

**Permanenze e piccole-grandi ‘rivoluzioni’ nella prima infanzia.
Lo sguardo pedagogico e psicologico sulla genesi del primo senso di sé**

Permanency and Small-to-Significant ‘Revolutions’ in Early Infancy. The Pedagogic and Psychological Insight into the Genesis of the Primary Awareness of the Self

OLGA ROSSI CASSOTTANA

The essay reiterates the unique nature of early infancy in personality building, focusing attention on what constitutes those essential steps in creating the initial sense of the “self”, a vital component in a prolonged process of “permanent effect” identity formation along that path leading to the personal self-realization. The paper appears against a background touching upon the most advanced research and the bases of those theories – starting from Rousseau’s “discovery of infancy” – which allow us to grasp the revelations of those personology traits in the throes of their creation through the fundamental affection in family relations which lay the foundations of trust, autonomy and self-esteem. In the pre-school environment the sense of differentiation of the “self” develops in like, if not clearer, manner – along with a sharing-oriented solidarity, i.e. the first awareness of standard empathy and joy which leads to the feeling of belonging. It is that very pedagogic and psychological insight which may direct the overcoming of educationally inappropriate attitudes, which, on the one hand, may allow us to look beyond determinism, or, on the other, the carelessness of other wholly reductionist theories, to transform neurophysiological and biochemical data which flank human development on exceptional educational occasions which stand as the cornerstone of personality in its own specificity ... forever one.

KEYWORDS: PEDAGOGICS OF EARLY INFANCY; PRIMARY SELF-AWARENESS; SELF-DIFFERENTIATION; PEDAGOGICS OF PRIMARY EDUCATION RELATIONSHIPS; PRE-SCHOOL EDUCATION

Gli effetti permanenti dell’educazione. La rivalutazione dei primi tempi della formazione: un’occasione spesso trascurata

Seguendo la panoramica a trecentosessanta gradi di Evelina Scaglia in quella che riteniamo un’autentica *opus magnum* sull’educazione in età infantile a partire addirittura dai periodi della classicità, da Omero (cfr. E. Scaglia, *Istituzioni di Storia della pedagogia della prima infanzia*, Gli Ebook, Edizioni Studium, Roma, 2019, particolarmente, pp. 508-510) attualmente possiamo cogliere come la seconda metà del Novecento, da un lato, abbia portato a compimento quanto l’attivismo della prima generazione aveva posto in evidenza e aveva, sempre più, ricercato, *in primis* attraverso l’opera di Jean Piaget e il consolidarsi di correnti di studio di psicologia dell’età evolutiva e dell’educazione, dall’altro, con

l’affermarsi di una vera e propria ricerca psicopedagogica in grado di catturare gli eventi pedagogici nella loro specificità. Tuttavia furono, successivamente, gli ultimi anni ’80 e ’90, la fine del secolo e del millennio che trascurarono la ricerca autenticamente pedagogica sulla prima infanzia. Fu Giovanni Cattanei, in seguito all’eredità lasciatagli da Aldo Agazzi come Direttore di «Scuola Materna», a cogliere come l’affermarsi della primalità dell’educazione permanente, l’attrazione sempre più evidente per una pedagogia del ciclo di vita, quella che denominiamo andragogia, avesse fatto sì che nell’ambito degli studi pedagogici la prima formazione della personalità fosse notevolmente trascurata. Erano in particolare le ricerche della psicologia dell’età evolutiva che si stava avviando a divenire psicologia dello sviluppo, di alcune aree della psicopedagogia che proseguivano gli studi sulle prime età. La pedagogia generalmente, in quegli anni sembrava, invece, volersi, per così dire,

affrancare dall'approfondimento dei suoi temi costitutivi, quelli riguardanti l'infanzia, per aprirsi ad altre stagioni della vita e ad argomenti da cui era rimasta esclusa.

Questo contributo aspira a riportare alla luce oltre agli aspetti pedagogici e psicologici, anche i fondamenti storici di quelle evoluzioni o involuzioni negli ambiti della ricerca.

Cattanei incentrò lo studio del nostro gruppo di lavoro su *Gli effetti permanenti dell'educazione*, messo in luce dal titolo di questo primo paragrafo, per riaprire la strada a un percorso di ricerca che rivalorizzasse i primi tempi della formazione umana nei loro *effetti permanenti*. Per l'autore l'educazione permanente viene riprospettata, partendo dall'autentica germinazione di essa nell'interiorità di ogni persona.

Dagli studi di Giovanni Siri¹ in stretto contatto di ricerca con Giovanni Cattanei e con il nostro gruppo di studio di quegli anni, possiamo cogliere una sorta di *binomio indissolubile* che ha caratterizzato la ricerca della genesi della formazione della personalità. Siri focalizza i passaggi fondamentali del costituirsi del Me dell'Io e Sè, termini ripresi da George Mead, ma da lui rivisitati sul piano concettuale. Tale binomio, composto di elementi tra loro contrastanti, accompagna una molteplicità di ricerche sulla costruzione della personalità, da un lato, l'esigenza di coniugare le fondazioni naturalistiche di derivazione positivista di varia matrice certamente riduzionistiche, dall'altro la scoperta di un'angolazione di visuale assolutamente innovativa: il nucleo fondamentale della personalità deriverebbe dalle dimensioni emozionali e comunicativo-affettive.

In sede scientifica è venuto affermandosi un più ampio concetto di educabilità, coincidente con l'intera 'parabola esistenziale', quale percorso educativo ininterrotto verso la perfettibilità dell'essere, che ha dischiuso alla pedagogia sentieri inesplorati, guadi, prima d'ora non percorsi, prospettando alla condizione umana ben più ampi orizzonti educativi. A questo spostamento dell'asse educativo verso l'intera 'area esistenziale', non sempre problematicamente affrontato e criticamente assunto, hanno indubbiamente contribuito alcuni fenomeni di natura storico-sociologica e talune impostazioni scientifiche mirate e ad ampio spettro, tra cui in primo luogo gli studi sulle primissime età della vita, sin dalle evoluzioni nella vita intrauterina, in secondo luogo l'aumento considerevole della popolazione in età adulta ed anziana, in ottimali condizioni vitali-esistenziali,

nonché le profonde, ininterrotte trasformazioni delle organizzazioni sociali, di cui pare, oggi, impossibile conoscere gli esiti definitivi. L'educazione, proprio per la sua intrinseca dimensione progettuale nelle tre ineludibili valenze insite nel concetto di progetto - secondo lo Scheler² - di «*tensione verso un valore, intenzione e realizzazione*», non può non contemplare una dimensione anche «profetica»³ di quelle che saranno le condizioni sociali future. Sebbene, sia chiaro, l'adattamento alla società, la prefigurazione di ruoli e di compiti futuri e futuribili non debba intendersi passivamente come acquiescenza dell'uomo rispetto alle istanze della società. L'ampliamento dell'educabilità si è svolto lungo la linea di una valorizzazione a trecentosessanta gradi delle potenzialità di sviluppo della persona nella sua totalità nelle differenti caratteristiche, finalizzando il progetto di un'autoeducazione in tutte le stagioni della vita, aperta al divenire - personologicamente - sempre più sé stessi. Come ebbe modo di distinguere Giovanni Cattanei, chiarendo quale potesse e dovesse essere un'autentica educazione permanente: «quella educazione che ogni uomo ontologicamente ambisce a realizzare quale svolgimento incessante e progressivo di potenzialità, giocate nell'ambiente culturale, costitutivamente affermantisi nello sviluppo, costituisce il significato forse unico, ma certamente più vero dell'educazione permanente, non effigiata nei formulari di contingenti ricorrenze istituzionali, ma diffusa e obbligatoria la dimensione dell'uomo umano, al quale ogni altro è chiamato a porgere soccorso non semplicemente in una specifica didattica, ma in una varia, difficile, estenuante opera di disposizioni delle condizioni vitali della educabilità, di decondizionamento per l'autenticità originale ed irripetibile delle persone, di stimolazione delle scoraggiate energie, e non solo di rinforzo dell'apprendimento, d'incoraggiamento cognitivo, ma di contributo integrale delle personalità»⁴. Tutti i tasselli del divenire educativamente della persona sono rimessi al loro posto dal personalismo illuminato dell'autore.

Innanzitutto, essendo l'educazione un processo essenzialmente personale, sebbene centro dell'educazione non sia l'educando-individuo ma l'educando essere sociale⁵, tanto che le linee di demarcazione tra individuale-personale e sociale paiono molto sfumate e le intercorrelazioni reciproche pressoché inestricabili e indisgiungibili, si è posta in luce l'esigenza di conoscere più ampiamente su un piano scientifico i limiti

dell'educabilità. Ci pare opportuno avanzare alcuni chiarimenti sulla centralità che ha assunto il concetto di socializzazione, tanto più in riferimento alla prima genesi del sé. Essa può essere considerata finalità educativa fondamentale, soltanto se è colta in tutta la propria, intrinseca complessità, quale motivo-cardine del processo educativo, esso stesso momento-interattivo-relazionale per eccellenza. Rifiutiamo pertanto quella visuale piuttosto diffusa, sia a livello di dinamiche familiari sia prescolari e scolari, che riduce la socializzazione ad un generico «stare insieme nel gruppo». La socializzazione richiama, infatti, tutte le tappe dello sviluppo affettivo, che trova certamente in essa il punto di arrivo di un lungo processo di crescita contraddistinto da momenti di differenziazione ed integrazione. Spesso la conquista evolutiva della socializzazione intesa in termini profondi, per le condizioni di isolamento del bambino nella famiglia e della famiglia nella società, si compie con difficoltà, non seguendo la strada biologicamente predisposta, ma dovendo ricorrere a cambiamenti di rotta, deviazioni che esigono modalità rieducative, già in tempi molto precoci del periodo di crescita. Un primissimo richiamo alla distinzione tra socializzazione primaria, quella che contraddistingue le prime fasi dello sviluppo, e socializzazione secondaria ci pare opportuno e ci sembra conservi la sua intrinseca validità.

Come afferma il Cattanei in un articolo di «Scuola Materna»: «Non c'è socializzazione se c'è mero adattamento [...], la socializzazione si realizza mediante apprendimenti nel senso forte e profondo del vocabolo, ove 'apprendere' è verbo adottato in quanto capacità di codificare attivamente il comportamento in relazione ad una situazione data, contribuendo ad accrescere le strutture mentali e le possibilità operative insite in una personalità»⁶.

Non solo i più tradizionali «stadi» di sviluppo sono stati oggetto di attenzione, ma particolare rilievo hanno assunto, e vieppiù dovrebbero acquisirne, gli studi delle primissime fasi della vita - addirittura a livello di vita intrauterina -, della prima e seconda età adulta e della senescenza attiva. L'estensione e l'approfondimento sono avvenuti nei due sensi, con una cura psicopedagogica speciale per le fasi sempre più precoci, sin dal primitivo, supposto *imprinting* da parte del battito cardiaco materno nella vita intrauterina, agli studi sempre più complessi sulla psicologia adulta, sempre più articolata in 'substadi', per così dire, nel tentativo di ravvisarne ben scandite linee

evolutive e fasi di sviluppo, sebbene dai contorni più sfumati e dai tempi più decantati, rispetto ai momenti evolutivi per eccellenza, ma chiaramente contraddistinte e delineate.

Le correnti psicoanalitiche, in particolare, hanno focalizzato l'attenzione sui primi stadi dello sviluppo umano, ritenendo che nulla di quanto è avvenuto a livello inconscio primario, sin dalle fasi indifferenziate del sé, vada perduto, ma conservi un potenziale sommerso, pronto a riaffiorare in peculiari situazioni come *potenziale creativo*, come *liberazione dell'immaginario* o trovando esiti, in certo qual modo, nevrotici. In tal modo le strutture fondamentali della personalità, che più puntualmente metteremo a fuoco nei successivi paragrafi su *Dalle interazioni di riconoscimento alla relazione diadica* e *Dalla relazione prototipica di tutte le relazioni alla relazione con l'altro da sé*. Es, Io, Super-Io, vengono progressivamente strutturandosi, segnando il passaggio da stadi primordiali prevalentemente indifferenziati alla prima 'consapevolezza del sé', cui corrisponde una più adeguata e cosciente verbalizzazione e poi, attraverso un susseguirsi di esperienze che affondano paradossalmente nell'«egocentrismo» e nell'«onnipotenza», alla genesi dell'Io-sociale che potremmo identificare con il Super-Io freudiano⁷.

L'espansione degli ambiti degli studi sulla psiche infantile ha investito sia l'area familiare, per evidenti ragioni più difficilmente sondabile, sia le realtà istituzionali, quali il Nido e la Scuola dell'Infanzia. Le ricerche sulle famiglie hanno tentato l'approfondimento delle interazioni diadiche e linguistiche, della progressiva estensione delle identificazioni, da quella «anaclitica» con la figura materna a quelle, già in età piuttosto precoci, con le altre figure simboliche⁸. La realtà del nido, in particolare, ha consentito l'esplorazione del tema dell'«attaccamento», delle interazioni linguistiche infante-educatrice, dei bambini fra di loro e delle dimensioni ludiche, di tipo simbolico-espressive.

Sul fronte degli studi di neurofisiologia e biologia cerebrale vengono progressivamente accumulandosi risultati che indicano le notevoli e irripetibili opportunità di sviluppo nelle prime fasi della vita. L'individuazione, sempre più precisa di momenti differenziati, di «periodi critici», attualmente più generalmente denominati «periodi sensibili», che segnalano la primissima e la prima infanzia come le età migliori per i diversi, successivi apprendimenti, l'identificazione del cervello

infantile con una ‘rete ferroviaria’ dagli snodi e raccordi più agili e flessibili, il disegno, sempre più netto e scrupoloso di aree specifiche nella «geografia cerebrale», tutto questo cumulo di conoscenze e acquisizioni sedimentate non sembra, tuttavia, aver prodotto le debite e opportune conseguenze sul piano educativo.

La costruzione del primo «senso di sé»: tassello irrinunciabile del progressivo costituirsi dell’identità

Nella fitta trama delle relazioni che supportano la formazione della personalità *in fieri* non possiamo trascurare che il bambino nei primissimi anni e poi il fanciullo abbiano conseguito primigenie forme d’identità, o per lo meno diversi suoi frammenti, tra loro fortemente correlati in consequenziale successione, che anzi, come notò Theodore Lidz, «le fasi dello sviluppo della fanciullezza non sono fine a se stesse ma stadi della progressione verso lo sviluppo di una persona integrata e ragionevolmente autosufficiente»⁹. Né i successivi passaggi alle età privilegiate per il formarsi e il cristallizzarsi dell’identità, rispettivamente l’adolescenza e la giovinezza¹⁰, e neppure quelle ulteriori della maturità vera e propria e della medesima senescenza saranno esenti da crescenti e costanti - seppure di minore entità - consolidamenti dell’identità, determinati in particolare dall’assunzione dei ruoli parentali e lavorativi con l’influenza di un certo rilievo dell’identificazione con i componenti del gruppo di lavoro. Potremmo più precisamente definire questo tipo di identificazione che s’incentra su aspetti più superficiali e che s’innesta su quella che definiamo socializzazione secondaria, una forma di imitazione.

Fu questo lo sfondo del dibattito svolto, alla fine degli anni Ottanta, nel gruppo di studi di Giovanni Cattanei che ci fa piacere richiamare ulteriormente: l’affermarsi sempre più vivo del concetto di educazione permanente, in seguito del *life-long-learning*, suggerirono un tracciato di ricerca che ricapovolgesse i termini delle questioni in gioco, rivalorizzando i primi tempi della formazione umana nei suoi «effetti permanenti»¹¹.

Appare evidente che qualora i modelli identificatori, più significativi, i genitori e le altre persone dell’*entourage* familiare siano stati vacillanti o scarsamente incisivi, le fasi successive rinvigoriranno la *ricerca di un’identità* non ancora conquistata, con svariati tentativi di

riaggiustamento o con approdi talvolta maldestri o irrimediabilmente patologici.

Il nucleo familiare costituisce, come è noto e come vedremo più in profondità, la sede elettiva per il realizzarsi delle potenzialità personali.

Dalle interazioni di riconoscimento alla ‘relazione diadica’, ‘prototipica di tutte le relazioni’

Riteniamo centrale riporre in primo piano l’immenso ed immutato compito educativo della famiglia con effetti certamente, in larga misura, permanenti. Essa presenta costitutivamente tutte le caratteristiche per favorire la trasformazione della motivazione e della spinta all’auto-realizzazione dell’educando in effettive conquiste. I dati di numerose ricerche psico-pedagogiche e sociologiche hanno offerto il quadro di rapporti decisamente variegati per l’affermarsi di molteplici modelli di famiglia rispetto a quelli prevalenti sino agli anni Novanta del Novecento.

Individuare le linee di questo itinerario condiviso implica ripercorrere, in primo luogo, il processo di formazione della personalità in famiglia per coglierne l’incontrastato influsso profondo, al di là delle evoluzioni socio-culturali e, in secondo luogo, invitare a riscoprire l’influenza della scuola, più sfumata ma anche portatrice, se ben esercitata, di svolte significative già nel percorso educativo della prima infanzia.

Risulta evidente che la famiglia rivesta ancora, seguendo le acute e profonde osservazioni di Henry Wallon, un ruolo fondamentale ai fini della formazione e della progettazione personale dei suoi componenti. L’autore coglie l’influenza in profondità della famiglia, proprio per i meccanismi di natura inconscia che sono implicati, ovvero i meccanismi dell’identificazione e quindi dell’interiorizzazione dei primi e primissimi valori. In questo modo egli chiarisce il sottile, influsso delle famiglie: «La Famiglia è il gruppo la cui azione è la più molteplice, comincia ad avvolgere l’individuo da ogni parte. È un investimento completo che precede ogni specie di scelta, i cui effetti, subiti prima di ogni possibilità di riflessione e di attenzione, più o meno rischiano di sfuggire ad una presa di coscienza ulteriore e possono essere presi come tratti di natura imputabili alla costituzione dell’individuo»¹². Essa dovrebbe indirizzare le proprie risorse verso la promozione intenzionale delle personalità che vi si sviluppano e, nel contempo, al proprio interno dovrebbero infondersi nei suoi più giovani

membri le insopprimibili e urgenti tensioni verso una progettazione esistenziale quale introspezione e ascoltazione del proprio ‘dover essere’, quale conferma dell’Io nella concomitante attenzione verso l’Altro da sé. Certamente, è ormai dalla seconda metà degli anni Novanta che, investigando sui temi legati alla famiglia, usiamo sempre il concetto e quindi il termine al plurale: famiglie nella loro varietà dei modi di essere, nelle differenti modalità di ‘fare famiglia’, consapevoli, tuttavia che un membro della famiglia possa costituire un ancoraggio fondamentale per una crescita favorevole e quindi ‘sana’ sul piano personologico¹³.

La progettazione personale, l’autoprogettazione, già elaborata, ai confini adolescenziali-giovanili rappresenta l’esito elettivo del processo di costruzione della personalità umana. La visione pedagogica pone sempre al centro della propria investigazione una visione prospettico-progettuale sulla quale ci siamo soffermati in numerosi saggi nel personale percorso accademico, o «trasformatrice»¹⁴, come pone in luce Luigina Mortari, attenta interprete dei chiaroscuri della personalità e delle dimensioni epistemiche.

Nelle nostre ricerche sui temi della famiglia abbiamo sempre richiamato quelli che riteniamo i cardini della sicurezza personologica: la «fiducia di base», l’«autonomia» e l’«autostima», rimarcando come le figure genitoriali - attraverso le indagini psico-sociologiche - risultino sempre più insicure, fragili, instabili nelle proprie identità, o deleganti. Una rifondata coscienza educativa dovrebbe incoraggiare i genitori a un costante e problematico ripensamento del loro ‘essere genitori’. La genitorialità dovrebbe manifestarsi - ci sia consentito riproporre la nostra metafora che ci pare possa valorizzare le migliori disposizioni genitoriali - secondo una policroma tavolozza di atteggiamenti educativi, nella pittura di un affresco di permessi e di negazioni, di consensi e di dissensi, ma sempre sullo sfondo dell’accettazione profonda e totale della personalità dei figli, diversi da loro stessi¹⁵.

Riteniamo fondamentale enucleare le finalità e gli interventi consapevoli della famiglia per l’autoprogettazione personale. Un apporto di considerevole importanza può scaturire da una rilettura nel tempo presente della psicologia umanistica. In particolare, Carl R. Rogers ci offrì la definizione di «tendenza attualizzante»¹⁶ quale complesso di motivazioni di ordine fisico-psicologico, più latamente

esistenziale, che esprimono al massimo grado il compito di sviluppo della persona come unicità e irripetibilità, come potenziale creativo di autoespressione. Luigi Pati sottolinea, in un volume, a tutt’oggi di particolare rilievo educativo, *Pedagogia della comunicazione educativa*, che «le forze attualizzanti operano sin dall’inizio della vita»¹⁷. Già nel feto, sin dal momento del concepimento, sono iscritte tutte le potenzialità dell’essere, ma esse piuttosto attendono una progressiva e continua realizzazione, sempre più consapevole ed intenzionale.

Se le responsabilità familiari ai fini dell’autoprogettazione risultano di primaria importanza e addirittura fondanti, occorre a questo punto mettere a fuoco più distintamente la socializzazione familiare per trarne ulteriori indicazioni pedagogiche. L’esito della socializzazione è strettamente connesso con tutte le tappe dello sviluppo affettivo, che trovano in essa il compimento di un lungo e progressivo itinerario di crescita. La socialità, paradossalmente, trova le proprie radici in manifestazioni e motivi della personalità apparentemente opposti e contrastanti: l’egocentrismo, l’opposizionismo, l’onnipotenza. L’Io sociale infatti presuppone l’Io. Solo un soddisfacente sviluppo dell’Io derivante da un’accettazione incondizionata, profonda e totale, di quella che Erikson definì «fiducia di base»¹⁸ può porre le basi dell’Io sociale. È proprio questo l’incontrovertibile compito di sviluppo della primissima infanzia, rispetto al quale la famiglia riveste un ruolo insostituibile ed unico. Pati ha chiarito in numerosi e approfonditi studi come la «fiducia di base» non si identifichi con le cure materne di tipo fisico e neppure, in maniera esclusiva, con profusioni e manifestazioni affettive, ma costituisca piuttosto qualcosa di più intimo e coinvolgente che mette in gioco la medesima «proposta assiologica fatta dai coniugi»¹⁹. Racchiude tutte le esperienze svolte nel primo anno di vita e consente una primordiale, ancora inconsapevole introiezione di valori.

Anche il tema della cura, ancor più nelle primissime fasi dell’esistenza, viene ad assumere un ruolo centrale ed è proprio nell’esercizio della genitorialità che essa assume quelle caratteristiche profondamente pedagogiche sulle quali ci richiama Giuseppe Bertagna con speciale, fondato avvertimento: «Ebbene, in questa prospettiva, si muovono da qualche tempo, nel panorama della ricerca pedagogica italiana, alcune riflessioni pedagogiche che si concentrano sul tema della cura e che tentano di sottrarre questa pratica alle sue più evidenti e incontestabili dimensioni

empiriche, per scoprirne al contrario, le possibili radici meta empiriche e morali che potrebbero così originare una pedagogia non riduzionistica della cura»²⁰.

Nella prima infanzia, inoltre, vengono gettate le basi e le condizioni di sviluppo dell'autonomia e dell'autostima. È proprio tra i due e i tre anni che le tendenze all'autonomia e all'autoaffermazione divengono esigenze insopprimibili e condizioni indispensabili per lo sviluppo e per la progressiva, predisposta identità personale che in quella fase possiamo definire 'prodromi di identità'.

I processi di identificazione con le 'figure significative' favoriscono - tra la prima e la seconda infanzia - l'esito della socializzazione, sia attraverso l'assunzione del ruolo sessuale specifico, sia attraverso lo sviluppo del Super-Io. La formazione del Super-Io, seguendo una visione strettamente freudiana, risulterebbe l'esito della pacificazione della dinamica edipica. Un nostro approfondimento aveva messo in luce i meccanismi di natura psicologica che verrebbero posti in atto proprio alla svolta significativa tra i cinque e i sei anni sarebbero quelli della «proiezione» e dell'«identificazione»²¹. Come ha efficacemente chiarito Nicola Paparella sarebbe tuttavia riduttiva l'assimilazione del Super-Io con una censura, la terza istanza della personalità presenterebbe, nella stessa visione freudiana, una gamma di modulazioni molto ampia rispetto a quella restrittiva di mera censura interiore, racchiudendo tutto il ventaglio di valenze, anche di tipo propositivo, quali i valori, gli ideali, le motivazioni, le incitazioni²². Notevolissimi risulterebbero pertanto gli influssi che la genesi del Super-Io eserciterebbe sullo sviluppo della socialità, intesa quale accettazione profonda delle istanze provenienti dagli altri, e sulla meta educativa dell'autoprogettazione.

Se la genitorialità riveste un ruolo notevolissimo nelle fasi infantili ai confini con la fanciullezza, tuttavia l'incidenza dei ruoli familiari prosegue lungo tutto l'arco dei processi di formazione. L'adolescenza, grande età delle «ricapitolazioni psicologiche», dei cedimenti e delle regressioni alle precedenti crisi evolutivo-esistenziali, dovrà rinsaldare una 'fiducia' divenuta a volte barcollante, un'«autonomia» e un'«autostima» che attendono nuove conferme perché il giovane possa veramente essere sé stesso.

Dalla primalità delle relazioni familiari alla relazione con l'Altro da sé: l'apporto significativo delle relazioni in ambito prescolastico

Se, come abbiamo visto le «tendenze attualizzanti» operano sin dall'inizio della vita, certamente senza riprendere i passaggi, già delineati del formarsi della fiducia, dell'autonomia e dell'autostima, nell'ambito dei Servizi per l'Infanzia trovano nuovi punti di forza e svolte di consolidamento, non sempre adeguatamente considerati e valorizzati.

Lo studio, sempre attuale, di Angela Perucca Paparella sulla relazione educativa²³ offre le linee teoriche e le chiarezze esplicative di quanto l'ampliamento dei primi contatti e delle interazioni, oltre il nucleo familiare, possa segnare delle tappe evolutive di particolare significato. È nella scuola dell'infanzia e addirittura al nido che si sperimenta più realisticamente il confronto e la collaborazione con gli altri e quindi la socialità in via di sviluppo, ancora incerta e traballante, temporalmente circoscritta, ma decisamente desiderosa della ricerca dell'Altro. I primi anni di vita sono contraddistinti dal desiderio di confrontarsi per sentire insieme e per cominciare a capire ed offrire risposte di conferma inconscia al 'primo senso di sé'.

Se le relazioni fondanti il primo senso di sé possono essere considerate quelle individuate da Perucca che scandaglia i passaggi dalla «relazione di bisogno», alla «relazione di gratificazione» che fa scaturire la dimensione personologica originaria del desiderio, o meglio dell'incontro dei desideri del bambino da una parte e dalla madre dall'altro sino - per quel che attiene alla prima infanzia - oggetto del nostro contributo alla «relazione incentrata sulle norme», denominata «necessaria» che aprirà le porte ad una tipologia di relazione più complessa da gestire e indirizzare sul piano educativo la «relazione di autoaffermazione». Ogni disposizione relazionale prevede una primigenia «condivisione di significati» e «discriminazione dei vissuti dell'altro»²⁴ in età precocissime.

Linee interpretative particolarmente significative e suggerimenti operativi, sempre sociologicamente, psicologicamente e pedagogicamente fondati ci possono giungere dalla piccola collana - di particolare valore ermeneutico e assolutamente esaustiva sul piano psicopedagogico - recentemente curata da Cristina Casaschi²⁵. *Il no come spazio di costruzione della propria*

identificazione personale di Silvana Bonanni ed Emilio Gattico²⁶ apre la strada ad una nuova valorizzazione del senso del limite, fondato su dati fondati, rivitalizzati da notevole capacità interpretativa.

Possiamo cogliere e dovremmo valorizzare attraverso fecondi rapporti tra la famiglia e la primissima scuola, la progressiva evoluzione del 'senso di individuazione personale'. La famiglia non dovrebbe essere più sola di fronte a questa continua espansione dell'Io dei piccoli, che nel frattempo stanno diventando consapevoli di loro stessi e attraverso il linguaggio e i processi cognitivi sempre più evoluti, accrescono le proprie possibilità di affermazione, di contrapposizione e di prima condivisione. La famiglia esercita, anche a questo riguardo, un ruolo essenziale nell'assicurare un appropriato sviluppo alla «differenziazione del sé», ma dovrebbe trovare piena collaborazione ed alleanza educativa nelle figure di riferimento dei Servizi per l'infanzia che attraverso una prima, mirata accoglienza rafforzano e sostengono il bisogno di un'indipendenza più consapevole e meno autoaffermativa. La «differenziazione del sé»²⁷ è un processo fondamentale nella costruzione della personalità, offre opportunità elettive alla genesi dell'autonomia personale, pone le basi più solide al proprio 'dover essere', unico e irripetibile, distinto e non 'fuso' con gli altri, ma neppure in opposizione, bensì in intima interazione. L'individuazione personale appare strettamente correlata allo stile educativo familiare, ma anche a quello progettato, realizzato e monitorato dalle solide comunità educative prescolastiche. Troppo spesso le interazioni educative della famiglia nucleare tendono, al di là delle apparenze, alla simbiosi, ad un rapporto che impedisce ai bambini di crescere e di distinguersi progressivamente nelle proprie peculiarità e specificità. Uno stretto legame simbiotico dovrebbe connotare infatti, solo i primi tempi della vita, se il vincolo fisiologico e biologico è gradualmente e sistematicamente allentato secondo le ricette della scienza medica e pediatrica, la simbiosi riguardante la personalità, in molti casi, si protrae indefinitamente. In altre situazioni esistenziali possiamo trovare, sul fronte opposto, un disimpegno educativo ad alto indice di rischio, derivante dall'incapacità di vivere la genitorialità in maniera piena ed autentica, o contraddistinta da un vero e proprio rifiuto. Tutto questo ha generato con sempre maggior determinazione la richiesta di Servizi educativi per la prima infanzia che ha conseguito il risultato del creare un

Sistema educativo integrato di educazione e istruzione da 0 a 6 anni.

Possiamo attribuire già ai bambini di quindici mesi le prime capacità di empatia nell'ambito della vita al nido, segnalato da una compartecipazione immediata e istantanea alle emozioni degli altri. Il riconoscimento delle emozioni degli altri costituisce certamente un segnale importante di crescita personologica che sovente si rafforza nelle prime esperienze prescolastiche e nel rapporto con i fratelli, ancora poco investigato²⁸. Prende avvio e si consolida nell'ambito dell'età scolare l'identità sessuale, il principio di realtà si stabilizzerà a poco a poco, attraverso il passaggio dal principio primario a quello secondario; è nell'ambiente della primissima scolarità che si matura progressivamente l'esito virtuale della competenza che tuttavia verrà raggiunta successivamente, che le norme vissute insieme generano la gioia della condivisione e fanno approdare al «senso di appartenenza» che resterà lungo l'arco di tutta la vita. Anche le prime attitudini possono trovare modo di esprimersi attraverso l'attività ludica: dal «gioco in parallelo», quasi uno specchio di sé stessi nel giocare accanto agli altri, alle prime «associazioni ludiche»²⁹, contraddistinte da interazioni effimere, di breve durata, ma in grado di sollecitare lo sguardo sull'altro, sino all'«esercizio» dei ruoli e delle identificazioni del «gioco simbolico» che verrà a costituire un ponte verso uno sviluppo personologico ulteriore.

Un particolare riguardo ci pare, infine, debba essere rivolto a quelli che in passato chiamammo itinerari di educazione morale per la prima e seconda infanzia. Da più parti, entro sedi ed ambiti anche tra loro profondamente divergenti nelle impostazioni ideologiche, nei medesimi, differenti ordini e gradi del percorso scolastico, viene sempre più invocata l'opportunità di un più mirato progetto scolastico di educazione morale che è poi educazione complessiva della personalità e quindi educazione dei sentimenti, pedagogia delle interazioni, educazione ai valori e alle grandi idealità. Ed è proprio da questo diffuso sentimento, da questa forte esigenza che ci si è impegnati al massimo grado per realizzare un Sistema integrato di educazione e istruzione 0-6 anni. Possiamo constatare che molteplici, significative ricerche scandagliano le visuali etiche dei bambini, indagano il mondo delle virtù come sono percepite dai piccoli e dai fanciulli nell'infanzia e nella fanciullezza, offrendo risultati certamente interessanti³⁰.

Potremmo riaffermare che il traguardo dell'educazione morale non è solo l'autonomia, come sovente viene enfatizzato, ma l'autonomia e la reciprocità, quali «aspetti correlativi della personalità»³¹ matura. L'azione educativa, in ogni suo segmento, se così si può dire, dovrebbe tendere a due mete apparentemente contraddittorie, ovvero la realizzazione di sé e dell'altro, favorendo autonomia e sicurezza personali, ma facendo superare le dimensioni di fondo dell'egocentrismo e dell'onnipotenza. È questa una situazione difficile che rende il compito della scuola, a tal riguardo, particolarmente delicato, ma è anche una sfida a fare meglio e a fare di più, implica scelte ed atti di coraggio che possono rappresentare già di per sé un 'modello di virtù' che da concetto desueto, rappresenta oggi una concezione sentita e condivisa. Laddove, poi, la famiglia o le famiglie risultino inadeguate, o distratte, o inadempienti e non siano in grado di prospettare le linee del giusto, del lecito o dell'illecito, del propriamente umano o dell'inumano, la scuola dei primi tempi della vita dovrebbe svolgere un ineludibile compito educativo.

Senza un adeguato senso morale, incentrato, come abbiamo delineato su autonomia e reciprocità, lo stesso percorso dello sviluppo cognitivo risulterebbe in qualche modo compromesso. I processi intellettivi, come è noto, direttamente s'innestano nell'affettività e necessitano per un pieno svolgimento di un adeguato livello di coscienza e di volontà. È quindi lo stile educativo dell'educatore o dell'educatrice che con il suo agire o interagire alimenta la ricerca attiva di comportamenti morali che vanno conquistati progressivamente e, in ogni caso, non vanno assunti attraverso l'obbligo e la costrizione.

OLGA ROSSI CASSOTTANA
University of Genova

¹ Cfr. G. Siri, *L'Io, il Sé e l'Altro*, in AA. VV., *L'Io, il Sé e l'Altro negli Orientamenti per la Scuola materna. Autonomia, integrazione, relazione*, Editrice La Scuola, Brescia, 1993; *Id.*, *Genesi del sé e Psicologia evolutiva. Personalità ed educazione prescolare*, Editrice La Scuola, Brescia 1996; *Id.*, *Io e Sé. Psicologia della personalità e contraddizioni di cultura*, UTET Libreria, Milano 2000.

² Cfr. M. Dupuy, *La philosophie de Max Scheler*, 2 voll., Puf, Paris 1959.

³ V. García Hoz, *Educazione personalizzata*, trad. it., Le Monnier, Firenze 1981, p. 35.

⁴ G. Cattanei, *Che cos'è l'educazione: una vicenda esistenziale*, in G. Cattanei, A. Erbetta, O. Rossi Cassottana, L. Santelli Beccegato, *Gli effetti permanenti dell'educazione*, cit., p. 49. Recentemente questi temi hanno avuto nuovi approfondimenti nell'ambito del Convegno della Siped 2015, focalizzando come l'educazione, intesa come processo inizi e continui per tutto il percorso dell'esistenza (cfr. L. Dozza, S. Ulivieri, a cura *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli Milano 2016).

⁵ F. De Bartolomeis, *Introduzione alla didattica della scuola attiva*, La Nuova Italia, Firenze 1953, p. 13.

⁶ G. Cattanei, *La socializzazione*, «Scuola Materna», 12, 1984, p.773.

⁷ La genesi del Super-Io, sulla quale ritorneremo in modo specifico, per Sigmund Freud avverrebbe alla risoluzione del complesso di Edipo. Le posizioni degli studiosi di stampo psicoanalitico sono tuttavia diversificate, è ben noto che Melanie Klein individua una prima strutturazione del Super-Io attorno ai nove mesi di vita.

⁸ Cfr. H.R. Schaffer, *La socializzazione nei primi anni di vita*, trad. ital., Il Mulino, Bologna 1973.

⁹ T. Lidz, *La persona umana, suo sviluppo attraverso il ciclo della vita*, trad. ital., Astrolabio, Roma 1971, p. 365.

¹⁰ Non possiamo tralasciare di porre in evidenza che l'adolescenza costituirà nel percorso esistenziale la fase psicologica essenziale per l'autodefinizione, tanto che 'l'integrazione della prima giovinezza è un esito con valori perenni e riverberazioni a lungo raggio', che sintetizza la successione delle diverse, ininterrotte identificazioni, in cui quelle primarie con i genitori rivestono un ruolo fondamentale, nonostante gli smacchi e le offese sofferte proprio nella prima e media adolescenza, perché la persona possa finalmente essere, in quanto sé stessa, ragionevolmente indipendente e ben «attrezzata» dentro di sé. Né si possono sottrarre a questa amalgama di contrapposti componenti, che è l'identità personale, i frammenti identificatori con figure negativamente vissute e percepite, tanto che - come afferma il Lidz - in questo articolato e pressoché indefinibile processo «qualcosa rimane di tutto».

¹¹ Cfr. G. Cattanei, A. Erbetta, O. Rossi Cassottana, L. Santelli Beccegato, *Gli effetti permanenti dell'educazione*, cit.

¹² H. Wallon, *Les milieux, les groupes et la psychogenèse de l'enfant*, «Enfance», 12, 1959, p. 290.

¹³ Sul piano pedagogico gli studi che *in primis* e maggiormente hanno messo in luce l'arcipelago familiare sono quelli di Giorgio Chiosso. Ci riferiamo in particolare a G. Chiosso, a cura di, *Nascere figlio. Le famiglie italiane verso il Duemila*, Utet Libreria, Torino 1994 (introduzione e saggio dell'autore: pp.29-54) e G. Chiosso, a cura di, *La famiglia difficile. Esperienze e proposte per affrontare le crisi domestiche*, Utet Libreria, Torino 1997 (in collaborazione con M. Tortello, introduzione e saggio alle pp. 206-231). In entrambi i volumi, pionieri delle interpretazioni delle diversità delle tipologie familiari, tutti i contributi risultano di particolare interesse. Attualmente il tema è stato ripreso con nuove sfaccettature e differenti angolazioni di visuale: M. Contini, a cura di, *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia*, Carocci, Roma 2015 II, in particolare per seguire i mutamenti «morfologico strutturali» e i cambiamenti nelle relazioni intrafamiliari ed extra-familiari ci si può riferire nell'ambito dello medesimo volume a: A. Gigli, *Molte famiglie: quelle "normali" e... le altre*, pp. 99-118.

¹⁴ L. Mortari (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano 2009.

¹⁵ Cfr. O. Rossi Cassottana, *Dimensioni progettuali della personalità e istanze educative familiari*, «La famiglia», 226, 2004, pp. 34-49.

¹⁶ C.R. Rogers, *La «terapia centrata sul cliente». Teoria e ricerca*, trad. it., Martinelli, Firenze, 1970, pp. 290-293.

¹⁷ L. Pati, *Pedagogia della comunicazione educativa*, Brescia, Editrice La Scuola, p. 142. Luigi Pati si sofferma anche con incisività e notevoli approfondimenti sulle trasformazioni della famiglia: cfr. L. PATI, *Pedagogia familiare e denatalità. Per il recupero educativo della società fraterna*, editrice la Scuola, Brescia, 1998.

¹⁸ E.H. Erikson, *Infanzia e società*, trad. it., A. Armando, Roma 1966, 1980¹⁰, pp. 231-233.

¹⁹ L. Pati, *Aspetti problematici dell'educazione familiare* in C. Scurati (a cura di) *L'educazione extrascolastica. Problemi e prospettive*, Brescia, Editrice la Scuola 1986, p. 61.

²⁰ G. Bertagna, *Introduzione. Critica della ragion pratica e distinzione tra cura ed educazione* al volume: A. Potestio, F. Togni, *Bisogno di cura, desiderio di educazione*, Editrice La Scuola, Brescia 2011, pp. 25-26.

²¹ La formazione del Super-Io è la risultante, come segnalò lo stesso Freud, della pacificazione della dinamica edipica. I meccanismi di natura psicologica che verrebbero posti in atto tra i cinque e i sei anni sarebbero quelli della «proiezione» e dell'«identificazione». La proiezione consente di «proiettare» sul genitore del proprio sesso il vissuto dell'onnipotenza, talché esso assume i contorni del modello identificatorio fondamentale, con tutte le idealizzazioni che ne conseguono. L'«identificazione» avverrebbe per «introiezione» e consisterebbe nel far entrare dentro di sé le caratteristiche, i desideri, i valori, gli ideali del genitore (cfr. O. Rossi Cassottana, *Socializzazione e pedagogia dell'interazione per i cinquentenni*, in «Scuola Materna», 2, 1986, pp. 13 -16).

²² Cfr. N. Paparella, *Sviluppo del bambino e crescita della persona*, Editrice La Scuola, Brescia 1984.

²³ Cfr. A. Perucca Papparella, *Genesi e sviluppo della relazione educativa. Prospettive per l'educazione dell'infanzia*, La Scuola Editrice, Brescia 1987, 2009.

²⁴ Ivi, p. 62.

²⁵ Ci riferiamo particolarmente ai volumi: C. Casaschi, a cura di, *Il limite. La condizione dell'educazione*, Edizioni Studium, Marcianum Press, Venezia 2019 e C. Casaschi, *La comunicazione interpersonale e intergenerazionale nell'era 4.0*, Edizioni Studium, Marcianum Press, Venezia 2019.

²⁶ S. Bonanni, E. Gattico, in *Il limite... cit.*, pp.9-26.

²⁷ Un riferimento sempre essenziale risulta quello derivante dalla psicologia sociale, in particolare richiamiamo l'opera di M. Bowen, *Dalla Famiglia all'individuo. La differenziazione del sé nel sistema familiare*, trad. it., Astrolabio, Roma 1979.

²⁸ Cfr. D. Dunn, C. Kendrick, *Fratelli. Affetto, rivalità, comprensione*, Il Mulino, Collana Studi e ricerche, Bologna 1987 e J. Dunn, *L'amicizia tra bambini. La nascita dell'intimità*, Raffaello Cortina Milano 2005.

²⁹ Cfr. R. Vacchino, *Dimensione ludica e sviluppo della personalità*, Editrice La Scuola, Brescia 1974.

³⁰ Facciamo riferimento, in questo caso, nell'ambito di un territorio di letteratura scientifica che sta diventando ricca e 'sostanziosa', il contributo di F. Valbusa, M. Ubbiali, R. Silva, *Il bene nel pensiero dei bambini. Una ricerca educativa nella scuola dell'infanzia e primaria*, «Encyclopaideia - Journal of Phenomenology and Education», Vol. 22, 50, 2018, all'insegna de «L'etica: una dimensione ontologica della fioritura dell'umano», pp.47- 66, particolarmente p. 49.

³¹ J. Piaget, *Dove va l'educazione?*, trad. it., A. Armando, Roma 1986 6, p.99.