

## Dalle "sfere di vita" di Pestalozzi al modello educativo ecologico: ritrovare i contesti sociali educativi a partire dalla famiglia

### From the "spheres of life" of Pestalozzi to the ecological educational model: rediscover the social educational contexts from the family

MIRCA BENETTON

*The contribution reflects on the value attributed by Pestalozzi to the educational context of the family; The family education system moves in the various "spheres of life" and becomes a tool for socio-educational change. Today, in a time of evident educational crisis, Pestalozzi's "social and ethical pedagogy" seems to offer useful ideas for setting up an ecological educational model starting from the family's educational regeneration.*

**KEYWORDS:** FAMILY EDUCATIONAL MODEL, ECOLOGICAL SYSTEMS THEORY, INFANTICIDE, NURSERY SCHOOL

#### Introduzione

Nella società odierna appare impellente e diffusa la domanda di costruzione sistemica di una vera e propria comunità educante all'interno della quale i diversi contesti svolgano il proprio ruolo educativo nel dialogo costante e nell'assunzione dell'etica di responsabilità rivolta alla collettività<sup>1</sup>. Può sembrare perciò anacronistico ripercorrere il pensiero pedagogico di Pestalozzi per ricavarne suggestioni attuali, date le diverse condizioni sociali della Svizzera della seconda metà del XVIII secolo, ambiente da cui egli sviluppa il suo pensiero. Eppure, in un'epoca in cui l'infanzia, dopo essere stata scoperta – ricordiamo il "sentimento dell'infanzia" nell'espressione di Ariès<sup>2</sup> – sembra venir di nuovo smarrita, in cui luoghi di crescita essenziali come la famiglia sembrano perdere il loro primato educativo, in cui il servizio del nido d'infanzia stenta ancora ad emergere nella sua valenza pienamente educativa, e perciò non solo assistenziale, in cui l'infanticidio, soprattutto femminile, resiste ancora in alcuni contesti sociali, il pensiero di Pestalozzi, definito anche «il primo educatore sociale»<sup>3</sup>, può realmente offrire una serie di interessanti spunti di riflessione sul nesso fra società, intervento educativo e percorso etico a cui il pedagogista-educatore fu particolarmente attento.

Fra i numerosi campi di approfondimento che il pensiero pestalozziano sollecita rispetto al ruolo dell'educazione nel contesto sociale – da leggersi come "le conquiste democratico-sociali della pedagogia" – ne prenderemo qui in considerazione tre: il rispetto dell'infanzia e dei suoi diritti, a partire dall'azione educativa ineguagliabile della famiglia; la condanna dell'infanticidio e la valorizzazione educativa *ante litteram* dell'istituto infantile che oggi definiamo come servizio educativo del nido.

#### Educazione, persona e società

Il denominatore comune delle riflessioni di Pestalozzi – l'educatore del popolo – è rappresentato dall'attenzione a far sì che le diverse forme di educazione convergano nella finalità di permettere lo sviluppo integrale dell'uomo e, nello specifico, del bambino. Il suo tentativo è quello di offrire un'educazione sociale militante che salvaguardi la crescita globale della persona<sup>4</sup>. Ritroviamo una sorta di pedagogia sociale non assoggettata al contesto, cioè adattativa-passiva, ma emancipativa, e per questo intrisa di "saperi dell'educazione" ancora attuali<sup>5</sup>. L'opera pedagogica ed educativa di Pestalozzi è sempre accompagnata da indagini politiche ed economiche che lo inducono a

chiedere la modifica di talune condizioni sociali del suo tempo che ledono la dignità degli uomini e dei bambini. Individuo e società si pongono infatti in rapporto dialettico<sup>6</sup>; per Pestalozzi è importante giungere alla revisione dell'ordinamento sociale, che egli critica<sup>7</sup>, auspicando riforme capaci di condurre alla vera libertà e uguaglianza, fondando la comunità ad imitazione di quella familiare, contesto educativo in cui la presenza di principi etici induce ad una elevazione dell'umanità, in particolar modo del popolo di cui Pestalozzi si fa portavoce. La legislazione e il diritto sono rilevanti per cambiare le sorti degli individui, ma considerevole per la realizzazione degli stessi si presenta l'educazione, che vede il suo primo riferimento nella concreta moralità personale, nell'eticità, e quindi nell'amore forza redentrica dell'uomo, senza i quali il diritto poco può fare per formare l'umanità, per permetterle di andare oltre la natura, di perfezionarsi in senso etico e civile. «In Pestalozzi possiamo cogliere l'innesto strettissimo tra pedagogia e società attraverso il lavoro, ma anche la formazione dell'uomo vista come esercizio della libertà e della partecipazione alla vita collettiva, economica e sociale»<sup>8</sup>.

Ne discende un complesso rapporto fra diritto e autonomia morale quale realizzazione della libertà dell'uomo:

Il diritto ha un valore, per il Pestalozzi, ma non in quanto limita e costringe – ché in tal caso resta puramente eteronomo, esteriore –, ma in quanto insegna a limitarmi, a costringere la mia sfrenata libertà animale [...]. L'eteronomia del diritto ha un significato reale solo se aspiri ad essere autonomia morale. Il diritto perde il suo carattere di norma oggettiva per divenire uno strumento di educazione che si plasma sulle singole personalità e le costruisce adattandosi a tutta la loro accidentata concretezza. Quando il Pestalozzi tenta una ricostruzione del significato e del valore del diritto non ha più dinnanzi a sé le esigenze concettuali del diritto, ma quelle della pedagogia<sup>9</sup>.

Dunque, vi è un trascendimento dello stato di natura per la concreta operatività dell'uomo nel mondo storico-sociale, con gli altri; ma è dalla sorgente personale, dalla lotta che prima di tutto ciascuno sostiene con se stesso che si sviluppa la volontà equilibrata di autorealizzazione.

Ne *Le mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano* Pestalozzi descrive

l'essere e il divenire dell'uomo come essere al contempo “opera della natura, della sua schiatta e di se stesso” che lo conducono a vedere il mondo secondo tre maniere:

Infatti, come opera della natura, io mi rappresento il mondo come essere che esista unicamente a profitto di me stesso. Quale opera della mia schiatta, io mi rappresento il mondo come formato da esseri tra di loro associati e stretti da un patto fondamentale. Quale opera di me stesso, io mi rappresento il mondo come indipendente non meno dall'egoismo della natura mia irragionevole, che dalle mie condizioni sociali, cioè solamente dal punto di vista dell'influsso ch'esso può esercitare sopra l'interiore mio perfezionamento. E pertanto della verità e del diritto io ho, come opera della natura, una considerazione unicamente animale, come opera della società, una sociale, e, come opera di me stesso, una morale<sup>10</sup>.

Il tema ci fa riflettere sulla modalità attuale del porsi dell'educazione per lo svolgersi della realizzazione di ogni uomo rispetto ad un equilibrio delle forze umane, sociali e dei contesti. È oggi infatti evidente che educare risulta un'impresa ardua e che nel “consorzio sociale” sembra mancare sia un freno giuridico, quindi di tipo esterno, all'impeto istintuale animale dell'individuo – anche se di per sé la sola norma non appare sufficiente per l'autodeterminazione dell'uomo –, sia pure ogni forma di riferimento di diritto pedagogico facente riferimento alla persona. Così, quella che Pestalozzi definiva la legislazione educativa sociale<sup>11</sup> non riesce, se non in maniera estremamente blanda ed effimera, a far presa sul sentimento e sulla moralità e quindi a costituirsi nella sua impronta formativa per il raggiungimento dell'armonia umana.

Ci si chiede allora, da una parte, che cosa ne sia oggi delle “forze educative” fondamentali, quali la famiglia e la scuola<sup>12</sup>, e dei sistemi educativi non formali in genere che dovrebbero porsi come propagatori di virtù, e, dall'altra, se sia la perdita di autorevolezza educativa della famiglia ad aver contribuito a rompere la “catena delle virtù” impedendo la costruzione di contesti sociali formativi in cui ogni uomo, uscendo da sé, possa invece rigenerarsi. La crisi educativa sembra investire oggi in maniera onnicomprensiva i vari contesti sociali, come ben evidenzia Brezinka; in essi le “abilità della vita” alle quali ogni educatore dovrebbe ispirarsi per la sua azione

educativa – desumendone corrispondenti capacità per individuare gli obiettivi educativi – sono poco identificabili e scarsamente considerate. È forse opportuno ripensare alla responsabilità educativa che deve essere assunta a partire «dalle famiglie e dalle comunità d'opinione»<sup>13</sup>, prime anime educative, quelle stesse che oggi appaiono

piccole, deboli, isolate; spesso incomplete, in crisi o discontinue; banali, egocentriche e consumistiche. La comunità della *polis*, invece di essere una comunità di vita dalla funzione normativa di orientamento, sostegno e controllo, è solo un utilitaristico 'insieme' amministrativo. [...] Nelle famiglie e nell'ambiente familiare spesso mancano, per bambini e adolescenti, opportunità di azione ricche di contenuto e di significato<sup>14</sup>.

Può allora Pestalozzi contribuire a far prendere coscienza della necessità di assumere la responsabilità educativa sociale verso le giovani generazioni a partire dalla valenza e dalla centralità educative attribuibile alla/e famiglia/e, intesa come diffusiva dell'*amore pensoso*<sup>15</sup> e decisiva per lo sviluppo dell'uomo? Si tratterebbe di sollecitare la famiglia a ritrovare la dimensione educativa "aggiornando" il disegno dell'educazione e il valore attribuito all'infanzia che emerge nel contesto familiare pestalozziano. Non si intende per questo imporre oggi un'"egemonia pedagogica" monocorde nel sociale, ma nemmeno permettere che i servizi educativi alla persona siano contraddittoriamente mossi da interessi non univoci e instabili in cui l'educativo viene sempre più eroso e scalfito, sacrificato ad altri obiettivi (la prevaricazione dell'economia di mercato), anche in confronto ad una strutturazione più solida e condivisa dell'impianto pedagogico che si era giunti a costituire nel Novecento sulla base di un'idea generale di persona maggiormente consolidata rispetto al post-umano odierno.

### **Il modello ecologico delle "sfere di vita"**

Angusta è la cerchia del sapere del quale l'uomo fruisce nella sua condizione; e questa cerchia comincia da ciò che immediatamente lo circonda, dalle sue più immediate

relazioni; da qui si va estendendo, e nell'estendersi deve tendere a raggiungere il punto centrale di tutta la forza letificante della verità<sup>16</sup>.

Il pensiero sul rapporto uomo-ambiente-educazione che Pestalozzi sviluppa attraverso l'individuazione delle *sfere di vita* solleva la problematica attuale di come vada inteso il lavoro sociale-educativo centrato sulla persona in un contesto ecologico. Il pedagogista Catarsi ha ben chiarito che l'azione educativa deve oggi operare in relazione alla persona,

che è senza dubbio la prima "cellula relazionale della comunità", per valorizzare le sue risorse in una prospettiva di "prevenzione formativa". [...] Sono fondamentali le relazioni tra gli individui ed i contesti sociali, sulla scorta della teoria ecologica dello sviluppo proposta da Urie Bronfenbrenner. In questa logica assume evidente centralità la categoria di *empowerment*, con cui si indica il potenziamento delle risorse individuali e della comunità al fine di far acquisire una maggiore consapevolezza riguardo le proprie potenzialità di cura e di assistenza nei confronti dei propri membri<sup>17</sup>.

Il riferimento a Bronfenbrenner come attualizzazione delle *sfere di vita* di Pestalozzi viene spontaneo. Secondo la teoria di U. Bronfenbrenner il soggetto si sviluppa in relazione con l'ambiente; da esso viene mutato ma, allo stesso modo, l'uomo è in grado di mutare l'ambiente mediante la messa in atto di molteplici dinamismi sociali interagenti<sup>18</sup>. Bronfenbrenner, al pari di Pestalozzi, rileva l'impossibilità di fare riferimento allo sviluppo umano senza rapportarsi all'ambiente, alla cultura, alla classe sociale, al contesto in cui l'uomo vive. Il suo modello processo-persona-contesto utilizza una metodologia cronosistemica in cui vengono prese in considerazione le mutazioni temporali dell'ambiente<sup>19</sup>. La visione ecologica considera però l'uomo un "agente attivo" – dotato di potenziali cognitivi, socio-emozionali, relativi al proprio temperamento e alla propria personalità –, che mediante le diverse interazioni organismo-ambiente (dal micro al macrosistema) non solo è in grado di adattarsi all'ambiente ma anche, pur rispettandolo, di modificarlo e di crearlo, dandone un'impronta personale. Bronfenbrenner considera infatti che lo sviluppo umano non è già dato, ma è qualcosa che potrebbe divenire sulla base del miglioramento dei potenziali evolutivi, che dipendono a

loro volta dalla qualità delle interazioni che si stabiliscono con l'ambiente. In particolare ha anche evidenziato che nel suo modello bioecologico processo-persona-contesto-tempo (PPCT), l'espandersi della componente personale va ad incrementare in maniera circolare la comprensione del sistema ecologico, cioè del contesto in cui la persona vive, operando dei cambiamenti<sup>20</sup>. Per Bronfenbrenner

il contesto ecologico dello sviluppo è una serie di sistemi interagenti inclusi l'uno nell'altro, categorizzati dalla prossimità e dall'immediatezza dei loro effetti sugli individui. I più vicini alla persona sono i *microsistemi* costituiti dal prodotto comune dei contesti fisici e delle interazioni comportamentali nei quali gli individui sperimentano e costruiscono giorno per giorno la realtà. Sono i luoghi in cui abitano, le persone che vivono con loro, le cose che fanno insieme. I *mesosistemi* sono le relazioni tra i contesti, o i microsistemi, nei quali la persona che si sviluppa fa esperienza della realtà: includono le relazioni tra casa e scuola, casa e quartiere. Vi sono poi eventi, cose che avvengono alle persone con cui interagiamo e che hanno un diretto impatto su di noi. Bronfenbrenner chiama questi contesti *esosistemi*. Ossia situazioni che hanno una relazione con noi ma in cui non giochiamo effettivamente un ruolo diretto. I meso e gli esosistemi sono impressi nei modelli ideologici e istituzionali di una particolare cultura e subcultura che formano il *macrosistema*. L'*ipotesi ecologica* di Bronfenbrenner [...] riprende, tra l'altro, le concezioni della *teoria del campo* di Lewin e le riflessioni di Bateson che per primo aveva parlato di *mente ecologica*<sup>21</sup>.

Il suo approccio è stato ricondotto alla bioecologia dello sviluppo umano; secondo tale visione i diversi sistemi ecologici appaiono interconnessi, inseriti uno nell'altro, co-partecipanti allo sviluppo ontologico individuale e inglobanti le funzioni individuali-personali, biologiche, psicologiche, spirituali e comportamentali dell'uomo. Nei diversi ambienti la persona in divenire può trovare o meno determinati "registri formativi". In tale visione sistemica diventa quindi fondamentale monitorare le modalità attraverso le quali la società, la comunità, la famiglia – cioè i sistemi entro cui il soggetto si trova e con cui interagisce – realizzano le condizioni educative di perfezionamento della persona, la quale non deve mai perdere la sua centralità, l'interiorità pestalozziana.

Pestalozzi sembra esprimersi secondo il paradigma di tipo ecologico quando intende cogliere e guidare le interrelazioni fra persona, sistemi e ambienti, in modo da smascherare talune logiche socio-politiche che agiscono in un'ottica conformatrice anziché orientatrice e perfezionatrice delle potenzialità personali-spirituali. Si sofferma, infatti, sulle necessità di sviluppo del bambino per evidenziare "l'interazione formativa" fra le sue caratteristiche originali, i suoi bisogni ed i contesti ambientali, i quali, con le rispettive sfere di influenza, gli danno modo di svilupparsi e realizzarsi. Il pedagogista parte dall'analisi della condizione individuale della persona nella prima età della vita, che è unica, non scelta ma trovata. «L'uomo non può sfuggire alla sua condizione individuale, ma deve dominarla; essa lo circonda in sfere di vita concentriche, tra le quali egli distingue sfere interne ed esterne»<sup>22</sup>. Fra le sfere esterne la prima che il bambino incontra è costituita dalla famiglia, a cui si aggiungono altre, la professione, il ceto, lo stato, la nazione<sup>23</sup>. Pestalozzi non manca però di ribadire che la rivoluzione educativa più efficace per le sorti dell'umanità rimanda alla valorizzazione del sentimento interiore della persona – la "sfera interna di vita" – fornito dalla vera natura, espressione di divinità e quindi in grado di manifestare l'essere spirituale dell'uomo nel suo richiamo a Dio: «Le facoltà dell'uomo vanno curate in guisa che nessuna di esse predomini a spese delle altre, e che invece ognuna venga eccitata al giusto grado. *Questa condizione d'equilibrio costituisce la natura spirituale dell'uomo*»<sup>24</sup>. Vi è una serie di elementi, facoltà, ambienti e tempi che appaiono sempre intrecciati e armonicamente equilibrati nel divenire dell'uomo. E, nello specifico, si delineano

due *oggetti di studio*: la formazione (*Bildung*) dell'uomo e l'educazione (*Erziehung*) dell'umanità. Nel porre attenzione tanto alla dimensione soggettiva quanto al rapporto interpersonale e sociale, Pestalozzi distingue la sfera del formativo da quella dell'educativo, sottolineando però come il processo complessivo di crescita e di sviluppo che conduce il bambino a divenire uomo necessita e si arricchisca di entrambe le dimensioni<sup>25</sup>.

Troviamo importanti riferimenti a quello che oggi definiamo appunto «modello ecologico» ne *La veglia di un solitario*:

O Uomo! L'intimo sentimento della tua essenza e delle tue forze è il primo monito della natura che educa. Ma tu non vivi per te solo sulla terra. Perciò la natura ti forma anche per relazioni esterne, e ti educa per mezzo di queste. Siccome queste relazioni ti toccano d'avvicino, o uomo, esse ti sono molto importanti per la formazione dell'essere tuo e per la tua destinazione<sup>26</sup>.

Emerge certamente nell'impianto pestalozziano «l'orizzonte teleologico della *Bildung*», il nesso fra mondo interiore e mondo circostante, fra natura e spirito per lo sviluppo "ordinato" della persona che si irradia ai legami umani intessuti nella comunità. Natura, esperienza e spiritualità costituiscono perciò le essenze della "*Bildung* pestalozziana"<sup>27</sup>.

Pestalozzi effigia i tratti di un *umanesimo pedagogico* che s'incardina nei mondi dell'esperienza soggettiva. All'interno della famiglia, della scuola e della comunità sociale, la formazione si presenta come azione vitale e la vita si propone come possibilità di formazione. L'armonia interiore si riverbera negli affetti che quegli ambienti sanno costruire. Fra tutti, l'amore materno. Umano e divino s'intrecciano nella coscienza del singolo. L'esperienza della vita s'addensa nella costruzione di una libera conoscenza. Nulla di ciò che è umano resta escluso dall'orizzonte formativo pestalozziano. Essenza ed esistenza, natura e cultura, corporeità e spiritualità, civicità e religione, eticità ed esteticità<sup>28</sup>.

Pestalozzi evidenzia chiaramente il valore del primo "microsistema", la famiglia, in cui si svolgono le relazioni educative indispensabili per la crescita stessa dell'uomo come cittadino dedito ad una professione. «La famiglia soltanto può preparare a diventare uomini, senza di che non si può essere né partecipi di un ceto sociale né sudditi di uno Stato. [...] I ceti, le professioni e le attività sono le premesse dell'esistenza dello Stato»<sup>29</sup>. Anche se Pestalozzi riporrà speranze diverse verso lo stato nel corso delle sue esperienze educative, ciò che rimane stabile è l'idea della famiglia e della figura femminile come luogo e figura da cui è impossibile prescindere per un equilibrato e corretto sviluppo infantile.

Le relazioni familiari degli uomini sono le prime eccellenti relazioni della natura. L'uomo lavora nella sua professione e sopporta il peso della costituzione politica, perché essa possa godere in pace la pura benedizione della domestica felicità. [...]

Sei tu, o casa paterna, fondamento di ogni pura educazione dell'umanità. O casa paterna, tu scuola dei costumi, tu scuola dello stato! Prima, o uomo, sei figliolo, poi apprendista nel tuo mestiere<sup>30</sup>.

Le sfere – i sistemi dal micro al macro, diremmo oggi – si estendono senza dunque che l'individuo perda la sua sfera interiore che si è sviluppata sin dalla sua prima partecipazione alla vita del nucleo familiare.

Tutte le pure sante forze dell'umanità non sono doni dell'arte o del caso. Nel fondo della natura d'ogni uomo esse stanno colle loro basi. Il loro svolgimento è una generale necessità dell'umanità. [...] La natura sviluppa tutti i poteri dell'umanità per mezzo di esercizio e il loro sviluppo è fondato sull'uso. Ordine della natura nella educazione dell'umanità è la forza dell'applicazione e dell'esercizio delle sue cognizioni, dei suoi doni, delle sue capacità<sup>31</sup>.

Allargando le sfere di vita, sulla base della relazione familiare è possibile all'uomo promuovere compiutamente se stesso, dallo stato animale, a quello sociale, fino al morale. La famiglia svolge, infatti, anche un ruolo sociale, costituendo il nucleo fondante della *Gemeinschaft*:

La *Familie* è il luogo dove l'uomo apprende a vivere con la comunità dei simili. Entro il suo spazio il naturale egoismo si stempera sotto la guida materna, che apre il cuore dei figli alla benevolenza e all'altruismo, come ben illustrano le vicende di Gertrud. In ragione di ciò, la famiglia viene chiamata a svolgere un'importante funzione equilibratrice nei confronti della società<sup>32</sup>.

Va anche sottolineato che alla visione di onnipotenza educativa sociale di cui ancora si sentono gli echi in *Leonardo e Geltrude*<sup>33</sup> subentra la constatazione che il contesto civile non sempre riesce ad offrire opportunità adeguate di realizzazione della persona, che Pestalozzi individua quindi prioritariamente nella vita morale e religiosa.

## Il modello educativo della famiglia

Le relazioni familiari costituiscono, si è detto, l'asse portante di tutta l'azione educativa, che deve effettuarsi nelle diverse sfere. Nella casa si unificano anche le

differenti educazioni che in maniera integrata accompagnano l'uomo, quella morale, religiosa, affettiva, intellettuale, quella fisica e pratica. Il bambino si trova, ad esempio, a svolgere del lavoro in ambito domestico, ma tale agire deve trasformarsi in una educazione del lavoro. E il lavoro, soprattutto manuale, che va insegnato anche ai *Kinder* del ceto povero non li deve condurre ad un abbruttimento fisico, morale e intellettuale avvilente, ma consentire la realizzazione del sé. L'interesse per l'educazione manuale, quindi per il lavoro – tema rilevante su cui non possiamo però soffermarci nell'economia di questo contributo –, che Pestalozzi fa emergere in ogni sfera di vita, intende combattere proprio l'alienazione dell'infanzia; tale formazione va quindi coltivata nei diversi ambienti educativi, *in primis* in famiglia – la scuola domestica di Geltrude – e a scuola e va condotta da persone illuminate e dotate di spirito etico, non tanto da istruttori specialisti in una determinata professione<sup>34</sup>. Dunque, «la famiglia è il terreno naturale dato all'uomo per il suo sviluppo e in nessun modo può essere sostituita. Con essa comincia per lui la sua “destinazione individuale”. Con essa egli entra nel nesso organico della vita sociale»<sup>35</sup>.

Riletto in termini moderni il pensiero di Pestalozzi permette di individuare l'agire competente dell'educatore nel saper porre al centro dell'opera educativa il bambino “integrale”, con i suoi diritti e la sua unicità, dando al contempo rilevanza alle relazioni educative che intrattiene con le altre sfere – gli odierni “servizi educativi” – nella condivisione dell'intento di rigenerare eticamente dell'uomo, a partire dalle sue esperienze naturali.

In riferimento all'educazione familiare il modello di relazione educativa individuato da Pestalozzi, ripreso nel corso del tempo e da “trasferire” negli altri contesti educativi, si è focalizzato, da parte dei suoi successori, soprattutto sulla figura materna. L'educazione della madre è un'educazione consapevole e responsabile, non avviene casualmente e incoscientemente, richiede l'*amore pensoso* che Pestalozzi ben descrive ed addita a modello di ogni educatore. «Ella dovrà riflettere sulla sua responsabilità e sulle conseguenze importanti che hanno i suoi metodi educativi per il futuro benessere dei suoi bambini»<sup>36</sup>. L'amore istintivo di cura sensibile e protezione che si snoda nella pratica quotidiana con lo svolgimento di “compiti autentici” – diremmo oggi – mediante i quali il

bambino ha modo di svilupparsi nei suoi diversi ambiti, senso-motorio, cognitivo, affettivo, sociale e spirituale, diventa “competenza”<sup>37</sup> come riflessione razionale da parte della madre, attribuzione di significato all'azione consapevole. «Tutto ciò che io domanderei a una madre, sarebbe che ella facesse operare il suo amore con la maggior forza possibile, e tuttavia lo regolasse con la riflessione»<sup>38</sup>. Si tratta di un amore riflessivo che estende l'educazione alle relazioni con gli altri e con il mondo prendendo a modello il rapporto madre-figlio e che conduce alla crescita autonoma del figlio. Perciò la relazione madre-figlio diventa il paradigma di riferimento per tutte le successive relazioni educative, ed è sulla stessa che i genitori devono essere formati, in un condensato di emozioni, affetti, ragione e operatività<sup>39</sup>.

Pestalozzi attua insomma un'effettiva valorizzazione del ruolo educativo del genere femminile per la redenzione dell'umanità che va di pari passo con quella dell'infanzia, introducendo degli elementi pedagogici che saranno salienti per la strutturazione del servizio educativo del nido d'infanzia. Al bambino va rivolta un'attenzione privilegiata, nel suo contesto di vita, per cogliere le possibilità di potenziare tutte le sue facoltà in una crescita armonica; la madre, la donna, lavoratrice ma anche capace di occuparsi del focolare, esprime la competenza educativa in funzione anche sociale – diversamente da quanto proposto da Rousseau – nell'offrire al bambino ciò che è necessario per costruire il suo progetto esistenziale, e lo fa in maniera emancipata e libera. Pestalozzi segna un punto di svolta importante, carico di significati anche nell'attualità, in cui si è giunti a riconoscere l'influenza delle esperienze di attaccamento complesse che il bambino elabora non solo con i genitori, ma anche con altre figure parentali o con le/gli educatrici/ori del nido. L'*amore pensoso* della madre pestalozziana può essere inteso infatti come l'*atteggiamento responsivo* degli educatori del nido oggi e, in un momento delicato rappresentato dall'inserimento del bambino in tale contesto educativo

è rappresentato dall'abilità di percepire, interpretare con sensibilità e rispondere con competenza e congruenza ai messaggi ed ai segnali comunicativi del bambino, ponendo una grande attenzione allo stato emotivo che coinvolge la madre ed il bambino, durante il momento dell'inserimento<sup>40</sup>.

Non va però omissis il fatto che, pur fra incertezze e lacune, Pestalozzi, all'interno della famiglia, affida anche al padre un ruolo educativo. L'educazione non viene infatti delegata *in toto* alla madre-nutrice che svolge pura assistenza e semplice allevamento, riservando solo successivamente al padre il compito della formazione politico-sociale; anche quest'ultimo viene invece investito del ruolo di cura, così come di quello di istruzione e di gioco, sin dalla nascita dei figli. Si tratta di un padre, come Pestalozzi stesso testimonia nel suo diario sull'educazione del figlio Jakob<sup>41</sup>, che intende acquisire un sapere pedagogico che è un sapere del fare e che rappresenta l'avviamento ad una "professionalità pedagogica paterna"<sup>42</sup> nuova. Sebbene il suo tirocinio paterno risulti incerto, incongruente, ambiguo, «esso è, pur sempre, esempio del presentarsi sulla scena pedagogica di un agente formativo fuori della tradizione, il padre appunto, che cerca di pensare e agire forme di educazione nuova, e di prepararsi – e di preparare – a tale pedagogia»<sup>43</sup>. In un certo senso anche il padre, come la madre, esprime il suo "amore pensoso": nel medesimo tempo in cui osserva i comportamenti del figlio e riflette, agisce insieme a lui, ma anche sperimenta e usa il registro testuale del diario e delle lettere, che fungono da spie dell'avvio della sua figura educativa, che andrà acquisendo visibilità educativo-sociale.

### Sull'infanticidio

La rivalutazione del genere femminile operata da Pestalozzi, unita alla considerazione pedagogica del contesto familiare, lo induce ad affrontare un tragico fenomeno sociale del suo tempo, l'infanticidio, in un saggio edito nel 1783<sup>44</sup>. Egli analizza le cause che possono condurre una madre ad un comportamento criminale senza provare sensi di colpa e ne deduce che

«si tratta di una madre emarginata, debole e bisognosa di aiuto. I comportamenti devianti di un'infanticida – precisa Pestalozzi – corrispondono ad una sua incapacità di sentire come naturale il legame con i propri figli e sono pertanto la conseguenza di una "innaturale corruzione del cuore materno", spesso connessa ad un grave analfabetismo cognitivo ed emotivo che non richiede solo un'educazione della mente, ma anche una liberazione della coscienza

dall'errore e dal pregiudizio, principali cause dello svantaggio sociale»<sup>45</sup>.

Egli individua, cioè, una responsabilità sociale a cui far fronte con un progetto di emancipazione sociale che vede una stretta connessione fra politica e pedagogia. Agli occhi dell'educatore zurighese, infatti, anche la stessa madre illegittima che abbandona il figlio non è direttamente colpevole dell'azione in quanto, a modo suo, sa dimostrare senso di maternità e amore, solo che si trova in una situazione tale da essere condotta ad agire in modo biasimevole. E lo stesso Rousseau aveva ammesso, riguardo ai suoi figli nati da una irregolarità coniugale, che la definizione sociale e giuridica dei bambini illegittimi a quel tempo era tale per cui, secondo la sua opinione, era preferibile destinarli all'ospizio. Ma se Rousseau «sembra attribuire al legame affettivo ed educativo dei genitori con i figli un valore secondario rispetto a quelli normativi che sanzionano il riconoscimento sociale e giuridico dell'unione dei genitori e la legittimità dei figli»<sup>46</sup>, per Pestalozzi il problema si pone in modo diverso. Per quest'ultimo il legame educativo madre-figlio va sempre salvaguardato, data l'importanza che esso ha per la crescita del bambino; partendo da questo presupposto arriva a schierarsi a favore delle infanticide, sostenendo che sono le condizioni sociali, economiche, legislative e la mancanza di solidarietà sociale a rendere le madri disperate. Per tutelare l'infanzia propone quindi un'assunzione da parte dei padri dei loro doveri genitoriali in un progetto educativo-sociale a sostegno della genitorialità. Giunge anche a condannare l'educazione nazionale, che, fondandosi esclusivamente sulla rozzezza e durezza delle leggi, conduce ad un'educazione domestica non più basata sull'amore e sull'educazione dei figli, ma sulla punizione delle ragazze "dissolute", che vengono di fatto abbandonate a se stesse durante la gravidanza ed il parto. In definitiva, Pestalozzi sembra assumere una posizione femminista per rimarcare il principio che l'infanticidio ha una molteplicità di cause che non possono essere ricondotte alla sola deviazione del comportamento materno ma richiedono un progetto etico-politico della società su fondamento educativo. Nel saggio *Sull'infanticidio* emerge a tutto tondo il tema pestalozziano dell'importanza dell'educazione «come risorsa preventiva del disagio etico-sociale e quindi come molla

imprescindibile di rigenerazione civile. Rigenerazione che doveva iniziare dal basso»<sup>47</sup>.

Una riflessione che si impone anche nell'attualità, nel mentre prendiamo atto di come l'infanticidio non sia un evento superato, da relegarsi al vivace dibattito svoltosi nel XVIII secolo, ma sia presente nella civile, democratica ed evoluta società occidentale del XXI secolo nelle diverse forme di neonaticidio, infanticidio e figlicidio. Il problema va oggi esplorato secondo un approccio multifattoriale, mentre si riconosce l'esistenza di fattori di rischio e di protezione; viene però da chiedersi quanto il generale disimpegno educativo sociale, così come della famiglia e delle figure genitoriali, sia artefice della diffusione di tale fenomeno. Per l'adulto il bambino persona si sta trasformando in "bambino risorsa", non valore in sé, ma strumento di aspettative e gratificazioni individualistiche, oggetto di una progettualità narcisistica, non un "essere altro da sé" come atto d'amore, ma un prodotto programmato e, in quanto tale, anche sacrificabile se si ritiene che ciò sia necessario nella visione distorta e perversa di rivendicazione del proprio esserci. Di qui le azioni di violenza e maltrattamento di minori che avvengono anche nel contesto domestico, che dovrebbe costituire invece il modello educativo e offrire la spinta propulsiva alla crescita dignitosa e rispettosa della persona-bambino. Il tutto va letto all'interno della cultura del disimpegno che pervade gli adulti-genitori, i quali spesso

invece di essere coscienza critica dei propri figli [...] sono portati a giustificare tutto ciò che fanno, ad attribuire sempre la colpa degli insuccessi o delle sbandate ad altri, a minimizzare le devianze, ad aiutarli a fuggire dalle responsabilità. Del resto, anche molti genitori di oggi sono figli della devastante e contagiosa malattia della irresponsabilità che a tutti i livelli avvelena la nostra società e che porta prima a ritenere che nessuna regola generale debba essere rispettata, se ciò impedisce il soddisfacimento di una aspirazione o aspettativa, e poi ad assicurare a tutti una sostanziale impunità attraverso giustificazioni, sanatorie, amnistie, rinvii<sup>48</sup>.

Sembra rendersi alquanto impellente il richiamo alla responsabilità educativa della famiglia e della comunità<sup>49</sup> affinché rinvigoriscano il senso di rispetto e dignità verso

l'infanzia, garantendole con ciò le possibilità di una crescita armonica ed equilibrata, oggi messe in serio pericolo. Va cioè preso in carico il fenomeno dell'infanticidio, del figlicidio, interpretandolo non come insieme di storie individuali, ma come malessere sociale e violenza, i quali, come rileva Tramma, trovano «motivazioni ed espressioni in dimensioni culturali e collettive»<sup>50</sup> che richiedono sicuramente attenzione pedagogica.

### Dalla famiglia ai servizi educativi

Nel *Discorso di Lenzburg*, rielaborato e riedito da Pestalozzi nel 1821, emergono alcune connotazioni specifiche della sua pedagogia, fra cui il carattere naturale, graduale e unitario dell'educazione elementare, il suo modellarsi sul rapporto madre-figlio, il suo essere promotrice della libera umanità dell'uomo, riconoscendo *in primis* i bisogni e i diritti dei bambini, a partire dalla loro osservazione, che assume una vera e propria connotazione pedagogica. Pestalozzi si fa infatti perspicace interprete dell'infanzia, secondo una visione estremamente attuale:

L'educazione dell'uomo inizia dall'educazione del bambino ancora nella culla. L'obiettivo pedagogico del miglioramento del singolo per migliorare la società, tipicamente pestalozziano, si mostra indissolubilmente connesso con la cura dell'*anima infantile*. Chi è il bambino? Quale è la sua essenza? [...] Acuto si dimostra il pedagogista svizzero quando indaga l'anima infantile, mostrando di essere capace di contrastare tanti luoghi comuni che anche la pedagogia stessa ha prodotto nei secoli precedenti.[...] Ogni bambino è un *essere spirituale* [...] Se riconosciuto nella sua natura e accompagnato nella sua formazione, il bimbo cresce attivo, saggio e pio, obbediente e paziente, grato, simpatico, nonché contento e gioioso. Questi sono attributi appartenenti a qualsiasi bimbo che riesce a far propri quando viene adeguatamente educato<sup>51</sup>.

Quel che appare rilevante per l'analisi che si sta conducendo è che nel momento in cui il Pestalozzi allarga le sfere delle relazioni educative dalla famiglia alla scuola lo fa ponendo attenzione a che i "servizi" offerti ai bambini si presentino come effettivamente educativi e non di mero

servizio custodiale o assistenziale. In tale riflessione sembra di poter cogliere la valorizzazione pedagogica di quelli che verranno definiti come “servizi educativi per la prima infanzia” ma che solo dopo un lungo percorso storico riusciranno ad esprimere un vero profilo educativo. Scrive Pestalozzi, anche se riferendosi specificatamente all’educazione elementare:

Come la vita domestica di pochi bambini ha il più grande valore per la loro affettività e la loro innocenza, d’altra parte la vita in comune di molti bambini, per lo sviluppo delle energie e della vita vera e reale, ha dei vantaggi che solo molto raramente si possono realizzare nel ristretto ambito familiare. È proprio vero che questi due momenti non si possono unificare? So che è difficile, ma so anche che questa unificazione dev’essere lo scopo di ogni buona istituzione educativa<sup>52</sup>.

Pur ribadendo che il metodo educativo per eccellenza è ricavato dal modello educativo familiare, Pestalozzi constata la crisi in cui versa già ai suoi tempi la famiglia patriarcale, all’interno della quale le donne proletarie lavorano fuori casa e non sono in grado di prendersi cura dei figli. La situazione che gli si presenta lo porta così a prospettare la nascita di un asilo in cui i bambini possano rimanere tutto il giorno e ricevere cure educative. «Le idee di un’educazione domestica non vanno quindi trascurate ma soltanto trasferite nel giardino d’infanzia»<sup>53</sup>, in una sana mescolanza di operatività, affettività e ragionevolezza che vede nel metodo elementare lo sviluppo dell’educazione integrale “cuore, mente, mano”.

Mayer, riguardo alla possibile collocazione di Pestalozzi come precursore degli asili commenta:

Il Pestalozzi, che voleva l’arte congiunta e non sostituita all’affetto, dichiarava la famiglia esser la prima e più efficace scuola dell’umanità, e però voleva l’educazione della infanzia compiuta nella stanza materna, non poteva formalmente proporre la istituzione di scuole infantili, necessarie soltanto là dove quella stanza è santuario abbandonato dal tutelare suo nome. Ma d’altra parte fra gli argomenti più capaci di dimostrare a se stesso che non era illusione il suo concetto educativo, non poteva sfuggirgli il fatto che, mentre egli in patria veniva tacciato di visionario, si mettevano altrove i suoi principj a tal prova, dalla quale più dovevano uscir vittoriosi. Egli scriveva in proposito: “Le così dette scuole infantili della Inghilterra, le quali raccolgono poveri fanciulli fino al sesto e

settimo anno di età, provano col fatto ciò ch’io mi sforzo di stabilire, cioè che il seguitare per la infanzia norme di insegnamento e di educazione più conformi alle leggi della natura e della psicologia è un bisogno urgente de’ tempi [...]. Nella prima età educativa del bambino è cosa essenziale che non si tenti di esercitare un’azione artificiale, esclusiva e continua, per favorire lo svolgimento parziale di una sua facoltà [...] e va escluso assolutamente il pensiero d’un sistema soverchiamente rigoroso, e perciò contrario allo spirito di libertà, di grazia nativa, e d’innocente letizia, che in questa età non dee scompagnarsi da qualsivoglia istruzione”. Questo è l’unico squarcio ch’io rammenti, nelle opere di Pestalozzi, in cui si parli degli asili per l’infanzia in relazione a sé stesso [...] l’umile stanza della sua buona Geltrude è un vero tipo di scuola infantile<sup>54</sup>.

Il tema sollevato da Pestalozzi conferma l’opportunità di caratterizzare il servizio del nido nella sua dimensione educativa. In tale ambiente il bambino è colto come persona in tutti i suoi aspetti, ed è al centro dell’azione educativa in ogni situazione, nell’accudimento fisico, nelle relazioni, nell’esplorazione naturale, motoria e ludica che compie. Le/gli educatrici/ori esercitano una funzione educativa simile a quella dei genitori per l’intento di cura che li muove nell’accoglienza e nel rispetto del bambino – il quale si attiva, sviluppa relazioni cariche affettivamente, socialmente e culturalmente – ma diversa per i percorsi intenzionalmente educativi e per la progettualità che essi mettono in atto. Sviluppano cioè la pedagogia della relazione, che «si articola a partire dal rapporto col bambino fino alla rete estesa di relazioni: genitore-genitori, bambino-gruppo dei bambini, gruppo educativo»<sup>55</sup>. La relazione di cura che si compie nel nido nel rapporto educatore-bambino è perciò simile alla cura materna, ma non nel senso che entrambi, educatore/rice e madre garantiscono assistenza fisica, ma in quanto le relazioni che instaurano, in uno «spazio di sicurezza, esplorazione, affettività»<sup>56</sup>, promuovono la maturazione del bambino nella considerazione dei suoi bisogni e del suo valore. Come alla madre è richiesto “l’amore pensoso”, così agli educatori del nido è richiesta la consapevolezza del loro fare intenzionalmente pedagogico, anche nella quotidianità e nella routine del loro agire seguendo “i moti del cuore”.

## Conclusione

Nella “pedagogia agita” di Pestalozzi il modello educativo familiare, fondato sull’amore, viene prospettato come esemplare per i percorsi educativi progettati, da svolgersi nelle diverse sfere educative perché il bambino possa essere riconosciuto nella sua dignità di persona e quindi Per Pestalozzi, infatti, «la famiglia è il terreno naturale dato all’uomo per il suo sviluppo, e in nessun modo può essere sostituita. Con essa incomincia per lui la sua “destinazione individuale”. Con essa egli entra nel nesso organico della vita sociale»<sup>58</sup>. Certo è che per poter svolgere tale *mission* la famiglia deve modificare sostanzialmente l’impianto pedagogico con cui si presenta oggi: cellula autarchica e autoregolamentata in cui è sempre più facile constatare l’assenteismo educativo o l’esercizio della totale delega, più che l’esemplificazione del modello educativo per eccellenza. Ma ricordiamo che già Pestalozzi aveva evidenziato alcuni “cedimenti” dei genitori nel loro ruolo educativo:

Il grande malanno del secolo e il quasi insormontabile ostacolo all’azione di ogni sicuro mezzo [educativo] risiede in questo: i padri e le madri del nostro tempo hanno quasi generalmente perduto la consapevolezza che essi qualche cosa, anzi che tutto possono fare per l’educazione dei loro figli. Questa sfiducia dei padri e delle madri nella propria capacità educativa è la cagione generale che rende vani i nostri sforzi. Quindi per risollevere le sorti dell’educazione popolare e nazionale necessita anzitutto ridare ai genitori la coscienza che essi qualche cosa, molto, anzi tutto possono per la educazione dei loro figli<sup>59</sup>.

C’è chi rileva che la famiglia non possa produrre una modificazione sociale-educativa in quanto rappresenta essa stessa il risultato/prodotto di cambiamenti indotti da politiche altre, rispetto ai quali opera al suo interno continui ridimensionamenti che ne mutano i tratti fondamentali. A corollario della tesi di chi ritiene irrealizzabile l’individuazione di un “genoma della famiglia”<sup>60</sup>, vi è l’asserzione dell’impossibilità di poter contare su tale realtà per un superamento della crisi educativa.

Eppure è assodato il ruolo fondamentale rivestito dalla famiglia per i bambini che in essa ricercano sicurezza, fiducia, armonia, tutte le solide basi per poter continuare a

venire rispettato e realizzarsi nella sua “spiritualità”, cioè nel suo essere armonico, equilibrato e complesso<sup>57</sup>. La risposta alla domanda che ci siamo posti inizialmente – oggi, in un tempo di crisi educativa ma anche di modifica dei rapporti familiari, la famiglia può farsi promotrice di cambiamento educativo-sociale? – potrebbe essere affermativa.

crescere e svilupparsi. La stessa *Convenzione sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza* del 1989 richiama agli art. 7 e 8 il diritto del bambino «a un nome, ad acquisire una cittadinanza e, nella misura del possibile, a conoscere i suoi genitori e a essere allevato da essi» (art. 7). In essa si

afferma che «gli Stati parti si impegnano a rispettare il diritto del fanciullo a preservare la propria identità, ivi compresa la sua nazionalità, il suo nome e le sue relazioni familiari» (art. 8). Ma anche l’art. 5 richiama alla responsabilità dei genitori nell’essere guida del bambino: «Gli Stati parti rispettano la responsabilità, il diritto e il dovere dei genitori o, se del caso, dei membri della famiglia allargata o della collettività, come previsto dagli usi locali, dei tutori o altre persone legalmente responsabili del fanciullo, di dare a quest’ultimo, in maniera corrispondente allo sviluppo delle sue capacità, l’orientamento e i consigli adeguati all’esercizio dei diritti che gli sono riconosciuti dalla presente Convenzione». In aggiunta, l’art. 18 esplicita la responsabilità di entrambi i genitori nella crescita del figlio – «Gli Stati parti faranno del loro meglio per garantire il riconoscimento del principio secondo il quale entrambi i genitori hanno una responsabilità comune per quanto riguarda l’educazione del fanciullo e il provvedere al suo sviluppo» – approfondita ancora nell’art. 27: «Spetta ai genitori o ad altre persone che hanno l’affidamento del fanciullo la responsabilità fondamentale di assicurare, entro i limiti delle loro possibilità e dei loro mezzi finanziari, le condizioni di vita necessarie allo sviluppo del fanciullo».

Se la cura educativa familiare è fondamentale nel processo di definizione del Sé del bambino, futuro adulto, si tratta allora forse di ripensare alla famiglia per sostenerla nel suo ruolo educativo, facendone un collante per la strutturazione del servizio educativo nello spazio pubblico comunitario. Dunque, più che decretarne la disfatta, si dovrebbe agire a sostegno e rafforzamento della

genitorialità e della sua competenza educativa, da proiettarsi, secondo il messaggio di Pestalozzi, nelle altre “sfere di vita”, nei contesti sociali, per fare della famiglia un’effettiva promotrice della comunità educante, che oggi sembra aver perso le coordinate identificative in un post-

umano in cui l’azione pedagogica, in quanto attinente alla persona, stenta a trovare un suo significato.

MIRCA BENETTON  
University of Padova

<sup>1</sup> Cfr. E. Napolitano, *Educazione, comunità e politiche del territorio*, FrancoAngeli, Milano 2015.

<sup>2</sup> P. Ariès, *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna* (1960), Editori Laterza, Roma-Bari 1994.

<sup>3</sup> G. Laeng Ballanti, *Introduzione*, in G.E. Pestalozzi, *Scritti pedagogici*, a cura di G. Laeng Ballanti, RADAR, Padova 1970, p. 16.

<sup>4</sup> P. Levrero (a cura di), *Menschenbildung. L’idea di formazione dell’uomo in Johann Heinrich Pestalozzi*, il Melangolo, Genova 2014.

<sup>5</sup> Per un approfondimento sulla diffusione del pensiero di Pestalozzi e sulla sua attualizzazione si veda H. Gehrig (Ed.), *Pestalozzi in China*, Pestalozzianum Verl., Zürich 1995; M. Soëtard e C. Jamet (Eds.), *Le pédagogue et la modernité: à l’occasion du 250e anniversaire de la naissance de Johann Heinrich Pestalozzi (1746-1827)*, P. Lang, Bern, Berlin, Frankfurt/M. [etc.] 1998.

<sup>6</sup> O. Boldemann, *Introduzione*, in J. H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, a cura di E. Becchi, La Nuova Italia, Firenze 1974, pp. 76-77.

<sup>7</sup> F. Cambi, *Manuale di storia della pedagogia*, 3. ed., Gius. Laterza, Roma-Bari 2005, p. 199.

<sup>8</sup> Ivi, p. 192.

<sup>9</sup> E. Luccini, *Le idee politiche e sociali di G.E. Pestalozzi*, Il Poligrafo, Padova 2005, p. 96.

<sup>10</sup> E. Pestalozzi, *Le mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano* (1797), Vallecchi, Firenze 1926, p. 135.

<sup>11</sup> E. Luccini, *Le idee politiche e sociali di G.E. Pestalozzi*, cit., p. 50 e seg.

<sup>12</sup> «Sofferamoci invece a considerare con maggiore profondità come operano le forze ideali del legislatore per realizzare il suo compito. Abbiamo già detto che queste forze fondamentali sono la famiglia e la scuola [...] La famiglia assume un così grande rilievo in tutta la concezione pestalozziana perché essa è il concreto apparire dell’amore nel mondo, e l’amore è la forza redentrica dell’uomo e della società. Esso costituisce l’essenza della personalità umana, consente all’uomo di superare le barriere del suo egoismo, di uscire fuori di sé e di unirsi agli altri uomini, e permette che gli altri si uniscano a lui» (Ivi, pp. 50-51).

<sup>13</sup> W. Brezinka, *Educazione e pedagogia in tempi di cambiamento culturale* (2003), Vita e Pensiero, Milano 2011, p. 72.

<sup>14</sup> Ivi, p. 77.

<sup>15</sup> «Quello che io desidererei da lei [la madre] è soltanto amore pensoso» (E. Pestalozzi, *Madre e figlio. L’educazione dei bambini* (1818-1819), La Nuova Italia, Firenze 1927, p. 17).

<sup>16</sup> E. Pestalozzi, *La veglia di un solitario* (1780), La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 4.

<sup>17</sup> E. Catarsi, *Professionalità educative e relazione di aiuto*, in E. Catarsi (a cura di), *La relazione di aiuto nella scuola e nei servizi socioeducativi*, Del Cerro, Pisa 2004, p. 13.

<sup>18</sup> U. Bronfenbrenner, *Ecologia dello sviluppo umano* (*The ecology of human development. Experiments by nature and design*, 1979), il Mulino, Bologna 1986.

<sup>19</sup> U. Bronfenbrenner, *Ecological systems theory*, in R. Vasta (ed.), *Six theories of child development: revised formulations and current issues*, Jessica Kinsley, London 1992, pp. 187-249.

<sup>20</sup> U. Bronfenbrenner (a cura di), *Rendere umani gli esseri umani. Bioecologia dello sviluppo* (*Making human beings human. Bioecological perspectives on human development*, 2005), Erickson, Trento 2010.

<sup>21</sup> C. Birbes, *Custodire lo sviluppo coltivare l’educazione. Tra pedagogia dell’ambiente e sviluppo integrale*, Pensa MultiMedia, Lecce-Rovato 2016, p. 67.

<sup>22</sup> O. Boldemann, *Introduzione*, in J. H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, cit., p.78.

<sup>23</sup> Cfr. F. Blättner, *Storia della pedagogia* (1954), Armando, Roma 1994, pp. 159-161.

<sup>24</sup> E. Pestalozzi, *Madre e figlio*, cit., p. 29.

<sup>25</sup> G. Sola, *Attualità e inattualità di Pestalozzi*, in P. Levrero (a cura di), *Menschenbildung*, cit., p. 291.

<sup>26</sup> E. Pestalozzi, *La veglia di un solitario*, cit., pp. 11-12.

<sup>27</sup> Cfr. M. Gennari, *Filosofia della formazione dell’uomo*, Bompiani, Milano 2001, pp. 96-114.

<sup>28</sup> P. Levrero, *La Menschenbildung di Pestalozzi*, in P. Levrero (a cura di), *Menschenbildung*, cit., p. 23.

<sup>29</sup> A. Genco, *Il pensiero di G.E. Pestalozzi*, Liviana editrice, Padova 1968, p. 44.

<sup>30</sup> E. Pestalozzi, *La veglia di un solitario*, cit., p. 12.

<sup>31</sup> Ivi, p. 9.

<sup>32</sup> E.V. Tizzi, *La pedagogia sociale di J.H. Pestalozzi*, in P. Levvero (a cura di), *Menschenbildung*, cit., p. 270.

<sup>33</sup> «E tutto il valore civile dell'uomo, tutte le sue forze utili e proficue alla società, si fondano su istituzioni, costumi, processi educativi e leggi, che lo mutano nel suo interno e ne cambiano il modo di vedere, per guidarlo sulla via di un ordine, che contrasta ai primordiali istinti della sua natura, e lo rendono adattabile a rapporti, ai quali la sua natura non lo ha destinato né lo ha reso adatto, che anzi ha messo in lui i più grandi impedimenti a inserirvisi. E quindi l'uomo dappertutto in quanto è privo d'educazione civile, è uomo di natura» (E. Pestalozzi, *Leonardo e Geltrude* (1787), parte quarta, La Nuova Italia editrice, Venezia 1928, p. 113).

<sup>34</sup> «Riconosciamo che il lavoro non ebbe per il Pestalozzi un valore di utilitarismo spicciolo ma fu anzitutto strumento di attuazione dell'ideale di una superiore umanità, sicché non acconsentiamo a parlare di educazione professionale, come alcuni fanno. È vero, però, che per il Pestalozzi l'educazione al lavoro ha anche lo scopo di evitare il danno del predominio del desiderio di guadagno [...]. Resta il fatto che, per le classi superiori, mediante il lavoro si realizzerebbe, umanisticamente, l'educazione piena; per quelle inferiori si avrà un 'avviamento' vero al lavoro, con tutto il seguito delle discriminazioni di valore e di dignità che il Pestalozzi non avrebbe voluto» (A. Genco, *Il pensiero di G.E. Pestalozzi*, cit., p. 157).

<sup>35</sup> F. Delekat, *Pestalozzi. L'uomo, il filosofo, l'educatore*, La Nuova Italia, Firenze 1928, p. 167.

<sup>36</sup> J. H. Pestalozzi, *Lettere sull'educazione della prima infanzia (a J.P. Greaves)*, in E. Becchi (a cura di), *Scritti scelti di Johann Heinrich Pestalozzi*, UTET, Torino 1970, Lettera XIV, p. 492.

<sup>37</sup> Anche oggi si riconosce che «la cura materna, il *maternage*, non è solo una disposizione innata, bensì un comportamento protettivo ed educativo primariamente materno che implica una scelta e si regge su competenze. Le madri sono capaci di autentica cura educativa quando non si limitano a proseguire le attività apprese per linea matrilineare in modo 'naturale' o 'istintivo'» (V. Iori, *La famiglia come luogo di cura educativa*, «La famiglia», aprile-giugno 2007, p. 24).

<sup>38</sup> E. Pestalozzi, *Madre e figlio*, cit., p. 17.

<sup>39</sup> B. De Serio, *L'eccezionale normalità dell'amore pensoso. Brevi riflessioni sul pensiero di Pestalozzi*, «MeTis», I, 1, 12/2011.

<sup>40</sup> L. Restuccia Saitta, *Diventare famiglia*, in S. Mantovani, L. Restuccia Saitta, C. Bove, *Attaccamento e inserimento. Stili e storie dell'inserimento al nido*, 2. ed., FrancoAngeli, Milano 2003, p. 89.

<sup>41</sup> E. Becchi (a cura di), *Scritti scelti di Johann Heinrich Pestalozzi*, cit., pp. 57-71.

<sup>42</sup> E. Becchi, *Otto papà illuminati*, in E. Becchi, M. Ferrari, *Formare alle professioni. Sacerdoti, principi, educatori*, FrancoAngeli, Milano 2009, p. 358.

<sup>43</sup> Ivi, p. 338.

<sup>44</sup> J.H. Pestalozzi, *Sull'infanticidio* (1783), a cura di G. Di Bello, La Nuova Italia, Firenze 1999.

<sup>45</sup> B. De Serio, *L'«amore» pensoso tra vocazione domestica ed emancipazione femminile. La figura della madre nel pensiero di Johann Heinrich Pestalozzi*, in B. De Serio (a cura di), *Cura e formazione nella storia delle donne. Madri, maestre, educatrici*, Progedit, Bari 2012, pp. 20-21.

<sup>46</sup> G. Di Bello, *Introduzione*, in J.H. Pestalozzi, *Sull'infanticidio*, cit., p. XXVII.

<sup>47</sup> A. Santoni Rugiu, *Prefazione*, in J.H. Pestalozzi, *Sull'infanticidio*, cit., p. X.

<sup>48</sup> A.C. Moro, *La convenzione ONU dopo quindici anni*, in F. Milanese (a cura di), *Bambini, diritti e torti*, Forum 2005, Udine 2005, p. 61.

<sup>49</sup> «Alla tolleranza nei confronti della violenza deve sostituirsi l'intervento attivo e l'educazione. Devono essere sviluppati programmi di informazione e di educazione delle comunità sulla natura e la inaccettabilità della violenza domestica» (United Nations Children's Fund, Centro di Ricerca Innocenti Firenze, Italia, *La violenza domestica contro le donne e le bambine*, «Innocenti digest», 6, 2010, p. 15).

<sup>50</sup> S. Tramma, *Pedagogia della contemporaneità. Educare al tempo della crisi*, Carocci, Roma 2015, p. 77.

<sup>51</sup> A. Kaiser, *La filosofia dell'educazione di J.H. Pestalozzi*, in P. Levvero (a cura di), *Menschenbildung*, cit., pp. 229-230.

<sup>52</sup> J. H. Pestalozzi, *Sull'idea di educazione elementare (Discorso di Lenzburg)*, in E. Becchi (a cura di), *Scritti scelti di Johann Heinrich Pestalozzi*, cit., p. 425.

<sup>53</sup> O. Boldemann, *Introduzione*, in J. H. Pestalozzi, *Popolo, lavoro, educazione*, cit., p. 82.

<sup>54</sup> E. Mayer, *Pestalozzi, precursore degli asili infantili*, in M. Di Marco (a cura di), *Educatori dell'infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1970, pp. 7-8.

<sup>55</sup> R. Bosi, *Pedagogia al nido. Sentimenti e relazioni*, Carocci, Roma 2002, p. 98.

<sup>56</sup> Cfr. E. Macinai (a cura di), *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia*, ETS, Pisa 2011.

<sup>57</sup> E. Pestalozzi, *Madre e figlio*, cit., p. 29.

<sup>58</sup> F. Delekat, *Pestalozzi*, cit.

<sup>59</sup> E. Pestalozzi, *Discorsi alla mia casa (discorso per il 72° compleanno, 1818)*, in E. Pestalozzi, *L'educazione*, 2 ed., a cura di E. Codignola, La Nuova Italia, Firenze 1946, p. 42.

<sup>60</sup> Cfr. P. Donati, *La famiglia. Il genoma che fa vivere la società*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2013.