

## How did we lose the subjectivity of the child?

*Viviana Langher\**

### *Abstract*

The use of diagnostic constructs seems to have replaced, in some contexts starting from school, the ability to explore the child's subjectivity. This perspective, which informs both scientific discourse and contemporary common thought, comes at the end of a hundred years during which scholars from various disciplines have investigated the child's internal world. Psychoanalysis, pedagogy, psychology of cognitive processes have inquired the way in which the child explores the world and knows it, builds affective bonds with others, and builds emotionally connoted relationships with people, objects, events. In a sort of paradoxical effect, at the height of reflection on the child's subjectivity in the decade between the 1980s and 1990s, there was a shift towards its "naturalization", classification, generalization, prediction; increasingly based on criteria of conformity to expectations and distance from expectations. The space that the diagnostic approach is occupying in schools, in an increasingly extensive manner, requires a reflection on its possible unfavorable impact in one of the contexts in which the child sensitively acquires meanings about himself and the world to which he belongs.

*Keywords:* subjectivity; case studies; diagnosis; school.

---

\* Department of Dynamic, Clinical and Health Psychology, Sapienza University of Rome. E-mail: [viviana.langher@uniroma1.it](mailto:viviana.langher@uniroma1.it)

Langher, V. (2024). Come abbiamo fatto a perdere la soggettività del bambino? [How did we lose the subjectivity of the child?]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 12(2), 21-29. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>

## Come abbiamo fatto a perdere la soggettività del bambino?

*Viviana Langher\**

### *Abstract*

L'uso dei costrutti diagnostici sembra aver rimpiazzato, in taluni contesti a cominciare dalla scuola, la capacità di esplorare la soggettività del bambino. Questa prospettiva, che informa di sé tanto il discorso scientifico quanto il pensiero comune contemporaneo, arriva alla fine di un periodo di cento anni durante i quali studiosi di varie discipline si sono interrogati sul mondo interno del bambino. Psicoanalisi, pedagogia, psicologia dei processi cognitivi hanno investigato il modo in cui esplora il mondo e lo conosce, costruisce legami affettivi con gli altri, stabilisce relazioni emozionalmente connotate con persone, oggetti, eventi. In una sorta di effetto paradosso, al culmine della riflessione sulla soggettività del bambino nella decade tra anni '80 e '90 del Novecento, si è virato verso la sua "naturalizzazione", classificazione, generalizzazione, previsione; sempre più in base a criteri di conformità alle attese e distanza dalle attese. Lo spazio che l'approccio diagnostico sta occupando nella scuola, in maniera sempre più estesa, impone una riflessione sul suo possibile impatto sfavorevole su uno dei contesti in cui il bambino sensibilmente acquisisce significati su di sé e sul mondo a cui appartiene.

*Parole chiave:* soggettività; studi di caso; diagnosi; scuola.

---

\* Dipartimento di psicologia dinamica, clinica e salute, Sapienza università di Roma. E-mail: [viviana.langher@uniroma1.it](mailto:viviana.langher@uniroma1.it)

Langher, V. (2024). Come abbiamo fatto a perdere la soggettività del bambino? [How did we lose the subjectivity of the child?]. *Quaderni di Psicologia Clinica*, 12(2), 21-29. Retrieved from <http://www.quadernidipsicologiaclinica.com>

Abbiamo attraversato la scoperta e la dimenticanza della soggettività del bambino nel giro di cent'anni. Lo osserviamo nei contesti primari di appartenenza del bambino, a cominciare dalla scuola. Nella scuola tale scoperta sembra essere stata rimpiazzata dal linguaggio diagnostico, che è diventato un codice che sintetizza – e banalizza – il portato della soggettività del bambino. A proposito di codici da decifrare, sembra in linea con quanto appena detto anche un recente fenomeno, quello di adolescenti e giovani adulti che si rivolgono ai servizi avendo già un'ipotesi diagnostica in testa, con espliciti riferimenti alle categorie previste dal DSM, e chiedono che venga confermata dagli psicologi o psichiatri che li accolgono; stanno arrivando i “neurodivergenti”.

Il punto qui non è affermare che la diagnosi sia un dispositivo inutile o dannoso, posizione questa, che sarebbe difficilmente difendibile; quanto piuttosto criticare l'uso che se ne fa e la conseguente banalizzazione dell'esperienza soggettiva di un bambino che, a scuola, come in altri contesti di appartenenza, cerca modi di stare in rapporto, disfunzionali finché si vuole, che convocano potentemente l'altro attraverso emozioni quali la sua rabbia, o disattenzione, o noia, o sfida, o diffidenza, o tristezza; che mettono in crisi il modello relazionale atteso nella scuola, secondo il quale il bambino si affida, si applica, si interessa, apprende nozioni e regole di comportamento sociale con cui si adatta o negozia col contesto uno spazio di espressione della propria individualità.

Eppure abbiamo trascorso anni straordinari di interesse e di curiosità, magnifica a tratti, verso la misteriosa soggettività del bambino. La mia formazione è avvenuta nella parte finale di quel periodo. Ero tra quelli che studiavano i neonati, ed eravamo immersi in una disciplina entusiasmante: tutti condividevamo l'idea che fosse un lavoro di frontiera, che stessimo dando parola a delle realtà straordinarie, sebbene confinate in una regione periferica, tanto nella discussione scientifica, quanto nel pensiero comune.

In realtà c'erano dei presupposti culturali che ci permettevano di fare quel tipo di lavoro, anche se probabilmente siamo stati l'ultima generazione ad occuparsene con un certo ardimento; poi è cominciata una sorta di declino: se non nell'interesse, nell'audacia della visione del neonato e del bambino con cui la ricerca psicologica si andava cimentando.

Carla Ghizzoni e Ilaria Mattioni, nel loro *Storia dell'Educazione* (2023), propongono, come titolo di uno dei paragrafi una sintesi interessante: il '900 è il secolo delle donne e dei bambini. Nel '900 infatti si è cominciato a dare voce a coloro che erano sostanzialmente assenti dalla scena sociale. È nel '900 che le donne guadagnano diritto di voto: nel 1907 votano per la prima volta le donne finlandesi, nel 1919 le statunitensi, le inglesi nel 1923, spagnole e portoghesi nel 1931. Aspettano la fine della guerra le italiane, e probabilmente anche la fine del fascismo, che aveva creato uno spazio culturale per le donne nel ruolo di fattrici e nutrici, a sostegno del quale aveva sì istituito servizi di supporto alla maternità e all'infanzia, ma che le inquadrava nel perimetro della vita familiare, non certo della vita pubblica.

Per quanto concerne i bambini come soggetti portatori di diritti, per il loro pieno ingresso nella scena pubblica e nel discorso politico si deve attendere il 1959, quando viene promulgata la Dichiarazione dei Diritti dell'Infanzia.

L'educazione nel '900 scopre improvvisamente la soggettività del bambino. I sistemi educativi preesistenti (Scaglia, 2020) non vedevano il bambino, ma un adulto mancato; per dirla tutta, vedevano un adulto maschio mancato. I ragionamenti sull'infanzia da educare sono abbastanza confinati sulla questione di ciò che serve al bambino per essere adulto, quali aspetti debbano essere corretti per evitare che diventi un adulto non adeguato alle attese sociali sulla identità adulta, in base alla necessità delle epoche.

Nel '900 avviene l'irruzione della psicoanalisi nel pensiero medico, psicologico e nel pensiero comune del ceto borghese, degli intellettuali. La psicoanalisi scopre l'inconscio; in realtà condensa in una ipotesi audace lo spirito romantico che l'ha preceduta, e propone l'idea di una realtà interna poderosa e vitale, potenzialmente in conflitto con l'ordine sociale, così come con la rassicurante versione condivisa della realtà. Sfida il pensiero scientifico: la ragione cerca di trattare con ragione il sentimento, il mondo soggettivo, l'emozionalità, anche nelle loro varianti estreme e sconcertanti. La ragione contempla la propria disorganizzazione e disregolazione come costitutiva e non antitetica.

Cambia l'idea sui bambini, Maria Montessori (1870-1952) irrompe sulla scena con la sua scuola. I contesti educativi diventano luoghi in cui pensare al bambino come portatore di una soggettività da coltivare, non come

un individuo da correggere se esce dagli schemi previsti: il bambino non è un bonsai. Ci si interroga su quali siano le sue motivazioni, quali i suoi bisogni, quale la sua capacità immaginativa. Le scuole cominciano a organizzarsi attorno a questo pensiero, si dedicano a stare in rapporto col bambino a partire dalla sua dimensione soggettiva.

La nascita e lo sviluppo dei sistemi educativi per i bambini, che tengono in conto tutto il portato soggettivo del bambino, si legano a numerosi cambiamenti sociali. In primo luogo, l'educazione tutela il bambino dal lavoro minorile: la scuola è la sua prima grande alternativa. Ancora oggi, nei paesi in via di sviluppo, la grande misura contro lo sfruttamento di bambini è metterli a scuola, vale a dire in un contesto nel quale il bambino incontra un tempo organizzato per lui, perché possa costruire strumenti utili per sé, per imparare a padroneggiare la propria vita, così come imparare a entrare in rapporto col mondo. Si mette il bambino nelle condizioni di esplorarlo, di conoscerlo. Non si costruisce il bambino sul modello dell'adulto, ma si facilita la sua autonoma esplorazione dell'ambiente in cui vive. È una scuola che pensa all'autonomia del bambino. Ne abbiamo ancora tracce di questa scuola. Solo che, come vedremo più avanti, l'autonomia del bambino ha smesso di essere piena espressione della sua soggettività, perché è stata normalizzata, è divenuta precetto; l'autonomia del bambino è divenuta il suo dover essere, non la conseguenza di un vivace e pieno rapporto con il mondo: ben venga che esplori il mondo, ma meno che abbia una sua profonda domanda di espressione della propria soggettività, insomma che porti a scuola meno parti di sé, soprattutto se sconfortevoli, interrogative, discrepanti.

La scuola montessoriana ha inventato una scuola a misura di bambino, nel pieno senso, anche fisico, del termine. È una scuola che contiene mobili e suppellettili piccoli, in modo che siano facilmente raggiungibili e fruibili dal bambino. Rimpicciolire fisicamente il contesto è stato visionario: con la piccolezza degli oggetti si offre la possibilità per il bambino di sperimentare la propria capacità di prendere possesso del mondo; la loro ridotta dimensione lo rende molto meno impotente. Credo sia l'antecedente storico dell'Universal Design, e della sua idea di costruire oggetti o edifici che siano accessibili a tutti, senza costringere nessuno a dover compiere sistematici sforzi di accesso. Una simile riflessione non ha, ad esempio, riguardato le donne, neanche i passeggini sono mai stati costruiti con leghe metalliche ultraleggere, nonostante il fatto che siano le donne, in massima parte, a usarli, spesso con una sola mano, giacché l'altra regge il bambino. Il femminismo, anche quello radicale, non ha dato vita a nessun mondo a misura di donne. L'invidia della capacità generativa delle donne è evidentemente ancora troppo intensa.

Continuando a chiedermi cosa sia successo nel frattempo, dal primo '900 a oggi, capisco come la scuola abbia dovuto assolvere a una funzione diversa in base alle epoche. In Italia, nella seconda metà dell'800, l'italiano era parlato da meno, o molto meno, del 10% della popolazione; fu una scelta politica di unificazione nazionale la proposta dell'italiano standard, che si incardinò nel sistema educativo italiano a partire dagli inizi del '900. La scuola è stata perciò uno strumento di coesione sociale e di costruzione identitaria attraverso la lingua: la condivisione di una cultura, l'individuazione dei programmi di istruzione ritenuti appropriati e uniformi, cioè delle nozioni, dei contenuti, dei significati con cui gli alunni vanno istruiti. Quando la scuola accentua la propria funzione di costruzione di cittadinanza, sul finire del dopoguerra e negli anni dell'espansione economica del nostro paese, con la graduale e inesorabile scolarizzazione di bambini e contromisure sull'abbandono scolastico, deve necessariamente fare la media delle dimensioni soggettive dei bambini: dovrà organizzare delle attività o proporre dei programmi che siano un modello astratto e generale più che rispondere alle caratteristiche del singolo bambino. Però siamo in una scuola che è ancora aperta, curiosa, che si interpreta; questo fino agli anni '70, come luogo di sperimentazione. Ci sono modalità didattiche partecipative, banchi smossi, lezioni in circolo, aule aperte e attività trasversali, la grande inclusione degli esclusi: i bambini con disabilità, altrimenti relegati in angoli nascosti di case, destinati a vite misere e racchiuse; i bambini di minorità etniche, diversi, come i Rom, i Sinti; i figli poveri dei meridionali poveri che vengono catapultati nel nord dell'Italia, veri stranieri per altri veri stranieri. Tutti nella stessa aula, improvvisando percorsi comuni in cui ciascun bimbo, ancora, portava la propria particolarità. L'educazione è una disciplina pedagogica che si avvale di alcuni contributi psicologici. Che fa la psicologia? Dai primi del '900 agli anni '90, i terribili anni '90 a mio avviso, anche la psicologia ha un grande investimento sull'infanzia. Sono cruciali i contributi della psicoanalisi alla psicologia dell'infanzia. Non solo perché Freud tra fine '800 e inizio '900 fa delle ipotesi audaci sullo

sviluppo infantile, ma anche perché molti studiosi, Klein, Anna Freud, Winnicott, poi Bowlby, si appassionano di psicoanalisi infantile, danno dei contributi incancellabili dalla storia del pensiero psicologico.

In quegli anni, tanto i contributi psicoanalitici sul mondo interno del bambino, la sua emozionalità, il suo sviluppo psichico, quanto la riflessione sullo sviluppo dell'intelligenza secondo Piaget (1936/1968) sono il frutto di entusiasmante osservazioni, indagini, interrogazioni, confronto, rapporto con bambini veri. La gran parte non sono teorie speculative, ma prendono vita dal fatto che con quei bambini ci si entra in rapporto, soprattutto si entra in rapporto con la loro dimensione soggettiva. Si tratta di una conoscenza fondata sulla osservazione di alcuni casi straordinari, spesso chiamati per nome. Poco importa se, come è ovvio, sono nomi di fantasia. Sono nomi per esteso, parlano di "quel bambino lì", che "si chiama in quel modo". Non conosco dimensione più soggettiva del riconoscere a qualcuno il proprio nome. Melanie Klein (1961/1971) si perde nelle profondità delle esperienze dei lattanti, si incanta nella malinconia a volte rabbiosa del piccolo Richard, con una passione inimmaginabile per Anna Freud (1965/1980), più asciutta e meno incantata, ma comunque curiosa, forse troppo impegnata a non sconfessare il padre, cosa che sembra farle perdere un po' di sensibilità. Winnicott (1971/1988) si dedica a "Piggle". Margaret Mahler racconta di come Donna, Wendy o Sam si orientano nel mondo delle loro poche ma intense relazioni precoci, costruendo i primi significati (Mahler, Pine, Bergman, 1975/1978). Sono bambini raccontati da quando nascono, nelle loro prime fasi di crescita, sempre insieme al contesto di rapporti di cui sono parte – sarà mai possibile raccontare un bambino da solo? No, perché "un bambino da solo non è dato". E poi sarebbe troppo angosciante.

Piaget, dagli anni '20 in avanti, ragiona sullo sviluppo dell'intelligenza del bambino, producendo una teoria che si fonda sulla ostinata osservazione, sull'implicazione dell'osservatore, sullo sforzo di comprensione di quello che passa nella mente di infanti, che sono peraltro i suoi tre figli Jacqueline, Lucienne e Laurent, non proprio degli estranei per lui. Appassionato di psicoanalisi, cosa di cui si parla poco, costruisce un pensiero molto complesso e definitivamente rivoluzionario perché, con grande capacità, segna uno spartiacque: non si potrà mai dire che il bambino nasce e non ha strumenti di alcun tipo di mettersi in rapporto col mondo. Da queste osservazioni si costruiscono teorie che tentano di sistematizzare il loro percorso emotivo, la loro capacità di attribuire significato, i loro movimenti, come muovono le gambe e le braccia per conoscere il mondo quando hanno pochi mesi di vita; sono tutte costruzioni teoriche che partono da una visione molto implicata di chi osserva e riflette su questi bambini.

Piaget non è scienza dell'educazione, anche se ancora oggi nei programmi formativi previsti per chi intende lavorare nelle scuole dell'infanzia, nelle scuole primarie, è un autore di riferimento, perché dà un'idea di quale sia la complessità delle operazioni mentali che il bambino fa nel suo tentativo di conoscere il mondo. Quando Piaget propone concetti come assimilazione, accomodamento, adattamento, non parla di mere operazioni cognitive. Chi legge immagina bene come il bambino con sorpresa e sollievo collochi un oggetto in una categoria che possiede, così come con sforzo adatta le sue categorie a un oggetto che non conosce. La scoperta dell'infanzia era di fatto la scoperta della sua soggettività, forse anche per il fatto che l'infante non parla e allora bisognava sforzarsi di costruire figure che stessero dentro la sua mente, visto che lui non ha la capacità di raccontarcele; ma anche che stessero dentro il suo corpo, considerando lo sviluppo motorio come veicolo di espressione del suo modo d'essere, passionale, sfuggente, estatico e rabbioso, tenero e disperato, grato e infelice, prepotente e vulnerabile. In fondo anche il linguaggio di un bambino che parla alle prime armi va codificato, sia perché il bambino non ha ancora piena padronanza del proprio apparato fonatorio e perciò può avere difficoltà a pronunciare o articolare tutti i suoni, sia perché segue delle regole logiche di un'altra logica.

Tra gli autori che hanno dato un contributo rilevante all'indagine sul mondo soggettivo del bambino c'è Bowlby. Leggendo i testi di Bowlby (1969/1976, 1973/1978, 1980/1983), lo si vede interrogarsi su cosa provano i bambini che hanno avuto scarso o nullo accesso alle cure materne. Bowlby si fa portavoce di quell'autentico dolore che i bambini provano, suggerisce che le famiglie vengano aiutate a sostenere i propri figli, piuttosto che decidere, dolorosamente magari, di lasciarli in istituti di accoglienza. Siamo nel secondo dopoguerra, ci sono molti orfani e bambini affidati dai genitori a istituti, perché impegnati a sopravvivere cercando fortuna lontano dai luoghi che nel corso della guerra sono stati distrutti. Bowlby conclude, in maniera solenne, consegnando un report alla OMS, che glielo aveva chiesto, che per la salute mentale dei bambini è

fondamentale l'accesso a cure parentali stabili e sicure; che, se privati di quelle per abbandono o morte prematura, non solo i bambini sono attraversati da un vero dolore, ma anche che la loro esistenza ne resta drammaticamente segnata.

Bowlby è uno di quegli autori che porta il lettore ancora più profondamente non solo nel mondo interno del bambino, ma nella pienezza delle relazioni: ha in mente bambini che queste relazioni affettive significative non le hanno più, sono state loro strappate, tenta di capire che cosa succede loro, costruendo la teoria che è stata un punto di svolta del pensiero psicologico sull'infanzia: la teoria dell'attaccamento. Mentre questa teoria portava ricercatori, come me, a cercare di capire cosa passi nella mente di un bambino, offrendo criteri per esplorare il bambino entro le sue relazioni primarie, rendendoci più sensibili alla sua soggettività, si sottoponeva a una trasformazione: diventava "naturale". Non è Bowlby il responsabile di quello che è successo dopo negli anni '90, ma è l'iniziatore di questo processo. Bowlby definisce naturale il fatto che il bambino costruisca un legame con il caregiver, ipotizzando un meccanismo quasi biologico. Nei suoi scritti è influenzato dall'etologia, che sostiene che i piccoli delle specie abbiamo dei dispositivi che gli consentono di legarsi al grande della specie in modo tale da garantirsi cibo e protezione. È oltreoceano che la teoria dell'attaccamento ha avuto la più grande fortuna, completando la sua trasformazione in una teoria della naturale propensione del piccolo verso l'attaccamento sicuro.

Mary Ainsworth valida empiricamente e sistematizza la teoria dell'attaccamento offrendo una accuratissima tassonomia degli attaccamenti. È una delle ricercatrici più capaci dal punto di vista della chiarezza del pensiero, la lettura del suo *Patterns of Attachment: A Psychological Study of the Strange Situation* (1978) è affascinante, in questo senso. Però trasforma il tormento della comprensione del mondo interno del bambino e del dolore per la perdita dei suoi legami di attaccamento, in una tassonomia dei modelli di attaccamento; diventano i tre modelli di attaccamento: sicuro, insicuro evitante e insicuro resistente. Anche Bowlby li aveva nominati, però non era spinto fino al punto di diventare tassonomico.

Inizia l'*infant research*, che culmina negli anni '90, tra cognitivismo e teoria dell'attaccamento, con la comunità scientifica nordamericana che si appropria della teoria di dell'attaccamento e comincia a produrre una grande mole di dati empirici, con l'intento di corroborarla, dimostrarne la verità scientifica, confermare le derivazioni della sua ipotesi fondamentale: dal legame con la madre deriva la strutturazione della soggettività dall'età infantile all'età adulta attorno al modello operativo interno, risultato della elaborazione dalla relazione con lei; questa strutturazione è così potente che la si può prevedere a distanza di anni e se ne può prevedere la trasmissione intergenerazionale. In altri termini, la psicologia dell'infanzia sembra aver isolato le variabili fondamentali che fanno di un individuo quell'individuo, ed è in grado di prevederne l'evoluzione, ipotecendo anche la generazione successiva. Controllo e trionfo.

Erano anni in cui le ricerche potevano essere condotte anche con campioni o gruppi molto piccoli, concessione dovuta al fatto che la ricerca sui bambini piccoli è sempre complicata per la raccolta dei dati, considerando che i neonati e i bambini piccoli sono soggetti sperimentali molto poco collaborativi. Si pubblicavano perciò una infinità di studi piccoli, che proponevano una quantità importante di dati empirici spesso raccolti con strumenti legati alla misura dell'attaccamento. Poco importava se i risultati variavano, anche molto, da studio a studio; solo per fare un esempio, il dato sulla prevalenza di attaccamento sicuro nei bambini reclutati in gruppi non clinici variava dal 75% al 15%. Queste discrepanze non hanno arrestato il fenomeno: si cominciava a costruire una cultura nella quale esiste l'attaccamento sicuro come dimensione naturale, e l'attaccamento insicuro come conseguenza snaturata.

Bowlby proponeva il concetto di base sicura (locuzione dovuta alla Ainsworth) come quella condizione che permette al bambino l'esplorazione, perché la sua sopravvivenza e la sua protezione sono garantite dalla presenza della madre nei pressi. Ma dagli anni '90 in poi questo diventa naturale. È un aspetto importante: tutta la questione complessa che c'è alle spalle del concetto di base sicura viene semplificata: l'attaccamento sicuro va bene, l'attaccamento insicuro è un problema, addirittura potenzialmente patologico. Contemporaneamente a questo, c'è una grande capacità della ricerca empirica di interrogarsi sul neonato, perché la teoria dell'attaccamento rende i ricercatori avidi e competitivi nell'anticipare il momento evolutivo in cui il neonato comincia a essere capace di attribuire i primi rudimentali significati agli oggetti presenti nel suo mondo, quindi al suo caregiver di riferimento in primis. Se il bambino può funzionare così a 12 mesi,

allora si può scoprire se ci riesce a 10 mesi, a 9 mesi, a 8, a 6 e così di seguito, fino allo studio dei primi giorni di vita o delle prime ore di vita, come un lasso di tempo compatibile con operazioni psicologiche di una certa complessità.

Vale la pena sottolineare che quanto precoce fosse la capacità del neonato di entrare nel rapporto col mondo, lo aveva già intuito e detto la psicoanalisi cinquant'anni prima. Gli anni '90 non lo scoprono, ne danno conferma empirica, perché la cultura scientifica del momento non si accontenta di intuizioni cliniche e indizi poderosi colti negli studi di caso, che peraltro cominciamo a scomparire dalla letteratura. Essa cerca la validazione empirica dei costrutti, attraverso test robusti, che ne permettano generalizzazione e applicazione a tutti gli individui osservati sperimentalmente, o alla stragrande maggioranza di essi. Mentre a inizio '900 si esplorava osando completare un quadro a partire da uno schizzo, da pochi indizi, contando sul ragionamento, sulla coerenza e sulla creatività, la psicologia negli anni '90 cerca conferme e legittimazione scientifica, tralasciando le esperienze avventurose delle decadi precedenti.

Nel momento in cui l'attaccamento, con i suoi corollari, diventa un fatto naturale, diventa anche un fatto normativo: è evidente che bisogna lavorare per favorire l'attaccamento sicuro. A questa operazione ha contribuito una grande operazione mediatica all'interno della comunità scientifica, che ha investito tanto i contesti sanitari quanto quelli educativi, entrando nelle mura private delle famiglie. Nel nido, nelle scuole d'infanzia, ma anche nella scuola primaria, i progetti educativi si fondano su una visione del bambino che, secondo le aspettative, deve essere contenuto all'interno di una relazione di attaccamento sicuro. E siccome l'attaccamento sicuro diventa normativo, allora bisognerà aiutare i genitori a favorire l'attaccamento sicuro nei bambini: giungiamo alla militarizzazione delle emozioni prescritte.

Dando una scorsa ai programmi dei vari corsi di supporto alla perinatalità o alla genitorialità, la prescrizione delle emozioni è praticamente esplicita. La promozione dell'attaccamento sicuro è una raccomandazione molto preoccupata verso il rischio di snaturamento del bambino, casomai incappasse nelle situazioni che poi lo portano a costruire attaccamenti ambivalenti o evitanti. E diventa persecutoria perché nel momento in cui si fissa la naturalità di un processo, la traiettoria di sviluppo è quella. Usiamo termini quali sviluppo tipico e atipico per dire, in sostanza, normale e anormale. In questo senso, doversi confrontare con modelli di sviluppo attesi rende la funzione genitoriale, così come la funzione educativa, funzioni molto persecutorie. Non va considerata solo la letteratura sull'attaccamento in sé e per sé, ma la sua potente influenza su altre prospettive di ricerca sull'infanzia. Si è aperto uno scenario del tutto diverso, negli anni '90: il neonato viene definito come competente. Ma se il neonato è competente, non gli sfuggirà nulla degli errori che l'adulto commette, spesso inconsapevolmente e involontariamente. Questo è il motivo per cui è così necessario avere corsi di supporto, di spiegazione, indirizzi, consigli, manuali, Garzantine, punti di riferimento; perché non sia mai che uno sbagli qualcosa, le conseguenze sullo sviluppo saranno quantomeno profondamente incise, se non indelebili.

Si può pensare a quel pensiero semplificato, per cui ciò che succede nei primi 1000 giorni, o 100 giorni o 20 giorni, uno se lo porta per sempre nell'attaccamento. E, per estensione, in tutta la sfera relazionale, anche molti anni dopo, anche nelle generazioni successive. Si diventa portatori di attaccamento insicuro, come fosse un virus, e si contagiano i figli e i nipoti, con una messe di studi utili a sostenere questa pretesa teorica. In poche pagine, siamo passati dalla scoperta magnifica ed entusiasmante della soggettività del bambino, liberatoria rispetto a degli schemi normativi previsti, per cui il bambino doveva solo sforzarsi di tirar fuori l'adulto che era in lui, a una soggettività del bambino di nuovo imbrigliata in prescrizioni e norme, che diventa anche persecutoria. Nel giro di qualche decade di studi, il bambino ha acquistato potere, essendo diventato estremamente competente e tacitamente giudicante verso gli adulti. Chissà cosa direbbe, se solo sapesse parlare!

Come si fa a entrare in rapporto con un bambino che ci ricorda che abbiamo una possibilità costante di sbagliare e di fare danni indelebili? Con quale leggerezza ci si mette in rapporto col bambino? Certo, c'è bisogno d'aiuto, di condivisione. Qualcuno deve rassicurare i genitori e gli educatori nel rapporto col bambino, che è tutto sommato anche un po' disregolato. Il bambino piccolo al nido si incaponisce, come fa anche a casa, vuole fare quello che si mette in testa, deve tirare giù la tovaglia e tutto quel che c'è sopra. Qualcuno deve correrli dietro e salvarlo dai coltelli che sono poggiati sulla tovaglia, o dai frammenti di vetro che schizzerebbero come

un'esplosione atomica e potrebbero rappresentare dei proiettili pronti a colpire lui e il malcapitato che condivide con lui lo spazio in quel momento. Ma quelli sono fantastici comportamenti di esplorazione nel mondo, dell'ambiente, possibili grazie alla capacità unica e irripetibile di essere sprezzanti del pericolo, forse anche perché si aspettano che gli spigoli spariscano come sparisce la fame, perché c'è qualche superpotente adulto che ci pensa. La soluzione adeguata non sarà quella di cercare gli spigoli di casa e coprirli, uno per uno, con dei paraspigoli. Intanto è un modo di inverare la fantasia persecutoria che il mondo è ostile, questo si finisce col comunicare al bambino; in secondo luogo, lo si priva di una possibilità d'apprendimento che può essere invece realizzata purché sotto supervisione, per evitare che il bambino si faccia male. Se un adulto, anziché mettere i paraspigoli, sta accanto al bimbo mentre gattona e fa i primi passi, e lo ferma quando sta per andare a sbattere, e se sbatte lo consola e gli dà il bacio magico con cui passa ogni male, fa una cosa molto precisa. Sta in rapporto con lui mentre esplora, gli comunica che il mondo è esplorabile, che lui ha le capacità per farlo, che lui, l'adulto, gli è accanto e lo protegge dalle insidie mentre lo incoraggia a fare un passo in più, anche sulle temutissime scale a giorno, quando capisce che può cominciare a farlo. E per capirlo ha bisogno di stargli accanto e osservarlo, di non fare le cose al posto suo, né di impedirgli di farle. "Non fare le scale, ti prendo di peso; non fare le scale, ti faccio avvicinare; fai uno scalino, perché capisco che con i tuoi passetti, con la tua forza ti puoi sostenere, sei abbastanza al sicuro". I paraspigoli lasciano il bimbo da solo a esplorare. Ma con quale levità l'adulto si espone al rapporto col bambino? Forse tende a fuggire, tende ad affidarsi a sistemi esterni, normativi e prescrittivi di regolamentazione del proprio comportamento, che però tirano fuori dal rapporto proprio la dimensione soggettiva, emozionale. Se l'adulto segue un protocollo che, ad esempio, sostiene un determinato modo di separarsi dal bambino quando lo si lascia al nido, in un certo senso spinge verso la costruzione di momenti di inautenticità, che previene a monte la possibilità che il bambino "si stranisca", perché il bambino "è bene che non si stranisca".

Questa riflessione sulla soggettività del bambino, qui giunta al termine, nasceva da una domanda che ascoltavo da colleghi che lavorano nei servizi sanitari, che riferiscono, con non poco allarme, di registrare un sensibile aumento di accessi di bambini piccoli, a partire dalla sconcertante età dei tre anni. Anche delle educatrici di nido sottolineano la maggior frequenza di comportamenti rabbiosi in bambini così piccoli. Ma perché alcuni bambini quando stanno al nido sono rabbiosi? Alla fine di questo ragionamento mi sono forse data tentativamente una risposta, che potrebbe essere occasione di approfondimenti futuri. Forse perché gli adulti si sottraggono al rapporto con loro. E che altro devono fare, oltre che arrabbiarsi? Loro aumentano il livello di richiamo, agiscono il comportamento provocatorio o distruttivo, non tanto perché così ricevono attenzione (cosa che persuaderebbe uno psicologo comportamentista di non dargli attenzione, al fine di non rinforzare quel comportamento – con l'effetto, se io ho ragione, di rinforzare quel comportamento) ma perché cercano di imporsi a quell'adulto lì, che sta facendo di tutto per scappare.

### *Bibliografia*

- Ainsworth, M., Blehar, M., Waters, E., & Wall, S. (1978). *Patterns of Attachment*. Hillsdale, NJ: Erlbaum.
- Bowlby, J. (1976). *Attaccamento e perdita. 1: L'attaccamento alla madre* [Attachment and loss. 1: Attachment to the mother]. Torino: Boringhieri (Original work published 1969).
- Bowlby, J. (1978). *Attaccamento e perdita. 2: La separazione dalla madre* [Attachment and loss. 2: Separation from the mother]. Torino: Boringhieri (Original work published 1973).
- Bowlby, J. (1983). *Attaccamento e perdita. 3: La perdita della madre* [Attachment and loss. 3: The loss of the mother]. Torino: Boringhieri (Original work published 1980).
- Freud, A. (1980). *Normalità e patologia del bambino: Valutazione dello sviluppo* [Normality and pathology of the child: Evaluation of development]. Torino: Feltrinelli (Original work published 1965).
- Ghizzoni, C., & Mattioni, I. (2023). *Storia dell'educazione* [History of education]. Bologna: Il Mulino.

- Klein, M. (1971). *Analisi di un bambino: Il metodo della psicoanalisi dei bambini esaminato attraverso il trattamento di un fanciullo di dieci anni* [*Narrative of a Child Analysis: The Conduct of the Psychoanalysis of Children as Seen in the Treatment of a Ten-Year-Old Boy*]. Torino: Boringhieri (Original work published 1961).
- Mahler, M., Pine, F., & Bergman, A. (1978). *La nascita psicologica del bambino* [The psychological birth of the child]. Torino: Boringhieri (Original work published 1975).
- Piaget, J. (1968). *La nascita dell'intelligenza nel fanciullo* [The birth of intelligence in the child]. Firenze: Giunti-Barbera universitaria (Original work published 1936).
- Scaglia, E. (2020). *Per una Storia della Pedagogia 0-3, vol 1 – Dall'antichità a Comenio* [For a History of Pedagogy 0-3, vol 1 – From antiquity to Comenius]. Roma: Studium Edizioni.
- Winnicott, D. (1988). *“Piggle” una bambina* [“Piggle” a little girl]. Torino: Boringhieri (Original work published 1971).