, quanto nella versione 'forte' kohlberghiana – non può limitarsi soltanto alla promozione del pensiero critico e della riflessione etica, pur indispensabili per la formazione di un soggetto libero e responsabile. Infatti, i comportamenti che rispondono alle esigenze razionali della reciprocità e del riconoscimento della pari dignità di ciascuno, fondamentali per la convivenza civile e sui quali ancora oggi – almeno nelle società liberali – è possibile trovare un consenso quasi unanime<sup>12</sup>, non sarebbero possibili senza il sostegno di buone abitudini che il bambino può (deve) apprendere fin dai primi mesi di vita.

In altre parole, gli atteggiamenti che qualificano l'ideale di vita buona qui sommariamente definito 'convivenza democratica' non sorgono spontaneamente, ma a patto che i bambini ricevano dagli adulti le risorse simboliche indispensabili per coltivare i sentimenti che li sosterranno quando dovranno scegliere, da grandi, se agire o meno secondo il principio di re-

<sup>10</sup> Cfr. J. PIAGET, *Il giudizio morale nel bambino* [1932], sec. ed. it. a cura di G. Petter dalla sec. ed. fr., Giunti, Firenze 2009.

<sup>11</sup> La formulazione matura della teoria kohlberghiana sullo sviluppo del giudizio morale si può trovare nei due volumi: L. KOHLBERG, *Essay of Moral Development. Vol. 1. The Philosophy of Moral Development*, Harper and Row, San Francisco 1981; e ID., *Essay of Moral Development. Vol. 2, The Psychology of Moral Development*, Harper & Row, San Francisco, 1984. Un agile compendio del suo pensiero tradotto in italiano si trova in U. GIELEN, *La teoria dello sviluppo morale di Kohlberg*, in L. KUHMERKER (a cura di), *L'eredità di Kohlberg. Intervento educativo e clinico*, ed. italiana a cura di A.L. Comunian-G. Antoni, Giunti, Firenze 1995, pp. 25-48.

<sup>12</sup> Independentemente dal fatto che consideriamo tali principi un costruito culturale frutto della nostra storia particolare oppure istanze universali avvertite da tutti in ogni epoca.

ciprocità nel rispetto della dignità altrui. Tali sentimenti concorrono – si diceva un tempo – a formare la sua ‘coscienza morale’, la quale, certo, dovrà essere chiarificata, ampliata, riorientata dalla razionalità pratica matura, ma continuerà sempre a giocare un ruolo fondamentale nel motivare la volontà, tanto a rispettare le norme morali condivise, quanto a dare forma eticamente rigorosa alle azioni della persona.

Vi è poi un altro aspetto da considerare. Che lo vogliano o no, i genitori e, più in generale, tutti gli adulti che si rapportano al bambino, gli trasmettono fin dai primi mesi di vita norme e valori: con parole, atteggiamenti e azioni esprimono inevitabilmente preferenze assiologiche implicite che influenzano il piccolo orientandone i comportamenti<sup>13</sup>. Tanto più se la relazione con lui assume consapevolmente un’intenzionalità educativa<sup>14</sup>. Indubbiamente tra gli obiettivi del sistema nazionale d’istruzione ci deve essere l’acquisizione da parte del giovane degli strumenti culturali che gli consentiranno in futuro di giudicare autonomamente l’ethos ereditato dagli adulti – ecco perché occorre avviarlo quanto prima alla riflessione etica. D’altra parte, in attesa che egli raggiunga il grado di maturità necessario per operare un discernimento consapevole e critico, è impossibile azzerare del tutto l’influenza morale dei grandi. In questo senso è legittimo che anche gli educatori e gli insegnanti segnalino ed eventualmente intervengano, pur con discrezione, quando questa influenza non è coerente con le esigenze minime della convivenza civile auspicata, in nome dei «valori costituzionali non negoziabili», dagli stessi documenti ministeriali dedicati al sistema integrato zero-sei<sup>15</sup>.

Insomma, una totale neutralità etica è impossibile e neppure desiderabile. Altrimenti, giusto per fare un esempio molto concreto, un insegnante della scuola dell’infanzia che raccomanda quotidianamente ai propri scolari di rispettarci a vicenda risolvendo i conflitti a parole anziché usare la forza, sentendo un genitore che dice al figlio: «se un compagno ti strappa un gioco, tu mollagli un ceffone!», non dovrebbe fare nulla.

<sup>13</sup> Cfr. C. XODO ET ALII, *Educazione morale*, La Scuola, Brescia 2001, p. 55.

<sup>14</sup> Cfr. A. BROCCOLI, *Educazione senza morale? Risorse e limiti dell’etica pedagogica*, ELS La Scuola, Brescia 2017, p. 8.

<sup>15</sup> Cfr. *Linee pedagogiche per il sistema integrato zero-sei* di cui all’art. 10, c. 4, del D.lgs. 13 aprile 2017, n. 65, adottate con il D.M. 22 novembre 2021, n. 334, p. 17.

Scopo di questo libro è di indicare quali siano le condizioni di possibilità affinché il bambino maturi le buone abitudini che lo porteranno a «rispettare e a convivere con le differenze, a negoziare i propri desideri, attese, opinioni, punti di vista»<sup>16</sup>, «a vivere insieme in serenità e armonia»<sup>17</sup> ecc.; e di mostrare con esempi tangibili in che modo educatori del nido e insegnanti della scuola dell'infanzia possano contribuirvi, senza con questo illudersi di fornire gli unici (e nemmeno i più importanti) stimoli alla sua formazione morale. Non si tratta di scoprire qualcosa di nuovo né di offrire delle ricette pronte per l'uso (in educazione spetta ai singoli e – per dirla con Herbart – al loro «tatto» pedagogico trovare le soluzioni migliori per le situazioni particolari in cui si trovano), bensì di chiarire il significato profondo di pratiche e azioni la cui opportunità, probabilmente, molti adulti già avvertono, ma che oggi sono più esitanti ad attuare per i sospetti che gravano sull'educazione morale.

Prima di cominciare, però, sono ancora necessarie alcune precisazioni. Anzitutto, l'educazione morale nell'infanzia non va confusa con un processo deterministico. Benché le 'condizioni di possibilità' che la favoriscono contengano dei dispositivi psicologici, socio-culturali, ambientali ecc. subiti dal bambino (si pensi all'influsso esercitato dai rimproveri, dalle routine, dal setting scolastico e così via)<sup>18</sup>, ciò non significa: primo, che la forza di tali dispositivi sia invincibile, almeno se la si guarda nell'intero arco del processo formativo; secondo, che essi generino soltanto 'meccanismi' condizionanti, la qual cosa ci obbligherebbe ad ammettere la dissoluzione del soggetto in formazione. Ad uno sguardo pedagogico attento, infatti, non sfuggirà come

<sup>16</sup> *Ibidem.*

<sup>17</sup> *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* di cui all'art. 5, c. 1, lettera f) del D.lgs. 13 aprile 2017, n. 65, adottati con il D.M. 24 febbraio 2021, p. 49.

<sup>18</sup> Per 'dispositivo' intendo qualcosa che riesce a «catturare, orientare, determinare, intercettare, modellare, controllare e assicurare i gesti, le condotte, le opinioni e i discorsi degli esseri viventi» (G. AGAMBEN, *Che cos'è un dispositivo?*, Nottetempo, Roma 2007, p. 22); una struttura condizionante, appunto, di qualsiasi natura (ambientale, fisiologica, psicologica, sociale, culturale, tecnologica ecc.), che subiamo e che trasforma le nostre disposizioni in determinati comportamenti anche se non lo vogliamo o non ne siamo consapevoli. Come è noto, in ambito pedagogico l'imprescindibilità di questo concetto per comprendere i processi formativi è stata teorizzata da Riccardo Massa attraverso un recupero delle riflessioni foucaultiane (cfr. M. PALMA, *Il dispositivo educativo. Per pensare e agire le esperienze educative*, Centro Studi Riccardo Massa, FrancoAngeli, Milano 2016, spec. pp. 86-91). Pur riconoscendo la forza e la pervasività dei dispositivi, ritengo possibile per l'uomo distanziarsene, per poi consapevolmente accettarne o, viceversa, contrastarne gli effetti.

tali condizioni contengano anche dei ‘messaggi’ che ‘invitano’ il piccolo a ‘prendere posizione’ rispetto alle ‘proposte’ di vita buona testimoniate dagli adulti con cui si relaziona. In tal senso gli abiti morali si formerebbero non tanto per automatismi basati su un circuito del tipo ‘stimolo-risposta’, bensì per una dinamica personale di ‘appello-risposta’ capace di abilitare forme aurorali di libertà. Anzi, talvolta sembra che la nascente volontà cominci ad esercitarsi proprio dentro questa dinamica. Certo, solo quando sarà diventato ‘grande’ il bambino farà veramente proprie, se le avrà riconosciute come buone in piena coscienza e autocoscienza etico-logico-critica, le abitudini apprese nell’infanzia, eventualmente rettificandole e aggiornandole ai nuovi contesti di vita in cui si ritroverà e nel libero esercizio della propria razionalità pratica oramai formata, assumendosene in questo modo anche la piena responsabilità; tuttavia, è ipotizzabile che fin da principio il processo generativo delle abitudini virtuose, acceso dalla relazione educativa con persone eticamente ‘maggiori’, coinvolga il piccolo nella sua integralità di persona dotata, ancorché in forme germinali, di riflessione e di ragionamento. Un processo, dunque, non del tutto spontaneo, quasi che la relazione con l’educatore adulto fosse solo accessoria, ma neppure determinato ‘a prescindere’ dal soggetto-bambino che lo vive.

L’analisi pedagogica dovrebbe appunto evidenziare il nesso tra ‘appello’, rappresentato dall’educazione morale, e ‘risposta’ del giovane (via via più consapevole in funzione dell’età), evitando una giustapposizione estrinseca fra il momento eteronomo e quello autonomo della moralità, così da mostrare come l’intervento educativo, sebbene frutto dell’iniziativa preveniente di altri e influenzato dalle circostanze esteriori, sia ‘liberante’ e non ‘determinante’ (è il vecchio problema del rapporto fra autorità e libertà in educazione). Quando ciò non avviene, l’educazione morale cessa di essere veramente tale e assume la forma scadente del disciplinamento. Non è più, come dovrebbe, una danza pedagogica che si realizza solo con il concorso di entrambi i soggetti coinvolti, pur nelle rispettive posizioni di *magis* e di *minus*<sup>19</sup> – per altro interscambiabili a seconda delle situazioni<sup>20</sup>. Essa diven-

<sup>19</sup> Cfr. G. BERTAGNA, *La pedagogia e le «scienze dell’educazione e/o della formazione*, in Id. (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie e differenze*, Studium, Roma 2018, p. 27.

<sup>20</sup> Non a caso, la forza persuasiva della proposta educativa sta nel fatto che l’educatore, pur essendo ‘più formato’ dell’educando, si reputa egli stesso soggetto in formazione:

ta, in altre parole, mero esercizio di potere. In quel caso sarebbe giustificata l'opinione comune che diffida dell'educazione morale sospettandola più o meno apertamente di indottrinamento, suggestione o manipolazione del minore da parte di chi vorrebbe imporgli un ordine predeterminato di valori e di norme comportamentali.

In secondo luogo, va detto che la disponibilità a negoziare con gli altri le regole di convivenza in un'ottica di reciprocità e nel rispetto della dignità di ciascuno, esprime soltanto una dimensione dell'etica, quella deontologica: ossia, l'esigenza di regolare lo scambio sociale in maniera vincolante per tutti, entro istituzioni riconosciute intersoggettivamente e razionalmente come giuste. Cionondimeno, il bisogno indiscutibile di fare della vita un tempo 'buono' racchiude un anelito di compiutezza (l'aristotelica *eudaimonia*) che chiede di andare oltre l'osservanza formale dell'imperativo morale. Sono le concrete preferenze di valore espresse nelle situazioni singolari dell'esistenza – come diceva Scheler – a dare sostanza alla 'vita buona' nelle concrete attuazioni biografiche che la razionalità pratica (l'aristotelica *phronesis*) 'inventa' in maniera del tutto originale, superando i conflitti spesso tragici che si creano quotidianamente tra valori contrastanti (è l'orizzonte teleologico dell'etica). Di nuovo, benché la saggezza richiesta per fare tutto ciò si eserciti con maggiore plausibilità solo in età adulta, essa trova un indispensabile sostegno nelle abitudini che maturano fin dall'infanzia tramite il cimento personale con le norme morali ricevute da altri e l'incontro vivo con gli esempi etici di uomini e donne virtuosi (ecco alcune 'condizioni' dell'educazione morale dei bambini).

È vero, il pluralismo culturale che caratterizza la società contemporanea impedisce ad insegnanti ed educatori di assumere a priori, dando per scontati e approvati da tutti, una gerarchia di valori e un codice di norme minuziose in base ai quali orientare i propri interventi educativi in ogni aspetto della vita dei bambini. Come emerge dalle stesse *Indicazioni nazionali* del 2012, fatta salva l'adesione ai principi della convivenza democratica, occorre prendere atto delle diverse costellazioni valoriali nel segno delle quali

questo – diceva Guardini – «mi conferisce credibilità come educatore; [...] il fatto che lo sguardo medesimo che si rivolge all'altra persona insieme è rivolto anche su di me» (R. GUARDINI, *La credibilità dell'educatore*, in ID., *Persona e libertà. Saggi di fondazione della teoria pedagogica*, La Scuola, Brescia 1987, p. 222).

i piccoli sono cresciuti – e sarebbe un peccato se la scuola misconoscesse questo patrimonio, da cui per altro gli scolari attingono per formulare le prime domande di senso<sup>21</sup>. Piuttosto, per rispondere all'esigenza di chiarificazione etica sottesa a queste domande, insegnanti ed educatori dovrebbero aiutare i bambini ad acquisire le risorse culturali e le abilità che in seguito potranno utilizzare per sottoporre al vaglio della critica razionale le norme di condotta e le pratiche ricevute in famiglia e nel proprio contesto sociale, rielaborandole, nel confronto con gli altri, al fine di formulare approssimazioni condivise, si spera sempre migliori e compiute, dell'ideale minimo di vita buona rispetto al quale è ancora possibile (e doveroso) trovare, nonostante la complessità della società contemporanea, un consenso intersoggettivo<sup>22</sup>. È questa la ragione che giustifica l'insistenza con cui oggi si sottolinea l'importanza di avviare i bambini prima possibile alla riflessione etica. Nel libro sarà l'ultima condizione dell'educazione morale, ma non l'unica, come invece sembra suggerire il discorso pedagogico corrente.

Ora, verrebbe da chiedersi se il carattere necessariamente prospettico e fallibile del nostro ragionare attorno alla vita buona e ai valori che la ispirano non condannino questa stessa impresa ad un relativismo radicale. Ritengo che tale esito sia evitabile. Infatti, il carattere culturalmente determinato di qualunque realizzazione storica della vita buona (non ne esiste una sola, ma solo imperfette approssimazioni), e quindi pure delle nostre proposte di educazione morale rivolte ai bambini, non implica, almeno in linea teorica, che ogni tentativo si avvicini a quell'ideale nella stessa misura – fermo restando l'atteggiamento di doveroso rispetto e di necessaria autocritica che bisogna assumere quando ci si confronta con altri, tenendo conto della singolarità delle situazioni biografiche, sociali e culturali entro cui maturano visioni del mondo differenti dalla nostra.

Sul piano fenomenologico il fatto che l'esistenza a cui ciascuno intimamente anela – esattamente come quella desiderata segretamente da ogni genitore per il proprio figlio (o dall'educatore per il proprio allievo) – non corrisponda mai ad una vita 'genericamente', bensì 'veramente' felice, 'dav-

<sup>21</sup> Cfr. *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, cit., pp. 18 ss.

<sup>22</sup> Cfr. M. FABBRI, *Etica della responsabilità fra nuova Paideia e angoscia della scelta*, in A. M. PASSASEO (a cura di), *Educazione e teoria pedagogica. Problemi e direzione di ricerca. Studi in onore di Enza Colicchi*, Armando, Roma 2021, pp. 39-57.

vero' buona, segnalerebbe una questione di fondo, e cioè come l'adesione ai valori comporti sempre la convinzione, più o meno consapevole, della loro oggettiva validità. Ogni scelta etica e ogni proposta educativa sembra dunque contenere una pretesa di universalità, riferibile ad un'idea regolativa del Bene verso cui tendere, la quale autorizzerebbe un discernimento non soggettivistico dei comportamenti personali concreti. Un discernimento, certo, mai concluso, perché riferito a situazioni biografiche e storiche in continuo mutamento. Eppure, non arbitrario.

È una questione cruciale la cui soluzione richiederebbe un'indagine approfondita di carattere teoretico-fondamentale che esula dalle possibilità del presente scritto<sup>23</sup>. Ai fini del nostro discorso basti ribadire questo: l'impegno educativo assunto da insegnanti ed educatori nell'avviare i bambini alla convivenza democratica – l'ideale di vita buona che all'interno delle società liberali è ancora capace di raccogliere un certo consenso – ha già di per sé un profilo squisitamente morale, perché rimanda ad un set di valori e di norme che, seppur minimi, rispondono implicitamente al desiderio di «vivere con e per gli altri, all'interno di istituzioni giuste»<sup>24</sup>. Tale desiderio reclama forme autentiche di realizzazione, non semplici soluzioni di compromesso.

L'obliterazione di questa dimensione nel discorso corrente, più che da ragioni pedagogiche, pare dettata dall'odierna 'allergia' nei confronti di ogni moralismo e dal timore di ripristinare la morale precettistica e intransigente del passato; oltre, forse, ad una strategica elusione del proprio compito educativo da parte di un mondo adulto messo in difficoltà da un pluralismo culturale che rende obiettivamente non facile il discernimento etico di fronte ai dilemmi che l'educazione dei bambini sovente pone. Queste cose non possono tuttavia giustificare l'occultamento dell'evidenza: i piccoli hanno bisogno delle risorse simboliche offerte dalla relazione educativa (asimmetrica) con persone già formate (i grandi), per coltivare dentro di sé le disposizioni che li aiuteranno, in età matura (cioè, quando a loro volta saranno formati), ad agire, se vorranno, secondo i principi razionali della reciprocità, dell'uguaglianza e del riconoscimento della dignità personale di ciascuno.

<sup>23</sup> Rimando in proposito alle riflessioni sviluppate da G. D'ADDELFIO, *Del bene*, Scholé, Brescia 2021, pp. 191-222.

<sup>24</sup> P. RICOEUR, *Etica e morale*, a cura di D. Iervolino, Morcelliana, Brescia 2023<sup>3</sup>, p. 34.

Il presente volume è rivolto principalmente agli studenti e alle studentesse dei corsi di laurea in Scienze dell'Educazione e Scienze della Formazione Primaria che si apprestano a diventare, educatori/educatrici oppure maestri/maestre nei servizi del sistema integrato di educazione e istruzione per l'infanzia.

Come è già stato detto, il suo scopo è quello di enucleare le forme di relazione che gli adulti possono instaurare con bambini di età compresa fra zero e sei anni per propiziare la formazione morale. Ne ho individuate otto, ciascuna di esse corrisponde ad un capitolo del libro: le cure ricevute, una vita regolata, l'incoraggiamento, l'autonomia dei bambini (da soli o nel gruppo dei pari), gli ammonimenti, l'esempio etico degli adulti, lo stimolo ad osservare e a controllare le proprie emozioni, la conversazione con i grandi quale occasione per avviare forme germinali di riflessione etica. Nessuna di queste condizioni da sola è sufficiente: vanno considerate, pertanto, come i nodi di un'unica rete o i tasselli ugualmente importanti che sorreggono il piano su cui si svolge la 'danza' ascensionale fra educatore ed educando; per questo motivo nel corso dell'esposizione sarà facile che l'una si confonda, intrecciandosi, con le altre.

Sebbene la trattazione abbia un approccio pratico-teorico, muove cioè dai problemi concreti che emergono dalla prassi, il testo non vuole presentarsi come una raccolta di 'consigli' o di 'ricette' (sarebbe per altro inutile, visto il carattere singolarissimo di ogni esperienza educativa e formativa), bensì far riflettere sull'intenzionalità etica implicitamente sottesa agli interventi educativi che quotidianamente vengono fatti nei nidi e nelle scuole dell'infanzia. Più che sul contenuto di tali interventi, che cercherò comunque di esemplificare, la riflessione dovrebbe quindi aiutare a comprendere lo spirito con cui li si dovrebbe attuare. L'auspicio è che questa consapevolezza liberi educatori e insegnanti dall'incertezza spesso determinata dall'imbarazzo e dai dubbi che oggi paralizzano un'intenzionalità educativa che miri alla formazione morale: «e se il mio divieto avesse effetti repressivi sul bambino?»; «la fermezza è giusta o è l'espressione di un moralismo esagerato ed intransigente?»; «i miei incoraggiamenti non rischiano di essere manipolatori?». E così via. Per quanto sia doveroso porsi sempre queste domande, l'indecisione degli adulti di oggi appare spesso motivata da remore pregiudiziali più che da ragioni pedagogiche.

Ammetto che l'approccio 'adultocentrico' della trattazione rende inevitabilmente limitata la prospettiva assunta: va da sé che la formazione mo-

rale del bambino non dipende soltanto dagli interventi diretti dei grandi. In tal senso, un'indagine più approfondita sulle dinamiche 'virtuose' che si istaurano nelle relazioni fra i pari avrebbe senz'altro giovato ai fini di una migliore esplorazione del tema.

Come si vedrà, nelle pagine che seguono attingerò frequentemente agli studi della psicologia dell'età evolutiva, anche se non è stato possibile ricostruire in maniera esaustiva e critica il pensiero e il contesto storico degli autori citati. Le loro indagini, benché condotte con metodi specifici che non sono quelli della pedagogia<sup>25</sup>, forniscono preziosi 'indizi' per mostrare, con sguardo più consapevole, ciò che i classici del pensiero pedagogico hanno sempre segnalato, ossia che nel rapporto fra 'minori' e 'maggiori' è in gioco la trasmissione di valori e di norme capaci di orientare i primi all'ideale di vita buona testimoniato dai secondi.

<sup>25</sup> Che guarda sempre ad un soggetto, mai ad un mero oggetto, coinvolto in una relazione educativa intersoggettiva e in un processo formativo infra-soggettivo, cogliendolo nella sua singolarità ed integralità di persona (cfr. G. BERTAGNA, *La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione*, cit., pp. 89-127).

## Capitolo I

### LE PRIME CURE

La prima condizione per l'educazione morale dei bambini è la sollecitudine di altri nei loro confronti. Non a caso, la tradizione pedagogica ha sempre visto nell'amore premuroso dei genitori la radice dei 'buoni sentimenti' che ispirano i comportamenti morali dei figli. In tempi più recenti, è stata soprattutto la psicoanalisi a sottolineare il collegamento tra le premure degli adulti, la fiducia primaria del bambino e i suoi comportamenti<sup>1</sup>.

Il capitolo riflette su questo nesso, evitando riduzionismi psicologici che lo interpretino come un mero rapporto di tipo causa-effetto. L'ipotesi è che le cure non procurino al bambino soltanto un benessere psico-fisico, ma che gli trasmettano implicitamente il seguente messaggio: «non temere: qualcuno ti ascolta e ciò di cui hai bisogno ti sarà dato».

Tale 'promessa', rafforzando la sua naturale fiducia nei confronti del mondo che lo accoglie e con cui sente di poter allacciare un rapporto di reciprocità<sup>2</sup>, favorirebbe nel piccolo l'inclinazione ad affrontare la vita sen-

<sup>1</sup> Bettelheim, per esempio, sostiene che l'autonomia etica, benché frutto di un'autodisciplina personale, non si può raggiungere senza aver fatto esperienza della sollecitudine dei propri genitori (cfr. B. BETTELHEIM, *Un genitore quasi perfetto*, Feltrinelli, Milano 1987, p. 124).

<sup>2</sup> «L'impulso verso il legame reciproco (*Verbundenheit*) [...] è qualcosa di più di ciò che sanno i sostenitori della libido: è il desiderio che il mondo diventi per noi una persona presente, che ci venga incontro come noi a lui, che ci riconosca e ci scelga come noi facciamo con lui, che ci confermi come noi lui. Il bambino che con gli occhi semichiusi, con l'animo disteso aspetta trepidante che la madre si rivolga a lui – nel profondo del suo desiderio aspira a qualcosa di diverso che non semplicemente al godimento di una persona (o al suo dominio)» (M. BUBER, *Sull'educativo*, in Id., *Discorsi sull'educazione*, a cura di A.A. Pentini, Armando, Roma 2009, pp. 39-40).

za eccessivi timori e ripiegamenti egoistici, ossia nella disposizione d'animo che meglio si concilia con l'apprendimento degli atteggiamenti prosociali richiesti da una convivenza aperta, rispettosa, solidale ecc. In ogni caso, questa promessa non ha la cogenza dell'evidenza incontrovertibile, ma rappresenta una sorta di appello rivolto al bambino, il quale, raggiunta la maturità, sarà chiamato a confermare (o a revocare) con azioni eticamente responsabili la sua prima spontanea risposta.

Quali siano le modalità affinché le cure ricevute dal bambino siano capaci di tanto, viene suggerito dalle riflessioni di alcuni pedagogisti e psicologi del passato, le cui intuizioni mettono in luce aspetti fondamentali della relazione educativa. La cura non è educativa se non è amorevole, empatica, personale (anche nel senso di libera e intenzionale) e se non rimanda simbolicamente ad un ordine 'cosmico' benevolo nei confronti del piccolo. Viceversa, assumerebbe il profilo scadente del mero accudimento. Sono convinto che da queste suggestioni si possano trarre indicazioni ancora oggi utili per orientare gli interventi educativi sia al nido sia alla scuola dell'infanzia.

## **1. Una pedagogia dell'amorevolezza**

Che le cure sperimentate nei primi mesi di vita abbiano un influsso sulla formazione morale del bambino è un fatto noto da lungo tempo alla pedagogia. Già Rousseau aveva sottolineato l'importanza della sollecitudine materna e il suo carattere insostituibile. Da qui la critica del ginevrino al baliatico, visto come manifestazione di un disinteresse innaturale nei confronti della prole e quindi causa di un primo sovvertimento relazionale dell'originaria bontà infantile. Senza le cure della madre il bambino avrebbe perso progressivamente il suo spontaneo sentimento d'amore nei suoi confronti; in questo modo «il cuore muore, per così dire, prima ancora di nascere»<sup>3</sup>.

Tale consapevolezza si fece ancor più forte nella pedagogia romantica del primo Ottocento, allorché in esito al lungo processo di scoperta dell'in-

<sup>3</sup> J.-J. ROUSSEAU, *Emilio o dell'educazione*, traduzione a cura di A. Potestio, Studium, Roma 2016, p. 88. Di questa critica va colto il senso profondo, sorvolerei sulla polemica contingente rivolta all'usanza di affidare i bambini alle nutrici.

fanzia iniziato in Epoca Moderna, con il contributo di diversi autori, fu elaborata una vera e propria «pedagogia della madre»<sup>4</sup>, la figura che nel modello familiare del tempo aveva il compito di garantire un clima amorevole e la serenità in casa<sup>5</sup>. L'opera di Pestalozzi è emblematica in questo senso, con la sua esaltazione dell'amore e del ruolo educativo materno. La cornice teorica di questa pedagogia dell'amorevolezza fu tracciata dallo zurighese nel trattatello epistolare intitolato *Madre e figlio. L'educazione dei bambini*, ma il nesso fra cure genitoriali, gratitudine del bambino e formazione nel piccolo di un sentimento d'amore che precede e fonda il senso del dovere, era già stato evidenziato ne *La veglia di un solitario*:

Il soddisfatto piccolo poppante impara, su questa via, cioè che è per lui la sua mamma, ed essa forma in lui amore, essenza di gratitudine, prima ancora che l'infante abbia sentore di doveri e di obblighi; e il figlio, che mangia il pane del suo babbo e si scalda con lui al suo focolare, trova la benedizione del suo essere nei doveri filiali, su questa via dalla natura<sup>6</sup>.

Alla madre-educatrice spetterebbe quindi il compito di prendersi cura dell'infante sapendo che «l'occhio del bambino, quando fissa quello della madre, non cerca il semplice soddisfacimento d'un bisogno momentaneo di malessere; cerca qualche cosa di più, annunzia il primo bisogno di natura spirituale; cerca simpatia»<sup>7</sup>. Nell'esercizio di un «amore pensoso»<sup>8</sup> la donna 'nutrirebbe' in questo modo, insieme al corpo e alla mente, anche il «cuore» del figlio, promuovendo non già qualche istinto, ma la sua naturale fiducia nel genitore e il suo spontaneo volergli bene, germi delle virtù future<sup>9</sup>.

Allora, persino in un'età in cui non è ancora ben sviluppata la ragione, una prima forma di educazione morale sarebbe possibile. Come suggeriva

<sup>4</sup> Cfr. E. SCAGLIA, *La scoperta della prima infanzia. Per una storia della pedagogia 0-3. Vol. 2: Da Locke alla contemporaneità*, Studium, Roma 2020, pp. 54 ss.

<sup>5</sup> Noi oggi potremmo dire: il ruolo di colei o colui che fa valere il 'codice materno' in seno alla relazione educativa coi figli.

<sup>6</sup> J.F. PESTALOZZI, *La veglia di un solitario* [1780], La Nuova Italia, Firenze 1927, p. 4.

<sup>7</sup> J.F. PESTALOZZI, *Madre e figlio. L'educazione dei bambini* [1927], La nuova Italia, Firenze 1927, p. 57, lettera XI, 3 dicembre 1818.

<sup>8</sup> L'affetto purificato, tramite riflessione, dall'istinto di protezione del cucciolo e dai pregiudizi sociali (cfr. J.F. PESTALOZZI, *Madre e figlio*, cit., p. 17, lettera II, 3 ottobre 1818).

<sup>9</sup> Cfr. J.F. PESTALOZZI, *Madre e figlio*, cit., pp. 32-35, lettera VI, 31 ottobre 1818.

Necker de Saussure, nell'infanzia occorre favorire la naturale inclinazione del bambino alla benevolenza facendo leva sul sentimento, non sul ragionamento. Infatti, senza educazione del cuore ogni istruzione etica successiva risulta vana: il fanciullo grandicello ascolta, sembra comprendere gli ammonimenti dell'adulto, ma alla fine la sua condotta non cambia<sup>10</sup>. Come si educa, quindi, il 'cuore'? Creando un clima sereno attorno al piccolo, facendogli trascorre una vita calma e ordinata: «A circondare i bambini di facce ridenti, d'espressioni di dolcezza e di benevolenza, si comunicano loro facilmente sentimenti affettuosi»<sup>11</sup>.

Un'accortezza che bisognerebbe avere a maggior ragione oggi, per controbilanciare certi modi bruschi e indelicati degli adulti dovuti alla frenesia della vita contemporanea e di cui proprio i più piccoli fanno generalmente le spese. Così, al nido educatori ed educatrici assumeranno un contegno pacato e solare, saranno pazienti con i piccoli, empatici e disposti ad accogliere le loro emozioni, anche se negative. Nelle scuole dell'infanzia maestri e maestre, anziché preoccuparsi di decorare le pareti con allegri disegni – utili forse per compiacere i genitori, ma poco significativi per i loro figli – potrebbero allestire degli spazi morbidi riservati a momenti 'speciali' da dedicare ai loro bambini, magari quando sono in ansia, hanno paura o stanno vivendo un momento di sconforto. Non lo faranno, banalmente, per aumentare il grado di benessere a scuola, ma per dare ai piccoli la sensazione di essere accolti da figure amorevoli che li supportano nelle prime e spesso faticose esperienze di socialità.

Un ultimo aspetto importante della pedagogia romantica ottocentesca è la saldatura fra l'educazione morale e l'educazione religiosa, che assume una peculiare coloritura mistica nelle riflessioni di Fröbel. Di particolare interesse per il tema qui trattato è la prima parte del *Manuale pratico*

<sup>10</sup> Cfr. A. NECKER DE SAUSSURE, *Educazione progressiva. Ossia studio sul corso della vita* [1828-1838], Bologna, Cappelli 1936, p. 115.

<sup>11</sup> A. NECKER DE SAUSSURE, *Educazione progressiva*, cit., p. 103. Dello stesso avviso anche A. Rosmini, attento lettore di Necker de Saussure, secondo il quale la benevolenza si radicherebbe nell'esperienza sensibile del bene e del bello che il bambino indentifica, conformemente all'«ordine d'intellezione» raggiunto alla sua età, con le cose «aggradevoli» (cfr. A. ROSMINI, *Del principio supremo della metodica*, in ID., *SCRITTI PEDAGOGICI. DEL PRINCIPIO SUPREMO DELLA METODICA - DELL'UNITÀ DELL'EDUCAZIONE - DELL'EDUCAZIONE CRISTIANA*, INTRODUZIONE E NOTE DI MARIO CASOTTI, LA SCUOLA, BRESCIA 1938, pp. 100ss.

*dei giardini dell'infanzia*<sup>12</sup>, intitolata *Le chiacchiere della madre*, dove sono riportati e tradotti alcuni esempi di attività educative per i più piccoli proposti dal pedagogista tedesco nell'opera *Mutter- und Koselieder* (Canzoncine e vezzeggiamenti materni), una sorta di sussidio didattico ad uso della madre-educatrice per stimolare il bambino a scoprire, attraverso «accadimenti terreni» (come «il calore del corpo, le carezze della madre, le voci e i rumori, le parole, il ritmo»), che tutte le cose nell'ordine naturale e sociale sono legate da un'armonia spirituale<sup>13</sup>.

Il manuale propone immagini, semplici esercizi motori, filastrocche e canzoni infantili mediante le quali la madre può inscenare quadretti di vita quotidiana sollecitando il bambino a scorgere il finalismo che guida tutte le attività che si svolgono sulla terra. Lo scambio sensoriale-affettivo fra genitore e figlio, di natura pre o paraverbale, si trasforma così in «discorsini acciacciati» che la madre rivolge a lui, non appena è in grado di comprenderli.

L'illustrazione di un falciatore che prepara la biada per le mucche, quella di una serva che munge e degli strumenti per fare il burro, insieme all'immagine di una madre intenta ad accudire il suo bambino e al disegno di una caraffa contenente il latte fresco, vengono collegati nei versi di una filastrocca cantata mentre il genitore muove le mani del figlio imitando il gesto della falciatura, a significare il concorso delle piante, degli animali e delle persone nel produrre il nutrimento che sazia il piccolo, il quale sarà così spronato ad apprezzare con gratitudine il contributo degli esseri viventi e del lavoro altrui per il proprio bene, anziché pretendere di essere sfamato quando lo richiede<sup>14</sup>. O ancora, intrecciando le proprie dita con quelle del figlioletto, la madre imita il movimento degli uccellini nel nido. Intonando una canzone ella attira l'attenzione del piccolo sulla vita di questi animali, che il bimbo avrà già visto nidificare in campagna sugli alberi oppure in cortile. La meraviglia provocata da questo spettacolo della natura, spontaneamente associate alle sensazioni piacevoli che accompagnano

<sup>12</sup> Cfr. *Manuale pratico dei giardini d'infanzia di Federico Froebel ad uso delle educatrici e delle madri di famiglia*, composto sopra documenti tedeschi da F.J. Jacobs, trad. it. dal francese, Giuseppe Civelli, Milano 1871, pp. 1-16.

<sup>13</sup> Cfr. M. GRAZZINI-D. GASPARINI, *Il grande Fröbel delle opere minori. Interpretazioni, testi e nuovi materiali*, Vol. I, Istituto di Mompiano, Centro studi pedagogici 'Pasquali Agazzi', Brescia 1999, pp. 1124-1125.

<sup>14</sup> Cfr. *Manuale pratico dei giardini d'infanzia di Federico Froebel*, cit., pp. 11-12.

le amorevoli cure materne, suscita nel bambino innumerevoli domande che le risposte intelligenti del genitore dovrebbero indirizzare verso la contemplazione del disegno provvidenziale<sup>15</sup>.

La valenza educativa di questi teneri scambi viene spiegata dallo stesso Fröbel nei suoi commenti alle esemplificazioni contenute in *Mutter- und Koselieder*. Secondo il pedagogista tedesco, ad un primo livello, i quadretti di vita rimandano all'azione della Provvidenza celeste (l'amore di Dio per tutte le creature), la cui scoperta dovrebbe infondere nel piccolo un sentimento di amore riconoscente. Ad un livello spirituale più profondo la madre dovrebbe 'utilizzarli' per far presagire al piccolo la presenza del divino in tutte le cose<sup>16</sup>.

Al di là dei risvolti mistici della pedagogia fröbeliana, lo spunto comunque interessante di tali suggerimenti didattici – che certo vanno visti sullo sfondo della religiosità tipicamente romantica dell'autore e contestualizzati nella società contadina del suo tempo – mi pare il raccordo fra le esperienze grate infantili legate alle cure materne e la convinzione di far parte di un cosmo ordinato e benefico. Come se le prime cure trasmettessero al bambino la persuasione che tutte le cose concorrono al bene degli uomini, abilitandolo ad affrontare la vita con fiducia e grata benevolenza, due atteggiamenti che predispongono al dono, anziché alla chiusura egoistica in sé stessi. Nella pedagogia ottocentesca questa idea si associa esplicitamente ad una concezione religiosa del mondo, che nel nostro tempo non è più scontata. Tuttavia, oggi, anche con uno sguardo più 'laico' sulla vita, gli adulti possono trasmettere ai piccoli l'immagine di un mondo ospitale e capace di generare meraviglia (riprenderò brevemente questo tema parlando del dialogo con i bambini).

Anche se in futuro il singolo, diventato grande, metterà in dubbio o negherà questa visione delle cose, credo sia importante proporla nei primi anni di vita per non togliere al bambino le risorse simboliche che lo abiliteranno poi ad affrontare l'esistenza con quella generosità d'animo che può nascere soltanto dalla fiducia nella bontà degli altri. Viceversa, generare in lui la consuetudine ad un atteggiamento guardingo e sospettoso nei confronti del mondo, alla lunga potrebbe fomentare in lui l'inclinazione verso atteggiamenti egoistici.

<sup>15</sup> *Ibi*, pp. 13-14.

<sup>16</sup> Cfr. M. GRAZZINI-D. GASPARINI, *Il grande Fröbel delle opere minori*, cit., p. 1119.

## 2. L'importanza della «persona chiave»

Ciò che la tradizione pedagogica afferma in merito all'importanza delle cure per la formazione morale del bambino trova nella psicologia del Novecento nuovi e importanti spunti di riflessione. Le descrizioni fornite dagli psicologi di vari indirizzi hanno messo in risalto aspetti prima ignorati dalle osservazioni 'impressionistiche' della pedagogia, che oggi non è possibile ignorare. D'altra parte, lo sguardo pedagogico deve mantenere la giusta distanza critica nei confronti di letture che tendono a ricondurre la relazione educativa a leggi 'nomotetiche', dimenticandone completamente, da un lato, il carattere idiografico e, dall'altro lato, il fatto che essa è inesauribile, cioè sempre aperta ad avvenimenti sorprendenti, perché ineducabili dalle sue condizioni di partenza<sup>17</sup>.

Si pensi, ad esempio, alla nota teoria dell'attaccamento elaborata da Bowlby per spiegare i comportamenti infantili che esprimono il legame di prossimità dei bambini fra gli 8 e i 24 mesi con la persona da loro identificata quale «base sicura» per esplorare l'ambiente. Qui il nesso fra cure ricevute e comportamento prosociale – quindi anche morale – del bambino è molto chiaro. Ma in quale prospettiva?

Secondo i teorici dell'attaccamento<sup>18</sup> cure adeguate nella prima infanzia produrrebbero uno stile di attaccamento sicuro da cui maturerebbe successivamente un approccio sereno e fiducioso nei confronti della vita e delle sue sfide. Viceversa, il rifiuto sistematico a soccorrere il bambino, cure incostanti oppure atteggiamenti distaccati e minacciosi del caregiver favorirebbero forme di attaccamento insicuro (rispettivamente: evitante, ambivalente e disorganizzato)<sup>19</sup>, che a loro volta genererebbero atteggiamenti

<sup>17</sup> Cfr. G. BERTAGNA, *Introduzione. La pedagogia e le «scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in Id., (a cura di), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, pp. 47ss.

<sup>18</sup> Per una presentazione sintetica della teoria dell'attaccamento si rimanda a V. BOFFO, *Attaccamento e formazione. Studio su John Bowlby*, Unicopli, Milano 2005; anche J. HOLMES, *La teoria dell'attaccamento. John Bowlby e la sua scuola*, Raffaello Cortina, Milano 1994, pp. 65-130.

<sup>19</sup> Come è noto, è merito soprattutto di Mary Aisworth aver codificato gli stili tipici di attaccamento fra bambino e caregiver attraverso l'osservazione empirica dei comportamenti infantili nel momento della separazione dall'adulto, sistematizzata grazie al famoso esperimento della *Strange situation*.

marcatamente egocentrici oppure a-sociali o ancora aggressivi e antisociali. Sulla base di numerosi esperimenti longitudinali Bowlby sostiene infatti l'esistenza di una correlazione fra gli schemi di attaccamento e i comportamenti del bambino, compresi quelli riguardanti il rispetto delle regole.

uno schema di attaccamento caratteristico della coppia madre-bambino, valutato quando il bambino aveva dodici mesi, è altamente predittivo di come quel dato bambino si comporterà in un asilo (con la madre assente) tre anni e mezzo più tardi. Così i bambini che mostravano uno schema di attaccamento sicuro verso la madre a dodici mesi verranno con ogni probabilità descritti dallo staff dell'asilo [si intende: scuola dell'infanzia] come collaboranti, graditi agli altri bambini, con capacità di ripresa e pieni di risorse. Quelli che mostravano uno schema di evitamento ansioso verranno probabilmente descritti come isolati sul piano emotivo, ostili o antisociali, e, paradossalmente, come eccessivamente alla ricerca di attenzioni. Coloro che mostravano un attaccamento ansioso di resistenza verranno con tutta probabilità descritti anch'essi come tesi, impulsivi, facilmente frustrati oppure come passivi e bisognosi di aiuto<sup>20</sup>.

Da qui il rischio di entrare in un circolo vizioso. Ogni schema di attaccamento tenderebbe infatti a perpetuarsi: «un bambino sicuro è più felice e più gratificante da curare e anche meno esigente di un bambino ansioso», la cui gestione è percepita come gravosa da chi se ne occupa, con il rischio di rendere costui ancora meno disponibile alla cura<sup>21</sup>. Ciò che qui interessa è la tesi, sostenuta degli studiosi che si rifanno alla teoria dell'attaccamento, secondo cui le prime cure ricevute dal bambino, riflettendosi in una forma tipica di rapporto con la madre, darebbero per così dire l'imprinting alla personalità del piccolo e al suo modo di affrontare le relazioni negli anni successivi fino all'età adulta, con importanti ricadute anche sulla sfera morale. Più precisamente, forme di attaccamento sicuro improntate ad un tipo di relazione aperta ed empatica con il caregiver aiuterebbero il bambino a sviluppare la capacità di relazionarsi positivamente con gli altri<sup>22</sup>. Vicever-

<sup>20</sup> J. BOWLBY, *Una base sicura. Applicazioni cliniche della teoria dell'attaccamento*, Raffaello Cortina, Milano 1989, pp. 122-123.

<sup>21</sup> Cfr. J. BOWLBY, *Una base sicura*, cit., p. 122.

<sup>22</sup> Cfr. J. HOLMES, *La teoria dell'attaccamento*, cit., pp. 211-220. Le prime intuizioni che evolveranno poi nella teoria dell'attaccamento si ritrovano addirittura in una ricerca giova-

sa, l'adozione di pattern di attaccamento insicuro trasmetterebbe «modelli operativi inadeguati»<sup>23</sup>.

Gli studi di Bowlby parrebbero confermare e approfondire l'idea, condivisa anche dalla tradizione pedagogica, in base alla quale l'amore materno, che si esprime nella cura della prole, influenzerebbe fin dalla nascita la formazione morale dei figli. In questo senso, le sue descrizioni offrono spunti preziosi per comprendere meglio la rilevanza educativa della figura del caregiver. A suscitare qualche perplessità è invece la spiegazione che lo studioso britannico dà al fenomeno dell'attaccamento, riassumibile approssimativamente così: nei bambini eccessivamente insicuri si sarebbe bloccato quel sistema di comportamenti istintivi, elaborato con l'evoluzione della specie, che farebbe scattare un equilibrato attaccamento al caregiver a fronte di determinati segnali ambientali<sup>24</sup>. In questa visione, che abbandona definitivamente il terreno speculativo della metapsicologia psicoanalitica, da cui pure Bowlby partiva, adottando presupposti evuzionisti e cognitivisti insieme ad un rigoroso metodo di osservazione sperimentale, il bambino verrebbe quasi assimilato al cucciolo di animale<sup>25</sup>.

Non è possibile in questa sede seguire l'articolata evoluzione della teoria dell'attaccamento, formulata per la prima volta in maniera compiuta in un'opera del 1969 (*Attaccamento e perdita*) sulla base di intuizioni risalenti almeno agli anni Cinquanta<sup>26</sup>, ma poi approfondita e perfezionata nel tempo da Bowlby e da altri studiosi con e dopo di lui, e neppure riassumere le critiche che ne hanno evidenziato i limiti<sup>27</sup>.

nile di Bowlby sulla delinquenza adolescenziale: J. BOWLBY, *Forty-four juvenile thieves: Their characters and home-life*, in «The international journal of psychoanalysis», n. 19, a. XXV, 1944, pp. 45-56. I quarantaquattro giovani ladri studiati dallo studioso inglese erano, per usare le sue stesse parole, degli «psicopatici anaffettivi» che non avevano ricevuto cure adeguate in famiglia.

<sup>23</sup> Cfr. I. BRETHERTON, *Modelli operative interni e trasmissione intergenerazionale dei modelli di attaccamento*, in M. AMMANITI-D. STERN (a cura di), *Attaccamento e psicoanalisi*, Laterza, Roma-Bari 2001, pp. 21-46.

<sup>24</sup> Cfr. J. BOWLBY, *Una base sicura*, cit., pp. 32-33.

<sup>25</sup> *Ibi*, pp. 28-29. Una ricostruzione delle spiegazioni etologiche fornite dallo studioso britannico si trova in V. Boffo, *Attaccamento e formazione*, cit., pp. 90-109.

<sup>26</sup> Cfr. S. VEGETTI FINZI, *Storia della psicoanalisi. Autori opere teorie 1895-1990* [1990], Mondadori, Milano 2003, pp. 338-339.

<sup>27</sup> In merito si rimanda a V. Boffo, *Attaccamento e formazione*, cit., pp. 251-259.

Qui preme sottolineare soltanto un punto decisivo. La pedagogia non può che nutrire delle riserve rispetto al tentativo anche solo di correlare con spiegazioni 'nomotetiche', alla maniera cioè delle scienze naturali, atteggiamenti del caregiver, pattern di attaccamento e comportamenti dei singoli bambini nelle relazioni educative e nelle situazioni particolari che stanno vivendo. Un conto è usare queste correlazioni nomotetiche come ipotesi interpretative del singolo caso, da cogliere comunque sempre nella sua eccedenza pedagogica; un altro peccare di riduzionismo. Troppo numerose sono le variabili personali e ambientali. Per giunta, questo paradigma teorico non rende ragione dell'insopprimibile libertà e dell'ineducibile singolarità dei soggetti implicati nella relazione di accudimento, condizioni indispensabili, quella libertà e singolarità, perché tale relazione possa essere occasione di autentica educazione. Peraltro – vale la pena ricordare – le stesse indagini empiriche condotte dagli psicologici dimostrano che la teoria dell'attaccamento avrebbe una capacità predittiva piuttosto limitata<sup>28</sup>.

Qualunque educatore sa che il rapporto con i genitori influisce, anche pesantemente, sui comportamenti dei bambini. Eppure, non può interpretare tale influenza in modo rigidamente deterministico. La pedagogia lo invita infatti a guardare oltre i nessi causa-effetto aprendosi all'inatteso.

Una maestra della scuola dell'infanzia mi ha raccontato un giorno di una bambina di quattro anni che aveva avuto gravi difficoltà nell'inserimento. La piccola era solita scoppiare a piangere quando la madre la lasciava a scuola e per molti mesi non era stata capace di legare con i compagni. Fin dalla prima mattina cercava la compagnia rassicurante e quasi esclusiva di una figura adulta da cui non si allontanava mai (la maestra di sezione oppure, in sua assenza, l'insegnante di sostegno), passando gran parte della giornata a rappresentare la propria famiglia su fogli da disegno che avrebbe poi regalato ai genitori. Non partecipava alle attività di gruppo e si rifiutava ostinatamente

<sup>28</sup> Cito, a titolo di esempio, una ricerca coordinata dalla psicologa polacca Grazyna Kochanska, nel corso del quale gli studiosi, dopo aver registrato lo stile di attaccamento di 101 bambini all'età di 14, 22, 33 e 45 mesi e la loro capacità di osservare le regole a 56 mesi, evidenziano come la correlazione tra stile genitoriale e rispetto delle norme di comportamento sarebbe significativa solo nelle diadi 'sicure' (cfr. G. KOCHANASKA-N. AKSAN-A. KNAACK-H.M. RHINES, *Maternal parenting and children's conscience: Early security as a moderator*, in «Child Development», n. 3, a. LXXV, 2004, pp. 1229-1242, citato da G. NICOLAIS-C. MODESTI-S. FAZELI FARIZ HENDI-F. PRESAGHI, *Lo sviluppo della coscienza morale nella prima infanzia: il contributo di Grazyna Kochanska*, in «Infanzia e adolescenza», n. 3, a. XIII, 2014, p. 166).

di giocare con gli altri. Quasi subito fu notato che nei momenti della consegna mattutina e del ritiro pomeridiano la madre aveva nei suoi confronti un atteggiamento anaffettivo. A quel punto la maestra avrebbe potuto rassegnarsi a gestire le conseguenze di un attaccamento presumibilmente insicuro, magari compensando il bisogno di affetto della piccola con maggiori attenzioni e cure. Invece, ella tentò saggiamente un'altra strada. Avendo notato che si trattava di una bambina competente e sveglia, seppe trovare modi intelligenti, discreti e, soprattutto, originali per coinvolgerla lentamente in alcuni giochi di coppia, affidandole ruoli che solo lei avrebbe potuto svolgere, cosa che evidentemente la inorgogliava. Fu così che la bambina cominciò ad affezionarsi dapprima ad una compagna e poi ad integrarsi nel gruppo, dimostrando buone capacità di cooperazione e condivisione. Successivamente, pur continuando ad avere difficoltà nel momento del distacco, cessò di assumere comportamenti difensivi e di chiusura e di cercare con l'insistenza morbosa iniziale la vicinanza dell'adulto.

Con questo esempio, ovviamente, non si vuole affermare che l'educatore non debba servirsi anche della teoria dell'attaccamento per leggere le situazioni di fronte alle quali si trova. Anzi, è proprio l'attenzione specifica ricavata da quella teoria che gli consente di cogliere aspetti della relazione educativa i quali, con uno sguardo ingenuo, non sarebbero stati notati. In particolare, la teoria dell'attaccamento e la copiosa mole di dati empirici su cui si basa mettono in evidenza, tra le altre cose, un dato pedagogicamente molto rilevante: i bambini cercano le risorse per strutturare la propria personalità, anche in senso morale, all'interno di una relazione con altri non anonima, ma speciale. Ciò vuol dire che non basta che siano soddisfatti i loro bisogni, né che tale soddisfazione possa essere procurata da figure qualsiasi: il caregiver deve essere una persona significativa agli occhi dei piccoli. Chiunque sarebbe capace di nutrire un bambino, cambiarlo, cullarlo ecc. Ma per lui quale persona faccia tali cose non è indifferente. Questo dato fa riflettere, non solo in merito al rapporto madre-figlio, ma anche al modo con cui si concepisce l'accudimento nei contesti extra-familiari.

Gli autori che al nido propongono l'approccio della «persona chiave» partono proprio da qui e non è forse un caso che la sua ispiratrice, Elinor Goldschmied, abbia iniziato le sue sperimentazioni educative ispirandosi proprio agli studi di Bowlby<sup>29</sup>. Il bambino può anche ricevere cure premu-

<sup>29</sup> Cfr. B. ONGARI, *Presentazione. Elinor Sinnott Goldschmied: una grande pioniera*, in

rose, ma, se queste sono fornite da persone sempre diverse, tali cure non bastano. Ragionando per assurdo si potrebbe quasi immaginare un'organizzazione 'tayloristica' del nido in cui si ottimizzano i tempi, suddividendo funzionalmente i compiti di accudimento del bambino: una persona «gli lava il viso e la mani, un'altra lo fa sedere nel seggiolino, una terza lo imbocca per il primo piatto, una quarta lo aiuta a mangiare il dessert, una quinta interviene offrendo il cucchiaino e una sesta gli pulisce il viso e mani prima di farlo scendere dal seggiolone al termine del pasto»<sup>30</sup>. Si tratta, ovviamente, solo di un esperimento mentale, che tuttavia aiuta a capire qual è la deriva che bisogna evitare. Occorrerebbe, al contrario, individuare per ciascun bambino una «persona chiave» – quella che normalmente nelle nostre strutture viene chiamata educatrice o educatore «di riferimento» – per allacciare una relazione personale con lui in modo da assicurare «che, all'interno dell'organizzazione giornaliera del nido, ogni bambino si senta speciale e unico, coccolato e tenuto nella mente da qualcuno in modo particolare, mentre è lontano da casa». Così «Il bambino al nido può sperimentare un rapporto intimo, affettuoso ed affidabile di cui si può fidare»<sup>31</sup>.

Questa accortezza non può mancare negli operatori di un servizio educativo per la fascia 0-3, oltre naturalmente a quella, altrettanto fondamentale, di accogliere i bambini in un clima amorevole e sereno, improntato alla benevolenza degli uni nei confronti degli altri. Nella scuola dell'infanzia il rapporto dei bambini con maestre e maestri non richiede lo stesso grado di intimità. Ciò non toglie che, almeno nella primissima fase di ambientamento, e comunque sempre, qualora ce ne fosse il bisogno, i piccoli possano instaurare un rapporto privilegiato con una figura adulta particolare (normalmente, la prima maestra o il primo maestro che si sono dimostrati sensibili ai loro sentimenti e ai loro bisogni).

P. ELFER-E. GOLDSCHMIED-D. SELLECK, *“Persone chiave” al nido. Costruire rapporti di qualità* [2003], trad. it, a cura di B. Ongari, Edizioni Junior, Azzano San Paolo (Bg), 2010, p. 9. Non bisogna, però, dimenticare che la Goldschmied prima di elaborare le sue proposte educative aveva lavorato nell'immediato Dopoguerra presso il Villaggio della madre e del fanciullo di Milano, una comunità madre-bambino ante-litteram, le cui proposte educative si ispiravano alle migliori esperienze dell'attivismo italiano (cfr. E. SCAGLIA, *La scoperta della prima infanzia*, cit., p. 220).

<sup>30</sup> P. ELFER-E. GOLDSCHMIED-D. SELLECK, *“Persone chiave” al nido*, cit., pp. 26-27.

<sup>31</sup> *Ibi*, p. 45.

### 3. Cure «sufficientemente» buone

Sul tema delle prime cure di grande interesse, e più vicine alla sensibilità pedagogica, sono le note riflessioni del pediatra e psicoanalista inglese Winnicott, che dava un'interpretazione dell'attaccamento «in termini esistenziali, piuttosto che etologici»<sup>32</sup>. Nella sua visione le cure materne, che si manifestano nell'atteggiamento di *holding* – la capacità del caregiver, di fungere da «contenitore» delle angosce del bambino, quindi di costituire un ambiente psico-fisico in cui questi si senta accolto, sostenuto, rassicurato e incoraggiato nelle prime espressioni di sé (*holding environment*) – fornirebbe al piccolo un senso di continuità dell'esistenza e per questo costituirebbe una condizione necessaria per la crescita e la strutturazione dell'Io. «La capacità della madre di rispondere ai bisogni in continua evoluzione del suo bambino permette a quest'ultimo di avere una continuità di vita relativamente ininterrotta e di sperimentare sia stati non integrati o rilassati, nella piena fiducia di un contenimento reale»<sup>33</sup>.

Ciò avrebbe un duplice effetto. Da un lato, genererebbe un senso di onnipotenza nel piccolo, la sensazione di poter creare ciò che soddisfa i suoi desideri.

Il bambino dice (naturalmente senza parole): “Avrei voglia [...]” ed ecco che arriva la madre e gli cambia posizione oppure è pronta a offrirgli da mangiare e il bambino può allora finire la frase “[...] di essere girato, di mangiare, del capezzolo, del latte” e così via. Dobbiamo dire che il bambino ha creato il seno, ma non lo avrebbe potuto creare se proprio in quel momento non fosse sopraggiunta la madre con il suo seno. La sua comunicazione con il bambino è: “Vieni al mondo creativamente; crea tu il tuo mondo; è soltanto ciò che tu crei ad avere significato per te”. E continua: “Il mondo è in tuo potere”<sup>34</sup>.

Dall'altro, le cure materne trasmetterebbero al bambino la sensazione che il mondo si può affrontare senza timore di essere delusi. «L'attendibilità dell'ambiente diventa una sua convinzione, qualcosa di acquisito, un

<sup>32</sup> J. HOLMES, *La teoria dell'attaccamento*, cit., p. 143.

<sup>33</sup> D.W. WINNICOTT, *I bambini e le loro madri*, Raffaello Cortina, Milano 1987, p. 96.

<sup>34</sup> *Ibi*, pp. 99-100.

introtietto basato sull'esperienza di attendibilità (umana, non meccanicamente perfetta)»<sup>35</sup>.

L'ultima precisazione di Winnicott mi sembra rilevante: le cure materne non sono perfette, come quelle che potrebbe garantire un'incubatrice artificiale. Non saturano completamente i bisogni del bambino: sono 'solo' «sufficientemente» buone. «È qui la differenza fra perfezione meccanica e amore umano. Gli esseri umani sbagliano spesso e, nel corso delle cure di ogni giorno, una madre cerca continuamente di riparare i suoi insuccessi. Questi insuccessi relativi, se immediatamente corretti, hanno senza dubbio come risultato finale un potenziamento della comunicazione e così il bambino impara qualcosa»<sup>36</sup>: la madre non tradisce le attese del figlio. Ciò che conta è che ella, benché imperfetta, sia capace di adattarsi empaticamente alle esigenze del figlio.

Un esempio di questa attitudine innata è la sua straordinaria capacità di cullarlo al ritmo adeguato alle loro esigenze momentanee, l'esatto opposto delle brusche manipolazioni del personale sanitario che possono turbare l'equilibrio psichico del piccolo, per quanto salutari e necessarie dal punto di vista medico<sup>37</sup>. In sintesi, la certezza di una presenza empatica e premurosa, non la soddisfazione dei propri bisogni, darebbe al bambino l'impressione che il mondo è un luogo 'affidabile'. Questo spiega, per esempio, perché, talvolta, è più importante che le educatrici e gli educatori del nido incoraggino i bambini facendo capire che sono pronte a intervenire, se serve, piuttosto che soccorrerli immediatamente.

Il compito della madre «sufficientemente buona» non si esaurisce però qui. Come si è detto, ella genererebbe nel figlio un'illusione di onnipotenza, in forza della quale tutta la realtà, compreso lo stesso genitore, apparirebbe agli occhi del piccolo in suo potere (se ho fame, qualcuno mi nutre; se voglio cambiare posizione, qualcuno mi sposta). «La madre, all'inizio, con un adattamento quasi del cento per cento, fornisce al bambino l'opportunità di una illusione che il suo seno sia parte del bambino. Questo è, per così dire, sotto il controllo magico del bambino»<sup>38</sup>. Con lo svezzamento, però,

<sup>35</sup> *Ibi*, p. 96.

<sup>36</sup> *Ibi*, p. 97.

<sup>37</sup> Cfr. *ibi*, p. 99.

<sup>38</sup> D.W. WINNICOTT, *Gioco e realtà* [1971], Armando, Roma 2006, pp. 34-35.

questi scopre che il cibo di cui ha bisogno non è immediatamente disponibile come era il seno materno ed è costretto ad abbandonare progressivamente l'illusione di poter creare tutto quello che vuole. Comincia così ad abbracciare una visione della realtà, dove la madre e gli oggetti esistono indipendentemente dalla sua volontà egoistica. Ciò non significa – dice Winnicott – che il bambino venga finalmente e in maniera definitiva traghettato verso una modalità di esperire il mondo del tutto 'oggettiva', ossia come insieme di cose totalmente indipendenti da lui: nemmeno l'adulto, a meno di gravi scompensi psicologici, raggiunge mai questa condizione di pieno 'realismo'. Esisterebbe piuttosto una realtà intermedia fra l'illusione infantile e la pura oggettività che il piccolo inizierebbe a sperimentare fra i quattro e i dodici mesi: è lo spazio dei cosiddetti fenomeni transizionali, quelli dove si 'transita' continuamente dai vissuti interni (i bisogni psico-fisici del bambino e le sue fantasie) agli oggetti esterni (con le effettive possibilità di soddisfazione che essi offrono) e viceversa, facendo un'esperienza del mondo connotata da una donazione di senso 'creativa'. A renderla possibile sarebbe, ancora una volta, la relazione con il caregiver.

La madre (o il genitore), infatti, saprebbe intuitivamente quando e per quanto tempo può abbandonare il figlio a frustrazioni sopportabili, senza procurargli inutili traumi. Man mano che si sottrae alla piena disponibilità del piccolo, questi imparerebbe ad indirizzare i propri investimenti pulsionali verso oggetti capaci di sostituire il caregiver grazie ad un immaginifico conferimento di senso; gli oggetti transizionali, appunto: un peluche, una coperta, un giocattolo. Trovandoli, perché il genitore glieli mette a disposizione, il bambino continuerebbe così a coltivare l'illusione di creare da sé gli oggetti che soddisfano i propri bisogni, ma allo stesso tempo la loro oggettività lo porterebbe ad esperire qualcosa che non ricade completamente sotto il suo dominio<sup>39</sup>.

Sul piano evolutivo il fenomeno transizionale propizierebbe il distacco dalla madre, con cui il bambino nei primissimi mesi di vita avrebbe vissuto un rapporto fusionale, fornendo il prototipo di ogni successivo rapporto desiderante con la realtà. La persona matura – così mi sembra si possa

<sup>39</sup> Ora l'oggetto non è più fuso con il soggetto come era nel caso della madre/seno. Il bambino sta imparando a vedere l'oggetto come altro da sé: Winnicott direbbe «ad usarne» (cfr. D.W. WINNICOTT, *Gioco e realtà*, cit., pp. 143-144).

interpretare Winnicott – è quella che è in grado di sublimare i propri bisogni attribuendo creativamente valore alle cose che sono alla sua portata, senza pretendere di avere a propria completa disposizione tutto ciò di cui sente il bisogno. Ecco la dinamica sottesa, non solo alle prime esperienze transizionali, ma anche al gioco infantile e tutte le successive esperienze creativo-culturali che riempiono di senso la vita adulta<sup>40</sup>.

L'intenzionalità creativa giocherebbe dunque un ruolo fondamentale nella capacità del singolo di istaurare un rapporto soddisfacente con il mondo (l'altro da sé), superando la posizione egoica infantile: «è l'appercezione creativa, più di ogni altra cosa, che fa sì che l'individuo abbia l'impressione che la vita valga la pena di essere vissuta»<sup>41</sup>. Questa sua disposizione non potrebbe tuttavia esistere senza la fiducia primaria, propiziata dalle cure materne, nella disponibilità del mondo a rispondere in modo adeguato ai propri bisogni. Viceversa, secondo Winnicott, il bambino costretto sistematicamente ad adattarsi alle necessità esterne per ostilità o carenza empatica del caregiver, sarebbe indotto al ritiro e all'introversione. Ciò potrebbe condurlo alla costruzione di un «falso-Sé» compiacente e conformista che si svilupperebbe a spese del «vero-Sé», oramai incapace di desiderare<sup>42</sup>.

Tali consapevolezza spiegherebbero, perché oggi, persino alla scuola dell'infanzia, maestre e maestri possono lasciare, se ciò non ostacola il normale svolgimento delle attività, che i bambini tengano un *peluche* o un oggetto portato da casa. Sconsigliabile seguire l'esempio dei genitori di un tempo che facevano 'sparire' improvvisamente questi oggetti transizionali così importanti per i piccoli. L'ideale sarebbe accompagnare i bambini in un percorso di graduale distacco, che comincia verosimilmente col lasciare l'oggetto transizionale nell'armadietto per un periodo di tempo limitato fino a quando i bambini non sentono più l'esigenza di portarli al nido o a scuola.

Le riflessioni di Winnicott interpretano e modificano il meccanicismo della teoria psicoanalitica classica e in questo senso svelano alcuni aspetti della relazione fra il bambino e il caregiver interessanti per la pedagogia.

<sup>40</sup> Cfr. F. ANTONACCI, *L'immaginazione ludica come facoltà conoscitiva*, in A. BOBBIO-A. BONDIOLI (a cura di), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Carocci, Roma 2019, pp. 45-58.

<sup>41</sup> D.W. WINNICOTT, *Gioco e realtà*, cit., p. 119.

<sup>42</sup> Cfr. *ibi*, pp. 163-164.

Nel concetto di fenomeni transizionali, infatti, la sublimazione non è intesa come processo reattivo-difensivo, ma attivo, ancorché sollecitato dalla sapiente 'regia' educativa del caregiver. La direzione dei vissuti implicati nei rapporti con gli oggetti transizionali non è determinata a priori dagli istinti, ma dalla relazione con il «primo oggetto» (la madre) che conferisce orientamento ai bisogni pulsionali, diversamente da quanto accade nello schema freudiano, dove è la pulsione a spingere il soggetto a scaricare la tensione nel rapporto interpersonale<sup>43</sup>.

Traspare qui l'idea secondo cui il desiderio non possessivo che sta alla base delle relazioni umane di reciprocità (l'amicizia, l'amore e tutti i rapporti della vita etica) non derivi da una trasformazione delle forze cieche degli istinti, ma da un modo di rapportarsi alle cose che matura grazie alle cure sufficientemente buone del caregiver, non già come automatismo psicologico che deriva dalla soddisfazione dei bisogni, che pure quelle cure procurano, bensì come accoglienza di un 'messaggio' che esse implicitamente trasmettono: «il mondo è un luogo affidabile, in esso puoi trovare la tua soddisfazione, purché non lo consideri a tua completa disposizione». Quando nel discernimento etico dell'età matura la persona, ormai grande, guarderà dentro di sé per trovare le motivazioni del proprio agire, riscoprendo questo messaggio nel ricordo delle prime esperienze grate della cura, si sentirà forse chiamata ad affrontare le relazioni interpersonali con paziente fiducia, anziché pretendere un'immediata soddisfazione delle proprie necessità.

#### 4. I riti della cura

Anche le riflessioni di Erik Erikson, psicoanalista allievo di Anna Freud ed esponente di spicco della psicologia dell'Io, sono molto utili per comprendere in che modo le cure ricevute durante l'infanzia possano favorire l'educazione morale del bambino.

<sup>43</sup> Cfr. L. TRISCUZZI-C. FRATINI-M.A. GALANTI, *Dimenticare Freud? L'educazione nella società complessa*, La nuova Italia, Firenze 1999, p. 104. In questa prospettiva il trauma infantile non è più definito come il correlato di una rimozione di libido impossibilitata a scaricarsi nella sublimazione, ma come la scoperta di un mondo 'inaffidabile' (cfr. D.W. WINNICOTT, *Gioco e realtà*, cit., pp. 156-158).

Per lo studioso tedesco naturalizzato americano l'accordo fra le esigenze fisiche dei bambini e la previdenza materna, sperimentato nei primi mesi di vita attraverso i riti della cura («i modi con i quali la stessa madre [li] nutre, [li] lava o [li] mette a dormire»)⁴⁴, creerebbe nei piccoli un senso di fiducia nei confronti del caregiver e nelle proprie capacità, ovvero la «convinzione profonda e quasi fisica che ciò che essi fanno ha un significato. In ultima analisi non sono le frustrazioni a rendere nevrotici i bambini, ma la mancanza in queste frustrazioni di un significato sociale»⁴⁵.

Questa fiducia primaria si svilupperebbe nella fase orale-sensitiva (entro il primo anno di vita), a patto che l'alternanza di soddisfazione-frustrazione si inserisca dentro una ritualità affettiva che corrisponda alla prevedibile regolarità dell'esistenza. Non a caso, qualcuno definisce il bambino «un grande abitudinario»⁴⁶ ed è evidente che i piccoli soffrono quando la vita familiare è troppo disorganizzata e irregolare. L'importanza educativa delle routine ritualizzate del nido, andrebbe spiegata valorizzando in questa prospettiva il pensiero di Erikson. Esse non rispondono soltanto a una necessità di natura psico-fisica dei bambini (regolarità del sonno, del pasto, dei momenti dedicati alla cura del corpo ecc.), ma anche e, forse, soprattutto 'simbolica': l'esigenza di sapere che il mondo è retto da un ordine prevedibile e quindi affidabile. Alla scuola dell'infanzia, poi, le routine quotidiane possono essere arricchite da gesti che aiutano i bambini a dare un significato ancora più profondo a quello che succede. Il rito del buongiorno, ad esempio, può essere 'celebrato' seduti in cerchio cantando una canzone in cui ad ogni strofa ciascuno viene chiamato per nome e salutato dagli altri. Il tutto si potrebbe concludere con un ultimo saluto al sole che sorge, da accompagnare magari con il mimo di un fiore che dischiude i suoi petali alla luce. In questo modo i bambini associano il piacere di cantare insieme al riconoscimento reciproco, nel momento stesso in cui il ciclo di un nuovo giorno si apre dando avvio alle attività di tutti.

⁴⁴ E.H. ERIKSON, *I cicli della vita. Continuità e mutamenti* [1982], Armando, Roma 1999, p. 43.

⁴⁵ E.H. ERIKSON, *Infanzia e società* [seconda ed. inglese 1963], Armando, Roma 1994, p. 233.

⁴⁶ G. HONNEGER FRESCO, *Un nido per amico. Come educatori e genitori possono aiutare i bambini a diventare sé stessi*, La meridiana, Molfetta 2001, p. 59.

Le riflessioni di Erikson sulla ritualità dei gesti di cura sono particolarmente interessanti, perché si collocano all'interno di una teoria dello sviluppo psicosociale il cui esito dovrebbe essere, secondo lo studioso, il raggiungimento della piena maturità morale da parte dell'individuo. L'«armonico senso etico» dell'adulto, ossia la comprensione e la condivisione dei valori universali unita all'assunzione delle relative responsabilità – una condizione felice caratterizzata dall'attitudine ad instaurare relazioni intime e amorevoli, da generatività, dalla cura per gli altri e la società, dalla saggezza e dalla soddisfazione retrospettiva verso quanto vissuto – sarebbe il frutto delle conquiste ottenute nelle fasi evolutive precedenti attraverso il superamento di conflitti psicosociali generati dagli scontri, peculiari per ogni età, fra atteggiamenti antitetici: la fiducia di fondo contro la sfiducia (nell'infanzia); l'identità salda contro la confusione identitaria (in adolescenza); la generatività, biologica o culturale, contro il ripiegamento autocentrato su di sé (nell'età adulta)<sup>47</sup>. Il fondamento di tutto questo percorso rimarrebbe in ogni caso la fiducia primaria maturata nella prima infanzia<sup>48</sup>.

Anche Erikson, dunque, individua nel nesso fra cure ricevute e fiducia primaria il primo snodo cruciale per la formazione morale del bambino. L'originalità del suo contributo sta nell'aver messo in evidenza la funzione dei riti della cura in quanto pratiche socialmente condivise. Tali riti non sono praticati singolarmente né 'inventati' dai genitori o dagli educatori, ma elaborati in un contesto comunitario e tramandati dalla cultura in cui queste figure si riconoscono. Nella prima infanzia, quindi, le forme ritualizzate della cura note a tutti, almeno in determinato contesto culturale, fornirebbero ai bambini le prime istruzioni simboliche per interpretare il

<sup>47</sup> Cfr. E.H. ERIKSON, *I cicli della vita*, cit., p. 53.

<sup>48</sup> Più precisamente, nella teoria dei cicli di vita elaborata da Erikson la distinzione fra bene e male si apprenderebbe al termine dell'infanzia attraverso l'introiezione delle proibizioni elevate dai grandi (il Super-Io della tradizione psicoanalitica). La capacità di collegare il comportamento morale ai principi universali sarebbe, invece, una conquista dell'adolescenza: «quello stadio di vita che, dal punto di vista cognitivo ed emozionale, appare il più idoneo a promuovere nuove prospettive ideologiche capaci di dare ordine alle fantasie e alle energie della nuova generazione». Infine, la sfida della giovinezza sarebbe quella di superare il radicalismo ideologico della adolescenza, senza regredire al moralismo infantile o al suo rifiuto antiautoritario, per trovare nelle forme di vita adulta raccomandate nel proprio contesto sociale il modo realistico per condurre, senza integralismo, una vita etica (cfr. E.H. ERIKSON, *I cicli della vita*, cit., pp. 70ss).

mondo come luogo accogliente, perché prevedibile nella sua disponibilità a provvedere ai loro bisogni. Caregiver ed educatori dovrebbero tenerlo presente, traducendo questa consapevolezza in atteggiamenti personalizzati adatti alle diverse relazioni educative che sono chiamati a sostenere.

## **5. Dal bisogno di cura al desiderio di vita buona**

Pur da punti di vista differenti, gli autori citati nelle pagine precedenti mettono in evidenza vari aspetti del rapporto fra il bambino e il caregiver che attestano la rilevanza delle prime cure per l'educazione morale nell'infanzia. La sollecitudine di altri nei suoi confronti rappresenterebbe per il bambino un momento decisivo e 'inaugurale' del suo percorso di formazione morale. Anche nell'età in cui non è possibile un vero e proprio discernimento, tale sollecitudine promuoverebbe nel piccolo i sentimenti naturali di fiducia, gratitudine e benevolenza indispensabili per affrontare con coraggio e generosità la vita; essi costituiscono infatti le risorse spirituali senza le quali ogni ragionamento etico condotto nelle età successive non avrebbe la forza di concretizzarsi in azione: se quei sentimenti non vengono sollecitati fin dalla nascita è facile che il desiderio di fare il bene venga inibito da timori e sospetti.

Ho definito volutamente quelle risorse 'spirituali' per ribadire che la cura fra gli umani non è mai soltanto un accudimento, inteso come risposta a dei meri bisogni psico-fisici<sup>49</sup>. Cosa significhi esattamente tutto ciò, quando ci si prende cura di un bambino sotto i sei anni, è difficile dirlo. Tuttavia, se vogliamo considerare i piccoli che ci vengono affidati come persone, dobbiamo presumere che siano già operanti in loro, almeno in forma germinale, le 'facoltà dello spirito'. Del resto, per convincersene, basta osservare i guizzi di vivacità che balenano negli occhi di un neonato, mentre lo si coccola o lo si cambia sul fasciatoio: uno sguardo completamente diverso da quello, pur affettuoso, dell'animale più intelligente<sup>50</sup>.

<sup>49</sup> Cfr. A. POTESTIO, *Dalla cura all'educazione*, in A. POTESTIO-F. TOGNI, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*. Con introduzione di G. Bertagna, La Scuola, Brescia 2011, p. 77.

<sup>50</sup> L'aveva già intuito Niccolò Tommaseo annotando nel suo diario i comportamenti della figlia Caterina: «l'attenzione le si vede negli occhi sovente immoti, ma di per sé vivaci. A quando a quando sorride. Credono che fino a' tre mesi il bimbo non senta nulla in modo

Allora, è lecito pensare che nel bambino esista «una forza attiva di fede e di amore», più che un «sentimento semplicemente animalesco o istintivo» da addestrare<sup>51</sup>, la quale attende di essere chiamata in causa per dispiegare la sua virtù formativa. Detto altrimenti, la cura autenticamente educativa sollecita il singolo a darsi una propria forma, perché alimenta in lui un desiderio di vita buona che trascende i propri bisogni materiali e rinvia ad un possibile, ma allo stesso tempo inedito, cioè ineducabile dai bisogni che sono già noti, compimento di sé<sup>52</sup>.

Ad accendere quel desiderio – formulo questa ipotesi – sarebbe la meraviglia di fronte all'ordine buono del mondo che i riti della cura manifestano e che le parole amorevoli del caregiver testimoniano. Allora, i sentimenti morali della benevolenza, della generosità, della gratitudine ecc. non sarebbero l'effetto benefico delle cure ricevute, ma i modi con cui si esprime l'intenzione di ricreare quell'ordine di valori all'insegna del quale sono state vissute le prime esperienze grate<sup>53</sup>. Certo: quell'intenzione è ancora oscura nel bambino e dovrà essere chiarita divenendo sempre più consapevole man mano che la razionalità si fortifica. All'educatore spetterebbe il compito di offrire al bambino le risorse simboliche per intraprendere in autonomia questo cammino di chiarificazione.

Ecco perché le routine di un servizio per la prima infanzia non possono ridursi a semplici operazioni meccaniche o amministrative per la saturazione di bisogni<sup>54</sup>. Sarebbe pedagogicamente deprimente nutrire i bambini

intelligente, e lo trattano come materia. Io tengo che fin dal seno materno cominci un lume di sentimento ragionevole, e che ogni dì le facoltà si svolgano con le membra: né potrebbe si pensare che l'anima rimasta bruta per settimane di tempo, muti un bel giorno natura» (N. TOMMASEO, *Giornale d'una bambina. Dal prima al quinto anno d'età*, in Id., *Dell'educazione, desideri e saggi pratici*, Vol. II, Torino, Parava 1856, p. 75).

<sup>51</sup> E. PESTALOZZI, *Madre e figlio*, cit., pp. 32-33, lettera VI, 31 ottobre 1818.

<sup>52</sup> Cfr. A. POTESIO-F. TOGNI, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, cit.

<sup>53</sup> È un discorso analogo a quello fatto da Laberthonnière, quando dice, pur non riferendosi specificamente all'infanzia, che la dedizione dell'educatore – da lui letta cristianamente come «carità» – rappresenta agli occhi dell'allievo la testimonianza di una vita che si sacrifica per altri. Di fronte ad essa il giovane non solo matura quella fiducia personale che gli fa seguire l'educatore come guida credibile, ma anche e soprattutto accende in lui il desiderio di una vita come la sua, che si spende per gli altri, reputandola più degna di un'esistenza ripiegata solo su se stessa (cfr. L. LABERTHONNIÈRE, *Teoria dell'educazione e altri scritti pedagogici*, a cura di L. Pazzaglia, Scholè, Brescia 2019).

<sup>54</sup> Cfr. E. MUSI, *Cura*, in M. AMADINI-A. BOBBIO-A. BONDIOLI-E. MUSI, *Itinerari di peda-*

‘come polli in batteria’, magari sostituendo la persona che se ne occupa da un giorno all’altro. Il carattere simbolicamente promettente del pasto può essere espresso solo se l’educatore o l’educatrice di riferimento sottolinea con parole e gesti appropriati il giubilo per l’arrivo delle pietanze, la soddisfazione per un buon cibo, la sorpresa per qualcosa di insolito. Similmente, anche il cambio non può essere gestito con la rapidità efficientista dell’operatore sanitario: i trastulli, le carezze e le parole affettuose pronunciate dalla figura di riferimento sono indispensabili per dire al piccolo con «una lingua intelligibile al cuore»<sup>55</sup> che la vita è un’avventura meravigliosa.

All’opposto, ma per lo stesso motivo, anche l’eccesso di cure andrebbe evitato. Risultano, infatti, deleterie le premure soffocanti dettate, specialmente ai genitori più ansiosi, dalla paura che il proprio bimbo possa soffrire troppo. Per le condizioni di vita di una società ricca come la nostra mi pare che questo rischio sia abbastanza limitato e che le preoccupazioni degli adulti rispetto all’incolumità dei piccoli derivino più dai loro timori ingiustificati che da pericoli reali. Quando un bambino cade, ad esempio, un sollecito soccorso non deve trasformarsi in un ‘ricovero d’urgenza’, soprattutto non deve trasmettere la sensazione che l’adulto sia in apprensione per l’accaduto<sup>56</sup>. Piuttosto, genitori ed educatori devono contenere lo spavento del piccolo con un contegno calmo e sicuro, verbalizzare quanto successo cercando di inquadrarlo in una cornice di senso che lo relativizzi, senza minimizzare, per poi fornire una prospettiva ragionevole di soluzione: «sei inciampato e hai

*gogia dell’infanzia*, Scholé, Brescia 2018, pp. 221-230.

<sup>55</sup> E. PESTALOZZI, *Madre e figlio*, cit., p. 153, lettera XXXIII 1° maggio 1919. All’orecchio del genitore o dell’educatore attento anche il pianto del bambino si trasforma «in “voce” tra il secondo e il quarto mese, con suoi “parlati” a base di “gh”, “e” molto chiuse, gorgoglii, strillette», come a dire che gli scambi pre e paraverbali fra adulto e bambino sono già la lingua di un dialogo educativo (cfr. G. HONEGGER FRESCO, *Un Bambino con noi. Guida pratica dalla nascita a tre anni* [1970], Red, Como 1997, p. 107).

<sup>56</sup> Su Internet si trovano numerosi video che illustrano questo ‘strano’ fenomeno. Si provi a simulare un’incidente con un bambino di circa dodici mesi; per esempio, avvicinandolo velocemente allo stipite di una porta, senza farglielo urtare, ma battendo forte il pugno sulla superficie del legno in modo da imitare il rumore di una botta. Poi, lo si consoli, come se avesse davvero picchiato la testa. Sicuramente piangerà. Si tratta di automatismi psicologici innescati da una premura senza ragione. Similmente – è lecito pensare – cure eccessive potrebbero generare nel bambino la consuetudine ad attivare analoghi automatismi. Al contrario, l’educazione dovrebbe insegnare a governare certi meccanismi irrazionali, non certo a rafforzarli.

sbattuto la testa contro la gamba del tavolo... è proprio duro questo legno! Ora prendiamo il ghiaccio e curiamo la bua. Adesso fa male, ma passerà presto». In casi del genere, non è la mancanza di cure, ma, al contrario, l'eccessiva preoccupazione a veicolare l'idea che il mondo sia un luogo pericoloso da cui occorre premunirsi. L'esatto opposto dell'atteggiamento fiducioso e aperto alla vita che cure equilibrate dovrebbero favorire.

Ciò non significa sminuire le richieste d'aiuto del bambino. Questi è anzitutto una persona fragile che ha bisogno delle nostre attenzioni; ogni sua manifestazione di malessere va considerata con cautela. Solo dopo un discernimento attento si capirà se è opportuno intervenire premurosamente oppure lasciare che il piccolo superi da solo la sua vera (o presunta) difficoltà. In ogni caso, proprio per non dare l'idea che lo abbandoniamo volontariamente alla sua sofferenza, quando magari ne stiamo sottovalutando i reali bisogni, di fronte a lui sarebbero da evitare i giudizi sprezzanti o ironici sul suo pianto. Se riteniamo che sia ingiustificato, piuttosto, fingiamo di non accorgercene. Parimenti, non bisognerebbe neppure giudicare in senso moralistico le richieste infantili di soccorso, facendo intendere che si reputa 'bravo' il bambino che non piange mai e 'cattivo' quello che si lamenta sempre. Oggigiorno nessun educatore o insegnante lo pensa sul serio, eppure nel linguaggio utilizzato e nel nostro atteggiamento spesso lasciamo trasparire il contrario, sintomo che nel nostro inconscio quella convinzione persiste.

Ancor peggio quando l'adulto concede le cure come premio oppure minaccia di ritrarle come ricatto. Una strategia spesso usata per indurre i bambini ad assumere i comportamenti desiderati, ma che ha soltanto un effetto manipolatorio, quindi in nessun modo educativo, se non addirittura, nei casi di condizionamenti psicologici gravi, 'deformativo'. In ogni caso, l'assuefazione ai continui ricatti o agli interventi arbitrari dei grandi non può che alimentare nei piccoli la convinzione che il mondo sia qualcosa di inaffidabile. Talvolta, l'eccesso improvviso di amorevolezza è dovuto solo alla volontà più o meno consapevole dell'adulto di compensare le proprie mancanze sul piano educativo. Capita specialmente ai genitori, ma può succedere occasionalmente anche ad insegnanti ed educatori professionali. Mi pare un comportamento ingiustificato che rischia di confondere il bambino, minando la sua serenità.

Concludendo questo capitolo dedicato alla prima condizione dell'educazione morale non si può non rilevare il rischio nascosto dietro l'enfasi

posta sull'importanza delle cure. Sulla scorta dei nostri ragionamenti, infatti, si potrebbe quasi pensare, portando alle estreme conseguenze la tesi fin qui sostenuta, che la carenza di cure impedisca al bambino di sviluppare un comportamento morale. Si tratta chiaramente di una posizione estrema e unilaterale, inficiata da quello che qualcuno ha definito «pantraumismo», la tendenza a ritenere che qualsiasi evento avverso nell'infanzia influenzi in maniera indelebile, alla maniera di un determinismo lineare, la vita adulta<sup>57</sup>. Per evitare questa esagerazione bisogna dire, anzitutto, che ogni bambino diventato grande è stato destinatario, per lo meno, di cure essenziali; altrimenti non sarebbe sopravvissuto. Ciascuno di noi, dunque, è stato raggiunto in qualche misura dal 'messaggio educativo' racchiuso nella premura di altri nei suoi confronti. E, poi, salvo casi di deprivazione o maltrattamenti gravi, non tutti coloro che hanno vissuto un'infanzia disagiata diventano necessariamente persone cattive. È innegabile. Lo dimostrano innumerevoli biografie. Ciò dimostrerebbe come le prime cure non siano l'unica condizione che rende possibile l'educazione morale. Ecco perché occorre considerare anche le altre.

<sup>57</sup> G. NICOLAIS, *Il bambino capovolto. Per una psicologia dello sviluppo umano*, San Paolo, Cinisello Balsamo 2018, p. 63.