

Anno IX, Numero 29
Dicembre 2019



**PRIMA INFANZIA
TRA CURA ED EDUCAZIONE**

EARLY CHILDHOOD
BETWEEN CARE AND EDUCATION

DOTTORATO IN
FORMAZIONE DELLA PERSONA E MERCATO DEL LAVORO
UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI BERGAMO



Anno IX, Numero 29 – Dicembre 2019

PRIMA INFANZIA TRA CURA ED EDUCAZIONE

EARLY CHILDHOOD BETWEEN CARE AND EDUCATION

Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*
Università degli Studi di Bergamo - Bergamo

Pubblicazione periodica - ISSN – 2039-4039
La rivista sottopone gli articoli a *double blind peer review*

Direttore:

Giuseppe Bertagna – Coordinatore del Dottorato in *Formazione della persona e mercato del lavoro*

Comitato di redazione:

Francesco Magni, Alessandra Mazzini, Andrea Potestio (coordinatore), Evelina Scaglia, Fabio Togni

Consiglio scientifico:

Elisabetta Bani, Giuseppe Bertagna, Serenella Besio, Alberto Brugnoli, Ilaria Castelli, Emanuela Casti, Angelo Compare, Pierdomenico De Gioia Carabellese, Alessandra Ghisalberti, Simone Gori, Andrea Greco, Patrice Jalette, Silvia Ivaldi, Marco Lazzari, Anna Lazzarini, Marco Marzano, Viviana Molaschi, Teodora Pezzano, Andrea Potestio, Adolfo Scotto di Luzio, Giuliana Sandrone, Evelina Scaglia, Giuseppe Spadafora, Igor Sotgiu, Stefano Tomelleri

Hanno collaborato a questo numero:

Paolo Bertuletti, Emanuele Brognoli, Elisa Consolandi, Emilio Conte, Maura Crepaldi, Francesca Fratangelo, Roberta Navoni

Gli articoli pubblicati in questo numero sono stati sottoposti dal Direttore a due referee ciechi compresi nell'elenco pubblicato in gerenza. Gli autori degli articoli esaminati hanno accolto, quando richiesti, gli interventi di revisione suggeriti. Gli articoli esaminati e rifiutati per questo numero sono stati tre.

L'elenco dei nominativi dei referee della Rivista è disponibile al seguente link:
http://www.forperlav.eu/struttura/cqia_struttura.asp?cerca=cqia_rivista_revisori

INDICE

Introduzione <i>Introduction</i> (A. Potestio)	6
Infanzia, famiglie, relazioni. Verso un sistema integrato 0-6 anni <i>Childhood, families, relationships. Towards an integrated 0-6 system</i> (A. Bobbio)	9
Verso un “sistema formativo integrato” 0 - 6: un’indagine ricognitiva nel territorio pugliese <i>Towards an “integrated educational system” 0 - 6: an empirical study in Apulia</i> (A. Fanizzi)	17
La qualità dei servizi per l’infanzia: educazione partecipata e corresponsabilità scuola-famiglia <i>The quality of services for children: educational continuity and school - family responsibility</i> (D. Di Carlo, E. Sidoti)	31
Per un’educazione ‘oltre la soglia’ nella prima infanzia: premesse teoriche, prospettive e auspici <i>For an education ‘beyond the threshold’ in early childhood: theoretical premises, perspectives and promises</i> (M. Antonietti, A. Pintus)	39
Permanenze e piccole-grandi ‘rivoluzioni’ nella prima infanzia. Lo sguardo pedagogico e psicologico sulla genesi del primo senso di sé <i>Permanency and Small-to-Significant ‘Revolutions’ in Early Infancy. The Pedagogic and Psychological Insight into the Genesis of the Primary Awareness of the Self</i> (O. Rossi Cassottana)	47
La musica come cura e benessere per i bambini nel sistema educativo integrato <i>Music as Care and Well-Being for Children in the Integrated Education System</i> (R. Cera)	56
I piccolissimi dell’immigrazione. Sfide e dilemmi pedagogici sulla prima infanzia nelle società multiculturali <i>Immigrant babies. Challenges and educational dilemmas on early childhood education in multicultural societies</i> (I. Pescarmona)	65
L’educazione corporeo-affettiva al nido: una proposta per la formazione della persona umana <i>Body-affective education at the nursery: a proposal for the formation of the human person</i> (A. Lo Piccolo)	75
Leggere nella prima infanzia, obbligo o diritto? Riflessioni pedagogiche e ricerca empirica <i>Reading in early childhood, obligation or right? Pedagogical reflection and empirical research</i> (J. Orsenigo, M. E. Scotti, L. Selmo)	85
La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche <i>Reading as formative condition in the first thousand days of life: pedagogical reflections</i> (V. La Rosa)	95

- Lettura, infanzia e disabilità visiva. Un connubio possibile?
Reading, childhood and visual impairment. A possible union?
(V. Friso, M. Vidotto) 103
- Le prime relazioni del bambino: video-ricerca in azione alla scoperta della comunicazione interpersonale nel primo anno di vita
The first relationships of the baby: video-research in action to identify inter-subjective communication during the child's first year
(N. Rosati) 113
- L'ambiente d'apprendimento nella prima infanzia alla luce della prospettiva Montessoriana: un'indagine in Sicilia
The learning environment in early childhood in the light of the Montessorian perspective: a Sicilian survey
(M. Albanese, P. Cappuccio) 124
- Montessori e "Il bambino in famiglia": per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione
Maria Montessori and "Il bambino in famiglia": for a pedagogical approach to early childhood education as liberation
(E. Scaglia) 135
- Il bambino raccontato. Alcune riflessioni attorno all'idea e alle immagini letterarie dell'infanzia
The narrated child. Some reflections on the idea and literary images of childhood
(A. Mazzini) 144
- Gustav, il bambino romantico secondo Jean-Paul Richter, lettore di Jean-Jacques
Gustav, the romantic child according to Jean-Paul Richter, reader of Jean-Jacques
(D. Moreau) 156

ESPERIENZE E TESTIMONIANZE

- Quale idea di bambino? Quali azioni educative? Una riflessione incrociata tra Italia e Brasile
Defining our concept of child. Defining our educational action. A cross-reflection between Italy and Brazil
(A. Infantino, F. Zuccoli) 167
- Il "bambino trionfante" di Maria Montessori. Storie di bambini piccoli e comportamento adulto
Maria Montessori's "triumphant child". Small children's stories and adult behaviour
(M. Salassa) 171

RECENSIONI

- G. Honegger Fresco, *Da solo io!*
(R. Navoni) 191

M. Montessori, <i>Tutto quello che dovresti sapere sul tuo bambino</i> (F. Conte)	194
E. Galli Della Loggia, <i>L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la scuola</i> (R. Navoni)	195
D. Jouanna, <i>Nascere e crescere nell'Atene di Pericle</i> (A. Locatelli)	198

Introduzione.

L'in-fanzia come movimento dell'uomo verso il linguaggio

Introduction.

In-fancy as a human movement towards language

ANDREA POTESTIO

Il tema affrontato in questo numero monografico della Rivista è, certamente, classico e centrale per la pedagogia, almeno per quella moderna e contemporanea. Infatti, molti autori che si sono occupati di educazione negli ultimi secoli hanno ribadito la centralità dell'infanzia, come periodo di sviluppo fondamentale, anche se ancora poco indagato e conosciuto, per la formazione della vita adulta. Non a caso, Rousseau afferma: «non si conosce affatto l'infanzia. Più si procede sulla base delle false idee che se ne possiedono, più aumenta la confusione»¹ e Montessori, qualche secolo dopo, ribadisce l'importanza di valorizzare attraverso processi educativi, fin dai primissimi anni di vita, la libertà del fanciullo: «la libertà del bambino richiede cure e conoscenze che rappresentano una vera costruzione educativa»². Queste riflessioni che, da diverse prospettive, sostengono il primato dell'infanzia come momento privilegiato nel processo formativo di ogni persona hanno orientato e orientano, positivamente, la ricerca pedagogica verso studi capaci di indagare in profondità proposte, metodi, percorsi e progetti che si occupano di infanzia, distinguendo tra i diversi orizzonti epistemologici che li costituiscono. Ma è sufficiente teorizzare la centralità dell'infanzia come periodo di sviluppo dell'uomo? Non si rischia di cadere in una celebrazione retorica di questa età che non sappia distinguere, in ottica pedagogica, tra cura ed educazione? O addirittura, non è presente ancora la tentazione di considerare l'infanzia come una sorta di “età dell'innocenza” da preservare e contrapporre allo sviluppo adulto?

La pedagogia, più di ogni altro sapere, deve essere attenta a non proporre una riflessione vuota e astratta sull'infanzia, perché, proprio il pensare l'in-fante, inteso come suggerisce l'etimologia del termine come colui che ancora manca di parola, costituisce una sfida che interroga costantemente lo statuto epistemologico della pedagogia.

Non a caso Derrida, nella *Grammatologia*, scrive: «l'infanzia è la prima manifestazione della deficienza che, nella natura, richiede supplenza. La pedagogia chiarisce forse più crudelmente i paradossi del supplemento. Come è possibile una debolezza naturale? Come la natura può chiedere forze che essa non fornisce? Come è possibile un bambino in generale?»³. L'infanzia mostra la natura mancante dell'uomo e ciò che, già in origine, necessita di un supplemento, di qualcosa che tenta di colmare la mancanza trasformando, inevitabilmente, la struttura pre-esistente. Il movimento che porta l'in-fante al linguaggio coincide con il processo educativo che tenta di supplire la natura mancante e, proprio attraverso questo processo, eccede e trasforma l'origine del fanciullo trasformandolo in un soggetto che cerca di manifestare la sua intenzionalità e libertà. Non solo. Questo processo educativo sottolinea una determinata idea di infanzia, che collega l'esperienza pre-linguistica e immediata con la possibilità umana di vivere e narrare la propria esperienza: «l'infanzia che è qui in questione non può essere semplicemente qualcosa che precede cronologicamente il linguaggio e che, a un certo punto, cessa di esistere per versarsi nella parola, non è un paradiso che, a un certo momento, abbandoniamo per sempre per parlare, ma coesiste originariamente col linguaggio, si costituisce anzi essa stessa attraverso l'espropriazione che il linguaggio ne attua producendo ogni volta l'uomo come soggetto»⁴. L'in-fanzia non è solo un'età nella vita dell'uomo che precede la adultità, ma rappresenta la modalità tipicamente umana di rapportarsi con l'esperienza e il linguaggio, impedendo che la parola, nel narrare ciò che accade, possa esaurire pienamente la vitalità di ciò che viene esperito. Pensare l'in-fanzia in prospettiva pedagogica significa, quindi, approfondire la connessione tra esperienza e linguaggio, mostrando come il fluire della vita immediata si trasformi in un'esperienza linguistica ed evitando di

generare gerarchie tra le dimensioni che caratterizzano l'umano (esperienza-linguaggio, pratica-teoria, lavoro-studio). Questa finalità può essere realizzata solo mettendo in atto le condizioni di possibilità che costituiscono il sapere pedagogico⁵, ossia l'attenzione idiografica? alla singolarità dei percorsi di apprendimento e alle biografie di chi è coinvolto nei processi educativi e la tensione trasformativa che caratterizza lo sguardo formativo rivolto verso il futuro.

I contributi che compongono questo numero monografico su *Prima infanzia tra cura ed educazione* tentano di riflettere sull'infanzia prendendone in considerazione, in modo più o meno esplicito, diversi snodi teorici del suo rapporto con l'esperienza, il linguaggio e l'educazione. Apre il volume l'articolo di Andrea Bobbio su *Infanzia, famiglie, relazioni. Verso un sistema integrato 0-6 anni*, che si sofferma sui modi in cui un sistema integrato di educazione per l'infanzia possa modificare le aspettative e i paradigmi culturali del mondo adulto rispetto alle aspettative dei bambini. Proprio sul tema del sistema formativo integrato 0-6, Angelo Fanizzi propone un'analisi sulla situazione specifica del contesto pugliese, con il saggio *Verso un "sistema formativo integrato" 0-6: un'indagine ricognitiva nel territorio pugliese*. Il tema della relazione con la famiglia nei processi educativi dell'infanzia è al centro anche dell'articolo di Dorotea Rita Di Carlo ed Enza Sidoti su *La qualità dei servizi per l'infanzia: educazione partecipata e corresponsabilità scuola-famiglia*, mentre il contributo di Maja Antonietti e Andrea Pintus, *Per un'educazione 'oltre la soglia' nella prima infanzia: premesse teoriche, prospettive e auspici*, riflette sull'importanza della cura educativa in ogni fascia di età dell'uomo, tra cui anche l'infanzia.

Altri temi specifici in relazione all'educazione durante l'infanzia vengono trattati da Olga Rossi Cassottana in *Permanenze e piccole-grandi 'rivoluzioni' nella prima infanzia. Lo sguardo pedagogico e psicologico sulla genesi del primo senso di sé* che interroga le modalità di formazione della prima identità personale; da Rosa Cera in *La musica come cura e benessere per i bambini nel sistema educativo integrato* che si occupa della funzione della musica per lo sviluppo psico-fisico del fanciullo; da Isabella Pescarmona in *I piccolissimi dell'immigrazione. Sfide e dilemmi pedagogici sulla prima infanzia nelle società multiculturali*, che affronta il delicato argomento dell'immigrazione in relazione all'infanzia e da

Alessandra Lo Piccolo in *L'educazione corporeo-affettiva al nido: una proposta per la formazione della persona umana*, che indaga la questione dell'educazione sensoriale al nido.

Il numero monografico prosegue con tre articoli che, da differenti prospettive, si occupano dell'importanza della lettura nei processi educativi dell'infanzia: Jole Orsenigo, Maria Elena Scotti e Laura Selmo in *Leggere nella prima infanzia, obbligo o diritto? Riflessioni pedagogiche e ricerca empirica*; Viviana La Rosa in *La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche*; Valeria Friso e Margherita Vidotto in *Lettura, infanzia e disabilità visiva. Un connubio possibile?*

Nicoletta Rosati si sofferma sulle potenzialità educative del primo anno di vita del fanciullo e sulle metodologie di osservazione che permettono di coglierne le specificità, in *Le prime relazioni del bambino: video-ricerca in azione alla scoperta della comunicazione interpersonale nel primo anno di vita*. I saggi di Martina Albanese e Giuseppa Cappuccio, *L'ambiente d'apprendimento nella prima infanzia alla luce della prospettiva Montessoriana: un'indagine in Sicilia* e di Evelina Scaglia, *Montessori e "Il bambino in famiglia": per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione* approfondiscono l'importanza della proposta educativa di Maria Montessori in relazione all'infanzia. Il volume si conclude con i contributi di Alessandra Mazzini su *Il bambino raccontato. Alcune riflessioni attorno all'idea e alle immagini letterarie dell'infanzia* e con la riflessione teorica di Didier Moreau su *Gustav, il bambino romantico secondo Jean-Paul Richter, lettore di Jean-Jacques*.

A testimonianza della ricchezza di prospettive di ricerca è presente anche una sezione *Esperienze e testimonianze*, che raccoglie i testi di Agnese Infantino e Franca Zuccoli su *Quale idea di bambino? Quali azioni educative? Una riflessione incrociata tra Italia e Brasile* e di Monica Salassa su *Il "bambino trionfante" di Maria Montessori. Storie di bambini piccoli e comportamento adulto*.

ANDREA POTESTIO
University of Bergamo

¹ J.-J. Rousseau, *Emilio o dell'educazione* [1762], Studium, Roma 2016, p. 66.

² M. Montessori, *Il peccato originale* [1921], Scholé-Morcelliana, Brescia 2019, p. 47.

³ J. Derrida, *Della Grammatologia* [1967], Jaca Book, Milano 1968, p. 203.

⁴ G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 1998, p. 46.

⁵ Su questi temi si veda la riflessione di G. Bertagna, *La pedagogia e le "scienze dell'educazione e/o della formazione. Per un paradigma epistemologico*, in id. (ed.), *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze*, Studium, Roma 2018, pp. 7-60.

Infanzia, famiglie, relazioni. Verso un sistema integrato 0-6 anni

Childhood, families, relationships. Towards an integrated 0-6 system

ANDREA BOBBIO

The essay shows the evolution of the services for children in Italy from the 70s to today, putting it in relation to the development of a new parental identity. By highlighting three fundamental moments of development of the kindergarten, the contribution describes the change in the idea of childhood in the contemporary imagery by critically examining the new institutional approach proposed by the ECEC within European and international policies.

KEYWORDS: EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND CARE; INTEGRATED SYSTEM 0-6; INFANT EDUCATION; PRESCHOOL CHILDREN; FAMILY EDUCATION.

Panorami

Interrogarsi circa la relazione educativa tra i servizi educativi dedicati alla prima infanzia e famiglie significa addentrarsi nell'enigma della strutturazione personologica in un segmento cronologico particolarmente delicato: quello, nella prospettiva declinata dalla Ecec (*Early childhood education and care*), dell'arco evolutivo 0-6 anni. Di questa consapevolezza sono intrisi gli studi di Rousseau, di Froebel, della Montessori che, pur nell'eterogeneità delle loro posizioni, rimarcano tutti la decisività delle prime esperienze educative, il loro valore propedeutico rispetto alle altre che seguiranno, per una mente, quella infantile, dai caratteri 'endoattivi', 'assorbenti', 'ludiformi', 'intuitivi'¹. Analogamente, tali autori hanno evidenziato il valore decisivo di una piena sintonia tra tutti gli stimoli (cognitivi, valoriali, affettivi) offerti ai bambini nel loro percorso di crescita, tanto dai genitori quanto dagli apparati più formalizzati come lo sono gli attuali servizi educativi. Pedagogizzare i genitori, formarli, dare compiutezza educativa alla loro parentalità era dunque un impegno già chiaro agli inizi del Novecento quando le suggestioni positivistiche e le frontiere di una nuova igiene sociale prefiguravano l'esigenza di una modernizzazione complessiva delle politiche e dei costumi educativi anche sul piano familiare (per quanto già Comenio, alcuni secoli prima, ne avesse, con utopica lungimiranza, prefigurato l'urgenza)². Lungo

questa linea di pensiero muoverà più tardi anche Loris Malaguzzi che, a questo riguardo, scriveva:

nessun'altra scuola come quella dell'infanzia [e a maggior ragione il nido d'infanzia] distorce o violenta la sua stessa natura come, ove non si colleghi alla famiglia, alle costumanze, alla cultura, ai problemi locali e sia a suo modo impedita di colloquiare liberamente e democraticamente con l'ambiente in cui nasce³.

Anche Laeng, portando a sintesi un insieme di riflessioni circa lo stato del sistema formativo degli anni Settanta in Italia avanzava analoghe considerazioni, che muovevano verso una auspicata, consapevole e fruttuosa sinergia tra la famiglia e gli altri apparati formativi per l'infanzia:

vi è tra la famiglia e la scuola un'integrazione reciproca che è in funzione delle insufficienze proprie di entrambe. La famiglia è insufficiente nello sviluppo del fanciullo sul piano intellettuale e sociale; la scuola è insufficiente sul piano affettivo e, in parte, su quello etico; spesso queste insufficienze sono interconnesse. La collaborazione più stretta è garanzia di equilibrio e, talvolta, di mutua correzione⁴.

Snodo vitale tra socializzazione, sviluppo, inculturazione, apprendimento la relazione tra servizi 0-6 e famiglia⁵ rappresenta però uno di quei nodi irrisolti (dialettici, aporetici) della nostra contemporaneità, con il suo portato di complessità ed eccedenza rispetto ai canoni di una non più efficace linearità pedagogica post-razionalistica. Ma

perché? In che modo un sistema di educazione per l'infanzia contribuisce a modificare le aspettative di ruolo del mondo adulto rispetto al bambino, alla sua qualità di interlocutore competente?⁶

Diacronie

Possiamo pensare lo sviluppo della relazione tra silo nido e famiglia secondo tre modelli, che si sono succeduti in tempi e con modalità diverse:

- Il nido *vecchia maniera*, con le sue ascendenze montessoriane ed agazziane (ma anche ancorate ai retaggi della prima psicoanalisi, degli studi di Bowlby sull'attaccamento e la deprivazione materna) in cui l'educatrice costituiva ciò che Catarsi definiva vice-madre sublimata. Siamo alle soglie degli anni Settanta, agli albori del nido moderno, scontornato come istituzione 'nuova' dalla legge 1044 del 1971⁷, dopo la stagione dell'Omni, e il vissuto delle madri che fruivano di questo servizio era, come rileva Egle Becchi nella sua raccolta *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, socialmente stigmatizzato perché il piccolo istituzionalizzato era considerato potenzialmente più infelice degli altri, deprivato degli affetti vitali e spogliato della sua domesticità⁸. Le teorie psico-pedagogiche sviluppatasi a partire dalla metà del secolo scorso, infatti – da quelle di Bowlby a quelle di Winnicott – avallavano un modello di socializzazione infantile tutto incentrato sul rapporto simbiotico madre-figlio, una relazione, quindi, esautorante/assorbente ulteriori altri ruoli sociali/professionali della donna⁹. Dunque, un'infanzia immatura, de-socializzata poiché interamente fantasmatica, vorace di affetto, quindi esclusivamente capace di catalizzare su di sé, senza residui, le cure assolute dalla famiglia (e dalla madre in particolare) in maniera esclusiva. Su queste basi, come dicevamo,

il dibattito sul lavoro extra domestico della donna-madre si sviluppò di solito all'interno di tre pregiudizi, che corrispondono alla ideologia della famiglia privata, legittimando anzi la sua funzione sociale di istituzione del privato. Innanzitutto, il dibattito prende le mosse da una supposta incontestabilità della necessità e positività assolutamente superiori di un esclusivo rapporto madre-figlio nella prima infanzia (grosso modo fino ai tre anni), che

rimarrebbe il rapporto dominante anche oltre, fin verso i 10 anni. A questo livello il lavoro extra domestico della donna si porrebbe come elemento comunque di disturbo più o meno grave e quindi da valutare e da correggere come tale: il bambino di madre lavoratrice è comunque sempre un bambino deprivato. Ciò perché si presume che, all'interno della famiglia, la madre sia insostituibile¹⁰.

Già in questi anni, tuttavia, le trasformazioni sociali premevano per la socializzazione del bambino in anche contesti istituzionali e l'immagine d'infanzia¹¹ andava cambiando, sulla spinta di una nuova ricerca psico-pedagogica, rinnovata nel suo armamentario metodologico e nei suoi dispositivi sperimentali. Nasceva, negli anni Ottanta del Novecento, una sempre più marcata attenzione alle transazioni sociali tra pari, all'ecologia dello sviluppo, ai diritti delle donne¹², alle esigenze di un bambino non soltanto «tutto fantasia, intuizione e sentimento»¹³ ma anche inteso come soggetto competente, nuovo interlocutore attivo nei confronti degli universi sociali, comunicativi e culturali mediati da simboli e da apparati concettuali (oltre che da semiosi inconsce, pulsionali, egocentriche e irriflesse)¹⁴. In questo quadro culturale il rapporto tra nido d'infanzia e famiglia ha assunto cifre ambivalenti: in talune situazioni soltanto improntate all'assistenziale, ad uno stile custodialistico, al più con ascendenze animative, in altre realtà socialmente più mature, invece, il rapporto dei servizi con i genitori ha assunto valenze più complesse: nascono la gestione sociale, i comitati civici, la collegialità scontorna nuove forme di collaborazione tra nidi e famiglie, anche sulla base delle suggestioni proposte nella scuola (ambito sì attiguo ma ancora profondamente distante dai servizi 0-3) dagli allora innovativi Decreti Delegati¹⁵.

- *Un servizio, quello degli anni Novanta, dai tratti sempre più maturi e consapevoli*¹⁶. Il ventennio che si apre a partire da quegli anni si carica di una progettualità nuova, più consapevole del valore dei contesti, della loro *complessità* (fatta di spazi, tempi, relazioni, materialità educativa)¹⁷ e della loro *qualità*¹⁸. La ricerca empirica offre il suo contributo all'individuazione di parametri sempre più precisi finalizzati a intercettare gli snodi di una pedagogia e di una didattica istituzionale per i bambini da 0 a 3 anni. Nasce così anche in Italia,

soprattutto sulla base degli studi statunitensi di Harms e Clifford (diffusi in Italia dal gruppo di ricerca pavese di Egle Becchi, Anna Bondioli, Monica Ferrari e Donatella Savio)¹⁹, una maggiore consapevolezza circa il valore del curricolo implicito in riferimento alla strutturazione del progetto pedagogico²⁰. Questo nuovo modello di nido si confronta con un paradigma curricolare sempre più compiuto e complesso, che richiede una professionalità docente culturalmente più elevata di quella allora disponibile, di livello universitario (nascono allora i primi indirizzi specifici di *Pedagogia dell'infanzia* presso i corsi di *Scienze dell'educazione*) e che si pone in dialogo con un modello d'infanzia di matrice socio-costruttivista²¹. In questa stagione, iniziata, nella scuola materna, con l'emanazione degli *Orientamenti '91*, il rapporto larvamente conflittuale tra matrici d'identificazione matricentriche o esteriormente deleganti (con aree di influenza ben scontornate tra scuola e famiglia) si complica per variabili anche di ascendenza extrascolastica. La denatalità, e il parallelo accrescimento del valore simbolico ascrivito all'infanzia (ed ai suoi diritti, sanciti, con tinte nuove, dalla Convenzione di New York del 1989²²), determinano una maggiore attenzione al bambino, al suo formarsi anche in contesti diversi da quello familiare e, conseguentemente, spostano il livello partecipativo delle famiglie verso una modalità relazionale più consapevole ma potenzialmente anche più conflittuale. Con il crescere della cultura del narcisismo le proiezioni dei genitori sui figli si fanno più influenti e pesanti e una sempre maggiore spinta individualistica e competitiva non risparmia più neppure i «bambini senza infanzia»²³.

- *La terza stagione dei servizi per l'infanzia*. Tale momento storico è segnato da una scuola dell'infanzia che ingloba l'infanzia accelerata degli anni Novanta, la assorbe prima con l'anticipo scolastico poi con le sezioni primavera²⁴. Sulla base di questa nuova identità pedagogica assistiamo a un fenomeno di 'condensazione': la distinzione tra una prima (0-3 anni) e seconda infanzia (3-6) si sfuma sempre di più e, conseguentemente, i processi educativi e di socializzazione secondaria tendono a essere ricondotti ad un unico segmento formativo, dal carattere più

unitario e onnicomprensivo: i servizi 0-6²⁵. Tale passaggio, ad oggi in Europa ancora *in fieri*, sebbene auspicato sul piano internazionale, tende, da un lato, ad uniformare metodologie e professionalità ancora oggi molto divaricate e, dall'altro, a costituire un nuovo settore formativo dotato di una consistente 'massa critica', più capace, quindi, di attirare finanziamenti captandoli dai comparti più 'forti' delle pubbliche amministrazioni. Il paradigma dell'Ecec irrompe sulla scena dell'organizzazione scolastica italiana senza le tradizionali mediazioni della cultura pedagogica e dei suoi modelli consolidati e l'unitarietà del ciclo 0-6 si afferma come modulo paradigmatico di un nuovo modo di intendere l'infanzia e la sua educabilità²⁶.

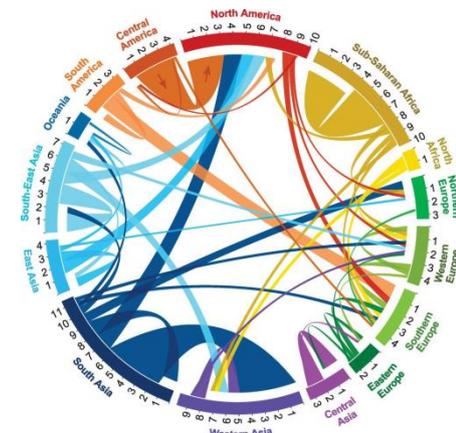
Nel contempo, i tradizionali paradigmi della partecipazione collegiale, dei modelli di co-gestione, dei collettivi perdono d'incisività e la genitorialità affronta la relazione con l'istituzione (e con i pari) attraverso mediazioni vieppiù tecnologiche e individuali: le reti tra genitori si dispiegano attraverso i *social* (incontrando così le inevitabili distorsioni), le comunicazioni istituzionali filtrano attraverso canali mediali e il mercato della formazione si rifrange in un'offerta formativa che si fa sempre più plurale ed *on demand*, modellata su quella del modello extrascolastico. La richiesta di ulteriori specializzazioni (montessoriane, steineriane), di curricoli integrativi (musicale, artistico, neuro-psicomotorio, di bulgismo spinto) sembrano sospingere le istituzioni tradizionali verso integrali riscritture dei loro codici culturali mentre una sorta di consumismo formativo assume le logiche di una competizione di mercato sempre più esasperata ed agguerrita²⁷. In generale, quindi sempre meno bambini²⁸ e infanzie sempre più disuguali, con l'aumentare delle condizioni di *povertà educativa*²⁹ in strati sempre più vasti della popolazione minorile.

Parimenti, entrambe le istituzioni, servizi educativi e famiglie, si trovano a confrontarsi con fenomeni che le interpellano solidalmente: da un lato la violenza domestica e la non più scontata attitudine educativa delle famiglie (nella loro ormai consolidata accezione plurale), dall'altra la violenza scolastica (tra genitori ed insegnanti, tra pari, tra adulti e bambini), come i fatti di cronaca hanno ormai posto indiscutibilmente in evidenza anche attraverso un'iconografia filmica tanto

icastica quanto difficile da dimenticare. Genitori, educatori ed insegnanti (ma in prospettiva anche giudici minorili, neuropsichiatri e assistenti sociali) tutti avviluppati dalla stessa ombra di sospetto, diffidenza, che si riflette poi in atteggiamenti che confluiscono in una pedagogia e una pediatria difensive e riluttanti, volte a sterilizzare ogni forma di atteggiamento ambiguo (perché tra corpi) in una relazione, quella tra adulto e bambino, sempre complicata per il differenziale di età, di esperienze e di status che le contraddistingue. Ma adulti anche, rischiosamente, protesi a cancellare ogni forma di vicinanza umana, sintonia corporea, compartecipazione affettiva nelle routine quotidiane della cura. Come se tutte le soluzioni fossero riposte nella codificazione di protocolli tecnici, nella videosorveglianza ed in certificazioni procedurali.

Appartenenze globali

I quadri qui presentati evidenziano elementi di complessità sempre più marcati che enfatizzano il ruolo sempre più decisivo, fondamentale, dei genitori nello strutturarsi dell'offerta formativa dell'istituto o del servizio educativo. Già gli anticipi scolastici e poi il *dépistage* precoce dei problemi di apprendimento, la condizione dei bambini con bisogni educativi speciali, la continuità educativa, la consulenza genitoriale³⁰ sono state tutte occasioni di interlocuzione che, negli anni, hanno palesato una responsabilità educativa potenziata da parte di educatori, docenti e dirigenti, nonché prospettato occasioni di specializzazione ulteriore da parte di figure obiettivo e di delegati specifici, che affrontassero *ad hoc*, con uno sguardo sempre più circostanziato ed avveduto, tematiche espressamente rivolte all'infanzia. Ugualmente, in consonanza con gli esiti delle ricerche internazionali, anche (e soprattutto) in Italia si è sviluppata una didattica inclusiva in grado di proporre percorsi di integrazione rivolti a bambini e famiglie migranti in grado di attivare sinergie, reti sociali capaci di connettere il livello istituzionale con quello informale costruendo apparati connettivi e dispositivi di integrazione rivolti verso quell'idea di cittadinanza che, dalle *Indicazioni* in poi, è anche rientrata all'interno delle finalità formative della scuola dell'infanzia³¹.



Science 28 March 2014: Vol. 343

n.º 6178 pp. 1520-1522

(Direzione e intensità dei flussi migratori nel 2013)

elemento chiave per comprendere il rilievo delle odierne politiche a favore dell'infanzia. Come mostrano anche gli studi econometrici (a partire da quello paradigmatico di Heckman), infatti, l'investimento sull'infanzia è straordinariamente redditizio per le democrazie e le economie dei popoli. Rileva al proposito Del Boca:

il lavoro della madre, riducendo il tempo dedicato ai figli, ha effetti negativi sui risultati scolastici e comportamentali dei bambini, compensati tuttavia dal tempo di cura trascorso presso *childcare*. Gli effetti positivi del *childcare*, poi, sono maggiori per i bambini che provengono da famiglie con livelli di istruzione più bassi³².

Le politiche di Ecec costituiscono dunque una straordinaria possibilità formativa, tanto per i bambini immigrati quanto per quelli autoctoni³³. L'immigrazione, del resto, rappresenta una risposta strutturale alle condizioni di ineguaglianza della nostra società globalizzata. Si calcola che 350 miliardi di dollari, lo scorso anno, siano transitati dai paesi ricchi a quelli più poveri; negli Stati Uniti il 30% dei bambini americani di età inferiore ai 18 anni è figlio di genitori immigrati. Questo nuovo equilibrio socio-demografico rende i servizi per l'infanzia centrali nei processi di integrazione sociale avvalorando una ricerca pedagogica dal respiro internazionale capace di accrescerne la qualità e la diffusione³⁴. Il documento *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*³⁵, al proposito, recepisce una serie di acquisizioni su

cui la pedagogia dell'infanzia in Italia ha a lungo riflettuto e delle cui istanze si è fatta portatrice:

- La nozione di bambino persona, soggetto unico e irripetibile e portatore di diritti: «*Each child is unique and a competent and active learner whose potential needs to be encouraged and supported. Each child is a curious, capable and intelligent individual. The child is a co-creator of knowledge who needs and wants interaction with other children and adults. As citizens of Europe children have their own rights which include early education and care*»;
- l'intrinseca significatività dell'infanzia e della sua scuola: «*The early childhood years are not solely preparation for the future but also about the present*»;
 - la globalità, compresenza e simultaneità dei processi educativi: «*Education is designed to offer a holistic approach based on the fundamental assumption that education and care are inseparable*»;
 - la sussidiarietà dell'educazione infantile e l'insurrogabile funzione della famiglia: «*The family is the first and most important place for children to grow and develop, and parents (and guardians) are responsible for each child's well-being, health and development*».

Quelle delineate dal *Quality Framework* rappresentano indubbiamente le piste di sviluppo più attuali in merito alla pedagogia dell'infanzia ed alla sua ricaduta sul piano della progettualità istituzionale. In Italia tali sfide assumono una curvatura particolare che oggi non è affatto chiaramente delineata. Quale continuità tra nido e scuola dell'infanzia con uno stato giuridico e una formazione

iniziale tra educatori ed insegnanti tanto divaricata ed eterogenea? Come implementare la consulenza educativa ai genitori nelle pratiche delle istituzioni educative mantenendo una rispettosa distanza tra naturalità e professionalizzazione? Come implementare all'interno delle politiche sociali il diritto ad un'educazione specializzata fin nella prima infanzia con le esigenze di attaccamento, cura, 'amore pensoso' che non possono che essere assolte nella famiglia e nella relazione parentale (magari sostenuta da adeguate forme di counseling, congedi genitoriali, sussidi economici, forme di conciliazione e ristrutturazione dei tempi di lavoro e degli spazi urbani)?

Tutti interrogativi, questi, cui la sola pedagogia non può rispondere ma che comunque rimarcano la centralità della questione educativa nella società contemporanea e che quindi riaffermano l'urgenza di un nuovo sguardo 'della cultura dal punto di vista dell'educazione'.

ANDREA BOBBIO

University of Valle d'Aosta

¹ Cfr. M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia*, Scholè, Brescia, 2018.

² Rileva Hug Cunningham: «l'idea che la scienza avesse la chiave per assicurare un'infanzia migliore ai bambini raggiunse lo zenit tra la fine dell'Ottocento e la prima metà del Novecento. Si credeva che la scienza potesse accrescere le possibilità di sopravvivenza dei bambini; inoltre, la scienza poteva contribuire a svelare i misteri del funzionamento della mente infantile, poteva misurare l'intelligenza dei bambini, poteva dire alle madri come allevare i figli e poteva fornire una guida per il trattamento di quei bambini il cui sviluppo o il cui comportamento non si conformassero agli standard» (H. Cunningham, *Children & Childhood in Western Society since 1500*, Longman, New York, 1995, p. 203.)

³ L. Malaguzzi, *Esperienze per una nuova scuola per l'infanzia*: Atti del seminario di studio tenuto a Reggio Emilia il 18-19-20 marzo, 1971, Editori Riuniti, Roma, 1971, p. 15.

⁴ M. Laeng, *La scuola oggi*, Firenze, La Nuova Italia, 1975, p. 33.

⁵ Cfr. M. Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, La Scuola, Brescia, 2011.

⁶ Come ricorda Bonetta, un servizio educativo nasce «quando l'organismo sociale ne richiede l'esistenza e l'opera. [Esso] sorge dunque con la formazione della categoria culturale ed ideologica dell'infanzia e quando anche per l'età infantile, oltre all'allevamento e alla protezione fisica e psicologica si sollecita una acconcia educazione per una migliore proiezione del

fanciullo nel mondo degli adulti» (G. Bonetta, *La scuola dell'infanzia*, in G. Cives (a cura di), *La scuola italiana dall'Unità ai giorni nostri*, La Nuova Italia, Scandicci, 1990, p. 1.)

⁷ La legge istitutiva dell'asilo nido, la 1044, si caratterizza per disposizioni piuttosto nuove nell'ambito della nostra legislazione. In particolare «riconosce il valore sociale della maternità e quindi il diritto di tutte le madri, lavoratrici no, di usufruire del servizio degli asili nido. Inoltre, sancisce ulteriormente, dopo l'istituzione della scuola materna, il dovere dello Stato a intervenire per la creazione dei servizi sociali di interesse pubblico, ponendo al contempo le basi per un nuovo rapporto tra Stato e cittadini, favorito tra l'altro dalla norma che prevede di affidare ai comuni e alle famiglie la gestione del servizio e alle Regioni la sua programmazione» (E. Catarsi, *L'asilo e la scuola dell'infanzia. Storia della scuola materna e dei suoi programmi dall'Ottocento ai giorni nostri*, Firenze, La Nuova Italia, 1994, p. 303.)

⁸ Si consideri ad esempio quanto affermava Aldo Agazzi: «l'ambiente naturale del bambino è la casa, l'ambiente domestico riscaldato dall'amore materno, luogo in grado di fare rivivere "lo spirito e le forme della famiglia" e capace di consentire lo svolgimento di occupazioni vere, vive, naturali, di lavoro, di socialità, di giuoco, in serenità» (S. S. Macchietti, "Etica deve essere l'asse dell'educazione". *Riflessioni sulla proposta di educazione morale di Aldo Agazzi*, in S. S. Macchietti, G. Serafini, *Educazione morale. Pagine di storia di pedagogia dell'infanzia*, Roma, Armando, 2011, p. 94.)

⁹ Cfr.

¹⁰ C. Saraceno, *La socializzazione infantile come definizione dell'infanzia*, in E. Becchi (Ed.), *Il bambino sociale. Privatizzazione e deprivatizzazione dell'infanzia*, Milano, Feltrinelli, 1979, p.136.

¹¹ Cfr. E. Luciano, *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*, FrancoAngeli, Milano, 2017. L'elaborazione di tale concetto è debitrice dei contributi di De Lauwe (che definisce il bambino *personnage symbolique*) e Coveny, che parla di *image of Childhood*. La codificazione culturale di un immaginario sull'infanzia si colloca nello spazio che raccorda le *folk pedagogy* (le pedagogie latenti o invisibili, i curricula nascosti) e le rappresentazioni d'infanzia più colte, oggi sviluppate dalle scienze nel loro complesso, non solo dell'educazione e della formazione, che ci dicono chi sia il bambino e quali le prerogative che gli si ascrivano in un determinato contesto sociale e culturale. Tra *folk pedagogy* e rappresentazioni tecnicizzate, infatti, esiste una dinamica continua contaminazione, come rilevava già a suo tempo Egle Becchi. Tale forma di transazione simbolica tra le differenti rappresentazione d'infanzia elaborata dai diversi *stakeholder* che si occupano del bambino costituisce il presupposto per quel processo di elaborazione primaria che è alla base della continuità educativa, un processo importante che segna la predisposizione di un disegno formativo congruente tra le aspettative tanto dei servizi quanto delle famiglie e che consente al bambino, l'interlocutore dei diversi discorsi sull'educazione, di sperimentare quella "continuità dell'io" già teorizzata da Dewey indispensabile per una "felice formazione iniziale". Le immagini d'infanzia che riscontriamo nell'attuale panorama culturale ed educativo, tanto afferenti ai servizi che alla più vasta comunità sociale, che poi sono volti, ritratti, profili, biografie di bambini e di bambine, più che meri asettici *identikit*, sono raffigurazioni che hanno una qualche attinenza con differenti dispositivi epistemologici elaborati dalla pedagogia teorica: le rappresentazioni (Moscovici); i costrutti e i modelli. Le prime costituiscono sistemi cognitivi dotati di una loro logica interna e di un linguaggio propri, che si fanno teorie condivise all'interno di un determinato contesto sociale mentre i secondi sono rappresentazioni stratificate entro cui sono presenti più concezioni aggregate in modo sincretico (ovvero incoerente e discontinuo), sufficientemente organizzate, però, per orientare il comportamento sociale in modo convergente.

¹² Si afferma «il principio moderno e democratico di un'assistenza di diritto, garantita attraverso l'azione diretta del potere pubblico come impegno obbligatorio della collettività [...] che si realizza attraverso dei servizi non certo sostitutivi ma al contrario integrativi, a sostegno, a valorizzazione della famiglia, servizi [...] che si pongano come fine [...] non solo l'aiuto a chi non può, alla sofferenza, alla sventura, ma quello ben più generale e creativo di assicurare le condizioni necessarie per permettere, favorire, promuovere a tutti i modi e per tutti il pieno sviluppo della persona umana» (A. Minella Molinari, *Atti Parlamentari*, seduta del 25 giugno 1971.)

¹³ Franco Frabboni, a proposito degli *Orientamenti '69*, parla di «un bambino con il cuore in mano e con la testa messa in cassa integrazione, pronta ad entrare in funzione solo a sei anni. Un bambino che dovrebbe coltivare soltanto il sentimento, la fantasia, l'intuizione, trascurando ogni avventura della mente, ogni scandalo della conoscenza». (F. Frabboni, *L'infanzia e la sua scuola*, in AAVV., *Scienze dell'educazione e scuola dell'infanzia*, Roma, Nis, 1999, p. 29.)

¹⁴ Scrive al proposito Cesare Scurati: «l'immagine del bambino come essere intrinsecamente valido ed attivo, interlocutore reale nei suoi rapporti con il mondo, con l'adulto e con gli altri bambini, portata avanti e affermata dalla ricerca psicopedagogica moderna e contemporanea, va assunta come principio basilaramente irrinunciabile di qualsiasi approccio educativo, costituendo il fondo e l'eredità comune positiva della nostra civiltà educativa ed il fondamento essenziale di quella futura» (C. Scurati, *Infanzia, famiglia e scuola della comunità europea*, in C. Scurati, H. Wintersberger, G. B. Sgritta, *La voce dei bambini*, Trento, Publiprint, 1993, p. 19.)

¹⁵ Scriveva Malaguzzi non senza enfasi retorica: «là dove si è realizzato o si è cominciato a realizzare la rottura degli antichi schemi individualistici e privatistici della scuola in favore della pubblica gestione si sarà indubbiamente assistito, insieme al franamento delle vecchie condotte, alla comparsa delle immagini dirompenti e sovvertitrici di una diversa concezione e formazione del sapere: il decentramento e la gestione democratica accelerano la fine dell'autoritarismo, dell'univocità della

cultura, delle sue forme codificate e statiche, sollecitano l'emergenza del momento creativo e protagonista della ricerca; superano la frontalità dell'insegnante e dell'allievo, offrono le modalità di un nuovo rapporto e diventano un potente mezzo di socializzazione della conoscenza» (L. Malaguzzi, *Contenuti e finalità dell'educazione del bambino nell'esperienza emiliana. Relazione al convegno regionale su "il bambino soggetto e fonte di diritto nella famiglia e nella società*, Bologna 21 – 22 aprile 1975, in *Pubblicazione a cura dei comitati "scuola e città" delle scuole comunali dell'infanzia di Reggio Emilia*, novembre 1976, p. 19.)

¹⁶ Per una panoramica della scuola in quegli anni si veda A. Bondioli, S. Mantovani, *Manuale critico dell'asilo nido*, FrancoAngeli, Milano, 1987 oppure, P. Bertolini, *Dove va l'asilo nido*, La Nuova Italia, Firenze, 1987.

¹⁷ Cfr. M. Ferrari, *Lo specchio, la pagina, le cose. Congegni pedagogici tra ieri e oggi*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

¹⁸ Cfr. A. Bobbio, *Appunti per una storia della valutazione nella scuola dell'infanzia*, in E. Fontani (a cura di), *Il RAV Infanzia come strumento formativo-riflessivo*, Q4, Zeroseiup, San Paolo d'Argon (Bergamo), 2017, pp. 49-53. Sul tema della qualità si veda P. Moss, G. Dahlberg, *Beyond quality in early childhood education and care- languages of evaluation*, «New Zealand Journal of Teacher's Work», volume 5, Issue, 1, 2008, pp. 3-1 oppure A. Bondioli, *Valutazione e cultura valutativa nei servizi per l'infanzia italiani*, «Pro-posições», vol. 29, n. 2 (87), 2018, pp. 93-116.

¹⁹ Cfr. Harms T., Clifford R.M. (1980), *Sovasi, Scala per l'osservazione e la valutazione della scuola dell'infanzia*, (adattamento italiano di M. Ferrari e A. Gariboldi), Junior, Bergamo, 1994. Harms T., Cryer D., Clifford R.M. (1990), *Svani, Scala per la valutazione dell'asilo nido*, traduzione e adattamento italiano a cura di M. Ferrari e P. Livraghi, Franco Angeli, Milano, 1992.

²⁰ A. Bondioli, P. O. Ghedini, (a cura di), *La qualità negoziata. Gli indicatori per i nidi della Regione Emilia Romagna*, Junior, Azzano S. Paolo (Bergamo), 2000. Per una riflessione più aggiornata circa l'idea di curricolo nei servizi 0-6 si veda A. Bondioli, D. Savio, *Educare l'infanzia, Temi chiave per i servizi 0-6*, Carocci, Roma 2018.

²¹ Cfr. E. Catarsi, A. Fortunati., *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*, Carocci, Roma, 2004.

²² Cfr. E. Macinai, *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*, Ets, Pisa, 2016.

²³ Su questa *stimmung* culturale cfr. G. Acone, *Declino dell'educazione e tramonto d'epoca*, La Scuola, Brescia, 1994. Più segnatamente, rivolto all'infanzia e alla sua crisi è invece il testo M. Gauchet, *Il figlio del desiderio. Una rivoluzione antropologica*, tr. it., Vita e Pensiero, Milano, 2010.

²⁴ Per una contestualizzazione di questo momento storico cfr. S. Mantovani, *Early Childhood education in Italy*, in R. S. New, M. Cochran (a cura di), *Early Childhood Education. An international Encyclopedia*, Westport Ct, Praeger, 2007, pp. 1110-1115.

²⁵ Significativo, in tal senso, è il riferimento al documento stilato nel 1996 dalla Rete per l'infanzia: *Quaranta Obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia*, e pubblicato per i tipi della Junior nel 2001.

²⁶ Cfr. A. Bobbio, *Pedagogia e scuola dell'infanzia. Storia, ragioni, problemi*, E.M.E. & Intercommunications, Bruxelles 2015; A. Bobbio, D. Savio, *Bambini, servizi, famiglie. Verso un sistema integrato 0-6*, Mondadori, Milano, 2019.

²⁷ Cfr. T. Grange (a cura di), *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asili nido*, Ets, Pisa 2013. Per una ricognizione più storico-teoretica di questi fenomeni e dei suoi riflessi sulla scuola dell'infanzia cfr. M. Baldacci, *Prospettive per la scuola dell'infanzia. Dalla Montessori al XXI secolo*, Carocci, Roma, 2015.

²⁸ «Nel 2017 sono stati iscritti in anagrafe per nascita 458.151 bambini, oltre 15 mila in meno rispetto al 2016. Nell'arco di 3 anni (dal 2014 al 2017) le nascite sono diminuite di circa 45 mila unità mentre sono quasi 120 mila in meno rispetto al 2008. La fase di calo della natalità innescata dalla crisi avviatasi nel 2008 sembra quindi aver assunto caratteristiche strutturali. La diminuzione della popolazione femminile tra 15 e 49 anni (circa 900 mila donne in meno) osservata tra il 2008 e il 2017 spiega quasi i tre quarti della differenza di nascite che si è verificata nello stesso periodo. La restante quota dipende invece dai livelli di fecondità, sempre più bassi. Il calo dei nati è particolarmente accentuato per le coppie di genitori entrambi italiani, che scendono a 358.940 nel 2017 (14 mila in meno rispetto al 2016 e oltre 121 mila in meno rispetto al 2008). Rispetto al 2008 diminuiscono sensibilmente i nati da coppie coniugate: nel 2017 sono 316.543 (-147 mila in soli 9 anni). Questo netto calo è in parte dovuto all'andamento dei matrimoni, che hanno toccato il minimo nel 2014, anno in cui sono state celebrate appena 189.765 nozze (-57 mila rispetto al 2008) per poi risalire lievemente fino a superare nel 2016 le 200 mila celebrazioni. Nel 2017 si osserva una nuova diminuzione (191.287 matrimoni) In particolare, la propensione al primo matrimonio, da anni in diminuzione, dopo aver mostrato una lieve ripresa a partire dal 2015 ha subito una battuta d'arresto nel 2017 (419,0 primi matrimoni per mille uomini e 465,1 primi matrimoni per mille donne). In un contesto di nascite decrescenti, quelle che avvengono fuori del matrimonio aumentano di quasi 29 mila unità rispetto al 2008, raggiungendo quota 141.608. Il loro peso relativo continua a crescere, è a 30,9% nel 2017. Il calo della natalità si riflette soprattutto sui primi figli (214.267 nel 2017), diminuiti del 25% rispetto al 2008. Nello stesso arco temporale i figli di ordine successivo al primo si sono ridotti del 17%. Dal 2012 al 2017 diminuiscono anche i nati con almeno un genitore straniero (-8 mila) che, con mille unità in meno solo nell'ultimo anno, scendono sotto i 100 mila (99.211, il 21,7% sul totale dei nati) per la prima volta dal 2008. Tra questi sono in

calo soprattutto i nati da genitori entrambi stranieri: per la prima volta sotto i 70 mila nel 2016, calano ulteriormente nel 2017» (67.933) (Istat, 2019; <https://www.istat.it/it/archivio/224393>).

²⁹ Facciamo nostra la definizione di povertà educativa proposta da *Save the Children* che la intende come «la privazione, per i bambini e gli adolescenti, della opportunità di apprendere, sperimentare, sviluppare e far fiorire liberamente capacità, talenti e aspirazioni» (*Save the Children, La lampada di Aladino. L'indice di Save the Children per misurare le povertà educative e illuminare il futuro dei bambini in Italia*, Roma, 2014.)

³⁰ Sul tema cfr. E. Catarsi, *Pedagogia della famiglia*, Carocci, Rom, 2008. L. Pati (a cura di), *Pedagogia della famiglia*, La Scuola, Brescia, 2014. L. Mortari, J. Bertolani (a cura di), *Counseling a scuola*, La Scuola, Brescia, 2014.

³¹ Cfr. S.S. Macchietti, *Il bambino «cittadino». Prospettive educative per la scuola dell'infanzia*, Ed. la Goliardica, Roma, 2013.

³² D. Del Boca, S. Pasqua, *Esiti scolastici e comportamentali, famiglia e servizi per l'infanzia*, Programma Education Fga Working Paper, 36, 2010 (https://www.fondazioneagnelli.it/wp-content/uploads/2017/08/D._Del_Boca_-_S._Pasqua_Esiti_scolastici_e_comportamentali_famiglia_e_servizi_per_l_infanzia_-_FGA_WP36.pdf).

³³ M. Vandebroek, *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*, tr. it., Junior, Bergamo, 2011.

³⁴ Cfr. T. Grange Sergi, *Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità*, in S. Ulivieri, L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*, FrancoAngeli, Milano, 2016.

³⁵ Il documento è disponibile anche nella traduzione italiana: A. Lazzari (a cura di), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia. Proposta di principi chiave*, Zerosei Up, Bergamo, 2016.

Verso un “sistema formativo integrato” 0 - 6: un’indagine ricognitiva nel territorio pugliese

Towards an “integrated educational system” 0 - 6: an empirical study in Apulia

ANGELO FANIZZI

The establishment of the integrated education and learning system from birth to six years old children is a relevant challenge for our time.

In order to understand how it may be applied, it has been led an empiric research of existing educational facilities and nursery schools for the 0-6 age group, existing in the Metropolitan City of Bari.

The theoretical framework allows us to read and pedagogically understand the integrated system, discovering its core.

The research allowed us to discover a gap to fill between 0-3 children’s facilities and nursery schools. Given the lack of Asili nido, the establishment of these facilities is an important achievement and our territory needs to reach a better organization of 0-3 children facilities achieving the goal: integrated educational system 0 - 6.

KEYWORDS: INTEGRATED EDUCATIONAL SYSTEM 0- 6, EARLY CHILDHOOD, EDUCATIONAL SERVICES, NURSERY SCHOOLS, EMPIRICAL STUDY.

Il seguente contributo si pone l’obiettivo, partendo dalla disamina della matrice pedagogica del costruito di “sistema formativo integrato”, di indagare lo *status quo* della Città Metropolitana di Bari in cui dovrà innestarsi il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni¹. Senza dubbio si tratta di una sfida di non poca rilevanza per il nostro tempo. Il trend negativo delle nascite², che sta attanagliando il nostro Paese, richiede, infatti, una necessaria ed improcrastinabile inversione di tendenza. Fra le condizioni affinché quest’ultima possa realizzarsi vi è senza dubbio un maggiore investimento ed attenzione alla fascia d’età dagli 0 ai 6 anni così come previsto anche dalle linee guida: “Proposal for key principles of a Quality frame work for early childhood education and care” elaborate dalla Commissione europea nel 2014.

Infatti, la creazione del sistema *zerosei* mira ad innovare la qualità dell’offerta dei servizi educativi e di istruzione con la creazione di una continuità curricolare, ormai imprescindibile, tra asili nido e scuole dell’infanzia edificando coerenza educativa ed una vera e propria rete fra tutti i servizi e le scuole esistenti nel territorio per questa fascia d’età.

Proprio per comprendere come tutto ciò possa avere una concreta attuazione è stata effettuata una ricognizione empirica dei servizi educativi e delle scuole dell’infanzia per la fascia 0-6 anni, esistenti nella città metropolitana di Bari.

Il quadro teorico

“Sistema” ed “integrato”: queste le due parole focali del costruito, sulle quali ci soffermiamo anzitutto mediante un’analisi etimologica e semantica.

Sistema deriva dal latino *systema* e dal greco *σύστημα* che tradotto in italiano significa: riunione, complesso rimandando ad una dimensione di natura collettiva e scevra da una condizione di isolamento.

Non solo, scorrendo le molteplici spiegazioni associate a questa parola si scorge: “modo in cui è organizzato un settore della vita di una collettività, di una nazione, o anche una sua istituzione, una sua struttura [...]” e mutuando la concezione scientifica del termine si desume come il sistema sia costituito da “elementi reciprocamente interconnessi e interagenti tra loro o con l’ambiente esterno, reagisce o evolve [...]”.

Tanto basta per evidenziare la natura concettuale e teorica del costrutto, fortemente incentrato sulla creazione di un *unicum*, risultante da un'unione che non è semplicemente data dalla somma di singole entità bensì dai rapporti che tra queste si creano, si edificano, si modificano ed evolvono in base ad un contesto, anch'esso determinante nella qualificazione del sistema.

Ma non solo. Le relazioni create si devono necessariamente nascere con lo scopo di essere integrate: fra loro e con l'esterno. Questa è la seconda parola chiave, derivante dal latino *integrare* ed il cui significato ha molteplici sfumature tutte molto utili per addentrarsi maggiormente nella scoperta e capire come teoricamente viene caratterizzato il sistema, in siffatto caso.

La prima accezione è quella del “completare, rendere intero o perfetto, supplendo a ciò che manca”, le unità sono una in relazione con l'altra nell'ottica del completamento, inteso come supporto vicendevole per fare in modo che dove non arrivi una possa arrivare l'altra per il raggiungimento di medesime finalità. La relazione, inoltre, può anche puntare ad “incorporare un elemento nuovo in un insieme, in un tutto”, facendo esplicito richiamo al comportamento posto in essere nei confronti di ciò che è nuovo ed inizialmente estraneo ma può e si auspica divenga parte del tutto; oggi, in chiave inclusiva aggiungeremmo valorizzando le peculiarità di quell'elemento nuovo, differente.

Il tutto nell'ottica del “riunire insieme, fondere in modo organico” in chiave olistica, ultima connotazione, sicuramente la più difficile da porre in essere.

L'analisi semantica di queste due parole chiave già restituisce un primo, seppur ancora molto generico, quadro di riferimento a cui si è attento volendo connotare e caratterizzare un determinato e rinnovato modo di concepire il percorso per la fascia d'età dagli 0 ai 6 anni.

Certamente le radici pedagogiche del sistema integrato e la linfa del quale si nutre, risiedono nel costrutto di sistema formativo integrato (Frabboni, Pinto Minerva, 2013).

L'esigenza di elaborazione della teoria progettuale riferita al sistema formativo integrato, nasce in un momento di grave crisi delle istituzioni scolastiche e per questo l'intenzione fu proprio quella di rivoluzionare un modo di fare e concepire la scuola in un mondo che stava cambiando, si utilizza infatti l'espressione: “disintegrazione

nel sistema scolastico” causata principalmente da due fattori: *l'incompletezza* e la *discontinuità*.

Il primo descrive sia il piano istituzionale (riferendosi alla mancanza di riforme dal punto di vista organizzativo e pedagogico che innovino l'ossatura della scuola in relazione alle mutate e rinnovate esigenze dei cittadini e dello scenario politico - sociale) che quello strutturale (edifici, servizi e strutture). La discontinuità, invece, è riferita all'articolazione curricolare «tra materne - elementari - medie - superiori» (Frabboni, 1989)

Oggi, in uno scenario mutato, pur sempre intriso di complessità, e nell'era globale che stiamo vivendo, Bauman ha evocato la metafora della “liquefazione” per descrivere la nostra società, definendola *liquida* poiché produce individui altamente individualizzati ed in cui le relazioni fisiche e non sembrano dissolversi verso una sorta d'indifferenziazione (Bauman, 2011). È in atto *una crisi dell'educazione* ed alla liquefazione è necessario opporre l'autenticità dei sentimenti, dei fini e dei valori, dell'autorevolezza e dell'amore, della “cura” e della cultura, edificando una solida relazione educativa per un percorso condiviso di umanizzazione (Perla, 2001).

Effettuando una trasposizione con lo “zeroesi” è sicuramente possibile utilizzare le medesime due parole con le stesse motivazioni per descrivere la situazione odierna: incompletezza per quanto riguarda l'offerta di servizi di qualità, con una cronica mancanza di strutture adeguate, specialmente nel Sud Italia, e discontinuità curricolare tra gli asili nido e le scuole dell'infanzia e il raccordo dello 0-6 con gli altri gradi di istruzione scolastica.

Vi sono molteplici emergenze educative da affrontare e siamo in presenza di un vero e proprio *mappamondo urbano polisistemico*, avente principalmente tre attori³:

- il sistema formale: la scuola.
- il sistema non formale: la città
- il sistema informale: risultante dalle attività della vita quotidiana.

In siffatto contesto si colloca la proposta del sistema formativo integrato, dettato dall'urgenza di sperimentare modelli e pratiche di integrazione, che si esplica nel delineare la costruzione di un'*impalcatura* composta da due prospettive principali: una longitudinale o asse pedagogico verticale e l'altra trasversale o asse pedagogico orizzontale.

La prima punta a volere un sistema scolastico unitario e in continuità: archiviando le *anomalie* dell'incompiutezza e della discontinuità dei suoi gradi scolastici ed attuando percorsi curricolari di continuità verticale.

L'asse pedagogico orizzontale, invece, rimanda all'immagine di attraversamento trasversale del sistema scolastico ed extrascolastico puntando all'integrazione e perseguendo un'alleanza tra la scuola e le agenzie intenzionalmente formative (Frabboni et al., 2013).

La soluzione prospettata è, dunque, quella dell'attuazione di un modello formativo caratterizzato dalla comunicazione e integrazione longitudinale e trasversale con al centro non solo la scuola ma anche tutte le agenzie educative del territorio.

Nell'ambito di questo sistema, in una condivisione di intenti e in un processo di costante interazione, ogni unità (mantenendo la propria specificità formativa) concorre alla realizzazione di progetti formativi negoziati, condivisi, tali da poter essere portati avanti grazie ad una azione sinergica.

Oggi si utilizza, inoltre, l'espressione *continuità di sistema*, intesa come livello di compatibilità e omologia tra l'offerta formativa assicurata da più istituzioni (scuole statali, paritarie, private) sul piano dell'educazione formale e come livello di collaborazione tra le istituzioni preposte alla cura del bambino (Bobbio, 2018).

La riforma per il sistema *zerosei* chiede un'alleanza pedagogica di fondo tra il sistema formale e quello non formale, una collaborazione interistituzionale ed un coordinamento pedagogico tra la famiglia e tutti gli enti preposti, pubblici e privati, alla cura e all'educazione dei bambini dagli 0 ai 6 anni.

A queste istanze ha cercato di rispondere il legislatore italiano che ha recepito l'esigenza di strutturare il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino ai sei anni, nel solco tracciato dalle linee guida "Proposal for key principles of a Quality framework for early childhood education and Care", approvate dalla commissione europea nel 2014. Quest'ultime rappresentano una risposta all'istanza avvertita in tutti gli stati membri dell'Unione Europea, quale quella di innovare la qualità dei sistemi educativi per l'infanzia evidenziando la necessità di edificare una coerenza educativa ed instaurare un raccordo fra i servizi (Savio, 2018), destinati alla prima infanzia.

Il documento europeo, la cui traduzione italiana è "Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave" (Lazzari A., 2016), si configura come uno dei primi che considera la fascia d'età 0 – 6 anni in termini di Early childhood Education and Care (ECEC) e concepisce i servizi per questo segmento d'età in maniera unitaria. Allo stesso tempo la commissione europea propone, sulla base di un'analisi della letteratura di ricerca e delle *best practises* attuate dai paesi dell'Unione, orientamenti pedagogici comuni che vengono scanditi attraverso principi di qualità trasversali, quindi validi per tutti i servizi 0 - 6 (Bondioli, 2018).

Il primo principio che si analizza è quello dell'*accessibilità*, tradotto in disponibilità di servizi a costi accessibili per tutte le famiglie e per tutti i bambini al fine di incoraggiare la partecipazione, rafforzare l'inclusione sociale e accogliere le diversità.

Viene poi posto in evidenza l'aspetto della *formazione e delle condizioni del personale*, deve essere qualificato attraverso la formazione iniziale e quella in servizio per consentire di adempiere al ruolo professionale richiesto. Si auspica siano favorite, inoltre, condizioni di lavoro supportanti – inclusa una leadership educativa all'interno del servizio – che creino occasioni per lo sviluppo professionale del personale attraverso l'osservazione, la riflessione, la progettualità, la collegialità e la collaborazione con i genitori.

Cuore della proposta è costituita dal *curricolo*, fondato su obiettivi, valori e approcci pedagogici, deve consentire ai bambini di sviluppare a pieno le loro potenzialità in modo globale. Contestualmente si deve richiedere agli operatori di collaborare coi bambini, con i colleghi, coi genitori e di riflettere sulle pratiche agite.

Senza dubbio l'aspetto del *monitoraggio e della valutazione*, altro pilastro del documento, è essenziale proprio in virtù del miglioramento costante e della ridefinizione dell'azione in vista del primario interesse del bambino.

Infine le *condizioni di governance* di sistema nell'ambito del segmento d'età 0-6 puntualizzano alcuni aspetti legati alla gestione, anche economica - amministrativa, di questo settore specificandone ruoli e rapporti fra i diversi attori coinvolti (Commissione Europea, 2014).

Assunto cardine e teorico delle linee guida è la rinegoziazione costante della qualità educativa per l'infanzia ridefinita in relazione al contesto di riferimento.

La legge 107/2015 e, più specificamente, il decreto legislativo n. 65/2017 (con tutti i provvedimenti ad esso correlati), oltre a recepire le indicazioni europee, definisce l'organizzazione delle strutture coinvolte nel sistema *zerosei* ed i rapporti tra Stato, regioni ed enti locali con i rispettivi compiti e competenze.

In particolare si individuano due assi portanti: i servizi educativi e le scuole dell'infanzia, statali e paritarie.

I servizi educativi si articolano in:

- nidi e micronidi⁴
- sezioni primavera
- servizi integrativi

I nidi e micronidi accolgono bambini tra tre e trentasei mesi di età e «concorrono con le famiglie alla loro cura, educazione e socializzazione, promuovendone il benessere e lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e delle competenze.

Presentano modalità organizzative e di funzionamento diversificate in relazione ai tempi di apertura del servizio e alla loro capacità ricettiva, assicurando il pasto e il riposo e operano in continuità con la scuola dell'infanzia» (D. Lgs. 65/2017).

Il portato innovativo del decreto legislativo sta anche nell'indicare che i nidi debbano operare in continuità con le scuole dell'infanzia, individuando dunque in quest'ultime un'importante funzione di raccordo non solo con la scuola primaria ma anche proprio con il nido (Musi, 2018).

Il secondo pilastro dei servizi educativi sono le sezioni primavera: accolgono bambini tra i 24 e 36 mesi di età e favoriscono la continuità del percorso educativo da zero a sei anni di età. Sono sorte come un servizio educativo a carattere sperimentale per la primissima infanzia, adesso a regime grazie alla legge n. 107/2015, si presentano come un luogo di preparazione e introduzione alla scuola dell'infanzia (Amadini et al., 2018). Infatti esse sono aggregate, di norma, alle scuole per l'infanzia statali o paritarie. Nel caso in cui il bambino non sia accolto nei nidi comunali presenti (comunali e/o privati e convenzionati) o quest'ultimi servizi siano assenti nel proprio territorio, la sezione Primavera costituisce un'opportunità, dunque offerta strategica, in quanto sopperisce a queste eventuali mancanze.

Nel corso degli anni, dal 2006 ad oggi, le sezioni primavera non hanno avuto una giusta considerazione non a-

vendo una chiara definizione giuridica, nonché pedagogica, e dovendo sottostare a tardivi finanziamenti legati ad intesa tra Stato e regioni. La scelta operata con questo D. Lgs., di inserirle nell'articolazione del sistema “zerosei” tra i servizi educativi, si colloca come una chiara volontà di valorizzarne le potenzialità educative e di attenzione ai bisogni specifici della fascia d'età tra i due e i tre anni di vita, considerandole quasi come anello intermedio tra il nido e la scuola dell'infanzia (Seccia R., 2018). In questa direzione si pone lo stesso D. Lgs. 65/2017 quando all'art. 14 prevede anche un graduale superamento dell'anticipo scolastico d'iscrizione nella scuola dell'infanzia.

Ultima componente dei servizi educativi è rappresentata dai servizi integrativi: concorrono all'educazione e alla cura dei bambini e soddisfano i bisogni delle famiglie in modo flessibile e diversificato sotto il profilo strutturale ed organizzativo. Si fa, inoltre, nell'ambito del decreto una dettagliata ricognizione degli stessi, distinguendoli in: spazi gioco, centri per bambini e famiglie, servizi educativi in contesto domiciliare.

L'altro asse portante del sistema integrato è costituito dalla scuola dell'infanzia, statale e paritaria. Essa «assume una funzione strategica nel Sistema Integrato di educazione e di istruzione operando in continuità con i servizi educativi per l'infanzia e con il primo ciclo di istruzione» (D. Lgs. 65/2017) ed accoglie i bambini di età compresa tra i tre e i sei anni.

Viene inoltre individuato un luogo fisico dove il sistema integrato possa svilupparsi anche in relazione al territorio di riferimento ed infatti si «caratterizzano quali laboratori permanenti di ricerca, innovazione, partecipazione e apertura al territorio» (D. Lgs. 65/2017). Si tratta dei poli per l'infanzia, *campus* per bambini, che «accolgono in un unico plesso o in edifici vicini più strutture di educazione e istruzione per bambini fino a sei anni di età» (D. Lgs. 65/2017).

Un altro aspetto che investe l'istituendo sistema formativo integrato *zerosei* riguarda la complessa interazione, anche perché si tratta di una materia concorrente, fra lo Stato, le regioni e gli enti locali, ciascuno per gli ambiti di propria competenza. Ciò richiede una capacità dialogica necessaria a coniugare le competenze e le esigenze dei vari enti coinvolti, aventi tutti un ruolo molto articolato e complementare, per assicurare il raggiungimento degli obiettivi strategici previsti.

Lo sviluppo di tutte le potenzialità insite nel nuovo dispositivo legislativo relativo allo “zerosei” investe «vari livelli di responsabilità politica ed amministrativa, nella prospettiva di una governance strategica, articolata ed efficace» (D. Lgs. 65/2017).

In particolare, lo stato indirizza, programma e coordina la progressiva ed equa estensione del sistema integrato su tutto il territorio nazionale mediante il Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del Sistema Integrato di educazione e di istruzione.

Quest’ultima scansione organizzativa ed amministrativa si rivela fondamentale per l’Italia, ove la presenza di una variegata normativa in materia a seconda delle regioni e la molteplicità di enti competenti coinvolti hanno di fatto condotto ad una frammentazione non solo della concreta attuazione dei servizi per l’infanzia ma ha anche provocato, alcune volte, un impoverimento dal punto di vista qualitativo degli stessi (Zaninelli, 2018).

Uno degli obiettivi salienti del sistema integrato 0-6 è la promozione della continuità del percorso educativo e scolastico e lo sviluppo dei bambini in un processo unitario in cui le diverse articolazioni del sistema integrato di educazione e di istruzione collaborano attraverso attività di progettazione, coordinamento e formazione comuni.

Prima del decreto legislativo n.65/2017 netta, per quanto riguarda i servizi 0-6, è stata la separazione fra il segmento 0-3 e quello 3-6. Per rispondere ai bisogni del primo ogni regione italiana ha elaborato una differente normativa proprio perché la competenza in materia è stata attribuita alle regioni, quindi agli uffici per le politiche sociali degli enti locali, regioni e comuni prevalentemente. Per la fascia d’età 3-6, invece, la scuola dell’infanzia ha avuto un ruolo preponderante, storicamente rilevante con chiare finalità didattico - educative; dal punto di vista gestionale – organizzativo è in capo al Ministero dell’istruzione dell’università e della ricerca (MIUR), quindi agli uffici centrali e periferici dello stesso ministero.

Alla luce di siffatta distinzione occorre considerare che il mutato quadro normativo nazionale richiede una nuova e non semplice collaborazione fra più livelli istituzionali e fra più enti con la necessità di innestare nuovi processi di non facile attuazione che dovranno tenere necessariamente conto delle molteplici dinamiche tra gli attori coinvolti, oltre che delle leggi regionali esistenti in materia.

Disegno della ricerca, obiettivi e scelte metodologiche

Siamo pronti ad accettare la sfida per un rinnovato percorso *zerosei*?

A partire da questa domanda, obiettivo della ricerca condotta, è stato quello di capire quale sia la situazione dal punto di vista quantitativo, conducendo un’attività di monitoraggio empirica di tutti i servizi educativi e le scuole destinate ai bambini di età compresa fra gli 0 e i 6 anni nella Città metropolitana di Bari.

La fotografia si rivela necessaria per comprendere lo *status quo* in cui dovrà innestarsi ed attuarsi lo scenario legislativo, alla luce dell’imprescindibile tracciato pedagogico, cardine e cuore pulsante, allo stesso tempo, dell’intera proposta innovativa.

Al fine di ottenere un report è stato deciso di elaborare per ciascun comune una scheda contenente i seguenti dati:

- base demografica 0-2;
- tasso di copertura dei nidi;
- tasso di copertura dei servizi integrativi;
- tasso di copertura degli accessi anticipati nelle scuole dell’infanzia;
- base demografica 3-5;
- tasso di copertura delle scuole dell’infanzia;
- numero medio di bambini per sezione di scuola dell’infanzia.

In questo modo si è avuto, per ciascuna città, un riferimento, non solo demografico ma anche un vero e proprio report sulle coperture dei servizi e scuole in rapporto alla popolazione di riferimento.

Tutti queste informazioni sono disponibili (in forma integrale sia a livello delle diverse Regioni che di Ambito territoriale o anche di singolo Comune) nel Manuale dei servizi educativi per l’infanzia e nel correlato Monitoraggio del Piano di Sviluppo dei servizi socio - educativi per la prima infanzia, entrambi pubblicati nel marzo 2018.

I documenti sono stati realizzati in attuazione della Convenzione, stipulata il 10 aprile 2017, fra la Presidenza del Consiglio dei Ministri - Dipartimento per le Politiche della Famiglia e l’Istituto degli Innocenti di Firenze nell’ambito delle attività di monitoraggio del Piano di sviluppo dei servizi socio-educativi per la prima infanzia.

Per quanto riguarda i dati presenti, essi sono aggiornati al 31.12.2016, tranne quelli relativi a nidi e servizi integrativi (che si riferiscono al 31.12.2014).

Dopo le informazioni di natura demografica ed attinenti vari tassi di copertura, è stata inserita la ricognizione dei luoghi, servizi e strutture per ogni città. Al fine di catalogarli puntualmente è stata elaborata una scheda, sulla base proprio della suddivisione organizzativa delineata nell'ambito del D. Lgs n. 65/2017.

In particolare, sono stati censiti tutti i servizi educativi per l'infanzia, distinguendoli in:

- nidi e micro nidi (a loro volta è stata inserita la suddivisione tra quelli comunali, a gestione diretta o indiretta, e privati);
- sezioni primavera;
- servizi integrativi (tra cui quelli previsti nell'ambito della legge della regione Puglia n.19/2006 ovvero: ludoteche, centri ludici per l'infanzia e servizi socio educativi innovativi sperimentali per la prima infanzia)⁵.

L'altra sezione è stata dedicata alle scuole dell'infanzia, suddivise in statali, paritarie ed anche private (laddove presenti).

Il quadro temporale di riferimento delle strutture presenti è al 31 dicembre 2018 ed i dati sono stati recepiti grazie all'incrocio di molteplici documenti:

- il registro delle strutture e dei servizi autorizzati all'esercizio delle attività socio-assistenziali destinate ai Minori (legge regione Puglia n.19/2006);
- i report dell'ufficio scolastico regionale per la Puglia e del Ministero dell'istruzione, dell'università e della ricerca;
- i Piani sociali di zona degli ambiti sociali territoriali della città metropolitana di Bari;
- i Programmi comunali degli interventi per il diritto allo studio e per la promozione del sistema integrato di educazione e di istruzione.

Risultati

I dati raccolti restituiscono un report di monitoraggio delle strutture per lo "zerosei" nella Città metropolitana di Bari. Si evince, in particolare, che è il capoluogo di regione la città con il maggior numero di servizi 0-6, seguita da Molfetta, Bitonto, Corato e Conversano.

Dalla tabella (tab. 1) è possibile dedurre non solo il numero delle strutture presenti nell'ambito di una stessa città, suddivise per tipologia, ma anche confrontare lo stesso dato fra i diversi paesi.

		Nidi Co- munali	Nidi Privati	Totale nidi per città	Sezioni primavera	Servizi integrativi
1	Acquaviva delle Fonti	1	3	4	0	4
2	Adelfia	1	0	1	2	2
3	Alberobello	1	1	2	2	1
4	Altamura	0	1	1	4	3
5	Bari	10	14	24	18	20
6	Binetto	0	0	0	0	0
7	Bitetto	0	2	2	0	3
8	Bitonto	0	1	1	3	7
9	Bitritto	1	2	3	0	3
10	Capurso	0	1	1	0	3
11	Casamassima	0	2	2	1	3
12	Cassano delle Murge	0	2	2	0	1
13	Castellana Grotte	1	2	3	0	6
14	Cellamare	0	2	2	0	2
15	Conversano	1	6	7	0	3

16	Corato	1	6	7	4	6
17	Gioia del Colle	1	2	3	0	4
18	Giovinazzo	0	2	2	2	3
19	Gravina in Puglia	0	1	1	6	2
20	Grumo Appula	0	1	1	0	2
21	Locorotondo	0	3	3	0	2
22	Modugno	1	3	4	2	0
23	Mola di Bari	1	1	2	4	1
24	Molfetta	1	8	9	4	2
25	Monopoli	1	3	4	4	3
26	Noci	0	2	2	2	2
27	Noicattaro	1	0	1	6	2
28	Palo del Colle	1	2	3	0	2
29	Poggiorsini	0	0	0	0	1
30	Polignano a Mare	1	0	1	1	3
31	Putignano	1	1	2	4	4
32	Rutigliano	0	0	0	2	1
33	Ruvo di Puglia	1	3	4	4	1
34	Sammichele di Bari	1	0	1	1	0
35	Sannicandro di Bari	0	0	0	0	3
36	Santeramo in Colle	0	3	3	6	1
37	Terlizzi	0	1	1	0	1
38	Toritto	1	0	1	0	0
39	Triggiano	1	2	3	2	2
40	Turi	0	1	1	0	3
41	Valenzano	0	2	2	3	1
	Totale città metropoli- tana di Bari	30	86	116	87	113

		Scuole inf. statali	Plessi	Scuole inf. paritarie	Scuole inf. Pri- vate	Tot. Scuole dell'infanzia
1	Acquaviva delle Fonti	2	8	2	0	4
2	Adelfia	1	3	1	0	2
3	Alberobello	1	3	2	0	3
4	Altamura	6	16	9	0	15
5	Bari	26	56	44	2	72
6	Binetto	0	1	0	0	0
7	Bitetto	1	4	3	0	4
8	Bitonto	6	20	5	1	12
9	Bitritto	1	2	3	1	5

10	Capurso	2	4	0	0	2
11	Casamassima	2	4	2	1	5
12	Cassano delle Murge	1	2	2	0	3
13	Castellana Grotte	2	4	2	0	4
14	Cellamare	2	4	0	0	2
15	Conversano	2	7	2	0	4
16	Corato	5	10	6	0	11
17	Gioia del Colle	2	6	1	0	3
18	Giovinazzo	2	5	0	0	2
19	Gravina in Puglia	6	12	6	0	12
20	Grumo Appula	1	4	0	0	1
21	Locorotondo	1	4	0	0	1
22	Modugno	3	9	3	0	6
23	Mola di Bari	2	7	2	0	4
24	Molfetta	5	17	6	0	11
25	Monopoli	4	11	2	0	6
26	Noci	2	6	1	0	3
27	Noicattaro	3	6	3	0	6
28	Palo del Colle	2	6	1	0	3
29	Poggiorsini	0	1	1	0	1
30	Polignano a Mare	2	5	0	0	2
31	Putignano	2	4	5	0	7
32	Rutigliano	2	5	1	0	3
33	Ruvo di Puglia	2	6	4	0	6
34	Sammichele di Bari	1	2	0	0	1
35	Sannicandro di Bari	1	2	1	0	2
36	Santeramo in Colle	2	6	3	0	5
37	Terlizzi	2	6	3	0	5
38	Toritto	1	3	1	0	2
39	Triggiano	2	6	4	0	6
40	Turi	1	3	0	0	1
41	Valenzano	2	4	2	0	4
						0
	Totale città metropoli- tana di Bari	113	294	133	5	251

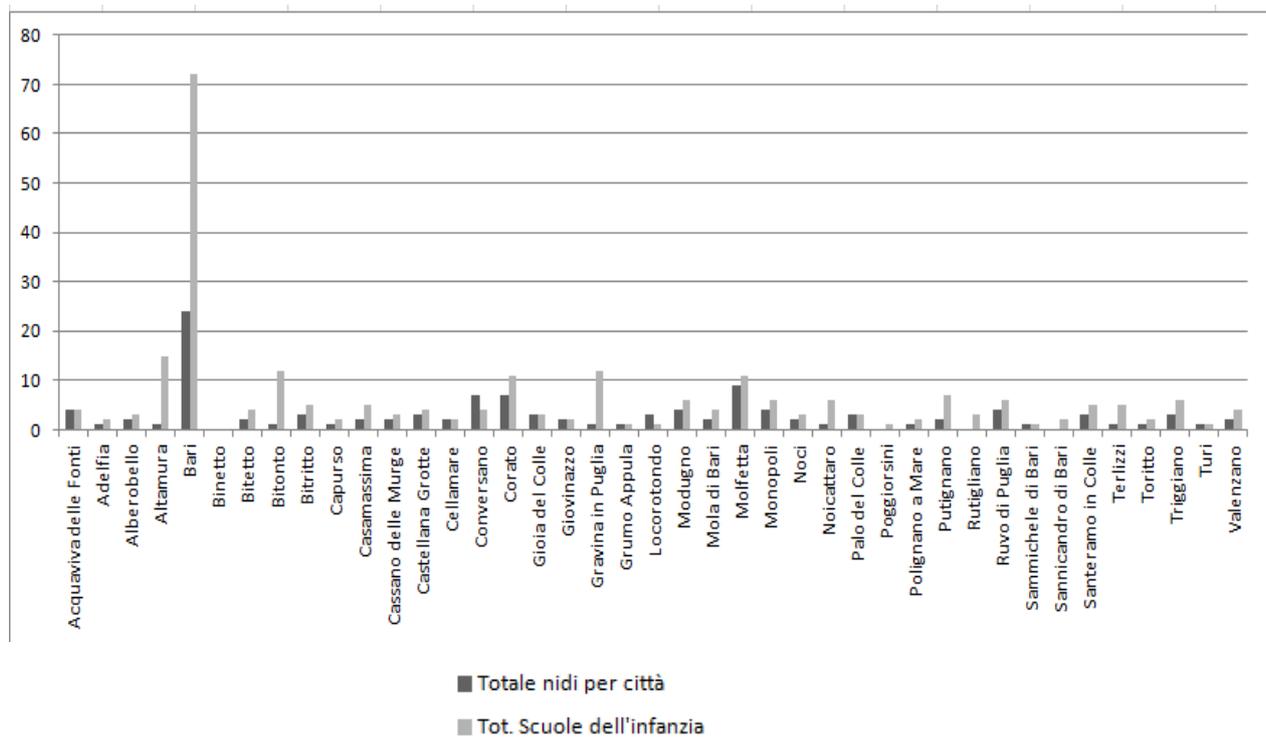
Tab. 1: Strutture per la fascia 0-6 nella Città Metropolitana di Bari.

Un aspetto importante sul quale soffermare l'attenzione è la netta superiorità degli asili nido privati rispetto a quelli comunali (graf. 1). Guardando alla distinzione generale

tra pubblico e privato è confermato il trend generale per il quale «i servizi con titolarità privata rappresentano una percentuale significativa e crescente nel sistema» (Rapporto di monitoraggio, 2018).

Tornando alla disamina del report sulla città metropolitana di Bari spicca il divario tra il numero di asili rispetto alle scuole dell'infanzia, in termini di diffusione e stabile presenza nel territorio.

In particolare il numero totale delle scuole dell'infanzia è di 251, di gran lunga superiore a quello degli asili nido, che ammontano a 116 (graf. 2).



Graf. 2: Distinzione tra il numero totale di nidi e quello totale di scuole dell'infanzia presenti per ogni città.

Un dato positivo, però, è riferito alle sezioni primavera, sono 87 nella città metropolitana di Bari. Dunque queste, se sommate agli asili, consentono di abbattere, seppur in parte, il gap numerico esistente tra asili e scuole. Bisogna rilevare, comunque, che sono tanti i comuni del barese nei quali non sono presenti sezioni primavera, la percentuale si attesta intorno al 46,3 %.

Inoltre il tasso dell'anticipo d'iscrizione alla scuola dell'infanzia è molto più elevato in quei comuni ove vi sono minori servizi per la fascia 0-3, contrariamente a quanto registrato per quelli dove è nettamente superiore l'offerta, in cui vi è un calo degli anticipatori.

Stesso fenomeno si verifica tra il Nord e il Sud dell'Italia. In altri termini, quando i nidi sono diffusi in modo significativo si utilizza marginalmente l'opportunità di accesso anticipato alla scuola dell'infanzia, che diventa al contra-

rio la risorsa prevalente proprio nei casi di sviluppo carente dell'offerta di nido.

Per tentare di arginare questo fenomeno il D. Lgs n. 65/2017 prevede un graduale superamento del sistema dell'anticipo unito chiaramente ad una distribuzione delle risorse economiche atte a incentivare la realizzazione e conseguente gestione degli asili, soprattutto nel Sud Italia.

Soffermandosi sull'analisi dei numeri riferiti alle scuole dell'infanzia, si nota un numero maggiore delle scuole dell'infanzia paritarie rispetto a quelle statali. Analizzando però a fondo il quadro complessivo, bisogna tener conto del numero dei plessi. Per questo è stato effettuato anche un conteggio di quest'ultimi, il cui numero ammonta a 294 per le scuole dell'infanzia statali. Dunque di gran lunga superiore ai plessi esistenti per le scuole paritarie che sono 133.

Quasi del tutto assenti le scuole dell'infanzia totalmente private, solo cinque nell'intera area metropolitana.

Molto difficile si è rivelata la rilevazione dei servizi integrativi per i quali, a parte il registro regionale, non è stata trovata altra fonte di ricognizione. Quelli riportati sono 113, ma è altamente probabile che ce ne siano altri, quindi per questo dato vi è un margine di errore più elevato.

Ciò testimonia anche lo stato di arretratezza di questa fetta del sistema integrato. Risulta necessario potenziare la nascita, crescita e diffusione dei servizi integrativi con correlati meccanismi di monitoraggio ed implementazione, molte volte esistono ma rimangono nell'ombra, non essendo ancora state attuate delle modalità consone per la rilevazione.

Questo passaggio è necessario se si vuole creare una rete tra i servizi integrativi con obiettivo: sistema *formativo* integrato 0 - 6.

Considerazioni conclusive e ipotesi di sviluppo

La ricerca, seppur condotta su una piccola fetta di territorio pugliese, ha consentito di evincere il gap da colmare fra le strutture presenti per la fascia 0-3 rispetto alle scuole dell'infanzia. È indispensabile favorire la creazione di asili nido pubblici, se ne registra l'assenza in quasi la metà dei comuni facenti parte dell'intera area metropolitana di Bari.

Un dato comune a tutto il meridione, tanto da essere avvertito come una vera e propria urgenza, a livello nazionale, da dipanare per garantire un'equa opportunità e possibilità a tutti i cittadini. Ciò è testimoniato anche dal rapporto ISTAT riferito all'anno educativo 2014/2015 dove si legge: «permangono differenze molto rilevanti fra il Mezzogiorno e il resto del paese»⁷.

Si punta ad un riequilibrio territoriale, infatti anche a causa dell'assenza di una chiara ed univoca normativa italiana di riferimento c'è stata una nascita, crescita e sviluppo diversificato dei servizi educativi per l'infanzia che restituisce una realtà frammentata, a *puzzle* (Mantovani, 2016). Trend confermato nell'area metropolitana di Bari dove, come dimostrato attraverso i dati raccolti, disomogenea e pressoché impercettibile risulta la presenza e la strutturazione dei servizi integrativi per l'infanzia.

Per rendere il sistema *zerosei* realmente integrato risulta indispensabile attuare quel raccordo curricolare impre-

scindibile il cui luogo ideale di realizzazione potrebbe essere il polo per l'infanzia. Quest'ultimo è inteso non solo come luogo fisico, affinché possano convivere le varie realtà in relazione al territorio di riferimento, ma anche come laboratorio per mettere in atto azioni volte alla continuità e integrazione fra le varie esperienze. Non è da escludere che questa sperimentazione possa portare nel tempo ad un nuovo modo di strutturare il percorso "zerosei". In Puglia è prevista la costruzione di tre poli per l'infanzia⁸.

L'operazione da compiere è quella di modificare la continuità esistente (almeno nell'ambito di documenti ed in molte realtà nazionali) e avviata nel tempo nella fascia 3 - 10 per innestare quella 0-3. Si dovrebbe collocare quest'ultima in continuità con la scuola dell'infanzia che risulta a tutt'oggi fortemente legata al segmento d'età 7-10.

La realizzazione di un sistema *formativo* integrato *zerosei*, in ogni comune della Città metropolitana di Bari, sarebbe agevolata dall'istituzione del coordinamento pedagogico, chiamato a svolgere funzione «di orientamento pedagogico, di sostegno allo sviluppo della rete di tutte le strutture del sistema "zerosei", di progettazione della formazione continua in servizio del personale, di collaborazione con le Università nella formazione di base per l'accesso alla professione di educatore e di docente. Promuove ricerche e iniziative di innovazione organizzativa, educativa e didattica, fornisce consulenza e supervisione professionale, con un focus mirato anche al funzionamento pedagogico dei poli per l'infanzia» (C.M. n. 65 del 19.02.2018).

Un supporto ai coordinamenti pedagogici territoriali dovrebbe derivare dalla Commissione per il sistema integrato, prevista all'art.10 del D. Lgs. 65/2017 ed istituita con decreto ministeriale n. 48 del 26 gennaio 2018. Essa è formata da esperti in materia di educazione e di istruzione dei bambini di età compresa tra zero e sei anni, designati dal Miur, dalle regioni e dagli enti locali. Tra le sue finalità spiccano i compiti consultivi e propositivi per l'attuazione e lo sviluppo dell'intero sistema, nonché l'elaborazione e proposta delle linee guida pedagogiche per il Sistema integrato di educazione e di istruzione. Documento, quest'ultimo, di fondamentale importanza al fine di tracciare un orizzonte di senso con finalità e traguardi coerenti fra loro e con le indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di

istruzione del 2012 e del documento: “Indicazioni nazionali e nuovi scenari” del 2018.

L’attuazione del sistema *formativo* integrato 0 - 6 avrebbe come diretta conseguenza la realizzazione certamente di una società rinnovata in cui si sarebbe molto vicini ad un approccio maggiormente inclusivo, di natura globale, ca-

pace di rispondere educativamente a tutti, prescindendo dai singoli bisogni di ciascuno. Si promuoverebbe un cambiamento del contesto attraverso un’educazione di qualità per la prima infanzia, prerogativa indispensabile per l’inversione di tendenza del trend negativo delle nascite nel nostro Paese.

Riferimenti bibliografici

Amadini M., Bobbio A., Bondioli A., Musi E. (2018), *Itinerari di pedagogia dell’infanzia*, Brescia, La Scuola.

Bauman Z. (2011), *Modernità liquida*, Roma-Bari, Laterza.

Bondioli A., Savio D. (2018), *Educare l’infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*, Roma, Carocci.

Cedefop (2016), *Linee guida europee per la convalida dell’apprendimento non formale e informale*, Lussemburgo, Ufficio delle pubblicazioni, Cedefop reference series.

Commissione Europea (2014), *Proposal for key principles of a Quality framework for early childhood education and Care - Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*, http://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-qualityframework_en.pdf.

Falconio E. (2019), *Quanti asili servono ai nostri bambini per raggiungere l’ “Obiettivo Lisbona”?*, <http://www.anci.it/quant-asili-servono-ai-nostri-bambini-per-raggiungere-lobiettivo-lisbona/>.

Frabboni F. (a cura di) (1989), *Il sistema formativo integrato: una nuova frontiera dell’educazione*. Teramo, EIT.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (a cura di) (1990), *Sistema formativo e Mezzogiorno: l’altra scuola, risorsa pedagogica*, Scandicci, La Nuova Italia.

Frabboni F., Pinto Minerva F. (2013), *Manuale di pedagogia e didattica*, Roma-Bari, Laterza.

ISTAT (2017), *Statistiche – report: “Asili nido e servizi socio-educativi per la prima infanzia (anno educativo 2014/2015)”*, Roma.

ISTAT (2019), *Rapporto annuale 2019 - la situazione del paese*, Roma.

Istituto degli innocenti (a cura di) (2018), *Manuale dei servizi educativi per l’infanzia. Programmare, progettare e gestire per la qualità del sistema integrato*, Firenze.

Istituto degli innocenti (a cura di) (2018), *Monitoraggio del piano di sviluppo dei servizi socio-educativi per la prima infanzia*, Firenze.

Mantovani S. (2016), *Servizi per l’infanzia e curriculum*, «Zeroseiup», II, 1, pp. 11-16

Osservatorio nazionale per l’infanzia e l’adolescenza (2017), *Relazione sulla condizione dell’infanzia e dell’adolescenza in Italia 2012-2015. Temi e prospettive dai lavori dell’Osservatorio nazionale per l’infanzia e l’adolescenza*, Firenze, Istituto degli innocenti.

Perla L. (2002), *Educazione e sentimenti: interpretazioni e modulazioni*, Brescia, La scuola.

Perla L. (a cura di) (2013), *Per una didattica dell’inclusione. Prove di formalizzazione*, Lecce, Pensa Multimedia.

Perla L., Riva M.G. (2016), *L’agire educativo. Manuale per educatori e operatori socio – assistenziali*, Brescia, La scuola.

Regione Puglia (2018), *Registro delle strutture e dei servizi autorizzati all’esercizio delle attività socio-assistenziali destinate ai Minori*, <http://www.sistema.puglia.it/portal/page/portal/SolidarietaSociale/Registri>.

Zaninelli F.L. (2018), *Continuità educativa e complessità zero-sei*, Bergamo, Junior.

Riferimenti normativi

Circolare ministeriale del 19 febbraio 2018, *Attuazione del Decreto Legislativo 13 aprile 2017, n. 65 "Sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai sei anni". Primi orientamenti operativi per gli Uffici Scolastici Regionali.*

Decreto legislativo n. 65 del 13 aprile 2017, *Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107.*

Decreto ministeriale, MIUR, n. 637 del 23 agosto 2017, *Riparto dei fondi INAIL per la realizzazione di nuove scuole - Poli d'infanzia.*

Delibera del consiglio dei ministri dell'11 dicembre 2017: "Piano di azione nazionale pluriennale per la promozione del Sistema integrato di educazione e di istruzione, di cui all'articolo 8 del decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 65, concernente l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni".

Legge n. 107 del 13 luglio 2015, *Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.*

Delibera di giunta della regione Puglia n. 1613 del 10.10.2017: "Decreto del Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca n.637 del 23 agosto 2017 - Attuazione dell'articolo 3 del D.Lgs. n. 65/2017- Indirizzi e criteri per l'acquisizione e la selezione delle manifestazioni di interesse per favorire la costruzione di Poli per l'infanzia innovativi".

Legge regione Puglia n. 19 del 10 luglio 2006, *Disciplina del sistema integrato dei servizi sociali per la dignità e il benessere delle donne e degli uomini in Puglia.*

Legge regione Puglia n. 31 del 4 dicembre 2009, *Norme regionali per l'esercizio del diritto all'istruzione e alla formazione.*

ANGELO FANIZZI
University of Bari

¹ La cui istituzione, come è noto, è stata sancita dalla legge n. 107/2015 (riforma cosiddetta: "Buona scuola"). Molto chiara risulta l'intenzione del legislatore, infatti nell'ambito del dispositivo legislativo (articolo 1, comma 181, sottocomma "e"), si legge: «Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a sei anni, costituito dai servizi educativi per l'infanzia e dalle scuole dell'infanzia, al fine di garantire ai bambini e alle bambine pari opportunità di educazione, istruzione, cura, relazione e gioco, superando disuguaglianze e barriere territoriali, economiche, etniche e culturali, nonché ai fini della conciliazione tra tempi di vita, di cura e di lavoro dei genitori, della promozione della qualità dell'offerta educativa e della continuità tra i vari servizi educativi e scolastici e la partecipazione delle famiglie». Con la legge n. 107/2015 il parlamento italiano ha anche delegato il governo, ad adottare entro 180 giorni dalla promulgazione della stessa, un decreto legislativo per disciplinarne il funzionamento specificandone finalità, obiettivi, modalità organizzative, gestionali ed economiche. Il decreto legislativo dal titolo: "Istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a sei anni, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera e), della legge 13 luglio 2015, n. 107" è il n. 65 ed è stato adottato in data 13.04.2017.

² Così come certificato dall'ultimo studio dell'ISTAT: "Rapporto annuale 2019 - la situazione del paese", tanto da utilizzare termini come "declino demografico" o "recessione demografica" per connotare il fenomeno. Stando agli ultimi dati, sono stati iscritti in anagrafe per nascita oltre 439 mila bambini nel corso del 2018, quasi 140 mila in meno rispetto al 2008. Il rapporto ISTAT viene elaborato ogni anno. Questa ventisettesima edizione analizza le caratteristiche dello sviluppo recente dell'economia e della società

italiana, le dimensioni e la qualità delle risorse naturali e produttive del Paese, le tendenze demografiche e i percorsi di vita, il capitale umano e l'evoluzione del mercato del lavoro. Il proposito è quello di fornire una lettura integrata e originale sia degli aspetti di competitività e crescita sia di quelli relativi al benessere, all'equità e alla sostenibilità che caratterizzano l'Italia nel tratto conclusivo di questo secondo decennio del nuovo secolo (Istat, 2019).

³ A seconda del sistema in cui si è immersi (formale, non formale e informale) sono distinte tre modalità di apprendimento, definite dalle linee guida Cedefop (Centro europeo per lo sviluppo della formazione professionale) del 2009. Quello formale è erogato in un contesto organizzato e strutturato progettato come tale, porta all'acquisizione di diplomi e qualifiche riconosciute. L'apprendimento non formale è dispensato sul luogo di lavoro o nel quadro di attività di organizzazioni o gruppi della società civile (associazioni giovanili, sindacati o partiti politici), dunque erogato nell'ambito di attività pianificate non specificamente concepite come apprendimento. L'apprendimento informale è la risultante delle attività della vita quotidiana e contrariamente all'apprendimento formale e non formale, esso non è necessariamente intenzionale. Recente è tra l'altro uno studio inerente la convalida dell'apprendimento non formale e informale (Cedefop, 2016).

⁴ Il micro-nido si differenzia dal nido per minore capacità di accoglienza e per alcuni parametri strutturali.

⁵ I servizi educativi, per i bambini dagli 0 ai tre anni, sono regolamentati in Puglia con la legge regionale n. 19 del 10 luglio 2006: "Disciplina del sistema integrato dei servizi sociali per la dignità e il benessere delle donne e degli uomini in Puglia". Nell'ambito della legge sono individuate le tipologie, gli standard nonché le modalità di autorizzazione e accreditamento delle strutture socio-assistenziali a gestione pubblica o privata. L'importante provvedimento istituisce "il registro delle strutture e dei servizi autorizzati all'esercizio delle attività socio-assistenziali destinate ai Minori". La regione Puglia individua, oltre agli asili nido ed ai micronidi, più strutture per i minori di età compresa fra gli 0 e i 3 anni fra cui le ludoteche, i centri ludici prima infanzia e i servizi socio-educativi innovativi e sperimentali per la prima infanzia. È interessante notare come quest'ultime tre strutture costituiscano oggi il terzo pilastro dei servizi educativi, individuato dal D. Lgs n. 65/2017, quale quello dei servizi integrativi.

⁶ Lo studio consiste nell'elaborazione di una mappa capillare dell'Italia, con i dettagli per tutte le province ed evidenzia la necessità di avere un incremento, anche graduale, delle risorse finanziarie per dare piena applicazione al piano nazionale sul sistema integrato *zerosei*. Da notare che per quanto riguarda i dati della Valle d'Aosta, Emilia Romagna, Toscana e Umbria, l'indice di copertura dei servizi socio-educativi per la prima infanzia è maggiore del 33%, quindi più di un bambino su tre ha un posto in asilo nido, mentre il maggiore fabbisogno finanziario di infrastrutture si registra nella Città metropolitana di Napoli, nella Provincia di Salerno e nella Città metropolitana di Palermo (ANCI, 2019).

⁷ Al Nord-est e al Centro Italia i posti censiti nelle strutture pubbliche e private coprono il 30% dei bambini sotto i 3 anni, al Nord-ovest il 27% mentre al Sud e nelle Isole si hanno rispettivamente 10 e 14 posti per cento bambini residenti. I bambini sotto i tre anni accolti in servizi comunali o finanziati dai comuni variano dal 18,3% del Centro al 4,1% del Sud. Notevoli anche le differenze nella spesa comunale in rapporto al potenziale bacino di utenza. Confrontando i Comuni capoluogo di provincia, la spesa più alta si ha a Trento, con 3.545 euro per bambino residente, seguono Venezia con 2.935, Roma con 2.843, sul versante opposto si trovano i Comuni di Lanusei e Sanluri, che non hanno riportato spese per questo tipo di servizi, Reggio Calabria (19 euro per bambino), Catanzaro (38 euro), Vibo Valentia (46 euro) (ISTAT, 2017).

⁸ A seguito della ripartizione, da parte del Miur, dei fondi per i poli per l'infanzia la regione Puglia ha emanato il bando rivolto ai comuni pugliesi. In data 23 novembre 2017 è avvenuta l'approvazione della graduatoria unica, composta da otto comuni proponenti. Sono poi risultati beneficiari del finanziamento tre comuni pugliesi: Bari, Altamura e Capurso classificatisi rispettivamente al primo, secondo e terzo posto della graduatoria. Il 10 dicembre 2018 è stato siglato un Protocollo d'intesa tra la regione Puglia e i comuni di Bari, Altamura e Capurso finalizzato alla progettazione dei Poli Innovativi per l'Infanzia, per assicurare "un'elevata qualità progettuale dei nuovi Poli e, per l'altro, a favorire la più ampia partecipazione nella fase di ideazione degli interventi, mediante il ricorso allo strumento del concorso di progettazione, che ciascuno dei tre comuni dovrà bandire e svolgere seguendo le linee guida, approvate dalla Giunta regionale, e con il sostegno di una task-force regionale dedicata, messa in piedi con il supporto dell'agenzia regionale per la tecnologia e l'innovazione della regione Puglia". L'11 febbraio 2019, presso il palazzo della città metropolitana, durante una giornata di studio dal titolo "Lo spazio che educa", sono stati presentati i concorsi di progettazione per i poli per l'infanzia di Bari, Altamura e Capurso.

La qualità dei servizi per l'infanzia: educazione partecipata e corresponsabilità scuola-famiglia

The quality of services for children: educational continuity and school - family responsibility

DOROTEA RITA DI CARLO - ENZA SIDOTI¹

The European Union has already devoted its attention to the reality of early childhood for years and through the European Commission Network on Childcare (ECNC) had developed recommendations and documents that stress the importance of preschool education, seen as a key tool for a good cultural, cognitive, physical and emotional development of children, and at the same time as a necessary condition for guaranteeing equal opportunities among citizens right from the start (Silva, Freschi & Caselli, 2018). The European pillar of social rights' (2017) establishes that all children have the right to education and care in early childhood at sustainable costs and of good quality. With the Legislative Decree n. 65/2017 Italian children's education finds itself re-evaluating the educational and scholastic child path, intended as an essential prerequisite for promoting unitary and harmonious development, aiming to highlight the importance of careful planning of educational and didactic action at nursery. Moreover, today it is right to consider the parent as a partner in the educational and growth planning of the child, right from the nursery school. This can finally open the door to an idea of participatory and co-responsible education between the public of the institution and the private of the family, finalizing the centers for children (0-3 years) to the quality of the educational service designed in an eminently pedagogical perspective.

KEYWORDS: CHILD RIGHTS, EDUCATIONAL SERVICES, EDUCATIONAL CO-RESPONSABILITY, QUALITY, SKILLS

Percorso normativo dei servizi per l'infanzia

Gli asili nido in Italia, istituiti mediante la Legge 1044 del 1971, prevedevano, già da allora, l'inserimento di un personale qualificato e idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psicopedagogica del bambino. La legge 1044 avendo fondato la programmazione e la regolamentazione alle Regioni e la loro gestione alle Amministrazioni comunali, ha prodotto tuttavia una diversificazione crescente delle normative e una distribuzione diseguale degli asili nido sul territorio nazionale, a seconda della diversa capacità economica degli enti locali. Tuttavia, grazie all'intervento progressivo dello Stato, è stato possibile accogliere gradualmente nelle scuole per l'infanzia circa il 94% dei bambini fra 3 e 6 anni.

Nel corso degli anni si è andata affermando sempre di più l'idea che «il sistema educativo deve essere il luogo centrale che assicuri lo sviluppo personale e l'inclusione sociale, che consentiranno ai bambini e ai giovani di essere quanto più indipendenti possibili»². Da un punto di

vista pedagogico, i servizi per l'infanzia, oltre a consentire ai genitori di rendersi conto direttamente dell'importanza di scambi regolari e liberi tra bambini e di come questi possano verificarsi, permettono loro di sperimentare nei servizi il proprio gruppo come gruppo dei pari. Nel 2002, infatti, la Corte costituzionale ha affermato che «il servizio fornito dall'asilo nido non si riduce ad una funzione di sostegno alle famiglie nella cura o di mero supporto per facilitare l'accesso dei genitori al lavoro, ma comprende anche finalità formative, essendo rivolto a favorire l'espressione delle potenzialità cognitive, affettive e relazionali del bambino»³.

Nella Dichiarazione di Madrid del 2002 questo era stato ribadito con forza ed infatti si sosteneva che «l'istruzione ha un ruolo fondamentale nella costruzione del futuro per tutti, sia per l'individuo, sia per la persona come membro della società e del mondo del lavoro»⁴. Nell'anno scolastico 2012/2013, l'1,2% dei bambini tra zero e due anni (circa 20 mila) ha usufruito dei servizi integrativi per la prima infanzia. Tale quota risulta in diminuzione

rispetto ai tre anni precedenti; il 79,3% dei bambini di 0-2 anni non usufruisce di alcun servizio socio- educativo per la prima infanzia⁵. L'equità di accesso ai servizi 0-6 e l'inclusività sono presentati come elementi chiave nel quadro dell'innalzamento della qualità di queste istituzioni educative relativamente al dibattito europeo e alle prossime linee di sviluppo, il documento Council of Europe Strategy for the Rights of the Child (2016-2021) ha come priorità per i prossimi anni: "Equal opportunities for all children; Participation of all children; A life free from violence for all children; Child-friendly justice for all children; Rights of the child in the digital environment". Nella Dichiarazione di Madrid, con questa precisazione, si intende evidenziare e centralizzare l'importanza del sistema scolastico, focalizzando l'attenzione sull'esigibilità della funzione sociale dei sistemi educativi e scolastici, che aprono la strada all'importanza e alla valorizzazione dei diritti umani. Le scuole, in questo senso, hanno la necessità di assumere un ruolo rilevante per raggiungere l'obiettivo dell'istruzione per tutti, nel rispetto dei principi della piena partecipazione e dell'uguaglianza. Il sistema educativo è il primo passo verso una società dell'integrazione⁶. L'educazione e la cura nella prima infanzia, in questo senso, sono la base essenziale per un buon esito dell'apprendimento permanente, dell'inclusione sociale, dello sviluppo personale e della successiva occupabilità.

Il Piano straordinario per lo sviluppo dei servizi socio-educativi territoriali per la prima infanzia, varato dalla Legge 27 dicembre 2006, ha costituito dunque l'occasione più importante – dopo il 1971 – per lanciare politiche statali di promozione e sostegno dei servizi per i bambini e le bambine sotto i tre anni, attraverso l'avvio di un processo di collaborazione tra le istituzioni dello Stato, delle Regioni e dei Comuni e di definizione dei livelli essenziali per la concreta attuazione dei diritti dei bambini e delle bambine. Nell'ultimo decennio, infatti, il tema della qualità nell'educazione e cura della prima infanzia (ECEC) ha ricevuto sempre più attenzione nella ricerca, nella politica e nei dibattiti pedagogici a livello europeo e nazionale.

È sempre più chiaro, dunque, che la fruizione di servizi ECEC⁷ di alta qualità può fare la differenza nella vita dei bambini piccoli e delle loro famiglie, quindi si è passati dall'erogare una maggior quantità di servizi per favorire

l'equilibrio vita-lavoro, al promuovere il successo educativo e l'inclusione sociale attraverso servizi di qualità. I servizi educativi di scarsa qualità non migliorano la situazione e possono avere ricadute negative, specie per le categorie considerate più a rischio di marginalizzazione o esclusione sociale⁸.

Il sistema integrato di educazione e di istruzione

Il 13 aprile del 2017 è stato varato il D.Lgs. n. 65 che prevede l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino a 6 anni e rende operative le linee progettuali tratteggiate nella Legge n. 107/2015, del D.D.L. Puglisi e ne illustra i contenuti. In particolare fa riferimento all'importanza della qualificazione universitaria e della formazione iniziale e continua del personale educativo. Lo stato ha l'obbligo di adottare e finanziare un piano di azione nazionale per la promozione del sistema integrato 0-6, promuovendo il superamento della fase sperimentale delle sezioni primavera mediante la loro graduale stabilizzazione e il loro progressivo potenziamento. Inoltre fa riferimento alla chiarificazione delle competenze dei diversi attori istituzionali: lo Stato (con il compito di coordinare, indirizzare e promuovere l'educazione dalla nascita a sei anni), le Regioni (con il compito di programmare e sviluppare il sistema integrato) e gli Enti Locali (con il compito di gestire i servizi sul territorio, anche attraverso il supporto del coordinatore pedagogico, occupandosi dell'accreditamento degli stessi, del loro monitoraggio, della formazione in servizio del personale educativo, della partecipazione e del coinvolgimento delle famiglie, e infine della continuità con il primo ciclo di istruzione)⁹.

Molte sono le voci qualificate che sono intervenute successivamente all'emanazione del D.Lgs. n. 65/2017; quelle di Anna Bondioli e Donatella Savio (2018) indicano i temi chiave intorno a cui costruire un percorso educativo 0-6: a) il curriculum, inteso come un percorso intenzionale frutto di una progettazione collegiale, monitorato nel corso della sua realizzazione e verificato nella sua capacità di conseguire le finalità auspiccate, tenendo conto delle particolarità dei destinatari e del contesto; b) le relazioni, intese entro una prospettiva pedagogica di tipo partecipativo, che riconosce al bambino la capacità e la possibilità di contribuire alla

costruzione attiva del proprio percorso di crescita; c) l'ambiente, che deve essere a misura di bambino, generoso (nel quale i bambini abbiano ampie possibilità di gioco, attività, esplorazione), attivo (in grado di suscitare il desiderio di fare, manipolare, agire concretamente sugli oggetti) e conviviale, (capace di favorire gli scambi tra pari in un clima affettivo e di responsabilizzazione sociale); d) il gioco come esperienza di apprendimento.

Oltre alle ambivalenze teoriche e pratiche legate alla complessità dei percorsi educativi infantili, ancora oggetto di una cesura dicotomica tra natura e cultura, innato e acquisito, si tratta di elaborare un pensiero pedagogico trasversale che ponga il bambino al centro dell'ambiente educativo, considerandolo nella sua globalità e nell'unitarietà del suo sviluppo, tenendo conto della dimensione graduale della sua evoluzione da un'età all'altra. In questa prospettiva, è innegabile che il nido rappresenti un contesto fondamentale in cui i bambini sperimentano relazioni di attaccamento indipendenti da quelle genitoriali e fruiscono di opportunità di crescita diverse da quelle vissute a casa¹⁰. Diviene quindi importante comprendere il significato attribuito alla casa da Maria Montessori – colei che concepisce il bambino come una speranza e una promessa dell'umanità– e quali caratteristiche debba avere per essere un luogo realmente educativo e promotore dei diritti dell'infanzia, di una società pacifica costruita attraverso l'identificazione e l'educazione dell'infanzia.

Il richiamo costante all'immagine del bambino competente non significa infatti schiacciare lo sguardo solo su ciò che il bambino sa fare, ma invita ad accogliere l'esigenza di guidarlo verso una sempre maggiore partecipazione alle proprie esperienze quotidiane, attraverso percorsi di *autonomy support*¹¹. Occorre cogliere quali scopi educativi sono considerati importanti per la crescita dei bambini e perché e come i bambini raggiungono tali obiettivi¹². Il bambino ha una grande missione che lo spinge: quella di crescere e diventare un uomo. Essendo egli inconscio della sua missione e dei suoi bisogni interni, ed essendo gli adulti assai lontani dalle possibilità di interpretarli, si sono creati attorno al bambino nella vita sociale di famiglia e di scuola, molte errate circostanze che ostacolano l'espandersi della vita infantile. Il sistema integrato prevede una continuità del servizio per l'infanzia e ciò significa adottare uno stile

educativo coerente e attento ai bisogni della prima infanzia. Ciò implica da parte dell'adulto assumere un approccio olistico nei suoi confronti, ponendo maggiori attenzioni e più accurate osservazioni per uno sviluppo armonico del bambino. Così si può parlare di una pedagogia basata su principi, valori e finalità comuni, in grado di dare coerenza educativa al sistema integrato, senza cancellare le specificità di ciascuna tipologia di servizio.

Lo sviluppo di capacità, abilità e competenze mediante l'organizzazione dei contesti educativi

Il nido d'infanzia ha subito uno sviluppo crescente in qualità e competenza. Si è assistito, infatti, alla nascita di realtà mutevoli nei luoghi e nei tempi, in un continuo processo di adattamento e di cambiamenti. Realtà che nel tempo si sono confrontate con una concezione nuova del bambino, importata dal mondo della ricerca neonatale¹³ che dimostra come, il bambino, fin dalla nascita, sia provvisto di competenze e abilità, che lo rendono capace di interagire attivamente con l'ambiente che lo circonda.

Il nido e la scuola dell'infanzia, per questa ragione, devono essere realizzati in modo da rispondere sia per localizzazione sia per modalità di funzionamento, all'esigenza delle famiglie; devono essere gestiti con la partecipazione di esse e delle rappresentanze delle formazioni sociali organizzate sul territorio; devono essere dotati di personale qualificato, sufficiente ed idoneo a garantire l'assistenza sanitaria e psico-pedagogica del bambino; devono possedere requisiti tecnici, edilizi e organizzativi tali da garantire l'armonico sviluppo. In questa prospettiva, necessita stare in rete con il ventaglio dei servizi del territorio che a vari livelli si occupano dei bambini¹⁴.

Sul piano più prettamente educativo significa progettare lavori comuni tra gli educatori e gli insegnanti della scuola dell'infanzia e avviare una riflessione comune sulla cultura educativa dei primi anni di vita, prestando attenzione alle fasi di transizione, di cambiamento del bambino nel suo passaggio da un segmento educativo all'altro.

La scuola d'infanzia e il nido sono da considerare momenti e spazi privilegiati per costruire le basi non solo della relazione educativa-affettiva, delle esperienze di

accoglienza e di integrazione di tutte le diversità che oltrepassano la relazione della diade, ma sono considerati anche e soprattutto come le basi attraverso cui si sviluppano competenze in grado di promuovere la partecipazione¹⁵. Tuttavia, l'infanzia è il periodo più critico per lo sviluppo delle capacità e delle competenze fondamentali della persona. L'intrecciarsi di aspetti dello sviluppo cognitivo-affettivo-socio-relazionale-motorio, è strettamente dipendente dalle persone che curano il bambino¹⁶. È, infatti, necessario che la scuola si concentri sul proprio compito e sulla definizione di sé in quanto servizio.

Una delle accettazioni più diffuse è quella di Pellerrey¹⁷ che considera le competenze come l'insieme di conoscenze, atteggiamenti e capacità funzionali allo svolgimento di un determinato compito. Il percorso didattico si fonda su quest'ultima lettura del concetto di competenza, secondo cui non esiste un legame inscindibile tra la quantità di risorse possedute e le competenze. Piuttosto, afferma che è la capacità e il desiderio di mobilitare le risorse, in una specifica situazione, promuovendo l'acquisizione di una competenza specifica. Questa capacità è data dalla possibilità di sperimentarsi all'interno di contesti valorizzanti e coinvolgenti che consentono l'azione, la messa alla prova di sé stessi e la rielaborazione di quanto si conosce e di quanto si sa fare. Trincherò (2012) riprende tale prospettiva sottolineando come sviluppare una competenza situata significa in definitiva lavorare non solo sulle risorse (ossia sulle conoscenze, abilità e capacità personali, sociali e/o metodologiche) del soggetto, ma anche e soprattutto sulle condizioni che lo portano a mobilitare efficacemente le proprie risorse in relazione ad una situazione-problema allo scopo di proporre risposte efficaci, che ne esprimano la piena responsabilità e autonomia. Inoltre, le condizioni che consentono lo sviluppo di competenze sono, in primo luogo, l'acquisizione di un approccio situato che faccia entrare nella scuola la vita quotidiana di coloro che devono apprendere¹⁸.

Le Indicazioni Nazionali per il curricolo del 2012¹⁹, come già quelle del 2007²⁰, individuano ampi traguardi di competenze per i bambini della scuola dell'infanzia che, tradizionalmente, si caratterizzano come spazio di sperimentazione didattica slegata dai tempi stringenti e

dagli spazi, talvolta ridotti, tipici dei livelli scolastici successivi.

Tra le competenze necessarie da sviluppare nell'infanzia vengono individuate dalla letteratura: l'utilizzo di contesti narrativi funzionali necessari nel supportare i processi mnemonici di interiorizzazione e recupero delle informazioni²¹; l'ausilio di materiali concreti su cui i bambini possono assegnare significato. In questa prospettiva si suggerisce l'utilizzo di oggetti fisici per consentire l'identificazione di molteplici procedure funzionali al raggiungimento dei propri obiettivi, seppure condizionate dalla fisicità stessa²²; offrire l'opportunità di imitare strategie altrui rielaborandole, implementandole e migliorandole²³; facilitare la presenza di momenti per attuare soluzioni ideate, al fine di individuare e raggiungere un obiettivo²⁴. Il raggiungimento di questi obiettivi è possibile se viene valorizzato un approccio educativo-didattico basato sul gioco²⁵, che offre agli educatori e agli insegnanti la possibilità di avviare per tutti i bambini un percorso di accompagnamento volto alla crescita personale e sociale. In quest'ottica si inizierebbe a lavorare secondo un rinnovato principio educativo che va oltre l'affermazione sia dei tradizionali valori della tolleranza e della convivenza, sia dei nuovi valori del riconoscimento delle identità e del rispetto delle differenze. L'osservazione del tipo del gioco praticato dal bambino, permette di tenere conto di alcune caratteristiche importanti per la progettazione della programmazione didattica, e in particolare per l'individuazione e la definizione di obiettivi adeguati, relativi alle aree di esperienza e finalizzati in particolare all'arricchimento comunicativo, alla interazione positiva con l'ambiente, al riconoscimento della propria e altrui corporeità e identità, e alla logica. Tali obiettivi sono da condividere significativamente con l'insieme dei bambini della sezione, del nido o della scuola dell'infanzia, poiché la programmazione didattica è delineata sulle specificità dei bambini che compongono il gruppo classe.

Continuità educativa scuola famiglia

L'esperienza dei più piccoli al nido è un'esperienza di separazione e di costruzione di nuovi legami di attaccamento, e costituisce il primo macro ambiente in cui il bambino entra a far parte: egli è il mediatore fra due

realtà, la famiglia e il nido, che si configurano come due sistemi autonomi, con proprie relazioni, regole e obiettivi. La continuità educativa fra famiglia e scuola dell'infanzia è fondamentale per lo sviluppo psicosociale corretto del bambino.

I nidi e le scuole dell'infanzia, si configurano quindi come spazio educativo che seppur extrafamiliare è essenziale per la crescita e la formazione dei più piccoli.

Su questo avviso è indispensabile che, attraverso una prospettiva fondata sulla cooperazione e lo scambio reciproco, i servizi per l'infanzia si cimentino nel tessere relazioni di fiducia e di stima reciproca con le famiglie, al fine di collaborare insieme per co-partecipare alla creazione di modelli educativi e pedagogici condivisi e funzionali. Inoltre, considerare il genitore parte attiva nel processo di crescita del bambino fin dal nido d'infanzia può aprire le porte ad un'idea di educazione partecipata volta alla corresponsabilità educativa tra l'istituzione scolastica e la famiglia, dando così origine a una nuova cultura ecologica delle relazioni e a ricchi scenari formativi dove i genitori ed educatrici/ori compartecipano al percorso di sviluppo del bambino.

Tuttavia, tale continuità educativa può essere efficace solo all'interno di un quadro di collaborazione e cooperazione in funzione delle specifiche responsabilità educative²⁶. L'impronta rivoluzionaria del progetto pedagogico del nido dimostra che per accogliere il bambino bisogna innanzitutto accogliere i suoi genitori, creare con loro uno spazio comunicativo per costruire un'alleanza e un progetto condiviso, improntato sullo scambio e sul confronto reciproco per costruire una storia insieme, nella quale il bambino possa riconoscersi e cogliere a suo favore gli elementi rassicuranti della famiglia e quelli stimolanti ed evolutivi della novità sociale.

Il nido d'infanzia, da un punto di vista pratico, deve presentarsi come un contesto favorevole allo sviluppo la cui condizione è generata da uno stato di serenità nel bambino. Rispetto all'ampia letteratura che studia il primo ingresso al nido, gli studi pedagogici recenti rilevano un numero più esiguo relativi agli ingressi e alle uscite quotidiane (accoglienza e ricongiungimento) dei bambini e dei loro genitori e alle ritualità che ad essi si accompagnano. Per questa ragione il primo ingresso del bambino a scuola deve avvenire in modo graduale e pertanto si parla della fase di inserimento in cui il piccolo

è accompagnato da una delle figure di attaccamento che resta con lui fino a quando non inizia a stabilire legami basati sulla fiducia con gli educatori presenti nel nido. In questa fase iniziale si sta tutti insieme per qualche settimana in modo che il bambino possa condividere spazi, oggetti, esperienze ludiche col genitore e con l'educatore, creando un circolo nel quale inizia ad avere fiducia e incomincia ad ambientarsi con serenità. Durante la fase dell'inserimento, la famiglia deve mettersi in condizione di conoscere la struttura e le routine del nido e deve essere predisposta ad allacciare rapporti di fiducia nei confronti dell'educatore, che saprà consigliarla e sostenerla nello sviluppo psico-fisico del bambino. Deve – la famiglia - elaborare il distacco come affidamento non competitivo e rendersi consapevole di ciò che sta vivendo il bambino nei giorni d'inserimento riconoscendo e restituendo gli stati emotivi al figlio, accettando che nell'inserimento le esigenze e i tempi del bambino vengono al primo posto e per tanto preventivare un periodo d'assenza dal lavoro. Si tratta di momenti in cui gli adulti hanno modo di incontrarsi faccia-a-faccia, sperimentando tanto la possibilità di dialogare, osservarsi, costruire un rapporto di fiducia, quanto di scontrarsi con sentimenti contrastanti, spesso legati al timore o all'insicurezza rispetto al proprio ruolo. In questi momenti, inoltre, non vi sono solo due adulti o la coppia genitore-figlio, ma due adulti con un bambino.

Superata questa fase, il bambino, sarà in grado di separarsi dalla propria figura di riferimento affettivo e di predisporre verso nuovi attaccamenti rendendo meno frustrante la separazione e raggiungendo uno stato di benessere e di familiarità nel nido. Quando il bambino appare ormai ben inserito²⁷ nella struttura scolastica, inizierà a riconoscere l'articolazione dei vari momenti della giornata e delle attività di gioco che scandiscono le routine: dall'entrata-accoglienza, al cambio, al pasto, al riposo, all'igiene personale e all'uscita.

Oggi, tuttavia, l'immagine dei genitori è cambiata. I genitori di quest'epoca vengono percepiti come insicuri, distratti, poco attenti ai figli e all'educazione da dare loro. Sono genitori che appaiono troppo presi dalla fretta e dal lavoro. Pare che abbiano poco tempo da dedicare e da trascorrere con i figli. Questo parere sulla nuova generazione genitoriale induce immediatamente a pensare di trovarsi di fronte dei genitori incompetenti che

necessitano consigli e suggerimenti sul come essere genitore. Tuttavia, se questa è l'apparenza, in realtà si tratta di genitori che seppur hanno una minor esperienza precedente di bambini, sono sicuramente più motivati, investono di più sui figli, sono più adulti e spesso hanno un livello culturale più alto. E questo nonostante condizioni lavorative sempre più stressanti, meno protette, che comportano anche veri e propri rischi rispetto al ruolo genitoriale.

Tuttavia, la ricerca psicopedagogica internazionale condotta dagli anni Settanta, ha mostrato, e continua a mostrare anche in anni recenti, l'impatto positivo che una comunicazione aperta e dialogante tra genitori ed educatori esercita sulla costruzione dell'identità psichica e sociale e sulla crescita complessiva dei bambini. Si possono dunque comprendere le ragioni per cui queste prospettive hanno portato, nel panorama internazionale, in tutti i livelli scolastici e le realtà educative extra-familiari, verso un nuovo modo di teorizzare l'educazione, che propone di ragionare sulla crescita dei bambini in termini di reti di connessione²⁸, anziché di contrapposizioni tra contesti di cura e di educazione.

Se queste condizioni sono rispettate, il nido d'infanzia può configurarsi a pieno titolo come transizione ecologica benefica ai fini dello sviluppo e pertanto, i servizi per l'infanzia, si possono configurare come luoghi e servizi aperti nei quali è possibile osservare gli educatori e vedere altri possibili modelli di stile educativo, altri modi di stare con i bambini, altri modi di proporre e fare rispettare le regole della convivenza sociale (è questa, come segnalano molte ricerche, la motivazione più prioritaria dei genitori). I modi possibili, tuttavia, vengono mostrati e non insegnati, sono osservabili, i genitori possono vederli, valutarne il significato e l'efficacia, farli propri e reinterpretarli tenendo conto delle connessioni²⁹ che inevitabilmente si vengono a creare tra contesti educativi. Ancora una volta si deve sottolineare che si tratta di modelli in senso debole, perché non è certo compito dei servizi per l'infanzia insegnare ai genitori a fare i genitori, bensì consentire loro di essere sé stessi come genitori in modo consapevole e più sereno.

Conclusioni

L'obiettivo dei servizi educativi, come l'asilo nido e la scuola dell'infanzia, è quello di far fronte alle necessità e ai bisogni della nuova realtà sociale. Le famiglie hanno la necessità di contare su strutture che diano delle opportunità di crescita migliori ai bambini rispetto a quelle che si possono garantire nel contesto familiare, dove mancano soprattutto altri bambini con cui condividere il gioco e l'amicizia³⁰.

Orientare l'attenzione sulla qualità educativa nei servizi per la prima infanzia, significa offrire una risposta sociale e culturale sia per il bambino, protagonista all'interno del servizio, sia per l'intera comunità in evoluzione, in particolare per le famiglie e il territorio.

La consapevolezza di offrire un servizio di qualità rivolto all'infanzia, si fonda sulle buone relazioni tra servizi e famiglie e ciò ha portato alla diffusione di diverse pratiche di co-educazione e di collaborazione tra educatori e genitori³¹. La qualità è un concetto che, soprattutto se riferito a istituzioni educative, quali gli asili nido e le scuole dell'infanzia, risulta problematico da definire in quanto hanno compiti eminentemente educativi, di promozione della crescita infantile e di supporto alle famiglie in tale compito.

La valutazione della qualità di un servizio assume un importante valore formativo poiché è parte integrante del lavoro di progettazione e programmazione e, per tale ragione, comporta una riflessione e un miglioramento continuo dell'efficienza e dell'efficacia dell'intero processo educativo.

L'Università degli Studi di Pavia ha condotto delle indagini valutative sui servizi per l'infanzia,³² secondo cui il concetto di qualità è corredato da una molteplicità di significati. Esso, infatti, ha una natura negoziale e partecipativa e deve essere intesa come confronto tra individui e gruppi che hanno interesse e responsabilità verso lo stesso servizio e che lavorano per esplicitare e condividere valori, obiettivi, priorità, idee su come il servizio è e su come dovrebbe o potrebbe essere; è autoriflessiva nel senso che non s'incentra solo sull'agire ma anche sulla riflessione delle pratiche, dei contesti, delle abitudini, degli usi e delle tradizioni di un servizio; è trasformativa poiché il suo obiettivo prioritario è quello di supportare lo sviluppo qualitativo del servizio, facendo

sempre riferimento sia al progetto educativo che alle esigenze dei bambini e delle famiglie; è formativa in quanto è volta all'acquisizione di consapevolezza, di confronto costruttivo e di cooperazione; è plurale perché ha una declinazione flessibile; è processuale in quanto non è un dato certo, ma si costruisce nel tempo e non può mai dirsi conclusa; è volta all'eccellenza e cioè al raggiungimento del miglior grado di qualità possibile, ed è indirizzata al superamento degli standard prescritti, e cioè al modo in cui un servizio raggiunge gli obiettivi posti dai programmi nazionali o dalla carta dei servizi.

Un ulteriore elemento fondamentale della qualità, infine, è quello riferito alla condizione della continuità, il rispetto reciproco e il riconoscimento della differenza. Questo riconoscimento, se rispettato, è un'occasione di riflessione

professionale sulla propria competenza, sul modo di rapportarsi ai genitori, e anche sui limiti della propria relazione (professionale) con i bambini affidati.

Queste accezioni indicano il concetto di qualità come dinamico, per cui la realizzazione di un servizio di qualità viene visto come un obiettivo da raggiungere attraverso le attività di monitoraggio e valutazione continua dei materiali, risorse e processi messi in atto³³.

In questa prospettiva valutare la qualità è parte del processo di costruzione dell'identità pedagogica di un servizio, un'elaborazione di significati condivisi - tra educatori, tra genitori, tra educatori e genitori³⁴. Un processo che non si può mai dire concluso e che accompagna in maniera dialettica il fare educativo.

ENZA SIDOTI

DOROTEA RITA DI CARLO

University of Palermo

¹ Il presente contributo, frutto della collaborazione delle due autrici, è così suddiviso: Enza Sidoti ha redatto i paragrafi: 3, 5. Dorotea Rita Di Carlo ha redatto i paragrafi: 1, 2, 4.

² Dichiarazione di Madrid, 2002, art. 7.

³ <https://www.cortecostituzionale.it/actionSchedaPronuncia.do?anno=2003&numero=370>. Consultato il 02/09/2019

⁴ Dichiarazione di Madrid, 2002, art. 7.

⁵ *Ibidem*.

⁶ <http://www.includ-ed.eu/resource/declaration-madrid-2002-%E2%80%9Cnon-discrimination-plus-positive-action-equals-social-inclusion%E2%80%9D>. Consultato il 1/09/2019.

⁷ Commissione Europea, *Early Childhood and care system in Europe. National Information Sheets. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2015.

⁸ A. Lazzari, M. Vandembroeck, *Accessibility of ECEC for children from ethnic minority and low-income families*, 2013. In <https://bit.ly/2wyCkJB>.

⁹ G. Cerini, *La cornice "emozionale" dello zero-sei*, in G. Cerini, M. Spinosi (eds.), *Una bussola per le deleghe*, Tecnodid, Napoli 2017, pp. 80-90.

¹⁰ D. Berry et al., *Household chaos and children's cognitive and socio-emotional development in early childhood: Does childcare play a buffering role?* *Early Childhood Research Quarterly*, 2016, pp 115-127.

¹¹ M. Côté-Lecaldare, M. Joussemet, S. Dufour, *How to Support Toddlers' Autonomy: A Qualitative Study With Child Care Educators*. *Early Education and Development*, 2016, pp. 822-840.

¹² A. Bondioli, *How to form educators for children from 0-6 yearsold*, «Pedagogia Oggi», 2017, pp 59-73.

¹³ D.N. Stern, *The interpersonal world of infant*, Basic Books, New York 1985 (trad. it. di A. Biocca e L.M. Biocca, *Il mondo interpersonale del bambino*, Bollati Boringhieri, Torino 1987).

¹⁴ C. Silva, L. Bottigli, E. Freschi, (eds). *Costruire reti. L'esperienza livornese nella gestione dei servizi alla prima infanzia*. Junior, Parma 2016.

¹⁵ MIUR. Ministero Istruzione Università Ricerca, *Linee guida per l'integrazione scolastica degli alunni con disabilità*, 2009.

¹⁶ J. Kartner, H. Keller, N. Chaudhary, *Cognitive and social influences on early prosocial behavior in two sociocultural contexts*. *Developmental Psychology*, 2010, pp 905-914.

-
- ¹⁷ M. Pellerey, *Competenze: conoscenze, abilità, atteggiamenti*, Tecnodid, Napoli 2010.
- ¹⁸ L. Guasti, *Didattica per competenze: orientamenti e indicazioni pratiche*, Erickson, Trento 2012.
- ¹⁹ http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf.
- ²⁰ https://archivio.pubblica.istruzione.it/normativa/2007/allegati/dir_310707.pdf.
- ²¹ M. Dallari, *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Erickson, Trento, 2012.
- ²² R. Barr, *Transfer of learning between 2D and 3D sources during infancy: Informing theory and practice. Developmental Review*, 2010, pp 128- 154.
- ²³ E. J. H. Jones, J. Herbert, *Exploring memory in infancy: Deferred imitation and the development of declarative memory. Infant and Child Development*, 2006, pp 195-205.
- ²⁴ R. Feuerstein, Y. Rand, M. Hoffman, & R. Miller, *Instrumental Enrichment: An Intervention Program for Cognitive Modifiability*, MD University Park Press, Baltimore 1980.
- ²⁵ L. Chiappetta Cajola, *L'applicabilità dell'ICF-CY nel nido e nella scuola dell'infanzia: uno studio teorico-esplorativo* «ECPS Journal», 2013, pp 53-85.
- ²⁶ L. Anolli, *La discontinuità come condizione della continuità educativa tra famiglia e scuola*, in V. Cesareo, C. Scurati (eds.), *Infanzia e continuità educativa*, Franco Angeli, Milano 1986, pp. 111-125.
- ²⁷ I. Callegati, A. Farneti, M. Renna, *Processi di attaccamento al nido*, 1978, pp. 10-14.
- ²⁸ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente.*, Adelphi. Milano 1976.
- ²⁹ G. Cecchin, *Ci relazioniamo dunque siamo. Curiosità e trappole dell'osservatore*, in «Connessioni. Rivista di consulenza e ricerca sui sistemi umani», 15, 2004, pp. 57-61.
- ³⁰ A.L. Galardini, *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*, Carocci, Roma 2003, p. 22.
- ³¹ P. Dusi, *Il rapporto scuola-famiglia in Italia. Alla ricerca di alleanze educative responsabili*, in P. Dusi, L. Pati, *Corresponsabilità educativa*, La Scuola, Brescia 2011, pp. 49-89.
- ³² A. Bondioli, *Valutare per riflettere: un approccio partecipativo*, «Infanzia», 5, 2010, pp. 329-332.
- ³³ B. Quinto Borghi, *Star bene al nido d'infanzia. Strumenti per la gestione organizzativa ed educativa dell'asilo nido*, Junior, Parma, 2006, p. 16.
- ³⁴ D. Savio, *Il gioco e l'identità educativa del nido d'infanzia*, Junior, Bergamo 2011.

Per un'educazione 'oltre la soglia' nella prima infanzia: premesse teoriche, prospettive e auspici.

For an education 'beyond the threshold' in early childhood: theoretical premises, perspectives and promises.

MAJA ANTONIETTI - ANDREA PINTUS¹

A current pedagogical debate on early childhood education must consider a reflection on the value represented by learning environments that can be defined as 'beyond the threshold' of educational services. Even if international studies show that urban public and outdoor spaces offer a richness of educational experiences, the educational value is often neglected or underestimated. This paper identifies some theoretical premises, perspectives and promises around this topic.

KEYWORDS: OUTDOOR EDUCATION, PUBLIC SPACE, EARLY CHILDHOOD EDUCATION, REVIEW, EXPERIENCES

1. Le ragioni

Se la dimensione di cura educativa si costruisce con azioni tese a finalità definite², allora cruciali divengono gli sguardi su precisi elementi attorno a cui si esercita l'intenzionalità educativa degli educatori rivolti ad allestire tali azioni. Una delle variabili da tenere in considerazione riguarda gli ambienti entro cui l'azione educativa e le esperienze di vita quotidiana si esercitano, sia nei termini di avvicinamento ed accompagnamento a vivere tali spazi interni ed esterni al nido, sia nei termini di strutturazione degli spazi ed organizzazione delle esperienze³. Convergenti divengono in tal senso le riflessioni rivolte al prendersi cura dell'ambiente come pratica di lungo periodo, verso cui accompagnare la prima infanzia e l'infanzia⁴ sgomberando il campo da una idea di natura solamente selvaggia, ma riportando l'esigenza entro un piano di riflessione alla sostenibilità.

Un dibattito pedagogico attuale sull'educazione per la prima infanzia deve, pertanto, tenere in considerazione una riflessione sul valore educativo e didattico rappresentato da ambienti di apprendimento che possono

essere definiti 'oltre la soglia' dello spazio sezione e dei servizi educativi. In questo senso si intende contribuire al già ricco dibattito attuale, ponendo le basi per la costruzione di una riflessione che includa tali prospettive. Il presente lavoro si pone in continuità con gli studi che segnalano la necessità del sostenere percorsi e processi educativi in tali ambienti per ogni fascia di età, anche a partire dalla prima infanzia: in considerazione dei bisogni differenziati dei bambini a cui rispondere, delle esigenze degli adulti, delle potenzialità educative offerte dall'incontro con l'esterno e dalle esperienze e prassi attive in Europa da decenni.

2. Educazione ed ambiente

2.1 Abitare lo spazio pubblico

L'attenzione ai significati che attraversano il rapporto del soggetto con il mondo circostante, il suo 'ambiente', qualifica da sempre lo sguardo e la riflessione pedagogica. Se si pensa al percorso evolutivo dell'individuo, ed il suo dispiegarsi dalla dipendenza

assoluta all'indipendenza, fin dall'inizio è forte il bisogno di mettersi in relazione con *chi* e con *ciò* che sta attorno, il contesto circostante, situarsi nel mondo e definire il proprio spazio di vita⁵.

Lo spazio 'interiore', personale, intimo, di ciascuno, s'intreccia continuamente con il proprio spazio 'ulteriore', oltre da sé⁶. In questo senso, lo sviluppo dell'individuo risulta strettamente connesso al suo abitare un 'ambiente' che, solo se favorevole, rende possibile una sua adeguata maturazione.

Pur consapevoli della difficoltà del voler circoscrivere la sua estensione semantica, è possibile intendere come 'ambiente' ogni spazio o contesto fisico e sociale, in cui si sviluppano la personalità ed i comportamenti dell'individuo⁷. Questo ambiente, è caratterizzato nei primi anni di vita dall'immediatezza, per poi strutturarsi in un 'sistema' sempre più articolato ed aperto a spazi meno privati e più pubblici⁸. Spazi, proprio perché propri di una comunità, via via sempre più significativamente connotati in senso storico e culturale⁹, per cui:

studiare l'ambiente... può voler dire benissimo anche ascoltare una sinfonia... analizzare un poema... o un romanzo... interessarsi ad uno sciopero dei metallurgici... o al problema della decolonizzazione del Congo¹⁰.

Come è andata dilatandosi la categoria della temporalità, per cui oggi l'educazione è intesa come un'esperienza che abbraccia tutto l'arco della vita, così anche la categoria della spazialità educativa si è dilatata oltre le mura della scuola nella direzione della molteplicità degli spazi del territorio e del mondo¹¹. Famiglia, scuola, territorio, rappresentano, così, non più degli spazi esclusivi, ma degli snodi di un sistema relazionale complesso, a volte, connotato da finalità e culture contrastanti tra loro. Soggetti in relazione, seppur non sempre in continuità, la cui interazione dinamica definisce i campi di esperienza quotidiana in cui sono disponibili forme di mediazione capaci di rendere fruibili, per il bambino, i modelli culturali di riferimento e, quindi, rendere possibile l'apprendimento ed il suo sviluppo.

In letteratura, l'importanza degli spazi pubblici per il benessere sociale e fisico dei bambini è stata ben documentata¹². Tuttavia, cosa renda 'pubblico' uno spazio ha assunto significati differenti nel tempo¹³.

Anche se permangono diverse opinioni in merito al fatto se gli spazi pubblici debbano o meno essere di proprietà pubblica, o se gli spazi pubblici che sono di proprietà pubblica offrano o meno più garanzie di accessibilità e fruibilità, il carattere 'pubblico' è dato sostanzialmente, e principalmente, dalla sua funzionalità. Un documento senza dubbio utile in questo senso è la 'Carta' redatta nel 2013 dalla 'Biennale dello spazio pubblico, in cui viene proposta la seguente definizione¹⁴:

Lo spazio pubblico è ogni luogo di proprietà pubblica o di uso pubblico accessibile e fruibile a tutti gratuitamente o senza scopi di lucro. [...] Gli spazi pubblici consistono in spazi aperti (come strade, marciapiedi, piazze, giardini, parchi) e in spazi coperti creati senza scopo di lucro a beneficio di tutti (come biblioteche, musei). Entrambi, quando possiedono una chiara identità possono essere definiti come "luoghi".

Non può passare inosservato in questo passaggio il richiamo al significato socio-antropologico dello spazio pubblico come 'luogo', ovvero entità a cui si riconosce un'identità, una storia¹⁵.

Il richiamo all'identità sposta l'attenzione sull'insieme di storie personali, relazioni, modi di essere idealizzati o praticati, rappresentazioni ed aspettative, che vanno a definire quell'interazione dinamica difficilmente scorponabile tra un luogo ed i suoi abitanti, grandi o piccoli che siano. Attraverso un processo di 'incorporazione dell'ambiente'¹⁶, infatti, le persone vivono con i luoghi un'esperienza complessa, che descrive il senso stesso della città, qualcosa che si avvicina ad un sentimento da coltivare.¹⁷

2.2 L'infanzia oltre la soglia

Riflettere sul significato degli spazi e dei luoghi vissuti nei contesti urbani dai bambini, soprattutto nei primi anni di vita in cui la letteratura ci dice siano particolarmente sensibili agli effetti degli ambienti di cui hanno esperienza¹⁸, non è un'operazione semplice, anche perché comporta per gli adulti, una riflessione su se stessi in relazione al mondo che hanno costruito per prendersi cura di loro. Del resto:

la focalizzazione sull'infanzia e sul suo rapporto con lo spazio pubblico sottende un ampliamento della platea degli attori

implicati, in primo luogo degli insegnanti, ma anche di famiglie, coordinatori dei servizi educativi e di tutta la comunità, e genera una diffusa sensibilizzazione politica e culturale circa le funzioni e le qualità dello spazio pubblico.¹⁹

A parte sporadici esempi virtuosi, nel complesso un'ampia e consolidata letteratura internazionale è concorde nel sottolineare il progressivo impoverimento dell'esperienza educativa offerta all'infanzia²⁰. La presenza dei bambini è, infatti, vissuta dagli adulti sempre più come costante fonte di preoccupazione, in quanto soggetti deboli da difendere, ma anche allo stesso tempo potenziale minaccia di un ambiente pensato prevalentemente, se non esclusivamente, *da e per* gli adulti stessi.

Al riguardo, è dagli anni ottanta del secolo scorso che si registra una crescente preoccupazione sulla vulnerabilità dei bambini rispetto ad una moltitudine di rischi (pedofilia e molestie sessuali su tutti) a cui sarebbero esposti fuori le 'accoglienti' mura di casa. A tal proposito, in ambito anglosassone è stata coniata l'espressione 'stranger-dangers' per indicare come persone sconosciute, solitamente maschi, vengano sempre più percepite come minacciose²¹, e come questo, conseguentemente vada a modificare le modalità attraverso cui gli adulti sentono di potersi mettere in relazione ai bambini nei luoghi pubblici nella direzione di un maggiore distacco e prudenza nei loro confronti. Questo eccesso di prudenza e controllo adulto ha come conseguenza più evidente una limitazione nelle opportunità di esplorazione autonoma da parte dei bambini dell'ambiente circostante, con una conseguente aumento della loro fragilità ed insicurezza²². Per i bambini sono dedicati ambienti 'sicuri' (ludoteche, parchi gioco strutturati), che ne moderano le libere interazioni con le altre persone (giovani, adulti, anziani) e ne limitano l'esperienza spaziale.

Non che le città siano meglio attrezzate per rispondere alle esigenze ed ai bisogni esistenziali degli adulti, piuttosto, il rapporto che intercorre tra la città e l'infanzia risulta rappresentativo della qualità della vita stessa che nei contesti urbani si realizza per tutti²³. Contesti appiattiti prevalentemente su circuiti consumistici²⁴, in cui prevalgono gli spazi di passaggio, tutti uguali gli uni agli altri, senza una propria identità, slegati, cioè, dalle specificità storico-culturali dei contesti in cui si situano. Si pensi, ad esempio, ai centri commerciali e alle grandi

catene di negozi che ospitano, in cui i giovani, ma anche le famiglie (e pertanto i bambini) passano sempre più del loro tempo libero. Spazi esistenziali dell'anonimato e della provvisorietà²⁵, dei 'nonluoghi', come li ha definiti l'antropologo francese Marc Augé²⁶, spazi di vita, cioè, in cui è limitata o fortemente condizionata la relazione con l'altro, l'espressione di sé e la possibilità di appropriarsi autenticamente del contesto, ovvero partecipare ai suoi spazi fisici e sociali, modificandone gli ambienti ed i significati.

Una città pensata anche per i bambini, dovrebbe superare la tensione esclusivamente 'protettiva' nei loro confronti, intesi come soggetti prevalentemente 'vulnerabili', e sostenere, anche attraverso precise progettualità e pratiche, una concezione di bambino 'ricco' di potenzialità, linguaggi e capacità espressive, portatore tanto di un proprio e specifico punto di vista, quanto delle qualità per intervenire attivamente nella determinazione di ciò che lo circonda²⁷. Un attore sociale, quindi, in possesso delle qualità necessarie per vivere costruttivamente i luoghi, gli spazi e gli ambienti (naturali, fisici e culturali) a cui partecipa²⁸ e di cui è a pieno diritto cittadino.

3. Educazione 'fuori le mura' nella prima infanzia

3.1 I bisogni

La proposta di una educazione 'oltre la soglia' nasce in Italia anche in risposta ad una lettura delle condizioni di vita dell'infanzia odierna²⁹. Come testimoniato da diversi studi internazionali, siamo di fronte a generazioni di bambini che fruiscono dello spazio aperto sempre meno ore alla settimana e al giorno³⁰: elemento che ha ripercussioni evidenti ad esempio sulle capacità psicomotorie. Accanto a ciò troviamo i richiami dell'Organizzazione Mondiale della Sanità in merito all'obesità infantile e al sovrappeso (l'Italia si colloca ai primi posti delle statiche relative a tali condizioni di salute³¹) e le recentissime raccomandazioni per i genitori sull'uso dei dispositivi tecnologici nella primissima infanzia³². Questo quadro di riduzione di esperienze di prima mano a fronte di esperienze digitali, vicarie, si tinge di ulteriori particolari in ambito nazionale attraverso due riflessioni. La prima rimanda al rapporto con la componente del rischio in educazione come fattore

sostanziale rivolto a sostenere le capacità di autonomia e di consapevolezza delle proprie abilità da parte dei bambini³³; la seconda è relativa alla riduzione dell'esperienze in ambienti 'esterni' in modo continuativo e costante in tutte le esperienze educative e didattiche a partire dal nido d'infanzia per giungere alle scuole secondarie³⁴. Il tutto pertanto contribuisce a disegnare una situazione di allarme.

In questo senso si collocano le riflessioni che hanno animato il panorama italiano negli ultimi decenni tratteggiando linee di sviluppo diversificate e solo talora convergenti³⁵. All'interno di questo dibattito si collocano due riferimenti prioritari che qui si intendono approfondire e che paiono essere pertinenti all'oggetto del presente contributo: uno relativo all'outdoor education e l'altro che pone al centro l'incontro con la natura.

3.2 Outdoor education

L'outdoor education viene definito come un approccio che riconosce all'ambiente esterno un ruolo importante per lo sviluppo individuale attraverso proposte definite esperienziali³⁶ e si colloca entro un filone di studi che ormai da più di mezzo secolo alimenta la riflessione in educazione. Donaldson e Donaldson³⁷ definiscono l'outdoor education come «education in, about and for the outdoors» permettendo di evidenziare in primo luogo la pluralità di ambienti effettivamente a disposizione ove collocare le proposte educative e didattiche³⁸. Secondariamente distinguono tra una educazione svincolata da una relazione tangibile con l'ambiente ad una in situazione. Infine segnalano la necessità di includere esperienze di apprendimento in ambienti all'aperto anche per promuovere percorsi finalizzati a prendersi cura dell'ambiente stesso. Relativamente a quest'ultimo punto si può segnalare come il rapporto tra outdoor education ed educazione ambientale sia estremamente ampio e complesso. Secondo Mannion e Lynch³⁹ sono 3 i filoni che hanno contraddistinto l'evoluzione dell'outdoor education: lo sviluppo personale e sociale, le attività all'aperto, l'educazione ambientale. Gli autori registrano però un'eccessiva attenzione per i primi due a scapito del terzo. Priest suggerisce che l'outdoor education si debba definire come «un processo esperienziale di apprendimento attraverso il

fare, che ha luogo principalmente attraverso l'esposizione all'esterno»⁴⁰. Lo studioso colloca i riferimenti teorici in autori come Comenius, Rousseau, Pestalozzi, Dewey; enfatizzando il ruolo di tutti i sensi e di tutti i domini per l'apprendimento nell'esperienza outdoor⁴¹.

3.3 L'incontro con l'ambiente naturale

Il valore della relazione con un ambiente scarsamente antropizzato è testimoniato da numerose ricerche e studi dei quali in questa sede si riprende la revisione della letteratura di Raith e Lude⁴². Gli autori individuano 4 ampie categorie di benefici per la fascia di età sino ai 12 anni che vengono raggruppati in: sviluppo personale in termini di benessere, consapevolezza e competenze; dimensione sociale (aspetti relazionali e comunicativi ed il gioco), sfera motoria inclusa la dimensione corporea e la salute, sviluppo di una consapevolezza ambientale attraverso l'attivazione di un legame con l'ambiente, l'acquisizione di saperi e lo sviluppo di atteggiamenti rispettosi. Gli studiosi evidenziano inoltre come le premesse per una educazione sostenibile stiano nel promuovere attività all'aperto in natura il più precocemente possibile, coinvolgendo la famiglia, promuovendo una dimensione sociale in natura e attivando esperienze di esplorazione sensoriale.

Le ricerche - tra le quali si segnalano in ambito italiano quella di Farnè e colleghi per la fascia del nido di infanzia⁴³ - sostengono la scelta di pratiche educative non occasionali, ma continuative e ripetute⁴⁴, in immersione, non necessariamente strutturate, ma anche di esplorazione libera dell'ambiente naturale⁴⁵, in un contesto elettivo identificato, che sia stato studiato e analizzato dagli educatori ed insegnanti al fine di coglierne le specificità e caratteristiche⁴⁶.

In tal senso diventano un riferimento interessante i servizi educativi che da decenni promuovono in Europa un incontro quotidiano e routinario con l'ambiente naturale.

3.4 Esperienze educative in natura

In Europa a partire dai anni '50 del novecento, prima in Danimarca, poi Svezia, poi Norvegia, Germania, Scozia si sono realizzati servizi educativi per l'infanzia in natura che accolgono indicativamente bambini dai 2 anni circa, con alcune specificità tipiche di ogni Paese. Queste esperienze prima e servizi poi, si fondano su una filosofia

nordica di forte relazione con la vita all'aria aperta, combinate con una prospettiva teorica di promozione di esperienze in prospettiva attiva e di apprendimento globale, unita al valore della costruzione di un legame con l'ambiente naturale e con caratteristiche proprie di ciascun paese di riferimento⁴⁷. Questi servizi rappresentano una specificità che raggiunge il 5 -10 % dei servizi offerti nei paesi scandinavi, così come avviene in Germania, in Inghilterra, Scozia e Galles⁴⁸ e attorno ai quali c'è un recente fiorire di studi accademici in ambito internazionale⁴⁹. Tali ricerche approfondiscono le specificità di tali servizi educativi che sostengono immersioni continuative in riferimento a tematiche specifiche come l'attivazione di legami con l'ambiente naturale⁵⁰, il modello di formazione per gli educatori coinvolti⁵¹ (inclusa la componente emotiva⁵²), gli impatti sugli apprendimenti e su alcune dimensioni come quella motoria e della creatività⁵³.

Il tema del gioco è uno degli aspetti maggiormente studiato a riguardo.

3.5 Lo spazio in gioco

Nei paesi nordici la scelta di fruizione dello spazio esterno è fortemente presente, tanto che i bambini giocano all'aperto nei servizi educativi circa 2 ore al giorno in media nei mesi invernali e 5 nei mesi estivi, indipendentemente dalle condizioni atmosferiche e dal fatto di essere un servizio che svolga le attività esclusivamente in natura⁵⁴.

Uno degli aspetti che pare di particolare interesse e su cui molta ricerca internazionale si è concentrata è la dimensione del gioco in outdoor, anche in riferimento ad ambienti scarsamente antropizzati. Raith e Lude ci ricordano come il gioco in natura risulti più creativo, più intenso e più vario nelle ricerche da loro analizzate, nei termini di maggiore concentrazione e durata e di maggiore integrazione tra elementi del contesto (come elementi della natura reali, percepiti o evocati) e attività⁵⁵. Un recente studio italiano si è interrogato su questi aspetti, accompagnando l'esperienza di 6 sezioni di nido e 5 di scuole dell'infanzia nella scoperta degli spazi pubblici, più o meno antropizzati (piazze, cortili, parchi), oltre le mura dei propri servizi⁵⁶. Tra i diversi spunti portati da questo percorso, vi è la sottolineatura di come, al netto della prevalenza dell'esplorazione dello spazio in

quanto tale (attraverso comportamenti motori quali il correre, camminare in tondo, rotolarsi, ecc.), che caratterizza il modo in cui inizialmente i bambini si avvicinano all'ambiente esterno, sia l'elemento naturale quello che si accompagna con più insistenza al gioco simbolico. Con passaggi fluidi e spontanei dall'esplorazione degli spazi e degli oggetti alla loro trasfigurazione ludica, i bambini modificano ambienti e funzioni dello spazio che li circonda (alcuni ramoscelli tratteggiano idealmente una capanna in cui nascondersi, il ceppo di un albero costituisce una superficie che si trasforma in una motocicletta, eccetera). Tali indicazioni si rintracciano in numerosi contributi presenti in un recente manuale pubblicato che pone appunto al centro della riflessione l'apprendimento attraverso il gioco in outdoor⁵⁷, evidenziandone le potenzialità, le specificità, le questioni in relazione a tutti gli aspetti dello sviluppo infantile.

4. Conclusioni

Il presente contributo ha inteso porre l'attenzione su alcuni postulati teorici che sorreggono un'educazione che tenga conto dell'ambiente esterno come ambiente di apprendimento, adottando una prospettiva di fruizione continuativa e non occasionale di tali esperienze, ponendolo in relazione costante con l'esperienza che avviene all'interno degli spazi sezione e dei servizi. Ponendosi in continuità con i diversi autori italiani che si sono occupati di questo tema⁵⁸, pare che le piste di riflessione da avviare vadano nella direzione di sostenere una ricerca sempre più rigorosa in merito alle esperienze che tengano conto degli ambienti 'oltre la soglia', sia nella ri-precisazione della professionalità degli educatori ed educatrici coinvolti/e, includendo anche la componente emotiva, sia nella documentazione precisa e puntuale dei guadagni a livello personale e di sistema, sia nel delineare specificità metodologiche che a tali scelte si accompagnano (dimensione organizzativa, relazionale, sociale ad esempio).

Pertanto, la scelta dell'esterno come contesto di apprendimento di pari valore rispetto agli spazi interni della sezione si configura come il richiamo ad un gesto di cura vitale al quale non ci possiamo individualmente e

collettivamente sottrarre e al quale neppure possiamo sottrarre l'infanzia e la prima infanzia. Le premesse teoriche per promuovere azioni educative e didattiche 'oltre la soglia', superando una distinzione netta tra dentro e fuori e ponendo in dialogo interno ed esterno, ci sono tutte quindi, anche per la fascia 0-3.

MAJA ANTONIETTI
ANDREA PINTUS
University of Parma

-
- ¹ Gli autori si sono confrontati nella costruzione del contributo: A. Pintus è autore del paragrafo 2; M. Antonietti del par. 3. Il par. 1 e 4 sono redatti da entrambi.
- ² L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, Milano 2006.
- ³ M. Contini & M. Manini, *La cura in educazione*, Carocci, Roma 2007.
- ⁴ E. Bardulla, *Educare a prendersi cura dell'ambiente nella scuola dell'infanzia*, in A. Bobbio, E. Musi (a cura di), *Linee guida per nidi e scuole dell'infanzia. Costruire la qualità*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 43-68.
- ⁵ M. Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, Editrice La Scuola, Brescia 2012.
- ⁶ M. Gennari, *Pedagogia degli ambienti educativi*, Armando Editore, Roma 1988, p. I.
- ⁷ M. R. Baroni, *Psicologia ambientale*, Il Mulino, Bologna 2008.
- ⁸ N. Papageorgiou, A. Galani, E. Mavrikaki, *Junior Primary Greek School Pupils' Perceptions of the City's Public Open Spaces and Especially of the Urban Square: A Case Study*, «RIGEO», 6, 1, 2016, pp. 49-66.
- ⁹ E. Bardulla, M. Valeri, *Ecologia e educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1975.
- ¹⁰ A. Clause, *Teoria dello studio di ambiente*, La Nuova Italia, Firenze 1964, p. 85.
- ¹¹ V. Iori, *Lo spazio vissuto. Luoghi educativi e soggettività*, La Nuova Italia Editrice, Scandicci (FI) 1996.
- ¹² R. Fincher, K. Iveson (2008), *Planning and Diversity in the City*, Palgrave MacMillan, New York 2008.
- ¹³ D. Leahy Laughlin, L.C. Johnson (2011), *Defining and exploring public space: perspectives of young people from Regent Park, Toronto*, «Chil-dren's Geographies», 9, 3-4, 2011, pp. 439-456.
- ¹⁴ <http://www.biennalespaziopubblico.it/la-carta-dello-spazio-pubblico/>
- ¹⁵ M. Augé, *Nonluoghi*, Elèuthera, Milano 1993.
- ¹⁶ J. Jacobs, *Vita e morte delle grandi città. Saggio sulle metropoli americane*, Einaudi, Torino 2000.
- ¹⁷ J. Bourke, *Children's experiences of their everyday walks through a complex urban landscape of belonging*, «Children's Geographies», 15, 1, 2017, pp. 93-106.
- ¹⁸ J.J. Heckman (2006), *Skill Formation and the Economics of Investing in Disadvantaged Children*, «Science», 312, 5782, pp. 1900-1902.
- ¹⁹ R. Cardarello, *Spazio pubblico e educazione infantile. Un'introduzione*, in R. Cardarello, A. Pintus (a cura di), *Oltre le mura. L'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città*, Edizioni Junior-Spaggiari, Parma 2019, p. 12.
- ²⁰ G. Valentine, *Public Space and the Culture of Childhood*, Aldershot, Ashgate 2004.
- ²¹ S. Cahill, *Childhood and public life: Reaffirming biographical divisions*, «Social Problems», 37, 1990, pp. 390-402.
- ²² M. Amadini, *Crescere nella città. Spazi, relazioni, processi partecipativi per educare l'infanzia*, cit.
- ²³ P. Baldeschi, *La città dei bambini è la città di tutti*, «Paesaggio Urbano», 3, 1995, pp. 5-10.
- ²⁴ F. Frabboni, *Una politica grande per i più piccoli*, in F. Frabboni, F. Montanari (a cura di), *La città educativa e i bambini*, FrancoAngeli, Milano 2006, pp. 11-31.
- ²⁵ V. Iori, *Fenomenologia dell'abitare urbano*, «Infanzia», 11-12, 1999, pp. 9-10.
- ²⁶ M. Augé, *Nonluoghi*, cit.
- ²⁷ P. Cagliari, M. Castagnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss, *Loris Malaguzzi and the schools of Reggio Emilia: A selection of his writings and speeches 1945-1993*, Routledge, London 2016.
- ²⁸ L. Mortari L, V. Mazzoni, *La ricerca con i bambini*, «Rassegna Bibliografica», 10, 4, pp. 5-29.

²⁹ F. Bertolino, A. Perazzone, *Cittadini digitali iperprotetti alla ricerca di una nuova identità ecologica*, in F. Bertolino, A. Piccinelli & A. Perazzone, *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, Negretto Editore, Mantova 2012, pp. 117-196.

³⁰ Alcune ricerche riferiscono di:

- tempo medio di 4-7 minuti al giorno di gioco non strutturato fuori a fronte di sette ore e mezza di fronte a dispositivi elettronici: <https://www.nrpa.org/uploadedFiles/nrpa.org/Advocacy/Children-in-Nature.pdf>;

- tempo medio di gioco fuori di 4 ore alla settimana negli UK a fronte del doppio del tempo dei genitori quando erano bambini <https://www.childinthecity.org/2018/01/15/children-spend-half-the-time-playing-outside-in-comparison-to-their-parents/?gclid=...>;

- in UK da 1 a 3 milioni di bambini non sono andati mai da nessuna parte e neppure in natura. Report del King College in London 2011 in B. Humberstone, H. Prince & K.A. Henderson (eds), *International Handbook of Outdoor Studies*, Routledge, London 2016, p. 4.

³¹ http://www.euro.who.int/__data/assets/pdf_file/0019/401176/Childhood-obesity-web.pdf

³² http://www.salute.gov.it/portale/news/p3_2_1_1_1.jsp?lingua=italiano&menu=notizie&p=dalministero&id=3728

³³ R. Farnè, *Per non morire di sicurezza: l'intenzionalità pedagogica del rischio in educazione*, in R. Farnè, F. Agostini, *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior-Spaggiari Edizioni, Parma 2014, pp. 15-23.

³⁴ Tra i diversi autori: R. Farnè, F. Agostini, *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior-Spaggiari Edizioni, Parma 2014.

³⁵ M. Guerra, M. Schenetti, *Identità in divenire: i nuovi servizi di educazione all'aperto come forma di cambiamento*, *Atti Siped Convegno Firenze, Gruppo 2*, 2017, p. 107. Testo disponibile al sito:

<http://siped.it/wp-content/uploads/2018/08/2017-Firenze-Atti03-Gruppo2-071-170.pdf> (2/03/2019)

ricostruiscono le diverse prospettive teoriche che hanno animato il panorama italiano a riguardo “come quella dell’*educazione ambientale* (Bardulla, 1991; Semeraro, 1993, Bonfanti, Frabboni, Guerra, Sorlini, 1993), quella della *pedagogia dell’ambiente* (Mortari, 2001; Malavasi P., 2005; Birbes, 2016), ma anche della *pedagogia verde* (Malavasi P., 2008), di una *pedagogia della natura* (Chistolini, 2016), e di un filone di *educazione ambientale in una prospettiva di sviluppo sostenibile* (Guerra L., 2015; Schenetti, 2015), oltre che dell’*outdoor education* (Bortolotti, 2011; Farnè, Agostini, 2014; Farnè, Bortolotti, Terrusi, 2018), così come di un approccio di *educazione naturale* (Guerra M., 2015; Schenetti, Salvaterra, Rossini, 2015) ed *educazione all’aria aperta in natura* (Antonietti, Bertolino, 2017)”.

³⁶ R. Farnè, F. Agostini, *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, Junior-Spaggiari Edizioni, Parma 2014.

³⁷ G. W. Donaldson and L. E. Donaldson, *Outdoor Education: A Definition*, «Journal of Health, Physical Education, Recreation», XXIX, 5, 1958, pp. 17-63. (pagina di riferimento è 17)

³⁸ Traducendo tali ambienti nel contesto di una esperienza di servizio educativo possiamo parlare del giardino del servizio educativo, ma anche di un parco pubblico o ancora contesti meno antropizzato accessibile e prossimi.

³⁹ G. Mannion, J. Lynch, *The primacy of place in education in outdoor settings*, in B. Humberstone, H. Prince and K.A. Henderson (eds.), *International handbook of outdoor studies*, Routledge, London 2016, pp. 85-94.

⁴⁰ S. Priest, *Redefining Outdoor Education: A Matter of Many Relationships*, «The Journal of Environmental Education», XVII, 3, 1986, pp. 13-15. Riferimento preciso è 13/14

⁴¹ Ivi.

⁴² A. Raith, A. Lude, *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche entwicklung fördert*, Oekom, München 2014.

⁴³ R. Farnè, F. Agostini, *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, cit., pp. 103-111.

⁴⁴ S. C. Martin, *The influence of outdoor schoolyard experiences on students' environmental knowledge, attitudes, behaviors and comfort levels*, «Journal of Elementary Science Education», XV, 2, 2003, pp.51-63.

⁴⁵ Studi riportati da Raith e Lude, *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche entwicklung fördert*, cit., p. 55-56.

⁴⁶ G. Mannion, J. Lynch, *The primacy of place in education in outdoor settings*, in B. Humberstone, H. Prince and K.A. Henderson (eds.), *International handbook of outdoor studies*, cit. pp. 85-94.

⁴⁷ M. Antonietti (2018), *European preschools in nature. Principles and evidence in international references*, «Form@re», 18, 1, 2018, pp. 357-367, testo disponibile al sito: <http://www.fupress.net/index.php/formare/article/view/22557> (2/03/2019).

⁴⁸ M. Antonietti, I Waldkindergarten. *Evoluzione e complessità educativa*, in M. Antonietti, F. Bertolino (eds) *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, Junior-Spaggiari Edizioni, Parma 2017, pp. 34.

⁴⁹ S. Knight, *Forest school and outdoor learning in the early years*, Sage, London 2013. J. William-Siegfredsen, *Understanding the danish forest school approach*. Routledge, Taylor & Francis Group, Oxon 2012. R. Schwarz, *Waldkindergarten. Pädagogische ansätze für die Kita*, Cornelsen, Berlin 2017.

- ⁵⁰ E. Arlemalm-Hagsér, A. Sandberg, *Early childhood education for sustainability: the relationship between young children's participation and agency – children and nature* in T. Waller, E. Arlemalm-Hagsér, E.B. Sandseter, L. Lee-Hammond, K. Lekies and S. Wyver (eds.), *The Sage handbook of outdoor play and learning*, Sage, London 2017, pp. 213-228.
- ⁵¹ S. Knight, *Forest school for early years in England*, in T. Waller, E. Arlemalm-Hagsée, E.B. Hansen Sandseter, L. Lee-Hammond & K. Lekies. *The Sage handbook of outdoor play and learning*, Sage, London 2017, pp. 97-110.
- ⁵² S. Waite, *Supporting early learning outdoors in the UK: culture clash and concord* in B. Humberstone, H. Prince & K.A. Henderson (eds), *International Handbook of Outdoor Studies*, Routledge, London 2016, pp. 103-112.
- ⁵³ M. Antonietti, *I Waldkindergarten. Evoluzione e complessità educativa*, cit., pp.47-49.
- ⁵⁴ E. B. Hansen Sandseter, T. L. Hagen, *Scandinavian early childhood education: spending time in outdoor*, in B. Humberstone, H. Prince & K.A. Henderson (eds), *International Handbook of Outdoor Studies*, Routledge, London 2016, pp. 95-102.
- ⁵⁵ A. Raith, A. Lude, *Startkapital Natur. Wie Naturerfahrung die kindliche entwicklung fördert*, cit., pp. 32-35.
- ⁵⁶ Si tratta del progetto europeo BRIC, Childhood public spaces democracy, che si è svolto tra il 2014 e il 2017, sviluppato per l'Italia da Azienda Servizi Bassa Reggiana, Provincia di Reggio Emilia. Per un approfondimento si rimanda al sito dedicato www.bricproject.org. Il percorso di ricerca qui richiamato, che ha coinvolto 136 bambini, di cui 101 (52 di nido e 49 di scuola dell'infanzia) osservati in ambienti pubblici "artificiali" (5 piazze, 2 cortili di edifici pubblici e 1 stazione ferroviaria dismessa) e 35 (11 di Nido e 23 di scuola dell'infanzia) in ambienti "naturali" (parchi urbani), è contenuto nel volume R. Cardarello, A. Pintus (eds), *Oltre le mura: l'infanzia e la scoperta degli spazi pubblici in città*, Junior-Spaggiari Edizioni, Parma 2019.
- ⁵⁷ T. Waller, E. Arlemalm-Hagsée, E.B. Hansen Sandseter, L. Lee-Hammond & K. Lekies. *The Sage handbook of outdoor play and learning*, Sage, London 2017.
- ⁵⁸ A. Oliverio, A. & A. Oliverio Ferraris, *A piedi nudi nel verde*, Prato, Giunti, 2011. F. Bertolino, A. Piccinelli & A. Perazzone, *Extraterrestri in campagna. Quando insegnanti e ragazzi sbarcano in fattoria didattica*, cit. P. Malavasi, L., *Pedagogia verde. Educare tra ecologia dell'ambiente ed ecologia umana*, La Scuola, Brescia 2014. R. Farnè, F. Agostini (eds), *Outdoor education. L'educazione si-cura all'aperto*, cit. M. Schenetti, I. Salvaterra & B. Rossini, *La scuola nel bosco. Pedagogia, didattica e natura*, Erickson, Trento 2015. M. Guerra, (ed), *Fuori. Suggestioni nel rapporto tra educazione e natura*, Franco Angeli, Milano 2015. S. Chistolini, *Pedagogia della natura. Pensiero e azione nell'educazione della scuola contemporanea: Asilo nel bosco, Jardim Escola Joao de Deus*, *Outdoor education*, Franco Angeli, Milano 2016. M. Antonietti, F. Bertolino (eds) *A tutta natura! Nuovi contesti formativi all'aria aperta per l'infanzia di oggi*, cit. R. Farnè, A. Bortolotti, M. Terrusi (eds), *Outdoor education: prospettive teoriche e buone pratiche*, Carocci, Roma 2018.

**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 indisciungibili, 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 consoliderà 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. Papparella, *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.

Music as Care and Well-Being for Children in the Integrated Education System

La musica come cura e benessere per i bambini nel sistema educativo integrato

ROSA CERA

The general purpose of this work is to understand, both nationally and internationally, the importance of musical activities in the current integrated education system. While the specific objective is to analyse the influence of musical experiences on the overall development of a child from 0 to 3 years, the questions to which the work has sought to provide answers, through an interdisciplinary approach, concern the relationship between music, the child's care and well-being, and the ludic and educational dimension of musical activities in families and educational institutions.

KEYWORDS: INTEGRATED EDUCATIONAL SYSTEM, MUSIC, LULLABIES, PLAY, CARE AND WELL-BEING.

The integrated education system: the international scenario

According to the Oecd, the curriculum plays an important role in promoting the continuity and progression from early childhood education and care to primary education. For this reason, curriculum alignment not only influences the quality of children's relationships and commitment in both kindergarten and preschool, but it also increases the quality of learning and long-term well-being¹. The need, therefore, is to create an educational system where not only is the care of children dealt with in kindergarten but also in preschool, according to a principle of an ongoing integrated curricular activity. The creation of an integrated educational system has been the subject of discussion and thought in several documents and international debates for some years now.

In 1989, the United Nations Assembly, through the Convention on the Rights of the Child², had already highlighted the need to offer more help and assistance to children in order to be able to guarantee development of each child's personality harmoniously and completely. Subsequently, the recommendations of the European Council, held in Barcelona, and the European Commission 2013 also underscored the importance of directing member countries to invest in children, extending the range of services for children under three years of age to those aged three to six³. The European

Commission's latest recommendation have also confirmed that high-quality educational services have long-term positive effects on both cognitive and relational levels. The ultimate goal of most European Union documents is therefore to protect children's rights. Included among these rights is certainly that of being able to ensure equal opportunities for education, care, relationships and play, overcoming inequalities and national, economic, ethnic and cultural barriers. An additional right includes that of being able to reconcile home life with time for the parents' care and work, promoting the quality of education and of the continuity between the various educational and scholastic services, and family participation in children's school life. The results of some research carried out by the Oecd have shown that the quality of educational integration and continuity also depends very much on the places where preschools and kindergartens are located⁴. The physical distance between the two educational institutions seems, indeed, to hinder continuity, while the use of the same structure helps children, on the one hand, to overcome the problems linked with logistical orientation and, on the other, allows teachers to exchange information regarding the pedagogical approaches used, thus facilitating knowledge sharing. In Austria, for example, the last year of kindergarten and the first two years of primary education are grouped together in order to constitute a period called the 'joint-entry phase'. However, this does

not mean that the two institutions must have a shared curriculum. In pursuing the goal of educational continuity, in each Oecd country various strategies are used that involve different figures including teachers, families and school staff as a whole. In some countries, for example, days are organised in which kindergarten children visit and participate in primary-school activities; in others meetings are organised to inform parents. Furthermore, in the case of children with special learning needs, parents can count on the help of specialists⁵. In other countries, greater continuity is guaranteed by the teachers who, for instance, exchange information about their activities and the places where children usually learn and play. Regarding children up to three years, the debate on how to structure their curriculum and on the appropriate pedagogical methods to adopt is still lively and robust⁶.

In Italy, Legislative Decree 65/2017 – issued on the basis of the delegation authorised in art. 1, (180-181) (e) of Law 107/2015 – the progressive establishment of an integrated system of education from birth to six years was envisaged, consisting of educational services for children along with state and officially recognised, private kindergartens. Educational services for children include regular and infant and toddler micro-nurseries, which admit children between 3 and 36 months; integrated services, which admit children between 24 and 36 months; supplementary services that contribute to the education and care of children in a flexible, diversified way, and are divided into play areas where children between 12 and 36 months are admitted; centres for children and families that welcome a child from the first months of life with an accompanying adult; and home educational services that welcome children between 3 and 36 months. Furthermore, the need, previously highlighted by the Oecd, to reduce as much as possible the physical distance between the various institutions that deal with children, was also incorporated into Legislative Decree 65/2017, which envisages that regional authorities establish day-care centres that will accommodate more educational facilities for children up to 6 years in a single complex or in neighbouring institutions. Beyond the logistical organisation of the day-care centres, the European Union Council, in Point 4(a) of its

Recommendations on High Quality Early Childhood Education and Care Systems supports the need to⁷:

- (a) ensure a balance in the provision of social-emotional and cognitive development, acknowledging the importance of play, of contact with nature, and of the role of music, art, and motor activity.

Bearing point 4(a) of the council's recommendation in mind, the educational and care role that music plays in the overall development of the child, especially in the first three years of life work will be focussed on specifically in this work.

The Study

The questions that guided this work arose after a careful, in-depth analysis of a wide range of international, interdisciplinary scientific literature, as the sciences that contributed to understanding the topic being studied differed:

1. Could music be understood as a form of care for the child?
2. Can play activities using music be considered educational and care experiences?
3. Does music education fit into the educational services provided by an integrated educational system?

When a child is nourished by art and music

Several studies have shown the positive influence that different forms of art have on a child's overall development⁸. Indeed, scientific results have shown that participation in structured artistic activities contributes considerably to an increase in cognitive abilities. In an Oecd publication, it was also argued that there is a direct correlation between a subject's experiences and the brain's neuroplasticity. Moreover, teaching methods can benefit from the knowledge of the neuronal aspect underlying learning⁹. In the last ten years, it has been established by some neuroscientific studies that infants are endowed from birth with all the key components of musical understanding, such as recognition of intervals¹⁰ and consonance – that is, if a piece of music is 'in tune' or

not¹¹. They are able to identify where the rhythm of a song¹² is and if a chord is in a major or minor key, based on Western musical harmonic conventions¹³. In the same studies, it was also shown how children are able to hear the complex syntactic regularities of harmonic music¹⁴. As for the development of linguistic abilities, clear evidence has been produced on how a child's vocabulary is mediated by the musical aspects of speech¹⁵. In fact, it is in the first three years of life that a child develops specific linguistic and cognitive skills, going through a 'sensitive period', in which there is a strong sensitivity to sound with which the infant learns to relate. The most frequent sound a child hears is that produced by the maternal voice. However, it is also the ensemble of the surrounding sound environment that influences the development of linguistic abilities. Therefore, the art of sounds, which develops in relationship to the external world with its ability to satisfy certain objectives and its faculty of assuming symbolic and instrumental functions, not only shapes the child's mind, but also contributes to strengthening 'acoustic imagination', considered essential for all forms of artistic and scientific knowledge¹⁶. Sounds already become important in a child's prenatal life, since the gestational period influences learning and perception in postnatal life¹⁷. From the prenatal period on, sound tends to have effects on a child's way of being. Moreover, sound and music education workshops, in which children have participated since birth, facilitate behaviours and the level of perceptual, motor and cognitive responses to be observed. Additionally, listening, singing, dancing and ensemble music at infant and toddler day nurseries can help prevent certain disorders related to child and adolescent development, thus ensuring greater psycho-physical well-being. It has been scientifically proven that the experience of musical activities influences a child's cognitive abilities such as, for example, memory, visual-spatial skills, processing speed, subsequent academic performance and general intelligence¹⁸.

With regard to emotional and social well-being, music seems to influence the quality of the relationships that children establish with their parents and with educators in infant and toddler day nurseries¹⁹. There are numerous methods of interaction that are often used by educators: singing, speaking with a melodic voice, and movement or positive facial expressions. Indeed, rhythmic and melodic

musical interactions are a source of important social information for children. Interpersonal synchrony, an important social component of musical commitment, is achieved when a person's movements are temporally aligned with the movements of others²⁰. When children are able to synchronise their movements to a rhythm, they can usually synchronise their rhythmic movements with those of others. For example, singing, clapping, or synchronised walking by adults increases subsequent prosocial behaviour among the participants. Interpersonal synchrony, moving in step with the children, and singing familiar songs for them can also indicate belonging to the group, thus helping the child to make sense of the social world that surrounds him²¹.

The energising and engaging effect of music, together with adequate stimulation, also encourages both motor exercises by the foetus and sensorimotor development during early childhood²². Indeed, infants between four and six months are particularly sensitive to the structure, unity and articulations of a musical phrase, such that they are able to segment it due to recognising certain indices with syntactic value, i.e., the lowering of the height of the final sound and its duration or octave interval²³.

Although the results of several studies have shown the positive influence of music on a child's overall development, there is still much resistance on the part of some educational policy makers regarding the inclusion of musical activities among early childhood learning experiences. For example, in Australia's Guide to Early Childhood Education, music appears only as a mode of communication and as an ancillary activity in promoting children's health and well-being. Hence, in the absence of national orientation, offering musical education is at the discretion of individual educational institutions²⁴. In England, despite music sessions being listed in the activities and programmes carried out at those institutions responsible for the care of children from 0 to three years, there is nonetheless no clear legislation governing these activities²⁵. Even in Italy, the situation is not much different; a large part of the work is freely organised by those involved in the care and education of children, thus bringing musical experiences back into supplementary services (Legislative Decree 65/2017).

Do we play with music?

Play and playfulness are the basic characteristics of early childhood education and are a source of shared pleasure and creativity in learning processes²⁶. Therefore, play seems to have a dual role. On the one hand, it draws a child's attention to respecting rules, since playing always means applying rules. On the other, it allows the child to step away from reality in order to build another, equally consistent world²⁷. The types of games that children can play with music are certainly interactive as music is a medium through which it is possible to interact with themselves and others. A child's first musical production originates from interactions between parents and child in a form of 'communicative musicality'. Interactive musical games help the child to build his identity both by producing music (identity in music) and using music (music in identity). Moreover, it is a means of experimenting with different ways of being in the world²⁸. Therefore, by playing with music, the child has the possibility of creating his own identity and of speaking about himself. For Jerome Bruner²⁹, fiction is a "way of knowing" and communicating one's experiences to the world. It is a way that lets everyone develop their own identity within their culture. Therefore, what is important for the scholar is not the way in which we discover a version of the world that already exists beyond our experience, but rather the way in which each of us constructs our own versions of the world. Indeed, narratives serve not only to shape our experiences, but also to demonstrate our "cultural belonging"³⁰. This demonstration of belonging to a particular culture emerges not only through storytelling, but also through the symbols and forms we draw upon to narrate the stories themselves. For example, music is a set of symbols and forms belonging to each community, from which each person draws in order to develop their own identity. It thus becomes a useful tool in the construction of meaning and in the demonstration of cultural belonging. For this reason, it is possible to assert that there are two different theories concerning the relationship between identity and music: 'identities in music' and 'music in identities'. According to the first theory, each person assumes different social and cultural roles in music, as a member of the public, a singer, or a performer. The second theory

refers, instead, to the ways in which we use music as a resource, for example, to mould the states of our feelings – listening to a particular piece of music to arouse certain emotions – or to demonstrate belonging to specific social or cultural groups. Through these processes, music can therefore be a means by which each child is able to build his own self and subsequently narrate and communicate it. To understand how the various forms of musical play influence a child's development, it is necessary to refer to theories on the evolution of symbols and the reflective thought of Greenspan and Shankar³¹. Greenspan's ideas³² have challenged those child-development theories that emphasise the longstanding division between affect and cognition, highlighting how emotionally relevant emotions and relationships develop in conjunction with cognitive abilities and how they can even support them. Greenspan has identified six phases in the development of emotions and affects that emerge in the first three years of life: (1) ability to be calm, under control, and attentive; (2) ability to relate to others; (3) ability to have intentional two-way non-verbal communication; (4) ability to act on the world by engaging in a continuous flow of emotional interactions; (5) ability to have emotional ideas; and (6) ability to exhibit emotional thinking by linking ideas³³. According to Greenspan and Shankar³⁴, our biological potential for learning, which includes the ability to perceive, organise and respond, is a necessary but insufficient condition for learning. A sufficient condition for learning requires social and emotional learning "tools", such as the ability to participate, interact with others, engage in emotional and social signalling, build complex models, organise information symbolically, and use symbols to think. These are, in fact, the 'tools' that allow us to acquire knowledge as well as to develop intelligence and empathy. Being a critical, culturally mediated process, playing with music is a means of stimulating emotions and feelings, thus encouraging the development of communication and the sense of self and of others. Indeed, creative musical play encourages the development of emotional skills and the understanding of others' emotions. Moreover, it increases the capacity of being self-aware, thus also stimulating attention, curiosity and the development of empathy³⁵.

Lullabies: a source of well-being and of care for children and parents

Among the various musical activities, lullabies have particular effects on a child. They are characterised by being brief, underscoring individual virtuosity, and by having a constant rhythm and repetitive structure. Moreover, through a poetic language, they can also evoke images of domestic and wild animals and natural landscapes, or powerful spiritual or religious messages³⁶. In their content, lullabies can indeed reflect traditional Christian religious beliefs about being grateful and praying for protection. In this way, parents stimulate a sense of gratitude for the child's life as a whole.

It is widely believed that lullabies contribute to nurturing socialisation and intimate sharing, as well as being a means by which to preserve cultural and family traditions. In some cases, this kind of singing can also be a situated learning process through which the child acquires the basic elements of a culture, a collective mentality, and local or family traditions. The ritualisation and ordinary nature of singing lullabies also contributes to creating a safe, inclusive climate for the child and a strongly intimate aspect evoked by the softness of the parent's voice and the parent's emotional harmony with the child's inner rhythm. Therefore, lullabies are a way of helping the child, through everyday life, to internalise familiarity and of being integrated into the surrounding world. However, to be considered a truly integral part of child care, a lullaby should promote intimacy and attachment as well as the child's autonomy, thus balancing the assisted process of falling asleep with the phase of complete independence achieved with sleep. The care effects of lullabies fall not only on the children but also on the parents who, through song, can recover from everyday stress. However, it is important for the parent to have some musical awareness, based on moving away from chronological time to enter the realm of a perpetual state that is more in line with the way children experience time. This involves adopting an approach sensitive to the child's inner rhythm. Indeed, lullabies have a transitional value and the elements that appear to be transversal in different cultures derive from the common effect that the basic rhythm has on human behaviour, which is identified for children with different cultures. Lullabies have,

indeed, the same rhythmic structure in the most varied cultures, and even on a melodic and harmonic level one can recognise the relationships between emotions and characteristics of the music that evoke them, common to different cultures. The sweetness of the sound and the slowness of the rhythm are transversal elements to lullabies in various cultures, elements that accompany the child between the state of being awake to that of sleep.

In recent years, however, the way of listening to lullabies has changed. Media have also appeared in the musical life of infants, adapting songs to a multimedia repertoire via YouTube, App 1, and television. However, what appear as lullabies on YouTube have very little in common with traditional bedtime songs as they are notable for being real, instrumental or orchestral performances of slow, quiet musical pieces. Visually, most video clips consist of a series of electronic special effects, with bright, ever-changing colours and patterns or still images, most commonly of such toys as building blocks and teddy bears. The multimedia lullabies listened to the most, however, are those played on highly publicised and sponsored apps. All these modes could certainly relieve parents of the task of singing lullabies, but they indicate a lack of understanding or consideration as to the meaning of the parental interactions inherent in the traditional performance of a lullaby. The effects of multimedia on children vary according to their age. Little ones, whose relationships are usually focused on family members, could, for example, share a digitised library with parents or older siblings. It has also been shown how young children can learn to construct social meaning through mediated music as part of family routines. Indeed, looking at a video clip together in the evening can guide children's behaviour and support their involvement as social agents. In fact, Corsaro's theory of interpretative reproduction³⁷ maintains that, when children observe, interpret and then respond to lullabies mediated as part of their family's routine, they have access to a shared understanding of belonging to their family. Moreover, it is precisely through these shared understandings that children construct meaning and have the opportunity to reinvent or reproduce the cultural practices in their lives.

Music for a pedagogy of care and well-being in an integrated educational system

The importance of music for a child's general development was always supported in the past by several educationalists. In 'Emile', Jean-Jacques Rousseau emphasised the need for the child to learn music in the most spontaneous, natural way possible, with practice coming before theory. In the nineteenth century, Friedrich Fröbel devoted much attention to motor education, rhythm and an introduction to the world of music and dance. Johann Heinrich Pestalozzi also saw in art generally, and in music specifically, a reconciliation between meaning and spirit, thus addressing the discourse from a more philosophical point of view³⁸. Subsequently, in identifying the existence of different intelligences, Howard Gardner³⁹ mentioned musical intelligence, highlighting how musical exposure to sound at an early age can encourage listening to the rhythms of one's body (breath, heartbeat), playing at recognising and imitating onomatopoeic sounds, discriminating between natural and artificial noises, constructing simple instruments, and reproducing and inventing rhythms that let them develop and enhance their musical sensibility. Maria Montessori⁴⁰ was one of the first scholars to maintain that music education was essential for cognitive development and the overall education of children who must be introduced to music at a pre-school age through practical activities and materials that stimulate the ear's sensitivity. In more recent times, Edwin Gordon put forward his "Music Learning Theory", according to which, from birth, a child is able to learn music like spoken language, in a completely autonomous and spontaneous way. Nonetheless, the adult's role as an 'informal guide' is always considered important in what should be a good model of musicality, always ready to welcome a child's spontaneous offers of musical play and giving the latter the possibility of receiving a rich and stimulating musical enculturation⁴¹. Significant are, for example, the experiences of music for children aged 0-6 in Italy, in particular those organised by the schools in Reggio Emilia that are an educational model inspired by certain American schools. Nevertheless, there still seem to be some limits that hinder an adequate musical education due, at times, to the difficulty of considering music as a

method of care for the child and for an insufficient musical preparation of the teachers.

However, the specific problem seems to be that a child's adult models, either parents or educators, seem to generally lack musical knowledge and skills. Indeed, most early childhood educators state that children, despite loving musical activities, have little chance of developing any specific knowledge on the subject due to the absence of adequately trained educators in this sector⁴². This situation has been demonstrated through the results of some studies that show how educators trained in music are able to propose different daily activities relating to sound, musical interpretation and music appreciation⁴³, as opposed to those having little familiarity with music who are less interested in performing activities of this kind and state that they have difficulty in limiting their lack of instruction. In other words, early childhood educators need to develop not only specific skills in the field of music, but also an inquisitiveness that, as Giuseppe Bertagna⁴⁴ has pointed out, allows them to go beyond simply using what is outlined in the curriculum. Sometimes, however, educators do not even have the skills needed to carry out what is stated in the professional guidelines, which support the integration of music in the early childhood curriculum as a way of furthering a child's development. The studies carried out so far have called for educators to have a better understanding of the key elements to be addressed in music, such as intonation, duration, intensity, and timbre⁴⁵. Furthermore, play activities could be a way to integrate music into the early childhood curriculum and to do research in this area, e.g., through nursery rhymes, songs, stories of sound landscapes, or the creation of melodies and accompaniments. Music education should therefore be integrated into a multidisciplinary educational approach in order to support learning in other areas, and to encourage the development of early literacy and numeracy skills⁴⁶.

Conclusions

From the point of view of an integrated educational system, it would be useful for children to begin having musical experiences as early as infancy, as is the case, for example, in Germany and some Nordic countries where the concept of education also encompasses that of care. Moreover, there is no

clear separation between early childhood education and kindergarten. Cartesian rationalism has certainly contributed to separating the concept of care from that of education, with the body considered as something separate from the mind. This way of understanding early childhood education has, however, been the subject of criticism by some scholars who, through their research, have shown how play, exploration, freedom of movement, relationships, and discussions with other children as well as musical activities are not only essential for body care and emotional development but also how these activities have a positive influence on cognitive development⁴⁷. Music activates the primary emotions as defined by Giuseppe Bertagna, e.g., fear, happiness, surprise, interest and anger since they are auto-semantic and do not generate necessary meanings or reasoned thoughts by category.⁴⁸ Therefore, children should not be considered merely rational beings to whom adequate education is to be ensured, but also as beings endowed with a body that transmits emotions, feelings and sensations, provided by the care aspect of educating. From the ontological and epistemological point of view, mind and body are indeed considered inseparable entities in the concept of educating. In this regard, Maurice Hamington⁴⁹ has argued, through the theory of embodied and performative care, that, on the ontological level, human beings are basically relational and embodied beings. The scholar developed his own theory, inspired by the ideas of the French philosopher Merleau-Ponty⁵⁰, who believed that it was impossible for human beings to be made up of a material physical body and a non-material mental substance. Instead, human beings are used to experiencing themselves through their bodies and engaging in various projects related to the environment in which they find themselves. However, this does not mean that the mind is less important than the body. Indeed, for Merleau-Ponty, the mind and body are inextricably linked. Hence, it is precisely through the body that human beings are able to perceive the world, a body that nonetheless needs continuous care and education.

From an epistemological point of view, Hamington⁵¹ highlighted the existence of a strong relationship between knowledge and care, since the more knowledge one has of another person, the greater the possibility of being able to care for him. Taking care of another demonstrates openness and attention to the needs that emerge in a particular relationship and specific context. Indeed, assistance contributes to the well-being and personal growth of individuals, recognising at the same time their interconnection and interdependence. Besides being characterised as a type of embodied care, the concept of assistance and care expressed by Hamington is also performative because taking care of others should be for educators both a mindset and an activity that can be pursued over time and space⁵². Although sometimes aware of children's emotional and physical care needs, nursery-school teachers have ignored this need to prioritise learning and education, considering care activities unprofessional⁵³. Instead, taking care of others should be considered a moral quality, a high-value skill in which emotionality and corporeality are merged with rationality. However, it is not only nursery-school children that need greater care, but also the teachers themselves, who need adequate training in addition to suitable reflective and co-constructive spaces through which they can develop adequate skills both in the field of education and in taking care of all children.

ROSA CERA

University of Foggia

¹ Oecd, *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Starting Strong. Oecd Publishing, Paris, 2017a. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276116-en>

² Convention on the Rights of the Child, United Nations Human Rights. 20 November 1989. https://ec.europa.eu/antitrafficking/sites/antitrafficking/files/un_convention_on_the_rights_of_the_child_1.pdf

³ Raccomandazione della Commissione Europea del 20 febbraio 2013. *Investire nell'infanzia per spezzare il circolo vizioso dello svantaggio sociale*.

(2013/112/UE). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32013H0112&from=IT>

⁴ See the following documents for the topic: Oecd, *Starting Strong V: Transitions from Early Childhood Education and Care to Primary Education*, Starting Strong, OECD Publishing, Paris 2017b. <https://dx.doi.org/10.1787/9789264276253-en>; Oecd,

Engaging Young Children: Lessons from Research about Quality in Early Childhood Education and Care, Starting Strong, Oecd Publishing, Paris 2018. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264085145-en>.

⁵ E.A. Shuey, N. Kim, A. Cortazar, X. Poblete, L. Rivera, M.J. Lagos, F. Faverio, A. Engel, *Curriculum Alignment and Progression between Early Childhood Education and Care and Primary School: A Brief Review and Case Studies*. Oecd Education Working Paper No. 193, 2019. www.oecd.org/edu/workingpapers

⁶ Regarding the curriculum planning methods for children up to three years of age: R. Chazan-Cohen, M. Zaslow, H.H. Raikes, J. Elicker, D. Paulsell, A. Dean, K. Kriener-Althen, *Working Toward a Definition of Infant/Toddler Curricula: Intentionally Furthering the Development of Individual Children within Responsive Relationships*, Washington, Department of Health and Human Services, Administration for Children and Families, Office of Planning, Research and Evaluation 2017. https://www.acf.hhs.gov/sites/default/files/opre/nitr_report_v09_final_b508.pdf ; K. Sylva, G. Pastori, M.-K. Lerkkanen, (2018), *D2.4: Integrative report on a culture sensitive quality and curriculum framework*, in K. Sylva, G. Pastori, K. Ereky-Stevens, P. Slot, *Curriculum Quality Analysis and Impact Review of European ECEC* 2018. http://ecec-care.org/fileadmin/careproject/Publications/reports/D2_4_Integrative_Report_wp2_FINAL.pdf

⁷ Raccomandazione del Consiglio dell'Unione Europea del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia. (2019/C 189/02), p. 8.

[https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)

⁸ See: M. Callanan, M. Anderson, S. Haywood, R. Hudson, S. Speight, *Study of early education and development: Good practice in early education*, DfE/NatCen Social Research, London, 2017; Cultural Learning Alliance, *Key research findings: The case for cultural learning* 2017. <https://culturalllearningalliance.org.uk/evidence/key-research-findings-the-case-for-culturalllearning/>

⁹ D. Ansari, J. König, M. Leask, T. Tokuhamma-Espinosa, *Developmental cognitive neuroscience: Implications for teachers' pedagogical knowledge*, in S. Guerriero, (Ed.), *Pedagogical knowledge and the changing nature of the teaching profession* (pp. 195-222), Oecd, Paris 2017.

¹⁰ G. Stefanics, G.P. Höden, I. Sziller, L. Balázs, A. Beke, I. Winkler, *Newborn infants process pitch intervals*, in «Clinical Neurophysiology», Cxx, 2, 2009, pp. 304-308.

¹¹ D. Perani, M.C. Saccuman, P. Scifo, D. Spada, G. Andreolli, R. Rovelli, S. Koelsch, S., *Functional specializations for music processing in the human newborn brain*, «Proceedings of the National Academy of Sciences», CVII, 10, 2010, pp. 4758-4763.

¹² I. Winkler, G.P. Haden, O. Ladinig, I. Sziller, H. Honing, *Newborn infants detect the beat in music*, «Proceedings of the National Academy of Sciences», Cvi, 7, 2009, pp. 2468-2471.

¹³ P. Virtala, M. Huotilainen, E. Partanen, V. Fellman, M. Tervaniemi, *Newborn infants' auditory system is sensitive to Western music chord categories*, «Frontiers in psychology», 4, 2013. doi: 10.3389/fpsyg.2013.00492

¹⁴ S. Jentschke, A.D. Friederici, S. Koelsch, *Neural correlates of music-syntactic processing in two-year-old children*, «Developmental Cognitive Neuroscience», 9, 2014, pp. 200-208.

¹⁵ For the relationship between language development and music one recommends: A. Brandt, M. Gebrian, L.R. Slevc, *Music and early language acquisition*, «Frontiers in psychology», III, 327, 2012. Doi: 10.3389/fpsyg.2012.00327; I. Cross, *Is music the most important thing we ever did? Music, development and evolution*, in Suk Won Yi, (Ed.), *Music, mind and science*, Seoul National University Press, Seoul, 1999, pp. 10-39.

¹⁶ On the “acoustic imagination” considered important for all forms of knowledge: D. Caramia, *La musica e oltre. Colloqui con Ennio Morricone*, Morcelliana, Brescia, 2012; I. Peretz, *La musica e il cervello*, in J.J. Nattiez (Ed.), *Enciclopedia della Musica* (241-270), Vol. IX, Einaudi, Torino 2012.

¹⁷ Cf. M. Miceli, *La relazione madre-feto e lo sviluppo esistenziale della persona*, Armando, Roma, 2011.

¹⁸ To learn more about the relationship between music and the child's overall development: I. Jentsch, A. Mkrtchian, N. Kansal, *Improved effectiveness of performance monitoring in amateur instrumental musicians*, «Neuropsychologia», 52, 2014, pp. 117-124; M.A. Mosing, G. Madison, N.L. Pedersen, F. Ullén, *Investigating cognitive transfer within the framework of music practice: genetic pleiotropy rather than causality*, «Developmental Science», 2015, pp. 1-9. Doi: 10.1111/desc.12306

¹⁹ D. Weinstein, J. Launay, E. Pearce, R.I.M. Dunbar, L. Stewart, *Singing and social bonding: Changes in connectivity and pain threshold as a function of group size*, «Evolution and Human Behavior», 37, 2016, pp. 152-158. doi:10.1016/j.evolhumbehav.2015.10.002

²⁰ Endedijk, H.M., V.C.O. Ramenzoni, R.F.A. Cox, A.H. Cilissen, H. Bekkering, S. Hunnius, *Development of interpersonal coordination between peers during a drumming task*, «Developmental Psychology Journal», 51, 2015, pp. 714-721.

²¹ L.K. Cirelli, S.E. Trehub, L.J. Trainor, *Rhythm and melody as social signals for infants*, «Annals of the New York Academy of Sciences», Special Issue: The Neurosciences and Music VI. New York Academy of Sciences, 2018, pp. 1-7.

²² Cf. J. Piaget, *Lo sviluppo mentale del bambino e altri studi di psicologia*, Einaudi, Torino, 1967.

²³ Cf. A.L. Borrelli, D. Arduini, A. Cardone, *Medicina dell'età prenatale. Prevenzione, diagnosi e terapia dei difetti congeniti e delle principali patologie gravidiche*, Springer Verlag, 2007.

²⁴ Cf. B. Nyland, A. Acker, J. Ferris, J. Deans, *Musical childhoods: Explorations in the pre-school years*, Routledge, Abingdon, 2015.

- ²⁵ J. Pitt, D. Hargreaves, *Exploring the rationale for group music activities for parents and young children: Parents' and practitioners' perspective*, «Research Studies in Music Education», XXXIX, 2, 2017, pp. 177-194.
- ²⁶ E. Singer, *Play and playfulness, basic features of early childhood education*, «European Early Childhood Education Research Journal», 21, 2013, pp. 172-184.
- ²⁷ Cf. R. Cera, *Pedagogia del gioco e dell'apprendimento*, FrancoAngeli, Milano, 2009.
- ²⁸ M. Barret, *Attending to "culture in the small": A narrative analysis of the role of play, thought and music in young children's world-making*, «Research Studies in Music Education», XXXVIII, 1, 2016, pp. 41-54. Doi: 10.1177/1321103X15603557
- ²⁹ For the concept of narrative, it is advisable to consult: J. Bruner, *Acts of meaning*. Cambridge, University Press, Harvard 1990; J. Bruner, *The culture of education*, Harvard University Press, Cambridge, 1996.
- ³⁰ Cf. L. Webster, P. Mertova, *Using narrative inquiry as a research method: An introduction to using critical event analysis in research on learning and teaching*, Routledge, London, 2007.
- ³¹ Cf. S. Greenspan, S. Stuart, *The first idea*, Da Capo Press, Cambridge, 2004.
- ³² Cf. S. Greenspan, *The growth of the mind and the endangered origins of intelligence*, Reading: Addison Wesley, 1997.
- ³³ S. Greenspan, *The secure child*, Da Capo Press, Cambridge, 2002, p. 45-55.
- ³⁴ Cf. S. Greenspan, S. Stuart, *The first idea*, cit.
- ³⁵ J. Bina Ann, L. Cameron, L. Bartel, *Creative musical play: An innovative approach to early childhood music education in an urban community school of music*, «Action, Criticism, and Theory for Music Education», XV, 3, 2016, pp. 21-36.
- ³⁶ L. Bonnár, *Lullaby singing and its human Bildung potential*, in «Nordic Research in Music Education», Yearbook Vol. XVI, 2015, pp. 327-378.
- ³⁷ Cf. W.A. Corsaro, *The sociology of childhood* (3rd ed.), Pine Forge, Thousand Oaks, 2011.
- ³⁸ For a historical pedagogical reconstruction of the importance of music in child education see: E. Pestalozzi, *Le mie indagini sopra il corso della natura nello svolgimento del genere umano* (1797), Vallecchi, Firenze 1926; F. Fröbel, *L'educazione dell'uomo* (1826), La Nuova Italia, Firenze, 1993; J.-J. Rousseau, *Emilio, o, Dell'educazione* (1823), Armando Editore, Roma, 1989.
- ³⁹ Cf. H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza* (1987), Feltrinelli, Milano, 2002.
- ⁴⁰ Cf. M. Montessori, *La mente del bambino* (1952), Garzanti, Milano, 1999.
- ⁴¹ Cf. E. Gordon, *L'apprendimento musicale del bambino dalla nascita all'età prescolare*, Edizioni Curci, Milano, 2003.
- ⁴² L.M. Gruenhagen, *Learning in practice: A first-year early childhood music teacher navigates the complexities of teaching*, «Research Studies in Music Education», XXXIV (June 1), 2012, pp. 29-44.
- ⁴³ Cf. J. Bolduc, *Les interventions éducatives en éducation musicale d'enseignantes de maternelle*, «Revue pour la recherche en éducation», 2, 2012, pp. 17-31. <http://ir.stthomas.edu/rime/vol13/iss1/3>
- ⁴⁴ G. Bertagna, *La didattica della ricerca. Un patrimonio da riscoprire*, in A. Giunti, *La scuola come centro di ricerca, Introduzione di Giuseppe Bertagna*, La Scuola, Brescia, 2012, pp. 5-19.
- ⁴⁵ J. Bolduc, M. Evrard, *Music Education From Birth to Five: An Examination of Early Childhood Educators' Music Teaching Practices*, «Research & Issues in Music Education», XIII, 1, Article 3, 2017, pp. 1-19. <http://ir.stthomas.edu/rime/vol13/iss1/3>
- ⁴⁶ Cf. D. Habsen, E. Bernstorff, M. Stuber, Gayle, *The music and literacy connection*, National Association for Music Education, Lanham, Maryland, 2004.
- ⁴⁷ C.J. Steele, J.A. Bailey, R.J. Zatorre, V.B. Penhune, *Early musical training and white-matter plasticity in the corpus callosum: Evidence for a sensitive period*, «Journal of Neuroscience», XXXIII, 3, 2013, pp. 1282-1290.
- ⁴⁸ Cf. G. Bertagna, *Dall'educazione alla pedagogia. Avvio al lessico pedagogico e alla teoria dell'educazione*, La Scuola, Brescia, 2010.
- ⁴⁹ To learn more about the theory of embodied and performative care, see: M. Hamington, *Care as Personal, Political, and performative*, in G. Olthuis, H. Kohlen, G. Heier (eds), *Moral Boundaries Redrawn: The Significance of Joan Tronto's Argument for Professional Ethics*, Leuven, Peeters Publisher 2014, pp. 195-212; M. Hamington, *Politics is Not a Game: The radical Potential of Care*, in D. Engster, M. Hamington (eds), *Care Ethics and Political Theory*, Oxford University Press, Oxford 2015b, pp. 272-292; M. Hamington, *A Performative Theory of Care*, in Conference Care Ethics and the Body, Utrecht, January 25, 2016.
- ⁵⁰ Cf. M. Merleau-Ponty, *Le visible et l'invisible* [The visible and the invisible], Gallimard, Paris, 1964.
- ⁵¹ M. Hamington, *Politics is Not a Game: The radical Potential of Care*, cit.; *A Performative Theory of Care*, cit.
- ⁵² M. Hamington, *Care Ethics and Engaging Intersectional Difference through the Body*, «Critical Philosophy of Race», III, 1, 215a, pp. 79-100.
- ⁵³ K. Van Laere, M. Vandebroek, *The (in)convenience of care in preschool education: examining staff views on educare*, «Early Years», 2016, pp. 4-18. <https://doi.org/10.1080/09575146.2016.1252727>

I piccolissimi dell'immigrazione. Sfide e dilemmi pedagogici sulla prima infanzia nelle società multiculturali.

Immigrant babies.

Challenges and educational dilemmas on early childhood education in multicultural societies.

ISABELLA PESCARMONA

Within the current European and National legislative framework, which aims to provide equal educational opportunities for children aged 0-6, and along with the willingness to promote the Rights of all children, the article will debate the opportunities and dilemmas the 'immigrant babies' face in our multicultural societies. It critically examines: the political discourse on childhood and diversity; the changes in 0-3 national educational services; and the professional perspective of early childhood educators who address diversity every day, taken from an ethnographic research.

KEYWORDS: EARLY CHILDHOOD EDUCATOR PROFESSIONALISM; CHILDREN RIGHTS; MULTICULTURAL CHILDHOOD; INTERCULTURAL DILEMMAS; ETHNOGRAPHY OF EDUCATION

Educare è 'saper vedere' la realtà

Una delle preziose eredità che ci ha lasciato Maria Montessori è l'idea che educare sia un compito complesso quanto affascinante che implica prima di tutto 'saper vedere' i bambini e le bambine nella loro interezza all'interno dei loro contesti reali di vita¹. Ciò nella convinzione che il primo gesto autenticamente educativo consista proprio nella tensione di 'comprendere' l'altro nella molteplicità delle sue dimensioni, così come si presentano, mettendo tra parentesi i pregiudizi che possono derivare da passate esperienze e convinzioni. Se questo aveva un valore nel primo Novecento per liberare il bambino da un certo sguardo adultocentrico, assume oggi un nuovo significato nelle nostre società multiculturali. 'Saper vedere' l'infanzia del ventunesimo secolo vuol dire riconoscere le specificità e i bisogni di tutti i 'nuovi nati' che con le loro diversità etniche, culturali, religiose sollecitano i contesti e le professionalità educative ad affrontare nuove sfide.

Occuparsi di questa nuova figura d'infanzia implica imparare ad ascoltare e accogliere le diversità nei servizi per l'infanzia, così come 'comprenderle' nelle politiche educative affinché siano loro garantiti i diritti per vivere

una 'vita buona'. Tale finalità pedagogica che per Montessori si riferiva a «la valorizzazione della personalità e lo sviluppo dell'umanità»², oggi pare essere espressa dalla *Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza* nel «preparare il fanciullo ad una vita responsabile in una società libera» (art. 29), senza distinzione di razza, sesso, lingua, religione (art. 2)³. Si tratta così di discutere come riconoscere la pluralità delle infanzie e come promuovere i diritti di tutti i bambini nei contesti multiculturali, perché abbiano le stesse opportunità di sviluppare le loro piene potenzialità e di contribuire attivamente alla società.

L'articolo intende argomentare le possibilità e i dilemmi legati ai 'piccolissimi dell'immigrazione' su tre livelli, esaminando criticamente: le politiche educative per la fascia 0-6 anni; la situazione dei servizi per la prima infanzia sul territorio nazionale; e, a partire da una ricerca etnografica, la prospettiva professionale degli educatori che si trovano quotidianamente a incontrare le diversità al nido.

Le politiche europee per l'infanzia. Bambini come cittadini?

L'attuale dibattito politico e legislativo europeo prende in considerazione le nuove generazioni dell'immigrazione fin dai 'piccolissimi'. Negli ultimi vent'anni si è potuto assistere a un progressivo riconoscimento dell'importanza della cura e dell'educazione per la prima infanzia. Dalla Strategia di Lisbona del 2000 ai successivi Obiettivi Barcellona del 2013, gli Stati membri sono sollecitati ad attivare misure per sviluppare servizi di qualità per i bambini nella fascia di età 0-6 anni e garantire opportunità educative più eque e inclusive⁴. Tali linee guida intendono considerare e rispondere ai cambiamenti demografici nella struttura famiglia, nella partecipazione delle donne al mondo del lavoro e, non ultimo, nella crescente diversità etnica, culturale e linguistica che stanno avvenendo in Europa. Si stima che la popolazione dei nati-stranieri sia aumentata dal 6% al 9% nelle ultime due decadi nei paesi membri, con un totale di questi nuovi nati che arriva ai 120 milioni nel 2014⁵ – un dato che ripone l'accento sulla necessità di operare sforzi per l'integrazione dei giovani immigrati nelle nuove comunità ospitanti fin dai primi stadi dell'educazione⁶. I documenti evidenziano come nei primi anni di vita risiedano le basi per il futuro apprendimento e sviluppo di competenze e attitudini degli individui⁷ e ribadiscono come un investimento iniziale in servizi di educazione e cura per la prima infanzia di alta qualità influenzi positivamente le successive prospettive di «successo scolastico», «impiegabilità», «inclusione sociale» e, in generale, «piena soddisfazione personale»⁸. Ciò vale per tutti i bambini, ma ne vengono evidenziati i benefici soprattutto per quelli «con *background* migratorio» o «svantaggiati»⁹, categorie considerate più a rischio di marginalizzazione ed esclusione sociale¹⁰. Le esperienze educative di qualità in tenera età, infatti, sono considerate un mezzo per spezzare il circolo vizioso della «povertà» e dello «svantaggio sociale»¹¹. Così, per la prima volta nella storia, l'educazione e la cura per la prima infanzia è definita chiaramente uno dei «pilastri europei dei diritti sociali»¹².

Sebbene l'infanzia abbia acquisito un posto di rilievo nelle Agende Internazionali e si presenti un'Europa impegnata a promuovere i diritti dei bambini e la

formazione dei futuri cittadini, c'è da chiedersi quale immagine di infanzia e quale immagine di diversità tali documenti contribuiscono a modellare. Come ci esorta Foucault¹³, è opportuno interrogarsi criticamente sulle categorie utilizzate nel quotidiano per definire la realtà, poiché il linguaggio ha il potere di rendere queste idee e modalità di pensiero, di per sé parziali e storiche, 'normalizzate'. Ripercorrendo i documenti politici e educativi attuali sull'infanzia emerge come a essa siano collegati alcuni termini ricorrenti come «investimento», «domanda/offerta», «impiegabilità», «produttività», «efficienza», «*outcomes*» e «competenze», rendendo pervasivo un linguaggio economico di stampo neoliberista che contribuisce a creare un certo 'discorso dominante' sull'infanzia. Quest'ultima sembra essere caratterizzata dall'essere più un 'bene commerciale' che una categoria di soggetti di diritto nel qui e ora: lo sviluppo e l'educazione dei bambini paiono risolversi essenzialmente nella preparazione di una futura forza lavoro e nella capacità di prosperare in una società meritocratica. Vandebroek denuncia la diffusione di questa logica che definisce «*returns on investment*»¹⁴, secondo cui un adeguato investimento educativo iniziale permetterà un risparmio economico successivo in termini di interventi riparatori e prevenzione. Sembra così passare l'idea che l'argomento economico sia l'unico portante e possibile per occuparsi dei bambini – e quello su cui forse è più facile trovare accordo fra le diverse fazioni politiche e nell'opinione pubblica generale¹⁵. A ben guardare, però, pare rimanere in secondo piano il dibattito pedagogico e sociale su quale posto occupino di fatto i bambini nelle nostre società complesse. I bambini sono discussi e sembrano assumere valore per gli adulti che saranno domani, piuttosto che per ciò possono essere e sperimentare oggi – aspetto che è, invece, al cuore dei Diritti del Fanciullo e di una pedagogia centrata sul bambino. Tale argomento si lega strettamente al discorso intorno alla diversità. Benché si presenti la volontà politica di attivare processi di *empowerment* e d'inclusione sociale, emerge un'implicita tendenza a parlare dei bambini, specie con *background* migratorio, in termini di 'povertà educativa' e di 'svantaggio'. Questo linguaggio sembra riproporre la teoria della diversità come «deficit» o della «compensazione» vigente negli anni Sessanta¹⁶, secondo cui alcuni bambini, specie

provenienti da ghetti o contesti di immigrazione, erano considerati ‘privi’ di quella cultura e quella preparazione iniziale necessaria per riuscire. Assumere tale visione oggi in modo acritico potrebbe non permettere di considerare le differenze linguistiche, culturali e sociali come potenzialmente arricchenti per la società e magari limitare lo sviluppo delle potenzialità del singolo. Inoltre, potrebbe mascherare le ragioni economiche e sociali alla base di alcune disuguaglianze. In breve, è come se si spostasse il problema socio-economico della carenza di integrazione lavorativa e comunitaria sul *deprived child*, da rendere competente e pronto ai nastri di partenza per la corsa, mentre paiono passare in secondo piano le strutture economiche e gli ostacoli sociali e culturali che invece egli incontrerà durante tale corsa e che potrebbero (ri)produrre disuguaglianze di opportunità e di risultati¹⁷. Può essere utile, pertanto, accompagnare il discorso politico con riflessioni pedagogiche più ampie sull’infanzia che tengano il dibattito vivo e aperto intorno all’equità e ai diritti dei bambini nelle attuali società multiculturali.

Contesti educativi 0-3 in cambiamento

Come altri paesi europei, l’Italia ha recepito le nuove direttive europee e sta modificando l’assetto legislativo che regola i servizi per l’infanzia, passando da un tradizionale servizio differenziato per le fasce di età 0-3 anni e 3-6 anni, a un «sistema educativo integrato 0-6 anni» (Legge 107/2015 e successivi decreti DL. 65/2017). Mentre passaggi legislativi importanti sono stati condotti a livello nazionale dalla fine degli anni Sessanta per promuovere l’educazione per i bambini nella fascia 3-6 anni (scuola per l’infanzia), molte discrepanze si riscontrano nell’erogazione dei servizi per i bambini sotto i tre anni. Il panorama nazionale, infatti, risulta piuttosto disomogeneo e variegato riguardo alla distribuzione, tipologia servizi, gestione di fondi e progetti educativi rivolti alla fascia 0-3 anni¹⁸. Gestiti a livello comunale e regionale dagli anni Settanta (formalmente dalla Legge 1044/1971), tali servizi si sono sviluppati in modo diversificato tra zone urbane e rurali, tra contesti pubblici e del privato sociale e a gestione familiare¹⁹, tra Nord e Sud²⁰. Tale mancanza di organicità ha portato con sé

esperienze e risposte al diritto dei bambini ad un’educazione di qualità molto variegata. Alcune di esse sono di grande rilievo e riconosciute a livello internazionale – basti pensare all’opera di Loris Malaguzzi a Reggio Emilia, alle attività di Aldo Fortunati in Toscana o all’impegno di Bruno Ciari a Bologna – ma non di rado concentrate e circoscritte ad alcune realtà territoriali²¹. Questa situazione ha, inoltre, influenzato la possibilità di rilevare dati in modo sistematico a livello nazionale: la frammentarietà e l’incompletezza dei dati, soprattutto di natura quantitativa, sui servizi per la prima infanzia è evidenziata dalle attività datate realizzate dall’Istituto Nazionale di Statistica (l’ultima reperibile risale al censimento del 2014/2015) e integrate parzialmente dalle elaborazioni del Centro Nazionale di Documentazione e analisi per l’Infanzia e l’adolescenza²². In tale quadro, risulta quasi impossibile stimare dati attendibili rispetto alla presenza di bambini nati-stranieri al nido d’infanzia, attività rimandata alla discrezione degli Enti regionali e locali. Questa incompletezza di dati, tuttavia, contrasta con un fenomeno in forte aumento. Sebbene l’Italia in quanto a presenza straniera si trova in coda rispetto al resto dell’Europa (l’Istat dichiara siano l’8,5% dei residenti nel 2018), figura tra i paesi che detiene fra le percentuali più alte di minori stranieri, pari a circa il 21% della popolazione straniera residente e il 9,1% della popolazione minorile presente sul territorio²³. Tale cospicua presenza si riflette anche nei servizi educativi. Nella regione Piemonte, ad esempio, in cui la copertura media dei posti al nido si attesta al 29,4%, si stima che il 6% di questi sia costituito da bambini nati-stranieri, con picchi considerevoli nel capoluogo. Il caso torinese è interessante perché vede la presenza di stranieri residenti come fenomeno ormai strutturale (rappresentano il 15,1% della popolazione residente e il 9,62% della popolazione straniera totale in Italia), comprendente ben 156 diverse nazionalità. Di questi, i minori costituiscono il 13,07% e nella fascia 0-4 anni sono il 28,2% del totale residenti²⁴. Ciò si traduce anche nell’incremento di richiesta di servizi 0-3 anni, in cui questi bambini rappresentano circa il 29% degli iscritti nel 2017 – anche in questo caso con notevoli differenze fra circoscrizioni²⁵. Tale situazione mette sicuramente in luce alcuni tratti innegabili d’inclusività del nostro sistema educativo, che riconosce il diritto all’istruzione per ogni minore (art.

34 della *Costituzione Italiana*), indipendentemente dalla nazionalità, religione o lingua (art. 3 della *Costituzione Italiana*) o dalla condizione dei genitori (inclusa l'eventuale irregolarità del soggiorno). Ma, al contempo, solleva interrogativi sulle condizioni di accessibilità eque per tutti i bambini ai servizi educativi e sulle ragioni di questa scarsa attenzione istituzionale rivolta ai 'piccolissimi dell'immigrazione'. Sollecita cioè a chiedersi, da un lato, se ciò non contribuisca a rendere invisibile e 'non compreso' il diritto di questi bambini, dall'altro, che cosa comporti la presenza di questi e delle loro famiglie per i professionisti dell'educazione che si trovano ogni giorno a fare i conti con un fenomeno in continua crescita.

La pedagogia interculturale, da parte sua, ha preso atto da tempo dei cambiamenti che investono le nostre società complesse ritenendo che la diversità non sia più un'emergenza o evento passeggero, ma richieda un progetto educativo²⁶. Tale riflessione si è così estesa nell'ultima decade anche ai servizi per l'infanzia 0-3 nella consapevolezza crescente che questi possano giocare un ruolo importante nel processo d'integrazione e di valorizzazione dei bambini con *background* migratorio (e delle loro famiglie). Sono state così attivate alcune ricerche ed esperienze sul territorio nazionale. Queste hanno coinvolto, ad esempio, i Comuni di Roma, Milano e Perugia con una ricerca sul rapporto fra le famiglie straniere e i nidi d'infanzia²⁷, alcuni Comuni in Emilia-Romagna con percorsi di formazione e progettazione interculturale²⁸, e il Comune di Firenze su progetti al sostegno al multi/inter-linguismo²⁹. Alcuni Comuni, come quello di Torino, hanno raccolto alcune indicazioni per attivare progetti interculturali nei propri servizi³⁰. Tra gli studi più recenti di rilievo internazionale troviamo anche un progetto coordinato da J.J. Tobin, finalizzato a comprendere come i servizi per l'infanzia di cinque paesi, fra cui l'Italia, affrontano la presenza di bambini di culture diverse, le idee e credenze e aspettative dei genitori specie immigrati³¹. Tutti questi percorsi hanno avuto il pregio di mettere in discussione l'assunto che i servizi educativi per la primissima infanzia siano luoghi naturali e ideali d'incontro e accoglienza dell'altro, in quanto votati alla cura e al benessere del bambino. Questi sono piuttosto descritti come un «terreno di negoziazioni» fra differenti rappresentazioni d'infanzia e scelte

educative³² o come «spazi di transizione» dove è facile cadere in incomprensioni reciproche³³. Ciò rilancia il dibattito su quale educazione risponda ai bisogni e alle potenzialità di questa nuova figura d'infanzia e quali possano essere le condizioni per un progetto educativo realmente interculturale.

Dentro la pratica professionale. Un'etnografia in nido d'infanzia multiculturale

Nelle nostre società multiculturali gli educatori nei servizi educativi 0-3 sono una componente critica nel progetto democratico, in quanto possono promuovere il diritto all'educazione dei bambini provenienti da contesti etnici, sociali, culturali o linguistici differenti³⁴ e sostenere il dialogo interculturale con le famiglie entro una pluralità di sistemi valoriali³⁵. Ma l'approccio degli educatori verso la diversità è stato ancora poco analizzato. Per questo motivo, può essere utile approfondire qual è il punto di vista professionale degli educatori verso i 'piccolissimi dell'immigrazione' e quali significati, scelte e strategie essi introducono per rispondere quotidianamente alla diversità. Si tratta così di «descrivere i contesti» in cui si svolge l'azione, «interpretare i significati» delle interazioni e «comprendere» la prospettiva di chi lavora sul campo per «narrare una storia»³⁶ che tenga conto dei soggetti che vivono questa realtà in cambiamento.

A tal fine è stata sviluppata una ricerca etnografica in un nido d'infanzia comunale collocato in un quartiere popolare e di continua immigrazione che si snoda dietro a un'ampia zona mercatale nella città di Torino³⁷. Qui gli stranieri³⁸ rappresentano circa il 20,3% dei residenti, molti dei quali di prima immigrazione, provenienti in prevalenza da Romania (27,4% del totale stranieri dell'area), Marocco (17,4%), Perù (11,8%), Repubblica Popolare Cinese (3,8%), Albania (2,8%), con altre nazionalità come Egitto (+9,4%) e Nigeria (+4,8%) in forte aumento. In quest'area si concentrano il 13,7% degli stranieri del totale stranieri presenti a Torino, che la rendono fra quelle con i tassi più alti della città. La loro presenza stabile è confermata anche dall'alta presenza di minori, pari al 29,7% del totale minori residenti della città (con un incremento annuo del 0,4%), che si riflette anche nel nido del quartiere, in cui i bambini nati-stranieri

rappresentano il 93% degli iscritti. Questo servizio educativo, quasi invisibile a una prima occhiata esterna, prende vita al mattino quando i genitori dalle 8.30 portano i propri bambini e al pomeriggio quando li vengono a riprendere verso le 16.30, creando un contesto vivace. Esso accoglie fino a novantadue bambini suddivisi in quattro sezioni, di cui la ricerca ha coinvolto nell'a.s. 2017/2018 la sezione dei Piccoli (costituita da sedici bambini fra i 6 e i 12 mesi) e la sezione dei Grandi (composta da ventiquattro bambini di 24-36 mesi). Sulla prima lavoravano due educatrici in ruolo, due supplenti e un'assistente educativo, mentre sulla seconda tre educatrici in ruolo, una supplente e un'assistente educativo³⁹.

La ricerca si è venuta a sviluppare come uno 'studio di caso'⁴⁰, avvalendosi di una metodologia etnografica⁴¹. È stata impiegata l'osservazione partecipante da dicembre 2017 a gennaio 2019, per almeno due giorni a settimana (rispettivamente nelle due sezioni, di solito per l'intera durata del servizio giornaliero), secondo una «modalità di ricerca a tempo ricorrente»⁴². Per giungere a una comprensione olistica e 'densa'⁴³ del contesto, i dati raccolti con le note di campo sono stati poi triangolati con le conversazioni informali con il personale e la coordinatrice pedagogica della struttura e, successivamente, con le interviste aperte rivolte alle educatrici⁴⁴. I dati sono stati poi analizzati secondo i principi della *Grounded Theory*⁴⁵ che invita a individuare temi ricorrenti e/o significativi e costruire categorie interpretative a partire dai dati grezzi⁴⁶. Da tempo impiegata per indagare i contesti scolastici e educativi anche nel panorama della ricerca educativa italiana⁴⁷, la scelta della metodologia etnografica risulta piuttosto originale per lo studio dei servizi educativi 0-3 anni⁴⁸. Questa si è rivelata una risorsa feconda per interrogare le dimensioni culturali e organizzative di questi contesti in cambiamento, analizzando i dati su piccola scala, e per dare voce ai valori e scelte dei singoli riconoscendo la loro *agency*⁴⁹. Posizionandosi come «adulto al minimo»⁵⁰, la ricercatrice ha preso parte alle routine quotidiane e ai progetti in corso, 'seguendo la corrente' degli eventi e intrecciando le osservazioni alle conversazioni informali che avvenivano con i professionisti in un clima di crescente fiducia. Dalle note di campo emerge così una

polifonia di voci e un gioco di rimandi e reiterazioni che creano un discorso collettivo, qui di seguito presentato.

Sulla soglia fra accoglienza e incomprensioni

L'asilo nido mi viene presentato fin dal primo contatto con "un'utenza difficile". La coordinatrice pedagogica mi spiega che diverse famiglie sono state indirizzate al nido dai servizi sociali e che sono per lo più "straniere", spesso in condizioni lavorative precarie, non di rado con un titolo di studio basso anche nel loro paese di origine. "A volte non conoscono la lingua italiana" o sono addirittura analfabete. Le educatrici raccontano di aver visto cambiare notevolmente l'utenza negli ultimi anni. Da zona originaria d'immigrazione dall'Italia meridionale negli anni Sessanta e Settanta, il quartiere ha nel tempo lasciato spazio a un flusso costante di nuovi arrivi di immigrati, prima prevalentemente da Romania e Albania e ora sostituiti da Nigeria, Egitto e Marocco. Di conseguenza, di famiglie italiane "ce ne sono poche nel servizio", aspetto che le interroghi sulla possibilità di un reale progetto d'integrazione.

In tale contesto, la coordinatrice mi riporta problemi di "comunicazione" con le famiglie e "un rimando di fatica da parte delle educatrici". Se la letteratura pedagogica parla di 'partecipazione dinamica' delle famiglie e dei bambini nei servizi per la prima infanzia⁵¹, qui ciò è tutt'altro che scontato. La partita educativa si gioca in quella 'soglia' che si crea nella relazione quotidiana con l'altro, dove si incontrano e scontrano significati culturali che spesso non combaciano e portano a incomprensioni reciproche. Queste possono trovare ragione nella mancanza di competenze linguistiche, ma soprattutto sono ricondotte alla difficoltà di queste famiglie nel rispondere alle regole e alle attese del servizio. Il limitato rispetto per gli orari d'ingresso e uscita, la mancata comunicazione di malattie e/o rientri dei bambini, il ritardo nel portare i cambi e i pannolini, così come un *turn over* di "presunti" familiari che giungono sulla porta a "prendere" o "lasciare" frettolosamente i bambini senza previo avvertimento, sono all'ordine del giorno e ragione più comune di lamentele fra i corridoi del nido. "Spesso ti dicono 'sì, sì' ma poi non sai se hanno capito", mi dice un'educatrice. Così, è abbastanza diffusa fra le educatrici una "sensazione di delega" che le disorienta un po'

rispetto al loro ideale professionale di condividere il percorso di cura dei bambini, ma che allo stesso tempo le sprona a cercare nuove soluzioni d'incontro. Si sentono, infatti, responsabili per questi bambini e non perdono occasione di creare un dialogo positivo con le famiglie. A detta loro, molto è stato appreso dall'esperienza sul campo e dal mettersi in gioco nella relazione per scoprire nuovi modi di 'vedere' e agire. "L'accoglienza la crei ogni giorno", mi ricordano spesso, "non è solo il progetto e l'informazione che dai un giorno"; e non si può non notare come sorrisi e scambi affettuosi fioriscano nel corso dell'anno nelle due sezioni indagate.

Lo soglia d'incontro diventa così di volta in volta un luogo di fraintendimenti o di scambio, un'occasione di dialogo o di non detti, che sfida la professionalità di queste educatrici spingendole ad affrontare gli altrui ma anche i propri implicite culturali, nel tentativo di tracciare un progetto educativo per garantire il diritto ad un'educazione e cura di qualità per tutti questi bambini.

Dilemmi interculturali e strategie educative

È difficile poter affermare che esista un modello di risposta alla diversità omogeneo come sezione, e tanto meno come nido. Quello che emerge dalle note di campo è piuttosto una poliedricità di significati che ricorrono nelle parole e nei gesti delle educatrici e che vanno a comporre un quadro composito e denso nel quale esse prendono posizione e compiono scelte educative lungo alcune direttrici principali, che ho definito *dilemmi interculturali*⁵².

Un primo dilemma si muove sulle direttrici del binomio culturalismo – assimilazionismo. Alle mie domande in merito agli atteggiamenti verso l'alterità, le educatrici mi rispondono con una certa fermezza di aver abbandonato una certa visione folcloristica dell'altro che enfatizzava nelle attività del nido la presenza di musiche, racconti, cibi di diversi paesi – secondo un approccio definito *cous cous pedagogy*⁵³. "Una volta seguivamo di più la loro cultura, le loro tradizioni", mi spiegano, "ma da un po' di anni pensiamo: che cosa vuol dire integrarli? Questi bambini vivranno qui". Argomentano, inoltre, che le richieste delle famiglie sono diventate "più consapevoli" e spesso iscrivono i bambini al nido per far apprendere loro la lingua italiana e alcuni usi e regole che potranno

facilitare l'accesso alla scuola per l'infanzia. "Ci chiamano 'maestre'" mi dicono, un'etichetta che un po' le gratifica, un po' contribuisce a segnare una linea di demarcazione tra ciò che avviene al nido e ciò che avviene a casa. Non di rado, infatti, le famiglie sembrano finire con l'essere descritte come 'non adeguate' a rispondere alle richieste del servizio. Tale discontinuità trova riflesso anche nel linguaggio utilizzato per descriverle: frequentemente ci si riferisce ad esse come se costituissero un fronte compatto ("loro") o gruppi omogenei ("gli arabi" o "le mamme africane") magari sulla base di tratti stereotipati, a dispetto invece di una realtà di provenienze e usanze davvero variegata. In questo bilanciare fra i due binomi, le educatrici si interrogano sul loro atteggiamento verso la diversità, dichiarando di essere diventate più consapevoli del "potere" che hanno nel modellare la relazione, poiché "qui per loro rappresenti l'istituzione [...] ma puoi fare anche la differenza". Quest'ultimo aspetto le motiva a cercare nuove strategie di incontro. Così, ad esempio, decidono di "calibrare" il Regolamento del nido, accompagnando passo dopo passo le famiglie verso le regole del servizio, prestano attenzione a come pongono alcune domande perché i genitori si sentano accolti, costruiscono un prontuario linguistico per valorizzare e far sentire bambini e famiglie parte integrante del dialogo. "Devi inventarti le cose per poter capire", mi spiega un'educatrice. Come risultato, sottolineano l'importanza di "osservare" e "sospendere il giudizio" come parte integrante della loro professionalità in questo contesto.

L'altro dilemma interculturale si snoda sul binomio universalismo-pluralismo. Le educatrici partono dalla prospettiva di 'bambino universale', secondo cui ognuno di loro ha gli stessi diritti di cura e istruzione senza distinzione per etnia, razza, religione o tradizioni – quasi a riprendere l'art. 3 della nostra Costituzione. "Tutti i bambini sono uguali per me" ripetono spesso, e lavorano affinché si costruisca una piccola comunità all'insegna del rispetto delle regole comuni per una convivenza pacifica in cui vivere e apprendere insieme. Tale uniformità di approccio è funzionale alla gestione di una sezione con numerosi bambini e, implicitamente, alla formazione di futuri piccoli «bravi scolari»⁵⁴. Tuttavia, tale visione s'intreccia a una costante attenzione e rispetto che queste educatrici hanno per le diversità di tempi, interessi e

modalità di esprimersi di ogni bambino. “Personalizzare” e “partire da loro” per progettare è riconosciuto come fondamento del loro lavoro. La strategia allora è quella di differenziare le proposte educative per valorizzare le diversità di ognuno. Attraverso le attività di pittura, manipolazione, psicomotricità, gioco libero in giardino cercano di attivare i “molti linguaggi dei bambini”, sulla scia della pedagogia di Loris Malaguzzi⁵⁵, sostenendo lo sviluppo della loro autonomia e socializzazione. Non mancano, inoltre, passeggiate nel quartiere, progetti di acquaticità nella piscina comunale e gite per arricchire la possibilità di esplorazione e conoscenza dei bambini, specie in questo contesto considerato svantaggiato. La presenza dei ‘piccolissimi dell’immigrazione’ non è percepito di per sé come un problema, ma sebbene il non evidenziare quest’aspetto contribuisca a evitare di creare nuove categorie essenzialiste, il rischio è quello di ignorare il loro diritto alla diversità culturale e linguistica⁵⁶. La pluralità di appartenenze che i bambini vivono già nei primi anni sembra solo in parte elaborata dalle educatrici: esse si adoperano efficacemente per accogliere l’altro, ma meno consapevolmente valorizzano la diversità come risorsa nel progetto educativo o mettono in discussione la tradizionale immagine eurocentrica di bambino. Da parte loro, durante le discussioni, riportano la mancanza di un progetto di nido condiviso, dovuto a un marcato *turn-over* del personale in questo servizio (spesso non scelto dai supplenti) o alla difficoltà a trovare sostegno (anche economico) nell’Istituzione per dare continuità alle proposte, aspetti che minano la costruzione di un progetto interculturale e di integrazione in questo complesso contesto multiculturale.

Così, la ricerca mette in luce che abitare la soglia dell’incontro con le diversità solleva dilemmi e questioni non riconducibili a soluzioni e risposte predeterminate, ma ha la grande potenzialità di allenare le educatrici a ‘saper vedere’ in modi creativi le situazioni e i soggetti. Tale riflessività sul proprio operato professionale è una componente essenziale del progetto interculturale e richiede di essere orientata e sostenuta dalle istituzioni, perché migliori la capacità di interpretare e rispondere ai bisogni e ai diritti di questa nuova figura d’infanzia.

Futuri bambini (e cittadini) multiculturali?

Educazione è anche ‘saper vedere’ il futuro. Come ci ricorda Montessori, vuol dire orientare gli sforzi per la «costruzione di una società pacifica e armonica» in cui ognuno possa «divenire capace di costruire e dirigere l’avvenire»⁵⁷, una disposizione che deve essere coltivata fin dalla prima infanzia. In questa prospettiva, occuparsi oggi dei ‘piccolissimi dell’immigrazione’ significa riconoscere loro un ruolo nella società e promuovere i diritti perché possano diventare cittadini attivi. Ciò comporta, da un lato, ripensare alle categorie con cui si definiscono i bambini e alle lenti con cui si entra in interrelazione con le loro diversità e, dall’altro, richiede di riportare al centro del dibattito pubblico che cosa vuole la società per i propri bambini (e cittadini)⁵⁸. Nei nostri contesti multiculturali chiede di ‘saper vedere’ tutti i bambini come parte della comunità e discutere questioni di portata più ampia a livello educativo, sociale e politico, riguardo, ad esempio, a come concepire e valorizzare le diversità al nido, che spazio dare al multilinguismo, se e quale ruolo possono avere i servizi per l’infanzia nei processi di inclusione nelle comunità locali.

Occuparsi della prima infanzia potrebbe diventare in questo modo una responsabilità democratica e condivisa con le istituzioni, gli educatori e le politiche educative, capace di offrire a tutti i bambini la possibilità di sviluppare un’identità multipla e promuovere processi che costruiscano le basi per un’effettiva educazione a una *cittadinanza multiculturale*. Questo è il potenziale emancipatorio della democrazia: attraverso lo scambio e il dialogo fra le diversità sostenere una società che vuole crescere nella giustizia e nella speranza di un futuro come bene comune.

ISABELLA PESCARMONA
University of Turin

¹ Si veda: M. Montessori, *Educazione alla libertà*, Laterza, Bari 1999.

² Ivi, p. 61.

³ ONU, *Convenzione ONU sui Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza*, Nazioni Unite, New York, 20 novembre 1989.

⁴ Le raccomandazioni europee indicano di ampliare il bacino di accesso a questi servizi innalzando al 95% la frequenza alla scuola per l'infanzia dei bambini fra i tre anni e l'età dell'obbligo (3-6 anni) e al 33% il numero di bambini sotto i tre anni iscritti all'asilo nido (OECD, *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, OECD 2017, <https://doi.org/10.1787/9789264276116-en>; European Commission, *Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa a sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità*, Bruxelles 2018, [https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605\(01\)&from=EN](https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=EN)). Inoltre, avanzano proposte per migliorare la qualità del servizio in termini di sviluppo di un curriculum, di un sistema di valutazione e monitoraggio, della formazione iniziale e continua del personale (M. Urban, A. Lazzari, M. Vandenbroeck, J. Peeters, K. van Laere, *CoRe. Competence Requirements in Early childhood Education and Care. Final Report*, London and Ghent 2011 <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED534599.pdf>; A. Bondioli, *How to form educators for children from 0-6 years old*, «Pedagogia Oggi», XV, 2, 2017, pp. 59-73).

⁵ OECD, 2018, op. cit.

⁶ UNESCO, *Global Education Monitoring Report 2019: Migration, Displacement and Education – Building Bridges, not Walls*, Paris, UNESCO 2018 <https://en.unesco.org/gem-report/report/2019/migration>.

⁷ M. Urban, A. Lazzari, M. Vandenbroeck, J. Peeters, K. van Laere, 2011, op. cit.; OECD, 2018, op. cit.

⁸ Cfr. European Commission, *Proposal for key principles of a quality framework for Early Childhood Education and Care*, Bruxelles 2014 https://ec.europa.eu/assets/eac/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf; OECD, *Starting Strong II. Early childhood education and care*, Paris 2006, <http://www.oecd.org/education/school/startingstrongiiearlychildhoodeducationandcare.html>.

⁹ European Commission, 2018, op. cit.; European Union Council, *Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background*, Brussels 2009, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2009:301:0005:0008:EN:PDF>.

¹⁰ A. Lazzari, M. Vandenbroeck, *Accessibility of ECEC for children from ethnic minority and low-income families*, 2013, https://www.researchgate.net/publication/236347188_Accessibility_of_Early_Childhood_Education_and_Care_ECEC_for_children_from_ethnic_minority_and_low-income_families.

¹¹ European Commission, *Taking stock of the 2013 Recommendation on "Investing in children: breaking the cycle of disadvantage"*, Brussels 2017, https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:05aa1e50-5dc7-11e8-ab9c-01aa75ed71a1.0003.02/DOC_1&format=PDF.

¹² Consiglio dell'Unione Europea, *Proposta di proclamazione interistituzionale sul pilastro europeo dei diritti sociali*, Bruxelles 2017, <http://data.consilium.europa.eu/doc/document/ST-13129-2017-INIT/it/pdf>.

¹³ M. Foucault, *Il discorso, la storia, la verità*, Einaudi, Torino 2001.

¹⁴ M. Vandenbroeck, *The historicity of pedagogical research*, «Pedagogia Oggi», XVI, 2, 2018, p. 38.

¹⁵ Id., 2018, op. cit.

¹⁶ F. Gobbo, *Pedagogia Interculturale*, Carocci, Roma 2000; U. Ogbu, *Una teoria ecologico-culturale sul rendimento scolastico delle minoranze*, in Gobbo F. e Gomes A. M. (a cura di) *Etnografie nei contesti educativi*, CISU, Roma 1999, pp. 11-20; M. Benadusi, *La scuola in pratica: prospettive antropologiche sull'educazione*. Editpress, Firenze 2017.

¹⁷ Gli stessi studi evidenziano tra l'altro come il beneficio iniziale si perda se non c'è continuità di istituzioni di qualità nel percorso scolastico. Cfr. M. Urban, A. Lazzari, M. Vandenbroeck, J. Peeters, K. van Laere, 2011, op. cit.

¹⁸ MIUR, *Documento di contributo sulla situazione e sul monitoraggio relativi alle sezioni aggregate alle scuole dell'infanzia per i bambini da 24 a 36 mesi*. Ministero della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca, Roma 2011.

¹⁹ Tali servizi comprendono: asili nido, micro-nido, nido in famiglia, sezioni primavera, *baby parking*, a cui si aggiungono i nidi comunali gestite in concessione a Cooperative.

²⁰ La presenza di servizi è maggiore nelle regioni del Centro e del Nord (36% in Emilia-Romagna; 28,7% in Piemonte) mentre è decisamente ancora contenuto nel Sud e nelle Isole (12,4%). Si veda Presidenza del Consiglio dei ministri – Dipartimento per le Politiche della Famiglia e l'Istituto degli Innocenti di Firenze, *Manuale dei servizi educativi per l'infanzia. Programmare, progettare e gestire per la qualità del sistema integrato*, Firenze 2016.

²¹ Cfr. E. Catarsi, A. Fortunati A. (a cura di) *Educare al nido*. Carocci, Roma 2004.

²² Dipartimento per le politiche della famiglia – Centro nazionale per l'infanzia e l'adolescenza – Istituto degli Innocenti, *Monitoraggio del Piano di Sviluppo dei servizi socio-educativi per la prima infanzia. Rapporto al 31 dicembre 2016*. Firenze 2017.

²³ ISTAT, *Offerta Comunale Di Asili Nido E Altri Servizi Socio-Educativi Per La Prima Infanzia, Anno educativo 2014/2015*, Roma, 12 dicembre 2017 <https://www.istat.it/it/archivio/207362>.

²⁴ Si veda Prefettura di Torino, *Osservatorio Internazionale sugli Stranieri in Provincia di Torino Rapporto 2017*. Servizio Statistiche e Toponomastica, Prefettura di Torino, Città di Torino 2018 http://www.prefettura.it/torino/contenuti/Osservatorio_interistituzionale_sugli_stranieri_in_provincia_di_torino:_pubblicati_i_dati_

del_2017-7310192.htm; Istituto di Ricerche Economico Sociali del Piemonte (IRES), Rapporto *Istruzione E Formazione Professionale (Piemonte 2018)*, Torino, Ottobre 2018.
http://archivio.pubblica.istruzione.it/dg_ordinamenti/allegati/prot7877_11.pdf.

²⁵ Cfr. Prefettura di Torino, 2018, op. cit.; ISTAT, 2017, op. cit.

²⁶ Cfr. fra i tanti, F. Gobbo, 2000, op. cit.

²⁷ Cfr. G. Favaro, S. Mantovani, T. Musatti, *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Franco Angeli, Milano 2006.

²⁸ Cfr. I. Bolognesi I., A. Di Rienzo, S. Lorenzini, A. Pileri, *Di Cultura in Culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*. Franco Angeli, Milano 2006.

²⁹ Cfr. COSPE (a cura di), *Esperienze di quotidiana interculturalità*. Comune di Firenze – Regione Toscana: Firenze 2015; Gobbo, *Educational Engagement, Care, and Inclusion: A Narrative about La Giostra, a Nursery School in Florence*, «Studia paedagogica», 2, 4, 2016, pp. 117-136.

³⁰ Comune di Torino, *Indagine esplorativa sugli interventi interculturali negli asili nido e nelle scuole dell'infanzia municipali della città di Torino*. Divisione Servizi Educativi – Settore Servizi per l'Infanzia, Comune di Torino 2006.

³¹ Cfr. J. Tobin, A. Arzubia, J. Keys Adair J., *Children Crossing Borders: Immigrant Parent and Teacher Perspectives on Preschool for Children of Immigrants*, Russell Sage Foundation, New York 2013; per l'Italia si veda S. Mantovani, C. Bove, *How immigrant parents and teachers in Italy talk about each other*, in J. Tobin (a cura di), *Preschool and Im/migrants in Five Countries*, Peter Lang, Brussels 2016, pp. 167-180.

³² G. Favaro, S. Mantovani, T. Musatti, 2006, op. cit., p. 8.

³³ C. Bove, *Accogliere i bambini e le famiglie nei servizi per l'infanzia: le 'culture' dell'inserimento/ambientamento oggi*, «Rivista Italiana di Educazione Familiare», 1, 2012, p. 9.

³⁴ Cfr. European Commission, 2018, op. cit.

³⁵ Cfr. M. Urban, A. Lazzari, M. Vandembroeck, J. Peeters, K. van Laere, 2011, op. cit.

³⁶ W. A. Corsaro, *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna, 2003, p. 62

³⁷ I dati riportati, pur nella precisione statistica e descrittiva, intendono mantenere la *privacy* dei soggetti indagati.

³⁸ I dati statistici di seguito riportati fanno riferimento alle elaborazioni di Prefettura di Torino, 2018, op. cit.

³⁹ Si ringraziano la coordinatrice pedagogica e le educatrici di queste due sezioni che hanno mostrato interesse e disponibilità ad accogliere la ricercatrice. L'anno scolastico successivo, ossia il 2018/2019, la ricerca ha continuato a seguire i due gruppi di educatrici, le sezioni sono diventate, secondo il principio della rotazione, quella Verticale (con bambini dai 12 ai 36 mesi) e una nuova sezione di Piccoli (con bambini dai 6 ai 12 mesi).

⁴⁰ Cfr. C. Pole, M. Morrison M., *Ethnography for Education*, Open University Press, Berkshire, England 2003; M. B. Miles, M. Huberman, *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication, London 1994.

⁴¹ Cfr. F. Gobbo, 2000, op. cit.; K. M. Anderson-Levitt (a cura di), *Anthropologies of education*. Berghahn Books, NY 2012.

⁴² B. Jeffrey B., G. Troman G., *Time for ethnography*, in G. Troman, B. Jeffrey, D. Beach (eds.), *Researching education policy: ethnographic experiences*, The Tufnell Press, London 2006, p. 26.

⁴³ C. Geertz, *Description: Toward an Interpretive Theory of Cultures*, Basic Books, New York 1897.

⁴⁴ Le interviste in profondità sono state registrate laddove è stata data la disponibilità e tutte interamente trascritte.

⁴⁵ Glaser B., Strauss A., *La scoperta della Grounded Theory*, Armando, Roma 2009 (ed. orig. 1967).

⁴⁶ Cfr. H. F. Wolcott, *Transforming qualitative data*, Sage Publications, London 1994; C. Pole, M. Morrison M., 2003, op. cit.

⁴⁷ Cfr. fra i tanti, M. Callari Galli, *Antropologia culturale e processi educativi*. La Nuova Italia, Firenze 1994; F. Gobbo, 2000, op. cit.; Id., (a cura di) *Antropologia dell'Educazione*, Unicopli, Milano 1996; F. Gobbo, A. Simonica (a cura di) *Etnografia, Educazione, Metodologia*, CISU, Roma 2014; M. Benadusi, 2017, op. cit.

⁴⁸ Si vedano gli studi di F. Gobbo su un contesto di promozione multi-linguistica (F. Gobbo, 2016, op.cit.) e sull'identità professionale di educatori uomini per i bambini 0-3 anni (Id., *Bringing Up the Babies*, in W. Pink, G. W. Noblit eds., *Second Edition of International Handbook of Urban Education*, Springer, Dordrecht 2017, pp. 1263-1289), e Bove che riporta tale mancanza di studi etnografici per la prima infanzia (C. Bove, 2012, op. cit.).

⁴⁹ G. Troman, B. Jeffrey, G. Walford G. (eds.), *Identity, agency and social institutions in educational ethnography*, Elsevier, Amsterdam 2004.

⁵⁰ W. A. Corsaro, 2003, op. cit.

⁵¹ A. Bondioli, S. Mantovani (a cura di) *Manuale critico dell'asilo nido*, Franco Angeli, Milano 1987.

⁵² Cfr. I. Pescarmona, *Rispondere alle diversità nell'educazione per la prima infanzia. Sfide e scelte professionali*. «Pedagogia Oggi», XVI, 2, 2018, pp. 245-260.

⁵³ J. Banks J., *Approaches To Multicultural Reform*, in E. Lee, D. Menkart, D. Okazawa (eds.), *Beyond Heroes And Holidays: A practical Guide To K-12 Anit-Racist, Multicultural Edcation And Staff Development*, Network Of Educators For The Americas, M. Washington D.C., 1998, pp. 37-38.

⁵⁴ Cfr. F. Gobbo, 2000, op. cit., p. 147.

⁵⁵ Per un'interessante disamina si veda P. Cagliari P., M. Castegnetti, C. Giudici, C. Rinaldi, V. Vecchi, P. Moss P., *Loris Malaguzzi and the School of Reggio Emilia*. Routledge, London 2016.

⁵⁶ Come ricorda la Convenzione sui Diritti del Fanciullo (ONU, 1989, op. cit.) è necessario garantire lo sviluppo delle potenzialità del fanciullo nel rispetto dei valori culturali e della lingua della famiglia di origine, nonché nel rispetto del paese in cui vivono nell'ottica di una futura convivenza pacifica (art. 29 e art. 30). Si rimanda per approfondimento sul diritto alla diversità nella prima infanzia a K. Robinson, D. C. Jones D. C., *Diversity and Difference in Early Childhood Education*. Open University Press, Berks 2006.

⁵⁷ M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti editore, Milano 2000, p. 8 e segg.

⁵⁸ Cfr. P. Moss, *Chi si occupa dei bambini (e dei cittadini)?*, «Bambini», 20, 9, 2004, pp. 8-9.

L'educazione corporeo-affettiva al nido: una proposta per la formazione della persona umana

Body-affective education at the nursery: a proposal for the formation of the human person

ALESSANDRA LO PICCOLO

Body and emotions represent two fundamental dimensions of the person for the educational implications in the learning processes, starting from the first insertion of the child into the nursery. An education attentive to human education, designing integrated paths in which corporeality and emotions can find spaces for expression and recognition. The contribution deals with some issues related to the bodily, affective experiences and of learning that the child lives in the first years of life and especially in his entrance to the nursery school, that must be designed in order to enhance the human person in each child.

KEYWORDS: EMOTIONS, BODY, EDUCATION, CARE, NURSERY SCHOOL

Infanzia e formazione umana

Emerge sempre più e da più parti, la necessità di acquisire una visione olistica dell'intero processo educativo, partendo dalla consapevolezza che occuparsi di educazione, significa occuparsi della persona umana, della sua progettualità sia a livello individuale sia a livello collettivo; di tutto questo, il processo educativo deve farsi garante di promozione e valorizzazione.

Quando si riflettere pedagogicamente sulla promozione e valorizzazione della persona umana non si può non partire dal corpo e dalle emozioni, nel loro intrinseco significato esistenziale: queste ultime rappresentano, infatti, elementi che connotano la persona nel 'suo esistere', nel 'suo essere' e nel suo 'poter essere'.

Da tempo, ormai, viene riconosciuta l'importanza della qualità del contesto educativo che l'essere umano sperimenta nei primi anni di vita; come afferma Bobbio «l'educatore è un soggetto che si sporca le mani con i costrutti e la fenomenologia della quotidianità [...], con le rappresentazioni sociali e il senso comune, con i saperi caldi della cura di cui sono depositari genitori, nonni, amministratori, dirigenti. Tutti interlocutori che, prima di essere clienti, sono persone e cittadini»¹.

Il lavoro educativo con la prima infanzia, che non può essere né improvvisato né 'accomodato', richiede un fondamento antropologico particolarmente chiaro e definito, non prescindibile in favore di un'operatività, pur definita routinaria, legata al delicato compito di cura educativa.

La prima questione da affrontare è di natura antropologica, assumendo che ogni discorso pedagogico non può che trovare il suo fondamento in una matrice antropologica².

Per dar forma ad un'autentica cultura dell'infanzia è importante ritrovare il senso della responsabilità nei confronti di questa fase della vita umana, che non è meramente l'impegno ad averne cura ma, soprattutto, quello di un ripensamento del suo statuto, delle sue potenzialità, delle promesse che la abitano e che dipendono strettamente dalla nostra capacità e volontà di custodirle, preservarle e promuoverle. A questa antropologia della prima infanzia deve corrispondere una pedagogia capace di mettere al centro della propria riflessione il bambino e il suo personale percorso di crescita, attraverso una presa in carico che va ben oltre l'accudimento e che si fonda su un agire educativo intenzionale, rigoroso, progettato.

Occorre, a tal fine, considerare tutti gli aspetti relativi al bambino, alle famiglie, al contesto inteso come relazioni e come spazio, e questo significa quindi accogliere, ascol-

tare, rispettare, sostenere, osservare, progettare, sperimentare, dialogare.

A tal proposito, vale la pena sottolineare come, in questa fase educativa, occorra ben calibrare ed equilibrare la progettualità rispetto agli ambiti e alle aree da potenziare: spesso lo sviluppo delle capacità intellettive, motorie e sociali del bambino viene dato quasi per scontato.

Pur riconoscendo l'importanza di un approccio empatico e di una capacità di accoglienza e contenimento emotivo positivo, e senza voler tornare ad un primato di processi di istruzione rispetto a quelli di educazione, è necessario sottolineare il valore e il riconoscimento dell'asilo nido come servizio educativo, come possibilità di pensare e di realizzare progetti atti a stimolare le competenze anche cognitive dei bambini: ciò significa riconoscere l'importanza di stimolare lo sviluppo della mente e di tutte le intelligenze, compresa quella emotiva, sin dalla più tenera età.

Ma a quale bambino ci stiamo rivolgendo? Chi è il bambino di oggi?

Per poter rispondere in modo puntuale e significativo, non si può prescindere da una visione integrata e sistemica del divenire umano³ a partire dalla quale sviluppare un'idea di educazione come progressivo accompagnamento alla realizzazione della persona, nel rispetto della sua unicità e originalità.

In special modo, l'argomento del presente lavoro si impone, oggi più che mai, nella sua natura interdisciplinare: si guardino, a tal proposito, le neuroscienze verso cui sia la pedagogia che la didattica muovono per una più completa riflessione sui meccanismi che sottendono i processi cognitivi e comportamentali, specie in campo corporeo ed emotivo.

Da qui la necessità di cogliere ed evidenziare nessi e peculiarità pedagogiche nel campo dell'educazione alla corporeità e all'affettività, a partire dalle prime esperienze educative del bambino.

In una società caratterizzata da Agenzie educative e formative – a partire dalla famiglia – che mostrano disinteresse per la vita emotivo-affettiva, in cui il conformismo emotivo e un'educazione prettamente logico-formale sembrano prevalere, l'educazione all'affettività si prefigura come base sicura per la formazione di persone che siano in grado di esprimere il loro originale modo di percepire e di vivere la realtà.

L'alfabetizzazione corporeo-affettiva, l'educazione ad una intelligenza emotiva rappresentano, dunque, un prezioso strumento di conoscenza personale; il controllo degli stati affettivi non deve essere inteso, certamente, come soppressione o stravolgimento di emozioni, bensì come capacità di accettare ed elaborare gradualmente le proprie emozioni. Si dovrebbe cercare, quindi, di insegnare già ai piccoli ad auto esplorarsi e a riflettere su ciò che accade loro, su ciò che si prova, senza paura di esprimersi.

L'educazione alla corporeità e all'affettività si rende necessaria, allora, sin dalle prime esperienze educative e scolastiche, poiché l'alfabetizzazione affettiva è, per usare i termini di Rossi, «un'alternativa al sotterfugio e alla paura di assumersi la responsabilità del proprio modo di sentire nascondendo, persino a se stessi, i propri veri sentimenti; è un'alternativa che offre opzioni per sentire e per agire in maniera diretta, in forma più autentica e responsabile anche nell'area dei sentimenti»⁴.

Il sapere che certe emozioni, come la paura, l'angoscia, la rabbia, sono sperimentate da altri individui, rassicura il bambino e gli permette di elaborare l'evento, con i sentimenti e le emozioni connesse. In tal senso, l'esperienza di condivisione che il bambino, anche se piccolo, può vivere al nido, rappresenta un'opportunità molto valida se pedagogicamente gestita da educatrici e genitori.

Occorre avere bene presente, già dalle prime esperienze di vita, in famiglia così come al nido d'infanzia, che i sentimenti sono manifestazione e sostegno della libertà e della creatività umana e rendono ogni persona una realtà qualitativamente differente da ogni altra, capace di affrontare e superare emergenze e disagi esistenziali in maniera del tutto personale, conferendo qualità nuove, significati diversi alle esperienze della vita. Se ben ascoltate e interpretate, le emozioni rappresentano la nostra motivazione all'azione, per cui la maturità affettiva è obiettivo primario affinché il bambino-persona dispieghi, in maniera autentica, il proprio essere e la propria volontà.

Una corporeità ed emotività riconosciute consentono già al piccolo di far emergere il suo desiderio d'essere, di far dispiegare la sua realtà costitutiva, impedendo così processi che vanno dall'omologazione alla dipendenza decisionale.

L'altro diviene 'strumento' di conoscenza personale, l'educatore con le sue attenzioni verso gli stati d'animo, le emozioni e i pensieri permette di comprendere più a fon-

do ciò che il bambino vive e vuole, e lo aiuta a decidere come orientare la sua esistenza.

Partendo da tali riflessioni, cerchiamo di porre l'accento sul corpo e le emozioni, in quanto connubio indissolubile a partire dal quale la persona umana può intraprendere il proprio viaggio esistenziale verso l'incontro con l'altro e la scoperta di sé, a partire dal nido d'infanzia.

Corpo ed emozioni per una educazione personalizzata

Le esperienze corporee, dei primi anni di vita, che sono pure esperienze emotive ed affettive e che avvengono prevalentemente attraverso il gioco, rappresentano la via di accesso alla conquista di uno spazio nel mondo con il quale, il bambino, instaura un particolare rapporto investendolo di valori e di significato propri⁵.

L'esistenza umana va originariamente ricercata nella dimensione corporea, fatta di memoria, di corporeità condivisa con la madre, in cui è possibile rintracciare il motore della relazionalità. Le prime azioni sono le azioni del corpo che abbiamo ma, soprattutto, del corpo che siamo. Tali asserzioni divengono ancor più significative se si accostano ai principi dell'educazione personalizzata, alla luce dei quali le differenze di tutti e di ciascuno vengono valorizzate, in quanto ogni persona è diversa da un'altra e proprio questa diversità la rende unica, preziosa e irripetibile e a questa diversità il processo educativo deve guardare per poter essere autentico e di senso.

Il più profondo significato dell'educazione personalizzata, afferma García Hoz, «consiste non nell'essere un modo o un metodo nuovo e più efficace di insegnamento, ma nel convertire il lavoro di apprendimento in un elemento di formazione personale attraverso la scelta di compiti e l'accettazione di responsabilità da parte dell'alunno stesso»⁶.

La personalizzazione dell'educazione accoglie l'istanza dell'individualizzazione e delle differenziazioni didattiche, reinterprelandole secondo l'approccio sapienziale-umanistico⁷, mirando alla totalità del processo educativo, all'integralità della persona e della sua vita. Personalizzare significa dunque riferirsi a una persona appartenente ad una comunità ed interagente con essa. L'educazione personalizzata è tale pertanto, se si realizza in un soggetto che ha caratteristiche proprie e che coltiva tali caratteristi-

che affinché, attraverso le proprie capacità personali, offra sé stesso e il proprio vivere, operando in un contesto sociale per il bene proprio e per quello altrui.

La persona è la ragione più profonda dell'educazione personalizzata in quanto è l'essere creato di dignità superiore ad ogni altro, e assume tale importanza poiché è autentica, irripetibile e quindi assolutamente unica.

L'aspetto più elevato di essa, su cui l'azione educativa interviene, è l'esercizio della propria libertà e questo riconduce alla capacità di scelta in un contesto così variegato e, spesso, confuso che la società odierna propone.

In questa prospettiva, «la relazione educativa deve essere impegnata a sostenere il soggetto nello sforzo, nelle difficoltà, nell'esercizio delle sue capacità di scelta, nell'assunzione delle responsabilità»⁸ e il suo impiego deve rivolgersi soprattutto alla promozione dell'educazione.

Allorché, in un contesto educativo, viene offerta la possibilità di scegliere e di prendere iniziative, si contribuisce alla formazione del pensiero creativo nella costruzione del proprio percorso di vita.

Da questo punto di vista, l'educazione personalizzata ha una dimensione prospettica, poiché cerca di realizzare l'educazione in funzione della società che i bambini creeranno domani; essa si pone, pertanto, come stimolo e aiuto per la formulazione personale di un progetto di vita e per la sua realizzazione e, affinché ciò sia possibile realmente, sarà necessario educare innanzitutto alla scelta e all'esercizio della libertà personale.

Tutto ciò per poter essere compreso, incarnato, condiviso, sviluppato e poi realizzato, dovrà costituire la proposta educativa, a partire dalle primissime esperienze, sia in contesti di educazione formale, sia informale, consapevoli che investire contestualmente sulla capacità di scelta, sull'esercizio della libertà personale e sull'educazione affettiva e corporea connesse, avrà una profonda ricaduta sulla maturazione dell'identità, in termini di sicurezza, di stima di sé, di fiducia nelle proprie capacità e di motivazione ad apprendere.

Tali traguardi non possono essere considerati fini a sé stessi; «l'educazione della persona suppone la formazione del carattere nel rapporto proattivo con la realtà sociale, mentre l'auto-realizzazione della personalità, lasciata a sé stessa, rischia di escludere l'alterità»⁹.

Tutta la persona dunque, è pienamente coinvolta nel processo educativo: parla al centro dell'azione educativa e didattica, implica che tutti gli operatori che interagiscono, a diversi livelli, nei processi formativi devono impegnarsi per uno scopo comune: garantire ad ogni bambino di essere in grado di coltivare il proprio potenziale di umanità e così di essere protagonista attivo della costruzione della propria personalità fin dal suo nascere.

Il traguardo cui tende l'educazione personalizzata è quello di far sì che ogni persona sia in grado di «scoprire, fra le molteplici possibilità che la vita offre, quali sono quelle maggiormente in accordo con le proprie disposizioni e di disegnare la trama che dà loro unità» cioè di «formulare il progetto personale di vita, tanto nel suo versante interiore, intimo, quanto nella sua manifestazione esterna, di relazione con la realtà, e specialmente con i nostri simili, gli uomini» e con il «mondo del lavoro»¹⁰.

È questo un lavoro puntuale, lento, impegnativo, paziente che parte da lontano e che accompagna il processo educativo e formativo per tutta la vita.

Già Piaget, per altre vie, sosteneva che impegnarsi per la soddisfazione del diritto all'educazione significa garantire a ciascun uomo l'intero sviluppo delle sue funzioni mentali, l'acquisizione delle conoscenze, come pure dei valori morali, che corrispondono all'esercizio di dette funzioni, fino all'adattamento alla vita sociale. «Personalizzare significa insieme riconoscere e potenziare le singolari differenze, promuovere il fondamentale bisogno di ogni persona di comunicazione e condivisione»¹¹, e affinché gli obiettivi siano veramente 'personali', devono tener conto delle potenziali capacità dei bambini, devono promuoverle, valorizzarle e portarle a compimento.

Poiché non tutti hanno le stesse risorse di base, né gli stessi interessi, né si trovano nelle stesse condizioni di vita, occorre stabilire degli obiettivi che permettano di sviluppare al massimo le capacità di ogni persona, nonché offrire diversi percorsi in base alla varietà di bisogni e interessi. Poiché al centro del processo educativo stanno l'apprendimento e la persona, ciò dà forza alla valorizzazione dei soggetti che apprendono nella loro unicità e originalità, secondo i loro ritmi di apprendimento cognitivi, affettivi, sociali, nel rispetto e nel riconoscimento dei vari contesti ambientali.

Dunque, corpo ed emozioni insieme per il riconoscimento e la valorizzazione di tutti e di ciascuno: rappresentano un

connubio indissolubile per l'accesso ad un'autentica educazione personalizzata, a misura di bambino, nel rispetto del suo essere persona, a pieno titolo, sin dalla nascita.

La componente motoria insieme a quella emotivo-affettiva, contribuisce a formare l'unità ed è per questa ragione che va puntualmente progettata e individualmente proposta.

L'educatore deve utilizzare il movimento per conseguire non soltanto le finalità connesse allo sviluppo motorio, ma anche quelle correlate allo sviluppo di competenze in altri ambiti della personalità; lo sviluppo motorio è da favorire, attraverso un intervento di assecondamento della naturale predisposizione al movimento e dalle esperienze senso-percettive del bambino, di stimolo all'apprendimento delle prime abilità di base, di sollecitazione e potenziamento delle capacità di movimento e delle emozioni.

La conoscenza e la scoperta permettono di costruire la personale identità e tali esperienze, che nella prima età della vita sono essenzialmente corporee, favoriscono sia l'esperienza della propria identità e personalità, ma anche la socializzazione spontanea, l'esercizio del rispetto e la cura, la collaborazione e la risoluzione dei conflitti, tutti elementi che sostengono l'atteggiamento all'apprendimento attivo e consapevole significativo e duraturo nel tempo, sia sul piano cognitivo sia su quello affettivo.

Il corpo è il luogo delle sensazioni, delle emozioni, dei bisogni, degli affetti, luogo in cui aspetti biofisiologici, mentali e spirituali si incontrano e si intersecano dando vita all'unità e unicità della persona. In quanto esseri corporei si entra in relazione con gli altri e da qui sviluppa il senso dell'esistere e si struttura la propria autostima. Il corpo è anche 'poter essere', cioè poter essere altrimenti e altrove, rispetto alla situazione data in una dimensione di libertà. Un corpo che sceglie, conosce il mondo e conosce sé stesso, è un corpo capace di iniziare a costruire un progetto di vita, comprensivo della propria corporeità.

Quest'ultima esprime l'essere al mondo del soggetto, il modo in cui l'esperienza vissuta forgia il proprio stare con sé stesso e con gli altri; secondo la prospettiva fenomenologica, la pienezza del corpo è soprattutto nella sua intenzionalità, nel suo dar senso alle cose.

Attraverso siffatte esperienze corporee ed affettive, soprattutto nella prima infanzia, costruiamo una rappresen-

tazione di noi stessi composta da una serie di elementi sensoriali, i quali, interconnessi tra loro, costituiscono un'immagine mentale del nostro essere che non coincide con la realtà assoluta.

Il lavoro educativo al nido è fortemente intriso di aspetti corporei, motori, affettivi che si incontrano, si scoprono, si potenziano in una relazione educativa che parte dalla gestione degli spazi e dei tempi, dalla scelta dei materiali e delle attività: tutto guarda al corpo del bambino.

L'accurata predisposizione degli ambienti ed un intervento educativo consapevole possono aiutare il bambino a completare serenamente il percorso ontogenetico.

Piaget affermava che: «In assenza di linguaggio e di funzione simbolica, le costruzioni del reale si effettuano sulla base esclusiva delle percezioni e dei movimenti, dunque, per mezzo della coordinazione senso-motoria delle azioni, senza l'intervento della rappresentazione o del pensiero»¹².

La comunicazione non verbale, prima dello sviluppo della funzione simbolica, infatti, costituisce la sola via comunicativa che fa del corpo lo strumento principale per comunicare bisogni, stati d'animo, desideri, ecc.

Il corpo assume un ruolo di fondamentale importanza nello sviluppo del comportamento sociale del soggetto, in quanto è il mezzo privilegiato, dunque, per esprimere emozioni, comunicare apertura verso gli altri, oppure rifiuto, ecc.

La persona umana parla attraverso lo sguardo, la gestualità, la mimica; il corpo è capace di comunicare stati d'animo, emozioni con un'efficacia a volte superiore a quella del linguaggio verbale. Il corpo è espressione della personalità ed è strumento relazionale, espressivo-comunicativo, operativo.

Il movimento è, pertanto, inteso nella pienezza della motricità, nonché come linguaggio motorio integrato nel processo di maturazione della personale autonomia del bambino¹³.

Essere nella relazione come corpo implica una consapevolezza, un rispetto della corporeità altrui che è connotabile con i termini di responsabilità e cura. Mentre il concetto di possedere un corpo rimanda all'idea di poterne far uso, l'essere corpo comporta un rovesciamento radicale che disegna la soggettività come corporeità vissuta¹⁴.

Così, il corpo tutto intero entra a far parte della dimensione comunicativa e metacomunicativa, il contatto corporeo

è il luogo della relazione per eccellenza, il bisogno primario che sperimentiamo con l'arrivo delle nostre piccole mani nel mondo.

Attraverso il gioco senso motorio, i bambini in modo spontaneo e graduale, ricercano giochi che apportano più che continuità tonica, una rottura tonica; passano cioè volentieri al dinamismo dei salti, delle corse, dei tuffi, alle cadute, per esprimere un buttare fuori parti di sé, un'esplosione di emozioni.

Una pedagogia del corpo e delle emozioni insieme esiste e può essere recuperata, valorizzata, sostenuta. Dal nido alla scuola primaria, tenendo conto delle diverse esigenze dei bambini, il corpo e le emozioni possono diventare mediatori dell'apprendimento e apprendimenti essi stessi.

Il bambino ha bisogno di essere considerato nella sua globalità: corpo, emozioni e mente agiscono insieme nella costruzione di un pensiero, nell'elaborazione di un'emozione. La formazione personale corporea stimola processi di crescita, permette la consapevolezza delle differenze individuali, promuove l'emergere di forme e tempi espressivi propri, dispone alla intersoggettività preverbale, al dialogo tonico; l'ascolto del proprio corpo che sperimenta il contatto, l'equilibrio, il movimento apre alla percezione del sé, rievoca immagini ed emozioni, permette di recuperare modelli di relazione legati alla dimensione di fiducia, di dipendenza, di affermazione del sé. In tal modo il bambino sperimenterà l'interazione sotto forma di imitazione, rispecchiamento, alternanza, riconoscimento dell'altro e conoscenza di sé.

I saperi del corpo, dell'esperienza preverbale, rappresentano un potenziale dinamico insostituibile e per certi versi ancora inesplorato che accompagna ogni persona giorno per giorno. Al nido, alcuni momenti di routine e di cura, i diversi momenti ludici costituiscono luoghi, modi e tempi privilegiati in cui tale potenziale prende corpo¹⁵.

Il Nido fra cura e educazione

«La cura, indipendentemente dal modo in cui la si attua, si profila nei termini di una pratica cioè di un agire che implica precise disposizioni e che mira a precise finalità»; dunque che «parlare di pratica significa concepire la cura come una azione in cui prendono forma pensieri ed emozioni interrelati e orientati verso una precisa finalità»¹⁶ (Mortari, 2006).

Nel nostro caso le azioni della cura, quelle proposte dall'educatrice citata come da altre, sono tutte finalizzate al considerare nel modo più comprensivo possibile tutti gli elementi coinvolti nel processo educativo, con il rischio di andare a coincidere e identificare, pericolosamente, cura e educazione.

Quest'ultimo, a sua volta, permette un avvicinamento tra il piano della riflessione epistemologica e pedagogica a quello della prassi educativa e della didattica e, relativamente a questo, dà spazio e permette che assuma un rilievo particolare la commistione fra agire professionale e agire quotidiano, con contaminazioni fra i differenti contesti nei quali le insegnanti compiono quei gesti simili

Se definiamo la cura educativa come ciò «il cui fine è quello di mettere l'altro nelle condizioni di provvedere da sé ai propri bisogni, rendendolo capace sia di azioni cognitive, come individuare e stabilire criteri di priorità, sia di azioni concrete per soddisfare bisogni e realizzare obiettivi»¹⁷, possiamo definire il nido, il primo luogo, dopo la famiglia, in cui si avvia il processo di cura e ciò non può che assumere come centro e perno di tale processo il corpo e la corporeità.

A partire dalla prima infanzia, sono già ravvisabili differenze individuali nella comprensione emotiva, che sono legate in parte al livello di sviluppo cognitivo (in particolare del linguaggio), ma che dipendono anche in gran parte dall'ambiente affettivo e dal supporto offerto dagli agenti socializzatori.

Il senso più profondo dell'asilo nido è il suo essere luogo di relazioni, pur garantendo opportunità di apprendimento: al centro dell'intervento educativo del nido si pone lo sviluppo di relazioni significative tra adulti e bambino e tra i bambini.

L'ingresso al nido rappresenta un momento cruciale per grandi e piccini: un momento ricco di emozioni, ansie, paure, aspettative, ecc., proprio perché rappresenta il primo ingresso del bambino in una realtà sociale diversa dalla famiglia, una comunità nuova con cui venire a contatto, in cui dovrà relazionarsi con persone diverse da mamma e papà. Tutto ciò gli aprirà nuove possibilità di crescita sia sotto l'aspetto cognitivo sia sotto quello emotivo: l'affettività ha certamente un impatto decisivo per la maturazione della personalità insieme a molti altri tratti quali gli interessi, la sensibilità, le potenzialità, ecc.

Per quanto diversificate e polisemiche, le voci che delineano i principi pedagogici al nido, convergono tutte, sulla necessità di un curriculum dedicato, focalizzato sulla programmazione dei tempi, dei materiali, degli spazi, delle relazioni¹⁸; alcune riflessioni nello specifico rimandano a temi quali l'ambientamento, l'attaccamento alle figure di riferimento, la relazione e l'attività esperienziale quale opportunità di crescita e di apprendimento.

Questo particolare momento rappresenta l'ingresso in un mondo di conoscenze, relazioni, emozioni del tutto nuovo in cui riconoscere l'altro e scoprire sé stesso in dimensioni del tutto diverse da quelle sperimentate fino a quel momento, dentro le mura domestiche, nelle relazioni familiari: vivrà il distacco dalla madre, la frustrazione del dover condividere le proprie cose con gli altri bambini.

Per la portata dell'evento, l'ingresso al nido non è, né può essere un fatto meccanico, immediato o dettato esclusivamente da logiche di necessità; rappresenta, al contrario, un momento delicato che segue un iter rispettoso di tempi e reazioni individuali e personali, specifici per ogni bambino e per ogni famiglia. L'ambientamento, in questo senso, rappresenta una delle esperienze più significative in termini cognitivi ma soprattutto emotivi, un momento di grandi conquiste e di evoluzione per il piccolo, a cui va prestata un'attenzione particolare affinché si instauri un buon rapporto con l'educatore di riferimento e l'ambiente, che permetta di iniziare, nella maniera più serena, la vita al nido.

L'inserimento al nido è dunque un'esperienza totalizzante, intrisa di emozioni e di corporeità a tutto tondo: ogni singola esperienza è esperienza corporea ed emotiva al tempo stesso, e ben sappiamo che l'evento emotivo è parte integrante e centrale dell'intervento educativo. La pedagogia del nido si fonda sulle emozioni, ne tiene conto nella piena consapevolezza rispetto al ruolo che giocano, non solo per quanto riguarda la crescita del bambino ma anche nello stesso processo di apprendimento.

Il nido rappresenta un luogo di grande valenza significativa per il bambino tanto che, diventa per il piccolo, un'altra base sicura e questo può rappresentare un fattore di protezione anche nei confronti di eventuali legami di attaccamento insicuri stabiliti tra madre e figlio. Gesti, modalità del corpo e parole, sono segni esterni che molto ci dicono della vita interna al soggetto.

Una peculiarità del nido sono le routine ossia, quei momenti che si ripetono durante l'arco della giornata; in esse spesso, si esprime la cura come fine dei gesti delle educatrici per la realizzazione del loro benessere. In tal senso educare un bambino significa innanzitutto farlo star bene (sicurezza emotiva e rassicurazione affettiva) e da qui partire per fargli acquisire una serie di competenze motorie, cognitive, percettive, linguistiche attraverso le attività che noi insegnanti proponiamo sotto forma di gioco; costruire la sua identità e aiutarlo a conquistare l'autonomia.

Nel nido l'attenzione ai bisogni del bambino si verifica soprattutto nei momenti di routine (pasto, cambio, sonno, entrata, uscita) in cui c'è un rapporto privilegiato con l'adulto; tra queste troviamo l'accoglienza, il cambio e la pulizia personale, il pranzo e le merende, il riposo e il ricongiungimento.

Le routine hanno in sé una valenza pedagogica molto importante, in cui i bambini si riconoscono e si ritrovano, dove vengono svolte azioni e attività che infondono sicurezza e contengono emozioni e ansie. Esse scandiscono il tempo al nido, sono momenti di cura in cui si offre intimità, calore, accoglienza; l'educatore si sintonizza al ritmo del bambino, ad esempio descrivendo cosa sta succedendo, i gesti che sta compiendo e coinvolgendolo nelle piccole scelte che lo riguardano, permettendogli di percepirsi come persona dotata di soggettività e di cominciare a porre in relazione sentimenti ed emozioni con le azioni dell'adulto.

Al nido, come in altri luoghi dell'educare, formali e non formali, la persona scopre che la ragione e l'emozione, la mente e il corpo, il pensiero e il sentimento non sono disgiunte ma tutte dimensioni di sé, di pari entità e dignità.

Ma non si creerebbero occasioni di crescita piena e autentica in ambienti in cui non si è capaci di accostarsi al mondo umano del soggetto in formazione, in contesti che sono pervasi da indifferenza e freddezza, neutralità e apatia, lontananza e noncuranza, luoghi in cui risulta assente l'attenzione all'esistenziale teso ad avvalorare l'orizzonte di senso dell'intersoggettività, dove manca reciprocità di esperienze emozionali e coinvolgimento affettivo, in cui non si registrano comportamenti rassicuranti, attenzione e preoccupazione per l'altro, gioia e speranza.

La gratificazione del bisogno di riconoscimento e autostima conduce a sentimenti di valore, forza, capacità e adeguatezza, al contrario, la frustrazione di questo bisogno

genera sentimenti di inferiorità, debolezza, abbandono e insicurezza.

Ogni educatore, per le sopracitate motivazioni, non può prescindere dall'affettività per realizzare tipologie di intervento che possano definirsi realmente autentiche.

L'affettività quindi, deve divenire base fondante per la realizzazione di un percorso educativo che abbia come obiettivo il raggiungimento della formazione integrale della persona, in vista del fatto che essa è strettamente collegata alla sfera cognitiva, morale e comportamentale dell'individuo, ambiti questi che rientrano perfettamente negli obiettivi formativi di ogni educatore.

Alle emozioni e ai sentimenti viene attribuito il ruolo di sostenere e manifestare la libertà e la creatività dell'individuo, poiché l'affettività di ogni individuo determina le condotte, le intenzioni, gli atteggiamenti, le motivazioni e i comportamenti di ciascuno.

Il bambino, come ogni altra persona, in qualunque età della vita, conserva, insieme all'apprendimento, le emozioni che ha provato mentre ha appreso e perciò risulta di fondamentale importanza monitorare le emozioni e i sentimenti che sostengono le attività cognitive, comportamentali, espressive, sociali, relazionali e morali. Tali finalità educative, specie nella fascia d'età presa fin qui in esame, possono essere più naturalmente perseguite attraverso esperienze corporee e di movimento. La pedagogia della corporeità, infatti, si pone l'obiettivo di far vivere all'educando una serie di rapporti affettivi validi e significativi attraverso i quali egli possa sperimentare, in prima persona, il sentimento dell'amore, dell'amicizia e possa di conseguenza sentirsi accettato e rispettato, reiterando gli stessi sentimenti nei riguardi dell'altro. In questo modo il bambino sperimenterà la gioia di vivere, che si proietterà anche nelle relazioni interpersonali.

Divenire consapevoli del proprio corpo, significa diventare consapevoli anche del corpo degli altri, da ciò ne consegue una serie di valori originali nei quali si può riconoscere la propria identità; questo è il significato pedagogico della corporeità, con esso si inaugura un modo nuovo di abitare il mondo.

Bisogna recuperare il senso di una corporeità vissuta, che si pone nell'ottica di un'intelligenza fisica che trasforma la realtà e forma il soggetto non a possedere un corpo ma a viverlo. Siamo il nostro corpo, perché siamo a partire dal nostro essere soggetti corporei, biologicamente conno-

tati già prima di nascere. Il soggetto corporeo, biologicamente, storicamente descritto, si riscopre parte del tutto, legame e connessione con la complessità e la possibilità: occorre dunque valorizzare la corporeità come ponte di conoscenza, a livello educativo-formativo, ricordare il corpo vuol dire riconoscerlo come crocevia di saperi diversi, nel tempo e nello spazio e bisogna farlo a partire dal nido d'infanzia.

Il riconoscimento di chi abbiamo di fronte si intreccia alla sua dimensione corporea, dal sorriso alla postura, alla qualità dei suoi movimenti. La comunicazione non verbale, prima dello sviluppo della funzione simbolica, infatti, costituisce la sola via comunicativa che fa del corpo lo strumento principale per comunicare bisogni, stati d'animo, desideri, ecc.

La percezione del corpo dell'altro è il primo passo per sviluppare un processo empatico, che porta alla conoscenza di sé per il dono di sé. La corporeità rappresenta, quindi, una dimensione essenziale ed esistenziale della persona umana, che va educata attraverso la pedagogia e promossa concretamente attraverso interventi didattici mirati e intenzionalmente progettati. La consapevolezza di avere un corpo vissuto-vivente, protagonista e testimone dell'esperienza, permette al bambino di essere al mondo in maniera consapevole.

Lo sviluppo motorio ha delle conseguenze positive anche sulla dimensione emotiva della persona: attraverso le attività motorie, il bambino acquisisce valori morali importanti come il rispetto per gli altri, la solidarietà, l'aiuto reciproco, ecc. Le attività motorie sviluppano, sul piano dell'area intellettuale, tutti i processi percettivi, la condotta intelligente, l'immaginazione, la fantasia, la creatività; sul piano dell'area sociale, sviluppano la capacità di collaborazione, l'identificazione e l'integrazione con il gruppo, il rispetto delle regole stabilite dal gruppo, il rispetto e la solidarietà con gli altri; sul piano dell'area affettiva, consentono un crescente controllo dell'emotività e dell'impulsività, la strutturazione di tratti caratterologici, quali: attività ed intraprendenza, perseveranza, sicurezza, fiducia in sé e negli altri.

Il movimento, così come lo sviluppo corporeo, sono strettamente connessi al comportamento psichico ed affettivo della persona: non esiste esperienza emotiva e affettiva che non abbia una forte implicazione corporea. Soltanto imparando ad abitare la sua corporeità il bambino potrà

rendersi conto di quanto questa struttura primaria sia strettamente collegata alla sua mente e, conseguentemente, come tale forte legame costituisca il presupposto indispensabile per ottenere migliori risultati sia sul piano cognitivo che affettivo e più in generale a livello esistenziale. È necessario andare verso una didattica della corporeità e delle emozioni che educi la persona con la consapevolezza di costruire percettivamente il mondo che la circonda; in cui il corpo vissuto-vivente è protagonista e testimone dell'esperienza e come tale permette all'uomo di essere al mondo in maniera consapevole, libera e autentica.

Attraverso le esperienze del corpo deriva una conoscenza del mondo, non solo limitata agli oggetti ma estesa anche agli altri; pertanto, lo schema corporeo è alla base del processo di socializzazione intesa come insieme stabile di interrelazioni con gli altri. Infatti, il bambino, sin dalla nascita, si evolve nella sua fisicità, sperimentando il proprio corpo, globalmente, in ogni sua parte; egli cerca di immagazzinare quante più esperienze gli è possibile fare, esperienze indispensabili alla formazione della fiducia di base. La corporeità rappresenta il perno dell'educazione, a partire dalla prima infanzia, da quando il bambino è ancora un tutt'uno con il corpo; in questa fase, i giochi di movimento, le attività psicomotorie, permettono la naturale e spontanea espressività corporea che va alimentata in quanto presupposto ineludibile alla formazione dell'identità, terreno su cui far fiorire originalità, creatività, emozioni e sentimenti, relazioni significative sia a livello personale sia a livello collettivo.

Il nido d'infanzia dovrà cercare di garantire una crescita equilibrata, dovrà rappresentare il luogo in cui, attraverso la comunicazione corporea, il rispetto dei ritmi naturali, all'interno di luoghi sicuri e ricchi di stimoli, il bambino potrà esperire forme di comunicazione intense, genuine e spontanee attraverso le quali scoprire interessi e sviluppare capacità, in vista di uno sviluppo sempre più consapevole, armonico e creativo.

Conclusioni

Desideriamo dedicare le parole conclusive del nostro contributo alle competenze degli educatori e delle educatrici negli Asili nido.

I servizi per la prima infanzia, in Italia, accolgono oggi bambini di età compresa tra 3 e 36 mesi; l'educatore si trova ad accogliere una coppia particolarmente fragile, costituita per lo più da una madre e un bambino che può avere dai tre mesi ai 3 anni e che si aprono ad un progetto di vita nuovo. Accogliere quel bambino significa far posto ad una famiglia intera, alla sua cultura, alla sua storia, e questo apre ad una dimensione educativa tutt'altro che semplice, scontata, routinaria, comoda.

Si attende, per questo, con grande partecipazione e interesse la figura di un educatore in possesso della formazione universitaria, diversa e distinta da quella per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia, con alcune specifiche competenze che in chiusura del contributo cerchiamo di evidenziare, in conseguenza di quanto detto fin qui. La professionalità dell'educatore della prima infanzia ha un suo carattere complesso e una identità propria che deve essere ancora compiutamente definita e socialmente accettata: per lungo tempo infatti, la predisposizione naturale a educare, tipica della madre, è stata ritenuta condizione sufficiente per svolgere questo compito educativo.

I principali ambiti che identificano lo specifico dell'educatore della prima infanzia, vengono ben espressi da Fortunati¹⁹.

La conoscenza del bambino da 0 a 3 anni, un *range* temporale ricco di cambiamenti repentini e di differenze, deve orientare intenzionalmente l'attività educativa ovvero garantire che le disposizioni caratterizzanti ciascuna tappa evolutiva, vengano assunte a finalità, del progetto pedagogico e, successivamente, possano misurarsi con la realtà contestuale, attraverso la predisposizione di obiettivi educativi, calibrati, raggiungibili e capaci di significare il percorso di sviluppo di ogni bambino.

La professionalità educativa, coinvolta nei servizi alla prima infanzia, svolge un ruolo complesso e faticoso, impegnativo, denso di contenuti importanti quali libertà, singolarità, valore personale, volti al conseguimento della propria singolare forma di umanità.

L'educatore deve poter essere uno strumento di rielaborazione per il bambino, una sorta di dizionario emotivo ausiliario: deve offrirgli la possibilità di dare senso a ciò che capita, chiarire il motivo sottostante alle reazioni e ai comportamenti. L'educatore, inoltre, può diventare un mediatore emozionale tra il bambino e il genitore, sostenendo quest'ultimo nella sua capacità di decodificare lo

stato emotivo del bambino; dovrebbe, per questo, accettare le varie emozioni infantili perché per il piccolo poter accedere in modo libero, autentico e completo alla propria dimensione emotiva significa arrivare a una comprensione migliore di sé.

La comunicazione affettiva e le pratiche educative dell'educatore, che entrano in gioco nella sua attività quotidiana, hanno un'influenza molto forte sull'acquisizione delle abilità socio-emotive dei bambini; l'educatore dovrà quindi, essere formato ad utilizzare con consapevolezza tali strumenti relazionali²⁰.

Infine, l'educatore ha il compito di progettare attività specifiche atte a stimolare lo sviluppo della competenza emotiva del bambino: ogni progetto, ogni attività deve avere una motivazione chiara e obiettivi generali e specifici che alla fine si devono poter osservare, ogni attività dev'essere adattata all'età dei bambini, tenendo conto delle specifiche abilità per ogni tappa evolutiva.

Condizione necessaria è che l'educatore abbia una disponibilità emotiva verso il bambino e i suoi bisogni. Una variabile, altrettanto significativa, è rappresentata dal contesto organizzativo: è fondamentale che vi sia stabilità della figura di riferimento al nido, difficilmente, al contrario, potranno stabilirsi legami di attaccamento, anche nel caso in cui l'educatore sia emotivamente disponibile.

Ulteriore, importante condizione è che l'educatore abbia la possibilità di rispondere, di interagire con il bambino in modo personalizzato, cioè che sia capace di pensare a ciascun bambino individualmente, oltre a pensare a strategie educative con il gruppo; a tal fine occorreranno tempi e spazi tali da consentire pratiche di accudimento e azioni educative rivolti a tutti e a ciascuno, capaci di restituire a questa fase della vita, un'autentica dignità educativa, capace di riconoscere le singolarità e valorizzare ogni bambino.

ALESSANDRA LO PICCOLO
University of Enna "Kore"

¹ A. Bobbio, *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*, Roma, Carocci, 2011, p. 9.

² Cfr: S. Leone, M. Lo Giudice, *Maxima debetur puero reverentia. Una bioetica per la promozione dell'infanzia*, Acireale, Istituto Siciliano di Bioetica, 2002; S. Zamboni, *Etica dell'infanzia. Questioni aperte*, Roma, Lateran University Press, 2013; C. Nanni, *Antropologia pedagogica*, Roma, Las, 2002; C. Melzi, *Antropologia pedagogica*, Lecce, Pensa Multimedia, 2008; F. Ulrich, *L'uomo come bambino. Per un'antropologia filosofica dell'infanzia*, Roma, Las Editore, 2013.

³ M. Amadini, *Infanzia e famiglia. Significati e forme dell'educare*, La Scuola, Brescia, 2011, pag.14.

⁴ B. Rossi, *L'educazione dei sentimenti*, Unicopli, Milano 2004.

⁵ A. Lo Piccolo, *Corpo ed emozioni*, Pensa editore, Lecce, 2012

⁶ V. García Hoz, *L'educazione personalizzata*, La Scuola, Brescia, 2005, p. 27.

⁷ G. Chiosso, *Verso la nuova scuola*, Scuola Italiana, Moderna, 18, 1999.

⁸ S.S. Macchietti, *Lo stile di relazione educativa con il bambino*, in *Atti del XX Convegno di Studio "Identità autonomia e progetto educativo"*, Fism-Roma, 1996, p. 63-74.

⁹ A. Perucca, *Handicap, svantaggio e relazione educativa. Per una pedagogia della differenza*, Pensa Multimedia, Lecce, 2002, p. 15.

¹⁰ S.S. Macchietti, *Ripensare la scuola*, Studium Educationis, 1, 1996.

¹¹ *Ibidem*, p. 28.

¹² J. Piaget, *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino, 1970.

¹³ S. D'Ottavio, *Gioco sport calcio. Una proposta didattica per la scuola elementare*, Cardoni, Roma, 1994.

¹⁴ M. Merleau - Ponty, *La fenomenologia della percezione*, Il Saggiatore, Milano, 1965.

¹⁵ A. Lo Piccolo, *Dal corpo che ho al corpo che sono: un percorso integrato per la promozione della Persona*, Pensa editore, Lecce, 2017

¹⁶ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondatori, Milano, 2006.

¹⁷ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondatori, Milano, 2006.

¹⁸ B. Borghi, *Star bene al Nido d'Infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2006

¹⁹ L'Autore parla di: competenze culturali e psico-pedagogiche, competenze tecnico-professionali, competenze metodologiche e didattiche, competenze relazionali e competenze riflessive.

²⁰ Come per il genitore, anche per l'educatore, il modo di interpretare e reagire alle emozioni dei bambini è connesso al modo di leggere e gestire le proprie emozioni.

Leggere nella prima infanzia, obbligo o diritto? Riflessioni pedagogiche e ricerca empirica

Reading in early childhood, obligation or right? Pedagogical reflection and empirical research

JOLE ORSENIGO
MARIA ELENA SCOTTI
LAURA SELMO¹

This paper will be focused on Education and children care through 'Reading Aloud', a practice where parents read to children and teach them the importance of reading. In particular starting from a theoretical framework it will be analyzed a research project on 'Lettura e Salute' conducted in Milano Area in 2017-2018.

KEYWORDS: EDUCATION, CARE, READING ALOUD, EMPIRICAL RESEARCH

Introduzione

In questo contributo si rifletterà su educazione e cura² nella prima infanzia attraverso la lente di una specifica pratica che, dagli anni Ottanta, viene promossa a partire dalla nascita: la lettura ad alta voce.

Partendo da una dissertazione sulla genealogia del concetto stesso di infanzia, si approfondiranno la genesi storica e i presupposti ideologici, culturali e tecnici dei progetti che, in Italia e nel mondo occidentale, promuovono la lettura fin dalla nascita. Infine, rileggendo i risultati di una ricerca empirica di taglio pedagogico condotta nel 2017-2018 sull'iniziativa milanese 'Lettura e Salute', proveremo a individuare alcuni nodi salienti per riflettere sul tema in oggetto.

La scoperta dell'infanzia

Scriveva Philippe Ariès più di mezzo secolo fa:

Nella società medievale [...] il sentimento dell'infanzia non esisteva; il che non significa che i bambini fossero trascurati, abbandonati o disprezzati. Il sentimento dell'infanzia non si

identifica con l'affezione per l'infanzia: corrisponde alla coscienza delle particolari caratteristiche infantili,

caratteristiche che essenzialmente distinguono il bambino dall'adulto, anche giovane.³

Secondo lo studioso, l'infanzia sarebbe un oggetto storico d'investimento pedagogico della Modernità: il sentimento dell'infanzia (e, primariamente, della famiglia), si sarebbe diffuso alle soglie dell'Evo moderno in Europa perché un nuovo modo di sentire, una nuova estetica⁴, avrebbe reso finalmente manifesto ciò che nel Medioevo era stato soltanto tacito. Nel Medioevo la famiglia non era stata capace di suscitare «un sentimento abbastanza vigoroso da ispirare un poeta o un artista»⁵; invece «nell'età moderna [...] ciò che conta più di tutto ormai è l'emozione suscitata dal bambino, immagine vivente dei genitori»⁶.

Sarebbe nato così quel privato cui tanto teniamo (*at Home*) e, per contrasto, ciò che chiamiamo ancora 'spazio pubblico', nonostante nella contemporaneità – post-moderna⁷ o iper-moderna⁸ – quella distinzione, grazie all'avvento dei *Social Media*, ormai non esista quasi più.

Da allora, «amare l'infanzia»⁹, come sprona a fare il *gouverneur d'Émile*, diventerà molto più che un invito ai nuovi educatori o uno *slogan* pedagogico a favore oppure contro cui lottare: si tratta piuttosto, affermava Riccardo Massa in uno smagliante lavoro pubblicato in Francia, di una vera e propria mitologia pedagogica.

Il merito di Jean Jacques Rousseau sarebbe, secondo il pedagogista italiano, quello d'aver scoperto l'oggetto della pedagogia, oggetto che si frequenta con serietà pedagogico-didattica progettando, agendo e stimando ma anche con il moralismo antipedagogico di chi queste cose non le vuole fare.

Sono questi il dritto e il rovescio di uno stesso mito, i due versati di un unico archetipo mentale che possono essere colti come non contraddittori soltanto individuando nella storia di Emile la genealogia dell'idea moderna di formazione.¹⁰

Il Medioevo educativo sarà certo finito (non ci sono prediche, spettacoli o leggi che insegnano che cosa non fare), tuttavia fare-in-modo-che un certo comportamento si dia e diventi abitudine 'naturalmente', in autonomia o libertà, è sempre educazione: non sarà più un intervento di tipo repressivo e violento ma è di certo una coercizione, una dolce disciplina che dosa – usandole – le variabili temporali, spaziali e tutto l'immaginario rustico che tanta presa aveva sulla mente di Rousseau e sul corpo da temprare o ingolosire di Emilio. Tutto ciò che Rousseau descrive potrebbe accadere se Emilio 'fosse vivo', e invece è un personaggio dell'immaginario pedagogico e letterario della Modernità: sta sulla soglia tra il vecchio e il nuovo ma annuncia già il perenne cambiamento in cui siamo ancora irretiti. Come scrive Rousseau, a educare davvero non si tratta «tanto di impedirgli [all'allievo n.d.r.] di morire, quanto di farlo vivere»¹¹.

Tutti sanno che il romanzo, di cui stiamo parlando, narra una storia di formazione: lo sviluppo o la crescita verso la maturità di un ragazzino ricco che si innamorerà, viaggerà, si sposerà diventando infine padre. Partendo dal presupposto che i bambini 'naturalmente' crescano, il filosofo ginevrino sottolinea che occorre 'vegliare'¹² affinché possano crescere 'bene'; si tratta di un elemento di originalità, di una nuova preoccupazione che ha reso necessari il ruolo degli esperti e le relative competenze specifiche. La nuova prospettiva psicopedagogica di tipo stadiale non solo ha riletto il sapere tradizionale dentro

formule diverse – la psicoanalisi di Freud parlerà di libido da 'incanalare' (non diversamente da Locke che evocava 'il tenue tocco' dell'educatore impegnato nella stessa manovra) e di 'vizio', che gli educatori conoscono bene come spia, indizio o 'sintomo' di qualcosa che non va, insiste e loquacemente dà segno di un qualche problema¹³ – ma finirà col definire come occorra crescere: non più secondo i contenuti romanziati o ideologici di Rousseau bensì in modo scientifico. Sarà infatti con Piaget che «lo spazio del trascendentale kantiano – l'io e la sua relazione con le categorie – conquista una infanzia»¹⁴.

Come argutamente dimostra alla fine degli anni Settanta il filosofo Fulvio Papi in un testo importante per la filosofia dell'educazione italiana, è a questo punto che: «[...] il pedagogista filosofico perde il suo mestiere non appena la "scoperta del bambino" come luogo scientifico dell'educazione diviene insieme di norme e di pratiche oggettive di lavoro intellettuale»¹⁵.

Il nuovo pedagogista che soppianta il pedagogo tradizionale non ha più 'idee' ma deve essere 'un esperto', perché il bambino è diventato ormai «il funzionamento della sua mente»¹⁶; da qui il successo del cognitivismo applicato alla scuola e quindi della psicopedagogia motivazionale e delle emozioni ma anche quello della psicoanalisi scolastica, per esempio in Francia. Il risultato delle generalizzazioni scientifiche offrirà la norma dello sviluppo e l'educazione dovrà seguire il ritmo di quella spontaneità; qualche tempo dopo Michel Foucault, che era anche esperto in psicologia, dimostrerà come quella norma sia null'altro che la normalità.

Non si tratta, però, di rinnegare che esista una linea di continuità non espressa tra il dispositivo didattico tradizionale e la teoria sperimentale delle scuole nuove europee e dell'attivismo americano, per cui educare è educare al sapere e al conoscere.¹⁷ Se siamo convinti che il bambino a scuola debba conoscere, occorre anche che riconosciamo come la dimensione cognitiva sia legata a quella affettiva: sapere, affermava Freud, è prima di tutto sapere da dove veniamo, una curiosità di ordine sessuale (fantasie sessuali infantili) e sicuramente di ampiezza cosmologica prima che sperimentale, tanto che John Dewey pensava che i bambini fossero piccoli scienziati.

Jean Piaget poteva ancora, e con grande successo tra il personale della scuola, descrivere i quattro stadi o fasi dello sviluppo cognitivo, affermando il loro ordine

costante e indipendente rispetto a fattori culturali e sociali. Poteva ancora pensare l'esistenza di precisi 'vincoli di subordinazione' tra gli stadi: una progressione ordinata sempre più complessa e un salto maturativo necessario per passare di fase in fase; tuttavia quella descrizione scientifica, ancorata alle sperimentazioni empirico-cliniche che lo hanno giustamente reso famoso, comportava una scarsa manovra di incidenza pedagogica e una mancata sensibilità culturale che sarà colmata dal lavoro di altri insigini psicologici cognitivisti. Oggi di quella progressione non resta che il lungo filo rosso, per il fatto che di molto essa si è complicata all'indietro – il riferimento va agli studi medici, psicologici e anche psicoanalitici intorno ai primi anni e mesi di vita fino alla fase prenatale – come in avanti, in quanto ora quella dimensione evolutiva la rappresentiamo come una finitudine che non finisce mai (*Life Long Learning*).

Da questo punto di vista è vero che la pedagogia dell'infanzia è una tra le tante pedagogie: sociale, interculturale, del gioco, del corpo. Infatti, da che abbiamo superato l'interdetto della maturità in quanto età adulta, si è liberalizzato il *target* del nostro intervenire di educatori professionali e pedagogisti consulenti. Tuttavia, c'è il rischio serio che proprio mentre abbiamo smesso di dire che cosa sia 'infanzia', infantilizziamo tutti gli altri soggetti, oggetto d'investimento pedagogico per il fatto che possono crescere sempre e cambiare ancora. Allora, una vecchia idea di infanzia, e di pedagogia (letteralmente: la conduzione e guida del bambino), ritorna proprio quando non crediamo più all'esistenza dell'infanzia.

Noi sappiamo che l'infanzia non esiste, esistono i bambini e le bambine reali, che difendiamo e tuteliamo e ai quali e alle quali vogliamo bene. Il sentimento dell'infanzia, di cui ha parlato Philippe Ariès, ha prodotto sia i diritti dell'infanzia, proprio in quanto uno sguardo pedagogico differente si è posato su di essa, tutelandone le cure e lo spazio d'esistenza, sia tutte le professionalità di cui noi, educatori, pedagogisti e accademici, viviamo.

La lettura in famiglia nel tempo

Gli studi sulla storia della lettura presentano, lungo i secoli, testimonianze della lettura da genitori a figli come un'esperienza intima e familiare: nella sua *Storia della*

lettura Manguel cita un documento del 1399 nel quale un notaio toscano chiedeva in prestito a un amico i Fioretti di san Francesco per leggerli ai suoi figli nelle sere d'inverno.¹⁸ Esperienza che si consolida con l'affermazione della famiglia affettiva e il riconoscimento dell'infanzia come età distinta a cui dedicare cure e attenzioni; la letteratura per i bambini, che nasce in tale contesto, favorisce la diffusione della lettura tra genitori e figli creando un'abitudine che ancora oggi rinnoviamo, da moderni eredi della famiglia borghese di cui parla Ariès.

In questo *continuum*, nella seconda metà del '900, si assiste a un cambiamento che, pur mantenendo la cornice di tale pratica, la modifica profondamente: alla fine degli anni Ottanta negli Stati Uniti un gruppo di pediatri del Boston City Hospital dà vita al progetto *Reach Out and Read* con l'obiettivo di motivare i genitori a leggere fin dalla nascita e, con gli stessi intenti, in Europa si costituiscono l'associazione francese *L.I.R.E.*, il programma nazionale britannico *Bookstart* e, in Italia, dal 1999, l'associazione *Nati per Leggere*.

Sostenuta successivamente dai risultati di ricerche scientifiche, l'intuizione originaria di questi progetti vede nella lettura in famiglia lo strumento privilegiato per promuovere l'interesse verso i libri così da garantire un futuro migliore ai bambini e alle bambine che beneficeranno degli esiti derivanti dall'acquisizioni di maggiori competenze linguistiche e, contemporaneamente, concorrere alla diminuzione del disagio sociale.

Innumerevoli sono gli elementi di novità sui quali riflettere, in quanto tale fenomeno di pianificazione della lettura, che non ha precedenti, è spia¹⁹ di un nuovo modo di guardare alla prima infanzia, alla cura e all'educazione. Innanzitutto viene abbassata radicalmente l'età degli ascoltatori e si introduce per la prima volta la lettura esplicitamente rivolta a figli e figlie fin dalla nascita²⁰; ora i bambini e le bambine molto piccoli non sono più spettatori secondari della lettura in famiglia, in quanto assistono, magari in braccio al genitore, alla lettura rivolta ai fratelli e sorelle maggiori, ma ricevono testi e parole a loro esclusivamente dedicati. Si compie una parabola nella storia della lettura, dalla negazione iniziale della specificità dell'infanzia che portava i bambini ad ascoltare letture rivolte agli adulti fino alla definizione di pratiche e libri specifici per ogni fascia d'età. Questo introduce

un'altra idea di lettura ad alta voce: mentre per secoli la voce che legge è stata uno strumento per trasmettere il testo a chi era in grado di comprendere il significato ma non di decifrare i segni, ora diviene strumento per sviluppare la comprensione stessa; in altri termini non si attende che il bambino sviluppi un proprio idioletto²¹ per raccontargli una storia ma gli/le si racconta una storia proprio perché possa costruirsi un dizionario.²² Cambiano conseguentemente i testi che devono contenere un livello di stimolo e difficoltà adatto all'età e cambiano, insieme, le modalità di lettura, poiché i tempi devono essere brevi e iterati nella giornata, si pronunciano poche frasi, a volte poche parole o ci si limita al commento delle immagini. Generalmente gli adulti non hanno esperienza di questo tipo di lettura, e spesso faticano anche a raffigurarsela, perché insolita nell'immaginario collettivo: la competenza nel leggere a figli e figlie non viene più percepita come competenza naturale ma da acquisire.²³ Se una volta l'unico requisito di cui i genitori hanno avuto bisogno era il saper leggere correntemente, ora, proprio quando è a disposizione di tutti (grazie alla scolarizzazione di massa), tale capacità appare insufficiente.

Interessante è poi l'intervento del sapere medico sulla lettura²⁴: se spesso leggere è stato metaforicamente definito come una cura per l'anima, in molti di questi progetti ed emblematicamente in *Reach out and Read*, che non solo costituisce la prima esperienza realizzata ma anche il modello di riferimento di una promozione efficace, viene soppressa la metafora e il libro è somministrato dal medico, unitamente alle indicazioni d'uso, esattamente come una medicina. Questo protocollo inserisce un nuovo elemento tra le funzioni della lettura ad alta voce che è ora intesa come una modalità di cura preventiva, soprattutto in situazioni definite a rischio, ed è incentivata per i benefici che arreca in termini di competenze relazionali e linguistiche.²⁵ Tale aspetto è stato recentemente ribadito dall'*American Academy of Pediatrics* che nel giugno 2014 ha dichiarato *la literacy promotion* come una «*essential component of pediatric care*»²⁶.

Infine, emerge un ampliamento temporale e spaziale degli orizzonti della lettura in famiglia che viene promossa e sostenuta istituzionalmente nella sua dimensione privata per le implicazioni future sul singolo bambino in termini di aumento della *literacy*, miglioramento scolastico,

promozione di autostima, mantenendo, al tempo stesso, grande attenzione per le ricadute sociali in termini di aumento del numero dei lettori e riduzione di fenomeni di esclusione e marginalità²⁷. Che l'educazione dei figli non costituisse un valore privato ma avesse attinenza con lo sviluppo sociale, era un tema già rimarcato da John Locke²⁸ che, scrivendo consigli all'amico Lord Edward Clarke of Chipley per la crescita del figlio, delinea il modello dell'educazione della classe nobiliare. Questa lezione sarà ripresa e amplificata dall'ideale democratico di Dewey.²⁹ Se la nostra modernità pedagogica nasce con Rousseau che nega a *Émile*, fino ai dodici anni, la lettura di tutti i libri tranne *Robinson Crusoe*, la contemporaneità richiede genitori competenti ed operatori professionali nei servizi, capaci cioè di saper leggere, saper scegliere i libri giusti e saper attrarre alla lettura i bambini fin dalla nascita, e a volte anche prima.

Si tratta forse di un nuovo modo per assoggettare i bambini? Come formare formatori in grado di diffondere la lettura senza renderla una pratica d'obbligo ma di desiderio?

Come sottolineava Maria Teresa Maiocchi³⁰, occorre preservare l'infanzia in quanto essa letteralmente non parla ma è parlata. Il discorso dell'Altro materno, istituzionale e simbolico, sicuramente aliena il piccolo chiedendogli sincronica obbedienza e, al tempo stesso, da un punto di vista pedagogico pone le condizioni di possibilità di una sua diacronica separazione. È quindi vero che leggere fin dalla più tenera età espone e rende il bambino permeabile al Discorso ma anche gli insegna a servirsene in un secondo tempo secondo il proprio stile.

Nel paradosso educativo tra l'ingiunzione alla lettura e l'attesa di veder comparirne il piacere, si dà una possibilità di desiderio nell'esercizio singolare di tale pratica, che passi però da lettore a lettore.

La ricerca: metodo e dati

Nel panorama delle iniziative di promozione alla lettura, è attivo a Milano dal 2013 il progetto 'Lettura e Salute' che, nato dall'azione congiunta di ATS Città Metropolitana, Sistema Bibliotecario Comunale di Milano e Nati per Leggere Lombardia, vede, tra le sue azioni, un'alleanza tra biblioteche e consultori sul territorio di Milano e dei

comuni limitrofi di Sesto San Giovanni e Cinisello Balsamo.

Attraverso incontri di sensibilizzazione tenuti in consultorio da un bibliotecario e un operatore sanitario, si propone di fornire ai genitori sia indicazioni sui benefici della lettura sia strumenti per iniziare e mantenere nel tempo la lettura in famiglia nell'idea comune che questa pratica possa sostenere le competenze genitoriali per una crescita sana dei propri figli.

Data l'importanza del progetto e le sue potenzialità, tra il 2017 e 2018, si è sentita la necessità di avviare, attraverso il contributo di Fondazione Cariplo, una consulenza con un'equipe dell'Università di Milano Bicocca per monitorare e valutare quanto svolto fino a quel momento e pensare a future azioni di sviluppo.

Il quadro epistemologico ha come riferimento la lezione di Riccardo Massa che considera l'esperienza educativa un dispositivo pedagogico³¹, ossia una struttura materiale e latente che produce molteplici effetti formativi.

Da un punto di vista metodologico, si è scelto di mettere in essere di una ricerca-intervento³² per costruire, grazie al coinvolgimento dei professionisti di 'Letture e Salute', un sapere condiviso che, a partire dalla rilettura dell'agito potesse validare e riprogettare il modello per diffonderlo. In questa cornice generale la rilevazione e l'analisi dei dati sono state condotte secondo l'approccio della Mixed Methods Research³³ che prevede l'intreccio di strumenti qualitativi e quantitativi, per raccogliere e confrontare prospettive individuali e collettive.

La ricerca si è svolta in tre fasi: nella prima si è andati a ricostruire la storia di 'Letture e Salute', attraverso l'analisi dei documenti e le interviste alle referenti quali testimoni privilegiati e si sono realizzati due *Focus Group* (con le referenti e con gli operatori) per individuare i temi da sottoporre a valutazione. Nella seconda fase, volta a esplorare il dispositivo in atto e a valutarne gli effetti, sono stati coinvolti i genitori che hanno partecipato agli appuntamenti di 'Letture e Salute' attraverso la somministrazione di tre questionari (prima dell'incontro, al termine e dopo sei settimane) e di interviste semi strutturate, con l'obiettivo di conoscere le caratteristiche delle famiglie e le loro opinioni sulla lettura e sul progetto. Parallelamente si è raccolta la voce degli operatori, attraverso schede di monitoraggio e interviste semi strutturate, per comprendere le modalità di

preparazione e svolgimento degli incontri, nonché opinioni e vissuti sul progetto. Nell'ultima fase, in tre *Focus Group*, si sono discussi i risultati con referenti ed operatori per favorire una rilettura critica dell'operato, una maggior consapevolezza del modello agito e la ridefinizione delle azioni in termini migliorativi.

A partire dai risultati di ricerca, presentiamo ora alcune riflessioni pedagogiche in merito alle pratiche di lettura ad alta voce, che ci consentono di esplorare maggiormente l'idea d'infanzia e tutto ciò a cui rimanda in termini pedagogici.

Riflessioni pedagogiche sui risultati della ricerca

Leggere ai più piccoli: la tecnica

Il primo punto su cui sostare con sguardo riflessivo è la cornice stessa del progetto, l'ideologia latente assunta da tutti gli attori sulla scena: siano genitori o professionisti, l'infanzia è, fin dalla nascita, non solo luogo di accudimento, ma necessità di educazione. Se riprendiamo da Rousseau la tesi che sia necessario pensare da subito alla formazione dei bambini e stabilire l'età giusta per proporre libri, ciò che cambia radicalmente è la definizione del tempo giusto che passa dai dodici anni di Emilio ai tre mesi del progetto 'Letture e Salute'. Permane invece l'idea, latenza della cultura occidentale, che il libro sia strumento centrale in un percorso di crescita e, come tale, vada somministrato con criterio e metodo, non lasciato a sperimentazioni spontanee.

Michael Foucault distingue, per preservarla, la vita come effetto di una manovra comportamentale positiva e diffusa, totalmente laica, da ciò che è vivo, vitale e vivente. Per lui non si tratta solo di rivendicare un'altra vita rispetto a quella che viviamo, ma di smascherare il fatto della produzione, del tutto artificiale, di quella normalità che chiamiamo 'vita'. La promozione alla lettura costituisce, dunque, ancora e solo una nuova tecnica di assoggettamento nella quale ciascuno deve occupare il ruolo assegnato: gli esperti che possiedono il sapere (scientifico e stadiale), i genitori che si riconoscono incompetenti, i bambini che assistono?

Eppure, la pratica della lettura in famiglia ha una storia antica e 'naturale' in Occidente, legata all'appartenenza alla civiltà dell'alfabeto. Potremmo allora pensare che non

si tratti solo di un circolo vizioso, ma che sia possibile abitare il paradosso, non andando oltre ma tornando indietro e recuperando la dimensione originaria della lettura, la sua genesi nella scrittura.

Anche a riconoscere con Derrida (1967)³⁴, Mc Luhan (1962)³⁵, Sini (1992)³⁶ e Agamben (2006)³⁷, che, da un punto di vista tecnico-didattico, quell'astrazione comincia con l'alfabeto greco, continua con la diffusione della stampa e trionfa con il successo della civiltà del libro, forse ora alla fine³⁸, l'esperienza della lettura non può che dover ritornare alla dimensione vitale da cui ha origine e dove non può che avere radici. Perché, allora, insegnare ai genitori a leggere ad alta voce? Si tratta solo di uno stratagemma preventivo che abbassa la soglia di alfabetizzazione per assicurare l'esistenza del lettore? È una precoce iniziazione per noi in Occidente ancora fondamentale? Oppure leggere può diventare un'esperienza vitale di incontro, qualcosa che non ci sembra al primo sguardo 'lettura'?

I Greci c'entrano, se non avessero inventato le vocali che suonano con le altre poche lettere dell'alfabeto, non saremmo stati capaci di mettere in testo il divenire della vita, cioè fissarlo, tradurlo e tradirlo, confezionandolo in quel prodotto commerciale che è diventato oggi un libro. Non ci sarebbe stata quella soglia, che produce e divide l'oralità dalla scrittura, a cui forse non apparteniamo più nell'epoca dei *social media*. La nostra scrittura alfabetica, che in pedagogia chiamiamo dispositivo evocando non solo la dimensione tecnologia ma anche quella disposizionale dell'esperienza che apre, ha permesso di praticare il mondo così come facciamo normalmente 'noi': nominando, categorizzando, argomentando e, da tempo anche, sperimentando.

Secondo quanto emerso dalla ricerca, il progetto 'Lettura e Salute', nella città metropolitana di Milano, trasforma una manovra capillare, tendenzialmente normativo-istruttiva (diffusione di documenti informativi e libera disponibilità di consultori, biblioteche, personale esperto e di esperienze di lettura condotte e ripetute nel tempo) in una brillante occasione di incontro tra professionisti (operatori dei consultori e bibliotecari) e, soprattutto, in un'opportunità per riscoprire ciò che gli studiosi chiamano 'narrazione', esperienza che tutti noi forse rischiamo di dimenticare, pur conoscendola bene.

Quando un genitore legge, il bambino non segue il filo del discorso sulla riga di un libro, non scorre con gli occhi le lettere superandole più in fretta possibile, ma ascolta. Sente il flusso della voce³⁹: timbri alti e bassi che producono una musicalità affettiva ed emozionata. Sentire quel flusso da vicino, magari in braccio o tra cuscini morbidi, significa essere toccati⁴⁰ dal calore, dalla densità e finanche dal solletico del fiato altrui.

La parola allora viene 'letta' tanto quanto una partitura musicale è decodificata dal direttore d'orchestra ed eseguita dal primo violino. Se poi oltre alle lettere nel libro – spesso un albo illustrato⁴¹ – ci sono anche immagini, disegni o squarci, pop up o altre elaborazioni della pagina, allora gli occhi – soprattutto quando non lo sanno ancora fare in modo automatico – possono 'leggere' colori, forme, buchi... e riconoscere lettere. In tutti questi casi i bimbi un po' più grandi ma non scolarizzati impareranno a capire come funzionano già almeno due linguaggi usati dai grandi: quello iconico e quello alfabetico. Tuttavia, il vantaggio non è solamente l'ovvia e precoce alfabetizzazione anche di tipo estetico-artistica (buon gusto e decodifica del gusto medio), ma la sperimentazione, pur inconsapevole, di un tratto saliente della nostra scrittura alfabetica, cioè il fatto che essa funzioni proprio in quanto non scrive tutto.

Rendersi conto, fare esperienza genitori-figli – paradossalmente proprio grazie a come funziona un libro in quanto anche mediatore pedagogico – significa acquisire una consapevolezza che soprattutto noi adulti possiamo rischiare di obliare. Venire a sapere, nella prossimità e nella vicinanza, d'avere un corpo capace di comunicare, e comprendere che ne è capace in forma diretta e non per averlo letto in un libro di recitazione, didattica o puericoltura, vale più di tutto il sapere-docente: si tratta di un vero dono che i piccoli continuano a fare. Da un punto di vista pedagogico, allora, si dà un'esperienza speciale e raffinata dove il libro media l'incontro tra operatori e generazioni, tanto che i contenuti da leggere finiscono per diventare secondari.

Leggere nella prima infanzia: gli attori

Un altro risultato, sul quale sostare, mostra come l'elemento fondante del dispositivo progettuale di 'Lettura e Salute' sia l'alleanza tra professionisti sanitari e culturali, un'alleanza nata nei tavoli istituzionali e poi

ripresa e gestita a livello locale dagli operatori di biblioteche e consultori. La commistione di saperi sanitari e letterari rappresenta l'elemento di originalità dei programmi di promozione alla lettura fin dall'origine, che si colloca, come ricordato, all'interno di un reparto ospedaliero.

A partire dai dati di ricerca, vorremmo riflettere su tale contaminazione in quanto riteniamo sia indizio non tanto di nuovi sguardi sull'infanzia quanto di nuove posture che vanno assumendo gli attori che, per professione, sono chiamati a occuparsene.

Da tempo, ormai, quando nasce un essere umano c'è un medico o altre figure di raffinata competenza sanitaria, oltre che una madre e tanto più spesso il padre. Elemento da sottolineare invece è come oggi alla nascita sia forte, nelle figure professionali che tutelano la salute dei bambini, non solo una preoccupazione preventiva di ordine sanitario ma anche una di ordine educativo: perché mai un medico, nello specifico il pediatra, dovrebbe preoccuparsi se un genitore non legge a chi è tanto piccolo da non sapere né poter leggere? Perché da noi la lettura ad alta voce nei contesti familiari e in quelli professionali, protetti e intimi come i nidi, è tornata in auge come fosse una medicina che fa bene?

Indubbiamente è necessario citare l'Organizzazione Mondiale della Sanità che già nel 1948 affermava che la salute è uno stato di completo benessere fisico, mentale e sociale e non consiste soltanto in un'assenza di malattia o di infermità⁴², e, in seguito, la carta di Ottawa (1986) che sancisce tale visione; si tratta di passaggi fondamentali per modificare l'idea di medico e medicina ed aprire così nuovi piani di attenzione e nuove possibilità di intervento. Tuttavia, a leggere tale cambiamento attraverso Foucault, ancora una volta occorre tornare indietro per guardare il presente. Il filosofo francese contesta la ricostruzione storica secondo cui un'unità continua ci avrebbe condotti dal mondo ebraico ai Greci, fino alla novità cristiana per divenire quello che siamo, eredi della grande sapienza classica; piuttosto egli studia l'Ellenismo che, come oggi, è un tempo complesso di incontro/scontro tra culture e differenti visioni del mondo. Affrontando con rigore lo studio di quella seconda classicità, si convince fin da giovane della infondatezza delle ricostruzioni storiche della clinica, riscoprendo una medicina della vita⁴³ e non della morte⁴⁴: una medicina che aiuta a vivere bene. In

tale contesto, rientra nei compiti del medico occuparsi della dieta che non aveva infatti nessuno dei modi disciplinari ai quali siamo assuefatti oggi, ma che insegnava ad usare il corpo in modo corretto rispettandone la specificità. Scrive Foucault: «Nell'antica dietetica, le variazioni [...] sono progressive; lungi dall'assumere la forma binaria del lecito e dell'illecito, definiscono un'oscillazione permanente fra il più e il meno»⁴⁵. Per questi medici l'educazione è allora elemento imprescindibile della cura sanitaria, il che si traduce oggi nel raccomandare di far assumere la lettura ai piccoli secondo «momenti opportuni e frequenze ottimali»⁴⁶.

Interessante ricordare le parole di una mamma che, cercando un'immagine per rappresentare il progetto, lo ha associato a un libro di ricette.

Se la modifica del ruolo sanitario appare evidente, forse più radicale è quella del bibliotecario. L'incontro con potenziali lettori, così piccoli da non saper ancora leggere, richiede la modifica di riti e stili: il bibliotecario lascia il suo bancone, esce dal suo silenzioso contesto e, per consegnare la lettura, deve porre attenzione alla materialità dei libri e dei corpi che li leggono, preparando il cerchio dei bambini, la valigia dei libri da sfogliare. Quasi in un chiasmo, in questo progetto i sanitari si preoccupano dell'educazione e i bibliotecari dispongono i corpi.

Potremmo disquisire ricordando come la filosofia, il sapere dove la nostra cultura reputa di affondare le proprie radici, non faccia altro che mimare l'arte di cui era esperta la madre di Socrate, la levatrice Fanarete; nella promozione alla lettura alla prima infanzia, cultura e cura si incontrano sul terreno comune dell'educazione, inteso come un dispositivo da allestire nei suoi molteplici livelli affinché produca effetti formativi.

Leggere tra educazione e cura: il dispositivo

Finora abbiamo usato il sintagma 'educazione, cura e cultura' come se fosse ovvio. Spiega Riccardo Massa⁴⁷ che l'etimologia della parola educazione è doppia: può essere ricondotta al verbo latino *Educare*, che evoca la dimensione affettiva e relazionale delle cure primarie e dell'allevamento, in particolare il dar-da-mangiare e alle pratiche di *maternage* e può derivare anche dal verbo *educere*, che rimanda alla maieutica. Massa rinviene tale

duplicità, preziosa per l'educatore, sin dal testo di Platone, *La Repubblica*, dove lo spazio semantico dell'educazione è saturato da una coppia di termini, *trepho* (nutrire) e *paideuo* (formare), che reputa possano essere tradotte anche come cura e cultura laddove, intendendo per cultura l'insieme degli insegnamenti che danno forma all'uomo, è possibile inserire in questa sfera anche il termine istruzione che non risulta dunque contrapposto a educazione ma implicito in essa.

Alla luce di questi pensieri, leggiamo il dispositivo progettuale di 'Lettura e Salute' che ripropone, a una lettura pedagogica, la polisemia del termine educazione nella sua duplicità di cura (accudimento) e formazione (cultura).

Strutturalmente gli incontri avvengono in consultorio, luogo che rappresenta per le madri un punto di riferimento per apprendere e ricevere sostegno sulle cure primarie; la promozione della lettura, che non avviene più in luoghi deputati alla formazione, viene così a collocarsi tra le pratiche di accudimento. Questo accostamento permette di sottolineare come leggere a bambini molto piccoli, molto più di altre forme di lettura, necessiti di azioni e attenzioni materiali, proprio quanto l'accudire: occorre disporre i corpi, conoscere gli strumenti, stabilire tempi e modi adeguati.

Al tempo stesso, però, collocare la lettura in tale contesto porta a rivedere il significato stesso di cura primaria, non più intesa come mero soddisfacimento di bisogni basilari, quanto piuttosto come quella premura al divenire possibile che Luigina Mortari definisce «*epimeleia* cioè [...] il desiderio propriamente umano di cercare la miglior forma di vita possibile, quella in cui realizzare il proprio poter essere più proprio»⁴⁸.

E' inoltre importante osservare come l'intreccio di cura e formazione non appartenga solo agli interventi progettati ma sia insito nella lettura ad alta voce da genitori a figli; il riferimento è alle parole di Marco Dallari che scrive: «[...] una delle pratiche in cui, con maggior evidenza e intensità, la cura evidenzia il suo potenziale di intensità affettiva coniugato con gli aspetti portatori di emancipazione, autonomia e incremento delle risorse cognitive, è quella in cui un adulto legge un libro a un bambino»⁴⁹.

Se le valenze fisiche, intrinsecamente connesse a questa pratica (i toni della voce, le posture dei corpi, la

vicinanza...), creano una relazione di intimità riconducibile al *maternage*, la dimensione emancipatoria accade nel trasferire «progressivamente su un piano simbolico (le parole, le immagini, [...]) l'originaria relazione fondata sulla soddisfazione di esigenze primarie»⁵⁰.

Questa transizione avviene grazie alla presenza (e alla specificità) del libro come un oggetto mediatore⁵¹ che trasforma una relazione diretta, nella quale l'adulto si prende cura agendo direttamente sul corpo bambino, in una relazione mediata. Se, da un lato, il libro crea un vincolo, anche materiale, tra i soggetti, dall'altro inserisce una distanza nella quale ciascuno ha la possibilità di agire da singolo. Infatti la lettura, rafforzando le competenze narrative originarie che permettono di dare significato all'esistenza, alle relazioni con gli altri e con il mondo, consente ai bambini di percepire sé e gli altri come soggetti intenzionali e autonomi.⁵²

Concludiamo tornando a Riccardo Massa che, nel riflettere su educazione e cura, rimarca la necessaria interconnessione, non priva di conflitto e tensione, tra i significati fondamentali del termine educazione ovvero prendersi cura, portar via e formare: «è come suggerire che, per condurre via, bisogna prima accudire e nutrire; così come che, dopo essere stati accuditi e nutriti, occorra il venir portati via dal luogo della nutrizione e della cura»⁵³.

La pratica della lettura ad alta voce, a nostro avviso, nutre e svela questo incessante e ineludibile rimando: chiede cura per poter accadere qui ed ora ma proprio nel suo accadere apre all'altrove⁵⁴, al futuro di figli (scolari o cittadini, a seconda delle prospettive), all'emancipazione come soggetti e come lettori, autonomi anche da quella voce che ci ha letto per anni.

Conclusioni

Osservando i progetti di promozione alla lettura con sguardo pedagogico, appare dunque possibile evidenziare alcune tematiche di più ampio respiro che, nel mondo attuale, connotano l'universo, materiale e simbolico, della prima infanzia; tematiche che aprono questioni sull'oggetto 'infanzia', sulle regole che lo presidiano, sugli attori che intervengono nella sua connotazione. Potremmo definirle condizioni apriori dell'agire

educativo, vincoli immateriali di ogni progettualità educativa, dei quali riteniamo importante divenire consapevoli.

Se crediamo che la letteratura sia il primo dispositivo simbolico-finzionale (o simulativo) dell'Occidente, allora diviene necessario praticare le storie, leggerle e tramandarle, non solo perché, come insegna Bruner, il pensiero narrativo «si occupa delle intenzioni e delle azioni proprie dell'uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso»⁵⁵ ma poiché le pratiche di lettura costituiscono un dispositivo pedagogico.

JOLE ORSENIGO
MARIA ELENA SCOTTI
LAURA SELMO
University of Milano-Bicocca

¹ Il contributo è il risultato congiunto di tutte le autrici. In particolare Jole Orsenigo è autrice dei paragrafi: La scoperta dell'infanzia; Leggere ai più piccoli: la tecnica; Maria Elena Scotti dei paragrafi: La lettura in famiglia nel tempo; Leggere nella prima infanzia: gli attori; Conclusioni; Laura Selmo dei paragrafi: Introduzione; La ricerca: metodi e dati; Leggere tra educazione e cura: il dispositivo.

² R. Massa, *Cambiare la scuola?* Laterza, Roma-Bari 1997, pp. 25-26

³ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. 145

⁴ F. Carmagnola, *L'anima e il campo. La produzione del sentire*, Mimesis, Milano 2016

⁵ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*, cit. p. 426

⁶ Ivi, p. 427

⁷ J.F. Lyotard, *La condizione post-moderna: rapporto sul sapere*, Feltrinelli, Milano 1981

⁸ G. Lipovsky, *Les temps hypermodernes*, Grasset, Paris 2004

⁹ J.J.Rousseau, *Emilio o sull'educazione*, Armando, Roma 1972, p. 126

¹⁰ R. Massa, *Istituzioni e scienze dell'educazione*, Laterza, Roma-Bari 1990, p. 108

¹¹ J.J.Rousseau, *Emilio o sull'educazione*, cit. pp. 7-72

¹² M. Foucault, *Gli anormali. Corso al Collège de France (1974-1975)*, Feltrinelli, Milano 2000, pp. 226-230 e 238

¹³ S. Freud, *Tre saggi sulla sessualità*, «Opere», IV a cura di C. Musatti, Bollati-Boringhieri, Torino 1989, pp.441-546

¹⁴ F. Papi, *Educazione*, Isedi, Milano 2001, pp. 32-33

¹⁵ Ivi, p. 28

¹⁶ Ivi, p. 32

¹⁷ J. Dewey, *Democracy and education*, MacMillan, New York 1916

¹⁸ A. Manguel, *Una storia della lettura*, Feltrinelli, Milano 2009

¹⁹ C. Ginzburg, *Spie. Radici di un paradigma indiziario* in A. Gargani (a cura di), *Crisi della ragione*, Einaudi, Torino 1979, pp. 57-106

²⁰ E. Becchi, *Il bambino di ieri: breve storia di una storiografia*, «Studi sulla formazione», online Firenze University Press, 2010, pp. 7-21

²¹ U. Eco, *La struttura assente*, Bompiani, Milano 1968

²² M. Phillips, S.P.A. Norris, *Unlocking the door: Is parents' reading to children the key to early literacy development?* «Canadian Psychology», 49, 2, 2008, pp. 82-85

²³ I. Nespolo, E. Ricciardi, *Leggiamo insieme: strategie e percorsi di lettura*, Carocci Faber, Roma 2006

²⁴ P.C.High, P. Klass, E. Donoghue, D. Glassy, B. Del Conte, M. Earls, et al., *Literacy promotion: An essential component of primary care pediatric practice*, «Pediatrics», 134, 2, 2014, pp. 404-409

²⁵ Sanders, Gershon, Huffman, Mendoza, *Prescribing books for immigrant children: a pilot study to promote emergent literacy among the children of Hispanic immigrants*, «Archives of pediatrics & adolescent medicine», 154, 8, 2000, pp. 771-777

²⁶ www.reachoutandread.com ultima consultazione settembre 2019

²⁷ EU, High level group of experts on literacy, *Final report EU*, 2012, ultima consultazione settembre, 2014 su

<http://www.ec.europa.eu>

²⁸ J. Locke, *I pensieri dell'educazione*, La Nuova Italia, Firenze 1947

- ²⁹ J. Dewey, *Democracy and education*, cit., pp. 110-112
- ³⁰ M.T. Maiocchi *In-fans?*, FrancoAngeli, Milano 1985
- ³¹ M. Foucault, *Sorvegliare e punire*, Einaudi, Torino 1993
R. Massa, *Cambiare la scuola?*, cit.
- ³² F.P. Colucci, M. Colombo, L. Montali (a cura di), *La ricerca intervento. Prospettive, ambiti e applicazioni*. Il Mulino, Bologna 2008
- ³³ J.W. Creswell, V.L. Plano Clark, *Designing and conducting mixed methods research*. Sage, Los Angeles-London 2011
- ³⁴ J. Derrida, *Della Grammatologia*, Jaca Book, Milano 2012
- ³⁵ M. McLuahn, *La galassia Gutenberg*, Armando, Roma 1976
- ³⁶ C. Sini, *Etica della Scrittura*, Il Saggiatore, Milano, 1992
- ³⁷ G. Agamben, *Che cosa è un dispositivo?* Nottetempo, Milano 2006
- ³⁸ J. Derrida, *Della Grammatologia*, cit. p. 12
- ³⁹ M. Bonazzi, C. Serra, S. Vizzardelli, (a cura di), *Voce*, Mimesis, Milano 2019; A. Cavarero, *A più voci. Filosofia dell'espressione vocale*, Feltrinelli, Milano 2003
- ⁴⁰ J. L. Nancy (a cura di), *J. Derrida. Toccare*, Marietti, Imola 2007
- ⁴¹ M. Negri *Lo spazio della pagina, l'esperienza del lettore*, Erickson, Trento 2012
- ⁴² <http://www.who.int/about/definition/en/print.html>
- ⁴³ M. Foucault, *L'uso dei piaceri*, Feltrinelli, Milano 1984
- ⁴⁴ M. Foucault, *Nascita della clinica*, Einaudi, Torino 1969
- ⁴⁵ M. Foucault, *L'uso dei piaceri*, cit., p.120
- ⁴⁶ Ibidem.
- ⁴⁷ R. Massa, *Cambiare la scuola?*, cit., pp. 25-26
- ⁴⁸ L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Bruno Mondadori, 2006, p.42
- ⁴⁹ M. Dallari, *Raccontare come pratica di cura*, in M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure: albi illustrati e relazione educativa*, Erickson, Trento 2013, p. 25
- ⁵⁰ Ivi, p. 26.
- ⁵¹ C. Palmieri, *Un'esperienza di cui aver cura... Appunti pedagogici sul fare educazione*. Franco Angeli, Milano 2011
- ⁵² M.C. Levorato, *Le emozioni della lettura*. Il Mulino, Bologna 2011
- ⁵³ R. Massa, *Cambiare la scuola*, cit. p. 25
- ⁵⁴ J. Orsenigo, *Lo spazio paradossale*, Unicopli, Milano 2008
- ⁵⁵ J. Bruner, *La ricerca del significato: per una psicologia culturale*, Bollati Boringhieri, Torino 2000, p.18

La lettura come condizione formatrice nei primi mille giorni di vita: riflessioni pedagogiche

Reading as formative condition in the first thousand days of life: pedagogical reflections

VIVIANA LA ROSA

The purpose of this paper is to explore the role played by reading as formative condition in the first thousand days of life. Supported by educational research, cognitive psychology, neurosciences and brain research, it is intended to highlight that reading, in particular reading children's book (fairy tales, stories, picture books and wordless books), is not merely a pleasant pastime, but an indispensable condition for young child's intellectual, emotional and social maturation.

KEYWORDS: READING, CHILDHOOD, CHILDREN'S BOOK, EDUCATIONAL RESEARCH, EARLY EDUCATION

L'infanzia irriducibile

Quando Ellen Key consegnò alle stampe, nel 1900, il suo *Barnets århundrade*¹ (testo tradotto in Italia come *Il secolo dei fanciulli*) molto probabilmente non immaginava di aver profetizzato una delle più grandi scoperte del XX secolo: quella del bambino. Per quanto dirompente e cruciale, infatti, l'attenzione scientifica verso l'infanzia è un fatto tutto sommato recente, che squarcia il velo di opacità e noncuranza che aveva nei secoli collocato il fanciullo in una condizione di marginalità epistemologica. L'infanzia ha rappresentato a lungo, infatti, tra i più rilevanti 'silenzii' in educazione², dispersa tra processi di adultizzazione e investimento scientifico su temi ad essa tangenti, come, ad esempio, il tema del materno. Lo ricordava la stessa Maria Montessori, segnalando come a lungo il bambino e le sue straordinarie «energie costruttive» fossero rimaste di fatto «celate sotto un complesso di idee formatesi intorno alla maternità»³.

Nel quadro di un più generale processo di definizione e consolidamento delle scienze umane e sociali, all'alba del Novecento, l'infanzia è accreditata come oggetto di studio e il bambino finalmente disvelato quale soggetto epistemico. Vera e propria 'rivoluzione scientifica', la possibilità di esplorare il fanciullo sul piano della ricerca, primariamente pedagogica e psicologica, pone in luce consape-

volezze diverse in ordine alla specificità della vita infantile, non solo integrando in seno alla comunità scientifica gli effetti prodotti dalla «rivoluzione dell'affettività» che aveva caratterizzato l'uomo occidentale tra Settecento e Ottocento (dunque riconoscendo spessore scientifico ai temi della relazione genitore-figlio)⁴, ma aprendo altresì gradualmente anche ai contributi della psicoanalisi e alla correlata galleria di piste interpretative sul bambino, soggetto 'già stato' per l'adulto e simbolicamente pregnante e denso. Come sostiene Trisciuzzi, la natura infantile diviene, nel corso del Novecento, un costrutto sempre più determinante sul piano non solo della ricerca scientifica, ma altresì sul piano dell'esercizio della genitorialità, un costrutto tuttavia 'mobile' e variamente articolato⁵.

Nella significativa varietà delle interpretazioni, certamente il bambino appare all'adulto (sia esso genitore, maestro, ricercatore) un 'essere interessante' e viene pertanto sottratto all'opacità narrativa e interpretativa del passato. Nelle more di questo processo, anche a seguito del diffondersi della teoria evuzionista, l'infanzia è sempre più interpretata quale 'prodotto' storico e non solo naturale, da cui consegue il riconoscimento della precipua responsabilità dell'adulto nell'educazione del bambino. L'immaginario collettivo sull'infanzia è così significativamente sollecitato a ricomporre nuove piste interpretative, così come la stessa comunità scientifica appare impe-

gnata nel febbrile tentativo di sezionare con chirurgica attenzione il bambino quale soggetto epistemico rilevante, nella varietà dei possibili teatri educativi. Nelle more di questo processo, anche i primi mille giorni di vita del bambino escono gradualmente dal cono d'ombra entro cui erano stati inopportunosamente collocati e, soprattutto a partire dagli ultimi 40 anni, costituiscono un focus di ricerca sempre più vivace.

La specificità di una formazione che inizi sin dai primi istanti di vita chiama a sé, necessariamente, sia sul piano della ricerca pedagogica che su quello delle politiche educative italiane e europee, la riflessione congiunta su temi, figure, spazi formativi che entrano in gioco nella storia formativa del bambino, a partire dalla imprescindibile connessione tra educazione, cura e socializzazione, come ribadito anche nel documento della Commissione europea per l'infanzia del 2014 "Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia" (*Quality Framework*)⁶ «prendersi cura dei bambini implica il riconoscimento che ogni azione di cura è anche educativa, dal momento che l'intenso scambio comunicativo che intercorre tra il bambino e l'adulto durante l'attività di cura costituisce un'opportunità ineludibile per la sua crescita e apprendimento. Inoltre, gli atteggiamenti di cura che educatori e insegnanti rivolgono ai bambini costituiscono un presupposto fondamentale per favorirne la motivazione e il coinvolgimento nei processi di apprendimento, contribuendo a creare un contesto emotivo rassicurante entro cui i bambini acquisiscono fiducia nelle loro capacità»⁷.

Nell'alveo di questo processo di rinnovata attenzione ai temi dell'educazione e della cura nella prima infanzia, che si arricchisce certamente anche per il recente investimento in vista del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita fino ai 6 anni, irrinunciabile mi sembra una riflessione pedagogicamente fondata intorno alla funzione della lettura e dell'educazione alla lettura nei primi mille giorni di vita.

Tra educazione e cura, individualità e socialità, l'esperienza di immersione nella lettura e di contatto attivo con le storie (siano esse fiabe, libri illustrati, wordless books) si configura come condizione formatrice irrinunciabile nella vita del piccolo. Cosa rende questa esperienza così rilevante e preziosa, imprescindibile occasione di sinergia tra cura e educazione? La risposta è 'complessa', nel senso che dipende dalla tessitura indissolubile di più

elementi, modelli, prospettive teoriche, metodologiche e disciplinari.

Tentando di dipanare la 'matassa' prodotta da questa convergenza di elementi, un primo momento di riflessione attiene alla opportuna connessione tra lettura e narrazione che dovrebbe connotare, proprio nei primi mille giorni di vita, la relazione tra 'adulto narratore' e 'bambino narratore'⁸.

Pur convergenti e non di rado sovrapposte, lettura e narrazione tuttavia configurano e prospettano modalità certamente diverse di engagement: la lettura presuppone la proposta di una storia attraverso un testo/iconotesto ed è, pertanto, ad esso strettamente legata; la narrazione, centrata sulla dimensione dell'oralità, è essenzialmente sganciata da un testo scritto e si nutre di una relazione diretta e libera con il narratario. Colui che narra, interpretando la storia, è così libero di modulare la voce e di muovere il corpo in uno spazio performativo fluido e interattivo, assicurando peraltro un contatto visivo pressoché costante con chi ascolta⁹. Proprio in virtù di questa libertà di performance, la narrazione risulta per il bambino più facilmente un'esperienza immersiva e coinvolgente, filo di contatto privilegiato con l'adulto di riferimento. Per queste ragioni, ad esempio, Bruno Bettelheim suggerisce una narrazione della fiaba, piuttosto che una lettura, tenuto altresì conto del diverso coinvolgimento emotivo del narratore sia rispetto alla storia, sia rispetto al bambino¹⁰. Sulla base di queste diverse modalità di engagement, lettura e narrazione prospettano nel tempo effetti diversi, ad esempio, sul piano dello sviluppo dell'oralità, della memoria e nella capacità di comprensione della storia¹¹, nella capacità di fornire risposte immaginative adeguate¹², nello sviluppo del vocabolario¹³.

Nel quadro di un percorso di educazione alla lettura che inizi già nei primi mille giorni di vita, riferito anche alla possibilità di promuovere *early literacy* e *visual literacy*, il confine tra lettura e narrazione è quanto mai sfumato, ma non per questo risolto o annullato. Piuttosto, appare cruciale la capacità dell'adulto di proporre esperienze di 'lettura narrata' e dialogica, una lettura dunque in grado tanto di restare fedele al testo scritto, quanto di consentire una interazione costante e autentica tra adulto e bambino che attiene alla capacità di narrare e di essere narrati, condizione antropologicamente, storicamente, culturalmente rilevante nella storia dell'umanità¹⁴.

L'essere in narrazione

Inventare e consumare storie, ci ricorda Jonathan Gottschall, è un imperativo della nostra specie. Sin dalla notte dei tempi, la storia evolutiva dell'uomo si lega alla capacità/possibilità di narrare se stesso e di essere narrato, di condividere esperienze, timori, paure ancestrali. Questi, di luogo in luogo, di tempo in tempo, hanno finito per condensarsi in storie e fiabe, in esperienze di racconto, narrazione, fiabazione, generalmente caratterizzate dalla dimensione dell'oralità, precipitato di vita comune.

L'essere in narrazione appare in questo modo espressione irriducibile e radicale di umanità, condizione attraverso cui, ci ricorda Bruner, l'uomo è in grado di ricostruire le fila e i significati della propria storia di vita¹⁵.

Privato della possibilità di 'pensarsi in storie', l'uomo smarrirebbe non solo l'opportunità di interpretare se stesso e il mondo, ma anche di entrare in relazione con l'altro, atteso che la facoltà di narrare è, primariamente, come ricorda Benjamin, «capacità di scambiare esperienze»¹⁶, di riconoscersi in immagini archetipiche che riconnettono l'uomo con il resto del vivente, di collocarsi entro una macrostruttura che connette. Cruciale è, pertanto, la possibilità di narrare e di 'essere narrati', vera e propria 'condizione formatrice' dell'essere umano sin dai primi istanti di vita. Sul filo del racconto, nella condivisione di storie, nell'esercizio dell'oralità (che è sempre tanto sapiente quanto istintiva) si esplorano infatti circostanze e occasioni irrinunciabili di cura educativa, si sperimentano spazi formativi reali e fantastici, si mettono in gioco e si acquisiscono competenze diverse.

L'immersione nella narrazione è contatto primario tra il bambino e la 'mamma lingua': l'infante (etimologicamente colui che non parla) è guidato nel mondo attraverso la voce della madre, del padre, e delle altre figure affettive che lo accudiscono.

Le parole lo nutrono, lo curano, lo calmano. Il tono e il colore della voce, la sua capacità di vibrare e di entrare in risonanza con il caos dell'universo interiore del bambino è una delle prime esperienze di alfabetizzazione emotiva, di consapevolezza del proprio esserci nel mondo. Il piccolo ascolta le parole che gli vengono donate e poi «di colpo, senza fatica, senza avvedersene, impara le regole segrete di una lingua, la può parlare, o forse sarà meglio dire potrà farsene parlare»¹⁷. Egli nutre in altre parole con-

temporaneamente lingua e *lalangue*, affondando in una irriducibile esperienza sinestetica.

Se nei primi giorni di vita l'esperienza della narrazione è essenzialmente per il bambino occasione preziosa di contatto con la voce della madre e con il mondo che lo contiene (occasione peraltro necessaria anche in vista dello sviluppo del linguaggio), con il passare del tempo essa cambia forma e si manifesta sempre più come autentica possibilità di cura educativa, presupposto imprescindibile in vista della costruzione delle proprie mappe emotive e cognitive, pertanto irrinunciabile nella storia formativa di ciascuno, responsabilità precipua non solo del genitore, ma anche di insegnanti e educatori.

In questo senso, la narrazione è partecipazione sempre più attiva al vivente e alla storia dell'umanità, interconnessione tra passato e presente, interdipendenza tra generazioni. È immersione nel portato di esperienze ataviche e ancestrali che si è sedimentato nella notte dei tempi nella forma di storie e protostorie nella quali il bambino, gradualmente si riconosce. La natura 'narrativa' della mente umana è infatti, in prima istanza, espressione della necessità/possibilità di condividere l'esperienza, di entrare in relazione.

«L'arte di narrare si avvia al tramonto», ammoniva tuttavia Walter Benjamin all'indomani della fine della Prima guerra mondiale¹⁸, e con essa anche quella facoltà, apparentemente inalienabile, di condividere l'esperienza. «Il che non significa che oggi non vi siano più esperienze. – ricorda Agamben – Ma esse si compiono fuori dall'uomo»¹⁹. Privare il bambino della narrazione significa in qualche misura lasciarlo in una condizione di povertà di esperienza, sottrarlo al vissuto di radicale umanità proprio dell'ascoltare e del riconoscersi nelle storie che ascolta, negli sguardi che ne accompagnano la trama. È vera e propria azione contro l'uomo che sarà. Di converso, restituire l'esperienza all'uomo, riportarla dentro una condizione di umanità autentica e mai mediata da artifici, significa rendere in dono alla narrazione stessa la possibilità di essere, ancora e ancora, imperativo condiviso della specie.

L'esperienza della lettura e della narrazione nei primi mille giorni di vita è nutrimento della dualità madre/figlio e padre/figlio, esperienza in sé corporea e intellettuale, sinolo di lingua e *lalangue*. L'adulto che legge una storia, primariamente la madre e/o il padre, offre al bambino

suggerimenti emotive, affettive, culturali, lo espone ad una cura ‘estetica’, nel senso dell’*aisthesis* (percezione) e, ad esso correlato, dell’*aistanomai*, del sentire fisico. Questa sinergia di sensi, calore, emozioni che accompagna la narrazione è perfettamente restituita da Rodari: durante il racconto della fiaba il bambino: «può finalmente godersi il genitore a suo agio, osservare il suo viso in tutti i particolari, studiarne gli occhi, la bocca, la pelle. La voce della madre o del padre non gli parla solo di Cappuccetto Rosso: gli parla di se stessa»²⁰.

Se la lettura è correttamente proposta, se è dunque autentica e accogliente, ad alta voce o a bassa voce, capace di nutrire il contatto tra i corpi e lo scambio di sguardi, centrata sul tempo e sulle risposte del bambino, consente a quest’ultimo di accedere ad una occasione privilegiata di contatto con l’altro, di costruire il filo di Arianna che lo aiuterà ad orientarsi nel labirinto di emozioni indistinte che egli prova all’inizio della sua vita. Piano piano, giorno dopo giorno, storia dopo storia, egli imparerà a regolare le emozioni, a definire la grammatica del suo universo emotivo, ad acquisire una capacità sempre più evoluta di pensare se stesso ‘in storie’. Questo tipo di competenza appare irrinunciabile nella definizione del pensiero narrativo cui allude Bruner e presuppone la capacità del soggetto di ricondurre il proprio vissuto entro le tracce proprie della narrazione, negli schemi e nelle strutture tipiche di fiabe e storie; una domestichezza con le traiettorie codificate dalle trame del racconto che è nutrita nel percorso di crescita del soggetto sia dalla possibilità di condivisione e di ascolto di storie, sia dall’esperienza individuale di lettura, ma che certamente va coltivata sin dai primi istanti di vita, e per sempre, attraverso il contatto con alte storie, altre esperienze narrative, altri mondi immaginativi.

La narrativa, ci ricorda ancora Bruner, «dialettica fra ciò che si attendeva e ciò che è stato», ha la capacità di modellare l’esperienza del soggetto²¹. Quanto più assiduo sarà stato allora il contatto con fiabe, storie, albi illustrati, tanto più competente sarà il bambino (poi adulto) nel trasferire in percorsi narrativi coerenti e significativi le proprie esperienze di vita.

«La narrazione, infatti, costituisce una fonte straordinaria per prestare ai bambini parole che giacciono come richiami sommerso, per raggiungere, risvegliare, sollecitare parti profonde di sé, per entrare nel mondo dei sentimenti e delle emozioni»²²

Se questo contatto sarà stato invece lacunoso o, peggio, assente, non priveremo il bambino solo di sollecitazioni culturali e cognitive, ma lo priveremo degli strumenti per costruire il suo alfabeto fantastico, emotivo, creativo. Gli impediremo di strutturare un corredo di immagini e parole per rappresentare il suo mondo interiore.

In altre parole, la possibilità di inventare e consumare storie non è mera azione meccanica di accudimento o intrattenimento, ma una profondissima e irrinunciabile azione di cura educativa, responsabilità precipua non solo delle figure parentali, ma anche degli insegnanti e degli educatori che avranno un ruolo nella storia formativa del bambino. È altresì un diritto del fanciullo o, per meglio dire, l’espressione coordinata e sinergica di più diritti: il diritto di usufruire del «tempo per essere, per apprendere e per dispiegare il proprio potenziale umano»²³; il diritto di apprendere copioni di vita e strumenti di fiabazione utili a trasferire sul piano immaginativo e fantastico paure e inquietudini; diritto di usufruire di *stroke* di natura emotiva; diritto di riappropriarsi e usare, come ricorda Malaguzzi, tutti i «99 linguaggi» che gli sono stati rubati²⁴; diritto di nutrire mente e corpo, strutture cognitive e strutture emotive, nella necessaria interazione tra i due livelli.

Leggere nei primi mille giorni: suggestioni educative tra neuroscienze e *cognitive criticism*

Perché l’esperienza della lettura è cruciale proprio nei primi mille giorni di vita? La sinergia di studi nel campo delle neuroscienze, della medicina, della psicologia e della pedagogia individua nei primi 36 mesi di vita un periodo strategico e cruciale non solo nella storia formativa del bambino, ma anche in vista della costituzione di una società inclusiva e democratica e del contrasto alle povertà educative. Come indicato nel documento prodotto nel 2018 dall’Organizzazione mondiale della sanità *Nurturing care for early childhood development*, «uno dei modi migliori in cui la società può dare impulso al benessere condiviso, promuovere una crescita economica inclusiva, espandere le pari opportunità e porre fine alla povertà estrema» è «investire nello sviluppo infantile precoce»²⁵. Lo stesso documento ricorda come irrinunciabile sia l’accesso universale a servizi educativi per l’infanzia, all’interno dei quali promuovere esperienze condivise di lettura anche con i caregiver.

In effetti, come si vedrà, sono numerosi i riscontri positivi in ordine alla connessione tra lettura condivisa precoce, promozione di competenze di regolazione emotiva, empatia, inclusione.

I dati sono ancora più significativi se l'esperienza della narrazione si colloca proprio nel periodo 0-3. Tra genetica ed epigenetica, a partire già dalle sollecitazioni contenute nel testo del 2005 *Child care and Child Development* prodotto dal "National Institute of Child Health", si attenua progressivamente l'idea di tappe genetiche immutabili e si consolida invece il principio di «ambiente contagioso» al cui interno cruciali sono le azioni precoci a sostegno dell'infanzia²⁶. Come è noto, nei primi mille giorni di vita del bambino si registra la massima plasticità neurale: le connessioni sinaptiche raggiungono un picco e si definisce l'80% del volume del sistema nervoso. Nello stesso momento, però, si verifica un fenomeno denominato *pruning*, cioè potatura delle sinapsi meno usate²⁷. Un cervello che apprende continua a potare miliardi di connessioni tra le cellule cerebrali di cui un bambino potrebbe potenzialmente aver bisogno, ma che potrebbero essere non necessarie o non sostenibili. In altre parole, «*the brain decides which experiences are salient, namely, worth storing for future recall, and which are irrelevant and can be dismissed*»²⁸.

Le implicazioni sottese a tali studi inducono a riconoscere nell'immersione nella lettura sin dai primi istanti di vita un'occasione preziosa e non ripetibile di formazione del bambino, cruciale in vista della futura storia evolutiva e per la progressiva costruzione di un 'cervello che legge'²⁹. Secondo questo approccio, sarebbe altresì opportuno promuovere il contatto con le storie prima dell'apprendimento della lettura. Assecondando le riflessioni di Stanislas Dehaene, l'apprendimento della lettura sembrerebbe 'impegnare' i neuroni corticali, il cui numero è fisso. Questo vorrebbe dire, in altre parole, che i neuroni impegnati nel riconoscimento delle parole e, poi, nel processo di lettura, non sarebbero più disponibili per altre attività di apprendimento³⁰, a danno di altre competenze del cervello e di funzioni di interpretazione e/o lettura del mondo circostante. È altresì vero, avverte lo studioso, che i neuroni possono manifestare comportamenti 'associativi', partecipando simultaneamente a più funzioni, per cui un neurone in grado di svolgere la funzione A potrebbe anche essere utile nello svolgimento della funzione B.

«Quindi, l'acquisizione di nuove competenze può, almeno in parti specifiche del cervello, avvenire "a spese" di altre competenze che non vengono perse, ma "spostate" in altre aree corticali»³¹. Quanto più precoce è l'attività di esplorazione della storia attraverso l'ascolto o le immagini, quanto più questa attività potrà essere interconnessa positivamente con la successiva lettura e le altre esperienze di immersione in storie. Se invertiamo il processo, stando agli studi di Dehaene, il rischio è di non poter più fare affidamento su un certo numero di risorse neurali.

Sono numerosi altri i riscontri in ordine agli effetti positivi della lettura condivisa precoce nei primi mille giorni: i bambini che hanno avuto accesso ad esperienze di lettura condivisa mostrano maggiori competenze di *emergent literacy*³², un incremento del vocabolario 'attivo', maggiori competenze linguistiche e di alfabetizzazione, anche nel caso di contatto con albi illustrati³³, e importanti benefici sul piano dello sviluppo cognitivo e della costruzione di una teoria della mente³⁴. La lettura condivisa precoce appare anche cruciale ai fini dell'*empowerment* emotivo e cognitivo, contribuendo ad alimentare i processi di regolazione emotiva e agendo da rinforzo sullo sviluppo cognitivo³⁵.

Nel quadro di queste ricerche è certamente deflagrante la scoperta dei neuroni specchio³⁶ e il ruolo che questi esercitano nei processi di lettura e nella correlata capacità di attivare specifiche reazioni emotive come, ad esempio, risposte empatiche. Nel caso di percezione del dolore altrui, ad esempio, i neuroni specchio attivano aree della corteccia cerebrale implicate quando si è direttamente coinvolti nell'esperienza di dolore³⁷. Il progredire degli studi sui neuroni specchio ha inoltre dimostrato che la loro attivazione non riguarda solo aree cerebrali coinvolte nella rappresentazione motoria dell'azione, «ma contraddistingue anche alcuni centri, come l'insula, l'amigdala e il cingolo, tipicamente coinvolti nella produzione delle risposte motorie e viscerali caratteristiche di specifiche reazioni emotive, come quelle di disgusto, paura o ilarità»³⁸. Questo attiverebbe un meccanismo di 'comprensione dall'interno', nel senso che chi osserva reazioni emotive altrui è in grado di comprenderle perché sperimenta processi e rappresentazioni simili. Inoltre, questi stessi processi riuscirebbero a plasmare l'esperienza che si ha dell'azione o di un'emozione anche quando la si vede compiere³⁹.

Questa possibilità di comprensione dall'interno sarebbe sollecitata anche se l'azione o l'emozione è rappresentata in opere d'arte, libri, film.

Alcuni recenti studi, ad esempio, dimostrano che il contatto tra bambini e opere d'arte produce una peculiare serie di stimolazione che porta, poi, ad alimentare una predisposizione per tolleranza ed empatia⁴⁰. Altre ricerche sul cervello dimostrano che soprattutto il contatto con la fiction letteraria promuoverebbe competenze empatiche e faciliterebbe la costruzione di una teoria della mente⁴¹.

Su simili piste si colloca anche l'apporto di ricerca del *cognitive criticism*, un terreno non omogeneo di ricerca, quanto piuttosto un framework di contributi e linee di indagine, sviluppato sul terreno della letteratura per l'infanzia da Maria Nikolajeva.

Integrando gli esiti investigativi delle neuroscienze, della linguistica e della psicologia con gli studi sulla produzione letteraria per l'infanzia, la studiosa si è occupata di rilevare cosa apprendono i bambini attraverso la lettura esaminando «*the ways literary texts are constructed to maximise, or perhaps rather optimise reader engagement*»⁴².

Più nello specifico, lo studio prende in esame la risposta del lettore al testo, come e perché questa sia possibile, come cambia la mente del lettore mentre è coinvolto nella lettura. In accordo con gli studi di Kidd e Castano, sembra che il processo di lettura di fiction (a differenza di quanto accade con testi nonfiction) stimoli il cervello a produrre risposte affettive e cognitive e potenzi la capacità di comprensione del mondo.

Queste competenze, sostiene la Nikolajeva, sembrano riscontrabili anche nel bambino, purché egli sia sottoposto ad una esperienza narrativa adeguata, venga in contatto con buoni testi e, soprattutto, sia sottoposto all'esperienza di lettura (sia essa condivisa o individuale) prima che si registrino gli effetti potenzialmente nocivi sul cervello dal bombardamento di informazioni prodotto dall'attuale società digitale. Se queste condizioni vengono rispettate, allora il fanciullo potrà accedere ad una occasione preziosa di sviluppo sociale, etico, cognitivo ed emotivo.

Le suggestioni proposte da Maria Nikolajeva suggeriscono che narrare ed 'essere narrati', leggere ad alta o a bassa voce, da soli o con altri è non solo condizione irrinunciabile nella storia formativa del bambino, ma un vero e proprio fatto di giustizia sociale. «*Reading fiction* - sostiene

la studiosa - *is the best investment parents and educators can offer the new generation*»⁴³.

Questo ideale orizzonte di impegno non coinvolge solo genitori e educatori, ma chiama in causa anche la responsabilità precipua dei decisori politici in vista dell'attuazione di politiche educative in grado di attribuire all'esperienza della lettura uno spazio centrale e non residuale nel percorso formativo del bambino.

L'investimento nei servizi 0-6 appare certamente vincente sotto questo profilo e lascia positivamente sperare che, nella necessaria sinergia con i genitori, attraverso una formazione adeguata degli educatori, l'immersione nella lettura possa essere autentica occasione di cura educativa in vista della formazione integrale del bambino.

Cruciale, in tale direzione, è garantire esperienze di narrazione e di lettura adeguate e regolari, proposte al bambino nelle forme opportune e attraverso storie appropriate. Questo vuol dire che il momento della lettura non può e non deve divenire un mero riempitivo, né tradursi in meccanica presentazione delle parole contenute nel libro scelto.

Piuttosto, ancor più nei primi mille giorni di vita, è essenziale scegliere i testi giusti, utilizzare tecniche di lettura adeguate (ad esempio, attribuire voci diverse ai personaggi incontrati, modulare il tono della voce in ordine agli snodi tematici ed 'emotivi' presenti nel testo, dare tempo e spazio anche alle immagini), privilegiando la lettura dialogica e curando la corretta prosodia: essere un lettore competente, ricorda ancora Nikolajeva, «*get a stronger aesthetic experience from literary texts*»⁴⁴.

Altrettanto importante è pianificare con regolarità i tempi dedicati alla lettura, consentendo al bambino non solo di godere dell'immersione nella storia, ma anche di riflettere, discutere, domandare, di attivare connessioni tra la trama ascoltata e la vita vissuta⁴⁵.

Cruciale, infine, la scelta del giusto libro, che sappia catturare il bambino e garantirgli un'esperienza che sia nello stesso tempo estetica, emotiva, affettiva, culturale. Un libro che possa lasciarlo libero di immaginare, «di interpretare la cosa come preferisce»⁴⁶, che non lo rinchioda nel recinto asfittico di una trama definita, ma che sappia aprire interstizi immaginativi preziosi da esplorare.

'Scateniamo la ridda selvaggia'⁴⁷, dunque, accogliendo senza timore i mondi meravigliosi e gli universi fantastici che parole sconosciute, inciampi (apparenti), mostri sel-

vaggi e immagini potenti lasciano intravedere al bambino.

VIVIANA LA ROSA

University of Enna “Kore”

- ¹ Cfr. E. Key, *Barnets århundrade*, Alb. Bonniers Boktryckeri, Stockholm 1900 (trad. it. *Il secolo dei fanciulli*, Bocca, Torino 1906).
- ² F. Cambi, S. Ulivieri, *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici in onore di Tina Tomasi*, La Nuova Italia, Firenze 1994.
- ³ M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano 2016, p.14
- ⁴ Cfr. P. Ariès, Voce *Infanzia*, in *Enciclopedia*, vol.7, Einaudi, Torino 1979
- ⁵ Cfr. L. Trisciuzzi, *Il mito dell'infanzia. Dall'immaginario collettivo all'immagine scientifica*, Liguori Editore, Napoli 1991.
- ⁶ Commissione europea per l'infanzia (2014), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, trad. it. a cura di A. Lazzari, Edizioni Zeroseiup, Bergamo 2016.
- ⁷ Ivi, pp. 70-71
- ⁸ M. Campagnaro, *L'utile e il dilettevole della Letteratura per l'infanzia 0-3 anni. Riflessioni intorno alla literary literacy e alla reader-response theory*, in M. Campagnaro (a cura di), *Letteratura per l'infanzia 0-3 anni. Ricerche ed esperienze educative nazionali ed internazionali*, «Nuova Secondaria Ricerca», a. XXXV, 2018, p.88.
- ⁹ Cfr. P.D. Zeece, *Bringing books to life: Literature-based storytelling*, «Early Childhood Education Journal», 25, 39–43, 1997 e E. Malo, J. Bullard, *Storytelling and the emergent reader*, paper presented at the 18th International Reading Association World Congress on Reading, 2000.
- ¹⁰ Cfr. B. Bettelheim, *Il mondo incantato. Uso, importanza e significati psicoanalitici delle fiabe*, Feltrinelli, Milano 2013.
- ¹¹ Cfr. R. Isbell, J. Sobol, L. Lindauer, A. Lowrance, *The Effects of Storytelling and Story Reading on the Oral Language Complexity and Story Comprehension of Young Children*, «Early Childhood Education Journal», 32, 2004, pp.157-163.
- ¹² J. R. Harrett, *Responses of Young Children to Storytelling and Story Reading: An Investigation into Language and Imagination*, University of Wales Institute, Cardiff 2006.
- ¹³ S Trostle, SJ Hicks, *The effects of storytelling versus story reading on comprehension and vocabulary knowledge of British primary school children*, «Reading Improvement», 3, 1998.
- ¹⁴ Cfr. W. J. Ong, *Oralità e scrittura. Le tecnologie della parola*, Il Mulino, Bologna 1986.
- ¹⁵ Cfr. J. S. Bruner, *La mente a più dimensioni*, Laterza, Bari, 1993; Id., *La fabbrica delle storie. Diritto, Letteratura, Vita*, Laterza, Bari 2002; Id., *La cultura dell'educazione*, Feltrinelli, Milano 2002.
- ¹⁶ Cfr. W. Benjamin, *Il Narratore*, in Id., *Opere complete*, Vol. VI, Scritti 1934-1937, Einaudi, Torino 2004.
- ¹⁷ E. Zolla, *Lo stupore infantile*, Adelphi, Milano, p.18.
- ¹⁸ W. Benjamin, *Il Narratore*, cit., p. 320.
- ¹⁹ G. Agamben, *Infanzia e storia. Distruzione dell'esperienza e origine della storia*, Einaudi, Torino 2001, p.7.
- ²⁰ Rodari G., *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino 1973.
- ²¹ Bruner, *La fabbrica delle storie. Diritto, Letteratura, Vita*, cit., p.17.
- ²² E. Beseghi, *Confini. La letteratura per l'infanzia e le sue possibili intersezioni*, in A. Ascenzi, *La Letteratura per l'infanzia oggi*, Vita e Pensiero, Milano 2002, p. 84.
- ²³ A. Bobbio, *L'infanzia tra Kronos e Kairos*, in Nicola Paparella (a cura di), *Tempo imperfetto*, Progedit, Bari 2018, p.153.
- ²⁴ Cfr. Loris Malaguzzi, *L'educazione dei cento linguaggi dei bambini*, «Zerosei», 4-5, 1983, ripubblicato in «Bambini», 2013 e Cfr. C. Edwards, L. Gandini, G. Forman, *I cento linguaggi dei bambini*, Junior, 2010
- ²⁵ World Health Organization, United Nations Children's Fund, World Bank Group, *Nurturing care for early childhood development: a framework for helping children survive and thrive to transform health and human potential*, World Health Organization, Geneva 2018.
- ²⁶ I. Poggiali, G. Biasini, *Nati per Leggere motore dell'ascensore sociale* (17 settembre 2019) <http://aibnotizie.aib.it/nati-per-leggere-motore-dellascensore-sociale/> in AIB notizie,
- ²⁷ Cfr. G.M. Edelman, *Darwinismo neurale. La teoria della selezione dei gruppi neuronali*, Einaudi, Torino 1995.
- ²⁸ Cfr. M. Nikolajeva, *What is it Like to be a Child? Childness in the Age of Neuroscience*, «Children's Literature in Education», 50, 23–37, 2019, p. 27.
- ²⁹ Cfr. M. Wolf, *Letto, vieni a casa. Il cervello che legge in un mondo digitale*, Vita e Pensiero, Milano 2018. Della stessa autrice si veda anche *Proust e il calamaro Storia e scienza del cervello che legge*, Vita e Pensiero, Milano 2009.

- ³⁰ Cfr. S. Dehaene, *I neuroni della lettura*, Raffaello Cortina, Milano 2009. Si veda anche Id. *How literacy transforms the human brain*, The Dana Foundation, 2013. http://dana.org/Authors/Stanislas_De-haene/
- ³¹ G. Tamburlini, *Lettura condivisa del bambino e sviluppo del cervello*, «Medico e Bambino», 8, 2-7, 2015,
- ³² Cfr. M. Sannipoli, *Emergent literacy e lettura condivisa. Leggere senza saper leggere*, «Form@re», Vol. 17 Issue 2, 2017, 52-62.
- ³³ G. J. Whitehurst, F. L. Falco, C.J. Lonigan, J.E. Fischel, B.D. DeBaryshe, M.C. Valdez Menchaca, *Accelerating language development through picture book reading*, «Developmental Psychology», 24, 1988, 552-559; K.L Fletcher, E. Reese, *Picture book reading with young children: A conceptual framework*, «Developmental Review», 25(1), 64-103, 2005.
- ³⁴ Si veda in particolare H. M. Wellman, D. Cross, & J. Watson, *Meta-analysis of theory-of-mind development: The truth about false belief*, «Child Development», 72, 655-684, 2001; C.C. Peterson, V. Slaughter, *Telling the story of theory of mind: Deaf and hearing children's narratives and mental state understanding*, «British Journal of Developmental Psychology», 24, 151-179, 2006; J.R. Dyer, M. Shatz, H.M. Wellman, *Young children's storybooks as a source of mental state information*, «Cognitive Development», 15, 17-37, 2000.
- ³⁵ Cfr. F. Batini, *Lettura e empowerment emotivo e cognitivo: un'occasione da non perdere per il sistema 0-6*, in F. Falcinelli, V. Raspa, *I servizi per l'infanzia. Dalle esperienze alla prospettiva 0-6*, FrancoAngeli, Milano 2019 e Id. *Leggere dal nido per prevenire*, in P. Lucisano (a cura di), *Alla ricerca di una Scuola per tutti e per ciascuno. Impianto istituzionale e modelli educativi*, Pensa Multimedia, Lecce 2019. Si veda anche S. B. Neuman & D. K. Dickinson (Eds.), *Handbook of early literacy research*, The Guilford Press, New York 2001 e M. Campagnaro (a cura di), *Letteratura per l'infanzia 0-3 anni. Ricerche ed esperienze educative nazionali ed internazionali*, «Nuova Secondaria Ricerca», a. XXXV, 2018.
- ³⁶ V. Gallese, A. Goldman, *Mirror neurons and the simulation theory of mind-reading*, «Trends in Cognitive Sciences», Vol. 2, No. 12, 1998.
- ³⁷ C. Sinigaglia, G. Rizzolatti, *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*, Raffaello Cortina editore, Milano 2006, p.4
- ³⁸ G. Rizzolatti, C. Sinigaglia, *Specchi nel cervello. Come comprendiamo gli altri dall'interno*, Raffaello Cortina, Milano, p. XIII
- ³⁹ Cfr. Ivi e V. Gallese V., *The "Shared Manifold" hypothesis: From mirror neurons to empathy*, «J Conscious Studies», 8, 33-50, 2001.
- ⁴⁰ D. H. Bowen, J.P. Greene, B. Kisida, *Learning to Think Critically: A Visual Art Experiment*, «Educational Researcher», 43(1), 37-44, 2013.
- ⁴¹ M. Djikic, K. Oatley, M. Moldoveanu, *Reading Other Minds: Effects of Literature on Empathy*, «Scientific Study of Literature», 3(1), 28-47, 2013; D.C. Kidd, E. Castano, *Reading Literary Fiction Improves Theory of Mind*, «Science», 342(6156), 377-380, 2013; D.C. Kidd, M. Ongis, E. Castano, *On Literary Fiction and its Effects on Theory of Mind*, «Scientific Study of Literature», 6(1), 42-58, 2016.
- ⁴² M. Nikolajeva, *Reading for learning. Cognitive approaches to children's literature*, John Benjamins Publishing Company, Amsterdam / Philadelphia 2014, p.4
- ⁴³ Ivi, p. 226
- ⁴⁴ Ivi, p. 227.
- ⁴⁵ Cfr. S. Er, N. Aral, M. Y. Bıçakçı, *Identifying the Relationship between Children's Language Skills and Parent's Self-efficacy in Story Reading*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences», 93, 2013, pp. 1269 - 1274; J. Kaderavek, L.M. Justice, *Shared storybook reading as an intervention context: Practices and potential pitfalls*, «American Journal of Speech-Language Pathology», 11, 2002, pp. 395-405.
- ⁴⁶ W. Benjamin, *Il Narratore*, cit., p. 325.
- ⁴⁷ M. Sendak, *Nel paese dei mostri selvaggi*, Babalibri, Milano 1999.

Lettura, infanzia e disabilità visiva. Un connubio possibile?

Reading, childhood and visual impairment. A possible union?

VALERIA FRISO E MARGHERITA VIDOTTO¹

In this article we start from the explanation of the importance, supported by studies and research, of reading in the age group of childhood to make a sounding board on how it should be made available to those children who have visual disabilities. Strategies for early educational intervention aim to promote skills in areas such as: motor skills, language and speech, working memory, reading, writing and mathematics. Can reading and the approach to the book become mediators of early educational interventions for children with visual disabilities?

A challenge to which the world of Special Education and Children's Literature are called to respond through ever new tools and strategies. The tool that will be presented in this article is the TIB (Tactile Illustrated Book) and will differ from the texts commonly, and erroneously, called "tactile".

KEYWORDS: TIB (TACTILE ILLUSTRATED BOOK), EARLY CHILDHOOD, READING, CHILDREN'S LITERATURE, VISUAL IMPAIRMENT

La lettura e l'infanzia

I libri – se ben progettati e realizzati – permettono al bambino di arricchire il proprio vissuto, guidandolo anche nel riconoscimento e nella gestione delle emozioni, dei comportamenti e degli atteggiamenti². Rispetto a questo tema, potrebbero essere di interesse le ricerche che provano a correlare la lettura all'infanzia con l'analfabetismo affettivo ed emozionale denunciato da molti autori e studiosi, a partire da Goleman che fu uno dei primi a darne una definizione.

L'incontro con il testo permette al lettore, attraverso la 'finzione narrativa', di raggiungere anche quegli spazi d'immaginazione negati dalla realtà. Il racconto ha la grande capacità di portarci dove il pensiero si ferma, consentendoci così di affrontare anche paure, dubbi e incomprensioni. Se questo è vero per la lettura di tutti, diventa ancora più importante promuovere la lettura fin dalla prima infanzia e diventa indispensabile prestare attenzione al leggere *con* i bambini, coinvolgendoli, e non *per* i bambini. A tal proposito, in base alle ricerche sul campo, Bradford Wiles (2013) sostiene che coinvolgere il lettore sia importante, poiché chi ascolta e fa tesoro di ciò che emerge dal libro, sarà in grado di utilizzarlo successivamente nella vita reale³. Infatti, attraverso l'identificazione con i personaggi delle storie narrate, i

bambini comprendono le proprie esperienze quotidiane. Leggere 'per' significa avere una postura da ascoltatore anche se in realtà si sta leggendo, perché è necessario riuscire a capire cosa il bambino sta pensando e, con degli input mirati, portarlo oltre le parole che sono scritte sulla pagina. Domande, esempi, spunti dati al momento giusto sono proprio ciò che serve perché si attivino le capacità di apprendimento e comprensione. Si potrebbe affermare, dunque, che lo scritto può così diventare il punto di partenza, lo stratagemma, il mediatore per instaurare una relazione educativa.

Anche Merletti sostiene l'importanza di leggere con il bambino e non per il o al bambino quando afferma che, per una buona lettura, deve esserci uno scambio continuo tra bambino e colui che legge⁴. Questo scambio è possibile se l'azione di osservazione dell'adulto verso il bambino è attivo fin dal primo giorno di vita. Il rapporto di intimità che si andrà a instaurare tra adulto-lettore e bambino-ascoltatore, favorisce un transfert positivo di queste emozioni sul libro e sulla lettura.

Dagli studi sulla lettura sappiamo che la stessa può produrre ricchezza di fantasia, autonomia, capacità di progettare, possibilità nuove di pensare la realtà delle cose per trasformarle se necessario (Petter, 2010). In più, aiuta lo sviluppo della congruenza e dell'empatia rogersiane promuovendo la capacità di agire tenendo presenti le

esigenze proprie e altrui: queste sono alcune delle qualità che chi non legge rischia di perdere.

Se davvero la lettura ha tutte queste nobili caratteristiche, il nocciolo della questione a questo punto diventa quello di cosa e come fare⁵.

Gli studi sostengono che il rapporto ideale per la lettura ad alta voce è di uno a uno: l'adulto con il bambino in braccio. Infatti:

la comunicazione è costituita, prima ancora che dai messaggi, da quelli che passano attraverso il corpo; quindi il contatto fisico, tenere il bambino in braccio o vicino a sé, trovare per ognuno un momento di attenzione, riuscire a creare un clima sereno e tranquillo da sì che la lettura sia sentita come un momento di rapporto privilegiato e particolarmente piacevole⁶.

Nella lettura siffatta gioca un ruolo fondamentale la lettura ad alta voce. Esistono diversi progetti di promozione all'attitudine alla lettura ad alta voce nei bambini tra i 6 mesi e i 6 anni a carattere nazionale che supportano questo obiettivo. Il maggiormente diffuso, che venne fondato e prese avvio nel 1999, è il progetto nazionale *Nati per leggere*⁷, ispirato a sua volta a ulteriori progetti nati per condividere la lettura in famiglia. Le esperienze più significative a livello internazionale che possiamo equiparare sono: *Born to Read*⁸ e *Reach Out and Read*⁹ (statunitensi); *Bookstart*¹⁰ (anglosassone).

In realtà, la lettura diviene luogo principe in cui conoscere anche la propria identità. Durante tutto l'arco della vita l'uomo è chiamato a costruire, modificare, confermare la propria identità personale e sociale¹¹ e questi processi avvengono se la persona ha le occasioni, i mezzi, gli strumenti per stare in relazione col contesto. L'educazione ha, dunque, il compito di mettere in campo azioni, predisporre strumenti, diffondere cultura offrendo disponibilità e professionalità con il preciso obiettivo di consentire all'educando «il raggiungimento del massimo grado di benessere soggettivo»¹² nella conquista della propria specifica identità.

Nel presente contributo ci riferiremo, in particolare, ai minori con deficit visivo, interrogandoci su uno specifico strumento – i TIB (*Tactil Illustrated Book*) – che permette di tenere conto di tutti gli «stretti legami tra i diversi aspetti affettivi, comportamentali, psicologici, economici, sociali della vita dell'uomo»¹³, dove il benessere psichico e la salute (intesa in senso ampio) sono risorse per la vita quotidiana di ciascuno.

La lettura e la disabilità visiva

Il processo di alfabetizzazione della lettura e della scrittura e l'importanza della sua promozione è all'attenzione di tutti i documenti che riguardano l'infanzia, compresi i documenti internazionali dell'Unesco (Unesco-UIL, 2017). La primissima infanzia, infatti, è guardata con sempre maggiore interesse in relazione alla capacità ricettiva dei piccoli. Dunque, sempre maggiore attenzione viene posta ai processi che possono facilitare l'apprendimento, ma anche ai contesti in cui questi processi si sviluppano. In questo filone di studi, ricerche e approfondimenti anche le conoscenze sull'educazione inclusiva per la primissima e prima infanzia, sono aumentate negli ultimi anni a partire dal rinnovato significato dato al concetto di educabilità, educazione inclusiva e intervento precoce (WHO, 2011; UN, 2006). D'altra parte, con l'ICF (WHO, 2001), l'attenzione al contesto e a dimensioni non strettamente ed esclusivamente legate al deficit hanno dato un nuovo impulso ai processi di inclusione sociale fin dall'infanzia.

A partire da queste consapevolezze, nel mondo si stanno diffondendo diversi studi e progetti relativi alla diffusione della lettura per tutti. Un esempio interessante è costituito dal progetto *All Children Can Read*¹⁴ avviato nel 2006 come parte del *National Consortium on Deaf-Blindness (NCDB) Literacy Practice Partnership* all'interno del quale i ricercatori hanno esaminato la letteratura per l'infanzia a disposizione di bambini non vedenti o ipovedenti, sordi o ipoacusici, con disabilità multiple, sordociechi.

Un altro esempio di promozione della lettura anche per bambini con disabilità è quello dell'*International Board on Books for Young People*¹⁵ che ha pubblicato una selezione mondiale di *picturebook* di qualità. Anche in Italia l'editoria inclusiva e l'editoria che promuove conoscenza verso i diritti delle persone con disabilità è sicuramente aumentata.

Riteniamo che la lettura sia uno tra gli strumenti di accesso alla cultura e alle fonti d'informazione che si connota come un elemento imprescindibile per la partecipazione consapevole, autonoma e attiva alla vita sociale. Ma ancora di più, la lettura è uno strumento di accesso all'arte (in senso ampio), strumento che può «costituire la via privilegiata per capire la vita nella sua verità e nella sua pienezza, sempre inattuabile e sempre perseguita»¹⁶. Allo stesso tempo, il leggere può essere

inteso come azione che crea un rapporto diretto con la persona leggente. La stessa definizione che D. Pennac dà alla lettura è quella di un processo attivo che provoca nel soggetto leggente un atto di simpatia per il testo e il suo autore e, solo in questo modo, «i libri si spalancano e in essi [...] si riversa la folla di coloro che si credevano esclusi dalla lettura»¹⁷. La virtù paradossale della lettura è, quindi, quella di offrire la possibilità di astrarsi dal mondo per trovarci un senso, allontanandosi dalla frenesia quotidiana, dall'inessenziale, dall'urgente, ma non necessariamente importante; si può affermare che la funzione dell'ascolto, propria del lettore competente, ha caratteristiche plurime, in quanto spazia dalla funzione formativo-educativa a quella culturale, senza tralasciare quella ricreativa. La lettura, infatti, ha il potere di trasformare l'estraneità, la marginalità, l'esclusione in fertili premesse per la conoscenza, in quanto il distacco dalle cose offre un punto di vista privilegiato che apre a nuove prospettive e a un significato più profondo delle stesse: ecco come i libri diventano sguardi che penetrano la verità sorprendendola da angolazioni inconsuete.

Partendo da queste considerazioni, il contributo descriverà le caratteristiche dei TIB, testi tipicamente predisposti per bambini pre-scolarizzati, e ne evidenzierà le caratteristiche di inclusività. È sotto gli occhi di tutti come, nel mondo contemporaneo, sia «soprattutto l'immagine che veicola le informazioni, media le comunicazioni sociali, orienta i consumi, funge da filo di Arianna nel labirinto della conoscenza e dell'azione quotidiana»¹⁸.

Possiamo affermare che l'educazione è chiamata a intervenire anche in questi ambiti di ricerca, dialogando con librerie, case editrici e biblioteche, ricordando come per promuovere lo sviluppo di ciascun bambino sia necessario incontrarlo, innanzitutto, nella sua integralità.

Scopo di questo articolo è quello di evidenziare quali siano le caratteristiche dei libri affinché risultino accessibili anche a quei bambini che, privi della vista, possano così accedere a questi preziosi strumenti di crescita. Il tema apre sicuramente a moltissime problematizzazioni in particolare legate al rapporto educativo che si instaura tra lettore bambino e il lettore bambino che viene accompagnato nel processo. Molte sono, infatti, le implicazioni che sono alla base di una lettura ed esplorazione mediata dal tatto: che cosa succede in assenza di un referente visuale? Come approcciare ciò che appare eccessivamente astratto e troppo lontano dal

campo di esperienza? Qual è il ruolo dell'adulto-docente-genitore?

TIB (*tactile illustrated book*)

Maria Montessori sosteneva che: «[...]La grandezza della personalità umana comincia dalla nascita[...]»¹⁹; il bambino, dunque, nascerebbe come persona che necessita di essere riconosciuta in quanto tale, dotata di incredibili potenzialità. I primi anni di vita sono i più importanti per lo sviluppo dell'essere umano, in quanto, la mente in questo «speciale periodo sensitivo»²⁰ è capace di assorbire stimoli con una facilità esclusiva. Psicologi e scienziati sostengono che i bambini, fin dalla nascita, sono dotati di speciali qualità psichiche che un ambiente attento alla 'vita buona' concorre ad attivare e sviluppare²¹. Di fronte a tali evidenze, appare scontata l'importanza di doversi prendere cura dell'infanzia fin dai primissimi istanti di vita del bambino; e se, citando Heidegger, è nella cura che si qualifica l'essere nel mondo che caratterizza l'esserci, noi non possiamo sottrarci dall'avere una particolare attenzione.

Luigina Mortari definisce la cura come:

una pratica che ha luogo in una relazione in cui qualcuno si prende a cuore un'altra persona dedicandosi, attraverso azioni cognitive, affettive, materiali, sociali e politiche alla promozione di una buona qualità della sua esistenza²².

A partire da questa premessa, offrire al bambino, fin da subito, la possibilità di entrare in contatto con l'oggetto libro si può qualificare come un atto di cura. Il contatto con il libro prima che il bambino possieda la strumentalità del leggere è, infatti, una pratica educativa importantissima per tutte le potenzialità che le appartengono; essa favorisce lo sviluppo del linguaggio, della rappresentazione simbolica e della motivazione alla lettura²³.

Le ricerche sulle aree cerebrali hanno dimostrato che non esiste un'area del cervello deputata esclusivamente alla lettura; non siamo, dunque, biologicamente predisposti alla lettura ma siamo predisposti allo sviluppo, a superarci, ad andare oltre. Karl Popper diceva che: «nel cervello c'è un numero limitato di cellule, ma le opportunità e le possibilità di assumere certi schemi sono enormemente -un reticolo di connessioni da calcolarsi in base a 10 dimensioni- più grandi del numero di cellule»²⁴.

Il nostro cervello è, quindi, capace di creare collegamenti

tra circuiti diversi come quelli tra vista, udito e linguaggio permettendoci di sviluppare l'abilità di lettura. La plasticità del cervello del bambino nei primi anni di vita rende possibile l'apprendimento in maniera più facile e veloce ed è, dunque, condizione favorevole per promuovere lo sviluppo di tale abilità già a partire dalla nascita, o addirittura ancor prima, durante la gravidanza, creando le precondizioni necessarie a favorire il desiderio di lettura nel bambino.

Il primo modo per favorire l'incontro con i libri è attraverso la narrazione; secondo Marco Dallari, narrare è un'attività che si configura come pratica di cura poiché in essa la dimensione affettiva si intreccia con tutto ciò che genera emancipazione, autonomia e incremento delle capacità cognitive. Ciò che si persegue è la promozione della qualità dell'esistenza del bambino²⁵. La narrazione si qualifica come momento di relazione più autentico e intenso tra bambino e adulto. In essa, il testo non è trasmesso ma è co-costruito nella relazione, proprio come nelle esperienze di cura originarie²⁶.

I libri sono «educatori silenziosi» diceva Jella Lepman²⁷, essi sono mezzi privilegiati per promuovere lo sviluppo cognitivo, emotivo e relazionale e, per questo, il loro accesso è importante sia assicurato a tutti i bambini fin dalla più tenera età.

I libri pensati per la primissima infanzia, essendo destinati a lettori non ancora alfabetizzati, assumono caratteristiche specifiche e si caratterizzano maggiormente per la presenza di immagini. Diverse ricerche hanno dimostrato che la lettura di immagini è propedeutica alla lettura in senso stretto, la quale ha i suoi presupposti non tanto nella decodifica di ogni singola lettera ma soprattutto nell'abitudine a cogliere un senso dalle immagini e dai segni²⁸.

Bruno Tognolini scriveva che: «per immaginare, la mente ha bisogno di immagini»²⁹. Le immagini nutrono la fantasia, danno forma al pensiero e, attraverso di esse il bambino elabora il proprio immaginario, è in grado di narrare e narrarsi. In poche parole esse sono preziosissimi strumenti a favore dello sviluppo dei bambini.

Quando si parla di infanzia e di cura dell'infanzia, si parla di tutti i bambini e tra questi rientrano anche coloro che vivono in una condizione di disabilità visiva. In relazione a quanto detto rispetto all'importanza dell'accesso ai libri fin dalla nascita in una prospettiva di cura ed educazione nei primissimi anni di vita, il ricercatore è chiamato a riflettere circa la disponibilità di strumenti capaci di

permettere a questi bambini di accedere alle immagini di cui sono depositari i libri. Tra questi, emerge il libro tattile illustrato o TIB (*Tactile Illustrated Book*).

Il libro tattile illustrato si configura come una sfida multisensoriale: rendere possibile immaginare attraverso le dita. Sono libri, i TIB, sospesi tra la didattica speciale e il libro d'arte³⁰ anche se la loro miglior collocazione sarebbe quella dello scaffale di tutti. Possono essere definiti libri bimodali: essi si rivolgono a tutti i bambini, ma sono accessibili anche a quelli ciechi e ipovedenti. Tali libri si caratterizzano per la presenza di due tipi di scrittura: stampata in grossi caratteri e in Braille. Sono dotati di immagini tattili in rilievo esplorabili e leggibili con le dita, prevedono una rilegatura che permette l'apertura orizzontale delle pagine e sono ricchi di colori e contrasti, non solo per motivi estetici ma anche per stimolare i residui visivi³¹.

Le principali tecniche di illustrazione tattile correntemente in uso sono il contorno in rilievo, la termoformatura e il *collage* materico o *textured pictures*. Nel contorno in rilievo, le immagini sono realizzate utilizzando carta impregnata di microcapsule di alcol che, esposte al calore, si gonfiano solo in corrispondenza delle linee nere. La termoformatura consente la produzione di figure attraverso l'utilizzo di sottili fogli di plastica che, resi malleabili dal calore e posti sopra un oggetto, ne realizzano il calco. Le immagini *textured*, invece, sono ottenute assemblando materiali differenti (tessuti, schiume, carte ecc.) come in un *collage*³². Ogni tecnica di illustrazione non fornisce lo stesso tipo di informazioni sull'oggetto reale e, anzi, influenza il processo di percezione aptica dell'oggetto raffigurato. Infatti, studi supportati da sperimentazioni hanno ad esempio dimostrato che la tecnica di contorno in rilievo è la meno funzionale poiché richiede un'esplorazione più lenta e sequenziale. La termoformatura è più promettente perché permette di trasferire oggetti 3D in immagini 2D senza cancellare completamente gli aspetti di rilievo. Infine, il *collage* materico appare la migliore tecnica per rendere efficace il processo di identificazione, in quanto, aggiunge oltre alle informazioni sul contorno dell'oggetto, quelle sui materiali dello stesso, senza sovraccaricare la memoria di lavoro poiché queste possono essere elaborate in maniera parallela e complementare³³.

Al di là delle tecniche e delle imprescindibili caratteristiche sopra descritte, ciò che connota il TIB è il tentativo di adattare l'editoria ai bambini e non il

contrario³⁴. Il pensiero e la volontà che sostengono la realizzazione di questi prodotti, infatti, rispondono all'esigenza di permettere una fruizione attraverso la percezione aptica che implica un toccare attivo, intenzionale, globale.

Il TIB è ciò che permette al bambino con disabilità visiva di accedere alle immagini, è uno dei pochi strumenti che consente di sviluppare la coscienza dello scritto poiché il Braille, soprattutto in età prescolare, non appartiene ancora alla quotidianità dei piccoli.

Questo strumento è quanto mai prezioso per lo sviluppo del bambino anche perché fornisce tutta la conoscenza di ciò che egli non può toccare perché inaccessibile o pericoloso.

Se, come diceva Bruner, alla base dello sviluppo del linguaggio, risiede la capacità di riconoscere gli oggetti e le loro proprietà e se, tale abilità si sviluppa grazie a quella che viene definita 'attenzione condivisa' (ovvero i momenti in cui *caregiver* e bambino si trovano in interazione ed entrambi concentrano la loro attenzione su di un terzo elemento) il TIB, potrebbe rappresentare l'oggetto di tale attenzione, promuovendo lo sviluppo del linguaggio, strumento compensativo più funzionale per i bambini non vedenti³⁵. Inoltre, la letteratura è concorde nel ritenere che il TIB rinforza e incrementa la capacità di rappresentazione simbolica, la quale, secondo Piaget, rappresenta il prerequisito del linguaggio³⁶. Infine, il recente studio esplorativo di F. Bara, E. Gentaz, D. Valente, ha dimostrato come la presenza di illustrazioni tattili durante la lettura di una storia incrementi il numero di interazioni verbali e il livello di comprensione della narrazione avvalorando ancora una volta il ruolo del TIB nello sviluppo linguistico³⁷.

Il TIB nutre e rinforza la relazione di attaccamento; attraverso di esso, grazie anche alla vicinanza fisica, adulto e bambino arricchiscono di senso il loro legame e generano occasioni di confronto favorendo processi di metacognizione³⁸.

Il TIB stimola la sensibilità e l'esplorazione tattile, è veicolo di inclusione sociale e socializzazione, in quanto, grazie alla presenza del doppio codice e delle immagini tattili può essere fruito da tutti, non vedenti e vedenti, favorendo pratiche di lettura congiunta³⁹ e l'inserimento nel sistema di valori e nella cultura di appartenenza⁴⁰.

Attraverso il TIB il bambino con disabilità visiva può conoscere, immaginare e nominare il mondo. Se li si

utilizzano in modo consapevole si qualificheranno come oggetti irrinunciabili, promotori di infinite possibilità.

Nonostante la consapevolezza di tutte le potenzialità del TIB e nonostante la letteratura scientifica abbia dimostrato da molto tempo che il libro ricopre le stesse funzioni per bambini vedenti e non, purtroppo, a oggi, in qualunque paese, la sua produzione è molto limitata⁴¹. In Italia, la Federazione Nazionale delle Istituzioni Pro Ciechi è il principale canale di produzione e distribuzione di TIB, a cui si aggiunge l'operato di altri enti, quali la Fondazione Robert Hollman e l'Istituto dei Ciechi di Milano che, insieme, collaborano alla realizzazione di iniziative e concorsi finalizzati a promuovere e diffondere l'editoria tattile. A livello internazionale esiste un'unica casa editrice specializzata nel campo dell'illustrazione tattile: la casa editrice francese *Les Doigts Qui Rêvent* diretta da Philippe Claudet.

La produzione di libri tattili illustrati dedicati ai bambini molto piccoli (2-5 anni) è quasi inesistente. Tale mancanza determina l'accesso alla lettura attraverso un insegnamento precoce del Braille privando i bambini della potenza delle immagini. Le biblioteche (tranne alcune rare realtà) non sono dotate di sezioni per i bambini con disabilità visiva e gli istituti solitamente possiedono piccoli patrimoni di testi, autoprodotti o editi, che spesso non sono disponibili per il prestito a casa⁴².

Molti libri artigianali passano di mano in mano tra le famiglie, all'interno della scuola, nelle associazioni ma la loro consultazione avviene il più delle volte solo nel luogo in cui sono stati materialmente realizzati⁴³. In linea di massima, dunque, le famiglie possono procurarsi libri realmente tattili acquistandoli a cifre consistenti (tra i 40 e i 60 euro circa in media) presso la Federazione delle Istituzioni Pro Ciechi oppure costruendoli in proprio o con l'aiuto di esperti operatori.

Si possono individuare tre principali motivi legati alla scarsa produzione: il numero relativamente basso di bambini con disabilità visiva e questo significa che la loro produzione difficilmente può interessare all'editoria commerciale; il costo stimato come all'incirca venti volte superiore a quello di un libro per vedenti e la difficoltà della realizzazione che richiede un lungo e minuzioso lavoro di manodopera. I TIB, infatti, non sono dei comuni libri in rilievo, come quelli che affollano gli scaffali dei libri per bambini; un'immagine in rilievo non può essere definita un'immagine tattile se non sono presenti anche le altre caratteristiche sopra descritte. Creare un'immagine

tattile richiede, infatti, di partire dall'esperienza del bambino con disabilità visiva adattando la tecnica di illustrazione in funzione di essa. La percezione tattile è diversa da quella visiva, quindi, i TIB devono necessariamente essere bimodali. Per tutti questi aspetti, come far conciliare nella stessa immagine le due modalità, realizzarli è molto complesso⁴⁴.

Proposte e prospettive

Costi elevati e difficile reperibilità dei TIB portano spesso genitori e familiari ad acquistare libri che sono venduti come tattili ma che non sono realmente accessibili: si tratta di quei libri pensati per i più piccoli, tra gli 0 e i 5 anni, dotati di inserti in rilievo che si possono toccare. Il problema principale di questi libri consiste nella parzialità e nell'incompletezza delle informazioni che trasmettono. Essi non tengono conto, infatti, della percezione aptica e delle sue specifiche modalità conoscitive. Sono pensati da vedenti per vedenti, in essi il mondo è rappresentato secondo la prospettiva della vista. A tal proposito, Philippe Claudet distingue tra immagine tattile e immagine aptica; la prima è, secondo lo studioso, un'immagine visuale messa in rilievo mentre la seconda è un'immagine concepita nella modalità tattile da persone non vedenti, è l'immagine della loro 'lingua materna tattile'. Le immagini aptiche sono quelle che dovrebbero costituire i TIB e riflettono un mondo diverso da quello dei vedenti, sono il segno di un'altra cultura. Un'immagine è sempre basata su una o più analogie con il referente e, quindi, anche quella aptica deve contenere delle analogie con il referente che sarà un referente toccato, sentito, odorato invece che visto⁴⁵.

Per un bambino con disabilità visiva toccare un'immagine in rilievo e toccare un'immagine aptica è, dunque, un'esperienza completamente diversa: puro toccare nel primo caso, conoscere nel secondo.

Di fronte a tutto ciò appare importante, allora, specificare le caratteristiche che un TIB dovrebbe possedere per potersi davvero definire tale e risultare accessibile.

Per quanto riguarda il testo, in un TIB, questo dovrebbe essere presente in doppia scrittura (nero e Braille) per permettere la fruizione a tutti e favorire la condivisione tra vedenti e non vedenti. La presenza del carattere in nero è fondamentale per garantire una lettura scorrevole anche ai bambini ipovedenti, oltre che agli adulti che leggessero insieme, per questo dovrebbe possedere un

font importante e dovrebbe essere possibilmente in grassetto. La scelta della tecnica di stampa del testo in Braille dovrebbe garantire un punto ben marcato e resistente all'utilizzo prolungato⁴⁶.

Rispetto alle immagini, le illustrazioni dovrebbero essere rese in rilievo e rispettare specifiche regole di corrispondenza con il testo affinché la loro comprensione sia la più esaustiva e facilitata possibile. Il tatto ha modalità di interpretazione e di discriminazione diverse da quelle della vista, il sistema aptico si caratterizza per una bassa risoluzione spaziale e un campo percettivo limitato che richiedono un'integrazione sequenziale delle informazioni con un sovraccarico della memoria di lavoro⁴⁷. Per questi motivi le immagini tattili dovrebbero essere costruite tenendo conto delle seguenti importanti caratteristiche: spessore adeguato degli elementi, forme grafiche facilmente identificabili, resistenza dei materiali utilizzati, tessiture e singoli elementi delle figure chiaramente distinguibili, chiarezza espressiva delle figure, ordine degli elementi grafici e rispetto delle proporzioni fra essi, interezza delle forme utilizzate, elementi incollati o fissati in modo adeguato, non pericolosi al tatto, paesaggi, sfondi e figure non prospettici e colori brillanti e primari. Le diverse *texture* che le compongono, inoltre, dovrebbero essere contrastanti per facilitare l'identificazione e la denominazione delle parti dell'immagine. È importante non introdurre la stessa *texture* per rappresentare due elementi diversi nella medesima illustrazione. Lo spessore, per permettere al bambino di poter discriminare facilmente la figura dallo sfondo, dovrebbe essere, infine, di almeno 1 mm⁴⁸. La copertina svolge importanti funzioni tra cui: facilitare l'utilizzo del libro, proteggerlo dall'uso prolungato, dalla manipolazione, dai possibili schiacciamenti e garantire somiglianza e quindi integrazione con i comuni libri illustrati.

La copertina di un TIB dovrebbe essere, quindi, rigida, solida, più spessa rispetto alle altre pagine, dovrebbe mantenere gli stessi codici estetici e funzionali dei libri per vedenti e presentare la didascalia Braille con titolo, autore e casa editrice⁴⁹.

Per quanto riguarda la rilegatura, infine, questa dovrebbe permettere l'apertura totale del testo sul piano d'appoggio in modo tale che entrambe le mani del bambino possano esplorare totalmente sia il testo che le illustrazioni e dovrebbe garantire un sufficiente spessore tra una pagina

e l'altra per permettere di inserire le illustrazioni tattili senza che i loro rilievi compromettano il risultato finale⁵⁰. Rispetto ai contenuti, è bene specificare che il TIB si qualifica come uno strumento capace di arricchire l'immaginazione del bambino favorendo il contatto con la realtà, ma affinché questa non risulti fuorviata, dovrebbe essere pensato e prodotto sapientemente. Per farlo, sarebbe bene prediligere contenuti legati all'esperienza del bambino e della realtà, in quanto, come sostiene Paola Bonanomi, il riconoscimento e la riproduzione di un oggetto rappresentato o da rappresentare non è possibile se prima il bambino non lo ha acquisito nella realtà⁵¹. Le illustrazioni che rappresentano oggetti reali si prestano con più facilità a questo scopo, già nella rappresentazione di animali i bambini dovrebbero essere informati e guidati riguardo al fatto che ciò che toccano è fittizio, è la rappresentazione di qualcosa che nella realtà ha proporzioni e dimensioni molto diverse. I contenuti astratti sono difficili da comprendere perché è complicato per il bambino non vedente immaginare oggetti che non può toccare, è possibile rappresentarli ma solo attraverso elementi che il bambino conosce e spiegandogli che cosa sono nella realtà per permettergli di poterli immaginare come meglio può.

Fondamentale appare non solo la gradualità della proposta, a partire dai primi libri realtà che contengono veri oggetti reali per arrivare a libri tattili simbolico-figurati, ma anche il ruolo dell'adulto che si pone come guida nel processo di lettura congiunta. L'adulto che legge insieme al bambino si fa, infatti, illustratore di ciò che egli non può conoscere con la vista ma che può imparare a conoscere con le mani e con le parole che accompagnano l'esplorazione. Il libro tattile illustrato favorisce l'avvicinamento fisico, affettivo, emotivo, cognitivo tra adulto e bambino classificandosi, dunque, come un mediatore⁵². L'adulto si pone come guida educativa, capace di accompagnare il bambino in un processo sistematico di comparazione tra la realtà e l'immagine che la rappresenta⁵³.

Aver approfondito le caratteristiche aiuta a guidare eventuali scelte e permette di evidenziare la complessità che caratterizza la produzione di tali libri.

Complessità non è, però, sinonimo di impossibilità. L'accesso ai TIB, infatti, dovrebbe rappresentare per i bambini con disabilità visiva la normalità, la quotidianità e non l'eccezionalità. Poter trovare tali libri solo pagandoli a un prezzo elevato e solamente rivolgendosi a

editori 'speciali' contribuisce a mantenere vivo l'ecosistema del famoso 'mondo dei disabili' che Claudio Imprudente, nel suo libro auspica disabitato⁵⁴. I TIB, dunque, non dovrebbero costituire una nicchia editoriale ma fare parte di quella comune. La lettura è un diritto insopprimibile della Dichiarazione dei diritti dell'uomo e della Dichiarazione Universale dei Diritti del bambino, e, i libri tattili illustrati rappresentano per i bambini non vedenti, la realizzazione di tali diritti. Non promuovere la loro diffusione significa escludere questi bambini dalla cultura e dalla cittadinanza⁵⁵.

Dal punto di vista pedagogico la produzione e distribuzione di tali libri è sostenuta e promossa in quanto siamo convinti che essi siano veri e propri strumenti di uguaglianza, che garantiscono diritti insopprimibili, libri specifici e 'sensibili' ma anche accessibili a tutti. I libri tattili, infatti, risultano essere affascinanti e seducenti per tutti i bambini grazie alla presenza di materiali diversi capaci di stimolare il tatto oltre alla vista e grazie alla presenza del doppio codice. Ogni bambino può, quindi, contribuire alla loro 'lettura' in base all'età e alle sue capacità. Potrà soffermarsi sulle immagini, sui puntini Braille, sulle lettere in nero, sulle *texture* dei materiali, giocando con la complementarità dei codici⁵⁶. Una lettura plurisensoriale attraverso libri che si possono ascoltare, toccare, manipolare oltre che guardare, rappresenta una notevole fonte di sviluppo per tutti i bambini⁵⁷. Inoltre, proprio grazie ai libri tattili il bambino vedente può imparare a migliorare il senso del tatto, poco sviluppato nella nostra civiltà dell'immagine⁵⁸. Il linguaggio tattile è la prima forma di comunicazione del bambino, un linguaggio di amore e conoscenza; è attraverso di esso, infatti, che, all'inizio della nostra vita, entriamo in contatto con il mondo, esplorandone forme, consistenze, materie ed è sempre attraverso di esso che comunichiamo ed entriamo in relazione con le figure di accudimento⁵⁹.

Il libro tattile, permettendo di pensare per immagini e di decodificarle senza subirle passivamente, rende attuale la pedagogia dell'immaginazione di Calvino, favorendo il recupero di uno spazio interiore spesso troppo soffocato dalla proliferazione di immagini visuali, genera la riscoperta del dentro e del fuori da sé grazie al confronto con la fisicità di pagine tattili⁶⁰.

Questo spazio interiore è ben descritto dalle parole di Mauro Evangelista:

Quando le dita "viaggiano" sulla pagina, leggono un paesaggio fisico, ma alla fine conducono chi legge (adulto o

bambino) verso un mondo interiore che supera il limite della storia raccontata e che è diverso per ognuno di noi. Io credo infatti che il compito di un'immagine tattile non sia solo quello di accompagnare il testo, ma di suggerire anche ciò che non è esplicitamente detto nella storia⁶¹.

Così concepiti i TIB, nati per comunicare ai bambini non vedenti la realtà che li circonda, diventano strumenti di conoscenza per tutti potendosi trasformare in un comune prodotto editoriale. Sono libri accoglienti, ospitali, a misura di tutti; in essi ognuno può trovare il proprio personale significato. È anche questa la loro bellezza: essi non possiedono confini. Ci sono le immagini per chi non conosce ancora le parole o vuole crearne di proprie, ci sono i materiali a colorare il buio, ci sono i puntini per chi vuole leggere con le dita e le scritte grandi in nero per chi fatica a vedere o per tutti coloro che desiderano leggere insieme generando la potenza dell'incontro. In un mondo di immagini, come quello di oggi, in cui è poco valorizzato il senso del tatto, i TIB potrebbero rappresentare per tutti, disabili visivi e non, uno strumento di accesso per una conoscenza più completa, capace di coinvolgere tutti i sensi e di superarsi. Valorizzarli come possibilità per tutti potrebbe, quindi, rappresentare la strada da intraprendere per favorire lo sviluppo della loro

produzione e diffusione. Torna utile, a tal proposito, una frase di Claudio Imprudente che diceva, utilizzando una metafora: «perché, se facciamo le porte larghe o i bagni grandi, possiamo tutti ricavarne benefici, non solo i soggetti disabili!»⁶² ed è così che dovrebbe funzionare anche per i libri tattili illustrati.

In una prospettiva di cura ed educazione durante i primi tre anni di vita di tutti i bambini i libri tattili illustrati, possono rappresentare, dunque, uno strumento capace di concorrere a realizzare la 'vita buona', capaci di permettere a tutti i bambini di fare esperienza del mondo, di esercitare il tatto, di sviluppare la 'memoria muscolare', di immaginare, di concorrere alla costruzione di un mondo inclusivo.

VALERIA FRISO
MARGHERITA VIDOTTO
University of Bologna

¹ Il presente contributo è stato interamente ideato e condiviso dalle autrici. Ai soli fini concorsuali si evidenzia che Valeria Friso ha stilato i paragrafi 1 e 2; Margherita Vidotto ha stilato i paragrafi 3 e 4.

² L. Soffiato, *Novel e romance: strumenti per l'analisi dei generi letterari in prospettiva pedagogica*, Cleup, Padova 2007, p. 46-53.

³ R. Turillazzi, *L'importanza di leggere "con" e non solo "per" i bambini* <https://libreriamo.it/libri/limportanza-di-leggere-con-e-non-solo-per-i-bambini/> [Consultato il 21/09/2019]

⁴ R. Merletti, *Leggere ad alta voce*, Mondadori, Milano 1996, p. 50.

⁵ E. Detti, *Il piacere di leggere*, La Nuova Italia, Firenze 1987, p. 61.

⁶ "Il ruolo della lettura ad alta voce all'asilo nido e nella scuola dell'infanzia", «Leggere per crescere», numero 2, 2013, p. 12. <https://www.leggerepercrescere.it/content/dam/global/leggerepercrescere/master/rivista-cartacea/2013-2-IX.pdf> [consultato il 19/09/2019]

⁷ <http://www.natiperleggere.it> [Consultato il 19/09/2019]

⁸ Born to read è un'esperienza statunitense promossa dalla ALSC (*Association for Library Service for Children*) divisione dell'ALA (*American Library Association*), avviata nel 1991 nel St. Stephen.

⁹ *Reach Out and Read* è un'organizzazione americana senza scopi di lucro che promuove l'alfabetizzazione precoce, un'attitudine molto positiva nei confronti della lettura sia da parte dei bambini che dei genitori e una buona preparazione scolastica. Fu fondata nel 1989 al Boston City Hospital. Promotori furono i pediatri R. Needham e B. Zuckerman, insieme all'educatrice per la prima infanzia K. Fitzgerald-Ride.

¹⁰ *Bookstart* nasce all'Università di Birmingham nel 1992 e copre circa il 90% del territorio del Regno Unito. Il programma è gestito da *Booktrust*, un ente di beneficenza indipendente, volto a stimolare le persone di tutte le età e le culture ad impegnarsi con i libri introducendole nell'affascinante mondo della lettura. *Bookstart* dona dei libri ad ogni bambino del Regno Unito per infondere, promuovere e creare l'amore per la lettura.

¹¹ La prima è da intendersi come risultato di una riflessione che il soggetto fa sui rapporti che intercorrono fra le varie componenti del proprio sé. La riflessione dalle caratteristiche individuali si estende ai tratti comportamentali visti come manifestazioni di permanenze psicologiche, tratti rilevabili dalle scelte messe in atto dal soggetto stesso. Questo genere di riflessioni non prescinde dall'analisi della propria storia personale in relazione anche agli aspetti significativi del proprio ambiente di vita. L'identità si può

per questo definire come un processo che nasce socialmente, quindi è un attributo immediato del soggetto. Ciò comporta un'associazione subitanea, ma anche, al contempo, una costruzione da parte del soggetto a seguito delle interazioni sociali con gli altri. Per approfondire il tema si rinvia a: A. Zamperini, I. Testoni, *Psicologia sociale*, Torino, Einaudi, 2002, A. Canevaro, *Pedagogia speciale, la riduzione dell'handicap*, B. Mondadori, Milano, 1999.

¹² M. Cannao, *La mente con gli occhiali*, F. Angeli, Milano 1999, p. 205.

¹³ R. Caldin, *Introduzione alla Pedagogia speciale*, CLEUP, Padova 2001, p. 80.

¹⁴ <http://literacy.nationaldb.org> [Consultato il 19/09/2019].

¹⁵ <http://www.ibby.org> [Consultato il 19/09/2019].

¹⁶ E. Guidolin, (a cura di), *Esistenza ed Educazione*, IMPRIMITUR, Padova 1997, p. 26.

¹⁷ D. Pennac, *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano 1997, p. 138.

¹⁸ M. Cannao, *La mente con gli occhiali*, cit., p. 211.

¹⁹ M. Montessori, *Educazione per un mondo nuovo*, Garzanti, Milano 2018, p. 12.

²⁰ *Ivi*, p. 19.

²¹ *Ivi*

²² L. Mortari, *La pratica dell'aver cura*, Mondadori, Milano 2006, p. 179.

²³ E. Catarsi, *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, Edizioni Junior, Bergamo 2001.

²⁴ K. R. Popper., J.C. Eccles, *L'io e il suo cervello*, Armando Editore, Roma 1992, p. 569.

²⁵ M. Dallari, Raccontare come pratica di cura, in Marnie Campagnaro (a cura di), *Incanto e racconto nel labirinto delle figure*, Erikson, Trento 2013.

²⁶ *Ibidem*

²⁷ J. Lepman, *Un ponte di libri*, Sinnos, Roma 2018.

²⁸ E. Catarsi, *Lettura e narrazione nell'asilo nido*, cit.

²⁹ R. Merletti, B. Tognolini, *Leggimi forte*, Salani editore, Milano 2006, p. 38.

³⁰ Biblioteca Sala Borsa Ragazzi, *APTICA. Alla scoperta del libro tattile illustrato*, 2009, <https://www.bibliotecasalaborsa.it/ragazzi/eventi/2064> [consultato il 9/08/2019].

³¹ Redazione Di.To., *Quando i libri si leggono anche con le dita: intervista a Philippe Claudet*,

<https://dito.areato.org/interviste-e-ricerche/quando-i-libri-si-leggono-anche-con-le-dita-intervista-a-philippeclaudet/> [consultato il 10/08/2019].

³² A. Theurel, A. Witt, P. Claudet, Y. Hatwell & Gentaz, *Tactile Picture Recognition by Early Blind Children: The Effect of Illustration Technique*, 2013, pp. 233-240.

³³ A. Theurel, A. Witt, P. Claudet, Y. Hatwell & Gentaz, *Tactile Picture Recognition by Early Blind Children: The Effect of Illustration Technique*, cit.

³⁴ P. Claudet, *Les Doigts Qui Rêvent*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di) *La differenza non è una sottrazione*, Lapis, Roma 2009, p. 29.

³⁵ C. Bonfiglioli, M. Pinelli, *Disabilità visiva*, Erikson, Trento 2010.

³⁶ *Ibidem*

³⁷ F. Bara, E. Gentaz, D. Valente., *The effect of illustrations on the reading process of tactile books: An exploratory study*. Journal of Visual Impairment and Blindness, American Foundation for the Blind, 2018.

³⁸ E. Polato, *Immaginare, rappresentare, socializzare...leggere! L'importanza dei libri tattili illustrati per i bambini con deficit visivo dai 2 ai 5 anni*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di) *La differenza non è una sottrazione*, cit.

³⁹ P. Claudet, *Les Doigts Qui Rêvent*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di) *La differenza non è una sottrazione*, cit.

⁴⁰ E. Polato, *La lettura di un TIB come contesto per l'espressione di domande da parte dei bambini con deficit visivo*, tesi di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, Università degli Studi di Padova, 2013.

⁴¹ Redazione Di.To., *Quando i libri si leggono anche con le dita: intervista a Philippe Claudet*, cit.

⁴² E. Polato, *Immaginare, rappresentare, socializzare...leggere! L'importanza dei libri tattili illustrati per i bambini con deficit visivo dai 2 ai 5 anni*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di) *La differenza non è una sottrazione*, cit.

⁴³ P. Vecchiarelli, *Caratteristiche tecniche e produzione di un libro tattile illustrato*.

<http://libritattili.prociechi.it/approfondimenti/1173/> [consultato il 10/08/2019].

⁴⁴ P. Claudet, *Les Doigts Qui Rêvent*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di) *La differenza non è una Sottrazione*, cit.

⁴⁵ P. Claudet, *Les Doigts Qui Rêvent*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di) *La differenza non è una Sottrazione*, cit.

⁴⁶ P. Vecchiarelli, *Il libro tattile illustrato: tecniche e materiali*, cit.

⁴⁷ A. Theurel, A. Witt, P. Claudet, Y. Hatwell & Gentaz, *Tactile Picture Recognition by Early Blind Children: The Effect of Illustration Technique*, cit.

⁴⁸ P. Vecchiarelli, *Il libro tattile illustrato: tecniche e materiali*, cit.

⁴⁹ P. Vecchiarelli, *Il libro tattile illustrato: tecniche e materiali*, cit.

⁵⁰ *Ibidem*

- ⁵¹ P. Bonanomi, *Costruire il piacere di leggere. Il primato delle illustrazioni tattili nei primi libri*. In Antonio Quatraro (a cura di) *Immagini da toccare. Proposte metodologiche per la realizzazione e fruizione di illustrazioni tattili*, Biblioteca Italiana per i ciechi, Monza 2004.
- ⁵² R. Caldin, *Mediatori...si diventa!*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di), *La differenza non è una sottrazione*, Lapis, Roma 2009.
- ⁵³ E. Polato, *La lettura di un TIB come contesto per l'espressione di domande da parte dei bambini con deficit visivo*, tesi di Dottorato in Scienze Pedagogiche, dell'Educazione e della Formazione, Università degli Studi di Padova, 2013.
- ⁵⁴ C. Imprudente, *Una vita Imprudente*, Erikson, Trento 2012, pp. 57-58.
- ⁵⁵ P. Claudet, *Les Doigts Qui Rêvent*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di) *La differenza non è una Sottrazione*, cit.
- ⁵⁶ E. Polato, *Immaginare, rappresentare, socializzare...leggere! L'importanza dei libri tattili illustrati per i bambini con deficit visivo dai 2 ai 5 anni*, in Silvana Sola e Marcella Terrusi (a cura di) *La differenza non è una sottrazione*, cit.
- ⁵⁷ F. Piccardi, *I libri tattili illustrati nel processo di educazione all'immagine del bambino con deficit visivo*, 2001, <http://libritattili.prociechi.it/approfondimenti/francesca-piccardi/> [consultato il 12/08/2019].
- ⁵⁸ S. Alfano, *Piccoli capolavori crescono*, *Il corriere dei ciechi*, 2012, pp. 15-16.
- ⁵⁹ B. Restelli, *Giocare con tatto. Per una educazione plurisensoriale secondo il Metodo Bruno Munari*, Franco Angeli, Milano 2002.
- ⁶⁰ L. Anfuso, *Occorre sempre "tatto". Alcune riflessioni sull'universo della produzione tattile*. Lg Argomenti n.4-2012, pp. 9-16.
- ⁶¹ M. Evangelista, *Abbraccio*, http://www.aspassoconledita.prociechi.it/?page_id=4633 [consultato il 12/08/2019].
- ⁶² C. Imprudente, *Una vita Imprudente*, cit.

Le prime relazioni del bambino: video-ricerca in azione alla scoperta della comunicazione interpersonale nel primo anno di vita

The first relationships of the baby: video-research in action to identify inter-subjective communication during the child's first year

NICOLETTA ROSATI

The article is a detailed study of parent-child and educator-child interactions at nursery school through the use of video-micro-analysis. The survey focuses on children between the ages of 4 months and one year and their caregivers. The aim of this contribution is to identify the positive features of inter-subjective relationships in quality early childhood education.

KEYWORDS: OBSERVATION, ATTACHMENT, POSITIVE PARENTHOOD, EARLY CHILDHOOD EDUCATION, EARLY CHILDHOOD INTER-SUBJECTIVE RELATIONSHIPS

Quando si pensa allo sviluppo del bambino nella prima infanzia, l'attenzione dei ricercatori si concentra sui primissimi mesi di vita, trattando temi legati all'accudimento del bambino quali l'allattamento, il pianto, il sonno¹ sia pure nella cornice dei primi segni di comunicazione del neonato. L'altro aspetto che in letteratura risulta particolarmente indagato è quello legato sull'acquisizione delle abilità dell'età pre-scolare, nel periodo due-cinque anni, come la conquista dell'autonomia, il gioco, il linguaggio, i prerequisiti per l'apprendimento della letto-scrittura ecc.

La ricerca sull'apprendimento ha permesso di comprendere molti dei meccanismi che sono alla base della conquista della conoscenza fin dalla più tenera età; da Piaget a Bruner, da Freud a Erikson, da Siegel a Gardner è stato possibile comprendere il funzionamento del cervello che apprende anche a partire dall'infanzia². Gli studi più recenti sulle neuroscienze hanno evidenziato come già dai primi mesi di vita il bambino abbia un cervello fortemente "plastico", che si sviluppa rapidamente e presenta potenzialità innate poco considerate; ne consegue che i primi anni di vita sono fondamentali per un equilibrato e completo sviluppo della personalità e soprattutto per individuare e favorire lo sviluppo di tutte le potenzialità del bambino³.

Un aspetto di cui si riconosce l'importanza a livello generale e che merita ancora l'attenzione dei ricercatori è

quello dell'influenza della relazione interpersonale sullo sviluppo sociale del bambino fin dalla prima infanzia. Gli studi di Bowlby, della Ainsworth e di Stern sull'attaccamento e la relazione madre-bambino sono pietre miliari nello studio dello sviluppo sociale del piccolo fin dai primi mesi di vita⁴. A questi studi si uniscono quelli sui neuroni-specchio e la scoperta del "cervello sociale" del piccolo⁵. Il periodo che abbraccia il primo anno di vita è quanto mai ricco di potenzialità e di opportunità di crescita legate alla relazione sia interpersonale con i genitori e i *caregiver* in generale sia con oggetti, animali, dell'ambienti naturale e/o artificiale circostante.

I bambini dimostrano una notevole sensibilità verso l'universo sociale intorno a loro e possono essere altamente partecipativi in qualsiasi azione che venga loro proposta da genitori ed educatori in genere.

Il tema della relazione, quindi, che è alla base di ogni sviluppo umano, ha suscitato la curiosità dell'autrice di questo contributo al punto di voler porre in essere una prima indagine esplorativa sullo stile di relazione del *caregiver*, genitore o educatore, e constatare se e come la presenza o l'assenza di una relazione interpersonale autentica possa influire sul modo in cui il piccolo si apre al mondo circostante e alla relazione con le altre persone intorno a lui.

La prospettiva partecipativa del bambino è stata oggetto di ampia ricerca⁶ e di attenzione politica con diversi documenti di indirizzo per i servizi educativi per l'infanzia. Tra questi merita particolare nota, a livello internazionale, il *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*⁷. Da questo documento emerge l'importanza della relazione che mette al centro dell'attenzione e della cura educativa "la voce" del bambino intesa come il suo diritto a esprimersi ed essere "ascoltato". Questa attenzione alla "voce" del piccolo comporta il riconoscimento del suo esistere come persona nello scambio relazionale con l'adulto. Il riconoscimento della "voce" del bambino diviene importante ai fini della costruzione di un'immagine di sé positiva perché valorizzata. Come Stern ha fatto notare, fin dalla nascita è presente la percezione di un'organizzazione interna che corrisponde a un senso del sé emergente e già dai quindici/diciotto mesi si inizia a sviluppare nel piccolo il senso verbale del sé che gli permette di rappresentare il proprio io come un'entità oggettiva e quindi di percepirsi dall'esterno oltre che attraverso le sensazioni interiori del sé.⁸

Tra i fattori che influenzano la qualità della costruzione dell'immagine di sé svolgono un ruolo importante i "giudizi" delle persone significative che ruotano intorno al bambino⁹. Questi "giudizi" sono la manifestazione di significato che i *caregiver* attribuiscono agli atteggiamenti del piccolo, lodandolo o intessendo con lui un dialogo verbale e non verbale di conferma e di apprezzamento del suo operato¹⁰.

Mettere in primo piano la qualità della relazione che lega il bambino ai genitori e agli altri educatori significa veicolare uno stile di comunicazione che potenzia in positivo il senso del sé che il bambino sviluppa fin dalla nascita.

L'ipotesi che ha guidato questa prima indagine conoscitiva è stata rappresentata dalla convinzione che imparare ad ascoltare "la voce" del bambino significa creare di lui un'immagine valorizzata. A sua volta questa positiva immagine di sé va a costituire una base sicura per la conquista dell'autonomia, in quanto alimenta la fiducia nelle proprie capacità e la "ragionevole aspettativa di potersi mettere alla prova e conseguire i propri obiettivi"¹¹.

Nell'indagine conoscitiva messa in atto si è cercato di cogliere la cornice psicologica che fa da sfondo alla relazione adulto-bambino con i piccolissimi e verificare se una buona qualità di questa relazione faciliti lo sviluppo di competenze socio-relazionali che permetteranno al piccolo di entrare in rapporto con il mondo naturale e sociale, di esprimere le proprie idee, di essere disponibile ad affrontare problemi e di pensare e agire in modo originale. L'utilità delle video-registrazioni ha poi suggerito un secondo obiettivo derivato dall'indagine: utilizzare i filmati con i genitori e gli educatori coinvolti per un percorso di formazione che consenta di riflettere sui comportamenti messi in atto e potenziare le relazioni adulto-bambino riconosciute come positive. Questo aspetto dell'indagine non è, però, oggetto di questo contributo essendo tuttora in corso.

L'indagine esplorativa

Tenendo presente il valore educativo ricoperto dalla relazione autentica tra l'adulto e il bambino piccolissimo, si è pensato di osservare alcune interazioni comunicative tra genitori e figli e tra educatori e bambini nell'arco di età del primo anno di vita dei bambini (4-12 mesi). L'ipotesi che ha guidato questa indagine ha considerato la qualità della relazione interpersonale con i *caregiver* come una variabile fondamentale per influire positivamente sullo sviluppo sociale e cognitivo dei bambini della fascia di età presa in considerazione. Si è consapevoli dell'esistenza di molteplici studi al riguardo, ma di taglio prevalentemente psicologico.

L'intento di questa prima indagine è stato quello di rivedere la genesi delle prime relazioni del bambino con l'adulto significativo in termini educativi e di poter utilizzare l'esperienza compiuta, in una fase successiva all'indagine, per un'azione di formazione per gli educatori e i genitori.

A tal fine, si è seguito il protocollo osservativo della Murray¹² operando filmati su episodi di interazione tra l'adulto e il bambino per non più di cinque minuti e il riesame dei filmati seguendo i singoli fotogrammi. Il valore di questo approccio risiede nel fatto che la possibilità di rivedere una sequenza di azioni in fotogrammi, cogliendo l'evoluzione di ogni singolo elemento presente nell'interazione, permette di

comprendere la struttura intrinseca dell'interazione¹³. Questa struttura può essere così osservata nella sua interezza evitando di perdere alcuni elementi significativi che potrebbero sfuggire nell'osservazione di un evento in tempo reale a causa della velocità con cui l'interazione stessa accade.

Da notare come, proprio nell'interazione con i piccoli, possa risultare privo di significato un brevissimo episodio che, esaminato successivamente con la tecnica dei fotogrammi, può invece apparire interessante e dotato di sistematicità.

A questo tipo di osservazione sull'interazione tra *caregiver* e bambino si possono aggiungere le conoscenze sulla capacità di elaborazione delle conoscenze da parte dei bambini più piccoli ottenute grazie agli studi sperimentali in attuazione già da oltre cinquanta anni¹⁴. Dal connubio tra gli studi sperimentali e l'osservazione "minuziosa" dell'interazione, per esempio, con un genitore, ci si può rendere conto di come le azioni che l'adulto compie intuitivamente si adattino perfettamente alle abilità del bambino e ne favoriscano lo sviluppo più completo. A sua volta il bambino coinvolto in un'amorevole interazione con il *caregiver* impara ad adattarsi alle modalità comunicative dell'adulto e, con il passare del tempo, apprende dall'adulto significativo lo stesso stile di interazione sociale.

In questa prima indagine le osservazioni sull'interazione adulto-bambino sono state compiute su sei coppie di genitori con bambini di età media di 8 mesi (deviazione standard 2.19) e su quattro educatrici dell'asilo nido impegnate nelle sezioni con n.12 bambini fino a un anno di età (età media 9 mesi, deviazione standard 3.19). La scelta del campione da osservare è stata determinata dalla disponibilità di alcune giovani coppie di genitori conosciute dall'autrice del contributo e dalla disponibilità di una P.O.S.E.S del Comune di Roma a coinvolgere educatrici e genitori di due asili nido della città¹⁵ a partecipare all'indagine.

Genitori ed educatrici sono stati incontrati prima delle riprese per spiegare l'ipotesi alla base di queste osservazioni e il valore della loro cooperazione nel progetto, nonché per raccogliere le autorizzazioni alle riprese filmate. Gli incontri hanno permesso di illustrare quanto già presente in letteratura nei riguardi dello

sviluppo sociale, emotivo-affettivo e cognitivo dei bambini da zero a un anno.

È stato illustrato il metodo dell'indagine e i ricercatori hanno raccolto le domande e le aspettative dei genitori e delle educatrici sul progetto che ha avuto inizio nel mese di maggio 2019. Agli incontri informativi sono seguiti quelli per le riprese filmiche, la maggior parte delle quali sono state eseguite nei locali degli asili nido coinvolti nel progetto. Per effettuare i filmati è stato utilizzato un cellulare ad alta tecnologia come telecamera in movimento e una telecamera fissa. Il ricercatore ha ripreso episodi di interazione genitore-bambino e educatrice-bambino cercando di rimanere il più possibile nella postazione scelta, ad una giusta distanza dall'adulto e dal bambino, limitando i movimenti e gli spostamenti, ma disponibile ad interagire quando richiesto. I brevi filmati sono stati poi scaricati su di un computer dove è stato possibile rivedere gli episodi tradotti in singoli fotogrammi.

Le riprese hanno riguardato momenti di interazione dei genitori con il bambino, durante il gioco senso-motorio "faccia a faccia", durante il gioco con un giocattolo, durante il cambio del pannolino, prima e durante l'allattamento o il pranzo, nei momenti di separazione e ricongiungimento al nido. Anche le educatrici sono state filmate nei momenti di interazione dell'accoglienza quotidiana e del saluto a fine giornata, nelle interazioni di gioco con il bambino e nell'accudimento igienico, durante il pranzo o la somministrazione del biberon. Sono state effettuate due registrazioni della durata di cinque minuti ciascuna per ciascun bambino e per ognuno dei sei contesti educativi osservati per un totale di duecentosedici sessioni video-osservative, corredate di protocolli per l'osservazione con l'utilizzo di *check-list*. Il periodo dedicato alle riprese si è concluso al termine del mese di giugno 2019.

Le osservazioni sono state effettuate considerando le età diverse dei bambini e in modo tale che i ricercatori potessero raccogliere materiali di studio per tutto il periodo di sviluppo che va dai quattro mesi ad un anno di età. Si è seguito un metodo induttivo. I dati ricavati dalle osservazioni sono stati registrati in griglie appositamente costruite sulla base del modello della Scala di valutazione delle interazioni tra pari all'asilo nido di D'Odorico, Cassiba e Buono per quanto riguarda le interazioni

ludiche, del Sistema di codifica relazionale di Fogel e delle Scale di valutazione comportamentale di Laicardi per la comunicazione e l'interazione adulto-bambino.¹⁶. La Scala di valutazione delle interazioni tra pari presenta ventidue item che permettono di esplorare il livello di partecipazione sociale del bambino in riferimento alle tipologie di gioco e all'interazione con gli altri bambini. Il Sistema di codifica relazionale di Fogel analizza la co-regolazione tra i partner di un'interazione sociale per adattarsi alle reciproche stimolazioni. Lo strumento consente di inquadrare le interazioni osservate in quattro categorie che sono servite per la registrazione dei dati di osservazione tratti dai filmati: relazione simmetrica (contributo di entrambi i partner nello scambio interattivo), relazione asimmetrica (l'interazione è condivisa dall'adulto e dal bambino, ma soltanto uno prende l'iniziativa mentre l'altro guarda l'attività del primo), relazione unilaterale (soltanto uno dei partner è attento all'altro e cerca un contatto comunicativo), rottura nell'interazione (un partner interrompe l'altro in modo

inappropriato, il secondo oppone resistenza all'azione del partner), relazione di disimpegno (ciascun partner è impegnato in attività differenti senza interazione comune). La scala di valutazione comportamentale di Laicardi è particolarmente adatte all'osservazione dei comportamenti di bambini molto piccoli in contesti di interazione reciproca con il genitore; consente, in particolare, di rilevare la precocità sociale del bambino e la sensibilità dell'adulto ai suoi segnali di richiesta di interazione. Le categorie di osservazione adottate in questa scala riguardano l'orientamento visivo del bambino, l'orientamento e gli atteggiamenti del corpo, le espressioni facciali, le vocalizzazioni spontanee e/o di tipo dialogico. Le griglie costruite per la registrazione dei dati di osservazione sono state realizzate utilizzando le categorie delle tre scale sopra descritte in proiezione sincronica e in riferimento ai contesti sopra descritti (gioco, allattamento, accoglienza, ecc.). Come esempio, si riporta di seguito una delle tabelle costruite per la registrazione del gioco senso-motorio "faccia a faccia"

Orientamento visivo	Orientamento e atteggiamento del corpo	Espressione facciale	Tipologia di co-regolazione relazionale	vocalizzi	Tipologia di co-regolazione relazionale
Comportamento del bambino seduto o sdraiato di fronte all'adulto nel gioco senso-motorio "faccia a faccia"					
Quando l'adulto sposta il capo da una parte all'altra per iniziare un'interazione di gioco il bambino segue il movimento con lo sguardo	L'adulto tende la mano verso il piccolo, lo solleva e lo riadagia nella posizione iniziale. Il bambino tende le mani verso l'adulto e cerca di sollevare il capo.	L'adulto, senza parlare, sorride al bambino mentre con le dita "cammina" sul braccio del piccolo. Il bambino guarda le dita e poi il viso dell'adulto e sorride	Relazione simmetrica	L'adulto smette di sorridere e guarda fisso in un punto, il bambino emette un suono gutturale. L'adulto non guarda il piccolo	Relazione unilaterale

I dati così raccolti rivelano la correlazione tra l'iniziativa di interazione dell'adulto nel gioco, nell'accudimento, nella somministrazione del biberon o durante il pasto, nell'accoglienza/separazione all'entrata al nido e nel ricongiungimento al termine della giornata e la frequenza di risposte interattive del piccolo. Quando l'adulto inizia una comunicazione anche non verbale con il piccolo, questo risponde con azioni correlate di imitazione della modalità interattiva dell'adulto, le ripete nel tempo e le arricchisce con iniziative proprie di ricerca dell'interazione con l'adulto. Inoltre la presenza di interazioni positive con il caregiver correla positivamente

con i comportamenti del piccolo volto a prendere l'iniziativa nell'interagire nel gioco con i pari o nel richiamare la loro attenzione con lo sguardo e i vocalizzi. Dalle sequenze osservative condivise con i genitori e le educatrici partecipanti all'indagine sono emersi alcuni temi indicativi dell'importanza dello sviluppo relazionale del bambino già dalla nascita. Alcuni di questi temi sono stati sviluppati durante gli incontri di analisi dei dati emersi dai filmati e hanno costituito materia di discussione e di ri-progettazione delle sequenze di interazione con i bambini soprattutto da parte dei genitori, desiderosi di "apprendere" ad interagire positivamente

con il loro piccolo. Di seguito si riportano alcuni di questi temi emersi dai filmati e confrontati con gli studi presenti in letteratura.

Il “cervello sociale” del bambino piccolo.

Le osservazioni filmate hanno permesso di constatare come nei primi mesi di vita il bambino mostri una naturale attrazione per le altre persone fino a comprendere, nel tempo, le esperienze intorno a lui e a parteciparvi in modo collaborativo con un ruolo “attivo” nella vita della famiglia.

Gli studi parlano infatti del “cervello sociale” del bambino riconoscendo al piccolo, anche di poche settimane di età, una capacità di reagire, per esempio, al suono della voce umana più che a quello di un suono prodotto artificialmente. Il bambino di poche settimane sembra anche reagire subitamente al suono del suo nome; mostra anche una certa sensibilità nel riconoscere i tratti soprasegmentali dei *caregiver*¹⁷. Nell'nostre osservazioni sul comportamento di due bambini di quattro mesi e un bambino di quattro mesi e due settimane di vita si è notato come questi piccoli mostrino di riconoscere lo stile di interazione del proprio *caregiver* e siano sensibili ai cambiamenti di questo stile comunicativo.

Durante lo svolgimento dell'indagine è stato chiesto, infatti, al genitore di parlare con il piccolo con il tono di voce e con le modalità mimiche consuete e dopo cinque minuti di interazione in cui il piccolo dimostrava di “voler comunicare” mantenendo lo sguardo sul volto dell'adulto e sorridendo, il *caregiver* adottava improvvisamente uno sguardo immobile e “vuoto”, cessando di comunicare in alcun modo. Il piccolo smetteva immediatamente di fissare lo sguardo sull'adulto e cercava con l'emissione di un suono gutturale di richiedere che la comunicazione continuasse, ma in assenza di risposta positiva, rimaneva silenzioso e con uno sguardo incerto. Questa esperienza trova riscontro negli studi sullo sviluppo del senso sociale nel neonato e viene indicato come l'esperimento dello “still face”¹⁸.

Sebbene molto piccolo, il bambino presenta già una spiccata capacità imitativa che è stata posta in relazione al sistema dei neuroni specchio grazie al quale la vista di una persona che compie un'azione induce nel cervello dell'individuo che osserva l'attivazione cerebrale come se

fosse lui stesso a compiere quella azione. Questa attivazione si verifica non soltanto quando si vede compiere un'azione, ma anche quando si vede o si sente una persona che manifesta una certa emozione. Il sistema dei neuroni specchio svolge per i bambini un importante ruolo di facilitazione della comunicazione durante le prime interazioni con l'adulto e di sviluppo della comprensione sociale¹⁹. I piccoli di quattro e sei mesi di età osservati sono stati stimolati dai loro genitori con interazioni comunicative basate sulla comunicazione verbale degli adulti accompagnata da gestualità e mimica facciale. Una delle azioni compiute dai genitori è stata quella di tirare fuori la lingua, atteggiamento che, dopo tre ripetizioni ed incoraggiamenti dati dall'adulto con un sorriso e un'espressione di attesa, è stato poi imitato dai piccoli. A questo punto i genitori hanno confermato la risposta del bambino alzando le sopracciglia, sorridendo e con parole di apprezzamento. Dall'analisi delle azioni filmate, appare in modo evidente come le “marcature” con cui i genitori confermano i primi tentativi di interazione dei figli influenzino il modo con cui i bambini imparano a recepire il significato delle azioni all'interno delle relazioni con l'adulto significativo. Le prime interazioni “giocose” tra genitori e figli, educatori e bambini divengono l'ordito sul quale il bambino inizierà a costruire il proprio modo di vedere il mondo e di interagire con esso²⁰.

A mano a mano che il bambino cresce, aumenta la sua sensibilità ai diversi tipi di segnali sociali che provengono dai *caregiver*. Riflettendo sulle registrazioni delle interazioni dei bambini di sei e sette mesi di età con gli educatori nell'asilo nido si nota come a questa età i piccoli diventano capaci non soltanto di riconoscere le richieste verbali dei *caregiver* mediate dal linguaggio mimico-gestuale, ma anche di adattarsi al particolare stile di interazione dell'adulto che comunica con lui. In particolare dalle registrazioni è emerso che il bambino di queste età predilige lo stile di risposta a cui è abituato dai genitori e conseguentemente interagisce maggiormente con chi presenta uno stile comunicativo simile a quello genitoriale. Le educatrici che, nel momento dell'accoglienza quotidiana, prendono il piccolo dalle braccia della madre o del padre, si rivolgono a lui mantenendo la stessa tonalità di voce del genitore, usando gli stessi appellativi affettuosi utilizzati dal genitore

vengono accettate meglio di quelle che si rivolgono ai piccoli con uno stile personale non riferibile a quello genitoriale. I bambini interagiscono maggiormente con le persone i cui stili di comunicazione risultano molto simili a quelli usati dai genitori. Nel tempo, in corrispondenza del fatto che i bambini imparano a prevedere lo schema di interazione con la madre e con il padre quando questi lo utilizzano con costanza, lo schema di comunicazione viene applicato dal piccolo nell'interazione con le altre persone. A loro volta, questi adulti saranno influenzati nel loro modo di rispondere alle interazioni del bambino modificando inconsapevolmente il proprio comportamento interattivo e rendendolo molto simile a quello dei genitori. Come esempio, si può citare una particolare modalità comunicativa di un papà con il suo piccolo di otto mesi: ogni volta che il papà torna a prenderlo dall'asilo nido per ricondurlo a casa, si rivolge a lui reclinando leggermente la testa da un lato mentre lo chiama per nome e lo "coccola" con dei vezzeggiativi. Il bambino risponde declinando il capo come il papà, sorridendo ed emettendo vocalizzi gioiosi nel tono. L'educatrice si inserisce in questa relazione salutandolo il bambino e questo si rivolge a lei declinando il capo nello stesso modo che usa per salutare il padre. A questo punto la stessa educatrice sorride al piccolo, lo saluta dandogli appuntamento al giorno dopo e, mentre parla, declina il capo in risposta alla modalità comunicativa usata dal bambino.

Le prime considerazioni alle quali queste esperienze hanno condotto suggeriscono che il modo con cui il bambino fa esperienza delle interazioni con gli altri adulti costituisce uno stile proprio, che viene rifinito a poco a poco con l'aumentare delle esperienze comunicative con gli altri, ma che è essenzialmente basato sullo stile di espressività della famiglia. Questo stile, appreso quindi nell'interazione con la mamma e il papà, diviene il modo proprio con cui il bambino interagisce con il mondo intorno a sé. È importante constatare quanto le prime relazioni svolgano un ruolo fondamentale nel successivo sviluppo sociale e cognitivo del bambino. Cogliere le modalità tipiche del comunicare della madre e del padre, adattarsi ad esse, saperle prevedere e quindi mettere in atto uno schema interattivo adeguato sono operazioni mentali che esercitano la capacità di *problem solving* e di elaborazione delle informazioni²¹.

Le relazioni a tema e integrate

A mano a mano che i ritmi di sonno e di veglia del bambino si attestano su una maggiore estensione del periodo di veglia, il bambino diviene più capace di focalizzare l'attenzione per qualche minuto su oggetti e persone del mondo circostante. Verso i quattro-cinque mesi migliora la capacità del piccolo di vedere oggetti posti a una certa distanza da sé e di allungare il braccio per afferrarli e per questo inizia a cambiare anche la natura delle interazioni sociali. I bambini non dedicano più molto tempo al contatto visivo con il volto dell'adulto come avveniva nei primi mesi di vita, ma cominciano a guardarsi intorno e, a volte, sono attratti da oggetti alla loro portata di presa²².

I genitori si adattano a questo cambiamento proponendo interazioni mediate dagli oggetti come un fazzoletto per il gioco del cucù, oppure l'uso di filastrocche ritmiche che vengono recitate dal genitore mentre il bambino è guidato a compiere i movimenti suggeriti dalla filastrocca.²³ La comunicazione è ora passata da un'interazione primaria o "nucleare" dell'essere insieme con il genitore e condividere emozioni ed espressività con lui o lei all'inclusione di un oggetto o di un tema nell'interazione²⁴.

Da notare come con il procedere del tempo questa relazione a tema diviene sempre più "integrata" in quanto il bambino diviene più capace di avanzare in modo più completo le proprie richieste. Prima dei nove mesi, infatti, se il bambino è attratto da un oggetto e desidera che il *caregiver* lo usi per interagire con lui, si limita a sporgersi verso l'oggetto cercando di raggiungerlo e accompagnando questo movimento con suoni gutturali. Se l'adulto non raccoglie questa richiesta, il bambino non è capace di trovare una modalità diversa per comunicarla. Verso i nove-dieci mesi il bambino accompagna la richiesta con lo sguardo che passa dall'oggetto all'adulto mentre si protende verso l'oggetto desiderato. Nei filmati si vede chiaramente come un bambino di dieci mesi è interessato a una macchina posta su di uno scaffale, si protende verso l'oggetto e, non riuscendo a raggiungerlo, guarda l'educatrice e poi nuovamente si protende verso l'oggetto. L'educatrice raccoglie la richiesta, prende

l'automobile e la pone vicino al bambino che allunga la mano per afferrarla, sorridendo.

Questa modalità di interazione viene riconosciuta in letteratura come “intersoggettività secondaria”²⁵; perché si possa sviluppare è necessario che il bambino abbia maturato una maggiore comprensione di quanto e di come gli altri possano rispondere alle proprie richieste.

Il bambino descritto sopra, per esempio, aveva compreso che l'educatrice poteva aiutarlo a prendere l'oggetto desiderato. L'altra condizione che consente lo sviluppo delle relazioni integrate è data dalla capacità del bambino di collegare l'esperienza altrui con la propria, di capire cioè che l'educatrice può comprendere la richiesta che lui manifesta con la tensione verso l'oggetto e lo sguardo verso di lei.

Un'ulteriore fase di sviluppo di queste relazioni è rappresentata da una maggiore comprensione sociale che si manifesta proprio attraverso una maggiore reciprocità nell'interazione con gli altri²⁶. Nelle osservazioni filmate, per esempio, si vede come un bambino di undici mesi, che sta bevendo acqua dal suo biberon, vedendo arrivare il papà accompagnato dalla nonna porge il suo biberon al padre, il quale lo prende, finge di bere e lo restituisce al piccolo ringraziando. Poi chiede al bambino di offrire l'acqua anche alla nonna e il piccolo segue il suggerimento del padre. La nonna mette in atto un comportamento analogo a quello del padre. Al termine dei primi due scambi, come in un gioco, il bambino continua ad offrire a turno il biberon al padre e poi alla nonna e batte le mani per esprimere la sua contentezza nel gioco.

L'interazione a tema e integrata costituiscono due pietre miliari per lo sviluppo cognitivo e sociale del bambino; queste modalità interattive preparano infatti l'apertura verso le relazioni triadiche e verso la considerazione del punto di vista dell'altro. Sebbene le relazioni diadiche con uno dei genitori o con un educatore di riferimento svolgano un ruolo basilare nello sviluppo della comprensione dell'altro, le interazioni sociali dei bambini molto piccoli si svolgono in genere in presenza di almeno un'altra persona. Nell'interazione all'interno delle pareti domestiche, infatti, il bambino “incontra” la figura del padre o di fratelli più grandi; quando entra nell'asilo nido incontra le educatrici e altri bambini. Queste relazioni cosiddette “triadiche” facilitano nel tempo la

comprensione delle intenzioni degli altri e le relazioni con il mondo esterno.

Si tratta di modalità comunicative che costituiscono i prodromi necessari verso la conquista della capacità di prevedere le azioni degli altri tenendo conto del contesto in cui l'interazione avviene²⁷. Già all'età di tre-quattro mesi il bambino è in grado di spostare lo sguardo da un genitore all'altro mentre conversano tra di loro come se passasse dall'osservazione dei due a un embrionale tentativo di prendere parte alla conversazione ed esprimendo questa sua “intenzionalità” attraverso manifestazioni emotive.

Tra le esperienze filmate si evidenzia quella in cui una bambina di quattro mesi e mezzo è in braccio ad un'educatrice, che le fa il gioco del cucù nascondendo il viso dietro un fazzoletto e facendolo subito riapparire all'esclamazione di “Cucù”. La piccola mostra di gradire il gioco perché emette gridolini di contentezza nel momento del solletico. All'arrivo della madre, l'educatrice continua ancora il gioco e la piccola si volta verso il genitore come se volesse coinvolgerla nel piacere del gioco, poi si gira di nuovo verso l'educatrice per continuare il gioco e poi nuovamente verso la madre per includerla nell'interazione ludica. Anche se la mamma resta a guardare senza partecipare attivamente nell'interazione, la bambina sembra percepire che il genitore potrebbe comunque intervenire e continua a dirigere lo sguardo verso di lei come se fosse interessata alla sua reazione e desiderasse la sua inclusione nella diade con l'educatrice.

Quando il bambino comincia a sviluppare la capacità di relazione triadica trova nel gioco un'opportunità unica di apprendimento, impara attraverso la modalità ludica, l'interazione sociale e sviluppa la consapevolezza di sé come soggetto di interesse per altre persone²⁸. Scopre cioè di essere amato e desiderato dagli adulti significativi che prendono in considerazione anche espressioni casuali come il fare “no” con la testa, il reclinare il capo da una parte, produrre suoni buffi come espressioni positive e le confermano con sorrisi, apprezzamenti espressi in forma verbale e mimico-gestuale. Il bambino comincia allora a ripetere questi atteggiamenti cercando volutamente l'attenzione dell'adulto e il suo apprezzamento. Nasce così l'intenzionalità relazionale che si affinerà sempre di più nel cercare di compiacere gli adulti significativi, nel

discriminare quali comportamenti risultano accettabili o non accettabili e così crescendo il piccolo apprende ad inserirsi nella vita sociale.

Il gioco corporeo: mediatore privilegiato per lo sviluppo delle relazioni interpersonali nel primo anno di vita

Non consideriamo mai sufficientemente l'apporto che il libero movimento del gioco e nel gioco apporta al benessere psico-fisico del bambino.

Dall'esame delle ecografie effettuate durante la gravidanza appare evidente come il piccolo, anche dopo poche settimane di vita, si muova nel grembo materno in una sorta di "gioco-movimento". Il movimento che è in parte spontaneo e, in parte, risponde a stimoli diversi diviene strumento di apprendimento²⁹. Si pensi al bambino di pochi mesi che stringe fortemente i pugni, che si irrigidisce di fronte ad una sensazione negativa come, ad esempio, lo stimolo della fame, ma che poi si rilassa non appena la madre riesce a soddisfare tale bisogno. È un bambino che apprende comportamenti proprio partendo dalle proprie sensazioni e percezioni interne ed esterne. La risposta è quasi sempre rappresentata da un movimento (portarsi le mani alla bocca, tentare di afferrare, strappare, dondolarsi, alzare i piedi e portarli alla bocca, ecc.). Ogni sensazione e ogni movimento diventano fonte di piacere o modalità di ricerca di una situazione di benessere e, al tempo stesso, un "gioco". Il bambino prova piacere nel compiere i movimenti che richiamano anche l'attenzione della madre, così pure i primi vocalizzi e le lallazioni. Movimento, interazione e gioco sono strettamente connessi e i benefici effetti si percepiscono nella crescita serena e armonica del piccolo e nella progressiva organizzazione dei suoi schemi senso-motori e delle prime rappresentazioni mentali. In sintesi, senso-percezioni, movimenti, scambi interpersonali, nella cornice del gioco spontaneo, costituiscono i prodromi di un equilibrato sviluppo cognitivo, emotivo-affettivo e sociale.

Giocando spontaneamente il piccolo apprende: siamo nella dimensione ludomatetica³⁰ dell'attività spontanea del bambino. Molti comportamenti motori, relazionali e sociali si originano proprio da questo tipo di attività che caratterizza la prima infanzia, ma che non manca di

produrre i suoi effetti anche in età adulta. Si può riconoscere, infatti, di aver appreso comportamenti o idee e valori in una cornice di gioco, come afferma lo stesso Bateson nella sua puntuale analisi del gioco³¹.

La dimensione corporea gioca un ruolo importante nell'aprirsi del Sé al mondo, ma, anche in seguito, nello strutturare e organizzare le esperienze che costituiranno lo stile con cui ciascun individuo affronta, interpreta la realtà e interagisce con essa. Il corpo è ciò che ci apre al mondo e ci mette in connessione con gli altri, afferma Galimberti³². Nello stesso statuto ontologico dell'uomo, il suo "essere per", la sua dimensione dialogica e relazionale passa attraverso il corpo. "Questa volta è ossa delle mie ossa, carne della mia carne."³³ afferma Adamo nel riconoscere Eva come il suo "tu" attraverso la quale può capire meglio il suo "io" e costituire il "noi" eliminando il senso di solitudine che lo attanagliava sia pure nella ricchezza e nel dominio delle cose create per lui.

A proposito dell'importante mediazione svolta dal gioco corporeo in riferimento allo sviluppo relazionale del bambino piccolo sono rimasti famosi gli studi di Wallon e dello psichiatra De Ajuriaguerra sulla postura e sulla funzione comunicativa che questa può assumere, a livello non verbale³⁴. Gli autori evidenziarono la relazione esistente tra affettività, emotività e funzione posturale con particolare riguardo alla relazione madre-bambino in cui si instaura, tra i due soggetti, un vero e proprio dialogo espresso attraverso la tonicità dei corpi.

I due autori osservarono, infatti, come la madre tiene in braccio il piccolo, durante la poppata o per cambiarlo oppure semplicemente per giocare con lui. Madri ansiose facilmente presentano movimenti rigidi, separati, netti e la risposta motoria del piccolo è data da irritazione, irrigidimento fisico e disagio espresso anche attraverso un pianto inconsolabile. Le madri che, al contrario, sono in grado di godere del rapporto con il figlio, appaiono più rilassate, con movimenti più sicuri e avvolgenti; in questo caso le risposte tonico-fusionali del piccolo sono rappresentate da rilassamento, sorriso e espressioni di attenta partecipazione ai movimenti della madre. In una delle riprese filmate nell'asilo nido si vede una mamma che chiede di cambiare il pannolino del proprio figlio appena portato all'asilo nido prima di recarsi al lavoro. Il piccolo ha avuto delle scariche diarroiche mentre veniva

portato in automobile. L'imprevisto cambio del pannolino agita la madre che dice di essere già in ritardo per recarsi al lavoro. Il bambino viene preso e sdraiato sul fasciatoio e i movimenti della madre sono rigidi e veloci; non guarda mai il viso del bambino durante il cambio e subito il piccolo scoppia in un pianto sconsolato e penetrante. La madre continua nelle operazioni igieniche, ma il bambino continua a piangere fino a quando un'educatrice si offre di terminare l'operazione e il cambio del pannolino permettendo alla mamma di andare via. Appena l'educatrice prende il posto del genitore, tocca le gambe del piccolo, lo guarda in viso, inizia un gioco motorio facendo passeggiare le sue dita sulle gambe del bambino, procurandogli un lieve solletico sotto la pianta del piede, il bambino smette di piangere. Inizia quindi a sorridere, alza il piede verso l'educatrice quasi a chiedere che ripeta il gioco. L'operazione igienica continua senza altre manifestazioni di irritazione da parte del piccolo, ma in uno scambio di risolini e apprezzamenti verbali tra il bambino e l'educatrice. I movimenti dell'adulto sono stati lenti, calmi ed accompagnati da parole rassicuranti pronunciate guardando in viso il piccolo. Tra educatrice e bambino è iniziato un dialogo corporeo in una cornice di gioco.

Nel gioco del bambino della prima infanzia il corpo svolge un ruolo fondamentale. Piaget descrive il gioco senso-motorio come tipico di questo primo periodo di vita e fino all'età di due anni³⁵. Si tratta di giochi di esercizio consistenti in una serie di movimenti gioiosi nei quali il bambino ripete schemi di azione già acquisiti con il solo scopo di consolidarli e per il piacere funzionale che ne deriva. A riprova di queste affermazioni, un bambino di unici mesi, filmato durante le osservazioni, offre all'educatrice un pezzo delle costruzioni con cui sta giocando, ma non appena l'educatrice manifesta il desiderio di averlo, il bambino glielo porta via all'improvviso, ridendo. In questo gioco si assiste alla ripetizione di uno schema: allungare il braccio offrendo all'adulto il pezzo della costruzione e abbassare velocemente il braccio appena l'educatrice allunga la mano per afferrare quanto le viene offerto. Questa sequenza di azioni diventa una *routine* di gioco che il bambino ripete senza sosta; la riuscita del gioco dipende dalla reazione dell'adulto che si finge sorpreso e disponibile a ripetere il gioco. Anche in questo caso il

gioco è sostanzialmente motorio, ma la funzione investe la sfera cognitiva, emotiva e relazionale dei due attori. Il bambino diventa consapevole che può "scherzare" con l'adulto, questi però rimane deluso (finge ovviamente una delusione), ma l'elemento di finzione viene percepito dal bambino il quale, per questo motivo, rafforza lo spirito di collaborazione nel gioco con l'educatrice.

Piaget aveva utilizzato le osservazioni compiute sui propri figli, coinvolti in giochi di esercizio corporeo, per capire come il movimento del corpo rivestisse un ruolo centrale nella formazione del pensiero. Winnicott, a sua volta, aveva evidenziato come i gesti fisici compiuti nel gioco siano anche esperienze di tipo psichico e contribuiscano ad integrare gli aspetti affettivi ed emotivi nella globalità della persona³⁶. Nell'interazione adulto-bambino, nella cornice del gioco corporeo, il bambino piccolo amplia gradatamente le sue "conoscenze" sul mondo dell'adulto, passa dall'imitazione di quanto vede fare da questo all'assumere iniziative proprie. Grazie al gioco il bambino impara a conquistare e a controllare l'ambiente circostante dal punto di vista fisico: allunga le mani e poi le braccia per afferrare gli oggetti o per indicare all'adulto che vuole che lo aiuti a prenderli. Sulla base delle interazioni interpersonali, nella cornice del gioco, il bambino impara a comprendere gli aspetti fondamentali del rapporto che gli altri hanno con l'ambiente e a coordinarli con la propria esperienza.

Il dialogo tonico

Nel paragrafo precedente si è accennato al dialogo tonico come a uno strumento privilegiato di relazione e di comunicazione tra la madre e il bambino. Questo strumento non è attivo soltanto in rapporto ai primi mesi di vita, ma produce i suoi benefici effetti anche negli anni successivi. Lascia una traccia nella struttura emotiva della persona che può essere facilmente rinvenuta nei momenti di difficoltà o di particolare frustrazione.

Aucouturier si è dedicato allo studio di questo costruito nell'osservazione dei bambini nella primissima infanzia e nel rapporto che li lega alla propria madre. Egli nota che, fin dalla nascita, i piccoli sono alla ricerca del soddisfacimento dei loro bisogni fino a raggiungere una condizione, vissuta e percepita, di benessere³⁷. Il ricercare il seno materno, l'afferrare il capezzolo, seguire con gli

occhi ogni movimento o fascio di luce intorno, il voltarsi verso qualsiasi suono o rumore sono la prova che essi sono naturalmente curiosi e aperti al dialogo con il mondo. Quando avvertono un bisogno entrano in tensione, cioè tendono verso il soddisfacimento, e tale tensione è testimoniata dallo stesso tono muscolare: il corpo diventa rigido, tende a inarcarsi ed emerge il pianto. Non appena il bisogno è soddisfatto il tono muscolare si distende e il corpo si rilassa. L'ipofisi produce endorfine e si genera una condizione di benessere che appaga.

In particolare, l'autore evidenziava lo stretto rapporto esistente tra tensione/ rilassamento e tono muscolare in funzione delle emozioni provate dal bambino. Il bambino che avverte una mancanza, protesta con il pianto e l'irrigidimento del tono muscolare; una volta soddisfatto torna a uno stato di quiete e di rilassamento muscolare. La madre partecipa a questa dialettica di tensione-rilassamento legata al soddisfacimento del bisogno di cui lei stessa si fa promotrice. Si instaura così una sorta di reciprocità tra i due anche in ordine alle emozioni provate e al grado di rilassamento e di benessere provato quando il bisogno è stato soddisfatto. La madre stessa, infatti, appare più tranquilla e soddisfatta. Esiste, secondo Aucouturier, "una reciprocità per cui il bambino trasforma la madre e la madre trasforma il bambino"³⁸ Il piccolo che succhia anche senza assumere latte materno sta allucinando, cioè cercando di rivivere nella sua immaginazione il piacere provato durante una poppata. Questa è già una primordiale organizzazione psichica, poggia sui ricordi sensoriali di piacere/assenza di piacere e determina l'organizzazione delle prime immagini mentali.

Nelle osservazioni filmate di bambini di quattro-sei mesi allattati dalle madri sono emersi dati importanti rispetto i diversi stili comunicativi delle madri nel dialogo tonico a cui corrispondevano risposte adeguate dei piccoli. Per esempio, una mamma ha preparato il piccolo alla poppata parlandogli dolcemente mentre lo sistemava in braccio per attaccarlo al seno. Il bambino alzava il volto verso la mamma realizzando un contatto visivo. Quando il piccolo ha iniziato la suzione, la mamma ha continuato a parlargli e a carezzarlo delicatamente sulla tempia. Durante la poppata il bambino è rimasto con gli occhi ben aperti quasi a indicare la sua "attenzione" per la voce della mamma e le carezze. Un'altra mamma ha invece attaccato

il proprio piccolo al seno, dopo averlo sistemato e avergli dato un bacio veloce. Il piccolo ha iniziato la suzione e non ha mai alzato lo sguardo verso la mamma. Durante la poppata la madre si è mostrata preoccupata che la sua posizione fosse corretta e che il bambino succhiasse, ma non ha mai interagito direttamente con lui che ha finito per addormentarsi mentre succhiava. Sollecitato dalla mamma con un lieve movimento di scuotimento e il pronunciare il nome, il piccolo ha ripreso a succhiare per poi riaddormentarsi in assenza di altre stimolazioni da parte della madre.

Winnicott ha ben descritto lo sviluppo dell'attività fantasmatica primaria in connessione con questo primo rapporto tonico-fusionale tra la madre e il bambino³⁹. Quanto più la madre è riuscita a vivere empaticamente la sua relazione con il piccolo, quanto più il suo messaggio tonico-fusionale è stato coerente con la carica emotiva che intanto andava elaborando, tanto più il bambino struttura una positiva immagine di sé e accetta il progressivo differenziarsi dal corpo della madre.

L'immagine di sé è una componente fondamentale della struttura della personalità, essa è legata alle prime manifestazioni e ricezioni senso-percettive del piccolo e all'idea di bambino che la madre si è costruita durante tutta la gravidanza e che si è vista confermare, arricchire o negare dalla nascita del piccolo. Le sue sensazioni e percezioni riguardo il bambino, le sue aspettative e i suoi progetti con lui contribuiscono a creare quell'immagine di sé che costituisce la base di ogni personalità. Le relazioni successive, lo stesso evolversi della relazione madre-bambino, il peso dato alla relazione con il padre, con i fratelli, gli eventi successivi di successo/insuccesso cooperano alla progressiva strutturazione di questa immagine di sé.

Esistono gesti e giochi spontanei che quasi naturalmente la madre mette in atto e che diventano mezzo di comunicazione corporea, basata proprio sul dialogo tonico fusionale

Si tratta di giochi di rassicurazione profonda che il bambino esegue insieme all'adulto. I piccoli ricercano questi giochi di movimento lenti e tranquilli, nei quali, come sostengono gli studiosi di matrice psicanalitica, rivivono una distensione tonico-fusionale arcaica, all'interno del corpo della madre. Questi giochi (es. il ballare il valzer tenendo il bambino in braccio, il

dondolarsi con lui sull'altalena) sono ricercati dai bambini che li eseguono molto volentieri con l'adulto significativo.

Anche ascoltare musica classica o comunque con un ritmo lento e melodico svolge un'azione rilassante globale di cui si possono avvertire gli influssi in una condizione tonica rilasciata.

Questa condizione di benessere pervade l'intera persona, corpo e psiche, e richiama il contatto fusionale e simbiotico con la madre, in tutto il periodo gestazionale.

Il dialogo tonico si presenta pertanto come una forma di comunicazione non verbale, prioritariamente corporea, legata ai cambiamenti del tono muscolare ai quali vengono attribuiti valenze espressive e significati in una cornice relazionale diadica.

Un bambino di pochi mesi si spaventa se viene coinvolto in movimenti veloci e bruschi quali l'essere fatto girare velocemente, essere alzato in alto di colpo. Al contrario si rilassa e prova piacere se esegue, con l'adulto, dondoli, oscillazioni, scivolamenti con ritmi lenti che richiamano il dialogo tonico primario.

Questi movimenti possono essere eseguiti in forma di giochi e si rivelano molto utili quando si è di fronte a bambini che vivono uno stato di ansia o sono super-eccitati, incapaci di addormentarsi o di dedicarsi tranquillamente a un gioco. In una delle esperienze filmate si vede come due bambini di sei e otto mesi particolarmente agitati, dopo essere stati presi in braccio da due educatrici e fatti girare lentamente al ritmo di un valzer, suonato in sottofondo nella sezione, si sono tranquillizzati fino al rilassamento totale del corpo, condizione che ha permesso di stenderli sul lettino dove si sono addormentati cinque minuti dopo essere stati posti in posizione distesa.

Nel dialogo tonico si utilizza il linguaggio corporeo e il contatto tra persona e persona come tramite di emozioni e sentimenti; è quindi un dialogo altamente significativo. Si serve delle manifestazioni di tensione/riassamento, piacere/dispiacere, morbido/duro per trasmettere emozioni che sono, però, non soltanto manifestazioni di stati d'animo, ma, come potremmo quasi dire, espressioni di "parole". Parliamo, infatti di "dialogo".

In riferimento a questo aspetto del dialogo appaiono interessanti anche gli studi di P. Crittenden sulla relazione madre-bambino⁴⁰.

L'autrice parla di una "madre sensibile" per indicare un buon rapporto corporeo tra madre e bambino. La madre manifesta un movimento sereno di presa in braccio, il mantenimento dello sguardo sul piccolo, il tenerlo in posizione per lui comoda con l'attenzione ai suoi movimenti e alle tensioni muscolari per decidere, eventualmente, un cambio di tenuta. È davvero importante per l'equilibrata strutturazione della personalità del bambino che la madre caratterizzi i momenti vissuti insieme e a contatto con il piccolo con sorrisi, carezze, parole pronunciate con tono calmo, non alto. I bambini manifestano, di conseguenza, comportamenti aperti agli altri e collaborativi.

Si parla, invece, di "madre negligente" per indicare quel rapporto in cui il contatto fisico con il piccolo è ridotto al minimo accettabile. La madre non si preoccupa di mantenere un contatto visivo con il piccolo, non tiene conto se, nel movimento, il bambino assume una posizione scomoda o almeno non sembra accorgersene fino a quando egli stesso non se ne lamenta con il pianto.

La madre appare distratta da altro e non si preoccupa di rimanere nel raggio di azione del figlio affinché questi possa, in qualunque momento, allungare le mani e toccarla. I bambini che hanno avuto una madre negligente appaiono, in età scolare, privi di iniziativa nelle azioni di gioco e più propensi a ruoli gregari.

C'è infine il rapporto madre-bambino definito "abusant" per quel che riguarda la reazione della madre.

La madre gioca con il piccolo, ma non tiene conto delle sue reazioni di piacere/dispiacere manifestate con il corpo; continua il suo personale dialogo senza considerare il *feed-back* mandato dal bambino. Spesso non coordina il linguaggio verbale con quello corporeo. La voce, per esempio, può apparire leggera e dolce, ma la pressione delle mani sul corpo del piccolo sono ferree. In genere i piccoli che hanno avuto con la madre un rapporto di tipo "abusante" manifestano, più avanti negli anni, comportamenti aggressivi.

Basata sul beneficio di un buon dialogo tonico è anche la marsupio-terapia.

Si tratta di un contatto fisico tra madre e bambino usato soprattutto con i nati prematuramente, che hanno dovuto interrompere in maniera brusca la continuità fusionale con il corpo materno.

L'essere tenuti sul corpo della madre prolunga in qualche modo l'unione con lei e se ne registrano subito i benefici: si stabilizza il ritmo cardiaco e quello respiratorio.

Analogo beneficio si registra con la marsupio-terapia applicata alla madre adottiva, quando il piccolo è accolto entro i primi otto-dieci mesi di vita. Nelle osservazioni filmate nei due nidi si è potuto osservare come frequentemente le educatrici prendono i piccolissimi (4-6 mesi di età) che sembrano inconsolabili per il pianto e li trasportano nel marsupio. Le educatrici hanno continuato a prendersi cura dei bambini, parlando a voce alta e di tanto in tanto chiamando per nome il bambino nel marsupio e raccontandogli cosa sarebbero andati a fare di lì a poco. I bambini osservati sono stati tenuti per una ventina di minuti attaccati al corpo delle educatrici

Il bambino appare più disteso, tranquillo, disponibile alle cure igieniche se gli viene consentito di stare "attaccato" al *caregiver* per alcune ore al giorno. Si crea tra i due un'intesa e una modalità comunicativa in grado di influenzare beneficamente tutto il futuro sviluppo del piccolo e anche una positiva percezione di sé da parte della madre.

Conclusioni

La tecnica della registrazione filmica si è rivelata una strategia particolarmente utile per esaminare aspetti della relazione tra l'adulto e il bambino piccolissimo che, ad una semplice osservazione "su campo" avrebbero potuto sfuggire. I dati osservati attraverso i filmati sono stati trasformati in *item* riportati in griglie di osservazione appositamente costruite. L'elaborazione dei dati ha evidenziato alcune peculiarità e una certa consequenzialità nella genesi e nello sviluppo delle prime interazioni adulto-bambino. In particolare, è stato possibile evidenziare l'innata capacità imitativa del neonato nella strutturazione delle prime interazioni con l'adulto, la crescente sensibilità ai segnali sociali, la nascita delle relazioni a tema e delle relazioni integrate, il potere comunicativo del dialogo tonico-fusionale e la valenza relazionale del gioco senso-motorio. Il valore di questa prima indagine risiede nell'aver potuto esplorare la possibilità di "far sentire" ai *caregiver* "la voce" del bambino. Il rivedere insieme ai ricercatori le modalità con cui hanno interagito con i bambini e come questi si siano

adattati ai loro stili relazionali ha significato "dare voce" ai piccolissimi. È stato così possibile un'attenzione specifica ed un "ascolto" olistico e sensibile del bambino soprattutto attraverso il canale comunicativo non verbale attraverso cui passano comunicazioni tanto significative quanto difficilmente intercettabili ad un "ascolto" routinario quale quello che si verifica vivendo quotidianamente esperienze interattive con i bambini senza poterle "ripensare" attraverso la riflessione e l'attenzione selettiva. Il riesame dei filmati con i genitori e le educatrici ha invece consentito una riflessione comune sulle esperienze vissute, un confronto sulle interpretazioni dei segnali comunicativi dei piccoli, un desiderio di conoscere meglio le dinamiche relazionali adulto-bambino anche in riferimento agli studi già accreditati nel settore educativo. È stato soprattutto possibile "vedere" come un ascolto attivo delle modalità di comunicazione interpersonale dei piccolissimi produca nell'adulto una risposta relazionale che può comunicare l'accettazione piena e valorizzante del bambino, sostenendo così una positiva costruzione del Sé. capace a sua volta di aprirsi al mondo con lo stile comunicativo appreso nelle prime interazioni con gli adulti significativi. Si è potuto constatare, inoltre, come ad uno stile relazionale del *caregiver* attento alle esigenze del piccolo, coinvolgente e ricco di modalità comunicative verbali e non verbali corrisponda nel bambino l'uso di un ricco repertorio di gesti e di espressioni mimiche e vocali nella comunicazione "faccia a faccia". La motivazione all'interazione con i pari è risultata maggiore nei bambini i cui genitori adottavano modalità relazionali aperte e coinvolgenti sul piano senso-motorio. L'utilità del riesame dei filmati con gli adulti coinvolti nella registrazione stessa è stata constatata nei *focus group* che hanno seguito il riesame dei materiali filmati. Genitori ed educatori hanno trovato particolarmente efficace l'opportunità di rivedere sé stessi in interazione con i piccoli, di condividere impressioni e riflessioni e di poter confrontare il proprio vissuto con gli studi già validati in letteratura.

NICOLETTA ROSATI
University Lumsa

¹ Si pensi ai fondamentali studi di Bowlby, della Ainsworth, di Winnicott, di Spitz di Murray e Andrews sui temi dell'attaccamento, dello sviluppo cognitivo e del linguaggio dei bambini da zero a due anni

² J. Piaget, *L'epistemologia genetica*, Studium, Roma 2016; J.S. Bruner, *Prime fasi dello sviluppo cognitivo*, Armando, Roma, 1985; S. Freud, *Tre saggi sulla teoria sessuale*, Boringhieri, Torino 1970; E. Erikson, *Infanzia e società*, Armando, Roma 2008; D. J. Siegel, *Errori da non ripetere. Come la conoscenza della propria storia aiuta ad essere genitori*, Raffaello Cortina, Milano 2003; D.J. Siegel, T.P. Bryson, *Yes Brain. Come valorizzare le risorse del bambino*, Raffaello Cortina, Milano 2018; H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità dell'intelligenza*, Feltrinelli, Milano 2002; H. Gardner, *Educare al comprendere. Stereotipi infantili e apprendimento scolastico*, Feltrinelli, Milano 2004; H. Gardner, *Educazione e sviluppo della mente. Intelligenze multiple e apprendimento*, Erickson, Trento 2005.

³ M.F. Bear, B. W. Connors, M.A. Paradiso, *Neuroscienze. Esplorando il cervello*, Edra, Milano 2016.

⁴ J. Bowlby, (1951), *Attaccamento e perdita*, voll.1-2-3- Bollati Boringhieri, Milano 1999; M. D. Ainsworth, (1965), *Modelli di attaccamento e sviluppo della personalità*, Raffaello Cortina, Milano 2006; D.N Stern (a cura di) *Le interazioni madre-bambino*. Raffaello Cortina Editore, Milano 1998.

⁵ V. Gallese, P. Migone, M. N. Eagle, *La simulazione incarnata: i neuroni specchio, le basi neurofisiologiche dell'intersoggettività e alcune implicazioni per la psicoanalisi*, «Psicoterapia e Scienze Umane», 3, 2006, pp. 24-36.

⁶ L. Mortari (a cura di), *La ricerca per i bambini*, Mondadori, Milano 2009; L. Mortari, M. Mazzoni, *La ricerca con i bambini*, «Rassegna bibliografica infanzia e adolescenza», X, 4, 2010, pp. 5-29.

⁷ European Commission, *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care Report of the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission 2014* in ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf (ultimo accesso settembre 2019).

⁸ D.N. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, Fabbri, Milano 2014.

⁹ F. Emiliani, F. Carugati, *Il mondo sociale dei bambini*, Il Mulino, Bologna 1985.

¹⁰ M. Mead, *Mente, sé e società*, tr.it Giunti, Firenze 1990.

¹¹ D. Savio, *Cura è apprendimento*, «Bambini», XXIII, 7, 2007 pp.10-17; Ead. "Corpo a corpo": il bambino piccolissimo e la cura educativa in A. Bondioli, D. Savio, *Crescere Bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*, Junior, Azzano S. Paolo (Bg) 2017, pp. 77-94.

¹² L. Murray L. Andrews, *Il linguaggio prima delle parole. Come comunicare con i neonati*, Mattioli, Fidenza 2012.

¹³ L. Camaioni, T. Aureli, P. Perucchini, *Osservare e valutare il comportamento infantile*, Il Mulino, Bologna 2004.

¹⁴ Il riferimento è ai già citati studi di Piaget, Bruner, Siegel, Stern, Erikson ai quali si possono aggiungere quelli di L.S. Vygotskij, *Il processo cognitivo*, Bollati Boringhieri, Torino 1987; A. Bandura, *Social Foundations of Thought and Action*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ, 1986; A. Bandura, (1997), *Autoefficacia: teoria e applicazioni*, tr. it. Erikson, Trento, 2000; C. Howes, D.A. Phillips, M. Whitebook, *Thresholds of quality: Implications for the social development of children in centerbased child care*. «Child Development», 63, 1992, pp.449-460. C. Howes, M. Whitebook, D. Phillips, *Teacher characteristics and effective teaching in child care: Findings from the National Child Care Staffing Study*. «Child and Youth Care Forum», 21, 6, 1994 pp. 399-414; gli studi di Howes e collaboratori hanno evidenziato come bambini con attaccamento sicuro con il genitore e successivamente con l'educatrice nell'asilo nido siano socialmente più competenti dei bambini con attaccamento classificato come insicuro; inoltre, essi presentano una complessità cognitiva maggiore nel gioco e un maggiore grado di coinvolgimento sociale.

¹⁵ Le educatrici appartengono ai nidi "Il grillo canterino" e "Tondo giro" del VII Municipio di Roma.

¹⁶ L.D'Odorico, R. Cassibba, S. Buono, *Le interazioni tra pari all'asilo nido. Metodi di valutazione e varianti rilevanti*, «Età evolutiva», 67, pp.3-14; A. Fogel, *Oltre gli individui: un approccio storico-relazionale alla teoria e alla ricerca sulla comunicazione* in M.L. Genta (a cura di) *Il rapporto madre-bambino*, Carocci, Roma 2000; C. Laicardi, (a cura di), *Genitori competenti. Scale di valutazione comportamentale (SVC) per genitori di bambini da due a sei mesi*, Il Pensiero Scientifico, Roma 1998.

¹⁷ A. Senju, G. Csibra, *Gaze following in human infants depends on communicative signals* in «Current Biology», 18, 2008, pp.668-671; T.M. Field, D. Cohen, R. Garcia, R. Greenberg, *Mother-stranger face discrimination by the newborn* in «Infant Behaviour and Development», 7, 1994, pp.19-25.

¹⁸ L. Murray, P. Ramchandani, *Might prevention be better than cure? A perspective on improving infant sleep and maternal mental health; a cluster randomized trial*, «Archives of Disease in Childhood», 92, 2007, pp.943-944.

¹⁹ A. Moore, I. Gorodnitsky, J. Pineda, *EEG MU component response to viewing emotional faces*, «Behavioural Brain Research», 226, 2012, pp. 309-316.

²⁰ C. Laicardi, *La teoria dello sviluppo sociale-cognitivo* in C. Laicardi (a cura di), *Genitori competenti. Scale di valutazione comportamentale (SVC) per genitori di bambini da due a sei mesi*, Il Pensiero Scientifico, Roma 1998, pp. 1-12.

- ²¹ Si richiamano al riguardo gli studi di J. Piaget e B. Inhelder, *La psicologia del bambino*, Einaudi, Torino 1997, di J. Bruner H Haste, *Making sense. La costruzione del mondo nel bambino*, Anicia, Roma 2005; M.Stambak, H.Sinclair, *I giochi di finzione tra bambini di tre anni*, Anicia, Roma 2010.
- ²² L.Murray, *Le prime relazioni del bambino. Dalla nascita ai due anni, i legami fondamentali per lo sviluppo*, Raffaello Cortina, Milano 2015.
- ²³ Nella tradizione italiana di questi primi giochi interattivi ci si può riferire alla filastrocca “Sedia sediola” che comporta il dondolamento del piccolo sulle ginocchia dell’adulto e, in fase finale, il rovesciamento del piccolo sul dorso oppure “la piazza e la pupazza” che comporta il movimento delle dita dei genitori sul braccio del bambino con un movimento crescente fino a terminare con il solletico sotto il mento del piccolo.
- ²⁴ T. Striano, V.M. Reid, *Social cognition in the first year*, «Trends in Cognitive Science», 10, 2006, pp.471-476.
- ²⁵ T.B. Brazelton, *La scala di valutazione del comportamento del neonato*, Masson, Milano 1997.
- ²⁶ N.A.Fox, H.A.Henderson, K.H.Rubin,S.D.Calkins, L.A.Schmidt, *Continuity and discontinuity of behavioural inhibition and exuberance:Psychophysiological and behavioural influences across the first four years of life.*, «Child Development», 72, 2001, pp.1-21.
- ²⁷ Questa capacità portata a maturazione verso i tre-quattro anni si esprime nella capacità di decentrare il proprio punto di vista e di cogliere quello dell’altro, fattore che consente di riconoscere il piccolo non soltanto come attivo costruttore di modelli mentali del mondo fisico, ma anche come costruttore di una conoscenza “sociale” fondata su ll’interazione umana J.W. Astington, P.L.Harris, D.R. Olson (eds), *Developing theories of mind*, Cambridge University Press, Cambridge 1988; L.Camaioni, *Lo sviluppo della teoria della mente e dei suoi precursori*, «Età evolutiva» 45, 2,1995, pp.61-72; J.H. Flavell, *Development of children’s knowledge about the mental world*, «International Journal of Behavioural Development», 24, 1, 2000 pp. 15-23., A.Whiten (ed), *Natural theories of mind: evolution,development and simulation*, Blackwell, Oxford U.K. 2015.
- ²⁸ D.N. Stern, *Il mondo interpersonale del bambino*, cit., pp. 9-15.
- ²⁹ F. Cartacci, *Movimento e gioco al nido*, Erickson, Trento 2013.
- ³⁰ Con il termine ludomatetico si intende l’attività di gioco spontaneo, libero e autotelico che viene svolta dal piccolo in modo del tutto naturale e che, mentre consente al bambino di godere della propria attività, contemporaneamente gli permette di ricavare informazioni e comportamenti dal mondo circostante fungendo da stimolo per l’apprendimento; L.Chiappetta Cajola, *Didattica del gioco e integrazione: progettare con l’ICF*, Carocci, Roma 2013.
- ³¹ G. Bateson, *Se questo è un gioco*, Raffaello Cortina, Milano 1996.
- ³² U. Galimberti, *Il corpo*, Feltrinelli, Milano 1983.
- ³³ Genesi 2,23.
- ³⁴ H. Wallon, *Psicologia ed educazione del bambino*, La Nuova Italia, Firenze 1967; J. De Ajuriaguerra, *Manuale di psichiatria del bambino*, Masson, Milano 1981.
- ³⁵ J. Piaget, *La formazione del simbolo nel bambino*, la Nuova Italia, Firenze 1972.
- ³⁶ D.H. Winnicott, *Gioco e realtà*, Armando, Roma 1971.
- ³⁷ B.Aucouturier, *Il metodo Aucouturier: fantasmi d’azione e pratica psicomotoria*, FrancoAngeli, Milano 2005.
- ³⁸ B. Aucouturier, *Agire, giocare, pensare. I fondamenti della pratica psicomotoria educativa e terapeutica*, Raffaello Cortina, Milano 2018.
- ³⁹ D.W. Winnicott, *Colloqui terapeutici con i bambini*, Armando, Roma 1974.
- ⁴⁰ P.M. Crittenden, *L’attaccamento in età adulta.L’approccio dinamico-maturativo all’Adult Attachment Interview*, Raffaello Cortina, Milano 1999.

L'ambiente d'apprendimento nella prima infanzia alla luce della prospettiva Montessoriana: un'indagine in Sicilia

The learning environment in early childhood in the light of the Montessorian perspective: a Sicilian survey

MARTINA ALBANESE - GIUSEPPA CAPPUCCIO ¹

The following paper focus on the growing interest in structuring the learning environment in order to promote the psycho-social-attitudinal development of the infant. The Montessorian approach enhances a child-friendly environment: it facilitates active participation in the child's daily life, thus contributing towards a higher level of independence, self-awareness, self-esteem and self-evaluation. The survey conducted in June 2019 shows that in Sicily nowadays less people are adopting Montessorian approach into the early childhood structures.

KEYWORDS: LEARNING ENVIRONMENT, MONTESSORI METHOD, EARLY CHILDHOOD, PEDAGOGY, INFANT.

Introduzione

Negli ultimi anni, in riferimento al dibattito pedagogico, l'organizzazione dello spazio all'interno delle strutture adibite alla prima infanzia ha assunto un ruolo centrale. Se è vero che di ambienti d'apprendimento si parla da svariati decenni è anche vero che all'interno del contesto pedagogico attuale esso assume una rilevanza maggiore. Questo perché è aumentato il grado di consapevolezza, l'interesse e la mole di studi rispetto all'importanza del ruolo giocato dall'ambiente fisico nello sviluppo psico-attitudinale del bambino. Infatti, numerosi sono gli studi che testimoniano che lo spazio ha un ruolo fondamentale nella formazione dell'identità del bambino e nello sviluppo delle potenzialità dello stesso. Quindi è possibile affermare che l'organizzazione dell'ambiente, all'interno della quale il bambino si relaziona, è per lo stesso un interlocutore primario. A tal proposito risulta illuminante un'espressione di Malaguzzi che definisce lo spazio «il terzo educatore»² al fine di sottolineare l'importanza che l'ambiente ha nello sviluppo educativo del bambino. In altre parole, la pregnanza attribuita alla qualità dell'apprendimento e agli atteggiamenti degli adulti di riferimento è posta alla stregua della rilevanza dedicata alla qualità dell'ambiente di apprendimento.

Come di seguito approfondito, è possibile affermare che un ambiente aperto, flessibile, dinamico e ricco di stimoli incarna la possibilità in divenire di acquisire nuove conoscenze, di sperimentare le proprie abilità, di esprimere creatività, di fare ipotesi e scoperte, di sperimentare e di trarre conclusioni; allo stesso tempo di sviluppare la propria identità, il senso di appartenenza in relazione tanto al luogo quanto al contesto sociale³.

Da detto presupposto teorico si dipana la necessità di sottoporre lo spazio ad un attento processo di riflessione affinché possa rispecchiare e stimolare la progressione delle capacità sociali, cognitive, psicologiche ed attitudinali che il bambino sviluppa già a partire dai primissimi anni di vita.

Non a caso, Maria Montessori sottolinea quanto il bambino sia sensibile all'ambiente; le sue parole risultano un monito per gli educatori:

La grande azione che noi possiamo esercitare sui bambini ha come mezzo l'ambiente, perché il bambino assorbe l'ambiente, prende tutto dall'ambiente e lo incarna in sé stesso. Con le sue infinite possibilità egli può divenire il trasformatore dell'umanità così come ne è il creatore.⁴

Il testo montessoriano citato funge da collegamento per l'esposizione dell'intento del presente contributo:

accostare il crescente interesse per l'ambiente d'apprendimento a una prospettiva pedagogica oggi sempre più attuale, quale è quella montessoriana. Questo proposito risulta perfettamente coerente con quanto affermato finora per due ragioni: la rinascita del pensiero montessoriano procede in concomitanza alla riscoperta del ruolo giocato dall'ambiente; la centralità attribuita allo spazio fisico dai recenti contributi è la medesima che Montessori attribuisce al contesto già nei primi anni del Novecento.

Il contributo si sviluppa in due parti: nella prima parte si delinea il quadro teorico che focalizza l'idea d'infanzia di Maria Montessori relazionata al concetto di ambiente d'apprendimento; inoltre, si citano alcune ricerche recenti internazionali e si dibatte sull'attualità del pensiero montessoriano. Nella seconda parte si riporta un'indagine condotta nel territorio siciliano atta a comprendere quanto le strutture deputate alla prima infanzia conoscono ed utilizzano il metodo Montessori in relazione alla strutturazione dell'ambiente d'apprendimento. Ci si è avvalsi di un questionario strutturato somministrato a 137 educatori e coordinatori di strutture della prima infanzia ed i risultati ottenuti sono trattati quantitativamente.

Quadro teorico

La pedagogia rivoluzionaria di Maria Montessori, tra attualità e recenti sviluppi

A partire dagli anni Novanta del secolo scorso si assiste, in relazione alla letteratura scientifica, a una riscoperta della figura di Maria Montessori. Gli ambiti revisionati sono diversi: dall'impegno politico all'attivismo femminista, dalla spiritualità cristiana alla pedagogia.⁵ Con riferimento a quest'ultimo ambito, particolare attenzione è attribuita, ad esempio, al rapporto ambiente-educazione, all'organizzazione del processo di insegnamento-apprendimento, all'uso di procedure, di tecniche e di materiali inerenti all'intervento pedagogico vero e proprio⁶. Il tema dell'organizzazione e della gestione dell'ambiente di apprendimento risuona all'interno dell'attuale panorama pedagogico in quanto risulta uno dei cardini della prospettiva montessoriana sia perché l'idea di un ambiente a 'misura di bambino' si è imposta come una rivoluzione copernicana attuata in

ambito pedagogico, sia perché la riflessione sul setting d'apprendimento ha come fine ultimo lo sviluppo di un bambino autoriflessivo, autonomo e protagonista attivo del proprio percorso di formazione.

Alla base di tutte le ramificazioni speculative che è possibile tracciare partendo dal pensiero montessoriano si colloca l'idea dell'infanzia. Un'idea nuova, che condensa in sé tutta la maestosità dell'uomo: «il bambino è il costruttore dell'uomo»⁷. Egli «incomincia il suo sviluppo mentale dalla nascita e lo effettua con maggiore intensità nei primi tre anni di vita»⁸ grazie anche all'innata capacità della mente di «assorbire» la cultura. Ne consegue che l'educazione «è un processo naturale che si svolge spontaneamente nell'individuo umano [...] in virtù di esperienze effettuate nell'ambiente»⁹. L'adulto è chiamato a predisporre un ambiente rispondente alle potenzialità proprie di ciascun individuo e l'educazione, in senso lato, si pone in veste di «aiuto alla vita»¹⁰. Il metodo delineato dalla pedagogista italiana comporta radicali mutamenti rispetto al ruolo dell'educatore, ma altresì nell'organizzazione dell'ambiente di apprendimento, focalizzando l'attenzione proprio sull'apprendimento autonomo piuttosto che sull'insegnamento eterodiretto¹¹. Ciò che emerge è che le capacità innate del bambino congiunte alle influenze ambientali generano l'uomo costruttore dell'avvenire e ciò non può che risultare rivoluzionario in un'epoca in cui l'infanzia è considerata una fase di mera dipendenza e passività.

Per avvalorare la portata rivoluzionaria dell'idea dell'ambiente delineata da Maria Montessori è possibile citare una riflessione che propone una tripartizione degli ultimi due secoli dovuta ai cambiamenti architettonici degli edifici scolastici¹². Essa si basa sull'assunto per cui, se in un primo momento a dominare sono le esigenze degli adulti e gli standard pedagogici nella progettazione e costruzione degli edifici in questione, in un secondo momento è proprio grazie ai contributi di pedagogisti come Montessori, Fröbel, Steiner, Malaguzzi che si verifica una svolta rispetto alle scelte architettoniche in favore delle esigenze del bambino¹³.

Nel corso dei decenni la visione montessoriana è stata confermata da numerose ricerche che si sono susseguite a sostegno di un rinnovamento pedagogico incentrato sull'operatività del bambino attraverso un'adeguata organizzazione delle condizioni ambientali. Negli anni

‘90 del secolo scorso, questo rinnovamento pedagogico diviene un’istanza da realizzare e i criteri pedagogici che sottostanno al pensiero montessoriano appaiono inesorabilmente legati al panorama pedagogico del tempo¹⁴. Ciò su cui si pone immediata attenzione è la necessità di creare un ambiente a «misura di bambino» in grado di garantire la massima libertà dei movimenti. Oltre a ciò, l’organizzazione degli stimoli deve poter sviluppare tipologie di abilità differenti secondo gradi di difficoltà crescenti. Tutto in funzione dell’autonomia del bambino e nel rispetto della piena libertà dello stesso¹⁵.

Da un’analisi sommaria del contesto socio-pedagogico odierno, l’istanza di rinnovamento appare sempre attuale; si può far riferimento all’eccessiva esposizione dei bambini ai messaggi monodirezionali dei media o alla didattica tradizionale propugnata dalle istituzioni scolastiche che fanno altresì emergere il rischio di inattività e passività del bambino con una conseguente esigenza di orientamento all’operosità e allo sviluppo delle proprie potenzialità attraverso la manipolazione e la sperimentazione dei materiali predisposti all’interno dell’ambiente di vita¹⁶. La manipolazione e l’operosità conducono peraltro al contatto con la vita reale, che nella prospettiva montessoriana, assume una rilevanza assoluta. A scapito di ciò che solitamente avviene nella pratica quotidiana, i bambini hanno bisogno di orientarsi verso contesti reali e a tal proposito una ricerca condotta nel 2018, mostra come siano i bambini stessi a preferire attività di vita reale piuttosto che attività di finzione. Nello specifico, un gruppo di ricercatrici statunitensi¹⁷ ha messo a confronto bambini di età compresa tra tre e sei anni frequentanti scuole Montessori e non. I risultati generali mostrano che i bambini hanno preferito le attività orientate alla vita reale, ma nelle scuole Montessori questa preferenza è più accentuata dimostrando che esse sono ben allineate alle inclinazioni e preferenze dei bambini.

Per poter creare un ambiente di apprendimento che possa essere per i bambini un’opportunità di crescita funzionale al proprio essere, molti studi hanno individuato la soluzione concreta a quest’esigenza nella connessione tra pedagogia e architettura. Essi sono giunti alla conclusione che i due ambiti devono essere interessati da un continuo scambio al fine di poter realizzare degli ambienti realmente efficienti e produttivi. A tal proposito

İslamoğlu¹⁸ ha condotto uno studio basato sulla connessione pedagogia-architettura, dimostrando che lavorando in sinergia è possibile creare degli ambienti adatti per lo sviluppo dei precetti metodologici sottostanti ad una filosofia educativa. Come affermato dal ricercatore stesso, lo studio si compone di tre momenti dialettici: analisi critico-conoscitiva del metodo Montessori, analisi delle strutture esistenti basate sul metodo Montessori, astrazione di principi pedagogico-architettonici su cui basare la costruzione futura di altre strutture¹⁹. Il binomio pedagogia-architettura, quindi, assicura che approcci educativi differenti abbiano specifiche costruzioni architettoniche a supporto dell’idea educativa sottostante; così facendo è garantita l’esigenza per cui i contesti educativi (come le scuole, ad esempio) rispondano alla filosofia adottata al loro interno²⁰.

Altre ricerche recenti, invece, si sono focalizzate sugli aspetti prettamente pedagogici testando le abilità acquisite grazie al metodo Montessori a lungo termine. Degno di nota a tal proposito è lo studio condotto da Lillard e colleghi²¹ perché, in perfetta sintonia con le ‘battaglie’ montessoriane, ha mostrato che studenti appartenenti a fasce socio-economiche molto povere o aventi funzioni dirigenziali inferiori, ma esposti sin dall’infanzia agli insegnamenti di stampo montessoriano hanno ottenuto risultati accademici uguali rispetto a studenti con reddito più alto o che hanno posizioni dirigenziali maggiori. Dimostrando in altre parole che il metodo Montessori può elevare o eguagliare i risultati degli studenti a lungo termine.

Eppure, nonostante la ricerca contemporanea (soprattutto a livello internazionale, come si evince dai contributi citati) abbia confermato la validità del metodo di Maria Montessori, in Italia un paradosso interessa lo sviluppo del metodo nella pratica educativa scolastica. Il metodo montessoriano sembra piuttosto un fossile o un’utopia. Fresco²² rintraccia i motivi di una tale resistenza in cause ideologiche e politiche, e individua una ragione ancor più profonda: «la difficoltà di modificare la mentalità degli adulti, da giudici e imprenditori della vita infantile a osservatori e guide delicate delle sue manifestazioni». Difficoltà che peraltro si scontra con un sistema scolastico centralizzato che tende a scoraggiare la libertà dell’insegnamento²³. A ciò potrebbe aggiungersi la difficoltà burocratica celata dietro il riconoscimento delle

scuole a metodo Montessori²⁴ ed altresì il dispendio economico iniziale che potrebbe scoraggiare l'avvio dell'attività²⁵.

Tuttavia, alcuni contributi hanno sottolineato quanto l'impostazione montessoriana rispecchi un modello di scuola esemplare. Ad esempio, *Abitare la scuola*, un progetto promosso dall'INDIRE nel 2003, è terminato con l'istituzione di un catalogo contenente un insieme di scuole di qualità che rappresentano delle soluzioni esemplari rispetto a dei modelli pedagogici diversi che tuttavia hanno il loro filo conduttore nell'importanza del setting educativo e nel binomio architettura-pedagogia. Tra esse figura la Casa dei Bambini Montessori di Roma con le sue peculiarità e caratteristiche²⁶.

All'interno della società contemporanea, in cui la scuola tradizionale è in crisi, si assiste a un consequenziale incremento dell'interesse verso nuovi modelli pedagogici da parte dei genitori stessi²⁷. A tal proposito, uno studio condotto in tre scuole Montessori di Boston ha mostrato una maggiore consapevolezza da parte dei genitori nella scelta della scuola Montessori per i propri figli. L'indagine si è basata sulla richiesta ai genitori di motivare la suddetta scelta. Hiles²⁸ ha individuato una coerenza di risposte tra i partecipanti e le ha condensate in quattro ragioni: attrazione per i principi Montessori, in particolare l'auto-educazione e il rispetto del bambino (56,5%); condivisione della filosofia o della scuola (51,6%); rilevanti risultati previsti in termini di auto-efficacia e competenze acquisite (40,3%); attrazione per la classe Montessori con particolare riferimento al clima positivo, calmo e rispettoso (32,3%).

Inoltre, alcune ricerche recenti²⁹ mostrano come molto spesso gli spazi (aule, sezioni, ecc.) predisposti ad accogliere lo sviluppo dell'infante non sono ancora oggi adeguati alle nuove emergenze pedagogiche; una ricerca, nello specifico, evidenzia come le strutture prese in analisi non si confanno agli aspetti pedagogici propugnati dai maggiori pedagogisti come Montessori, Malaguzzi o Steiner. Diverse scuole dell'infanzia si trovano così a dover utilizzare spazi progettati per altri scopi o basati su teorie pedagogico-didattiche ispirate dalla trasmissione del sapere, in cui l'educatore è al centro e la partecipazione dei genitori non è contemplata. È certo che questo non vuole essere una riflessione assoluta e generalizzante, ma è necessario sottolineare quanto il

monito di prestare maggiore attenzione ai bisogni dell'infanzia lanciato da Maria Montessori sia ancora oggi attuale e necessario.

Il *fil rouge* che lega tutti i contributi sviluppati a proposito del metodo che Maria Montessori ha ideato è che esso va considerato nella sua interezza e complessità al fine di coglierne gli aspetti teorici, metodologici, ma ancor più divulgativi ed etici. Il suo impegno esula dall'essere episodico e frastagliato; il suo intento di creare una pedagogia sperimentale e scientifica è frutto di attente analisi e considerazioni epistemologiche³⁰ svolte durante un'intera esistenza. Alla luce di ciò va analizzato, ad esempio, il termine «casa», utilizzato dalla pedagoga per indicare il luogo fisico in cui ha visto realizzati i frutti del suo lavoro e che può essere considerato anche l'emblema della sua pedagogia. La Casa dei Bambini, infatti, si connota come luogo fisico e insieme impegno simbolico e sociale: essa è un modo per affrontare le emergenze sociali del tempo quali il degrado, l'esclusione e la repressione³¹ del quartiere San Lorenzo di Roma, luogo in cui nasce la prima struttura con questo nome. La Casa dei Bambini è altresì il luogo in cui tutte le sue intuizioni, tramite un'attenta opera di osservazione sistematica, trovano conferme di un rilevante valore epistemico. La proposta montessoriana sembra rispondere alle nuove esigenze di una società sempre più plurima, multiculturale, eterogenea e complessa, quale quella odierna. L'attenzione al singolo, ai ritmi ed ai tempi propri di ciascun individuo, lo sviluppo dell'autostima, il tema della responsabilità personale, la libera scelta rispetto alle proprie inclinazioni naturali, sono alcuni degli elementi pedagogici sviluppati dalla prospettiva montessoriana e che risultano cuciti sulle debolezze individuali e sociali dell'oggi.

L'ambiente montessoriano

«I servizi educativi per l'infanzia sono contesti 'artificiali', l'allestimento dello spazio con oggetti e artefatti traduce idee, intenzionalità educative e progettuali degli educatori»³².

Assumendo questa prospettiva è necessario porsi le seguenti domande: quale disposizione degli arredi sollecita lo sviluppo dei presupposti teorici enunciati? Quali le caratteristiche spaziali da osservare? Quali sono

le dirette conseguenze nello sviluppo del bambino di una precisa organizzazione spaziale, quale quella montessoriana?

Partendo da un'analisi più ampia del luogo deputato alla formazione del bambino è necessario affermare che Montessori parte dal presupposto che l'ambiente deve porsi come uno spazio organizzato, avente dei chiari confini, comprensibile e manipolabile. Questo perché il bambino deve poter padroneggiare e manipolare gli strumenti a sua disposizione in modo tale da essere il protagonista attivo della sua formazione; inoltre deve poter trovare il significato di ciò che impara, al fine di attribuire unitarietà al percorso di formazione. In altre parole il bambino deve potersi sentire un soggetto attivo, indipendente e capace di intraprendere scelte e azioni; così facendo egli sviluppa il suo sé individuale, ma anche il sé sociale, creando quell'armonia che lo lega a se stesso, all'ambiente e all'adulto.³³ Questa impostazione risulta quasi una necessità, una risposta all'allarmante minaccia legata all'infanzia per cui si rischia di ritornare alla negazione del bambino, in forme diverse dal passato, ma comunque atte a negare la libertà e l'autonomia dello stesso³⁴. Ecco allora che risulta necessario rivalutare la figura del bambino in quanto persona che deve soddisfare il suo bisogno di agire e di esplorare in autonomia. Proprio questo peraltro è l'auspicio più caro a Maria Montessori che, all'interno della Casa dei Bambini, si è impegnata al fine di condurre i suoi piccoli ospiti allo sviluppo armonico della propria psiche e alla piena indipendenza; solo così il bambino può «illuminare il cammino della civiltà»³⁵.

Quest'ampia panoramica sulla concezione generale dell'ambiente che conduce alla piena libertà del bambino funge da preambolo alla disposizione spaziale vera e propria. L'impostazione montessoriana impone una chiara divisione dell'aula: essa, innanzitutto, deve essere costituita da un ambiente aperto e luminoso, ma soprattutto deve essere ripartita in aree tematiche. Ad esempio, in una storica Casa dei Bambini di Roma, la disposizione determina la presenza delle seguenti aree tematiche: linguaggio, matematica, botanica, geometria, geografia, vita pratica, pittura e nomenclatura³⁶. Ognuna di queste aree prevede la presenza di armadi e ausili educativi facilmente accessibili e organizzati secondo una logica di difficoltà (dal più facile al più difficile), da

sinistra verso destra e dall'alto verso il basso. In questo modo il bambino tende ad avere piccoli traguardi da raggiungere secondo gradi di difficoltà tollerabili, non sperimentando così il senso di fallimento, ma sviluppando una percezione di autoefficacia funzionale al buon sviluppo personale³⁷. Gli arredi stessi sono pensati in modo tale che, grazie alla leggerezza, proporzionata anch'essa al corpo del bambino, sia possibile la sperimentazione del proprio potere e la capacità manuale e mentale rispetto al modificare, manipolare e ordinare l'ambiente. Così le misure degli arredi non sono progettate a caso, ma seguendo lo sviluppo anche fisico del bambino che deve essere in grado di spostare tavoli o sedie, prendere oggetti, riporre oggetti o aprire porte³⁸.

Sedie e tavoli, altri importanti componenti dell'arredo dell'ambiente, devono poter soddisfare la presenza di età eterogenee³⁹. Ad avvalorare questa tesi, alcuni studi ergonomici affermano che le sedie devono poter consentire la posizione orizzontale delle cosce e l'appoggio dei piedi a terra, devono possedere uno schienale ampio e reclinabile con braccioli e ausili antiscivolo; infine devono avere misure diversificate in relazione all'età e proporzionate all'altezza del tavolo⁴⁰. Melucco e Battaglia⁴¹, analizzando la Casa dei Bambini di via dei Marsi, pongono l'attenzione sulla presenza al suo interno di panchine oltre i canonici tavoli e le sedie: esse permettono un maggiore grado di convivialità e di dinamicità operativa. Condensando in una singola battuta è possibile affermare che in un ambiente così predisposto: «ogni bambino può lavorare dove è più comodo, non deve 'stare a posto', ma trovare il 'suo posto' per concentrarsi ed esercitarsi al meglio»⁴².

Emerge come questa impostazione spaziale sviluppa concretamente la piena libertà di scelta e l'indipendenza del bambino, in quanto egli è libero di svolgere l'attività che preferisce nel momento in cui lo desidera e per il tempo che ritiene opportuno. Inoltre, la piena libertà è dettata anche dall'auspicio che alcune norme, legate all'organizzazione spaziale, siano infuse in chi abita lo spazio al fine di garantire un costante ordine e un pieno rispetto dell'altro da sé. L'ordine, infatti, oltre a permettere di trovare i materiali in completa autonomia, assicurando una corrispondenza tra l'ordine mentale e l'ordine spaziale, unito al rispetto per l'attività altrui, che

non va interrotta, favoriscono la libera scelta, la cura dell'ambiente e il rispetto degli altri⁴³.

Come riporta Trabalzini⁴⁴, Maria Montessori, tramite un'attenta osservazione clinica dell'interazione del bambino con il *setting* così predisposto, è giunta alla conclusione che ogni bambino all'interno di un ambiente preparato può trovare il suo centro di interesse, il quale determina una polarizzazione dell'attenzione e della concentrazione. Ne *L'autoeducazione nelle scuole elementari*⁴⁵, infatti Montessori, riporta quella «reazione costante» per cui, in date circostanze, si forma un «punto di cristallizzazione» attorno al quale la massa caotica circostante si uniforma grazie a delle «qualità interiori straordinarie». Si sta parlando del fenomeno per cui se un bambino è attratto da qualcosa all'interno di un insieme caotico, riesce a fissarlo e a rivelare sé stesso. In altre parole, questa dinamica naturale è ciò che può essere definita apprendimento efficace, nonché una consequenziale condizione di benessere e soddisfazione psico-fisica. Diverse ricerche contemporanee hanno rafforzato le analisi svolte dalla pedagogista mostrando dei dati significativi rispetto all'esposizione dei bambini al metodo Montessori piuttosto che al metodo educativo tradizionale⁴⁶. Una tra queste ricerche, condotta in Iran nel 2015, ipotizza che le ragioni per cui si verifica un aumento dei livelli di produttività e di intelligenza possono essere deputate alle seguenti condizioni imperanti nel metodo Montessori: fare esperienza del mondo reale durante la fase di educazione in un contesto 'protetto'; la stimolazione dei sensi ed il passaggio graduale da concetti astratti a obiettivi concreti; fare esperienza tangibile di lettere, numeri ed altri materiali; la condizione di auto-correzione e auto-orientamento del proprio percorso di conoscenza; lo sviluppo della responsabilità personale di ognuno nei confronti degli ausili educativi utilizzati alla preservazione degli stessi⁴⁷.

Condensando in punti chiave le principali caratteristiche delle scuole basate sul metodo Montessori si può affermare che⁴⁸:

- all'interno dell'aula vi sono differenti età compresenti (condensate nel range 0-3 anni per l'asilo nido e 3-6 anni per la Casa dei Bambini);
- gli ausili educativi sviluppati da Montessori e suoi collaboratori sono specifici e mirati ad uno scopo;

- tutto ciò che è usato dai bambini deve essere facilmente accessibile e accattivante;
- differenti attività si sviluppano simultaneamente;
- nella filosofia montessoriana ogni bambino è unico ed inoltre ognuno sceglie per sé le attività da svolgere in relazione ai bisogni di quel dato momento;
- è necessario sposare un modello costruttivista o di 'scoperta', in cui gli alunni imparano i concetti lavorando con i materiali, piuttosto che con istruzioni impartite.
- la cattedra degli insegnanti è sostituita da un 'help desk'; essa non è considerata una postazione fissa per l'insegnante⁴⁹. Inoltre, le classi sono organizzate in modo tale da promuovere l'apprendimento individuale o in piccoli gruppi;
- il momento di lavoro non va interrotto.

Un'ultima riflessione riguarda la disposizione dello spazio esterno a disposizione delle strutture deputate alla prima infanzia. Esso, in accordo con la filosofia sviluppata finora, deve rispecchiare l'ambiente interno così come lo si è descritto. Lo spazio esterno è fonte di opportunità per gli studenti per l'osservazione diretta di ciò che si apprende⁵⁰. Così, i diversi stimoli presenti all'interno dell'ambiente possono essere direttamente sperimentati dagli infanti, che potranno quindi interiorizzare i concetti sperimentati creando delle connessioni con il mondo reale. Alla base di ciò vi è altresì l'idea che la scuola non è divorziata dalla società e dai suoi problemi, cosicché gli studenti imparano a rapportarsi con le reali questioni sociali⁵¹. Questo concetto peraltro è perfettamente in connessione con le direttive pedagogico-normative odierne che richiedono un apprendimento significativo non slegato dalla vita reale, ma in simbiosi con essa.

Melucco⁵² riporta l'espressione di Maria Montessori: «ecco l'ambiente», tratta da *Il metodo della pedagogia scientifica*, a conclusione della descrizione dell'ambiente predisposto all'interno della Casa dei Bambini. La pedagogista italiana, con una minuziosità certosina descrive la semplicità e la naturalezza del posto creato per sviluppare la piena autonomia del bambino. Questa espressione riflette la semplicità e la cura allo stesso tempo dedicata all'organizzazione dello spazio. Dove anche delle tendine, piuttosto che sportelli, dove acquari con pesci veri, dove un vaso di fiori piuttosto che un artificio meccanico, celebrano la naturalezza, la

spontaneità, la bellezza e l'armonia che si condensano nel bambino.

L'indagine: conoscenza e applicazione del metodo Montessori legato all'ambiente d'apprendimento

Avendo ampiamente dibattuto sulle potenzialità e funzionalità dell'impostazione montessoriana relativamente alla strutturazione dell'ambiente di apprendimento, nasce la volontà di capire quanto il metodo sia conosciuto ed utilizzato all'interno dei contesti deputati alla cura della prima infanzia. Sospinta da questo proposito, la riflessione in corso di svolgimento si focalizza adesso su un'indagine compiuta nel territorio siciliano nell'a. s. 2018/2019 la cui finalità è la conoscenza della diffusione dei principi teorici e metodologici legati al metodo Montessori e della sua impostazione relativa all'ambiente di apprendimento.

In premessa è doveroso affermare che secondo i dati riportati dall'Opera Nazionale Maria Montessori⁵³, in Sicilia è presente solo una scuola riconosciuta d'ispirazione montessoriana sita a Trapani. Tuttavia, ci si è chiesti se e in che misura le indicazioni dettate dal metodo Montessori siano diffuse e condivise nel territorio siciliano.

I destinatari diretti della suddetta indagine sono gli educatori e i coordinatori delle strutture adibite alla cura della prima infanzia. L'indagine fonda le sue radici all'interno del quadro teorico delineato nei paragrafi precedenti e grazie agli studi e alle ricerche effettuate nel corso degli anni è stato possibile delineare alcune riflessioni cruciali riguardanti il modo di intendere l'ambiente d'apprendimento secondo la prospettiva montessoriana; esse sono servite da stimolo per la strutturazione di un'intervista strutturata. Lo studio si è, quindi, esplicitato nella somministrazione di questo strumento, i quali risultati sono stati di seguito analizzati statisticamente.

L'intervista strutturata

Al fine di poter raccogliere risposte significative e mirate, l'indagine svolta si è basata innanzitutto sulla costruzione di uno strumento strutturato in grado di poter accedere a

una serie di dati analizzabili statisticamente. Lo strumento più idoneo è apparso il questionario, che è stato costruito a partire dalle riflessioni delineate all'interno del quadro teorico. Rintracciando i punti cardinali teorici e pratici del metodo Montessori in relazione all'ambiente d'apprendimento, sono stati formulati 26 *item* che focalizzano alcuni aspetti dell'oggetto in esame.

Il questionario per la rilevazione della conoscenza e l'utilizzo del metodo Montessori in Sicilia si divide in due parti: la prima è una parte prettamente informativa atta a cogliere sia le caratteristiche del campione sottoposto alla compilazione del questionario ed altresì quanto il metodo Montessori sia conosciuto dagli stessi (*item* da 1 a 9). La seconda parte si focalizza sulla comprensione di quanto le indicazioni montessoriane siano applicate nelle strutture in cui i partecipanti prestano servizio e consta di altre due sotto-sezioni: la prima si focalizza sul *setting* e sugli strumenti utilizzati all'interno dell'ambiente di apprendimento (*item* da 10.1 a 10.10); la seconda sulle attività ed azioni volte all'apprendimento agite all'interno dell'ambiente d'apprendimento (*item* da 11.1 a 11.7). Date 17 asserzioni il partecipante ha, quindi, selezionato il grado di frequenza con cui esse si verificano o meno. La frequenza si concretizza in una scala Likert a cinque livelli in cui il grado minore è espresso da 'mai', fino a raggiungere un grado di massima frequenza espressa da 'sempre'.

Il questionario così redatto è stato caricato sulla piattaforma Google Moduli, permettendo di raccogliere in breve tempo risposte da diverse province siciliane.

I destinatari

I destinatari dell'indagine sono stati educatori, docenti, coordinatori, direttori e operatori delle strutture deputate alla cura educativa della prima infanzia. La partecipazione all'indagine è stata su base volontaria e sono state coinvolte circa 60 strutture. Al termine prestabilito si sono registrati in totale 137 risposte. Rispetto alla collocazione delle strutture si sono registrate le seguenti percentuali di risposta divise per provincia: Palermo 53,3%, Catania 5,8%, Messina 0,7%, Caltanissetta 16,1%, Ragusa 2,9%, Siracusa 1,5%, Trapani 13,1%, Agrigento 6,6%. L'età media dei partecipanti è stimata intorno ai 41 anni.

Rispetto al titolo di studio posseduto, i destinatari dichiarano di essere in possesso di: diploma di laurea triennale (13,8%), diploma di laurea magistrale (46%), diploma quadriennale vecchio ordinamento (2,9%), dottorato di ricerca (0,7%), diploma di scuola superiore (2,9%), diploma magistrale (20,6%), attestato corso professionale (0,7%).

Tra i partecipanti figurano perlopiù educatori della prima infanzia, ma sono compresi altresì coordinatori, direttori e studenti. Infatti, rispetto alla professione svolta il 96,4% dei partecipanti dichiara di essere un educatore della prima infanzia, mentre il 3,6% ha ruoli dirigenziali in strutture per l'infanzia. Rispetto agli anni di lavoro dei partecipanti e quindi all'esperienza acquisita nell'ambito educativo-formativo, è possibile affermare che il 39,4% dichiara di svolgere il proprio lavoro da 1 a 5 anni; il 14,6% da 5 e 10 anni; il 32,1% da più di 10 anni; il 13,1% da più di 20 anni e lo 0,7% da più di 30 anni.

In relazione alla tipologia di strutture coinvolte gli educatori intervistati hanno dichiarato di svolgere il proprio ruolo all'interno di asili nido e scuole dell'infanzia paritarie; in percentuali irrisorie invece in strutture residenziali per minori e ludoteche.

Analisi dei risultati

L'analisi e l'elaborazione dei risultati è di tipo quantitativo. Uno dei dati più interessanti è quello legato alla partecipazione a corsi di formazione ispirati o condotti con il metodo Montessori. Solo 12,4% dei partecipanti dichiara di aver frequentato corsi di formazione; mentre l'87,6% dichiara di non aver mai partecipato a momenti di formazione sul metodo, decretando così una bassa percentuale di diffusione dei momenti formativi sul metodo. Strettamente connesso a quest'ultimo dato, e in parte in contraddizione, risulta l'*item* sull'informazione relativa all'utilizzo del metodo Montessori nelle strutture in cui i partecipanti lavorano. Il 48,2% dichiara che nella struttura in cui si presta servizio le indicazioni del metodo non sono sviluppate e adoperate; mentre il 35% dichiara di utilizzare le stesse. Infine, il 16,8% non ne è a conoscenza. Si potrebbe ipotizzare che, nonostante i momenti formativi sul metodo sono poco diffusi, gli operatori delle strutture utilizzano qualche indicazione della pedagogia montessoriana,

mostrando così un discreto interesse personale per lo stesso.

Un dato discordante e pertanto sorprendente risulta quello relativo all'*item* 9 con cui si è chiesto ai partecipanti se pensano che la strutturazione dell'ambiente di apprendimento sia strettamente connessa all'efficacia dell'apprendimento. La quasi totalità delle risposte, ovvero il 97,8% dei partecipanti ha risposto in maniera affermativa; solo lo 0,7% ha invece risposto in maniera negativa. L'1,5% dichiara di non avere le informazioni necessarie per rispondere.

Per quanto riguarda gli aspetti metodologici-operativi relativi all'ambiente d'apprendimento che gravitano intorno alla riflessione pedagogica montessoriana, trattati nella seconda parte del questionario è possibile discutere circa i risultati analizzando le due sezioni che compongono il questionario: *setting* e strumenti utilizzati all'interno dell'ambiente di apprendimento, attività ed azioni volte all'apprendimento agite all'interno dell'ambiente d'apprendimento strutturato.

Setting e strumenti utilizzati all'interno dell'ambiente di apprendimento

Un primo dato positivo riguarda la preferenza di educatori e coordinatori intervistati per la strutturazione del *setting* dell'aula in modo da favorire l'indipendenza, l'autonomia e l'intraprendenza del bambino. Il 43,8% degli intervistati si adopera affinché l'ambiente d'apprendimento aiuti l'indipendenza di ogni bambino. Al polo opposto, il 3,6% dei partecipanti asserisce che non predispone l'ambiente in modo da sviluppare l'autonomia.

Se molta importanza è deputata all'autonomia del bambino, lo stesso non si può affermare in relazione all'auto gestione e all'auto-valutazione agita dall'infante all'interno dell'ambiente d'apprendimento. Infatti, si registra una percentuale dimezzata rispetto all'*item* precedente (24,1%). Sebbene la frequenza aumenti rispetto al valore 'quasi sempre', risulta sempre abbastanza alta la percentuale relativa della sporadicità con cui questo avviene: 20,4% delle risposte.

Rispetto uno dei capisaldi dell'ambiente montessoriano: la suddivisione in aree tematiche ben delineate all'interno dell'ambiente d'apprendimento (area della matematica, area della letteratura, dell'arte, ecc.), i dati sembrano

livellarsi. Il 13,1% degli intervistati dichiara di non suddividere gli spazi in aree tematiche; dato simile riguarda coloro che invece dividono costantemente l'ambiente di studio in aree distinte; infine, i dati risultano altresì omogenei nel range compreso tra i due valori opposti.

Sugli strumenti utilizzati (forme e colori orientati ad uno scopo), sul ruolo dell'educatore (orientatore e promotore dello sviluppo dell'infante), sull'ambiente ordinato e pulito e sul libero accesso agli scaffali i risultati si conformano asserendo che queste indicazioni sono sempre seguite con un valore modale registrato del 34,3% degli intervistati che dichiarano di prestare costante attenzione alle suddette indicazioni.

Un focus particolare è rivolto adesso all'attenzione dedicata alla vita pratica, così come la definisce la pedagogista italiana. I risultati, generalmente incoraggianti, suggeriscono che il 77,4% degli educatori e dei coordinatori predispongono l'apprendimento in funzione della vita pratica (cura di sé, dell'ambiente e degli altri), mentre il 22,6% affermano di non farlo o di farlo in maniera sporadica.

I dati tornano a livellarsi e a risultare quindi fortemente disomogenei rispetto all'utilizzo di sedie e tavoli adatti allo sviluppo fisico del bambino. Come asserito all'interno del quadro teorico delineato⁵⁴, quest'aspetto è davvero importante per garantire un buon sviluppo fisico e per assicurare il benessere del bambino nel momento in cui svolge un'attività. I dati mostrano che nel 13,9% dei casi il *setting* dell'aula non predispongono completamente di tavoli di diverse misure e sedie differenziate consone alla presenza di età eterogenee; nel 17,5% le risposte si identificano in 'quasi mai'; nel 16% dei casi questo è presente in maniera sporadica; e solo il 25% afferma che questi ausili sono consoni all'età dei piccoli ospiti delle strutture.

Attività ed azioni volte all'apprendimento

In questa seconda e ultima sezione, dedicata alle attività svolte all'interno dell'ambiente d'apprendimento, la tendenza mediana si colloca a metà del *continuum* in cui 'sempre' e 'mai' rappresentano gli estremi. Così, generalizzando, è possibile affermare che le indicazioni assertive proposte, tratte dall'impostazione teorica

montessoriana, trovano sporadica attuazione all'interno delle strutture dedicate all'infanzia in riferimento alla strutturazione delle attività.

Ad esempio, in riferimento alla libera scelta del bambino rispetto all'area tematica da sviluppare e quindi alle attività da svolgere, solo il 5,8% degli intervistati afferma di favorire costantemente la libera scelta del bambino, mentre il 49,6% dichiara di farlo sporadicamente.

Analisi statistica simile si presenta per l'*item* che riguarda il tempo che il bambino impiega per svolgere le attività, e alle modalità (collettiva o individuale) di svolgimento. Ciò è confermabile anche rispetto all'interruzione dell'attività in corso di svolgimento delle attività. Si ricorda che, secondo la prospettiva di riferimento, l'attività del bambino non va interrotta. In questo caso i risultati mostrano che sporadicamente questo avviene, ma bassa percentuale si registra rispetto alla costanza con cui questo avviene (13,9%).

Riflessioni conclusive

L'indagine svolta ha permesso di rilevare la diffusione del metodo Montessori nelle strutture dedicate alla prima infanzia nella regione Sicilia.

Il metodo di campionamento non probabilistico può essere ritenuto un limite dell'indagine in quanto, la concentrazione del campione nella provincia palermitana è dettata da una facilità in quest'area di reperire i destinatari; pertanto i dati non sono generalizzabili.

Alla luce dei dati raccolti, tuttavia, è possibile effettuare alcune importanti considerazioni.

In primo luogo, emerge la necessità di aumentare i momenti di formazione condotti o ispirati dalla metodologia montessoriana. Questo perché i partecipanti all'indagine hanno mostrato un buon grado di interesse nei confronti di questa metodologia, riconoscendone la valenza educativo-formativa, ma una scarsa applicabilità delle indicazioni d'ispirazione montessoriana.

I risultati invitano gli educatori della prima infanzia a strutturare l'ambiente di apprendimento, in quanto quest'ultimo è considerato un buon predittore di qualità dell'apprendimento. Si ritiene che tutto ciò sia in perfetta armonia con la crescente necessità di trovare nuovi

modelli sulla cui base poter sviluppare didattiche innovative ed efficaci.

Inoltre, è importante avviare ricerche e sperimentazioni e studi in merito per ovviare al paradosso italiano per cui il metodo Montessori, pur essendo nato proprio in Italia, stenta ad avviarsi in egual misura rispetto a territori esteri come, ad esempio, gli Stati Uniti. Se si considera che in Sicilia esiste una sola scuola riconosciuta ufficialmente a metodo Montessori è già possibile scorgere questa contraddittorietà. Sebbene il metodo, a livello scientifico,

abbia acquisito ampi consensi e ottimi risultati di qualità, si deve convenire sul fatto che non c'è abbastanza informazione e diffusione dei principi montessoriani.

MARTINA ALBANESE
GIUSEPPA CAPPUCCIO
University of Palermo

¹ Il presente contributo è frutto della collaborazione tra le due ricercatrici, tuttavia Giuseppa Cappuccio è responsabile della stesura dell'introduzione, del paragrafo 1.2 e delle riflessioni conclusive; Martina Albanese è responsabile dei paragrafi: 1, 1.1, 2, 2.1, 2.2, 2.3.

² L. Malaguzzi, *I cento linguaggi dei bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*, Edizioni Junior, Bergamo, 2010.

³ S. Močinić, C. Moscarda, *L'ambiente come fattore di apprendimento nella scuola dell'infanzia*, «Studia Polensia», 5, 2016, p. 2.

⁴ M. Montessori, *La mente del bambino*, Garzanti, Milano, 1987, p. 68.

⁵ P. Trabalzini, *Perché Montessori oggi?* «Edukacija elementarna w teorii i praktyce», XXX, 4, 2013, p.77.

⁶ V. Bosna, *Maria Montessori uno sguardo diverso sull'infanzia*, «Foro de Educación», XIII, 18, 2015, p. 38.

⁷ M. Montessori, op. cit., p. 14.

⁸ Ivi, p. 7.

⁹ Ivi, p. 6.

¹⁰ Ivi, p. 16.

¹¹ M. Marcarini, *Gli spazi della scuola: le proposte rivoluzionarie dell'attivismo nell'organizzazione degli spazi educativi e le ricadute successive*, «Formazione, lavoro, persona», IV, 10, 2014, p.3.

¹² L. Paolino, *Guida alla progettazione degli edifici scolastici*, Maggioli Editore, Santarcangelo di Romagna, 2011.

¹³ La terza fase, invece, è caratterizzata per il fatto che gli edifici vengono progettati da architetti che si lasciano influenzare dalle loro esperienze infantili. Cfr. L. Paolino, op. cit.

¹⁴ C. Tornar, *Attualità scientifica della pedagogia di Maria Montessori*, Anicia, Roma, 1990, p. 21.

¹⁵ Ivi, pp. 27-30.

¹⁶ V. Bosna, op. cit., p. 43.

¹⁷ J. Taggart, E. Fukuda, A. S. Lillard, *Children's Preference for Real Activities: Even Stronger in the Montessori Children's House*, «Journal of Montessori Research», IV, 2, 2018.

¹⁸ O. İslamoğlu, *Interaction Between Educational Approach and Space: The Case of Montessori*, «EURASIA Journal of Mathematics, Science and Technology Education », XIV, 1, 2018.

¹⁹ Questo studio è stato condotto nel 2017 e si basa sull'analisi di strutture di stampo montessoriano in Olanda e negli Stati Uniti. Per un approfondimento sulle conclusioni Cfr. O. İslamoğlu, cit, pp. 271-274.

²⁰ S. Ala, *, R. M. Sari, N. C. Kahya, *A different perspective on education: Montessori and Montessori school architecture*, «Procedia - Social and Behavioral Sciences», XLVI, 2012, p. 1867.

²¹ A. S. Lillard, M. J. Heise, E. M. Richey, X. Tong, A. Hart, P.M. Bray, *Montessori preschool elevates and equalizes child outcomes: A longitudinal study*. «Frontiers in Psychology», VIII, 2017.

²² G. H. Fresco, *Montessori: perché no? Una pedagogia per la crescita*, Il Leone Verde, Torino, 2017.

²³ Ivi, p. 9.

²⁴ Per maggiori approfondimenti sull'iter burocratico sul riconoscimento di scuole private o statali a metodo Montessori è possibile consultare il sito dell'Opera Nazionale Montessori alla sezione "scuole Montessori". Cfr.: www.operanazionalemontessori.it/scuole-montessori/come-si-fa-ad-aprire-una-scuola-montessori (consultato il 17/09/2019).

²⁵ È utile sottolineare a tal proposito che la cura degli oggetti e dei mobili condivisa con i bambini e l'impiego di materiali di qualità determinano sì un'ingente spesa iniziale, ma che perdurando nel tempo contrastano lo spreco e l'incuria.

²⁶ Per ulteriori approfondimenti sul progetto "Abitare la scuola" consultare la pagina web dedicata: www.indire.it/progetto/abitare-la-scuola/benessere-a-scuola/ (consultato il 19/09/2019).

²⁷ Ivi, p. 78.

²⁸ E. Hiles, *Parents' Reasons for Sending Their Child to Montessori Schools*, «Journal of Montessori Research», IV, 1, 2018, p. 6.

- ²⁹ S. Močinić, C. Moscarda, op. cit., p. 17.
- ³⁰ G. Seveso, *Non solo seggioline e tavolini: il valore sociale della proposta di Maria Montessori*, «educação», XLIII, 4, 2018, p. 644.
- ³¹ T. Pironi, *Da Ellen Key a Maria Montessori: la progettazione di nuovi spazi educativi per l'infanzia*, «Ricerche di Pedagogia e Didattica», 5, 2010.
- ³² T. Morganti, *Spazi e materiali nei Centri per bambini e famiglie*, «Educazione Familiare», 2, 2015, p. 109.
- ³³ M. Benetton, *Lo spazio educativo della casa come strumento di libertà e di pace: dall'ambiente familiare alla Casa dei Bambini di Maria Montessori*, «Pedagogia oggi», XVII, 1, 2019, p. 249.
- ³⁴ Ivi, p. 251.
- ³⁵ M. Montessori, *Educazione e pace*, Garzanti, Milano, 1970, p.49.
- ³⁶ P. Trabalzini, op. cit., p. 79.
- ³⁷ S. D'Esclaiques, *Bambini senza paura con il metodo Montessori. Come crescere curiosi, autonomi ed intraprendenti*, Sperling & Kupfer, Milano, 2018.
- ³⁸ Melucco riporta con precisione le misure di alcuni arredi della Casa dei bambini di Roma. Cfr. P. Melucco, *L'ambiente maestro*, «Vita dell'infanzia», LV, 3/4, 2006, pp. 67-68.
- ³⁹ Maria Montessori divide in fasce evolutive lo sviluppo di un bambino, nello specifico: 0-6 anni ulteriormente suddivise in 0-3 e 3-6 anni, 6-12 anni, 12-18 anni, 18-24 anni. Così, nei luoghi deputati ad accogliere la primissima infanzia è possibile che convivano bambini di età compresa tra 0 e i 3 anni. Cfr.: M. Bosoni, *Io scelgo tutta un'altra scuola. Una guida alle soluzioni pedagogiche alternative: Montessori, Steiner, Outdoor education, Homeschooling*, Red Edizioni, Cornaredo, 2018.
- ⁴⁰ S. Kanizsa, *Il lavoro educativo. L'importanza della relazione nel processo di insegnamento-apprendimento*, Mondadori, Milano, 2007, p. 89.
- ⁴¹ P. Melucco, A. Battaglia, «Casa dei bambini» di via dei Marsi, «Vita dell'infanzia», XLVI, 8, 1997, p. 33.
- ⁴² L. Beltrami, L. Boccalini, *Il metodo Montessori per tutti*, Rizzoli, Segrate, 2017.
- ⁴³ P. Trabalzini, op. cit., p. 82.
- ⁴⁴ P. Trabalzini, op. cit., p. 80.
- ⁴⁵ M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, Ermanno Loescher & C., Roma, 1916, p.62.
- ⁴⁶ Per un approfondimento di dette ricerche, con particolare attenzione alla comparazione tra metodo montessoriano e metodo tradizionale far riferimento a: N. Ahmadpour, A. K. Mujembari, *The Impact of Montessori Teaching Method on IQ Levels of 5-Year Old Children*, «Procedia Social and Behavioral Science», CCV, 2015, p. 124.
- ⁴⁷ Ivi, p. 126.
- ⁴⁸ S. Ala, *, R. M. Sari, N. C. Kahya, op. cit., p 1867.
- ⁴⁹ Nel sistema montessoriano l'insegnante ha un ruolo di guida e supervisione in quanto trattasi di un approccio centrato sullo studente; il suo compito è dunque quello di orientare l'apprendimento e di spronare e scoprire il potenziale di ogni studente. Per questo motivo è la maestra che gira tra i tavoli, tappeti, in cui i bambini operano. Cfr. N. Ahmadpour, A. K. Mujembari, op. cit, p. 123.
- ⁵⁰ S. Ala, *, R. M. Sari, N. C. Kahya, op. cit., p 1970.
- ⁵¹ Ahmadpour, A. K. Mujembari, op. cit., p. 123.
- ⁵² P. Melucco, *L'ambiente maestro*, «Vita dell'infanzia», LV, 3/4, 2006, p. 60.
- ⁵³ www.operanzionalemontessori.it/scuole-montessori/scuole-montessori-in-italia (consultato il 17/09/2019).
- ⁵⁴ Cfr. par. 1.2.

**Montessori e *Il bambino in famiglia*:
per una pedagogia della prima infanzia come pedagogia della liberazione**

**Maria Montessori and *Il bambino in famiglia*:
for a pedagogical approach to early childhood education as liberation**

EVELINA SCAGLIA

*The paper focus on a re-reading of Montessori's *Il bambino in famiglia* (1923), aimed at highlighting her contribution to early childhood education, through her fight against child's repression into the domestic environment. The original feature of this perspective can be identified in the interest of considering pedagogy as the fundamental science to study early child education in order to promote child's liberation, according to a new approach founded since the Modern Age.*

KEYWORDS: EARLY CHILDHOOD EDUCATION, FAMILY, REPRESSION, LIBERTY, MONTESSORI METHOD

Fin dalle prime esperienze educative condotte con i bambini frenastenici della Clinica Psichiatrica Universitaria di Roma e i bambini normodotati della Casa dei Bambini di via dei Marsi, la prospettiva pedagogica montessoriana si caratterizzò per la centralità riconosciuta alla liberazione del fanciullo da tutti quegli ostacoli e quei dispositivi che ne impedivano il soddisfacimento dei bisogni interiori e, più in generale, la promozione di uno sviluppo armonico *secundum naturam*. Maria Montessori ebbe già in tali occasioni la possibilità di ricercare una risposta al problema dello «scolaro inibito e compresso», scoprendo le forze latenti di carattere spirituale presenti in ogni bambino, le quali se non comprese od ostacolate comportavano la nascita di forme di difesa da cui sarebbero derivate vere e proprie deviazioni¹.

La critica al banco scolastico «antropometrico» come strumento di «tortura» e di «repressione», effettuata fra le pagine de *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini* (1909),

può essere assunta a simbolo dell'impegno montessoriano per la promozione di un'educazione realmente su misura delle esigenze concrete dei più piccoli, a partire da un ripensamento degli spazi, degli arredi e dei materiali a loro disposizione, sulla scorta di criteri pedagogici e non solo igienici². Dietro questa presa di posizione vi era anche l'interesse epistemologico di mostrare i limiti di una «pedagogia scientifica materialistica», fondata esclusivamente su criteri di misurazione e quantificazione, incapaci di cogliere la formazione della personalità del bambino nella libertà di manifestazione dei propri bisogni di sviluppo³. Le prime Case dei bambini, per la loro funzione di «ponte» fra la famiglia e la società, abbandonarono ben presto l'iniziale intento di «case della salute» per diventare «case dell'educazione», grazie alla preminenza della finalità pedagogica su quella sociale, senza per questo rinnegare il principio di «socializzazione della funzione materna» che le aveva ispirate nel contesto

primonovecentesco di diffusione delle istanze del femminismo pratico di Ellen Key⁴.

La graduale scoperta del «bambino psichico» si accompagnò ad un avvicinamento di Maria Montessori al tema dell'azione educativa nella «prima infanzia» – la fascia d'età che i pediatri di inizio Ottocento avevano identificato con i primi tre anni di vita per distinguerla dalla «seconda infanzia» – e trovò una sua prima espressione fra le pagine de *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (1916), in particolare nel capitolo *Uno sguardo alla vita del bambino*, in cui iniziò ad occuparsi dell'educazione neonatale. La critica ad alcune prassi tradizionalmente diffuse nell'ambito dell'allevamento dei neonati, come la fasciatura, il taglio del filetto della lingua, le cinghie per far avviare precocemente una deambulazione autonoma, rappresentò l'occasione per mostrarne i limiti rilevati dalla scienza pediatrica, dall'igiene e dalla puericultura, il cui contributo la Montessori considerò di per sé insufficiente per favorire il riconoscimento dei diritti sociali dei più piccoli – *in primis*, quello al latte materno – in quanto uomini impegnati nella costruzione di se stessi. L'igiene e le scoperte in campo medico avevano sì liberato il corpo del bambino dagli ostacoli che gli impedivano di crescere, ma non avevano realizzato un intervento pedagogico di liberazione del bambino stesso. Dietro di loro si celava una visione antropologica del fanciullo concentrata esclusivamente sulle sue sole dimensioni empiriche, quasi fosse un «piccolo fiore» da coltivare, non attenta all'integralità della sua natura profonda (= *physis*) di uomo animato da una vita interiore e, in quanto tale, soggetto di educazione (*educere*)⁵. Il benessere dei più piccoli non poteva essere ridotto alla seppur importante cura nei confronti dell'igiene fisica, ma implicava necessariamente la promozione della libertà come tendenza interiore a far funzionare liberamente la loro vita⁶.

Nella prospettiva montessoriana, suffragata dall'interdipendenza esistente fin dal primo istante di vita fra la dimensione empirica e quella meta-empirica dell'uomo, era indispensabile garantire in eguali termini il nutrimento materiale e quello spirituale dei più piccoli, perché dove non vi era salute non vi poteva essere felicità: i capricci, le cattiverie, gli sfoghi misteriosi dei piccolissimi erano «forse l'occulto grido d'infelicità che monda la loro anima incompresa»⁷, come ella stessa aveva potuto scoprire in precedenza nei suoi studi sui fanciulli frenastenici. Per la prima volta, la Montessori si trovò così

ad affrontare dal punto di vista pedagogico il tema dell'accogliere la vita, sotto un duplice piano che faceva intravedere la permanenza del piccino in un costante stato di dipendenza dovuto sia al «gigantismo» del mondo degli adulti in cui era costretto a vivere, sia alla finzione e alla innaturalità delle cose che gli adulti avevano pensato per lui, come i giocattoli⁸.

Fra scoperta psicologica del neonato e peccato originale

L'incomprensione della natura profonda dell'infante e la richiesta di riconoscerne i diritti come essere umano completo e in sé degno di attenzioni educative costituirono due istanze, che spinsero la Montessori all'inizio degli anni Venti a formulare una pedagogia della prima infanzia, capace di superare definitivamente la tradizionale concezione della *trophé* come mero allevamento.

Nel pieno dell'opera di divulgazione del suo pensiero a livello internazionale, la studiosa italiana venne chiamata nel 1921 a tenere una serie di conferenze sulla prima infanzia a genitori di Bruxelles e di Vienna, i cui testi furono raccolti nel 1923 nel volumetto *Das Kind in der Familie* (= *Il bambino in famiglia*)⁹. Il suo interesse di studio per i piccolissimi fu accresciuto dalle coeve vicende biografiche, che la videro frequentare con assiduità in terra spagnola la famiglia del figlio Mario, in particolare i due nipoti Marilena e Mario Jr., quest'ultimo neonato. Le osservazioni svolte nel ruolo di nonna in ambito familiare si intrecciarono con l'indagine scientifica, poiché la Montessori amava recarsi presso i reparti di maternità spagnoli per osservare i neonati, come testimoniato da Maria Antonietta Paolini, un'allieva che in quel periodo soggiornò spesso da lei¹⁰.

La scoperta psicologica del neonato fece da sfondo alla ricerca di una proposta compiutamente pedagogica, in cui la sperimentazione scientifica si intrecciava con la promozione di un'educazione liberatrice dei più piccoli, che erano anche i più «dimenticati». Tale pedagogia avrebbe dovuto cogliere la sfida di far luce sulla «macchia cieca nel fondo della vita» e la «pagina bianca» della prima infanzia, affermando l'imprescindibilità di concepire il bambino come soggetto attivo di una processualità educativa avviata dai primi istanti di vita. La Montessori era animata da una visione antropologica incentrata sul concetto di *physis*, che nulla aveva a che

vedere con lo spontaneismo ottimistico di certe derive dell'educazione nuova, in quanto ispirata da un'idea positiva della personalità del bambino come centro di relazioni affettive e protagonista del suo libero processo di auto-costruzione, definito «crescenza».

Nella maturazione del pensiero montessoriano, la centralità assunta in quel periodo dal legame fra lo studio della natura umana e il principio di liberazione nel rapporto adulto-bambino era testimoniata anche da quanto discusso in una conferenza tenuta nel 1921 a Londra, presso il Convento dell'Assunzione, da poco riportata alla luce in prima edizione mondiale da Fulvio De Giorgi.

Ella partì dal presupposto che:

«la libertà del bambino richiede cure e conoscenze che rappresentano una vera costruzione educativa. – Nel mio metodo si lascia libero il bambino in un ambiente dove tutto è preparato e misurato per servire di mezzo alla sua educazione. Non c'è è vero, la oppressione di ogni minuto da parte di una persona adulta che lo dirige»¹¹.

Se con tali argomentazioni rispose prioritariamente sia alle critiche provenienti da ambienti conservatori cattolici, sia alle critiche fondate su un'interpretazione riduttiva della libertà come “lasciar fare”, la Montessori fece intravedere anche l'interesse ad analizzare l'agire infantile alla luce del peccato originale. A suo dire, le azioni del bambino non dovevano essere giudicate sul piano della moralità adottando come modello gli adulti, con i quali viveva un dissidio insanabile, ma andavano considerate secondo il disegno divino che lo vedeva creato ad immagine e somiglianza di Dio, come dichiarato nel seguente passaggio:

«Io voglio alludere a un grande malinteso che esiste tra l'adulto e il bambino. [...] Nella Creazione la Bibbia dice che l'uomo fu fatto a immagine e somiglianza di Dio; e il peccato originale ha scomposto questo divino disegno? Noi però dobbiamo coll'educazione assecondare la grazia redentrice dovuta al Cristo, per cercare di ricondurre l'uomo nei limiti del primitivo disegno cioè all'immagine di Dio. Questo però non vuol dire che dobbiamo fare il bambino a immagine nostra e dare a lui noi stessi come esempio di perfezione. Tra noi e il fanciullo battezzato esiste tutta una distanza fatta dai nostri peccati: e quindi il fanciullo è migliore di noi. [...] Questo errore di superbia da parte nostra è il più fatale dei malintesi nell'interpretazione dell'anima infantile. Bisognerebbe che noi ci rivestissimo di umiltà, ricordando di noi medesimi che da lungo tempo ci siamo allontanati con le nostre azioni. Da quella

espressione di vita umana tanto più pura di noi, che è il bambino»¹².

Il più grande atto di carità nei confronti di un piccino consisteva nel mettere a disposizione un ambiente adatto allo sviluppo della sua anima, nella consapevolezza che anche lui come tutti gli uomini adulti era colpito dalla «labe originaria». Il riconoscimento della fragilità infantile, dovuta anche al peccato originale, giustificava l'assunzione di atteggiamenti e modalità educative rispondenti ai bisogni di sviluppo, in nome di un principio di «perfezionamento cristiano delle attitudini e delle azioni di maestri» che doveva evitare in alcun modo il ricorso a punizioni o castighi, per «raddrizzare» le eventuali storture della sua anima.

La lotta alla repressione nell'ambiente domestico

La medesima esigenza di comprendere maggiormente e con più profondità l'anima infantile fu sostenuta, negli interventi raccolti ne *Il bambino in famiglia*, dallo sforzo di trasferire e verificare l'esperienza educativa montessoriana – fino a quel momento condotta nelle Case dei bambini e nelle allora scuole elementari – all'interno dell'ambiente domestico, cogliendo «la piena analogia, continuità, affinità di bisogni ed esigenze educative di queste istituzioni, dove conta allo stesso modo che il bambino non sia mortificato, spezzato nelle sue potenzialità da non sciupare, bloccato nelle sue *chance*»¹³. Purtroppo anche in casa, come a scuola, il bambino si trovava a dover lottare ogni giorno con ostacoli e forme di condizionamento frutto di sopraffazione ed abuso fisico (da «pedagogia nera»), ma anche con forme più sibilline di mortificazione psicologica perpetrate da genitori convinti di fare il bene dei propri figli (da «pedagogia bianca») ¹⁴. Particolarmente efficace fu un'esemplificazione riportata dalla Montessori:

«Chi non sa rispettare le manifestazioni dei piccoli, fin dai primi pasti, dopo l'allattamento, cacerà loro brutalmente in bocca il cucchiaino della pappa. Invece, se si farà sedere il bambino al suo tavolino lasciandogli il tempo necessario per mangiare, si vedrà subito la sua manina afferrare il cucchiaino e portarlo alla bocca.

Questo è certo un grande compito per una madre e ci vuole molta pazienza e molto amore; e la madre deve nutrire contemporaneamente il corpo e lo spirito, ma lo spirito deve avere la precedenza. Occorre che essa lasci da parte

momentaneamente i suoi concetti – certo lodevolissimi – riguardo alla pulizia, poiché in questo caso essi hanno un valore del tutto secondario. Il bambino che comincia a mangiare da solo non sa certo farlo bene e per conseguenza si insudicia molto. Ebbene, si sacrifichi la pulizia al suo giustificato impulso di attività. Nel corso del suo sviluppo, il bambino perfezionerà i movimenti e imparerà a mangiare senza insudiciarsi. La pulizia, quando è conquistata così, rappresenta un vero progresso, un trionfo per lo spirito infantile»¹⁵.

Il malessere vissuto dal bambino in famiglia era conseguenza di «antichi errori commessi inconsciamente verso la parte più delicata dell'umanità», scaturiti dal «dissidio» che separava il bambino dagli adulti. La ricostruzione della genealogia di tale fenomeno a partire dalla nascita – vissuta dal bambino come un «dramma», dovuto al distacco dal corpo della madre – le consentì di scoprire gli effetti negativi provocati nella vita neonatale dal mancato «ambientamento», cioè da un'accoglienza del nuovo nato in un ambiente non pensato per rispondere alle esigenze della sua natura profonda, finendo così per farlo vivere in uno «stato di oppressione, tanto più pericolosa, quanto più è inconscia».

«Il bambino è represso da un adulto più forte di lui, che di lui dispone e lo costringe ad adattarsi al suo ambiente, con la riflessione troppo ingenua che un giorno dovrà viverci come personalità sociale. Quasi tutta l'azione cosiddetta educativa è pervasa dal concetto di provocare un adattamento diretto e perciò violento, del bambino al mondo adulto: adattamento basato sopra una sottomissione indiscutibile ed una obbedienza illimitata, e che conduce alla negazione della personalità infantile. Negazione per cui il bambino diviene oggetto di giudizi ingiusti, di ingiurie, di castighi che l'adulto non si permetterebbe mai con l'adulto, anche se si trattasse di persona a lui sottoposta»¹⁶.

Non deve meravigliare l'utilizzo da parte della Montessori del termine «repressione», con cui fece riferimento a tutte quelle pratiche di educazione repressiva, fondata sulla punizione e sul disciplinamento esteriore, che contrastavano con la sua idea di bambino «a più dimensioni», già presente nelle sue prime esperienze educative di inizio Novecento¹⁷. Diversi autori hanno richiamato, a tal proposito, un confronto con la psicoanalisi freudiana, che pure, va ricordato, era lontana sul piano antropologico dal riconoscimento della centralità della *physis* affermato dalla Montessori. Un primo dato biografico riguarda la stesura della sua tesi di laurea in

Medicina, discussa nel 1896 presso la Regia Università di Roma con Ezio Sciamanna, nella quale si era fatta guidare da Sante De Sanctis, studioso in stretto contatto con Sigmund Freud¹⁸. Quest'ultimo ebbe durante la prima guerra mondiale un rapporto epistolare diretto con la Montessori, con molta probabilità per sostenere la proposta umanitaria di istituire una «Croce bianca» per i bambini¹⁹; inoltre, nel corso degli anni Venti la montessoriana Lili Roubiczeck lavorò a favore di un possibile incontro fra la comunità psicoanalitica viennese (*in primis*, Anna Freud) e la Montessori, di fatto mai avvenuto²⁰. Lo studio della prospettiva psicoanalitica, sia ortodossa freudiana sia adleriana, contribuì ad arricchire la teoria montessoriana dello sviluppo, poiché «la scoperta dell'inconscio permise la rivelazione di una cultura infantile fino ad allora inesistente, legata alla scoperta della dimensione mentale propria del bambino, riscoperto, così, quale soggetto epistemico a pieno titolo e portatore di una «cultura inconscia», capace di specificarlo altro dall'adulto»²¹.

Come sottolineato da Paola Trabalzi, fra la prospettiva montessoriana e quella freudiana vi erano punti di contatto riconducibili ad una concezione del «bambino psichico» come matrice dell'uomo adulto e all'interesse a far affiorare il rapporto fra bambino e adulto attraverso un'opera di scavo e di liberazione. La loro idea del rapporto fra bambino e adulto, ma anche fra bambino e ambiente, era però diametralmente opposta. Come precisato da Augusto Scocchera, il fanciullo della Montessori «non portava tracce dell'incestuosità scoperta da Freud»²², non provava un precoce istinto sessuale nei confronti dei genitori, ma sentiva per loro un profondo amore inteso come venerazione, adorazione e autentico affetto, che nulla aveva a che vedere con il rapporto edipico studiato da Freud²³. Questo primo aspetto di divergenza era strettamente correlato ad un secondo, concernente la presa di distanza montessoriana dall'«adultomorfismo» della psicoanalisi e dalla sua centratura sulla patologia e sulla cura, a favore invece di una prospettiva compiutamente pedagogica, finalizzata a risolvere la repressione e tutte le altre eventuali forme di deviazione psichica insorte nel rapporto fra bambino e adulto e bambino e ambiente, attraverso la promozione di un'educazione come «aiuto alla vita psichica del bambino»²⁴.

L'educazione come aiuto alla vita: per una relazione educativa non autoritaria

L'educazione dei più piccoli, concepita come aiuto alla vita, aveva fra le sue principali finalità la maturazione della capacità di ordinamento, cioè di autodisciplina, garante di uno sviluppo naturale ed equilibrato, e in sé non identificabile con quelle forme di disciplinamento fisico e psicologico diffuse in campo educativo in età moderna. L'autodisciplina si manifestava fin dai primi giorni di vita come forma di autoregolazione naturale dei ritmi di sonno, veglia e suzione, se il neonato era stato accolto nelle migliori condizioni per favorire il suo ambientamento e rivelare, in questo modo, la sua vera natura. Nei mesi successivi essa sarebbe stata ulteriormente incentivata dalla possibilità di muoversi, esplorare, vivere esperienze significative in un ambiente pronto a rispondere al bisogno del bambino di vedere le cose sempre nello stesso posto e nell'uso cui erano destinate, per costruire il suo ordine mentale²⁵.

Se per i risvolti sociali ed educativi di questo cambio di paradigma educativo è plausibile identificare nella Montessori de *Il bambino in famiglia* la protagonista di una battaglia anti-autoritaria a favore di un'istanza emancipatrice del bambino a partire dal diritto ad una nascita "non violenta"²⁶, occorre però ribadire che dietro questa sua presa di posizione vi fu un costante interesse epistemologico, perché per lei una rinnovata scienza dei problemi educativi avrebbe dovuto fare i conti con una revisione del ruolo educativo dell'adulto, non più concepito come "plasmatore" della «cera molle» dell'infante. Da qui sarebbero scaturiti lo studio e la proposta di soluzioni concrete alle conseguenze provocate dalla repressione dei più piccoli, sia in termini di formulazione di un pensiero pedagogico "su misura", sia in termini di formazione dei genitori e degli educatori. Si può, pertanto, sostenere che nella Montessori una pedagogia della prima infanzia capace di pensarsi profondamente come *páis-agogé* non potesse fare a meno di occuparsi di quel «colossale errore inconscio», di cui era responsabile l'adulto, ogni adulto, a livello universale.

«È l'adulto che provoca nel bambino le sue incapacità, le sue confusioni, le sue ribellioni; è l'adulto che spezza il carattere del bambino e ne reprime gli impulsi vitali. E poi l'adulto stesso si affanna a correggere gli errori, le deviazioni psichiche, i rilassamenti del carattere che egli stesso ha prodotto nel bambino. Così si trova in un labirinto senza uscita, in un

insuccesso senza speranza. Fino a che l'adulto non si faccia conscio del suo errore inavvertito e non si corregga, l'educazione sarà per lui una selva di problemi insolubili. E i suoi bambini, diventando a loro volta uomini, saranno vittime dello stesso errore, che si trasmette di generazione in generazione»²⁷.

La soluzione prospettata dalla Montessori nelle conferenze del 1921, poi perfezionata successivamente ne *Il segreto dell'infanzia* (1935) e nell'*Educazione per un mondo nuovo* (1946), consistette nel riconoscere il primato del principio dell'«aiutami a fare da solo», per "pacificare" il dissidio esistente fra bambino e adulto²⁸. L'esperienza avrebbe rappresentato la guida migliore nel segnalare, di volta in volta, al genitore o all'educatore la «soglia di intervento» da rispettare per non fungere da ostacolo allo sviluppo infantile. In questo modo, il "bambino nuovo" avrebbe potuto manifestare nelle diverse circostanze della vita i segni della sua natura autentica e, nel contempo, sarebbe diventato oggetto di un cambio di paradigma, erede come vedremo di una tradizione pedagogica che almeno dall'età moderna aveva iniziato ad occuparsi non più solamente del *puer*, ma anche dell'*infans*, cioè della vita del bambino prima dell'acquisizione delle cosiddette "autonomie" (controllo sfinterico, deambulazione autonoma, alimentazione autonoma, linguaggio).

«È infatti chiaro che se noi eravamo abituati a considerare come fatti psicologici utilizzabili nell'educazione soltanto quelli della coscienza e quelli espressi dal linguaggio, doveva venire trascurato completamente nell'educazione il bambino piccolissimo. E la convinzione che nulla ci fosse da fare per lui oltre alle cure igieniche, ha nascosto fatti di prima importanza. Ma una preparazione dell'adulto ad accogliere le manifestazioni psichiche anziché a soffocarle, ha reso chiaro che la vita psichica dei bambini è molto più intensa e precoce di quanto si era supposto. Ciò ha fatto rilevare con indubbia chiarezza che la vita psichica del bambino piccolissimo e i suoi sforzi di prendere rapporto con l'ambiente esterno precedono di molto lo sviluppo motore, cosicché si ha uno spirito vivo e bisognoso perciò di aiuti e di cure psichiche, quando ancora il grande sistema motore non funziona ed il linguaggio non è sviluppato. [...] Per questo l'uomo costruisce se stesso: al fine di possedersi e di dirigersi. Così vediamo il bambino muoversi continuamente; egli infatti deve costruire l'azione in rapporto allo spirito a passo a passo. Mentre l'adulto agisce spinto dal pensiero, il bambino si muove per costruire in una unità pensiero e azione. Questa è la chiave della personalità nel suo sviluppo»²⁹.

Con queste considerazioni, la Montessori mostrò di mantenere quell'atteggiamento di ascolto nei confronti delle molteplici manifestazioni della natura umana, non accontentandosi di scoprire, rilevare, constatare, ma proponendosi anche di modificare e trasformare, al fine di «normalizzare» il rapporto fra bambino e adulto³⁰.

Nella scia di una tradizione? Alcune considerazioni critiche di fondo

La lettura de *Il bambino in famiglia* pone il lettore di fronte all'osservazione che la pedagogia della prima infanzia, ivi delineata, costituì una sorta di *summa* dei pilastri teleologici, antropologici e metodologici del pensiero montessoriano elaborato fino a quel momento, riconducibili alla scoperta della personalità del bambino fin dalla nascita, al puerocentrismo declinato sul piano concreto nella pratica di un'educazione indiretta, alla preparazione di un ambiente domestico su "misura" in cui i piccini potessero cimentarsi in tutta sicurezza – sulla falsariga di quanto accadeva nelle Case dei bambini – in attività di vita pratica proposte come azioni di vita reale con oggetti reali, fino alla promozione di una coscienza educativa nei genitori, che nella relazione con il bambino "nuovo" vestissero i panni dell'«adulto umile e servo della vita».

Queste considerazioni consentono di mettere a fuoco come proprio negli anni delle conferenze ai genitori di Vienna e Bruxelles la studiosa italiana si mosse lungo il crinale che la vide passare dalla messa a punto del suo metodo, attraverso un'operatività sociale ed educativa, verso la formulazione di una teorizzazione di carattere universale, dai risvolti utopici e spirituali. Il contesto difficile del dopoguerra fece da spartiacque fra le due fasi della sua opera, tanto da far scrivere di una Montessori «una e bina», secondo un'interpretazione offerta da Alessandro Leonarduzzi e ripresa da Franco Cambi³¹. Non si può, però, trarre la facile conclusione che il contributo pedagogico de *Il bambino in famiglia* consistette esclusivamente nell'aver trasferito nella fascia 0-3 anni il portato di un pensiero elaborato per le età successive. La prima consapevolezza che dovrebbe frenare dall'elaborare una lettura "riduzionista" di questo genere risiede nel non sottovalutare il valore della riflessione montessoriana sull'educazione familiare, che in termini teorico-pratici partì dalla constatazione del difficile equilibrio fra l'autorità dell'adulto e la libertà del bambino, per giungere

alla conferma dell'«azione pedagogica e didattica di "normalizzazione" da realizzare nella famiglia, nella Casa dei bambini, nella scuola, dando occasioni di libera attività risanatrice»³². La Montessori operò, innanzitutto, un "allargamento di orizzonti" dell'analisi pedagogica dell'intervento educativo indiretto da parte dei genitori: già nel Regolamento della prima Casa dei bambini³³ fu previsto il coinvolgimento diretto della famiglia, in particolare della madre, nel costruire quell'indispensabile continuità educativa fra ambiente extrafamiliare ed ambiente familiare che sola avrebbe potuto garantire un'educazione individualizzata per ciascun piccino, colto nell'unitarietà della sua personalità psichica in costruzione. L'attenzione riservata ne *Il bambino in famiglia* alla dimensione pedagogica del neonato, definito come un «embrione spirituale», era pertanto legata a doppio filo al coinvolgimento diretto della famiglia, intesa sia come luogo di una relazione di coeducazione fra genitori e figli corroborata dal sostegno indiretto dell'adulto al manifestarsi della *physis* del bambino, sia come ambiente domestico da adattare alle esigenze dei più piccoli³⁴. Questo avvenne perché il concetto stesso di embrione spirituale richiamava l'atteggiamento metodologico della Montessori, interessata non tanto al raggiungimento di posizioni rigorose «filosoficamente e scientificamente determinabili in formule precise», quanto ad offrire «indicazioni suggestive» per far maturare nel genitore/educatore quell'indispensabile consapevolezza della psicologia del bambino e incentivare, in questo modo, l'«azione amorosa» nei suoi confronti³⁵. Inoltre, il fatto che diverse riflessioni proposte ne *Il bambino in famiglia* furono successivamente riprese nelle opere della maturità, come *Il segreto dell'infanzia* (1935) e *La mente del bambino* (1949), dovrebbe far cogliere quanto una buona educazione della prima infanzia costituisse per la Montessori un messaggio pedagogico di portata universale. Essa rappresentava, infatti, la *conditio sine qua non* per la formazione di una nuova umanità, affidata ad adulti-genitori in grado di assumersi l'onere di tale responsabilità e capaci di vedere la propria azione in continuità con quella degli altri soggetti che sarebbero intervenuti in futuro nei processi educativi dei loro figli. A queste prime argomentazioni se ne potrebbero aggiungere altre, a partire da una rilettura del contributo pedagogico montessoriano all'interno del graduale processo di formalizzazione di un pensiero pedagogico rivolto specificamente agli *infantes*, e non solo ai *pueri*, le

cui origini come si è accennato possono essere fatte risalire almeno all'età moderna con Comenio. Dopo di lui, autori come Locke, Rousseau, Pestalozzi, Necker de Saussure, Fröbel, Lambruschini e Rosmini contribuirono a rendere sempre più articolata tale proposta, sulla scorta di una serie di riflessioni filosofiche, ma anche di osservazioni empiriche, che prepararono in un certo qual modo il terreno alle innovazioni introdotte dalla Montessori, che al contrario di loro poté avvalersi anche del recente sviluppo della psicologia sperimentale. Se Comenio era ancora attestato ad una visione dell'*infans* come *arbuscula Dei* e Locke del neonato come *tabula rasa*, con la rivoluzione pedagogica rousseauiana si giunse all'affermazione di un'educazione dell'*infans* come uomo con sue caratteristiche precipue, soggetto e non solo destinatario di un'educazione finalizzata alla promozione integrale della sua *physis*, pensata come processo individuale, indiretto, domestico e per i primi anni di vita prettamente sensoriale. La rilettura rousseauiana effettuata da Pestalozzi, che introdusse l'equivalenza fra domestico e familiare – peraltro già presente in Comenio – e la valorizzazione in chiave pedagogica del ruolo educativo materno, proseguita per certi versi anche nel froebelismo, aveva aperto le porte all'opera di Albertine Necker de Saussure e alla sua inedita interpretazione dell'educazione progressiva rousseauiana come auto-perfezionamento, poi confluita nel pensiero pedagogico di Antonio Rosmini. Entrambi questi ultimi autori, rispettivamente ne *L'éducation progressive, ou Étude du course de la vie* (= *L'educazione progressiva, o studio sul corso della vita*) (1828-1838) e *Del Principio Supremo della Metodica, e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione* (1857), si occuparono di educazione della prima infanzia come terreno di educazione familiare all'interno di una più ampia operazione culturale volta alla definizione delle fondamenta di una «scienza o filosofia della pedagogia», in grado di identificare il principio metodologico con il quale guidare il processo di apprendimento del fanciullo dalla nascita «per gradi proporzionati alle sue forze». Nel suo più ampio disegno di un'educazione progressiva per tutta la vita come forma di auto-perfezionamento individuale, la Necker de Saussure si avvale di un'analisi «romantica» delle osservazioni infantili svolte come madre per impostare un discorso pedagogico in cui accanto alla cosiddetta «educazione accidentale» trovasse spazio un'«educazione premeditata»³⁶, cioè un intervento educativo volto intenzionalmente a promuovere il

processo di ordinamento interiore del piccino. Antonio Rosmini, che pur apprezzò la prospettiva pedagogica integrale della Necker de Saussure e più in generale del pestalozzismo, si spinse oltre, andando a ricercare l'esistenza di uno stretto legame fra la graduazione naturale delle operazioni mentali prodotte dal bambino e le graduazioni degli oggetti sottoposti alla sua attenzione per favorirne l'apprendimento. Il principale strumento di questa sua indagine fu, al pari della Necker de Saussure, la pratica sistematica dell'osservazione infantile, che gli consentì non solo di trovare conferma dell'intuizione unitaria dell'essere che i più piccoli avevano ben chiara – come già peraltro individuato da Comenio – ma anche di elaborare una vera e propria metodologia educativa per la promozione delle facoltà intellettive nella prima infanzia. Lo studio sistematico del bambino come assiduo osservatore e il riconoscimento del ruolo esercitato dalla manualità nel progredire dello sviluppo intellettuale lo posero di fronte all'importanza di dare una risposta pedagogica ai bisogni dei più piccoli, attraverso un'educazione sensoriale finalizzata a dirigere «sommamente, costantemente, sagacemente» la loro attenzione, conducendoli grazie all'intervento indiretto della madre/educatrice a costruire un ordine «buono» nel disordine originario delle loro percezioni e agendo con sapienza nel porre regolarità nella loro vita, per esempio con l'utilizzo di oggetti da vedere, toccare, sentire, adoperare per piccoli esperimenti. «Per trastullarsi dategli solidi regolari, alle cui forme e misure proporzionate avvezino l'occhio e la mano e che lo colpiscono nella immaginazione»³⁷. L'ordine e la gradualità di presentazione di tali elementi, in quanto oggetti semplici, regolari e ordinati secondo la gradazione dei 7 colori della luce, o la gradazione dei 7 suoni, avrebbero favorito l'acquisizione di percezioni sempre più ordinate e, da qui, di operazioni intellettive altrettanto ordinate, grazie all'adozione di un metodo educativo rispettoso della natura del bambino.

Se la Montessori, come trapela da queste brevi considerazioni, non fu la prima ad occuparsi del ruolo educativo dell'ambiente nei primi anni di vita e dello sviluppo psichico del neonato, mostrando uno spiccato interesse anche a tesaurizzare le scoperte e le innovazioni introdotte dalla psicologia, dalla medicina, dalla psicoanalisi, ella continuò a riporre fiducia nel carattere imprescindibile e insostituibile della pedagogia come scienza in grado di studiare e promuovere un'educazione

dalla nascita come forma di autoeducazione, grazie all'intervento indiretto di adulti pronti a riconoscere l'umanità che veniva alla luce nel neonato grazie ad un processo di crescita autodiretta. Questo cambio di prospettiva avrebbe garantito lo svolgimento di un'azione educativa in grado non solo di far comprendere meglio il piccolissimo, ma anche di operare a sua difesa e favorire

l'affermazione dei suoi diritti³⁸, passando attraverso la «valorizzazione spirituale di ogni suo gesto, come espressione di una dimensione interiore ed universale dell'uomo»³⁹.

EVELINA SCAGLIA
University of Bergamo

¹ Il tema è stato trattato in due momenti diversi da: R. Mazzetti, *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*, Armando, Roma 1963, pp. 136-138; P. Trabalzini, *Maria Montessori prima delle Case dei bambini. La questione dei frenastenici tra antropologia e pedagogia*, in L. De Santis (a cura di), *L'infanzia svantaggiata e Maria Montessori: esperienze psicopedagogiche, educative e sociali dal '900 ad oggi*, Fefé editore, Roma 2013, pp. 47-59.

² M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini* (1909), edizione critica, Edizioni Opera Nazionale Montessori, Roma 2000, pp. 188-189; il discorso fu ripreso e ampliato nella riedizione del 1950, pubblicata con il titolo *La scoperta del bambino*, nella quale il banco venne criticato quale esempio degli errori della «primitiva pedagogia scientifica materialistica» e del principio di «repressione estesa fino quasi alla schiavitù», in opposizione allo sviluppo armonico, organico e spirituale dei più piccoli (cfr. M. Montessori, *La scoperta del bambino* (1950), Garzanti, Milano 2008, pp. 10-13). Si veda, inoltre, anche quanto discusso in: M. Montessori, *Manuale di pedagogia scientifica* (1914), trad.it., Giunti-Bemporad-Marzocco, Firenze 1970, pp. 21-43.

³ A. Scocchera, *Maria Montessori: una biografia intellettuale*, in Opera Nazionale Montessori (a cura di), *Maria Montessori: il pensiero, il metodo*, vol. 1, Giunti Lisciani Editore, Castellalto (TE) 1993, p. 28.

⁴ Sulla concezione di «maternità sociale» in Maria Montessori: T. Pironi, *La Casa dei Bambini di Maria Montessori*, in Id., *Percorsi di pedagogia al femminile. Dall'unità d'Italia al secondo dopoguerra*, Carocci, Roma 2014, pp. 64-87.

⁵ M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari* (1916), Garzanti, Milano 2016, p. 17.

⁶ Sul tema dell'educazione igienica in Maria Montessori, si rimanda a: P. Trabalzini, *Maria Montessori da Il metodo a La scoperta del bambino*, Aracne, Roma 2003, pp. 42-44. Sul rapporto fra igiene fisica ed igiene psichica, si veda: R. Mazzetti, *Maria Montessori nel rapporto tra anormali e normalizzazione*, cit., pp. 29-31.

⁷ M. Montessori, *L'autoeducazione nelle scuole elementari*, cit., p. 22. Nel IV capitolo del medesimo volume fu posto l'accento, in riferimento alla preparazione delle maestre, sul valore formativo della conoscenza del bambino fin dalla nascita.

⁸ A. Scocchera, *Maria Montessori: una biografia intellettuale*, in Opera Nazionale Montessori (a cura di), *Maria Montessori: il pensiero, il metodo*, vol. 1, cit., p. 47.

⁹ Come ricostruito da Grazia Honegger Fresco, il testo delle conferenze fu pubblicato per la prima volta in lingua francese nella rivista «La Femme Belge» di Lovanio nel 1922. L'anno successivo, la Montessori-schule di Vienna lo raccolse all'interno di un volumetto intitolato *Das Kind in der Familie und andere Vorträge*, pubblicato in Italia quasi in sordina nel 1936 per opera della Tipografia Tuderte di Todi, si ritiene per intermediazione diretta della montessoriana di origini umbre Adele Costa Gnocchi.

¹⁰ G. Honegger Fresco, *Maria Montessori: una storia attuale. La vita, il pensiero, le testimonianze* (2007), III ediz. riveduta e ampliata, Il Leone Verde, Torino 2018, p. 223. Mario Jr., soprannominato affettuosamente Mariuchino, avrebbe poi rievocato la figura della nonna nel contributo: M. Montessori Jr., *Maria Montessori, mia nonna*, in «Il Quaderno Montessori», n. 19, a. V, 1988, pp. 52-62.

¹¹ M. Montessori, *Il peccato originale*, I ediz. mondiale a cura di F. De Giorgi, Scholé-Morcelliana, Brescia 2019, p. 47.

¹² *Ivi*, pp. 77-79.

¹³ G. Cives, *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, Anicia, Roma 2008, p. 29.

¹⁴ Sui concetti di «pedagogia nera» e di «pedagogia bianca» si rimanda, rispettivamente, alle opere di: K. Rutschky, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile* (1977), ediz. it. a cura di P. Peticari, Mimesis, Milano 2015, pp. 173-232; A. Miller, *La persecuzione del bambino. Le radici della violenza* (1980), trad.it., II ediz., Bollati Boringhieri, Torino 2008, pp. 5-89.

¹⁵ M. Montessori, *Il bambino in famiglia* (1923), trad.it., Garzanti, Milano 2017, pp. 107-108.

¹⁶ *Ivi*, p. 9.

¹⁷ «In quanto al castigo», scrisse la Montessori nel 1909, «– l'anima dell'uomo normale si perfeziona espandendosi, e il castigo comunemente inteso è sempre una repressione» (cfr. M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, cit., p. 104).

¹⁸ P. Trabalzini, *Maria Montessori e i rapporti con Sigmund Freud*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», n. 25, a. XXV, 2018, pp. 148-150.

- ¹⁹ Id., *Maria Montessori da Il metodo a La scoperta del bambino*, cit., p. 94.
- ²⁰ R. Kramer, *Maria Montessori. A biography* (1976), Da Capo Press, Canada 1988, pp. 320-321.
- ²¹ E. Patruno, *La complessità di un "semplice Aladino". Temi psicodinamici nel pensiero di Maria Montessori*, in Centro di Studi Montessoriani, *Annuario 2003: Attualità di Maria Montessori*, FrancoAngeli, Milano 2004, p. 102.
- ²² A. Scocchera, *Maria Montessori: una biografia intellettuale*, in Opera Nazionale Montessori (a cura di), *Maria Montessori: il pensiero, il metodo*, vol. 1, cit., p. 22.
- ²³ P. Trabalzini, *Maria Montessori e i rapporti con Sigmund Freud*, in «Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche», cit., p. 158.
- ²⁴ *Ivi*, p. 159.
- ²⁵ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., p. 21.
- ²⁶ G. Cives, *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, cit., p. 45.
- ²⁷ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., p. 138.
- ²⁸ A. Scocchera, *Maria Montessori: una biografia intellettuale*, in Opera Nazionale Montessori (a cura di), *Maria Montessori: il pensiero, il metodo*, vol. 1, cit., p. 37.
- ²⁹ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., pp. 135-136.
- ³⁰ G.M. Bertin, *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Armando, Roma 1963, p. 16.
- ³¹ F. Cambi, *Maria Montessori e la politicità della pedagogia: una doppia frontiera*, in «Scuola e Città», n. 8, a. XLIII, 1992, p. 32. Di Leonarduzzi, si veda: *Maria Montessori. Il pensiero e l'opera*, Paideia, Brescia 1967.
- ³² G. Cives, *Il bambino in famiglia: libro piccolo ma di grande importanza*, in Id., *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, cit., pp. 67, 71.
- ³³ «Le madri hanno l'obbligo di mandare i loro bambini puliti e di coadiuvare all'opera educativa della direttrice» (cfr. M. Montessori, *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*, cit., p. 150).
- ³⁴ G. Cives, *Il bambino in famiglia: libro piccolo ma di grande importanza*, in Id., *L'«educazione dilatatrice» di Maria Montessori*, cit., p. 74. Qui Cives richiama il parallelismo fra quanto sostenuto dalla Montessori negli anni Venti e quanto discusso da Bruno Bettelheim alla fine degli anni Ottanta nell'opera *Un genitore quasi perfetto* (1987).
- ³⁵ G.M. Bertin, *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, cit., p. 17.
- ³⁶ A. Necker de Saussure, *Introduzione (a cura dell'autrice)*, in Id., *Educazione progressiva* (1828-1838), trad.it. di E. Ederle, intr. a cura di M. Casotti, La Scuola, Brescia 1940, p. 61.
- ³⁷ A. Rosmini, *Del Principio Supremo della Metodica, e di alcune sue applicazioni in servizio dell'umana educazione*, Società Editrice di Libri di Filosofia, Torino 1857, pp. 91, 94.
- ³⁸ M. Montessori, *Il bambino in famiglia*, cit., p. 7.
- ³⁹ G. Tognon, *Giustizia «educativa» e bambino «universale» nella pedagogia montessoriana*, in P. Trabalzini (a cura di), *Maria Montessori: giustizia e bisogni speciali*, Opera Nazionale Montessori, Roma 2018, p. 26.

Il bambino raccontato. Alcune riflessioni attorno all'idea e alle immagini letterarie dell'infanzia

The narrated child. Some reflections on the idea and literary images of childhood

ALESSANDRA MAZZINI

The paper aims to try to show the path that the literary representation of ideal childhood makes, from the ancient world to the twentieth century. With the exaltation of the child's extraneousness and distance from the adult world, childhood becomes a point of reference for the entire existence of the writer, an engine of his inner search, and therefore, a necessary source for his own inspiration.

KEYWORDS: CHILDHOOD, POETICS OF CHILDHOOD, LITERARY IMAGES OF CHILDHOOD, CHILD'S OTHERNESS, EDUCATION

La prima infanzia ideale e «necessaria» del Novecento. I termini di una questione

L'arte moderna è – in quanto vale – un ritorno all'infanzia. Suo motivo perenne è la scoperta delle cose, scoperta che può avvenire, nella sua forma più pura, soltanto nel ricordo dell'infanzia. Ciò è effetto della *all-pervading* consapevolezza dell'artista moderno [...] che lo fa vivere dai sedici anni in su in stato di tensione/efficienza – in uno stato cioè non più propizio all'assorbimento, non più ingenuo. E in arte si esprime bene soltanto ciò che fu assorbito ingenuamente. Non resta, agli artisti, che rivolgersi e ispirarsi all'epoca in cui non erano ancora artisti, e questa è l'infanzia¹.

È il 12 febbraio 1942 quando Cesare Pavese appunta a mano queste righe. L'infanzia, età di straordinaria forza e intensità percettiva, età delicata eppure privilegiata, diviene, nel pensiero del poeta, tempo e matrice di ogni autenticità. Tanto che, per il piemontese, solo l'esplorazione di questa dimensione, è condizione di ogni creazione artistica e, dunque, di ogni agire poetico.

In pieno conflitto mondiale, l'età infantile è dunque «la risposta di Pavese a chi eventualmente gli chiedesse d'indicare le mete della sua esistenza e della sua scrittura»². Un sentire che si inserisce perfettamente in quel mito dell'infanzia, «mito, o bisogno che fosse, che ha

attraversato il Novecento, lo ha “arato” in profondità, lo ha innervato di modelli e istanze»³, come ricorda Franco Cambi.

Non nostalgie regressive o brame involutive da parte della letteratura, ma la consapevolezza che il territorio della fanciullezza è, nel XX secolo, lo spazio archetipico in cui la figura del poeta trova non solo rifugio, ma anche un proprio rinnovato significato.

D'altra parte, non è un caso che proprio a inizio secolo, la scrittrice svedese Ellen Key definisca il Novecento come il «secolo dei fanciulli»⁴, sottolineando quanto, con l'inizio del nuovo secolo, l'infanzia trovi un nuovo ruolo nello spazio pubblico e in quello privato⁵, giungendo a un vero e proprio riscatto culturale ed educativo. Un riscatto, promosso già nel corso dell'Ottocento, che passa non soltanto attraverso la diffusione e il consolidamento di quel «sentimento dell'infanzia»⁶ descritto da Philippe Ariès, e già sviluppatosi in età moderna – quando, secondo lo storico, si assiste a una progressiva “presa di coscienza” del carattere proprio della prima infanzia –, ma anche dal desiderio prima, e dal bisogno poi, dell'adulto di scoprire e conoscere il bambino, di confrontarsi con «il mondo altro»⁷ della fanciullezza, rimasto a lungo impenetrabile, sconosciuto, ma soprattutto invisibile.

Le pagine che seguono tentano di mostrare come la nuova concezione dell'infanzia che si fa strada nel corso dell'Ottocento e poi erompe nella rappresentazione letteraria novecentesca, nasca dalla esaltazione dell'estraneità e della distanza del bambino dal mondo adulto. È come se, in una qualche misura, il bambino diventi veramente raccontabile in tutta la sua essenza e la sua carica evocativa, solo nel momento in cui il narratore inizia a guardarlo da lontano, con un certo distacco, in una separatezza che diviene indispensabile. Se dunque, come si vedrà, non è del tutto esatto affermare che la letteratura abbia tralasciato per lungo tempo i più piccoli, è pur vero che, fino alla svolta della modernità, essa li ha accolti senza la consapevolezza che essi fossero un altro da noi e quindi un universo in loro stessi, autentico, distinguibile e perciò raccontabile. Tale «sentimento» è per molto tempo assente, ma «quando, invece, il personaggio bambino nasce alla letteratura è come se l'infanzia stessa venisse al mondo una seconda volta»⁸. Eppure «è spesso il suo volto oscuro a comparire: rapita alla realtà, soprattutto dalla seconda metà dell'Ottocento in poi, l'infanzia si traduce in rappresentazioni metaforiche che la narrano quando è più esposta e vulnerabile»⁹.

La letteratura del Novecento non si limita a questo. Non si tratta soltanto di ricostruire l'immagine del bambino reale, concreto, di indagare, cioè, la vita dei fanciulli in una determinata realtà sociale, epoca e luogo, ma anche di esplorare l'immagine dell'infanzia, la sua idea, la sua rappresentazione, ossia di portare allo scoperto un bambino ideale, che diviene personaggio simbolico. Il corpo del bambino narrato acquisisce così un'ambivalenza. Srealizzata e idealizzata, l'infanzia raccontata nel Novecento viene caricata di attese dalla letteratura, che recupera i più piccoli reali, ma, soprattutto, fa proprio il corpo simbolico del personaggio bambino, la sua immagine metaforica.

Come ha scritto Francesco Orlando, nel Novecento l'infanzia viene scoperta come «un presupposto primario, invadente e spesso determinante della condizione umana»¹⁰, e così anche della stessa letteratura.

D'altra parte tre grandi svolte caratterizzano e dunque agiscono sulla rappresentazione letteraria dell'infanzia nel corso del Novecento: la Grande Guerra, la diffusione della psicoanalisi e la conseguente frustrazione dell'idea di

unitarietà dell'io adulto e, infine, all'indomani degli anni Cinquanta, la convulsa modernizzazione nell'età del miracolo economico. Tre eventi traumatici che scompigliano l'universo dei narratori, i quali iniziano a spostare il proprio «sguardo all'indietro»¹¹, rivolgendosi nostalgici al se stesso bambino e a un'età, individuale e collettiva, percepita come perduta.

Si tratta, infatti, di disegnare uno spazio preservato, perché lontano dall'incedere di un mondo in cui il poeta novecentesco non si riconosce più. Si tratta di definire un tempo che si sottrae alle regole della gabbia sociale, della storia e di qualsiasi cronologia, un vero e proprio *pays sans nom*, per riprendere il titolo originario che, a inizio Novecento, Alain-Fournier sceglie per quella che diventerà la sua opera più importante, *Le Grand Meaulnes*. «Mon credo en art et en littérature: l'enfance. Arriver à la rendre sans aucune puérité, avec sa profondeur qui touche les mystères»¹² scriverà a proposito della sua poetica in una lettera all'amico Jacques Rivière datata 22 agosto 1906. Un'ulteriore testimonianza che nel XX secolo l'infanzia è, dunque, un *paese senza nome*, un universo indefinito, fuori dal tempo e dunque, proprio per questo, potenzialmente eterno per il poeta che è in grado di evocarlo. Un paesaggio mediato attraverso il ricordo, perché è soprattutto sul filo della memoria che emergono le figure della prima infanzia nei testi del Novecento, sia che questi siano dichiaratamente autobiografici, sia che siano mascherati con una narrazione in terza persona.

Nello spazio della prima infanzia evocata, l'adulto si muove tra mistero e *revêrie*, uno stato che, come ha scritto Gaston Bachelard, esiste solo per «attimi d'illuminazione», ossia proprio quelli di cui si nutre e si costituisce «l'esistenza poetica»¹³.

Da una parte si colloca quindi la realtà quotidiana, quella dell'età adulta, dall'altra la realtà della vita vera, quella dell'infanzia, come afferma Elsa Morante in un'intervista a «Le Monde»:

Credo che la realtà, in effetti, sia molto più vicina nell'infanzia che dopo. Io non ho rapporti con gli adulti, perché mi è impossibile, e tutti i miei amici, Pasolini, Penna, lo stesso Moravia, sono rimasti tutti dei «fanciulli». L'adulto si allontana dalla realtà con gli anni. Ci si interessa alla carriera, al denaro, tutte cose assolutamente assurde, irreali. E poiché il mio scopo è

quello di cercare di comprendere la verità, di esprimerla, e vivo per questo, altrimenti a quest'ora non avrei più alcuna ragione di stare al mondo, io credo che il solo modo di guardare la realtà sia quello degli occhi dei giovani, non ancora smussati¹⁴.

Analogamente già Sibilla Aleramo nel 1906 scrive nell'*incipit* a *Una donna*:

la mia fanciullezza fu libera e gagliarda. Risuscitarla nel ricordo, farla riscintillare dinanzi alla mia coscienza, è un vano sforzo. Rivedo la bambina ch'io ero [...], ma come se l'avessi sognata. Un sogno bello, che il menomo richiamo della realtà presente può far dileguare. Una musica, fors'anche: un'armonia delicata e vibrante, e una luce che l'avvolge, e la gioia ancora grande nel ricordo. Per tanto tempo, nell'epoca buia della mia vita, ho guardato a quella mia alba come a qualcosa di perfetto, come alla vera felicità¹⁵.

Così facendo, nella percezione letteraria del Novecento l'età fanciulla diviene un angolo privilegiato, un rimedio, una consolazione. Ma non solo. Per il letterato di questo periodo storico, l'infanzia non è semplice ricordo né memoria nostalgica, ma diventa un punto di riferimento per la sua intera esistenza, un motore della sua ricerca interiore, e dunque, una fonte necessaria alla sua stessa ispirazione.

Questa figura di autenticità, libera dalle norme esterne, accompagna il poeta fino alle soglie estreme della vita e interviene nel processo di scrittura in quanto elemento primario del ricongiungimento alle origini, al passato profondo dell'essere¹⁶.

Come hanno dimostrato le ricerche di Gilbert Bosetti¹⁷, il tema della prima infanzia costituisce un nucleo sotterraneo d'ispirazione di numerosi letterati italiani del Novecento, affiorando non solo in maniera esplicita, ma anche tracciando una linea immaginaria che unisce le poetiche di Cesare Pavese e di Elsa Morante, di Pier Paolo Pasolini e di Italo Calvino, di Dino Buzzati e di Gian Stuparich, così come di molti altri che si inseriscono in questo *fil rouge*, dove il ritmo dell'infanzia si manifesta in forme narrative tutte riconducibili alla ricerca di purezza e innocenza originarie.

Nel legare insieme l'orrore e la sfuggevolezza del quotidiano con l'inaccessibilità del passato, si

comprendono le motivazioni del recupero di questi primi anni di vita da parte della letteratura: ciò che interessa non è la verità documentaria e fattuale in cui versa l'infanzia, bensì la costruzione di un'idea di bambino. Nella confusa contemporaneità gli scrittori si volgono verso l'infanzia alla ricerca della propria identità personale.

D'altra parte, secondo le indagini di Franco Moretti sul *Bildungsroman*, l'inizio del Novecento e, dunque, l'aprirsi dei conflitti mondiali, viene a coincidere con una crescente sfiducia nei confronti della maturità e del mondo adulto:

la gioventù comincia a disprezzare la maturità e ad autodefinirsi in opposizione ad essa. [...] cerca così il proprio senso entro se stessa: gravitando sempre più lontano dall'età adulta e sempre più verso l'adolescenza, o la pre-adolescenza, o ancora più in là. Il baricentro allora si sposta: dalla crescita alla regressione. Il mondo degli adulti rifiuta di essere una dimora ospitale? Lo sarà allora l'infanzia¹⁸.

Non a caso questa poetica dell'infanzia si traduce a volte in una vera e propria «poétique du retour»¹⁹, una pulsione del ritorno all'origine, un cammino all'indietro verso il paese natio, verso le terre della propria personale fanciullezza. Basti pensare ad Anguilla ne *La luna e i falò*, che torna al suo paese natale alla ricerca delle radici perdute, o a Silvestro di *Conversazione in Sicilia*, per il quale il viaggio verso la terra natale è un percorso interiore dentro se stesso, dentro un paesaggio primordiale, quello infantile, che trasfigura il mondo e lo estrae del tempo storico, procurando un'idea di assoluta eternità. Lo stesso accade anche per Pasolini le cui opere, luoghi di rievocazione di memorie infantili, avvicinano la prima infanzia a un'esperienza primordiale, consacrata come un tempio.

Solo la *revêrie*²⁰ e la letteratura possono, quindi, restituire il mondo magico della fanciullezza, e solo quest'ultima può restituire al poeta il proprio paradiso perduto²¹. Una «mythification du premier âge»²² che nasce con lo stesso desiderio – pienamente moderno – dell'adulto di confrontarsi con la prima infanzia, di scoprire e conoscere il bambino, e, dunque poi, per il letterato del Novecento, il bambino che egli stesso è stato.

La tramutazione della prima infanzia in una dimensione utopica, tale da renderla agli occhi dello scrittore, unica

depositaria non solo della capacità, di tipica ascendenza pascoliana, di vedere la bellezza dove gli adulti, accecati dall'abitudine, non vedono nulla di notevole»²³, ma anche della mente poetica, della *conditio* indispensabile dell'opera letteraria, è quindi l'ultimo passo di un cammino iniziato agli albori della letteratura stessa, quando il bambino era impercettibile.

Il bambino raccontato tra mondo antico e medievale

La cultura e la letteratura occidentale dell'antichità sono ricche di figure di fanciulli. Come ha fatto notare Gabriella Seveso, l'immagine che dunque ne emerge di infanzia non può che essere complessa, frammentaria e contraddittoria²⁴. A partire, ad esempio, dalla scoperta di una particolare attenzione nella progettazione dei poppatoi, non solo strumenti funzionali alle esigenze alimentari, ma realizzati come veri e propri giocattoli (modificati in modo da poter contenere sonagli), sembra – per la studiosa che richiama gli studi di Stefano De' Siena – si possa rintracciare una certa attenzione e sensibilità alle specificità della prima infanzia.

Quello che in realtà è uno strumento funzionale come il poppatoio, assume nella pratica quotidiana le sembianze di un vero e proprio giocattolo. Per la sua fabbricazione si investe tempo, energia e creatività in progettazione, tecnologia e apparati estetici, con l'intimo obiettivo di assegnargli un significato semantico preciso, che evidentemente va ben oltre la possibilità di apprezzamento del lattante. [...] Molto presto, dopo la nascita, il poppatoio univa la funzionalità degli scopi alimentari alla capacità, grazie al suo aspetto attraente, di calamitare l'attenzione del lattante e stimolare la sua curiosità e i suoi sensi divenendo man mano il primo vero attrezzo ludico²⁵.

Tuttavia, basta leggere le celebri tesi di Aristotele per comprendere quanto la condizione bambina resti nella classicità una sorta di *continuum* tra animale e uomo:

ciò risulta chiarissimo dall'osservazione dell'età infantile. Nei bambini infatti è dato scorgere delle tracce e dei germi di quelli che diventeranno in futuro i tratti del loro carattere, benché la loro anima in questo periodo si può dire non differisca affatto da quella delle bestie: dunque non v'è nulla di assurdo se i caratteri

psichici degli animali sono ora identici ora prossimi ora analoghi a quelli dell'uomo²⁶.

Aristotele colloca il fanciullo contrapposto all'essere umano "perfetto", ossia maschio, libero e adulto, paragonandolo esplicitamente all'animale e descrivendo la specificità dell'infanzia come imperfezione²⁷. D'altra parte, come ricorda la Seveso, occorre procedere con cautela nell'indagine della figura infantile nel mondo antico, in quanto «la categoria di "infanzia" sussume una molteplicità di rappresentazioni (il bambino schiavo, quello libero e così via) differenti fra loro»²⁸.

Senza dubbio alcuni documenti mostrano una mancata percezione della peculiarità dell'infanzia, altri, invece, lasciano intravedere un'attenzione per il bisogno di cura e di amorevolezza. Paradigmatico è il lamento di Andromaca che chiude il XXII libro dell'*Iliade*:

Il giorno che lo fa orfano, priva il bambino di amici:
 davanti a tutti abbassa la testa, son lacrimose le guance;
 nel suo bisogno di fanciullo cerca gli amici del padre,
 tira uno per il mantello, per la tunica un altro:
 fra quanti provan pietà, qualcuno gli offre un istante
 la tazza, e gli bagna le labbra, non gli bagna il palato.
 Ma chi ha padre e madre lo caccia dal banchetto,
 picchiandolo con le mani, con ingiurie insultandolo:
 "Via di qua! Non banchetta tuo padre con noi!"
 Torna in pianto il bambino alla vedova madre,
 Astianatte, che prima sulle ginocchia del babbo
 midollo solo mangiava e molto grasso di becco:
 e quando prendeva sonno e smetteva i suoi giochi,
 dormiva nel letto cullato dalla nutrice,
 in una morbida cuna, con il cuore pieno di gioia:
 e ora soffrirà, e quanto!, perduto il padre caro,
 Astianatte, così lo chiamavano i Teucrici,
 perché tu solo a loro difendevi le porte e il lungo bastione²⁹.

Andromaca per dissuadere Ettore dalla battaglia fa un ultimo disperato tentativo ricordando al marito la sorte che, in quanto orfano, il piccolo Astianatte dovrà subire. Il passo cela molteplici livelli interpretativi e, rivelando l'attenzione della madre verso il figlio, per contrasto delinea anche quanto il mondo adulto disconosca la figura bambina, anche quando è illustre. Non solo. L'infante, in questo caso, è presente sulla scena ma è solo percepito, è riconosciuto ma solo tramite la mediazione dell'adulto,

senza alcuna rilevanza in quanto personaggio esso stesso. Infine, il piccolo qui gioca un ruolo funzionale diventando artificio retorico: la prefigurazione del futuro di Astianatte serve per amplificare la rovina che cadrà sui troiani dopo la morte di Ettore³⁰.

La prima infanzia non ha, dunque, un'importanza in quanto tale, bensì come età preparatoria, come fase preliminare all'età adulta. Ciò vale soprattutto quando la narrazione è riservata a figure divine, semi-divinità o eroi, segnati da una situazione di infanzia eccezionale perché prefiguratrice della futura grandezza. È il caso di Ermete, che, nell'inno omerico³¹, è neonato ma già si comporta come un adulto maturo, definendosi, quindi, come un vero e proprio *puer senex*, come scrive Egle Becchi:

nel piccolo dio che scappa, ruba, dice bugie, suona, parla, si esprime, in forma poetica, uno dei paradossi relativi alla primissima infanzia: quella dell'essere tanto *altro* da non poter quasi venir concepito se non in termini affatto problematici, e tanto più problematici quanto più tale essere è di natura divina. Nel caso di Ermete, il bambino è appena nato e già si comporta come un vecchio, salvo tornare indietro nel tempo e riprendere forma e mente di piccolissimo. Tra i due estremi del *senex* e del neonato – termini aporetici della vita umana – l'essere divino è capace di istituire connessioni reversibili, di realizzare – soprattutto con la parola – ciò che al piccolissimo è naturalmente impossibile. Ma quanto riesce al dio è forse anche un'ipotesi di disambiguazione della natura infantile e un augurio per il suo divenire³².

Il bambino, nel suo essere dissimile dall'adulto, impreciso e quindi inquietante, non può che venir declinato secondo categorie adulte per essere compreso.

L'età infantile, proprio in quanto periodo percepito come non specifico della vita, viene dunque avvertita e riconosciuta da parte delle letterature classiche solo in quei casi in cui si intende mostrare che l'eroe ha goduto di una nascita eccezionale e ha dato prova delle sue potenzialità fin dalla prima infanzia. È il caso anche dei fanciulli utilizzati come simboli di rinnovamento del mondo e dell'umanità, come l'infanzia di Romolo e Remo narrata da Tito Livio nelle *Historiae* o l'immagine del piccolo Ascanio raccontata nell'*Eneide*, destinato a inaugurare la storia romana.

Il contesto medievale, come le letterature classiche, vede nella prima infanzia «uno stato intermedio: intermedio tra l'umano e il naturale (quando non il cosmico), tra la vita e la morte, tra l'imperfezione e una perfezione precoce quando non divina»³³. Nell'epica cavalleresca è Chrétien de Troyes a raccontare nel *Perceval* che il protagonista «a due anni o poco più era un bambino non ancora svezzato»³⁴.

A proposito dell'infanzia in età medievale scrive Ariès:

Nella società medievale [...] il sentimento dell'infanzia non esisteva; il che non significa che i bambini fossero trascurati, abbandonati o disprezzati. Il sentimento dell'infanzia non si identifica con l'affezione per l'infanzia: corrisponde alla coscienza delle particolari caratteristiche infantili, caratteristiche che essenzialmente distinguono il bambino dall'adulto, anche giovane. Questa coscienza non esisteva. Perciò, appena il bambino poteva vivere senza le cure costanti della madre, della nutrice o della bambinaia, apparteneva alla società degli adulti e non si distingueva più da essa³⁵.

Sebbene nel Medioevo non si avesse consapevolezza dell'individualità del bambino distinto dall'adulto, è pur vero che, come hanno mostrato ricerche recenti, il Medioevo fu anche un'età di sperimentazioni, in cui comparvero diverse forme di adozione, di 'genitorialità' e di affidamento dei bambini, come quella che si realizzava fra i fanciulli oblati e la famiglia monastica che li accoglieva³⁶.

La letteratura cristiana antica e medievale, pone l'infanzia di Cristo da un lato in continuità con quella degli dei e degli eroi dell'antichità: Gesù infante è figura esemplare, la sua nascita è stata straordinaria e la sua infanzia è minacciata da Erode che ordina una strage di tutti i bambini minori di due anni (*Matteo*, II, 13-18). Tuttavia, accanto a questo filone della fanciullezza divina, già rintracciabile nella letteratura antica, si colloca un'immagine della prima infanzia come condizione di immaturità da superare. Nella *Prima lettera ai Corinzi* Paolo di Tarso scrive «cum essem parvulus loquebar ut parvulus sapiebam ut parvulus cogitabam ut parvulus quando factus sum vir evacuavi quae erant parvuli»³⁷.

Questa ambivalenza della letteratura cristiana nei confronti della prima infanzia è portata avanti soprattutto da Agostino. Nel primo libro delle *Confessioni* egli narra

come fin dall'età fanciulla la presenza di Dio sia insita nell'uomo: «mi accolsero dunque “i conforti” del latte umano: non che mia madre o le mie balie se ne empissero le mammelle, ma eri tu che, per mezzo di loro, davi nutrimento alla mia infanzia»³⁸. Parallelamente però, Agostino constata che la fragilità del bambino si accompagna alla sua mancata innocenza, dovuta alla presenza del peccato originale³⁹. E, forse, è proprio questa la questione più interessante dal punto di vista letterario: nel primo libro delle *Confessioni* viene presentato anzitutto un bambino

reale, che vive in un contesto storicamente definito e circondato da figure altrettanto reali, come la madre, le nutrici, i maestri, ecc. In linea di continuità con il “nuovo corso” inaugurato dalla *paideia* cristiana, il piccolo Agostino è presentato come un fanciullo non «adultomorfo», ma descritto nei suoi modi e caratteri infantili, valorizzati in quanto tali⁴⁰.

Verso la “scoperta dell’infanzia”

Secondo gli studi condotti da Philippe Ariès sulla società francese, è tra il XV e il XVI secolo che si assiste alla nascita del «sentimento dell’infanzia»⁴¹, quando cioè la vita infantile e quella adulta si separano progressivamente. Secondo Egle Becchi tuttavia, nel Quattrocento italiano, seppur si colga una maggiore attenzione nei confronti del mondo fanciullo, che diventa «oggetto di ascolto e destinatario di gesti affettuosi, attrezzato con un *outillage* peculiare, di abbigliamento, di gioco, di aiuto alla sua crescita, di cui nelle epoche precedenti non sembra dotato»⁴², i bambini condividono ancora gli spazi della quotidianità dell’adulto, e quindi il suo stesso lavoro, le sue fatiche, le durezze. Specie però nei testi teorici, la figura del bambino assume definitezza e positività e ciò se da un lato lo ricollega alla cultura classica, dall’altro mostra quanto, in questo periodo, la società e la famiglia investissero nei più piccoli in termini etici ed economici. La produzione trattatistica del Quattrocento italiano si arricchisce di osservazioni accurate e quotidiane delle inclinazioni mostrate in tenera età dai bambini e, dunque, di una progettualità educativa. Nei testi di Enea Silvio Piccolomini (futuro papa Pio II) che scrive il *De liberorum*

educatione, di Maffeo Vegio da Lodi che tra il 1445 e il 1448 realizza il *De educatione liberorum et eorum claris moribus* e di Pier Paolo Vergerio il Vecchio che tra il 1400 e il 1402 scrive *De ingenuis moribus et liberalibus studiis adolescentiae*, intere parti sono dedicate alla descrizione della psicologia del bambino, che, non è un adulto in miniatura, ma non è neppure un altro rispetto alla persona grande. Egli è un essere educabile fin dalla nascita e trasformabile, da parte di una buona pedagogia, in un adulto maturo in linea con i doveri che la società e la cultura del tempo propongono. Si tratta di un’idea strettamente legata al riconoscimento della perfettibilità della natura del fanciullo. Questi autori compiono un’osservazione accurata e quotidiana delle inclinazioni mostrate dal fanciullo, delle sue inclinazioni, desideri e abitudini e le riportano, per lo più come consigli ai padri e ai maestri, nell’intento di incominciare una serie di indispensabili interventi educativi. Non casualmente la letteratura umanistica che si occupa dei più piccoli si distingue per una forte centratura sulla famiglia e sull’ambiente della casa, quale spazio naturale di crescita del fanciullo.

Scrivono Maffeo Vegio:

Convorrà innanzitutto, con somma prudenza e sottile giudizio, conoscere la natura dei propri figli e distinguerne l’indole in modo da correggerne le abitudini [...] I nostri corpi sono fatti di quattro elementi da cui derivano proprietà diverse [...] e poiché in ogni corpo dominerà un elemento in esso sovrabbondante, così tale elemento genererà analoghe proprietà ed un’analogia indole. [...] Per questo è necessario servirsi di metodi diversi nell’educazione dei fanciulli⁴³.

Con lo sviluppo dell’Umanesimo, che riconosce il primato degli studi concernenti le *litterae humanae* e considera la *paideia* greco-romana come un paradigma di riferimento per ogni attività, la conoscenza dell’uomo, sia dal punto di vista medico, sia culturale, si fa più approfondita e ciò viene a coincidere con l’affermazione di un ideale antropocentrico.

La rappresentazione letteraria dei bambini nel Quattrocento si caratterizza così per la volontà di esplorare per la prima volta l’indole di questo piccolo essere, ma anche per affrontare le questioni della famiglia, della maternità e, soprattutto, della paternità, come fa Leon

Battista Alberti⁴⁴. Ai propri bambini il genitore dedica «pienezza di tempo, attenzione e osservazione dell'indole»⁴⁵ e la cura dei figli diventa un'occasione di gioia, in modo particolare per il padre che è la figura di riferimento principale della famiglia. Ne sono una prova le *nenie*, che ad esempio Giovanni Pontano compone per suo figlio Lucilio, morto dopo soli cinquanta giorni di vita e immaginato dal padre circondato dall'affetto della famiglia. Il bambino è rappresentato non come un neonato, bensì come un fanciullo più grande, sano e forte. È un bambino la cui rappresentazione è ancora mediata dall'adulto e che, in questo caso serve a restituire l'immagine del dolore dei genitori, ma che si sostanzia di un insieme inedito di particolari⁴⁶.

Ciononostante fino a questo momento l'età bambina è oggetto di rappresentazione per quanto riguarda le prime cure e l'educazione per preparare i bambini alla vita da adulto, non come periodo specifico della vita. Una maggiore attenzione in questo senso si sviluppa con l'apertura delle prime scuole. È in questo periodo che l'infanzia inizia a essere identificata come l'età dell'innocenza. Nella cultura laica e religiosa rinascimentale, fino al Seicento, i bambini iniziano ad essere colti ed espressi quali modelli di giustizia e di bontà, e l'infanzia rappresentata diventa simbolica premessa alla società perfetta che si vorrebbe costruire.

Su questa linea si muovono Filarete (*Trattato di architettura*, 1464), Campanella (*Città del sole*, 1623), passando per la parodia dell'utopia, come nella narrazione dell'infanzia nel ciclo di *Gargantua e Pantagruel* di François Rabelais (1532-64).

Parallelamente, a partire dal Rinascimento, cresce l'interesse da parte dei narratori per la propria infanzia. Tuttavia ciò non corrisponde a una maggiore tematizzazione dell'infanzia. Nella *Vita* di Benvenuto Cellini, ad esempio, scritta fra il 1558 e il 1566, i primi anni dell'autore sono pensati più come resoconto della storia della sua famiglia che come recupero delle memorie e delle sue esperienze infantili e quelle che vengono effettivamente proposte al lettore hanno una funzione strumentale finalizzata unicamente a giustificare la futura grandezza dell'artista.

Solo dal XVII secolo in avanti si assiste ad una progressiva “presa di coscienza” dei caratteri e delle

esigenze proprie della prima infanzia, e dunque a un'educazione praticata e non solo teorizzata.

Con l'affermarsi della rivoluzione scientifica, del primato dell'esperienza e della ragione, anche i più piccoli inizieranno ad essere studiati e indagati. È in questo periodo che si diffondono le *Mémoires*, ossia le memorie familiari, nelle quali nobiluomini o nobildonne annotano e registrano con dati accurati quanto osservano quotidianamente di neonati e bambini⁴⁷. Si tratta di un nuovo genere letterario che nasce dalla volontà, sviluppatasi in ambito medico, di comprendere le caratteristiche precipue del fanciullo e che esemplifica quanto in questo periodo maturi una volontà di conoscere più approfonditamente la prima infanzia dell'uomo.

Sul finire del Seicento queste riflessioni culmineranno nei *Pensieri sull'educazione* (1693) di John Locke, il quale rifletterà su una nuova *paideia* in grado di rispondere alle esigenze avanzate dalla nuova società di matrice borghese. L'inizio del secolo dei Lumi, con lo sviluppo di una nuova concezione della famiglia, la diffusione di nuove pratiche mediche e igieniche e un inedito investimento affettivo dei rapporti familiari, coincide con la piena maturazione dell'idea di bambino come soggetto da osservare, un'idea che si era sviluppata negli anni precedenti e che ora trova compimento. È in questo contesto che si svilupperà il pensiero di J.-J. Rousseau, il cui intento, però, «non è stato quello di farsi “portavoce” di tali istanze, piuttosto quello di proporre una nuova prospettiva pedagogica, in aperto contrasto con le prassi educative tradizionali»⁴⁸. È la rivoluzione della pedagogia e, dunque, della rappresentazione letteraria, puerocentrica.

La svolta della modernità. L'infanzia come tempo altro e distante

Se quella delle *Confessioni* di Agostino è, dunque, una prima infanzia ricordata, un'autobiografia che, non solo restituisce una prima traccia di età bambina recuperata attraverso memorie dirette, ma inaugura anche un genere letterario, quello dei ricordi della fanciullezza, che conoscerà una graduale fortuna a partire dalla metà del XVIII secolo, la vera svolta di una registrazione di una prima infanzia può essere, infatti, individuata nelle

Confessions (1764-1770) di Jean-Jacques Rousseau, dove l'autore si sofferma sui suoi primi anni, elevando quindi questa età a fase determinante nella ricostruzione di qualunque biografia. Gli episodi vengono narrati da Rousseau per puro diletto e sono, pertanto, scervi della funzione di anticipare l'età matura, ma autentici e "gratuiti" in loro stessi.

Il ruolo centrale della prima infanzia trova conferma anche nel I libro dell'*Émile*⁴⁹, dedicato all'educazione da 0 a 5 anni. Rousseau sostiene che la natura umana, originariamente buona, viene corrotta dalle istituzioni sociali e auspica un ritorno allo stato di natura tramite quello strumento privilegiato che è la ragione. In questa prospettiva la prima infanzia si fa

condizione ideale nella quale la natura dell'uomo – da intendersi nel senso classico di *physis* [...] – si manifesta nell'integralità della sua bontà e come tale dovrà essere fin dall'inizio oggetto di un'educazione secondo natura, che ne rispetti i caratteri, i tempi di sviluppo, le modalità di manifestazione⁵⁰.

Secondo il filosofo quindi, l'età fanciulla è quella da cui iniziare la fondazione di una nuova pedagogia.

A partire poi dalla Rivoluzione del 1789, lo spiraglio aperto da Rousseau si carica di nuove valenze. Le memorie d'infanzia raccontate si sovrappongono alla presa di coscienza dei cambiamenti storici che stanno avvenendo. Dinanzi all'ascesa economica e politica della borghesia, i ricordi dell'infanzia narrati vengono collegati al recupero dell'*Ancien Régime* come «idealizzazione di una presunta età dell'oro, come rimpianto per un'era perduta e come sublimazione di una "fanciullezza" della storia e della società che l'imbarbarimento rivoluzionario ha distrutto per sempre»⁵¹. Sono soprattutto i memorialisti francesi come Marmontel, Chateaubriand e poi George Sand e Gérard de Nerval, che, narrando e idealizzando l'infanzia, tradiscono la fierezza retrospettiva di raccontare un «confronto tra *Ancien Régime* e Rivoluzione, Impero, Restaurazione, fra mondo della borghesia in ascesa e vecchie classi che vanno subendo l'adeguamento delle nuove»⁵².

È da questo momento che «l'infanzia diventa una sorta di religione, un Eden sostitutivo adatto al mondo borghese, secolarizzato e individualista»⁵³.

A cominciare da quel grande trauma storico che è la Rivoluzione francese, ogni passaggio epocale e sconvolgente sia sul piano storico sia sul piano individuale, tende a produrre in letteratura una fioritura di ricordi d'infanzia che assolutizzano l'epoca che precede quel passaggio. Ciò che si enfatizza è la dimensione testimoniale della memoria di un vissuto esistenziale che ora si fa anche esperienza comune.

Come scrive Orlando,

l'incidenza della Rivoluzione sulla sorte dei singoli, e lo stacco storico che essa determinò nella coscienza delle generazioni, furono così rapidi e profondi che i memorialisti i quali scrissero durante o dopo di essa non poterono più prescindere per mezzo secolo. [...] La Rivoluzione tinge retrospettivamente di rimpianto o comunque di lontananza i ricordi di infanzie vissute sotto l'*Ancien Régime*, aggiungendo una seconda dimensione di irrecuperabilità del passato a quella soltanto individuale in cui pativa e godeva Rousseau⁵⁴.

Lo stesso strappo e la medesima rottura che avverranno nel corso del Novecento, quando le tre grandi svolte del primo conflitto mondiale, dell'affermarsi della psicanalisi e della modernizzazione spasmodica e violenta del secondo dopoguerra, producono una scissione interna di molti narratori tra il presente brutale e un passato pretraumatico, fuori dalla storia e che si eterna. Così facendo, i ricordi dell'infanzia diventano non solo ricordi della persona che li ha vissuti ma si configurano anche come domande radicali, che si assolutizzano per tutto il mondo adulto.

L'operazione poetica e autobiografica della reminiscenza a partire dall'ascesa dell'età borghese si caratterizza proprio per un ricordo d'infanzia che non è una fotografia, che fissa per sempre uno stato di fatto personale, ma si rivela anche carico di un potenziale di interrogazione e di critica rivolte a sé stessi e al mondo tutto⁵⁵.

La crescente attenzione verso l'infanzia che caratterizza il XVIII secolo e che dà inizio in qualche misura a quel "culto" e mito dei bambini e della prima infanzia rintracciabile, come si è visto, fino al Novecento, è dunque da imputare non a una maggiore intimità ma a una «crescente distanza tra adulti e bambini»⁵⁶. Una società sempre più orientata al culto della ragione, che contrappone al mondo dell'*Ancien Régime* dapprima l'esplosione della borghesia e poi della massa, sempre più

sottostanti a una prospettiva scienziata di derivazione positivista, relega, infatti, la propria dimensione naturale a quegli esseri che vengono indagati, scoperti, studiati e proprio in virtù della loro completa estraneità al razionalismo imperante.

Scriva Dieter Richter:

Personalmente ritengo che anche per quanto riguarda l'epoca preborghese, si debba parlare di un sentimento di distanza dell'adulto nei confronti dell'infanzia, di un atteggiamento che individua nel bambino l'alterità, un essere estraneo. Nella società preilluminista questo essere estraneo, come tutto ciò che è "altro", si presenta come qualcosa che, in un senso ancora altamente religioso, è ricco di fascino. [...] La percezione del bambino come entità estranea, atteggiamento consolidatosi nel processo di civilizzazione e in seguito generalizzatosi a livello sociale nel corso della secolarizzazione, diventerà una peculiarità dell'immagine del bambino nell'epoca borghese⁵⁷.

È in questo mutamento radicale di sensibilità che anche in letteratura si può identificare il momento di passaggio tra mondo antico e modernità rispetto all'immagine della prima infanzia. Se, in un certo senso, già in passato si erano colti, come si è visto, i tratti di "intermedi" dell'infanzia⁵⁸, ora non si tratta più di venerare i fanciulli divini, ma di rendere culto all'infanzia in quanto tale, a partire dai ricordi della propria infanzia personale.

Ma la rievocazione dell'infanzia può nascere solo dalla consapevolezza della cesura tra passato e presente, dalla coscienza di una mancata sintonia tra l'età fanciulla e il momento attuale, in una società in cui i fanciulli non sono più considerati dei piccoli adulti e in cui il poter avere un'infanzia inizia a essere considerato un privilegio sociale.

Con l'indebolirsi della tradizione, il mito abbandona progressivamente le armoniche immagini, in cui il passato dell'umanità aveva cristallizzato le proprie esperienze, per spostarsi sul passato personale dell'individuo, al quale viene affidato un compito prima assegnato alla somma dei secoli. Così l'infanzia deve fornire nella sua cifra misteriosa, in quanto data una volta per sempre e come tale irrimediabilmente persa per l'individuo, un'immagine mitica non più, come in precedenza, dell'esperibile umanamente e sovrumaneamente, ma di quello che, essendo stato smarrito per sempre, è il pezzo, per eccellenza mancante, del successivo mosaico d'esperienze. [...] Il mito

dell'infanzia è quello di una splendida incoscienza, di un essere solidali col mondo sottratto alla temporalità⁵⁹.

L'opera letteraria moderna nasce da un cortocircuito tra le idee di infanzia e ingenuità e le idee di natura e primitività. Sempre più, del bambino, difforme dall'adulto, misterioso, oscuro e, dunque, affascinante e spaventoso in un tempo, si colgono gli aspetti più ancestrali legati all'umanità stessa.

Commisurati agli standard di comportamento degli adulti ("formati"), i bambini appaiono sempre più come incivili, piccoli selvaggi, nella duplice accezione del termine. "Selvaggio" sta a indicare: non istruito e rozzo. Sempre più separato dall'adulto (dagli strati sociali medi e superiori) nel processo di civilizzazione, il bambino appare come essere umano non ancora ultimato⁶⁰.

L'alterità del fanciullo è, dunque, derivante dalla sua stessa "naturalità" e ciò implica da un lato che questi sia portatore di una purezza originaria, ma dall'altro anche di elementi di animalità. Non a caso,

la storia dell'infanzia e il processo di civilizzazione hanno un'evoluzione parallela. Sotto molti aspetti si muove in parallelo anche la storia dei contatti tra l'Europa e i paesi d'oltremare. In un modo analogo a quello in cui ha origine l'etnografia, come riflesso del contatto con culture straniere, extraeuropee, con la "selvaticità" e "inciviltà" degli indigeni, così nascono le immagini dell'infanzia della società borghese, come conseguenza di una "esperienza etnologica nella propria nazione"⁶¹.

Il bambino affascina e inquieta allo stesso tempo, secondo una tradizione che accomuna le tre grandi alterità che attraggono e ripugnano la coscienza europea: l'infanzia, la follia e il mondo selvaggio, soprattutto quello considerato più barbaro e primigenio.

La difformità del mondo bambino rispetto al mondo adulto diventa tanto più intensa quanto più i bambini vengono percepiti come simili a chi è considerato imperfetto, "altro", estraneo, colui che sfugge alla comprensione sociale, ossia i malati mentali e i cosiddetti "selvaggi". È anche seguendo questa percezione che hanno avuto origine tanti dei *feral children* come Mowgli, creato dalla penna di

Kipling, o Tarzan di Edgar Rice Burroughs, che costellano la letteratura⁶².

Non solo. Con lo spalancarsi della modernità il bambino viene accostato anche a veri e propri mostri, in quanto nei suoi atti, apparentemente incomprensibili, si può scorgere «l'oscura intuizione del proprio potere simbolico di minaccia verso l'adulto»⁶³. Così accade, ad esempio, che il mostro creato dal barone Frankenstein con parti di cadaveri, altro non sia che una sorta di bambino artificiale dotato di pericolose e irrefrenabili pulsioni istintuali.

I più piccoli, quindi, spaventano, ma proprio in virtù della loro estraneità al mondo convenzionale, affascinano anche. Denigrati, trascurati ed esclusi dalla vita, sono però capaci e artefici di imprese straordinarie. La letteratura moderna li scopre quindi sia come mostri (è il caso, ad esempio, del neonato con due teste descritto da Emma Perodi⁶⁴), ma anche come umani allo stato nascente e per questo più vicini alla natura, dotati di una saggezza naturale che nulla ha a che fare con la ragione figlia del calcolo. Fra i primi a cogliere e a rappresentare questo aspetto ci sono Jacob e Wilhelm Grimm, i cui piccoli eroi, i tanti Pollicino delle *Fiabe del focolare*, sconfiggono mostri e superano prove impossibili per giungere anche a riabilitarsi agli occhi della comunità⁶⁵.

La *sauvagerie* del fanciullo, nella sua identità con il mondo naturale, inizia a incarnare quindi, nel mondo borghese e poi nel mondo postmoderno, la speranza di un possibile ritorno alla natura, a una selvatichezza libera e incontrollata e, dunque, a una capacità di guardare il mondo con occhi nuovi, o meglio con occhi antichi, di cui tuttavia gli adulti hanno perso il controllo.

Proprio l'(apparente) status naturale e "selvaggio" del bambino lo predestinava alla proiezione romantica della primordialità, della purezza e della integrità. "Selvaggio" non significava qui "non formato" (ungebildet), bensì "non ancora deformato" (unverbildet)⁶⁶

L'animalità è il tratto visibile di una alterità radicale rispetto a un sistema, ma è soprattutto la condizione su cui costruire una diversità che resti fedele alla propria originalità, ossia una differente percezione del mondo. L'idea del bambino come altro e alternativo all'adulto contiene in sé una critica a quest'ultimo. L'infanzia,

mostruosa, deforme, inquietante, estranea e, insieme affascinante, è, in realtà, l'unica natura non deformata. Per questo la letteratura sceglie di impadronirsene.

Se dal punto di vista educativo la scoperta dell'alterità bambina si traduce nel mettere al centro dell'indagine pedagogica il bambino stesso, la sua mente, il suo corpo e la sua identità, dal punto di vista letterario il bambino diventa, come si è visto, soprattutto nel corso del Novecento, un'«invenzione necessaria»⁶⁷.

Il fanciullo è infatti *monstrum* nel significato di mirabile, di colui, cioè, che desta la meraviglia del poeta, il quale se ne appropria, come simbolo della propria incompletezza e del progressivo allontanarsi del mondo degli adulti dall'innocenza delle origini. Attraverso lo strumento perduto della visione fanciullesca il poeta moderno e, soprattutto quello novecentesco, intende quindi reinventare se stesso e il viaggio nella propria infanzia diviene uno dei momenti costitutivi della sua stessa identità.

La rappresentazione dell'infanzia diventa la ricerca di un tempo perduto e contemporaneamente uno strumento di presa di coscienza di sé e di ritrovamento dell'io.

Un sé personale e collettivo allo stesso tempo. L'infanzia, proprio per il suo carattere "intermedio" tra due mondi, transitorio e dunque unico, appare, infatti, come una posizione privilegiata dalla quale cogliere il reale. Sono, dunque, paradigmatiche le parole di Paul Klee, il quale, non casualmente, a inizio Novecento sostiene che tra i doveri e i privilegi di un artista vi è proprio l'accedere e il far accedere a un «mondo intermedio», che non è proprio della quotidianità, ma riesce a gettare su di essa una nuova luce, un mondo che sono in grado di guardare ancora e di nuovo «i bambini, i pazzi e i primitivi»⁶⁸.

Di certo, quanto si è fin qui detto, non basta a esaurire l'ampio ventaglio di progetti culturali e orizzonti interpretativi dei quali gli scrittori e i poeti novecenteschi hanno caricato l'immagine infantile, ma questi, ritrovato il proprio perduto occhio infantile, divengono modello dell'esperienza dell'umanità stessa, che nel Novecento si muoverà sempre di più verso la ricerca di quel "selvaggio" nel cuore della civiltà.

ALESSANDRA MAZZINI
 University of Bergamo

- ¹ C. Pavese, *Il mestiere di vivere. Diario 1935-1950*, a cura di M. Guglielminetti e L. Nay, Einaudi, Torino 1952, p. 233.
- ² M. Guglielminetti, «La letteratura è una difesa contro le offese della vita». *Attraverso Il Mestiere di vivere*, in C. Pavese, *Il mestiere di vivere. Diario 1935-1950*, cit., p. LI.
- ³ F. Cambi, *L'infanzia e il Novecento: tra mito, conoscenza, violenza e mercato*, in M. D'Amato (a cura di), *Per un'idea di bambini*, Armando, Roma 2008, p. 101.
- ⁴ Cfr. E. Key, *Il secolo dei fanciulli*, Bocca, Torino 1906.
- ⁵ E. Scaglia, *Istituzioni di storia della pedagogia della prima infanzia*, Studium, Roma 2019, p. 447.
- ⁶ Cfr. P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa moderna e medievale* (1960), Laterza, Roma-Bari 1976.
- ⁷ Cfr. M.-J. Chombart de Lauwe, *Un monde autre. L'enfance de ses représentations à son mythe*, Payot, Paris 1971.
- ⁸ M. Bernardi, *Estraneità del corpo bambino: la letteratura e la letteratura per l'infanzia ritraggono l'ambivalenza di quel piccolo corpo imperfetto*, «ENCYCLOPAIDEIA» 49 (2017), p. 40.
- ⁹ *Ibidem*.
- ¹⁰ F. Orlando, *Infanzia, memoria e storia da Rousseau ai romantici*, Liviana Editrice, Padova 1966, p. 3.
- ¹¹ *Ibidem*.
- ¹² J. Rivière et Alain-Fournier, *Correspondance 1905-1914*, Nouvelle édition revue augmentée, Gallimard, Paris 1966, vol. I, pp. 323.
- ¹³ G. Bachelard, *La poétique de la rêverie*, PUF, Paris 1960, p. 85.
- ¹⁴ M. Davide, *Entretien. Elsa Morante*, «Le Monde», 13 aprile 1968, p. 8.
- ¹⁵ S. Aleramo, *Una donna* (1906), Feltrinelli, Milano 2013, p. 1.
- ¹⁶ L. Bani, Y. Gouchan, *La figura del fanciullo nell'opera di D'Annunzio, di Pascoli e dei Crepuscolari*, Cisalpino, Milano 2015, pp. 271-272.
- ¹⁷ Cfr. G. Bosetti, *Le Mythe de l'enfance dans le roman italien contemporaine*, ELLUG, Grenoble 1987; Id., *L'enfant-dieu et le poète. Culte et poétiques de l'enfance dans le roman italien du XXe siècle*, ELLUG, Grenoble 1997;
- ¹⁸ F. Moretti, *Il romanzo di formazione*, Einaudi, Torino 1999, p. 259.
- ¹⁹ G. Bosetti, *L'enfant-dieu et le poète. Culte et poétiques de l'enfance dans le roman italien du XXe siècle*, cit., p. 245.
- ²⁰ G. Bachelard, *La poétique de la rêverie*, cit.
- ²¹ G. Bosetti, *L'enfant-dieu et le poète. Culte et poétiques de l'enfance dans le roman italien du XXe siècle*, cit., p. 55
- ²² *Ibi*, p. 279.
- ²³ G. Leonelli, *Il mondo salvato dai ragazzini*, in W. De Nunzio Schilardi, A. Neiger, G. Pagliano (a cura di), *Tracce d'infanzia nella letteratura italiana fra Ottocento e Novecento*, Liguori, Napoli 2000, p. 138.
- ²⁴ G. Seveso, *Alcune riflessioni sulle rappresentazioni dell'infanzia e dei bambini nella Grecia antica*, «Studium Educationis», anno XIII, 3 (2012), pp. 19-36
- ²⁵ S. De' Siena, *Il gioco e i giocattoli nel mondo classico. Aspetti ludici della sfera privata*, Mucchi, Modena 2009, p. 44.
- ²⁶ Aristotele, *Ricerche sugli animali*, in Id., *Opere biologiche*, a cura di Diego Danza e Mario Vegetti, Utet, Torino 1971, p. 588 a-b.
- ²⁷ E. Becchi, *I bambini nella storia*, Laterza, Roma-Bari 2010, pp. 48-49.
- ²⁸ G. Seveso, *Alcune riflessioni sulle rappresentazioni dell'infanzia e dei bambini nella Grecia antica*, cit., p. 27.
- ²⁹ Omero, *Iliade*, XXII, vv. 482-507.
- ³⁰ L. Bani, Y. Gouchan, *La figura del fanciullo nell'opera di D'Annunzio, di Pascoli e dei Crepuscolari*, cit., p. 12.
- ³¹ *Inno a Hermes*, in *Inni omerici* (a cura di G. Zanetto), Bur-Rizzoli, Milano 2011, pp. 129-163.
- ³² E. Becchi, *I bambini nella storia*, cit., p. 40.
- ³³ P. Zanotti, *Infanzia*, in *Dizionario dei temi letterari*, a cura di Remo Ceserani - Mario Domenichelli - Pino Fasano, Torino, Utet, 2007, 3 voll., vol. II, p. 1159;
- ³⁴ Chrétien de Troyes, *Perceval*, Mondadori, Milano 1983, p. 9.
- ³⁵ P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa moderna e medievale* (1960), p. 145.
- ³⁶ Cfr. M.C. Rossi, *Storie di affetti nel Medioevo: figli adottivi, 'figli d'anima', figli spirituali*, «Mélanges de l'École française de Rome - Italie et Méditerranée modernes et contemporaines [Online]», 124-1 (2012). Cfr. anche A. Giallongo, *Il bambino medievale. Educazione ed infanzia nel Medioevo*, Dedalo, Bari 1990; C. Frugoni, *Vivere nel Medioevo. Donne, uomini e soprattutto bambini*, il Mulino, Bologna 2017.
- ³⁷ «Quand'ero bambino, parlavo da bambino, pensavo da bambino, ragionavo da bambino. Divenuto uomo, ho eliminato ciò che è da bambino» Cfr. *I Cor.*13,11.
- ³⁸ Agostino da Ippona, *Confessioni*, I, VI 7.
- ³⁹ E. Scaglia, *Istituzioni di storia della pedagogia della prima infanzia*, cit., pp. 138-142.
- ⁴⁰ *Ibi*, p. 134.

- ⁴¹ Cfr. P. Ariès, *Padri e figli nell'Europa moderna e medievale*, cit.
- ⁴² E. Becchi, *Umanesimo e Rinascimento*, in Aa. Vv., *Storia dell'infanzia*, I, Laterza, Roma-Bari, 1996, p. 120.
- ⁴³ Maffeo Vegio da Lodi (1407-1458) *De educatione liberorum et eorum claris moribus (1445-1448)*.
- ⁴⁴ Cfr. L.B. Alberti, *I libri della famiglia*, Einaudi, Torino 1969.
- ⁴⁵ E. Becchi, *I bambini nella storia*, cit., p. 161.
- ⁴⁶ Giovanni Pontano (1429.1503) *Dell'amore coniugale* (intorno al 1460) in F. Arnaldi, L. Gualdo Rosa, L. Monti Sabia (a cura di), *Poeti latini del Quattrocento*, Ricciardi, Napoli 1964, pp. 461-462, 505.
- ⁴⁷ E. Scaglia, *Istituzioni di storia della pedagogia della prima infanzia*, cit., p. 268.
- ⁴⁸ *Ibi*, p. 302.
- ⁴⁹ Cfr. J.-J. Rousseau, *Emilio, o dell'educazione* (1762), a cura di A. Potestio, Studium, Roma 2016.
- ⁵⁰ E. Scaglia, *Istituzioni di storia della pedagogia della prima infanzia*, cit., p. 311.
- ⁵¹ L. Bani, Y. Gouchan, *La figura del fanciullo nell'opera di D'Annunzio, di Pascoli e dei Crepuscolari*, cit., pp. 18-19.
- ⁵² F. Orlando, *Infanzia, memoria e storia da Rousseau ai romantici*, cit., p. 5.
- ⁵³ P. Zanotti, *Infanzia*, cit., p. 1160.
- ⁵⁴ F. Orlando, *Infanzia, memoria e storia da Rousseau ai romantici*, cit., p. 4.
- ⁵⁵ Cfr. S. Brugnolo (a cura di), *Il ricordo d'infanzia nelle letterature del Novecento*, Pacini Editore, Pisa 2012.
- ⁵⁶ D. Richter, *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, La Nuova Italia, Firenze 1992, p. 16.
- ⁵⁷ *Ibi*, pp. 15-16.
- ⁵⁸ P. Zanotti, *Infanzia*, in *Dizionario dei temi letterari*, cit., p. 1159. (cfr. nota 30).
- ⁵⁹ G. Scaraffia, *Infanzia*, Sellerio, Palermo 1987, p. 11.
- ⁶⁰ D. Richter, *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, cit., pp. 17.
- ⁶¹ *Ibidem*.
- ⁶² Su questo si veda: M. Baraldi, *I bambini perduti. Il mito del ragazzo selvaggio da Kipling a Malouf*, Quodlibet Studio, Macerata 2006, p. 11.
- ⁶³ G. Scaraffia, *Infanzia*, cit., p. 41.
- ⁶⁴ «Però, come Dio volle, a mezzanotte in punto, quando la burrasca era al colmo, il figliuolo nacque. – È un mostro! esclamò la vecchia che lo aveva raccolto. – Un mostro! ripeté sbalordito Parri. – Un mostro! disse la moglie. – Sì, un mostro: ha due teste invece d'una, - rispose la vecchia. E infatti il neonato aveva due teste, perfettamente uguali, che si staccavano dallo stesso busto: una, voltata davanti, l'altra, di dietro; ma due teste grosse, aiutatemi a dire grosse» E. Perodi, *Fiabe fantastiche. Le novelle della nonna* (1892), Einaudi, Torino 1974, p. 359.
- ⁶⁵ C. Miglio, *La vera storia dei fratelli Grimm. Introduzione*, in J. e W. Grimm, *Tutte le fiabe. Prima edizione integrale 1812-1815*, a cura di C. Miglio, Donzelli, Roma 2015, p. XVIII.
- ⁶⁶ D. Richter, *Il bambino estraneo. La nascita dell'immagine dell'infanzia nel mondo borghese*, cit., pp. 19.
- ⁶⁷ R. Deidier, *Dall'alto, da lontano. Scritture dell'adolescenza, della fiaba e dello scorcio nel Novecento italiano*, Editori Riuniti, Roma 2000, p. 10.
- ⁶⁸ F. Klee, *Vita e opere di Paul Klee*, Einaudi, Torino 1960, pp. 160-162.

Gustav, il bambino romantico secondo Jean-Paul Richter, lettore di Jean-Jacques

Gustav, the romantic child according to Jean-Paul Richter, reader of Jean-Jacques

DIDIER MOREAU¹

The purpose of the paper is to describe the educational ideas and the vision of childhood developed by Jean-Paul Richter. Childhood is not an age with which we have broken by reaching the age of reason, but rather a world that we have lost, and which remains, as a vestige, inside us. It is a spectral world that speaks to us. The paper aims to show how this conception has had a great influence on educational ideas and practices.

KEYWORDS: JEAN-PAUL RICHTER, JEAN-JACQUES ROUSSEAU, CHILDHOOD, EDUCATION, POETICS OF CHILDHOOD

Pensare l'infanzia è una grande sfida. Condividiamo il mondo della vita con un essere che è vicino a noi e inaccessibile perché tra lui e noi si interpone un confine invalicabile. Ciò che ci allontana dall'infanzia non è tanto che i bambini diventano uomini, poiché questo orizzonte è la suprema minaccia rivolta a noi dalla nostra stessa morte², ma piuttosto l'esperienza di sentirci chiamati in questo divenire-uomo in cui crediamo di poter trarre, senza certezza alcuna, alcuni indizi della nostra stessa genesi.

Alain Renaut oppone la visione moderna a quella dell'antichità³. Nei tempi antichi, dice, il bambino è un enigma, a causa della sua somiglianza con l'adulto: somiglianza enigmatica, quindi differenza enigmatica. Nel mondo antico, come nelle società descritte da Levi-Strauss, l'essenziale è garantire il passaggio realizzando l'iniziazione dei bambini al mondo degli adulti.

Ora, l'inizio della modernità trasformerà il problema. L'educazione della modernità non può che essere concepita come una scoperta della ragione potenziale che ogni bambino ha in sé stesso. Il bambino non sarà più considerato come un altro che mi assomiglia, ma come un sé che non mi assomiglia. Il bambino è una soggettività che si differenzia dalla mia a causa di ciò

che ostacola la sua razionalità; bisognerà porne rimedio. Il pensiero filosofico della modernità determina che lo scopo dell'educazione è eliminare ogni differenza del bambino dagli adulti; per Descartes, il bambino è un essere la cui ragione è ostacolata dalle passioni. Sarà opportuno insegnare lui come dominarle, in modo che l'esercizio della sua ragione sia emancipato.

È su questo punto che si oppongono due concezioni filosofiche dell'infanzia. La prima è essenzialista e si basa sulla logica della conversione del soggetto alla verità della sua essenza. Questa è la prospettiva metafisica di Cartesio. Contro la corrente cartesiana, la prospettiva educativa di Locke insiste sulla singolarità dei soggetti. È una prospettiva esperienziale, che unisce, insieme ad altre, la corrente dell'educazione metamorfica. Sappiamo che Rousseau ne trarrà numerosi temi. Per Locke, così come per Rousseau, poiché esistono solo esseri individuali, la loro singolare esperienza del mondo li modellerà, attraverso le tracce che riceveranno. L'educazione dei piccoli assume così un altro volto, da cui scompaiono il vincolo, la sfiducia e la coercizione⁴. Rousseau si inserisce in questa prospettiva. Il divario tra il sé del bambino e il sé dell'adulto è così reso positivo, ogniqualvolta la critica

dell'età moderna consente di stabilire che ha contribuito – ancora una volta – alla corruzione della società umana. In quanto essere specifico, il bambino rappresenta nel pensiero di Rousseau la verità dell'uomo. Ma la modernità resterà, nonostante gli sforzi di tutti i pedagogisti ispirati da Rousseau, da Basedow a Pestalozzi, profondamente diffidente nei confronti dell'infanzia, giacché l'infanzia dell'uomo prepara troppo all'infantilismo degli adulti, che potrà essere gestito solo facendo ricorso ai principi di una comunità politica razionale. Il grande sogno della rivoluzione francese di un'educazione degli adulti che recuperi il «ritardo» storico di una generazione su quella dei bambini che vengono istruiti in vista dell'emancipazione, fallirà, e il Terrore è la sigla che si chiude questo progetto di educazione degli adulti che sono rimasti bambini a causa del dispotismo, dell'ignoranza e della superstizione.

È dinanzi a questo fallimento che il pensiero romantico mediterà. Come si può ritrovare il mondo dei bambini quale mondo comune in cui il bambino non sia più pensato come un altro minaccioso? Un mondo condiviso in cui regna di nuovo la fiducia tra bambini e adulti? La risposta che il Romanticismo sviluppa è analoga alla sua ricostruzione della storia. Come per il Romanticismo il Medioevo non è più un'epoca oscura, ma un'era che deve essere considerata nella totalità della storia vivente dell'umanità, dall'antichità fino a noi⁵, così l'infanzia non è un'età con cui abbiamo troncato, raggiungendo l'età della ragione, ma piuttosto un mondo che abbiamo perso, ma che rimane, come una reliquia, dentro di noi, un mondo dei morti da cui emerge, forse, la nostra immortalità.

Il Romanticismo proverà a pensare l'infanzia, su modello dell'anamnesi platonica, in cui, ricordiamo, «i pensieri si levano [in noi] come in un sogno» *Menone*, 85-d).

Per i Romantici, l'infanzia è ciò che ci connette all'immortalità, come il Medioevo lega i tempi moderni alla nostra nascita nella culla dell'antichità greco-romana.

Allo stesso tempo, meditando sui fallimenti della modernità e facendo appello a ciò che viene perso di vista dal pensiero soggettivista, il primo Romanticismo tedesco

può darci importanti punti di riferimento per continuare in questo compito di pensare l'infanzia. Cercheremo questi punti di riferimento nel lavoro di Jean-Paul Richter⁶.

Situazione di Jean-Paul Richter

Jean-Paul Richter (1763-1825) è un pensatore occulto. A partire dagli anni '60 è stato inteso come un importante pensatore, colui che, per primo, ha tematizzato la crisi della soggettività. È apparso come un precursore di Nietzsche⁷, come il primo ad aver messo a tema la Morte di Dio (*Siebenkäs*), l'avvento del nichilismo (*Cours Préparatoire d'Esthétique*) e la figura del Superuomo (*Titan, Hespérus*). Tuttavia, la sua opera pedagogica aveva attirato l'attenzione a partire dal XIX secolo. In effetti, l'opera letteraria e pedagogica di Jean-Paul Richter beneficiò in Germania, non appena venne pubblicata, di una notevole accoglienza tra i lettori del pubblico, al di là dei circoli letterari.

Le idee educative e la visione dell'infanzia che svilupparono ebbero un'eco estremamente importante nel suo tempo e influenzarono le mentalità e le pratiche pedagogiche di coloro che erano più sensibili al tema.

Infine, bisogna sottolineare che un grande lettore di Jean-Paul fu Walter Benjamin, che lo cita spesso nei suoi scritti dedicati all'educazione.

***La Loggia invisibile*, romanzo di educazione e educazione al romanzo**

La Loggia invisibile (1791) ha una posizione centrale nel lavoro di Jean-Paul Richter: l'opera coincide con il suo ingresso nell'ordine del romanzo – che l'opera contribuisce a trasformare radicalmente – e alla genesi della figura di «Jean-Paul», che sostituisce Jean-Paul Richter. Jean-Paul è un riferimento a Jean-Jacques, naturalmente, e *La Loggia invisibile* tenta, nella sua prospettiva, di andare oltre l'*Emilio*. Ma l'opera contiene anche qualcosa di decisivo nella comprensione dell'infanzia e dell'educazione. La struttura de *La Loggia invisibile* si presenta di primo acchito come un romanzo educativo che separa due tempi: la prima e la seconda

infanzia di Gustave, il bambino che è l'eroe del romanzo.

Ma fin da principio Jean Paul abbandona qualsiasi posizione naturalista: la prima infanzia si svolge in una grotta sotterranea, in compagnia di un personaggio di cui non sappiamo nulla, il Genio, e un barboncino, che ha il comportamento, si apprende, di un «pietista eminente»⁸ (p. 40): la verve satirica lascia spazio al *Witz*, che, in seguito Jean-Paul, teorizzerà⁹. Questa educazione sotterranea presuppone la sospensione dei rapporti dell'allievo con i suoi genitori: questi non possono avere contatti con lui se non durante notte, in silenzio, mentre lui dorme, con gli occhi bendati. Questa prima educazione consiste per il Genio in

Regnare solo sul bambino di cui egli curva i rami germoglianti nella misura di un'alta statura umana [...] Lo fa molto bene, senza mai comandare, si accontenta di abituarsi e di raccontare. Non ha mai contraddetto il bambino o se stesso, ha posseduto, per renderlo saggio, il più grande arcano – se stesso¹⁰.

A questa «educazione narrativa» in qualche modo succederà l'uscita dalla Caverna: «la risurrezione che lo trarrebbe dal suo Santo Sepolcro» dice Jean-Paul:

Se sei molto saggio e paziente, se ami me e il barboncino, tu potrai morire. Quando sarai morto, morirò anche io e andremo in cielo (intendeva dire sulla superficie terrestre) [...] Oh! Quando moriremo? disse il bambino

La seconda educazione di Gustave è l'educazione da parte del mondo. L'autore Jean-Paul si inserisce insensibilmente come figura centrale e diventa il precettore di Gustave.

Nella terza fase Gustave entrerà con grande sofferenza in una scuola di cadetti. Ora, è proprio in questo insensibile scivolamento che il romanzo sfugge al suo autore, mentre l'educazione stessa sfugge ai suoi responsabili, naturali e istituzionali. L'autore diventa attore e testimone delle proprie azioni¹¹. La forma classica esplose – si apre ciò che diventerà per Jean-Paul l'inventiva letteraria stessa: il romanzo poetico, romanzo nel romanzo, frammenti sparsi che si

raccolgono e si perdono – più vicino alla concezione di Jean-Paul della scrittura.

Ne *La Loggia invisibile* appare la figura del *doppio*, nella forma di un medaglione che Gustave riceve all'inizio del romanzo dalla donna che lo ha rapito qualche tempo dopo la sua uscita dal sotterraneo, tanto lui *somiglia* al suo figlio perduto, il piccolo *Guido*. Vediamo così la ripresa dei temi rousseauiani: l'educazione negativa, il teatro protetto dell'esperienza infantile e l'autoeducazione attraverso la figura del *doppio*. Si può pensare che sia servito a supportare il progetto del *Wilhelm Meister* (1795) di Goethe, dinanzi all'apprendimento per esperienza del mondo sociale.

La figura di Gustave

Il tema romantico del *doppio* è ciò che costruisce la possibilità stessa di ogni scrittura; questo è ciò che Jean-Paul comprende.

Permette prima di tutto di esporre la dualità dell'uomo.

Jean-Paul riprende nel suo pensiero la distinzione di Maître Eckhardt tra l'uomo interiore e l'uomo esteriore¹², ma in una nuova interpretazione che egli riprende dal suo amico Herder, quella del superamento della dualità corpo-anima, che la lettura di Spinoza gli aveva permesso di realizzare¹³.

Per Jean-Paul, l'uomo interiore corrisponde alla forma (leibniziana) dell'uomo: è *autosurgissement et déploiement de soi* (autocreazione e sviluppo di sé) come lo traduce Olivier Mannoni dalla *Bildung* di Humboldt. L'uomo esteriore è colui che riceve l'impronta del mondo sensibile, la modellatura dell'involucro del corpo. L'educazione tradizionale è dedicata esclusivamente all'uomo esteriore: addestramento, inculcamento delle abitudini, erudizione senza saggezza. La prima educazione di Gustave consiste dunque nell'invertire questo processo: protezione contro il mondo esteriore, lavoro dell'educatore incentrato sull'autocreazione di sé: «piantare rami germoglianti» dice esplicitamente Jean-Paul.

Poiché l'educazione è molto meno adatta di quanto i precettori immaginino a cambiare qualcosa nell'uomo

interiore, ma può fare molto al di fuori di esso, si sarà sorpresi di osservare il contrario in Gustave¹⁴.

D'altra parte l'infanzia è il *doppio* dell'uomo, perché durante l'infanzia si verifica il primo sdoppiamento – quello della coscienza riflessiva e di ciò che le corrisponde come frammentazione e impossibilità di riconciliazione, di cui Jean-Paul sarà uno dei primi a farne una prova esistenziale.

[...] una mattina, ancora bambino, mi fermai sulla soglia della mia casa e guardai a sinistra sul rogo, quando all'improvviso mi venne dal cielo, come un lampo, questa idea: sono un io, che da allora in poi non mi ha più lasciato; il mio io si era visto per la prima volta e per sempre (Jean-Paul, 1964, p. 21).

Essere un sé e vivere i momenti sparsi di una vita umana, questa contraddizione è di solito risparmiata durante la prima infanzia e Jean-Paul vi ha trovato la chiave del proprio destino intellettuale. Ma a questa prima prova corrisponderà ciò che Jean-Paul chiamerà la sua *Trasfigurazione*, il 15 novembre 1790:

La notte più importante della mia vita, perché ho sentito il pensiero della morte, considerando che non c'era alcuna differenza per me tra morire domani o dopo trent'anni, che i miei piani sarebbero svaniti e che dovevo amare i poveri esseri umani, inghiottiti così rapidamente, con il loro lembo esistenza (*Ibi*, p. 27).

Non possiamo non leggere qui una prefigurazione dell'esperienza nietzscheana della rivelazione dell'Eterno Ritorno. Le conseguenze di questa prova del 1790 sono la metamorfosi di Richter in Jean-Paul, l'entrata nel romanzo, e la scrittura de *La Loggia invisibile*.

Occorre, dunque comprendere che l'orizzonte della morte rimanda Richter a una nuova identità che si basa sulla scrittura dell'infanzia, perché essa garantisce il potere dell'autobiografia di Jean-Paul per la genesi di sé. Il superamento della triplice dualità: uomo interiore/estriore, infanzia/uomo, me stesso/sé stesso non avviene in una riunificazione armoniosa, attraverso il passaggio nell'alterità che presume l'universale, ma al contrario in una frammentazione complessa, quasi

indefinita. Il *doppio* non è l'altro, è il riflesso fuggitivo a volte sorpreso nelle cose che ci parlano. Questo superamento della frammentazione si basa essenzialmente sulla metaforizzazione. Ci ritorneremo.

Statuto dell'infanzia

Se per Rousseau l'infanzia è la verità dell'uomo, Jean-Paul radicalizza questa proposizione: l'infanzia è l'essere stesso dell'uomo.

L'infanzia – e i suoi terrori ancor più delle sue gioie trovano nei nostri sogni ali e il proprio splendore –; nella breve notte dell'anima volteggiano come lucciole. Oh! non schiacciate queste scintille di luce! Lasciateci anche i sogni oscuri e opprimenti, sono le esaltanti penombre della realtà! E con che cosa si sostituiranno quei sogni che ci portano lontano dal tumulto della cascata verso le alture pacifiche dell'infanzia, dove il fiume dell'esistenza, ancora silenzioso nella sua piccola pianura, simile a uno specchio del cielo, se ne va verso gli abissi?¹⁵

L'infanzia è quindi questo percorso perduto verso l'essere, di cui ci restano i sogni e i terrori. Sappiamo che Freud si baserà su questa intuizione fondamentale. Questa metafora dello specchio era originariamente collocata nella Prefazione de *La Loggia invisibile*:

Tra cielo e terra è sospeso un grande specchio di cristallo su cui si proiettano le grandi immagini di un nuovo mondo e ancora nascosto, ma solo lo sguardo del bambino le percepisce, lo sguardo impuro dell'animale non percepisce nemmeno lo specchio¹⁶.

Il bambino è il veggente che abbiamo cessato di essere e che dobbiamo accogliere come messaggero del futuro, poiché proviene dal futuro, attraverso il passato della nostra infanzia: è il tema dell'aerolite in *Levana*. «L'infanzia, l'età d'oro degli uomini», scrisse ancora Jean-Paul nel 1783, prima della sua *Trasfigurazione* del 1796 (Lettera al Dr. Doppelmayer).

Jean-Paul sarà animato da una genuina preoccupazione epistemica e considererà che la scrittura – poiché essa porta alla luce metafore dimenticate - è un percorso verso la verità, anche quando non obbedisce alle regole

formali del discorso filosofico, come pensavano Herder e Humboldt. Questa è la ragione profonda per cui la scrittura dell'infanzia contribuisce alla conoscenza dell'uomo.

Statuto della poesia in Jean-Paul Richter

Più che una filosofia dell'infanzia, di cui non si trova, in effetti, un lavoro rappresentativo¹⁷, Jean-Paul elabora una vera Poetica. La debole conseguenza che i posteri hanno conservato di questa creazione può essere individuata nella caratterizzazione banale e superficiale di un'immagine romantica del bambino. Tuttavia, è la conseguenza forte che qui ci interessa: Jean-Paul apre la via di una conoscenza, nuova nel suo oggetto e metodo, sulla genesi dell'uomo. Questa conoscenza si concentra sull'infanzia e non procede che per frammenti e metafore. Jean-Paul apre la strada a quei pensatori dell'uomo come bambino-perduto, come Freud e Nietzsche.

Innanzitutto è bene precisare la concezione di Jean-Paul della poesia, senza farne una caricatura; che può essere esposta secondo due direttrici, verticale e orizzontale. Secondo la prima, la poesia è una conoscenza dell'origine e, secondo la direttrice orizzontale, la poesia è l'esplorazione personale che ognuno fa di questa origine attraverso il processo della propria formazione. Queste due direzioni trovano la loro origine nel pensiero di Herder.

a) Poesia come conoscenza dell'origine.

Nella biografia che ci dà di Jean-Paul¹⁸, Geneviève Espagne afferma che il primo contatto che ebbe con il lavoro di Herder diede a Jean-Paul l'opportunità della sua prima recensione letteraria. Ne *Il più antico documento del genere umano* Herder difende la tesi secondo cui il linguaggio poetico è un protolinguaggio, infinitamente più vicino alla fonte della verità rispetto alla concettualizzazione moderna. Herder, formato dall'ermeneutica di Spinoza, afferma che la *Genesi*, questo «documento più antico», è un testo profano che, con la sua forma poetica, cerca di spiegare la sua ispirazione divina.

b) Il potere epistemico della metafora

Ma ciò che rimane solo un'intuizione senza effetti reali di conoscenza si troverà dotato di un potere scientifico di prim'ordine nella teoria estetica che Jean-Paul elabora nel 1804 (CPE). La poesia (ma questo termine non coincide con il genere letterario) è l'esplorazione della direttrice orizzontale mediante la quale si forma l'uomo. La poesia è la prassi espressiva per eccellenza che produce le metamorfosi. Le fratture dell'esistenza, come quella del 1796, non possono che essere comprese, cioè superate e assunte, dall'espressione poetica: quale concettualizzazione, in effetti, potrebbe renderne conto? Come espressione privilegiata della verità, la poesia diventerà l'arma suprema per resistere al nichilismo dei poeti moderni, come lo diagnostica il *Corso di Estetica*.

Lo spirito del nostro tempo, dove regna un arbitrio, ribelle contro ogni legge, preferisce sacrificare il mondo al culto malato del Sé, per liberarsi nel nulla, un libero spazio di *gioco* [...] Ove la storia di un'epoca inizia ad assomigliare a un storico, e non ha più religione o patria, la furia del Sé, nella sua arbitrarità, si scontra fatalmente contro le regole dure e taglienti della realtà¹⁹.

Il nichilismo della nuova poesia la mette contro se stessa²⁰. Ove essa perda la sua funzione di conoscenza, perderebbe immediatamente anche la sua relazione con il mondo e si dispiegherebbe nel nulla in cui lo stesso Sé si dissolverebbe come illusione.

L'antidoto contro il nichilismo è attinto da Jean-Paul dallo stato eminente di cui dota la metafora; liberata dall'arbitrio del Sé, essa diventa la parola del mondo e il *Corso di Estetica* le conferisce questo posto centrale:

All'origine, quando l'uomo e il mondo stavano ancora fiorendo insieme, innestati sullo stesso ceppo, questa doppia immagine [il *Witz*] non era ancora; il mondo non proclamava dissonanze, proclamava un'identità; le metafore erano, *come per i bambini*²¹, solo dei sinonimi estratti dal corpo e dallo spirito [Geist]²².

La metafora definisce lo statuto dell'infanzia. Essendo un essere in un certo senso «pre-metaforico», il bambino

ha accesso immediato alla verità, non in virtù della «purezza originaria» ma per il valore della sua espressione: «sinonimi estratti dal corpo e della mente». Il bambino è fin da principio spirituale (*geistig*), e, e lungi dall'essere insignificante come pensano alcuni moderni, la sua espressione ci avvicina all'origine perduta.

Jean-Paul determina il posto del bambino come del poeta, all'incontro di due direttrici, verticale e orizzontale: l'infanzia dell'uomo e l'infanzia dell'umanità si intersecano in questa posizione poetica. L'esplorazione della nostra infanzia da parte nostra ci avvicina a questa origine perduta, a questo patrimonio comune dell'uomo e del mondo.

È questa scoperta che trasformerà Gustave. Ad ogni metamorfosi dell'eroe, il narratore Jean-Paul si affievolisce e dichiara di limitarsi a consegnare una lettera del suo ex studente. È il testo – di un grandissimo potere espressivo – della *Lettera del Settore XXVII*, la lettera del «giorno estatico»:

Oggi mi sembra di emergere per la seconda volta dal fondo della mia caverna nel cuore dell'universo infinito. [...] Allora ho aperto le mie braccia larghe nell'aria fluida e vibrante che copriva la terra, e tutti i miei pensieri hanno esclamato: «Ah! cosa sei, questa natura che tiene la terra sul suo ampio seno! Che cosa puoi fare per abbracciare tutte le anime? [...] Possa il disco bianco della luna mostrarti tutti i paradisi della giovinezza passata e quelli della giovinezza futura!»²³

La terza nascita di Gustave è il completamento della sua educazione. La seconda «creazione» è la scoperta sia dell'origine comune dell'uomo e del mondo, attraverso l'esperienza della profonda unità della Natura, sia della sua perdita irreversibile che condanna l'uomo a vagare e al contatto fugace con l'essere:

Ahimè! L'uomo ha un cuore così stretto e così chiuso che di tutto questo regno divino che lo circonda non può amare nulla, né provare nulla, tranne ciò che le sue dieci dita afferrano e sentono?²⁴.

La metafora sarà quindi un gesto sempre tragico, anche ove essa ricerchi l'ironia nel *Witz*, perché essa segna il nostro abbandono. Ma questa dimensione tragica

assicura la verità contro gli esercizi formali dei poeti nichilisti. Questo è il motivo per cui che Jean-Paul dichiarò di non avere alcun orizzonte di attesa, «né un giorno, né trent'anni», per diventare sè stesso, come romanziere, un essere metaforico, un ponte tra «i paradisi di gioventù passata e quella della gioventù futura».

Il romanziere è colui che «spedisce grandi lettere agli amici»²⁵. Egli forma una comunità di lettori che riunisce dalla conoscenza delle associazioni tra passato e presente. Questo è il motivo per cui la metafora, quando viene letta nel *Witz*, procede dalla scienza perché è il finito che rivela l'infinito (IX programma del CPE). «Ogni lingua è, dal punto di vista dello spirito, un dizionario di metafore estinte» che il romanziere-poeta ha il potere di resuscitare (CPE, p. 180). L'educazione richiede chiarezza lunare, in modo che le mezze presenze dello spirito possano rivivere.

La comunità spettrale: le mummie

Jean-Paul in seguito ha spiegato ulteriormente questo sottotitolo enigmatico del romanzo come «l'immagine della fragilità delle cose terrene e il loro ritorno alla polvere – come le mummie d'Egitto» (Prefazione alla *Loggia* del 1821). Questa fragilità è allo stesso tempo quella della traccia del passato ma anche quella della loro comunione con noi: le metafore si estinguono, i romanzi si dislocano.

Questo è ciò che rende incerta tutta l'educazione e che tenterà di tematizzare *Levana comme traité d'éducation*. L'educazione dei bambini è la questione ermeneutica di una relazione con degli esseri con cui noi non condividiamo più né il linguaggio né i gesti, perché essi sono a nostra età molto antica, che cade in polvere non appena si pensa di afferrarla.

Il progetto iniziale de *La Loggia invisibile*, prima del 1790, come si può rintracciare attraverso le bozze e la proliferazione di manoscritti, era quello dell'educazione di un eroe animato dall'idea repubblicana, che diventerà il capo del suo paese dove farà regnare infine la giustizia. L'esperienza del 15 novembre ha cancellato il sogno di un progresso dell'umanità attraverso il potere

dell'educazione. L'educazione è l'unico modo per parlare con noi stessi e con la nostra morte:

L'uomo vive su un'isola popolata da fantasmi [spiriti]. Niente è senza vita, niente è insignificante; voci disincarnate, sagome senza voce possono coincidere, e sta a noi indovinare; Perché tutto trascende quest'isola e conduce l'occhio in un mare sconosciuto e distante²⁶.

Bisogna, come ipotesi ermeneutica, collegare l'esperienza di Jean-Paul del 1790 all'analisi che lui fa di un fallimento della modernità nel fondare una comunità politica. Ritrattista di piccoli corsi tedeschi, Jean-Paul, come Jean-Jacques, non crede nella virtù dei Grandi Stati di rigenerare il corpo politico. Vi sono molti ostacoli che si oppongono e il principale è il nichilismo che spinge il Sé verso la solitudine assoluta. Sembra fondamentale per Jean-Paul comprendere come possa essere formata questa comunità educativa, in cui la metaforizzazione consentirebbe di trovare l'universale dell'umanità (*Humanität*), collegandoci alla profusione di esperienze umane: intravedere questo mare sconosciuto al di là della nostra isola popolata da fantasmi benevoli.

Decostruzione dell'individuo

Tuttavia, Jean-Paul comprenderà molto presto, dalla propria esperienza, che il necessario correlato della formazione di una comunità educativa è decostruzione dello statuto moderno dell'individuo.

Se siamo plasmati dal linguaggio che ci parla più di quanto noi lo parliamo, se la conoscenza è uno sforzo per tendere la mano verso associazioni fragili che cadono in polvere non appena la ragione moderna crede di afferrarle, è necessario allora abbandonare il soggetto moderno dell'educazione: l'individuo. Ecco perché uno Stato razionale moderno non può essere educatore senza contraddire se stesso e tendere alla propria soppressione. L'individualismo non sarà la conseguenza dannosa degli Stati democratici, perché uno Stato non può mai esserlo salvo che per raggiungere l'educazione e per limitarsi. L'individualismo è un pericolo inventato da coloro che cercano di legittimare il potere di un'*élite* istruita, e

Jean-Paul diagnostica la persistenza della rappresentazione politica, ascendente e discendente:

I grandi e i principi hanno l'abitudine di rappresentare o di essere rappresentati: raramente sono qualcosa; altri sono incaricati di mangiare, scrivere, godere, amare, sconfiggere al loro posto, come loro stessi lo fanno per gli altri²⁷.

L'educazione che formerà la Comunità dovrà sbarazzarsi di questa finzione di formare individui separati. Una Comunità come l'educazione può costruirla, è una comunità la cui aggregazione – dalla ragione o da un potere politico che pretende di guidarla – è impossibile, in virtù della frammentazione che Jean-Paul porta alla luce: frammentazione delle lettere, dei libri e degli autori, perché, come nei romanzi di Jean-Paul, tutti si appartengono: i personaggi sono gli autori, gli autori diventano personaggi. E ciò funziona dalla *Loggia*, dallo scivolamento dell'autore al precettore. Jean-Paul viene rapidamente addestrato dai suoi personaggi che acquisiscono una vita propria ed egli non può più pretendere di dirigere il destino o addirittura l'esistenza quotidiana. Lo stesso vale per tutta l'utopia educativa, la cui pretesa di totalizzare vite individuali verso un modello eroico si rivela nel corso della storia disastrosa. Lo stesso Gustave, nonostante la sua educazione vicina a questa perfezione utopica, sperimenterà il fallimento e la sofferenza, prima di unirsi a questa comunità segreta in cui troverà una certa riconciliazione: la loggia invisibile.

Conclusione: la poetica dell'infanzia

Jean-Paul non ha età, per lui è indifferente «morire domani o tra trent'anni». Jean-Paul è autore di tutti i lettori che forse diventeranno essi stessi autori e prenderanno il loro posto nella comunità di Amici dei libri. Ma questi lettori del futuro sono ancora angeli che verranno gettati sulla terra come degli aeroliti, in un mondo che forse potrebbe non essere in grado di riceverli, perché «pieno di polvere di guerra»²⁸.

L'educazione è un invio per posta; sono delle missive che vengono inviate, i bambini verso il futuro:

voi farete in futuro l'elemosina ai bambini, come a un mendicante, ma dovete mandarli (*Versenden*) disarmati in un burrascoso secolo di cui ignorate i venti avvelenati²⁹.

Jean-Paul raggiunge i limiti della concettualizzazione filosofica riguardante il pensiero dell'educazione. Non solo, i concetti non possono permetterci di avvicinarci all'infanzia: «ma la filosofia è mortale per i bambini, rovina per sempre la loro fragile crescita della riflessione»³⁰, ma essa si rivela d'altra parte impotente, perché se non sappiamo nulla del mondo futuro a cui dobbiamo preparare coloro che vi mandiamo, non sappiamo neppure nulla di coloro che inviamo e che ci richiedono il futuro. Questa responsabilità è terribile, se inserita nel linguaggio concettuale. Hannah Arendt, molto colpita dal suo lavoro sul Romanticismo tedesco durante i suoi anni di studio, trarrà ispirazione per il tema della natività (*Gebürtlichkeit*)³¹. Ma Jean-Paul farà di questa responsabilità la nostra occasione, quella di trovare l'unità perduta dell'uomo e del mondo. Un'educazione è possibile, in prospettiva di questa riconciliazione, ma essa deve diventare una Poetica, nel suo orizzonte e nei suoi metodi.

L'insegnamento, al cuore dell'educazione, può essere inteso come una pratica poetica:

Che cosa significa dare un insegnamento? Nient'altro che dare dei segni, ma di segni, il mondo e il tempo sono già pieni; si tratta di leggere queste lettere: vogliamo un dizionario e una grammatica dei segni; la poesia insegna a leggere, mentre all'insegnante puro spetta insegnare le lettere, piuttosto che il procedimento per decodificarle³².

L'insegnamento pedante oscura il mondo, invece di facilitarne la lettura. L'insegnamento poetico è quindi quello della metafora e dell'ermeneutica dei frammenti. Questo è il motivo per cui, con ogni probabilità, *La Loggia invisibile* si discosta dal *Wilhelm Meister*, e comprendendone i limiti, gli stessi che Goethe stesso ha sperimentato, nella sua incapacità completarlo.

In quanto romanzo poetico, *La Loggia* è l'abecedario del mondo piuttosto che il profuso ricordo dei suoi innumerevoli segni, di cui che Goethe tentò la didattica perfettamente dominata dalla ragione dell'autore padrone di sé stesso – e dalla sua vita.

Ma se l'educazione cambia orientamento, è perché l'uscita dall'infanzia è ormai una metamorfosi, non un compimento. Questa è una delle chiavi della differenza tra Jean-Paul e Goethe, secondo Albert Béguin: questo destino dell'uscita dell'infanzia (CDR, Prefazione di A. Béguin). Nella prospettiva di Goethe, «una forza dentro di noi è in grado di creare ciò che deve essere»³³. Se, secondo Nietzsche³⁴, l'immagine (*Bild*) che Goethe fa dell'uomo è quella di una saggezza in cui la ragione regna nell'accettazione dei limiti umani, Jean-Paul rifiuta questo equilibrio: è nell'estasi poetica ed esistenziale che l'uomo deve trovare una trasfigurazione della realtà e non rassegnarsi al dato. Questo è il motivo per cui per Jean-Paul il Sogno raggiunge questo valore cognitivo e creativo di primaria importanza.

Il mito dell'infanzia è quindi strutturato. Come il romanzo che cerca di avvicinarla, come il sogno che ce la rende presente, l'infanzia è la nostra ultima apertura sull'infinito³⁵:

Se i ricordi dell'infanzia hanno un tale fascino, non è in quanto ricordi – perché noi ne abbiamo da tutte le età della nostra vita – questo fascino deve provenire dalla loro oscurità magica e il pensiero di questa aspettativa infantile, dove eravamo allora, di un godimento infinito (l'illusione della nostra forza nella loro pienezza giovanile e della nostra esperienza di vita), illudono i nostri sensi dell'illimitato (*Sur la magie naturelle de l'imagination*, 1796).

Ma questo mito è una forza liberatrice senza precedenti per la *praxis*. *Praxis* letteraria, artistica dapprima senza dubbio, per la quale il riconoscimento della legittimità sia della sensibilità infantile sia come risultato della sua espressione va oltre la semplice domanda di «riconoscimento di un diritto».

L'espressione dell'infanzia diventa legittima dalla chiarificazione della sua origine pre-metaforica, che rende il corpo del bambino lo scrittore dei primi nomi dell'essere, che egli rende sinonimi dei suoi propri gesti. Per questi due motivi essenziali, il Mito dell'infanzia è un'arma contro il nichilismo, la sua disperata solitudine e la sua distruzione del mondo, un punto di appoggio in direzione della «comunità trasparente» che Rousseau aveva posto come orizzonte dell'educazione. L'educazione rimane un'emancipazione collettiva

dell'umanità, ma deve liberarsi dagli abbagli della ragione universale degli illuministi.

Titan sarà il romanzo di questo progetto. La poetica dell'educazione si adatta meglio, come si è sottolineato, alla calma e serena chiarezza della luna. Ma, come prospettiva notturna, rimane impegnata sia nel sogno sia nella veglia, al sicuro dalle illusioni deliranti di una immanenza radicale dell'uomo. Il potere del futuro è limitato da questa esperienza, a cui non accediamo se non attraverso il sogno dell'infanzia, che ci preserva dal balzare nel nulla dell'illimitato.

Noi tutti sogniamo una comunità che, forse, non è mai esistita, come testimonia la *Loggia invisibile*:

Non siamo insieme - delle gabbie d'ossa e carne separano le anime umane, ma - ciò nonostante - l'uomo può follemente

sostenere che sulla terra ci sia un'unione, mentre sono solo queste gabbie a scontrarsi e, dietro di loro, l'anima non fa che pensare all'altra anima.

La comprensione romantica realizza un ritorno tramite la scrittura biografica verso la propria infanzia, metaforizzata. È una poetica dell'infanzia che mira a fare dell'infanzia una poetica dell'uomo, a pensare all'uomo che si realizza nella sua *praxis*, *praxis* singolarmente educativa; essa apre la via alla prospettiva freudiana rendendo l'infanzia l'altro che parla attraverso il nostro corpo e i nostri sogni, così, sulla carta sotto la nostra mano che tiene la penna...

DIDIER MOREAU
University of Paris 8

Opere di Jean-Paul

CDR : *Choix de Rêves*, éd. A. Béguin (1964, Paris, José Corti)

CPE : *Cours Préparatoire d'esthétique* (1979, Lausanne, l'Age d'Homme).

FIB : *Vie de Fibel* (1967 Paris, 10/18)

LEV : *Levana ou de l'éducation* éd. A. Montandon (1983, Lausanne, L'Age d'Homme). *Levana oder Erziehlehre* (1835, Stuttgart, Hausmann).

LI : *Loge Invisible*, (1990, Paris, Corti)

SIEB : *Sienbenkäs*, (1963 [1796], Paris, Aubier)

¹ La traduzione di questo testo è di Alessandra Mazzini.

² Cfr. C. Lévi-Strauss, *Le Père Noël supplicié*, éd. Sables, Pin-Balma 1996.

³ Cfr. A. Renaut, *La libération des enfants*, Hachette, Paris 2002.

⁴ Cfr. J. Locke, *Quelques pensées sur l'éducation*, Vrin, Paris 2007.

⁵ Cfr. H. Blumenberg, *La légitimité des temps modernes*, Gallimard, Paris 1999.

⁶ Jean-Paul Richter è un romantico? La sua posizione, molto distaccata in relazione al movimento e molto critica di fronte alle sue scelte politiche a volte conservatrici, permette di dubitarne; è quanto fanno Jean-Luc Nancy et Anne-Marie Lang nella loro *Introduction au Cours Préparatoire d'Esthétique* (CPE) di Jean Paul.

⁷ Cfr. J.L. Nancy et A.M. Lang, *Introduction au CPE*; J.L. Nancy et P. Lacoue-Labarthe, *L'absolu littéraire*, Seuil, Paris 1978.

⁸ LI, p. 40.

⁹ CPE, pp. 169-196. Nel *Doppelzweig* del Witz, la biforcazione dell'ingegno, siamo riportati al *geistig*, allo spirituale che è il nostro dizionario delle metafore originali perdute della nostra relazione con il mondo (CPE, 180).

¹⁰ LI, p. 42.

¹¹ Si presenta come «unijambiste», sia per limitare la propria propensione a vagare sia per limitare il suo processo di duplicazione.

¹² Cfr. Eckhardt, *Traité de l'homme noble*, Aubier – Montaigne, Paris 1942)

¹³ Cfr. J.G. Herder, *Dieu, quelques entretiens* [1787], PUF, Paris 1996.

¹⁴ LI, p. 41.

¹⁵ SIEB t. 1, p. 449.

¹⁶ LI, p. 15.

¹⁷ Ma può solamente esistere? Il primo insegnamento, senza dubbio, di Jean-Paul è di averci liberato da questo sogno.

¹⁸ Cfr. G. Espagne, *Les années de voyage de Jean-Paul Richter*, Cerf, Paris 2002.

¹⁹ CPE, §2. *Les poètes nihilistes*, pp. 36-37.

²⁰ Tra i «vicini» di questi poeti, Jean Paul nomina Novalis.

²¹ N.d.A.

²² CPE, p. 180.

²³ LI, pp. 211-214.

²⁴ LI, p. 213.

²⁵ La formula è citata da Peter Slöterdijk (P. Slöterdijk, *Règles pour le parc humain*, A. Fayard, Paris 2000).

²⁶ CPE, p. 179.

²⁷ LI, p. 176.

²⁸ LEV, p. 20.

²⁹ LEV, p. 20.

³⁰ Più avanti, afferma che la riflessione filosofica accademica distrugge le facoltà dell'anima, che da sola preserva lo sviluppo della vivacità della mente (LI, p. 118).

³¹ H. Arendt, *Vita activa, oder vom tätigen Leben*, Piper Verlag, München 1967; R. Koselleck, *L'expérience de l'histoire*, Gallimard, Paris 1997.

³² CPE, p. 238.

³³ J. W. von Goethe, *Wilhelm Meister in Romans*, La Pléiade Gallimard, Paris 1954.

³⁴ F. Nietzsche, *Schopenhauer éducateur, 3^{ème} Considération Intempestive*, Aubier, Paris 1966.

³⁵ «I suoi occhi [quelli di Gustavo] erano quel cielo aperto che si trova in mille sguardi di cinque anni per dieci sguardi di cinquanta» (LI, p. 56).

ESPERIENZE E TESTIMONIANZE

Quale idea di bambino? Quali azioni educative? Una riflessione incrociata tra Italia e Brasile

Defining our concept of child. Defining our educational action. A cross-reflection between Italy and Brazil

AGNESE INFANTINO - FRANCA ZUCCOLI¹

In this paper, we set out to examine the concept of child that informs educational activities designed by adults in dedicated spaces. Over years of exchange with a Brazilian university, we have had the opportunity to observe children's potential for development from a new perspective, while working with teachers and early childhood educators. During a course delivered to PhD students at the Brazilian university, we focused on the importance of observation and documentation, once again emphasizing children's potential and new ways of conceptualizing care.

KEYWORDS: CHILDREN, CHILDHOOD EDUCATION, OBSERVATION, RESEARCH, CARE

Un confronto, cercando insieme

Questo breve scritto nasce da un percorso ricerca realizzato a partire dal 2015², che, indagando sul tema della continuità ha aperto un tavolo di confronto tra due università, una italiana e una brasiliana, nello specifico il Dipartimento di Scienze Umane, Università di Milano-Bicocca e la Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp, attivando scambi e proposte di lavoro che nel tempo si sono modificate, aprendosi alle nuove tematiche che andavano emergendo nei due paesi. Nei primi anni della ricerca ci si è focalizzati prioritariamente sulla continuità e sulla discontinuità, intendendo con questo, l'azione educativa realizzata nei vari contesti, sia da un punto di vista istituzionale, sia dal punto di vista della prospettiva delle pratiche educative messe in campo. A partire da una disamina sulla produzione scrittoria, normativa e pedagogica, si è poi passati a intervistare alcuni testimoni privilegiati: dirigenti, educatori, formatori giungendo a tratteggiare questa prima ricognizione, in cui un dato fondante era quello che narrava una storia di cura nei confronti della prima infanzia. Dopo quel primo inizio si è giunti successivamente a osservare le pratiche, entrando nei servizi e nelle scuole, attuando dei percorsi di ricerca azione formazione (Altet, 1994; Nigris, 2004), che hanno visto i docenti e gli educatori, già interpellati in una

prospettiva 0-10, scegliere i momenti quotidiani e le azioni dei bambini all'interno dei contesti ritenuti da loro significativi, cercando momenti di esplorazione, scoperta e costruzione della conoscenza in modo singolo e collettivo. I video raccolti in Italia e in Brasile e visionati in gruppi misti formati da educatori e docenti, gli scambi costanti tra i due paesi, sono diventati passaggi significativi per rivedere con occhi nuovi le azioni dei bambini e riprogettare nuove proposte educative (Tobin, Hsueh & Karasawa, 2018). In particolare la voce degli educatori del nido, all'interno di questi gruppi, è risultata elemento dirimente per scommettere sulle potenzialità dei bambini e ripensare le pratiche di ogni docente. Va precisato come i tavoli di lavoro fossero stati pensati fin dall'inizio come condivisi dal nido fino alla scuola primaria, nell'ottica della continuità, e questa proposta fosse risultata estremamente significativa. Alla stessa maniera i video che provenivano dal Brasile, con una grande presenza di bambini in contesti molto più liberi, in cui il ruolo del corpo e di un'autonomia di movimento erano da subito molto percepibili avevano permesso da subito di mettere in campo alcuni successivi passaggi di consapevolezza, nella direzione di un rapporto mai concluso tra protezione e autonomia, individualità e rapporto sociale.

Dopo questi passaggi nel 2018 dal 3 al 14 dicembre si è progettato un nuovo scambio con la docenza di Agnese

Infantino e Franca Zuccoli nel Seminário Especial Concentrado a Campinas. All'interno del corso, realizzato con quarantatré partecipanti dottorandi, educatori, insegnanti un punto focale del confronto è risultato essere nuovamente quello legato alle continuità/discontinuità e alle rotture educative e didattiche per le bambine e i bambini da zero a dieci anni, riflettendo su quali fossero le pedagogie sottostanti. Insieme a una seppur non esaustiva panoramica della pedagogia italiana, che risultava una richiesta specifica dei partecipanti brasiliani, con la specificità di un approfondimento a quella mirata al periodo dai 0 ai 6 anni, un altro punto focale è stato quello che ha portato all'analisi delle azioni compiute dai bambini e al valore dell'osservazione e della documentazione (scritta e visuale). L'approfondimento è stato sempre collegato all'idea di un bambino esploratore, attivo, competente, costruttore di conoscenze, da cogliere attraverso materiali vivi e concreti, quali video, materiale fotografico, sbobinate. In tutte le immagini e le documentazioni di più vario genere proposte ai partecipanti i bambini erano ritratti mentre erano "in azione", mentre stavano realizzando esperienze significative, in un ambiente intenzionalmente predisposto dagli educatori. Il percorso a ritroso compiuto dagli studenti attraverso l'analisi puntuale dei materiali proposti e raccolti, l'interpretazione condivisa ha permesso di sottolineare costantemente quante esplorazioni, quante costruzioni di conoscenze singolarmente e/o insieme ad altri pari i bambini quotidianamente realizzano in un ambiente educativo. In ogni lezione si è potuto osservare l'importanza di allestire spazi intenzionali di consentire passaggi esplorativi condivisi tra bambini, costantemente supportati dall'osservazione degli adulti, tesi a favorire e a riprendere le riflessioni che momento dopo momento vengono approfondite e sviluppate.

Prendersi cura dei bambini in contatto con la natura

La riflessione sulla cura nella relazione educativa nell'ambito della primissima infanzia conduce infatti ad evidenziare come siano complesse le dimensioni formative interessate. Lo esprime con chiarezza Cocever quando sottolinea che "ogni intervento educativo ha due ambiti di effetto: uno riguarda gli apprendimenti che chi riceve l'intervento acquisisce o dovrebbe acquisire

rispetto al significato che un determinato fenomeno ha nella cultura in cui vive [...]. Il secondo riguarda la conoscenza di sé rispetto al fenomeno" (Cocever, 2005, pag.35) Nelle relazioni di cura i bambini sperimentano la possibilità di conoscere se stessi e di partecipare in modo attivo alle interazioni che li riguardano sviluppando il piacere dell'autonomia. Desiderio di esplorare, scoprire, mettersi alla prova e agire seguendo la spinta della propria iniziativa e intraprendenza: è all'interno di relazioni educative di cura che queste acquisizioni divengono possibili per i bambini. L'esperienza educativa maturata all'insegna della pedagogia pikleriana è da questo punto di vista un riferimento imprescindibile e di estrema attualità per il valore attribuito ad una visione olistica dello sviluppo sulla base di un'inscindibile unità delle cure del corpo-educazione e per il richiamo ad una professionalità che non riduca a mera tecnica il contatto dell'educatrice con i corpi dei bambini di cui è responsabile. (Cocever, 2016)

Ma se la dimensione della cura riguarda così strettamente le dinamiche interpersonali nei momenti di soddisfazione dei bisogni dei bambini (il cambio, il pasto ad esempio) come può tradursi in altre dinamiche interpersonali in cui sono in primo piano i processi di apprendimento e di esperienza nel contatto con il mondo naturale e sociale? Come prendersi cura educativamente delle esperienze di conoscenza dei bambini? Si tratta di un interrogativo sollecitato dal nuovo quadro dei servizi zero-sei e dall'emergere sempre più preponderante delle tematiche connesse alla definizione di un curriculum per l'infanzia che, ribadendo una visione olistica dello sviluppo, sappia offrire - senza accelerare ma nemmeno senza frenare - contesti di esperienze socio-cognitive-emotive ricche e adeguate ai bambini nei primi anni di vita. Sono temi che stanno interrogando con crescente evidenza sia il mondo della ricerca sia le esperienze educative nei servizi educativi rivolti alla prima infanzia.

Da questo punto di vista la collaborazione con l'università di Campinas si è rivelata una risorsa preziosa per sollecitare pensieri e riflessioni sulla nostra educazione dell'infanzia a partire da altre coordinate culturali e da altri universi educativi.

Tra le molte sollecitazioni nate dall'osservazione sul campo nei servizi per l'infanzia, dai confronti con le équipe educative incontrate e dal corso svolto, vorremmo

evidenziare in particolare quelle relative al ruolo dell'adulto nelle situazioni educative all'aperto, nelle zone verdi e nei giardini delle scuole e dei servizi per l'infanzia. Ci sembra, infatti, che osservare gli adulti in questi contesti, in cui è preponderante la possibilità di libero movimento e iniziativa da parte dei bambini, ponga questioni e interrogativi molto netti all'interpretazione della cura a cui finora abbiamo brevemente fatto riferimento. Indubbiamente l'ambiente naturale che caratterizza i contesti dei servizi brasiliani che abbiamo potuto visitare è molto particolare anche per un clima favorevole che per buona parte dell'anno facilita la scelta di trascorrere diverse ore all'aperto e questo aspetto orienta l'organizzazione dello spazio e soprattutto le possibilità offerte quotidianamente ai bambini. Lo spazio esterno dei servizi zero-sei è caratterizzato frequentemente da grandi estensioni verdi in cui si alternano superfici attrezzate con altalene, scivoli, dondoli e altre aree meno strutturate e libere in cui i bambini hanno a loro disposizione la terra o il prato ai quali accedono liberamente.

Molti momenti della giornata sono vissuti all'aperto sia in situazioni allestite e condotte dagli adulti (giardinaggio, letture...) sia in situazioni in cui i bambini organizzano in autonomia i propri interessi. Non è raro osservare gruppi di bambini che corrono e si arrampicano sugli alberi, disinvolti e veloci, anche senza scarpe. Gli adulti svolgono un ruolo sullo sfondo, vigilano da lontano, si coinvolgono in brevi scambi con i bambini, intervengono raramente per bloccare le loro iniziative che si concludono frequentemente senza particolari danni o difficoltà. Con molta naturalezza i bambini scelgono ad esempio di stare in giardino senza scarpe, seduti per terra tra fango, foglie, scavando buche con le mani o aiutandosi con rametti che trovano sul terreno. Il tempo trascorso in giardino è spesso interamente organizzato dalle iniziative dei bambini che si dividono in piccoli gruppi per creare con la terra piste, scavi o per fare disegni con foglie e legnetti. I bambini possono avere a disposizione contenitori di plastica, palette ma poco altro ancora. Sostanzialmente dispongono del loro corpo e della condivisione con gli altri bambini. E questo, per quanto poco possa sembrare, pare essere sufficiente per dare origine a esperienze interessanti e prolungate nel tempo anche senza il diretto coinvolgimento degli adulti. Nelle

nostre interpretazioni e pratiche di cura la finalità ultima è di sostenere il sorgere della spinta motivazionale dall'interno, di promuovere l'autonomia e la partecipazione attiva dei bambini anche se in condizioni di forte asimmetria e dipendenza dall'adulto. Coltiviamo l'attenzione individualizzata e la personalizzazione degli interventi sostenendo negli adulti una maturità professionale adeguata e sicura. Le nostre riflessioni sulla cura e sull'educazione tematizzano fortemente, anche in prospettiva critica, il ruolo dell'adulto. L'osservazione e il confronto sulle pratiche educative nei contesti dei servizi per l'infanzia brasiliani ha fatto emergere provocazioni e interrogativi non scontati, sollecitati in modo particolarmente vivace dalle situazioni educative all'aperto, in contatto con le dimensioni naturali. Quale distanza e quale postura dell'adulto accompagnano la cura e l'educazione dell'infanzia? Si può stabilire una relazione di cura educativa con i bambini mantenendo una postura defilata? Se l'adulto lascia spazio ai bambini possono emergere competenze di auto-organizzazione e capacità di attivazione anche in età precoci lasciando emergere come affianco al ruolo dell'adulto giochino anche altre variabili importanti (il gruppo dei pari, l'ambiente fruibile ad esempio) ai fini della promozione dell'autonomia e dell'intraprendenza dei bambini.

Ci sembra centrale, in un pensiero che assuma il tema della cura nell'educazione dell'infanzia, la riflessione critica sul ruolo dell'adulto con l'intento di problematizzare e interrogare modelli consolidati e noti, mettendoli alla prova non necessariamente per abbandonarli ma per accrescerne il riferimento consapevole.

Osservare le esperienze dei bambini in altri contesti educativi, nei quali gli adulti interpretano da diversa distanza il ruolo educativo nelle dinamiche di cura, scardina e mette in discussione gli assunti impliciti ai quali ci riferiamo in modo tacito e dai quali possono originare cliché che rischiano di essere svuotati di valore. Lungo quest'ordine di pensieri ci sembra allora possa avere senso indagare temi che esplorino i modi e le forme in cui l'adulto gioca la sua presenza nelle interazioni con i bambini; temi che problematizzino la dinamica distanza/vicinanza come capacità di stare in dialogo con i bambini su un piano relazionale e simbolico riconoscendo

loro competenze di autonomia e di capacità di misurarsi con un ragionevole rischio.

AGNESE INFANTINO

FRANCA ZUCCOLI

University of Milano - Bicocca

Bibliografia

- Altet, M., *La formation professionnelle des enseignants*, PUF, Paris, 1994.
- A. Bondioli, D. Savio, *Educare l'infanzia*, Carocci, Roma 2018.
- E. Cocever, *Bambini attivi e autonomi. A cosa serve l'adulto?*, Zeroseiup, Bergamo 2016.
- G. Colombo, E. Cocever, L. Bianchi, *Il lavoro di cura*, Carocci, Roma 2002.
- M. David, G. Appell, *Una relazione educativa insolita: Loczy*, Edizioni junior, Bergamo 2012.
- A. Infantino, "Il sistema integrato zero-sei: questioni aperte", in C. Lichene (a cura di), *Progettare e realizzare percorsi 0-6*, Zeroseiup, Bergamo 2019, pp.19-28.
- L. Mortari, *Aver cura della vita della mente*, La Nuova Italia, Firenze 2002.
- E. Nigris (a cura di), *La formazione professionale degli insegnanti. Percorsi, strumenti, valutazione*, Carocci, Roma 2004.
- J. J. Tobin, Y. Hsueh & M. Karasawa, *Infanzia in tre culture: vent'anni dopo*, Raffaello Cortina, Milano, 2018.
- F. L. Zaninelli, *Continuità educativa e complessità zero-sei*, Edizioni junior Spaggiari, Parma 2018.

¹ Si specifica che il contributo è stato pensato insieme, ma i paragrafi sono stati scritti in modo individuale, come specificato qui di seguito: abstract, paragrafo 1 Franca Zuccoli, abstract, paragrafo 2 Agnese Infantino.

² Il progetto di ricerca aveva come direttore scientifico la professoressa Elisabetta Nigris, nel team erano presenti per la parte italiana: A. Infantino, G. Seveso, L. Zecca, F. Zuccoli, mentre per la parte brasiliana erano stati coinvolti: A. L. Goulart de Faria (FE Unicamp), A. Abramowicz (Ufscar), A. Miguel (FE Unicamp), C. L. Brancaglion Passos (Ufscar), E. Fiorentin (FE Unicamp), Guarnieri De Campos Tebet G. (FE Unicamp), Toledo G. (FE Unicamp), Santos M. W. (Ufscar).

Il “bambino trionfante” di Maria Montessori. Storie di bambini piccoli e comportamento adulto.

Maria Montessori's "triumphant child". Small children's stories and adult behavior.

MONICA SALASSA

After a brief introduction to Maria Montessori's bio through selected life pills concerning some significant periods in her life, as reported by original chronicles or by authors who wrote about her, the Author's contribution is aimed at giving a satisfactory representation of the Montessori's approach to the “triumphant child” and of the adult behavior which we would expect in order to ensure effective help to the child self-development and joy for life. The framework is developed using a selection of situations and/or episodes of real life that actually happened, sometimes to Montessori herself, as described in the Montessori's book “The secret of childhood”. The specific intention is that of bringing the selected content to the attention of the reader, allowing wider reflection about effective, respectful, non-invasive adult behavior compared with the child's needs from different points of view, as well as giving the reader himself the opportunity to elaborate further reflections and conclusions independently.

KEYWORDS: MONTESSORI METHOD, CHILD IN THE FAMILY, LEARNING ENVIRONMENT, CASE STUDY, ADULT BEHAVIOUR IN EDUCATION.

Questo contributo si apre con un breve profilo biografico di Maria Montessori, reso attraverso una selezione di testimonianze originali estratte da cronache d'epoca, articoli in riviste storiche e contributi di autori moderni, con cui si vogliono mettere a fuoco tratti salienti della personalità della scienziata italiana e alcuni momenti rilevanti della sua lunga carriera. Le testimonianze selezionate sono riportate in ordine cronologico. Per un profilo bibliografico più esaustivo, si rimanda il lettore ai testi che, nel corso degli ultimi anni, si sono occupati più specificamente di questo aspetto¹. Il tema del ‘bambino trionfante’ di Maria Montessori viene sviluppato successivamente con la presentazione della storia di Felicino, esempio emblematico di bambino ‘liberato’, nella sua autonoma realizzazione e sviluppo, in una famiglia che già negli anni Trenta del secolo scorso si impegnava a seguire le indicazioni avanguardiste del modello educativo che Montessori andava proponendo per il bambino nella fascia d'età 0-3 anni. La storia di Felicino ci aiuta a introdurre e sottolineare la necessità di un cambiamento rivoluzionario del comportamento adulto di fronte al bambino ‘maestro’ che si rivela ai suoi occhi, a patto che questo

stesso adulto impari a osservare con interesse e metodo scientifici, esercitandosi a cogliere i meccanismi psichici e i bisogni di autonomia espressi dal piccolo bambino nella quotidianità della vita. A tale scopo si è scelto di considerare, come fonte originale di riferimento per la nostra analisi, il testo di Maria Montessori “Il segreto dell'infanzia”², ricco di esempi concreti, episodi spesso vissuti dalla scienziata in prima persona, che vanno a costituire una interessante casistica raccontando altrettante storie di piccoli bambini in ambiente familiare e di come sia possibile per l'adulto autoregolare il proprio comportamento-intervento sul bambino facendosi osservatore attento e consapevole di quelle che sono le capacità costruttive autonome, le reali richieste d'aiuto ed i bisogni d'esperienza manifestati dai piccoli soggetti di cui si narra.

Maria Montessori, chi era costei?

Le italiane che hanno avuto qualche importanza nel lungo processo di cambiamento femminile del Novecento sono tante. Il nome di Maria Montessori figura tra le protagoni-

ste principali che hanno più “disobbedito”, hanno compiuto qualcosa che la società non si aspettava da loro e, grazie a questa decisione originale, hanno rappresentato un esempio e lasciato un segno.

Leggendo le cronache originali selezionate, sono immediatamente evidenti, e spesso sottolineati da chi scrive il resoconto, specifici tratti della personalità della scienziata Montessori. Ne riportiamo di seguito una serie: ‘tenace’ nei propositi; d’ingegno ‘vivace’ e ‘robusto’; un ‘adorabile apparizione’; un ‘raggio di luce’; ‘l’evocazione d’un sogno tizianesco’; ‘volto bruno’ incorniciato da una ‘folta chioma nera’; ‘tanta dolcezza negli occhi e tanta grazia nella persona’; in tanti ‘erano ammaliati da quella voce, da quell’idioma, che paiono e sono una musica’; la signorina Montessori parla con ‘cadenze musicali’, accompagnate dal ‘gesto parco delle braccia correttamente inguantate’; è ‘un trionfo della grazia femminile italiana’; ‘Ein Sonnenstrahl! - Un rayon de soleil - Un raggio di sole!’ come esclamano le signore presenti al Congresso; è una ‘donna nuova’, geniale; ‘simpaticissima conferenziera’; ‘una bellezza nel suo pieno rigoglio’; ‘dalla voce fresca e vellutata’; ‘essa non declama; ma parla: essa non si perde nella ricerca delle frasi fatte, ma discute: essa non afferma l’impossibile, non tenta la dimostrazione dell’assurdo; ma si adopera a provare come nulla assolutamente nulla di anti-scientifico, di ripugnante, di contrario alla verità ed alla fatale evoluzione c’è nella propaganda femminista di cui è fervente apostolo’; ‘grazia infinita’; ‘abile conferenziera’ dalla ‘voce dolcissima e carezzevole’, parla al pubblico con molta franchezza ed elevata semplicità; ‘parla pacatamente’; ‘non è fanatica né esaltata’.

Una signorina laureatasi in medicina (1896)³

Fra i nuovi dottori laureatisi il 10 corrente, ci piace fare particolare menzione della dottoressa signorina Maria Montessori che ottenne lo splendido numero di 105 su 110 voti.

La nuova dottoressa accoppia alla tenacia dei propositi vivace e robusto ingegno. Oltre la brillante votazione testé riportata per la sua laurea, essa, or son due anni, vinceva il premio Rolli di L. 1000 e guadagnava pure, per esame, il posto di medico assistente all’ospedale di San Giovanni, dove da un anno esercita l’arte sua, con senso di vera missione.

E, ieri, nella casa sua, in mezzo ai suoi genitori, fieri e felici di lei, fu fatta segno alle affettuose congratulazioni ed agli auguri dei professori universitari, di molte signore e signorine, di dottori, di pubblicisti, di parenti e d’amici, che offersero fiori e doni alla signorina⁴.

Il Congresso di Berlino (1896)

Ecco alcune notizie che tolgo dal *Tägliche Rundschau*, dal *Deutsche Frauenzeitung*, dal *Berliner Tageblatt* e da altri giornali berlinesi sul congresso Femminile che ha avuto luogo in questi giorni nella capitale tedesca, al quale è stata inviata dalla Camera di lavoro e dall’associazione femminile di Roma col concorso di quasi tutte le provincie d’Italia, la dottoressa Maria Montessori, quale rappresentante delle donne italiane.

All’inaugurazione del congresso presero parte 2 mila persone circa. I biglietti d’ingresso furono venduti a 5 marchi l’uno.

Hanno mandato delegate ufficiali: l’America, la Danimarca, l’Inghilterra, la Finlandia, l’Olanda, l’Italia, l’Austria, la Persia, il Portogallo, l’Armenia, l’India, la Spagna, la Svezia. La rappresentante dell’Armenia vestiva il costume nazionale.

Presiedeva la signora Lina Morgenstern, la fondatrice delle cucine economiche.

Ella inaugurò il congresso con un elevatissimo discorso, e, dopo di lei, parlò la signora Stritt, nota letterata tedesca, dando relazione sulle condizioni della donna in Germania. Quando parlò la dottoressa Montessori destò un vero entusiasmo, specialmente quando disse che portava al congresso il saluto dell’Italia e di Roma.

Ciò dimostra che è sempre invincibile il fascino che esercita ancora dappertutto questo povero nostro paese.

I giornalisti tedeschi chiamano la signorina Montessori adorabile apparizione, raggio di luce, evocazione d’un sogno tizianesco.

Ella trattò la questione, alla quale il don Chisciotte ha già accennato or è più d’un mese, della condizione delle operaie in Italia.

Nel nostro paese le donne che lavorano nelle officine e nella coltivazione della terra ascendono a quasi sei milioni, su una popolazione operaia di 15 milioni. L’orario di lavoro arriva talvolta fino a diciotto ore: le mercedi sono generalmente la metà di quelle degli uomini e talvolta meno.

In seguito a proposta della signorina Montessori il Congresso ha determinato che i sodalizi femminili delle nazioni che hanno mandato le loro rappresentanti debbano adoperarsi a far equiparare i salari femminili ai maschili, a cominciare dagli stabilimenti erariali.

E se un giorno si otterrà quest'atto di giustizia Sociale, si potrà ben dire che dall'Italia ne è partita l'iniziativa, come di tante altre cose giuste e buone⁵.

Il Congresso di Berlino (1896)

Berlino, 22 settembre (Nostra corrispondenza). Da due giorni, nella gran sala delle feste nel *Bahaus* – dove c'è il quadro celebre di Werner *il Congresso della pace* – siede un altro Congresso: quello internazionale delle donne. E mentre il sole fa scintillare gli sfondi d'oro delle lunette e invita alle scorribande autunnali, signore di tutte le età e di tutti i paesi stanno lì, per ore ed ore, a sentire o far le mostre di sentire – poiché la sala è grande e le voci muliebri son flebili – conferenze su conferenze e resoconti su resoconti.

[...] Fortunate ancora quelle che sanno riuscire interessanti non tanto per le cose belle che dicono – ma che sfuggono all'udito dei più – quanto per il timbro della voce e la grazia della persona. [...] Benedetta, da questo punto di vista e ... d'udito, la lingua della mamma nostra, la lingua d'Italia! E per fortuna prima, questa volta, è "lingua toscana in bocca romana" e, per fortuna seconda, la bocca romana è d'una signorina, cui il geniale volto bruno s'incornicia in una folta chioma nera, ed ha tanta dolcezza negli occhi e tanta grazia nella persona che, al saperla medichessa, vien voglia d'esclamare: "che peccato non cadere in svenimento qui nell'afa della sala!".

Già, la sera dell'inaugurazione del Congresso, nell'*Englischen Haus*, la comparsa della signorina Montessori era stata un avvenimento. V'erano donne vecchie e giovani, donne adipose e donne magre, donne dal naso adunco e donne dalla faccia tonda come la luna [...], signore vestite bene assai [...] e signore vestite in modo originale, in costume – come la delegatessa armena, la bruna signorina Margaret Melik Beglarjanz di Tiflis, anch'essa una medichessa, che copriva il capo con un velo nero, su cui, al sommo della fronte, scintillava un "solitario" – e signore messe bizzarramente [...]. I pochi, pochissimi uomini – rari nantes lì in quel mare magno di *blouses chan-*

geant, di *crepons* e di cappellini alla tirolese – già cominciavano a malignare:

- Già, le donne! Fanno un Congresso per voler essere elettrici ed eleggibili, generali ed ammiragli e la prima cosa che non sanno dirigere è... la cucina!

La comparsa della signorina dottoressa Montessori fece sparire il sarcasmo dalle labbra dei signori in *frac* e spuntare un sorriso di compiacenza, di vittoria in quello delle signore. Con una delegatessa così l'esito del Congresso era assicurato! L'Eterno Femminino s'incarnava splendidamente nella leggiadra romana. Quelle buone signore emancipatrici! Sembrava che tutte volessero abbracciarla. E quando, il giorno dopo, la signorina portò il saluto di Roma, anche quelli che non capivano ciò ch'essa diceva erano ammaliati da quella voce, da quell'idioma, che paiono e sono una musica.

[...] il discorsetto della signorina Montessori, con quelle cadenze musicali, col gesto parco delle braccia correttamente inguantate, sarebbe stato, invece, un trionfo – anche senza il diploma dottorale e le velleità emancipatrici – un trionfo della grazia femminile italiana. Intorno, le signore esclamavano: - Ein Sonnenstrahl! - Un rayon de soleil!⁶

La donna nuova (1899)

Già l'abbiam detto, ma giova ripeterlo: la signorina Maria Montessori è una geniale, simpaticissima conferenziera che, all'attrattiva di una bellezza nel suo pieno rigoglio, di una voce fresca, veluttata [sic], unisce una veramente squisita intellettualità, una coltura superiore di cui si vale coi mezzi più semplici, più cari. Essa non declama; ma parla: essa non si perde nella ricerca delle frasi fatte, ma discute: essa non afferma l'impossibile, non tenta la dimostrazione dell'assurdo; ma si adopera a provare come nulla assolutamente nulla di anti-scientifico, di ripugnante, di contrario alla verità ed alla fatale evoluzione c'è nella propaganda femminista di cui è fervente apostolo.

Ed è per questo ch'essa sa raccogliere attorno a sé – a Roma dove vive e dove esplica tutta l'opera sua di medico e di donna nuova – tante simpatie; ed è per questo che oggi all'*Hotel Continental* seppe strappare tante volte, al pubblico accorso numeroso ad ascoltare la sua parola, applausi sinceri e convinti.

La donna nuova, ecco il tema della conferenza che la giovane medichessa romana seppe trattare con arte finissima,

con accento convinto, con grazia infinita. [...]. La bella conferenza – di cui abbiamo dato appena appena un pallido cenno – durò un'ora circa.

Alla fine l'oratrice s'ebbe un'infinità di applausi e di congratulazioni⁷.

L'abile conferenziera (1899)

La dottoressa Montessori, con la sua voce dolcissima e carezzevole, ma non priva di accento vigoroso che denota la forza della sua volontà e del suo ingegno, con molta franchezza e con elevata semplicità, parlò circa un'ora tra la più viva, intensa attenzione del pubblico.

Essa dimostrò la necessità per il bene proprio e per quello degli alunni sani, di tenere appartati nelle scuole i piccoli deficienti; disse dei benefici che gl'individui malati e la società intera potrebbero ricavare da questa applicazione, già adottata in tutte le nazioni civili. Fece una rapida ma efficace storia dei tentativi e dei risultati fatti e ottenuti sul miglioramento e sull'educazione dei fanciulli idioti, descrisse a grandi linee le tendenze di questi, citando esempi e narrando aneddoti di grande interesse e terminò bene sperando dell'iniziativa ora presa dal suo illustre maestro il professor Bonfilii [sic] e caldamente appoggiata dal ministro, della lega nazionale per la protezione dei fanciulli deficienti, e disse inoltre che gli sforzi dei governanti a poco avrebbero condotto senza il grande aiuto del pubblico e principalmente delle donne che in questa missione santa possono molto operare e molto ottenere⁸.

I bambini mi annoiano (1907)

La mattina del 6 gennaio 1907, a Roma, nella grande stanza di un palazzo di via dei Marsi 58, si aggira una torma di sessanta bambini di tre, quattro e cinque anni, piccoli turbolenti che nessuno sa come domare. È arrivato il gran giorno, s'inaugura la prima Casa dei Bambini. Alla cerimonia sono presenti figli di operai, ereditiere, maestre e medici, aristocratici e filantropi. Tra loro, una dama osserva scettica quel minuscolo gregge umano: "Chissà se tra un mese questi mocciosi saranno cambiati". È al suo debutto il 'metodo montessoriano', una pedagogia nuova per i tempi moderni⁹.

Maria Montessori e il maestro Mussolini

Intanto la guerra è scoppiata in Europa. Madre e figlio evitano di tornare in patria, perché lei vuole continuare a

girare il pianeta per mostrare che il suo metodo è valido per i bambini di ogni nazionalità, lingua, religione e condizione, ma anche per il timore che Mario sia richiamato alle armi, e infine perché ormai è morto anche il padre Alessandro e ogni legame familiare con l'Italia è reciso. Al conflitto assiste da lontano con profonda angoscia e frustrazione: mentre si batte perché i piccoli siano amati e rispettati, li vede invece travolti dalla gigantesca forza del male. Nel 1916, comunque, torna in Europa, ma non sceglie come meta l'Italia. Decisa a diffondere il verbo in ogni paese, si stabilisce a Barcellona, in un paese neutrale. [...] Finita la guerra, un certo desiderio di sentirsi a casa, insieme alla speranza di essere accolta in patria con rispetto ancora maggiore di quello che ha ottenuto altrove, la spingono a tornare a Roma. [...] Intorno a quel periodo qualcosa è cambiato in Italia e, se Maria non ha nascosto negli anni passati il disappunto per non essere abbastanza apprezzata nel suo stesso paese, ora ha una speranza nuova. Tra il 1923 e il 1924 sboccia l'idillio tra il regime fascista e il metodo Montessori, e Maria torna a casa.

Fin dal 1923 aveva espresso la propria ammirazione per il fascismo, un regime forte che avrebbe potuto giovare alla causa montessoriana. Anche Mussolini ritiene che la fama della Montessori possa rafforzare il suo prestigio sulla scena mondiale, e nel 1924 afferma pubblicamente che il "telegrafo Marconi" (cioè la radio) e il "metodo Montessori" esprimono "due forze, due genialità congiunte nel nome augusto della patria". Le dà quindi un benvenuto in patria "per compiere il disegno che certo la Provvidenza di Dio ha tracciato".

L'accordo fra i due – un eccesso di astuzia da parte di entrambi che ritengono di potersi servire l'uno dell'altro – dura fino a un certo punto: neppure Mussolini può sottomettere Maria, così come lei non può piegare il duce. Eppure sulle prime l'idillio funziona e il duce, diplomatico maestro, osanna il metodo e la sua creatrice, fornendo loro ogni appoggio. Giovanni Gentile, che dal 1924 è ministro dell'Istruzione, diventa presidente dell'Opera Nazionale Montessori, che ha per patrona la Regina Margherita, sorgono nel paese una settantina di scuole e infine viene fondata la Regia Scuola Magistrale di metodo Montessori. Il progetto virtuoso comincia a incrinarsi su una questione cruciale di potere: chi comanda su tali istituzioni? Maria non ha dubbi, sarà lei, ma il fascismo pensa, viceversa, di aver asservito a sé il metodo. Emerge così la differenza

tra due visioni: quella fascista totalitaria, che prevede obbedienza, e quella montessoriana, che prevede la formazione di personalità libere e forti. La rottura arriva nel 1933, quando le scuole vengono chiuse e Maria, che le ha ideate, torna a essere una vagabonda tra gli oceani. [...] Nel 1934 Maria ritorna a vivere a Barcellona, dove pubblica *Psicoaritmetica* e più tardi *Psicogeometria*.

Il vento di generale apertura fiduciosa al progresso che aveva caratterizzato i suoi anni giovanili soffia ora ben diversamente. Trionfano in Europa le dittature, nemiche giurate della pedagogia montessoriana; così nel 1935 il metodo viene bandito in Germania, i suoi libri vengono bruciati in Austria, l'Unione Sovietica non vuole né lei né le sue scuole (mentre già mille istituti hanno adottato il metodo in Gran Bretagna). Maria non resta immune agli sconvolgimenti dell'epoca. Allo scoppio della guerra civile spagnola, è una cannoniera britannica, la *Man of War*, che la prende a bordo a Barcellona per portarla in salvo ad Amsterdam. Nel 1938 esce *Il segreto dell'infanzia* e nella tarda primavera 1939, quando ormai la guerra è vicina, lei si trova a Londra per una serie di conferenze sul passaggio dall'infanzia all'adolescenza (un chiaro segnale del fatto che il suo impegno si sta estendendo oltre i primi anni di vita). Il 28 luglio dello stesso anno, un mese prima dell'invasione della Polonia, parla al pubblico esortandolo ancora una volta: "Educate per la pace", ultimo messaggio prima della catastrofe. [...] Su invito di George S. Arundale, presidente della Società teosofica, parte per Adyar, in India, dove tiene corsi a trecento insegnanti provenienti da tutto il mondo. Ma il 10 giugno 1940, con la dichiarazione di guerra, è Benito Mussolini, ancora una volta, a giocare un brutto scherzo: gli inglesi che governano l'India internano lei e il figlio in un campo di prigionia. Riesce ugualmente a tenere lezioni, tuttavia non può muoversi né lasciare il paese. Soltanto nel 1944, con molte scuse dalle autorità, viene rilasciata: gli Alleati hanno bisogno di lei, e la pregano di parlare alla radio – e pensare che si è sempre rifiutata d'imparare l'inglese – a favore delle democrazie. Lei risponde: "Penso a tutti i bambini che in questo momento stanno morendo sotto i bombardamenti alleati...", e rifiuta di esibirsi per quella che giudica un'iniziativa di propaganda politica e non un'azione di pace. È il suo stile di sempre: l'unica causa per la quale è pronta a battersi è quella dei bambini attraverso il suo metodo¹⁰.

La Signora Maria Montessori

La signora Maria Montessori riceve amici e giornalisti nel salone del *Grand Hotel*. Questa bella vecchia dispiacque apertamente al regime fascista intorno al 1934; fu allora che le scuole Montessori vennero chiuse in Italia e la direttrice di una di esse condotta in carcere.

Il viso della signora è in così aspro contrasto con le "cose del mondo d'oggi", da insospettire chiunque cerchi un medesimo stile nel personaggio e nelle figure di sfondo. I suoi capelli, forti, fini e bianchi salgono a onda verso la nuca, lasciando scoperta un'ampia fronte quasi maschile: le mani, lunghe e forti, sebbene gualcite dal tempo, se ne stanno ai due lati di lei, mobilissime, in punta a due braccia quasi inerti; i suoi occhi fermi e penetranti si addolciscono di continuo velandosi fino al punto di perdere lo sguardo.

Questa donna predica da molti anni che bisogna liberare i bambini dalla servitù millenaria in cui giacciono. "Ciascuno di noi adulti, dice in sostanza la signora, è figlio del bambino che lo ha preceduto!".

Spesso siamo figli di ignoti o di nessuno, perché il bambino che portava il nostro nome dieci anni prima che avessimo vent'anni, era così poco libero da non poter contare per una vera e propria persona. I grandi fanno le rivoluzioni, sanciscono i diritti dell'uomo, ma i bambini, come potranno imporre la loro carta dei diritti? Saranno mai in grado di compiere una rivoluzione?

Quando si acquista la capacità di unire le proprie forze in una ribellione universale, il ventunesimo anno è già scocciato e si è ormai dalla parte degli adulti oppressori.

Bisogna liberare l'uomo fin dalle sue radici che si sprofondano nei giorni dell'infanzia!

Ecco ciò che raccomanda la signora Montessori, e le scuole Montessori sorgono in tutte le parti del mondo, in America, in Europa, in Cina, in Africa, dal seme di questa semplice verità.

Libertà individuale, personalità, fantasia, genio... come suonano strane queste parole, pronunciate nella miserabile Europa che da trent'anni chiama geni soltanto i tiranni.

La signora Montessori parla pacatamente, non cerca mai di essere brillante; è il contrario di una donna intellettuale d'oggi, inacidita dalla polemica contro la verità, raggrinzita dallo sforzo penoso del cavillo e del sofisma, col palato impastato dai residui velenosi che vi lasciano tutte le

parole improprie, le frasi di moda, il gergo che usa la Trivialità quando, incarnatasi in un cervello decadente, vuol mascherarsi da Rarità.

Non è fanatica, né esaltata; è semplicemente convinta delle conclusioni cui è pervenuta¹¹.

*Guido Gonella. Omaggio alla Montessori (1947)*¹²

Sono lieto, Signora Montessori, di porgerle in questa sede il saluto della Scuola italiana, e di esprimerle i miei personali sentimenti di stima e di gratitudine per quanto Ella ha fatto a beneficio della Scuola.

Allorché, come Ministro della Pubblica Istruzione, presi l'iniziativa di invitarla a ritornare in Italia, mi sentii onorato di interpretare in tal modo i sentimenti della Scuola italiana, che intendeva offrirle questa testimonianza di affetto e di riconoscenza, testimonianza che era nei voti di tutti, e la cui esigenza era nell'ordine stesso delle cose.

Lei da oltre un quarantennio ha dato a questa Scuola, sulla vasta scena del mondo, un singolare contributo di idee e di opere, per cui la scuola italiana è divenuta più nota e operante in ogni Paese. C'è stato un tempo, in cui la sua opera in Patria è stata ignorata o avversata, ma non perciò Ella ha cessato di rappresentare idealmente la Scuola italiana, di onorarla e di avvalorarla.

Ma il saluto, che le porgo a nome della Scuola vuole rivolgersi a qualcosa che supera lo stretto ambito dei problemi e delle attività scolastiche intese in senso tecnico. La sua vita e l'opera sua sono un alto esempio educativo. Ella è vissuta e vive sotto il segno di una missione, a cui senza interruzione e senza riserve ha dedicato e dedica tutte le sue energie, da quando, oltre quaranta anni fa, ha intrapreso lo studio dei problemi dell'educazione ad oggi, in cui il fervore spirituale che continua ad animare la sua opera sembra aver annullato il tempo che ci separa da quel lontano inizio. E questa missione, in cui e di cui Ella vive, ha per noi un accento singolare e significativo.

È una missione di civiltà in pro' di tutte le genti. [...]. Ma la sua missione ha un altro carattere, che la rende particolarmente cara al nostro cuore di Italiani desiderosi di risorgere nella verità e nella giustizia. Essa è una missione in pro' del bambino; del bambino di tutte le genti, del figlio di ogni madre. Ella ha affermato che non basta dire che l'adulto deve aiutare il bambino, ma che il bambino può aiutare l'adulto, con la sorgente dell'amore, che l'umanità adulta scopre, curvandosi su di lui, spiandone e

curandone l'incerta vita. [...]. Con questi sentimenti e col voto che la sua nobile fatica possa prolungarsi nel tempo, e rifiorire in nuove opere di bene, io la ringrazio di essere venuta tra noi a darci motivo di conforto e di speranza nella rigenerazione dell'uomo¹³.

Felicino: il bambino trionfante in famiglia

La storia di Felicino (Felicetto), ci viene simpaticamente e vividamente raccontata dall'insegnante montessoriana Héléne Lubienska de Lenval (1895-1972), che rende una testimonianza emblematica di come, nell'ambiente familiare, genitori sensibili ai bisogni del proprio bambino si dimostrino pronti a seguire le indicazioni della dottoressa Montessori per facilitare lo sviluppo del piccolo in un ambiente adatto, appositamente preparato sin dalla sua nascita. Essi stessi, inoltre, con il loro atteggiamento positivo e una regolazione attenta e rispettosa degli interventi educativi, contribuiscono con serenità e fiducia alla crescita libera e costruttiva del proprio piccolo bambino, artefice assoluto delle sue gioiose conquiste.

Chi non conosce la scuola Montessori? Quell'ambiente sereno dove il bambino si sente padrone, mentre la maestra, silenziosa, sta in piedi pronta a servirlo? Queste scuole sono molte, innumerevoli. Invece finora sono poche le famiglie Montessori, dove il bambino sia padrone e si possa sviluppare *nell'ambiente adatto* sin dai suoi primi palpiti di vita.

'Capriccio dei ricchi' diranno quelli che non conoscono del Metodo che i bei mobilini di qualche scuola.

'Nossignore' - risponderemo - il Metodo Montessori, come il buon senso, si adatta ovunque, anzi, meglio tra coloro che hanno meno pregiudizi di casta, e più abitudine al lavoro.

* * *

Felicino è un vero *montessoriano* sin dalla nascita. La Dottoressa è la sua madrina, e i suoi genitori cercano di fare ogni cosa secondo il metodo.

Anzitutto sappiate questo: che *'Felicino ha sempre ragione. E quando ha torto è colpa della sua mamma'*. Potete vedere quest'iscrizione appesa sul suo lettino, se venite a trovarlo. Ma l'argomento è in sé così evidente che è inutile spiegarlo.

* * *

La capacità di *concentrazione* risale in Felicino alle prime settimane della sua vita. La lampada fu la prima che attirò la sua attenzione. Era coperta di un paralume *bleu* e Felicino vi fissava lo sguardo, si animava, e tutto sorridente esclamava: *auà! auà!* come se rapito dalla bellezza della luce cantasse: Allah! Allah!

Quando ebbe cento giorni cominciò a guardare intorno a sé cercando qualche altra cosa interessante anche di giorno. Allora suo papà, fece una specie di ventaglio con carta di tutti i colori, e questa ‘meraviglia’ faceva, divertendolo, molta compagnia a Felicino, il quale la fissava come i fachiri fissano un punto luminoso per concentrarsi.



Fig. 1 - ...seduto per terra, affannato ad aprire una scatola...

Dopo i tre mesi, la contemplazione sola non bastava più a Felicino. La sua attenzione si concentrò allora, per mezzo dell'azione, sui suoi ditini che contava e ricontava cominciando sempre dal pollice. Più tardi non lo si lasciava mai senza una occupazione. Gli si dava, per esempio, un oggetto fissato ad un elastico che si poteva acchiappare, lasciar andare e riacchiappare ancora. A dieci mesi Felicino ebbe la sua camera. Da allora egli fu lasciato solo tutta la mattina in mezzo ai suoi strumenti di lavoro. Per non disturbarlo non si entrava mai nella sua stanza senza prima aver guardato all'interno per mezzo del periscopio fissato in un buco praticato nella porta. Che quadri deliziosi si potevano contemplare nello specchietto del periscopio! Ecco Felicetto seduto per terra, immobile, immerso nello studio di un oggetto: affannato a chiudere ad aprire una scatola (Fig. 1); a mettere e togliere il turacciolo a una boccetta; a mettere e togliere il coperchio di una pentola. Spesso non lo si sentiva muovere per venti minuti, tanto

da crederlo addormentato. Felicino aveva bisogno di solitudine e di essa godeva.

Naturalmente tutto ciò non sarebbe stato realizzato se la Dottoressa non ci avesse insegnato a dare al bimbo anzitutto un ambiente adatto. Nel caso di Felicino l'ambiente consiste in una stanza completamente sbarazzata dai mobili comuni, di quelli degli adulti cioè: nel mezzo c'è un tappeto, in un angolo il letto di Felicino, nell'opposto quello della sua mamma. Ma i letti non sono come quelli comuni, pieni di angoli duri e di pericoli nascosti. Quelli ideati dalla Dottoressa sono bassi e larghi, ma non si fabbricano per ora che a Londra e non è facile procurarseli. I nostri letti invece sono montessoriani *in spirito*, si potrebbe dire, e non ci sono costati né gran fatica né gran spesa... Quello di Felicetto consiste in tre valigie messe in fila sulle quali è stato messo un materassino; quello della sua mamma consiste in un materasso messo per terra. Appena entrato in questa stanza, Felicino, che aveva dieci mesi e non camminava ancora, saliva e scendeva dai letti da solo. Così prese l'abitudine ogni mattina, dopo aver lavorato in tutta tranquillità e con interesse, per un pezzo, di coricarsi tranquillamente per dormire fino al tocco (Fig. 2).



Fig. 2 - ...prese l'abitudine di coricarsi da solo...

Quando si svegliava, scendeva zitto zitto dal suo lettuccio e andava a quattro zampe verso la porta, si alzava appoggiandosi al muro e apriva con un piccolo grido di trionfo «Ah!» (Fig. 3).



Fig. 3 - ... con un piccolo grido di trionfo...

Ho sentito raccontare che in certe scuole Montessori fabbricate appositamente secondo le idee della Dottoressa, vi sono le porte basse e con le maniglie per aprirle, all'altezza dei bimbi piccoli. Noi per Felicino abbiamo perciò adattato all'altezza di lui le nostre porte comuni. E come? Attaccando alle maniglie uno spago con in fondo un anello (Fig. 4).



Fig. 4 - ... uno spago con in fondo un anello...

Chi mai avrebbe creduto, prima che lo scoprisse la Dottoressa, che il bambino ama il lavoro? In molti è radicata

ancora l'idea che il bambino giuochi sempre; vuol dire che costoro non hanno osservato bene i fatti. Nelle scuole Montessori i bambini scopano, lavano i piatti, puliscono le proprie scarpe, insomma fanno con gioia i lavori così detti servili. Ed io pensavo dentro di me: appena Felicino sarà più grande gl'insegnerò a fare tutte queste cose. Ma come sbagliavo! Non ebbi da insegnare nulla né da aspettare che Felicino crescesse. Ecco ciò che accadde: siccome noi si mangiava sempre per terra, (così volle Felicino dai 9 ai 14 mesi) per forza accadeva talvolta di versare fuori dei piatti un poco di minestrina. Allora io prendevo uno straccio e asciugavo, ma adesso appena succede qualcosa di simile Felicino stesso (che ha ben 15 mesi) va a prendere lo straccio e strofina e pulisce con ardore.

Tutti i pezzi di carta che trova per terra porta nella cesta e ve li butta con un'espressione di disprezzo. 'Da!' dice (cioè 'via' nel suo linguaggio) e poi ci guarda sorridente, consapevole di aver fatto un lavoro utile.

Non ha forse detto la Dottoressa che il bambino ama l'ordine? E le buone maniere, credete forse che le insegni io a Felicetto? Nient'affatto. Anzi è lui a ricordarle a me. Amante dell'ordine, egli esige che ogni cosa sia a suo posto, così trova che i piedi debbono stare solo per terra. Guai, se per allacciare le scarpe metto il piede sulla seggiola! Felicino arriva di corsa e mi spinge via il piede, dicendo 'na!' (cioè no!). Lo stesso 'na!' energico mi fa balzare se per caso metto il gomito sulla tavola. Perché adesso mangiamo a tavola tutti insieme, come persone grandi e Felicino non permette che lo si imbrocchi come un pupetto. Come mai? Per più di tre settimane non ha fatto altro che esercitarsi a mangiare in scatole, in pentole, in qualunque recipiente vuoto. Andava a dormire perfino con un cucchiaio in mano e adesso come non saprebbe mangiare? Si capisce che mangia benissimo perfino i maccheroni che scivolano con tanta perfidia dal cucchiaio.

E l'educazione morale di Felicino, credete che la faccia io? Come potrei insegnargli per esempio il coraggio? Potrei fare fiorire una rosa dicendole: fiorisci? La rosa fiorirà da sola se la curo bene perché la forza creativa sta in lei. In me non c'è che il potere di distruggere o di servire.

Il coraggio di Felicino mi fa spavento: porte, finestre, scale nulla lo ferma nelle sue corse. A un anno, quando faceva appena tre passi da solo, il suo papà gli mostrò come si poteva scendere da un letto alto. 'Guarda' gli disse 'fai un

mezzo giro su te stesso, ti metti sulla pancetta, scivoli pian piano e cadi sui piedi'. Adesso lo posso lasciare su qualsiasi letto o sofà lui scende sempre da solo; per un momento, quando sta con le gambette in aria si sente che ha un po' paura, ma poi si fa coraggio e con un grido di trionfo si lascia cadere in piedi. Così m'insegna che la forza che supera ogni ostacolo è il coraggio, e che il coraggio non può dare che soddisfazione e gioia.

* * *

Spinta dalla voglia d'imparare ho girato il mondo in cerca di un maestro. Finalmente l'ho trovato. Il mio maestro è Felicino¹⁴.

La necessità di preparare un ambiente adatto alle esigenze di sviluppo e crescita autonoma del bambino, in base alla sua fascia d'età, si riferisce sia alle attività diurne sia a quelle notturne. Nella storia di Felicino viene descritta la camera a lui assegnata e dedicata alle attività di un piccolo bambino. In particolare dalla descrizione emerge la presenza di una zona notte fornita di letto modello in base al prototipo ideato dalla dottoressa Montessori e a quell'epoca disponibile solo a Londra. A completamento del quadro riferito alle specificità montessoriane del "dormire", inteso come riforma del letto e delle abitudini relative al lungo sonno imposto e non naturale, si inserisce un eloquente estratto da "Il segreto dell'infanzia" che riportiamo di seguito:

Il conflitto tra adulto e bambino comincia quando il bambino è arrivato nel suo sviluppo a poter agire. [...]. Molti genitori si vantano di aver così bene abituato i bambini a dormire presto la sera da essere essi sempre liberi di uscire.

Il letto dove i bambini possono muoversi, diverso dalla culla che ha una forma di bellezza e di morbidezza, diverso dal letto dei grandi che è fatto per sdraiarsi comodamente e dormire, è una gabbia alta di ferro, dove i parenti li fanno scendere su un giaciglio forzato, posta in alto perché l'adulto possa maneggiare il bambino senza avere il disturbo di chinarsi e perché possa abbandonarvi questa creatura che piangerà, sì, ma non si farà male.

Si fa buio intorno al bimbo in modo che le luci anche quando verranno per il nuovo giorno, non penetrino e non lo risvegliano.

Una prima forma di aiuto alla vita psichica del bambino è la riforma del letto e delle abitudini relative al lungo sonno imposto e non naturale. Il bambino deve avere il diritto di dormire quando ha sonno e di svegliarsi quando ha finito di dormire e di alzarsi quando vuole. Per cui noi consigliamo, e già molte famiglie lo attuano, l'abolizione del classico letto del bambino e la sua sostituzione con un giaciglio molto basso, quasi rasente al suolo dove il bambino possa stendersi ed alzarsi a suo piacere.

Il letto piccolo e basso quasi rasente a terra è economico come tutte le riforme che aiutano la vita psichica del bambino: perché esso ha bisogno di cose semplici e le poche cose che esistono per lui, sono invece sovente complicate quasi a ostacolare la sua vita. In molte famiglie questa riforma fu attuata, mettendo un piccolo materasso in terra, ricoperto da una grande coperta. Allora i bambini vanno essi stessi spontaneamente a letto la sera, gioiosi, e la mattina si alzano senza svegliare nessuno. Sono esempi che dimostrano come realmente ci sia uno sbaglio profondo nella impostazione della vita infantile e come l'adulto, affaticandosi e volendo fare il bene del bambino, vada veramente contro i suoi bisogni, segua forse senza esserne cosciente i suoi istinti di difesa che potrebbe facilmente vincere.

Da questo insieme di cose risulta che l'adulto deve cercare di interpretare i bisogni del bambino per seguirlo e assecondarlo con le proprie cure, preparandogli insieme un ambiente adatto. Solo così si può iniziare una nuova epoca nell'educazione, quella dell'aiuto alla vita. E potrà aver fine e chiudersi l'epoca in cui l'adulto considerava il bambino come un oggetto che si prende e si trasporta dovunque quando è molto piccolo e che quando è cresciuto deve soltanto obbedire e seguire l'adulto. Bisogna che l'adulto si convinca a tenersi in un posto secondario e si sforzi a comprendere il bambino col desiderio di farsi suo seguace e aiuto della sua vita. Ecco l'orientamento educativo che riguarda le madri e tutti gli educatori che avvicinano il bambino. Se la personalità del bambino deve essere educata nel suo sviluppo ed essa è più debole, occorre che la personalità prevalente, quella dell'adulto, si faccia remissiva e, prendendo, seguendo la guida che il bambino stesso gli offre, consideri suo onore il poterlo comprendere e seguire¹⁵.

Storie di bambini piccoli. Studi di caso per l'autoregolazione dell'intervento adulto

Molti sono gli esempi riportati nel testo di Maria Montessori “Il segreto dell’infanzia” riferiti ad episodi in cui sono protagonisti bambini piccoli, dai quattro mesi ai tre anni di età, e gli adulti che li accompagnano o li accudiscono. In alcuni casi, la dottoressa Montessori è coinvolta in prima persona, mentre in altri è osservatrice attenta e testimone diretta di quanto accade. Riteniamo sia un materiale di grande interesse documentario a cui riferirsi per costruire una casistica di situazioni che stimoli nell’adulto momenti di riflessione sul bambino piccolo e i suoi bisogni nei contesti quotidiani, fornendo al tempo stesso spunti per sperimentare modalità maggiormente funzionali ed efficaci di comprensione e autoregolazione del proprio intervento di genitore o educatore.

Il volume citato riporta complessivamente 27 episodi. La fascia d’età più rappresentata a livello statistico è quella che va dai 18 ai 24 mesi. Dai 27 episodi abbiamo selezionato 13 casi scegliendoli perché includono la presenza di soggetti adulti e mostrano come, all’interno della dinamica narrata, la resistenza o l’aiuto al bambino da parte di essi influiscano negativamente o positivamente sullo sviluppo del bambino. L’età dei bambini rappresentati nella selezione varia dalle 4 settimane ai 30 mesi; in 9 casi su 13 si tratta di bambini di sesso maschile.

A completamento della casistica estratta da “Il segreto dell’infanzia”, abbiamo selezionato qualche altra eloquente storia con bambini piccoli protagonisti di cui Montessori ci narra in una raccolta di sue conferenze recentemente tradotta per la prima volta in lingua italiana e pubblicata con il titolo “Tutto quello che dovresti sapere sul tuo bambino”¹⁶. In questo testo sono riportati complessivamente 20 episodi. Anche qui la fascia più rappresentata a livello statistico è quella 18-24 mesi. Dai 20 casi narrati ne abbiamo selezionati 9 scegliendoli in base al medesimo criterio adottato per il primo testo. L’età dei bambini rappresentati nella selezione varia dai 12 ai 36 mesi; in 8 casi su 9 si tratta di bambini di sesso maschile. Complessivamente, dunque, abbiamo estrapolato un repertorio di 22 casi significativi che ci consentono di stimolare un processo riflessivo, di analisi e di valutazione/autovalutazione sul fare educativo ed il comportamento adulto soprattutto in famiglia e nella quotidianità. Si lascia poi

alla libera elaborazione di chi legge giungere a ulteriori riflessioni conclusive in piena autonomia.

Estratti da “Il segreto dell’infanzia”

Caso 1. Un bambino di quattro settimane.

Un esempio può chiarire assai più che una discussione e a tal fine citerò un caso molto impressionante. Si tratta di un bambino di quattro settimane di età che dalla nascita non era ancora uscito di casa. La *nurse* lo teneva in braccio, quando si presentarono insieme davanti al bambino il padre e uno zio che vivevano nella casa. I due uomini avevano press’a poco la medesima statura e la stessa età. Il piccolino ebbe una mossa di sorpresa intensa e quasi di spavento. Allora quelli che avevano delle nozioni sulla nostra psicologia, si adoperarono ad aiutare il bambino per tranquillarlo. Essi rimasero innanzi a lui, ma si separarono, andando uno a destra e l’altro a sinistra, restando però a portata della sua vista. Il piccolino si voltò a guardare uno di essi, con una preoccupazione evidente e dopo averlo fissato gli sorrise.

Ma d’un tratto il suo sguardo riprese un’attitudine più che preoccupata, spaventata e con mossa rapida voltò la testa per fissare l’altro, che pure guardò a lungo: e solo dopo qualche tempo gli sorrise.

Ripeté queste transizioni tra preoccupazione e sorriso, accompagnate dalle mosse della testa da destra a sinistra, una decina di volte, prima di realizzare che gli uomini erano due. Essi erano gli unici uomini che egli aveva finora visto e tutti e due già molte volte gli avevano fatto festa, lo avevano preso in braccio, lo avevano vezzeggiato con parole affettuose. Egli aveva capito il fatto che c’era un essere differente dalla mamma, dalla *nurse* e dal gruppo femminile che nella casa aveva avuto modo di osservare: ma non avendo mai visto i due uomini insieme, si era formato l’idea che esisteva un uomo solo. Da qui il suo spavento di avvertire tutto ad un tratto che quell’essere che egli aveva così faticosamente catalogato nel caos, tutto ad un tratto si sdoppiava.

Aveva scoperto il suo primo errore. Per la prima volta, a quattro settimane di età, la fallacia della ragione umana si era presentata al suo spirito lottante nel processo dell’incarnazione.

In altro ambiente dove gli adulti non avessero avuto alcuna nozione sull'esistenza della vita psichica nel bambino, fin dalla nascita, il bambino non avrebbe avuto l'immenso aiuto che gli dettero i due uomini, prestandosi a facilitarli un passo difficile, uno sforzo verso la realizzazione della coscienza¹⁷.

Caso 2. Una bambina di cinque mesi.

Solo le *nurses* preparate a intendere i nostri principi possono darne qualche esempio. Citerò quello di una *nurse* che si accorse che la bambina di cinque mesi che essa conduceva lentamente a passeggio in un carrozino nella sua propria villa, mostrò interesse e gioia nel vedere una lapide di marmo bianco incastrata in un muro antico di colore grigio. Benché la villa fosse piena di bellissimi fiori, la bambina nella passeggiata sempre uguale, sembrava eccitarsi di piacere al giungere vicino alla lapide: e perciò la *nurse* fermava il carrozino ogni giorno davanti a quell'oggetto che sembrava così lontano dal poter procurare un piacere durevole a una bambina di cinque mesi¹⁸.

Caso 3. Una bambina di circa 6 mesi.

Sono invece gli ostacoli che danno una più facile possibilità di giudicare l'esistenza di un periodo sensitivo: e forse il maggior numero di capricci precoci sono dovuti a quella sensibilità. Citerò qualche esempio tolto dalla vita reale. Ecco una piccola scena di famiglia: il personaggio principale è una bambina di circa sei mesi di età. Nella *nursery*, cioè nella stanza dove la bambina risiede consuetamente, arriva un giorno una signora in visita, e appoggia l'ombrellino da sole sopra una tavola. La bambina sembra agitarsi, ma non evidentemente per la signora, bensì per l'ombrello: perché, dopo averlo fissato lungamente, comincia a piangere. La signora interpretando ciò come un desiderio della bambina di avere l'ombrello si affretta a portarglielo vicino, accompagnando l'atto con i sorrisi e i vezzi che si sogliono prodigare ai bambini. Ma la piccina respinge l'oggetto e continua a gridare. Si fanno altri analoghi tentativi, mentre la bambina si agita sempre più. Che cosa fare? Ecco delinearci uno di quei capricci precoci che si presentano quasi fin dalla nascita. A un tratto la mamma della bambina, che aveva qualche cognizione delle manifestazioni psichiche di cui stiamo parlando, toglie

l'ombrello dalla tavola e lo porta nella stanza vicina. La bambina immediatamente si calma. Ragione del dolore era l'ombrello sul tavolo, cioè un oggetto fuori di posto che turbava violentemente il quadro consueto della posizione degli oggetti nell'ordine che la bambina aveva bisogno di ricordare¹⁹.

Caso 4. Il bambino piccolo di una *nurse* inglese.

Allora nasce nel bambino una agitazione viva e spesso violenta, che ha non solo i ben noti caratteri del capriccio invincibile, ma che può assumere apparenze di malattie che resistono ad ogni cura, persistendo le circostanze sfavorevoli.

Tolto l'ostacolo, spariscono invece immediatamente, così il capriccio come la malattia: dimostrando in modo chiarissimo la causa del fenomeno.

Un esempio interessante per la sua chiarezza è quello che cito di una *nurse* inglese. Dovendo allontanarsi per poco tempo dalla famiglia del bambino affidato alle sue cure, lasciò a sostituirla una *nurse* egualmente abile. Questa trovò facile il compito presso il bambino, eccetto quando si trattava di fargli il bagno. Allora il bambino si agitava e si disperava: il pianto non era la sua sola reazione, ma erano forti reazioni e gesti di difesa, con cui cercava di sfuggire alle mani della *nurse*; invano questa poneva ogni più minuziosa cura nella preparazione perfetta del bagno, a poco a poco il bambino la prese in avversione. Quando la prima *nurse* tornò, questo ridivenne buono e calmo e si lasciò fare il bagno, mostrando piacere. La *nurse* era della nostra scuola, e fu interessata a cercare l'elemento psichico a cui potevano richiamarsi i fenomeni sopravvenuti. Con molta pazienza cercò di indagare e di interpretare le parole imperfette che dicono i bambini in questa prima età.

Gli elementi che poté ricavare furono due: il piccino aveva giudicato cattiva la seconda *nurse*, e perché? Perché gli faceva il bagno a rovescio. Le due *nurses* messe a confronto constatarono che mentre la prima prendeva il bambino con la mano destra verso la testa e la sinistra verso i piedi, la seconda *nurse* aveva l'abitudine di fare il contrario²⁰.

Caso 5. Una bambina di sette mesi.

Voglio ora citare esempi di bambini più grandi di età. Cioè una bambina di sette mesi, che giocava con un cuscino seduta in terra su di un tappeto. Sulla stoffa del cuscino erano impresse figure di fiori e figure di bambini, ed essa con un evidente entusiasmo gioioso, odorava i fiori e baciava i bambini. Una domestica senza istruzione, a cui la bambina era affidata, interpretò il fatto così: che alla bambina piacesse il gioco di odorare e baciare tutte le cose e subito si affrettò a darle ogni specie di oggetti dicendo: odora questo, bacia quest'altro, e così quella mente che stava organizzandosi, che riconosceva le immagini, e col suo movimento le fissava, compiendo con gioia e tranquillità un lavoro interiore costruttivo, restò confusa. Il suo misterioso sforzo verso l'ordine interiore, veniva cancellato da un'anima di adulto senza comprensione, come farebbe l'onda del mare di costruzioni o di disegni fatti sull'arena delle spiagge.

Gli adulti possono ostacolare e persino impedire questo lavoro interiore quando interrompono bruscamente le riflessioni dei piccini e, senza comprenderli, cercano di distrarli: afferrano una manina del bambino, lo baciano per divertirlo, oppure cercano di farlo dormire, senza tener mai conto dell'intimo travaglio psichico che si sta svolgendo nella sua anima. Incosciente di cotesto misterioso travaglio, l'adulto può agire cancellando il primitivo desiderio infantile.

È invece assolutamente necessario che il bambino conservi con piena chiarezza le immagini che va captando, perché solo con la chiarezza e la distinzione delle impressioni può formare la propria intelligenza²¹.

Caso 6. Una bambina di un anno e due mesi.

In un altro caso io misi tra le manine di una bambina di un anno e due mesi un cencio per spolverare e questo divenne un lavoro delizioso per lei che, seduta, spolverava tanti piccoli oggetti lucenti. Ma v'era in sua madre una specie di difesa e ostacolo che non le permetteva di consegnare alla bambina un oggetto a parer suo lontano dai bisogni di un piccolo²².

Caso 7. Un bambino di quasi un anno e mezzo.

Il bambino che entra in causa non aveva ancora raggiunto un anno e mezzo di età: la sua famiglia arrivava da un lunghissimo viaggio, ed il bambino era veramente troppo piccolo per sopportarne le fatiche: almeno questa era l'opinione di tutti. Raccontavano però che in viaggio non vi erano stati incidenti. Tutte le notti la famiglia aveva dormito in eccellenti alberghi prenotati e dovunque erano stati preparati una culla e alimenti per il bambino. Si trovavano ora in un comodo appartamento ammobiliato: non c'era la culla, ma il bambino dormiva in un grande letto insieme alla mamma. La malattia del bambino era cominciata con agitazioni notturne e disturbi digestivi. La notte bisognava passeggiare il bambino, le cui grida si attribuivano a dolori viscerali; erano stati chiamati dei pediatri e uno di essi aveva ordinato alimenti a base di vitamine, che venivano preparati con le cure più minuziose. I bagni di sole, le passeggiate e i trattamenti fisici più moderni, non davano sollievo alcuno. Il bambino peggiorava e la notte era per tutta la famiglia una veglia straziante. Finalmente sopravvennero delle convulsioni, si vedeva il bambino contorcersi sul letto in uno spasmo impressionante. Gli accessi convulsivi venivano anche due o tre volte il giorno. Si decise dunque di consultare il più rinomato medico per malattie nervose di bambini e fu stabilito un consulto. Fu in questa circostanza che io intervenni. Il bambino sembrava sano e al racconto dei genitori era stato sano e tranquillo durante tutto il viaggio: poteva dunque esserci in tutte queste manifestazioni una causa psichica. Quando ebbi questa impressione, il bambino stava sul letto in preda ad uno dei suoi accessi di agitazione. Presi due poltrone e le misi una dinanzi all'altra, in modo che tutte e due insieme formassero un lettino circondato da spalliere come una culla: vi disposi dentro coperte e biancheria e misi il tutto senza parlare, accanto al letto. Il bambino guardò, cessò di strillare, rotolò sopra sé stesso arrivando fino alla sponda del letto e si lasciò cadere nella culla improvvisata, dicendo: "cama, cama, cama" e si addormentò immediatamente. I suoi disturbi non si presentarono più.

Evidentemente il bambino era sensibile ai contatti con un letto piccolo avvolgente il suo corpo, contro il quale le sue membra trovavano appoggio, mentre il letto grande era per lui senza ripari: avveniva cioè un disordine nel suo

orientamento interno e questo disordine era causa del conflitto penoso che lo aveva fatto passare attraverso le cure di tanti sanitari; così potenti sono i periodi sensitivi; essi sono la forza saettante della natura creatrice²³.

Caso 8. Un bambino di un anno e mezzo.

Un altro esempio: si tratta qui di un bambino più grande: di un anno e mezzo di età, ed io fui parte attiva della scena. Mi trovavo con una piccola comitiva nel passaggio attraverso la grotta di Nerone a Napoli: era con noi una giovane signora che conduceva un bambino, troppo piccolo davvero per poter percorrere a piedi quel tratto sotterraneo che attraversa tutta una collina.

Infatti dopo qualche tempo il bimbo si stancò e la signora lo prese in braccio. Ma lei stessa non aveva calcolato le proprie forze: era accaldata e si fermò per togliersi il soprabito e metterselo sul braccio e con quell'ingombro raccolse anche il bambino. Questi si mise a piangere e il suo pianto cresceva e diventava sempre più clamoroso. La mamma cercava invano di calmarlo: era evidentemente esausta e cominciava a diventare nervosa. Tutti alla loro volta furono turbati e naturalmente offerse aiuti. Il bimbo passò da braccia a braccia sempre più agitato: e ognuno lo esortava e gridava, peggiorando la situazione. Sembrò necessario che lo riprendesse la madre. Ma ormai si era giunti all'apice di quello che si chiama capriccio; e sembrò davvero una situazione disperata.

Qui la guida intervenne e con la sua energia di uomo deciso strinse il bambino tra le braccia robuste. Allora cominciò da parte del bambino una reazione veramente violenta. Io pensavo che queste reazioni hanno sempre una causa psicologica di sensibilità interna e feci un tentativo: mi avvicinai alla madre del bambino e le chiesi: "Signora, mi permette di aiutarla ad infilare il soprabito?". Essa mi guardò stupita perché aveva ancora caldo, ma, confusa, corrispose alla mia richiesta e si lasciò rivestire. Immediatamente il bambino si calmò; finirono le lagrime e l'agitazione e disse più volte: "To, palda" che voleva significare "il paletot sulle spalle": sì, mamma deve tenere il paletot sulle spalle, sembrava che pensasse; "finalmente mi avete capito". Tese le braccia alla mamma e tornò con lei sorridente; il viaggio finì nella più grande tranquillità. Il soprabito è fatto per stare sulle spalle e non per rimanere come un cencio sul braccio e quel disordine sulla per-

sona della mamma era stato causa di un conflitto inquietante²⁴.

Caso 9. Un bambino di un anno e mezzo.

Io, per esempio, vidi un bambino di un anno e mezzo che nella sua casa trovò una pila di tovaglioli ben stirati accumulati lì uno sull'altro con cura esatta. Il bambino prese uno solo di questi tovaglioli piegati, sostenendolo con la più grande cura, e mettendo al di sotto una mano perché non si spiegasse, e lo trasportò all'angolo della stanza, diagonalmente più lontano, deponendolo sul pavimento e dicendo: "uno". Tornò quindi indietro camminando sulla stessa direzione diagonale: segno che egli era guidato da una speciale sensibilità orientatrice. Tornato al luogo di prima, prese un altro tovagliolo allo stesso modo, trasportandolo lungo un medesimo cammino e deponendolo sopra a quello già posto in terra, ripetendo la parola: "uno". E così fece fino a che ebbe trasportati tutti i tovaglioli. Quindi con analoga manovra, li riportò tutti al luogo di prima. Benché la pila dei tovaglioli non fosse più nella condizione perfetta in cui li aveva lasciati la cameriera, si conservavano tuttavia abbastanza ben piegati: e quella torre, pur manifestando qualche avaria, non si poteva giudicare proprio smantellata. Per fortuna del bambino nessuna persona di famiglia si era trovata presente a questa lunga manovra. Quante volte i piccoli vedono alle loro spalle un adulto che grida: "fermo, fermo! Lascia stare queste cose!" e quante volte quelle piccole e venerabili manine sono battute perché si abituino a non toccare le cose²⁵.

Caso 10. Un piccolino di forse un anno e mezzo o due.

Io osservai e seguii un giorno un padre giapponese che conduceva a passeggio un piccolino di forse un anno e mezzo o due di età. Ad un tratto il piccino si abbraccia alla gamba del padre, e questi si ferma e dà posto al piccolo, che comincia a girare attorno alla gamba scelta per il suo torneo: quando il bimbo ha finito il suo esercizio, ricomincia la passeggiata lenta. Ma dopo un poco il piccino si mette a sedere sull'orlo del marciapiede: e il padre gli si ferma accanto. Il viso paterno era serio e normale; egli non faceva nulla di eccezionale, era semplicemente un babbo che conduceva a passeggio il bambino²⁶.

Caso 11. Un bambino di circa due anni.

Accadde a me stessa: vidi un bambino di circa due anni, che metteva un paio di scarpe usate sulla coperta bianca di un letto rifatto. Io, con una mossa spontanea (dirò, per il caso, non misurata) presi le scarpe e le misi in un angolo per terra, dicendo: “Questo è sudicio!” e poi con la mano feci l’atto di pulire la coperta dove aveva posato le scarpe. Dopo quell’incidente il piccolino, quando vedeva dovunque un paio di scarpe correva a prenderle, dicendo: “è sudicio” e le spostava, quindi andava a passare la mano sopra un letto come per spolverarlo, benché le scarpe non vi avessero avuto alcun contatto²⁷.

Caso 12. Un’esperienza del Prof. Piaget col suo bambino.

Voglio citare una esperienza fatta dal Prof. Piaget di Ginevra col suo bambino. Egli nascondeva un oggetto sotto il cuscino che copriva il sedile di una poltrona e poi, allontanato il bambino, trasportava l’oggetto stesso sotto il cuscino di una poltrona di prospetto alla prima. L’idea era che il bambino avrebbe cercato l’oggetto non trovandolo più nel posto primitivo; e, per facilitarne la ricerca, il professore lo poneva in un luogo analogo. Ma il bambino si limitava a tirar su il cuscino della prima poltrona, dicendo nel suo linguaggio: “Non c’è più” ma non faceva nessun atto per ricercare l’oggetto scomparso. Allora il professore ripeté l’esperimento facendo vedere al bambino che trasportava l’oggetto da una poltrona all’altra. Ma il bambino ripeté la stessa scena della prima volta e il suo commento: “Non c’è più”. Il professore stava per giudicare troppo poco intelligente il suo bambino e quasi impazientemente sollevò il cuscino della seconda poltrona dicendo: “Non ti eri accorto che lo avevo messo qui?” “Sì – rispose il bambino indicando la prima poltrona – ma invece deve stare qui”.

Al bambino non interessava di ottenere l’oggetto, bensì che l’oggetto ritornasse al suo posto, e senza dubbio egli pensava che il professore non avesse compreso il gioco. Non consisteva forse il gioco nel prendere un oggetto collocato al proprio posto? Se dunque l’oggetto non ritornava al suo posto, cioè sotto il cuscino della prima poltrona, che scopo aveva il gioco?²⁸

Caso 13. Un bambino di due anni e mezzo.

Una giovane signora di New York, familiare a queste idee, voleva metterle in pratica con un suo bel bambino di due anni e mezzo. Un giorno lo vide trasportare dalla camera da letto al salotto (senza ragione) una brocca piena di acqua. Essa osservava la tensione, lo sforzo di questo bambino che si muoveva con difficoltà e ripeteva di continuo a sé stesso: *Be carefull, be carefull* (fai attenzione). La brocca era pesante e a un certo momento la madre non poté resistere e aiutò il bambino, prendendogli la brocca dalle mani e portandogliela dove egli voleva. Il bambino rimase piangente e mortificato e la madre, dolente di aver fatto soffrire il suo bambino, si giustificava dicendo che, pur sapendo la necessità che spingeva il bambino, le sembrava ingiusto di lasciarlo affaticare e di fargli perdere tanto tempo per cosa che essa poteva eseguire in un momento.

“Capisco che ho fatto male”, mi diceva quella signora, chiedendomi consiglio. Io riflettei all’altro lato della questione, al sentimento di difesa verso gli oggetti che si potrebbe chiamare “l’avarizia verso il bambino”. E le dissi: “Ha lei qualche servizio di ceramica fina, delle tazzine di grande valore? Faccia trasportare al bambino uno di questi oggetti leggeri e guardi cosa succede”. La signora seguì il mio consiglio e mi raccontò poi che il suo bambino trasportava con cura e attenzione queste tazzine, fermandosi ad ogni passo e portandole salve a destinazione. La madre era agitata da due sentimenti: il piacere che il bambino lavorasse e la preoccupazione delle tazzine. Ma lasciò fare il bambino, che poté compiere i lavori a cui si appassionava e che non erano senza rapporti con la sua salute psichica²⁹.

Estratti da “Tutto quello che dovresti sapere sul tuo bambino”

Caso 1. Un bambino di circa un anno.

Ecco un altro esempio relativo alla gioia del bambino per la conquista. In una casa a Londra era presente una scala molto ripida che conduceva da un piano all’altro. Era ben rivestita con un telo e poi con un tappeto morbido. Un bambino di circa un anno iniziò a salirla. Tutti i presenti

cercarono di impedirglielo, ma lui era determinato a portare a termine il suo esercizio. Nonostante si muovesse ancora gattoni, salì tutta la scala. Era così minuscolo che dovette arrampicarsi mettendosi di fianco e alzando prima una gamba e poi l'altra. Fu un esercizio atletico formidabile. Quando il bambino arrivò in cima alla scala era talmente soddisfatto che dimenticò di stare attento. Così, si voltò e ruzzolò giù fino al punto di partenza.

Le persone che assistevano allo spettacolo corsero verso il bambino e lo presero per mano dandogli la colpa e dicendo: "Vedi cosa hai fatto?". Non si rendevano conto delle proporzioni del bambino rispetto alla scala. Se un adulto, che è alto e pesante, cade giù da una scala, rischia una lesione a ogni gradino. Il bambino invece pesava poco, perciò rotolò sul tappeto morbido e quando si ritrovò seduto in fondo alla scala sorrise contento senza preoccuparsi di quello che gli veniva detto. Lui non era affatto spaventato. L'unica cosa che provava era la gioia di aver realizzato un'impresa con le sue sole forze. Probabilmente era anche felice di essere tornato giù così in fretta³⁰.

Caso 2. Un bambino di diciotto mesi.

Se osservate un gruppo di bambini di due anni, scoprirete che adorano mettere le cose in ordine. Individuano un oggetto fuori posto e lo rimettono dove deve stare.

Descriveremo ora un fatto vero per mostrare l'avversione di alcuni bambini al disordine.

Una bambina di tre anni stava prendendo lezioni di danza con un insegnante. Questa bambina aveva un fratello più piccolo, di diciotto mesi. L'insegnante stava suonando il pianoforte e la bimba stava imparando alcuni semplici passi. Il fratellino mostrò tale interesse che si decise di farlo partecipare alla lezione successiva. Quando l'insegnante arrivò il giorno dopo, il bambino si rifiutò di andare a lezione e iniziò a piangere. I suoi familiari dissero: "È assurdo assegnare esercizi del genere a un bambino così piccolo. Non vedete che non li vuole fare?". Ma il motivo del rifiuto era diverso.

Il bambino era arrabbiato perché l'insegnante aveva posato il cappello sopra una sedia. Il bambino si gettò sul cappello dicendo: "Cappelliera. Cappelliera". Voleva che il cappello non stesse sulla sedia, ma fosse appeso alla cappelliera. Dopo che il cappello fu messo al suo posto, il

bambino si mostrò pronto per la lezione e cominciò a camminare intorno al tavolo a ritmo di musica³¹.

Caso 3. Una bambina di un anno e mezzo.

Come esempio del desiderio del bambino di realizzare un ciclo di attività e di provare la gioia del risultato, descriveremo un episodio che poteva accadere solo in una Casa dei Bambini. I bambini di una delle nostre Case stavano pranzando su un prato. Una bambina di un anno e mezzo aveva deciso di portare sul prato una lunghissima pagnotta. Il pane era più alto di lei. Per poterlo trasportare, dovette inclinarsi all'indietro, mettere le braccia attorno al pane e camminare senza poter vedere il terreno che i suoi piedi incerti stavano calpestando.

Quale sarebbe l'istinto naturale di un adulto in queste circostanze? Togliere il peso alla bambina. Invece nella nostra Casa le fu consentito di proseguire. La bambina attraversò l'intero prato camminando sull'erba, che è più insidiosa di un pavimento, e portò la pagnotta, senza poter guardare a terra, fino al tavolo del pranzo.

La scena era interessante. Il cane della bambina la seguiva e la guardava con grande attenzione. Gli adulti che erano lì seguirono la bambina pronti a intervenire in caso di necessità. Fortunatamente nessuno interferì: né il cane né le due signore che si occupavano dei bambini. La più grande gioia della bambina fu quella di compiere quel ciclo di attività con le sue forze e nel poter dire: "L'ho fatto io"³².

Caso 4. Un bambino di diciotto mesi.

Gli adulti aumentano questo stato d'animo imponendo l'obbedienza con minacce e inducendo nella mente del bambino paure irreali, che per questo producono deviazioni dalla normalità. La paura del buio, per esempio, è una paura illusoria di cui normalmente un bambino non soffre. Un esempio. Un bambino di diciotto mesi dormiva in un letto che era stato costruito da noi in modo che si potesse alzare da solo senza aspettare che qualcuno lo facesse uscire dalla gabbia in cui i bambini di solito sono messi a dormire. Il letto era in una stanza al piano terra che aveva tutte le finestre che si affacciavano sul giardino. Per timore di intrusioni da parte di animali o di persone, le finestre venivano chiuse ogni notte, per cui le stanze restavano completamente al buio. Una mattina il bambino si

svegliò presto, mentre tutti dormivano ancora. Attraversò tre stanze ingombre di letti e altri mobili. Sebbene stesse ripetendo a sé stesso: “È buio e sto per cadere”, non si fermò.

La differenza tra il comportamento di questo bambino, educato senza indurlo a paure di fantasia, e quello di chi ha sviluppato un’anomalia mentale, può essere mostrata dal comportamento delle sue due sorelle maggiori. Queste, che avevano rispettivamente circa tredici e quattordici anni, ogni volta che scoppiava un temporale notturno si spaventavano e urlavano per la paura. Una notte, durante una tempesta, il loro fratellino di tre anni andò a consolarle dicendo loro: “Non è niente”³³.

Caso 5. Un bambino di tre anni.

Ecco un altro esempio. Un bambino di tre anni viveva in una casa con un giardino dove c’era una fontana che zampillava. Quando il rubinetto era completamente aperto, la fontana gettava lunghi archi d’acqua. Il bambino amava vederli, sapeva dove si trovava il rubinetto e come aprirlo. Un giorno, per azionare la fontana, il bambino si avvicinò al rubinetto e provò ad aprirlo. Quando stava quasi per riuscirci, sua madre si precipitò da lui e gli tolse la mano dal rubinetto. Questa repressione ebbe un tale effetto sul bambino che in seguito, perfino se la madre lo autorizzava ad aprirlo e nessun altro glielo impediva, lui si allontanava ugualmente come se fosse stato costretto a farlo. Non fu possibile far completare al bambino l’operazione di azionare la fontana³⁴.

Caso 6. Un bambino di tre anni.

Potremmo menzionare un altro episodio avvenuto in una delle nostre Case dei Bambini in Olanda. C’era un bambino di circa tre anni che, anche quando era esausto dopo il lavoro o l’esercizio fisico, non si sedeva. Le sedie della Casa erano splendidamente dipinte e molto attraenti. Ma il bambino evitava sempre di usarle.

In seguito si scoprì che quando era più piccolo si era seduto su una sedia verniciata di fresco e i suoi famigliari lo avevano rimproverato: “Oh! Cos’hai fatto? Guarda, hai rovinato il tuo bellissimo vestito nuovo”. Da quel momento il bambino non era più stato in grado di sedersi se non su una sola sedia a cui era abituato. Si notò che più una

sedia era dipinta a colori brillanti, più il bambino era riluttante ad avvicinarsi. Il problema che dobbiamo affrontare è come correggere il bambino senza causare deviazioni dalla normalità.

Le paure patologiche o le fobie viste nel caso della nevrosi sono di origine simile. Sono come i cristalli distorti o le immagini deformate della fotocamera. [...] Questi complessi sono come graffi su una pellicola sensibile e rimangono indelebili. Abbiamo già sottolineato che è possibile prevenire questi complessi fornendo al bambino calma e tranquillità mentale ed evitando interruzioni o emozioni improvvise che possano disturbare l’organizzazione delle idee. La cura, la conoscenza e la vigilanza della persona responsabile e l’assenza di pericoli nell’ambiente sono requisiti essenziali. Date le condizioni necessarie, l’assorbimento, anche di concetti difficili, è sorprendente³⁵.

Caso 7. Un bambino piccolo e la sua balia.

Ecco un altro esempio. Per accomodare su una sedia un certo bambino e per evitare che cadesse, furono usati due cuscini coperti da un pezzo di stoffa con disegni di volti di bambini piccoli, fiori e angeli con le ali. Il bambino era piccolo e gli era difficile stare seduto. Ma osservava i disegni sulla stoffa. Tutto a un tratto si gettò su un angolo di tessuto che si sollevava da uno dei cuscini e cominciò a baciare i volti dei bambini; e poi passò ai fiori e li odorò. Nel paese in cui l’episodio è avvenuto, è normale per i genitori o i parenti baciare un bambino quando lo si incontra. Probabilmente il piccolo pensava che quel gesto fosse naturale. Allo stesso modo, avendo visto persone accostare fiori al naso per inalarne il profumo, anche lui fece lo stesso appena vide i fiori, pensando che fosse normale odorarli.

Ma la cosa degna di nota fu che il bambino non odorò i bambini al posto dei fiori né baciò i fiori al posto dei bambini: appoggiò le labbra sui volti dei bambini e li baciò; poi avvicinò il naso ai fiori e li annusò. [...] Vale la pena sottolineare cosa fece la balia in questo frangente. Quando scoprì che il bambino amava annusare anche le immagini dei fiori, raccolse tutti i tipi di oggetti con qualche odore e glieli diede da annusare a suo piacere. Probabilmente la balia era ansiosa di insegnare al bambino la

differenza tra oggetti reali e le loro rappresentazioni pittoriche.

La sua ansia però era inutile. Le differenze si stabilizzano e la chiarezza di concetti e immagini fa seguito se la calma interiore e la tranquillità della mente del bambino non vengono disturbate. L'azione della balia può essere paragonata allo scuotimento della soluzione satura e all'interferenza con il processo di cristallizzazione; alla graffiatura della pellicola sensibile o all'interferenza con il processo di sviluppo nella calma e nel silenzio³⁶.

Caso 8. Un bambino piccolo in un campo di fiori.

Un'altra volta, la dottoressa Montessori vide un bambino in un campo pieno di fiori. Ignorando i fiori, il bambino era impegnato a raccogliere una varietà di erbe aromatiche. La dottoressa Montessori si interessò e rimase in silenzio finché il bambino, di sua spontanea volontà, le mostrò che ogni erba che aveva strappato dal campo aveva un odore differente.

Queste erbe aromatiche crescevano tra l'erba comune. Il bambino le aveva separate dai fiori e dall'erba e stava concentrando la sua mente sui vari profumi emessi dalla sua collezione. La dottoressa Montessori rimase sbalordita dalle minuscole differenze di odore che il bambino riusciva a distinguere.

Reprimere è facile, mentre preparare un ambiente per lo sviluppo sano e normale del bambino è difficile³⁷.

Caso 9. Un bambino di due anni.

Il principio alla base di queste passeggiate è il seguente: non è l'adulto a portare il bambino a fare una passeggiata. È il bambino che va a fare una passeggiata ed è accompagnato dall'adulto.

È questo che succede. Il bambino va a fare una passeggiata. Vede qualcosa di interessante e si ferma a osservarlo. Se è sufficientemente interessato, probabilmente si siede a guardarlo. Il compito dell'adulto è seguirlo e proteggerlo. Abbiamo osservato personalmente un bambino di due anni che durante una passeggiata si era seduto per un quarto d'ora a osservare un asino che brucava erba. Allo stesso modo, supponendo che il bambino faccia qualche passo, veda un verme e se ne interessi, potrebbe fermarsi a osservarlo. Deve essere autorizzato a farlo. Se mentre sta

camminando su per una collina vede una bella vista e si ferma a guardare il panorama, lasciate che lo faccia.

Spesso i bambini piccoli mostrano interesse per cose che non sono attraenti o d'effetto per noi adulti. Abbiamo già detto che il bambino è un osservatore e un esploratore. [...] Così il bambino prima osserva un oggetto e poi un altro, e passando da un luogo di interesse all'altro può camminare per chilometri e chilometri. L'ambiente sembra invitare il bambino ad andare sempre più avanti lasciandosi dirigere dai suoi interessi.

Da ciò consegue che l'adulto dovrebbe essere addestrato a seguire il bambino e i suoi interessi e a essere paziente con le continue interruzioni di ciò che lui chiama passeggiata. Seguire il bambino e aiutarlo è il vero compito di un educatore³⁸.

Conclusioni

A partire dalle opportunità di riflessione e discussione che i materiali selezionati per questo contributo offrono sia ai genitori sia agli educatori di piccoli bambini da zero a tre anni, ricordiamo in conclusione quanto sia ancora attuale il messaggio che Maria Montessori esprimeva negli ultimi due capitoli de "Il segreto dell'infanzia": «La missione dei genitori» e «I diritti del bambino». S'impone infatti ancora oggi, usando le parole della scienziata, una «questione sociale» fondamentale: la lotta per far riconoscere nel mondo i diritti dell'infanzia. I genitori, innanzitutto, sono chiamati ad impegnarsi in prima persona per questa lotta. Essi infatti «non sono i costruttori del bambino, ma i suoi custodi» e in quanto tali «essi devono proteggerlo e curarlo in un senso profondo, come chi assume una missione sacra, che supera gli interessi e i concetti della vita esteriore»³⁹. Dopo le lotte condotte per la salvaguardia dei diritti del lavoratore, è giunto il momento di parlare dei diritti sociali del bambino perché «se l'operaio produce ciò che l'uomo consuma e crea nel mondo esteriore, il bambino produce l'umanità stessa, e pertanto i suoi diritti ancora più palesemente esigono trasformazioni sociali»⁴⁰. È la società tutta che dovrebbe dedicare ai bambini «le cure più perfette e più sagge» per ricavarne le più grandi energie e possibilità per l'umanità del futuro. «Dobbiamo pertanto considerare il bambino» dice Montessori «come il fato della nostra vita futura»⁴¹ se si vuole conseguire qualche beneficio per la società. «Far leva sul bambino»

la cui figura si presenta «possente e misteriosa», e noi dobbiamo meditare su di essa «perché il bambino, che chiude in sé il segreto della nostra natura, divenga il nostro maestro»⁴².

MONICA SALASSA
University of Bergamo

¹ V.P. Babini – L. Lama, *Una donna nuova. Il femminismo scientifico di Maria Montessori*, Franco Angeli, Milano 2000; G. Honegger Fresco, *Montessori perché no? Una pedagogia per la crescita*, Franco Angeli, Milano 2000; G. Honegger Fresco, *Maria Montessori, una storia attuale*, L'ancora del Mediterraneo, Napoli-Roma 2008; R. Kramer, *Maria Montessori. A Biography*, Putnam, New York 1976; A.M. Maccheroni, *Come conobbi Maria Montessori*, Vita dell'infanzia, Roma 1956; M. Schwegman, *Maria Montessori*, il Mulino, Bologna 1999, E.M. Standing, *Maria Montessori. Her life and work*, Hollis&Carter, New York 1957.

² Il testo di riferimento utilizzato in questo saggio è M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Garzanti, Milano 1999.

³ Nel 1903, la rivista "Almanacco italiano" pubblica i dati di una inchiesta condotta da Vittore Ravà da cui risultano informazioni relative alle donne laureate: dal 1877 al 1880, lauree conferite 3; dal 1881 al 1884, lauree conferite 8; dal 1885 al 1888, lauree conferite 9; dal 1889 al 1892, lauree conferite 18; dal 1893 al 1896, lauree conferite 19; dal 1897 a tutto il 1900, lauree conferite 149. La prima donna laureata, nell'Italia post-unitaria, era stata Ernestina Paper, laureatasi in Medicina e Chirurgia a Firenze, nel 1877.

⁴ Estratto da *Una signorina laureatasi in medicina*, "La Tribuna", 15 luglio 1896.

⁵ Estratto da *Il Congresso femminile di Berlino e la delegata di Roma*, "Il don Chisciotte di Roma", 277, 6 ottobre 1896.

⁶ Estratto da *Il Congresso delle donne*, "Il Corriere della sera", 25/26 settembre 1896.

⁷ Estratto da *La donna nuova*, "La Sera", Terza edizione, 47, 16/17 febbraio 1899.

⁸ Estratto da *La conferenza Montessori*, "Il don Chisciotte di Roma", 23 gennaio 1899, n. 22.

⁹ Estratto da M. Boneschi, *Di testa loro. Dieci italiane che hanno fatto il Novecento*, Mondadori, Milano 2002.

¹⁰ M. Boneschi, *Di testa loro. Dieci italiane che hanno fatto il Novecento*, cit.

¹¹ Estratto da V. Brancati, *Diario romano*, Bompiani, Milano 1984. Da G. Honegger Fresco, *Montessori: perché no?*, cit.

¹² Discorso tenuto al Ministero della Pubblica Istruzione dal Ministro Gonella per salutare il ritorno in Italia della dottoressa Montessori durante la cerimonia dell'11 luglio 1947.

¹³ *Omaggio alla Montessori*, Istituto Poligrafico dello Stato, Roma 1947.

¹⁴ H. Lubienska, *Il bambino trionfante*, «Montessori», I, 2, 1931, pp. 29-34. La rivista «Montessori» fu il secondo giornale montessoriano italiano. Nacque il 15 gennaio 1931 e terminò le pubblicazioni il maggio-giugno 1931 dopo cinque numeri.

¹⁵ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, cit., pp. 99-100. La prima edizione in lingua italiana, pubblicata a Bellinzona, è del 1938. La prima edizione assoluta è del 1936, in lingua francese.

¹⁶ M. Montessori, *Tutto quello che dovresti sapere sul tuo bambino*, traduzione di M. Salassa, Garzanti, Milano 2019.

¹⁷ M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, cit., pp. 83-85.

¹⁸ Ivi, pp. 68-69.

¹⁹ Ivi, pp. 69-70.

²⁰ Ivi, pp. 77-78.

²¹ Ivi, pp. 85-86.

²² Ivi, p. 114.

²³ Ivi, pp. 78-80.

²⁴ Ivi, pp. 70-71.

²⁵ Ivi, p. 112.

²⁶ Ivi, pp. 101-102.

²⁷ Ivi, pp. 122-123.

²⁸ Ivi, pp. 73-74.

²⁹ Ivi, pp. 113-114.

³⁰ M. Montessori, *Tutto quello che dovrete sapere sul tuo bambino*, cit., pp. 78-79.

³¹ Ivi, p. 79.

³² Ivi, pp. 79-80.

³³ Ivi, pp. 85-86.

³⁴ Ivi, pp. 90-91.

³⁵ Ivi, p. 91.

³⁶ Ivi, pp. 92-93.

³⁷ Ivi, p. 94.

³⁸ Ivi, pp. 99-100.

³⁹ Ivi, p. 293.

⁴⁰ Ivi, p. 294.

⁴¹ Ivi, p. 291.

⁴² Ivi, p. 292.

RECENSIONI

G. Honegger Fresco, *Da solo, io! Il progetto pedagogico di Maria Montessori da 0 a 3 anni*, Edizioni la meridiana, Molfetta 2018, pp. 214

Da solo, io! Il progetto pedagogico di Maria Montessori da 0 a 3 anni, ultimo lavoro di Grazia Honegger Fresco, nasce con l'intento di presentare la prospettiva pedagogica di Maria Montessori, passando attraverso la fedele interpretazione di Adele Costa Gnocchi. Il volume raccoglie indicazioni precise ponendo attenzione sui primi tre anni di vita del bambino. Honegger Fresco, che di Maria Montessori e di Adele Costa Gnocchi è stata allieva diretta, ha dedicato la sua vita a sperimentare le proposte pedagogiche montessoriane in diversi contesti educativi. Presidente del Centro Nascita Montessori per oltre vent'anni, nel 2008 ha vinto il premio Unicef – dalla parte dei bambini. Sulla base delle esperienze realizzate con i piccoli e con i loro genitori, dedica energie alla formazione degli educatori adottando metodologie attive. È autrice di numerosi libri prevalentemente divulgativi, ricchi di spunti e di proposte concrete per gli educatori e i genitori.

Il libro è composto da cinque parti. La prima, di carattere storico, presenta un'introduzione generale della proposta pedagogica montessoriana dai 0 ai 3 anni. L'incipit è fondamentale, in quanto viene ricordato al lettore di non scivolare nella banalità dettata dal senso comune: troppo spesso, infatti, ci si occupa della biografia della Montessori senza darle il giusto valore. Innanzitutto viene ricordato che Maria Montessori, oltre ad essere una pedagogista, aveva forti interessi di tipo antropologico, biologico e una brillante mente matematica; grazie alla formazione medica aveva sviluppato una modalità di lavoro basata

sull'osservazione sistematica. Secondo Maria Montessori (ivi, p.14) l'educazione deve configurarsi come un metodo scientifico tramite l'osservazione, rispondere alle fasi di sviluppo secondo esigenze psicofisiche, essere attuata con criteri scientifici e mezzi rigorosi e, infine, promuovere l'intervento dell'adulto volto a *presentare come si fa* piuttosto che *addestrare a*. La spiegazione del titolo si può così subito iniziare a delineare, «il bambino che non ha mai imparato a fare da solo, a guidare le proprie azioni, a dirigere la propria volontà, si riconosce poi nell'individuo adulto che si fa guidare e che ha bisogno dell'appoggio degli altri» (ivi, p.26).

La seconda parte contiene alcune delle principali proposte pedagogiche che Adele Costa Gnocchi ha illustrato sui bambini nei primi anni partendo proprio dall'esperienza diretta, «sarà impossibile diventare insegnanti senza una formazione di base che parte dal neonato» (ivi, p.31). L'interesse per il neonato viene ripreso dalla Montessori, - che si è interessata del bambino fin dai primi istanti di vita - la quale ha analizzato il momento della nascita paragonandolo ad un trauma e definendo il bambino come un *naufrago dopo la tempesta* ma anche come un *embrione spirituale* che ha direttive psichiche latenti. L'educazione deve cominciare dalla nascita, è evidente che la parola educazione, all'interno del volume, non si usa nel senso di "insegnamento", bensì in quello di "aiuto allo sviluppo della vita". Il capitolo viene poi arricchito da numerosi contributi e documenti scritti da diversi professionisti che hanno come tema la

fatica effettuata storicamente per far riconoscere i diritti del neonato e della neomamma: i due hanno bisogno di delicatezza, tempo e attente cure. Il paragrafo dedicato alla presentazione della Scuola Assistenti all'Infanzia Montessori (AIM) evidenzia come, per le Assistenti all'Infanzia Montessori, sia importante adeguarsi alla gradualità e unicità dello sviluppo fisico e psichico di ogni bambino, il saper fare deve necessariamente essere unito alla riflessione e al capire facendo.

La terza parte riguarda le attività inerenti il lavoro con i piccoli nei primi anni, la capacità di comunicare che manifestano, la sensibilità e la concretezza dei periodi sensitivi. Ogni essere umano, con il proprio patrimonio genetico, entra in contatto con l'ambiente, vi si adatta e ne assorbe le sfumature, «si può dire che ogni individuo vivente sia costituito per metà da spirali di DNA e per metà del suo adattamento all'ambiente» (ivi, p.69). Secondo Honegger Fresco, quindi, per educare non esistono modelli, schemi e regole pedagogiche prestabilite, solo l'osservazione obiettiva e costante può guidare nella ricerca degli aiuti migliori per ciascun bambino. Ai fini della sua analisi l'Autrice introduce il concetto di *periodi sensitivi*, dove *periodo* indica una frazione di tempo definita e *sensitivo* si riferisce ai sensi come via d'accesso e di ricezione. Seguono consigli pratici per vivere al meglio il *periodo sensitivo dell'ordine*, del *linguaggio* e del *movimento*. Si analizza l'importanza del latte materno: cibo e legame, fonte primaria di vita e quello del divezzamento che, così come qualsiasi cambiamento, va condotto

all'insegna della massima gradualità. Fondamentale è anche il sonno: naturale compenso all'attività cerebrale e alla fatica muscolare che, quindi, deve durare quanto l'organismo lo richiede. O ancora, si riflette sull'importanza di essere disposti a riconoscere le prime curiosità del bambino senza forzarne gli interessi sensoriali e i movimenti attivi: per il piccolo, dopo il seno materno, la mano è il primo mezzo di contatto, è "l'organo dell'intelligenza". Interessante anche la riflessione sull'importanza della giusta dimensione e grandezza del mobilio che deve essere, appunto, "a misura di bambino". «La quarta parte descrive l'originale inventiva che gli indifferenziati esploratori del secondo anno manifestano: un "alfabeto del lavoro umano" che si potrebbe considerare alla base del "compito cosmico" degli Umani, come è stato descritto da Montessori» (ivi, p.15). L'esortazione di stampo montessoriano "*osserva il bambino*" comporta che l'adulto rinunci all'imposizione sul bambino per favorirne l'esigenza multiforme e continua di esplorare: infatti, *ogni aiuto inutile è un ostacolo allo sviluppo*. Importante anche il monito "*aiutami a fare da solo*", Honegger Fresco riprende il pensiero delle sue Maestre, secondo le quali i bambini vogliono agire da soli in molte circostanze e solo quando sentono di non farcela cercano aiuto, pronti però a rifiutarlo se diventa eccessivo. Bisogna quindi rispondere il più possibile all'urgente desiderio di agire del piccolo e assicurargli la libertà di scelta delle attività, questo però non significa che possa fare qualunque cosa. Interessante, poi, la presentazione storica e descrittiva del Centro Nascita Montessori, altra creatura di Adele Costa Gnocchi.

La quinta parte, oltre le necessarie indicazioni bibliografiche, riunisce le esperienze dei vari Nidi presenti nelle provincie di Bergamo e di Varese. Ciò permette al lettore di comprendere quanto ancora oggi sia attivo il grande progetto montessoriano. Nei primi 36 mesi di vita è fondamentale conciliare il bisogno di gradualità e sensibilità propri di ciascun bambino con la frenesia e la fretta che caratterizzano la vita dell'adulto, per questo, nelle pagine del volume (ivi, pp.151-152) sono presentati degli indicatori che ciascuna figura educativa può attuare. Potremmo riassumere gli indicatori montessoriani raggruppandoli in quattro focus riguardanti: il bambino, l'ambiente, le educatrici e la famiglia. Ogni *bambino* è attivo fin dalla nascita, bisogna rispettare le sue inclinazioni naturali e non spingerlo ad anticipazioni. Bisogna riconoscere sia i tempi personali di attenzione e di sviluppo di ciascun bambino, sia il suo bisogno di regole e di contenimento - la continuità e la stabilità nelle relazioni e nei particolari (il posto delle cose) e l'ambientamento graduale sono fondamentali. Per rispondere a questo *l'ambiente* deve essere adeguato in funzione delle necessità reali dei bambini, deve esserci armonia, ordine e sobrietà. Gli oggetti devono essere scelti con cura e suddivisi per qualità, quantità, tipologia e tipo di materiale. L'ambiente deve favorire l'indipendenza, la libera scelta e adeguarsi agli interessi crescenti del bambino, inoltre bisogna favorire ogni possibile incontro con la natura. Le *educatrici* devono essere capaci di osservazione sistematica, empatica e obiettiva, in un'ottica di auto-osservazione prima e di condivisione con il team e i genitori poi. Ciascuna delle loro attività deve essere orientata

a un grande rispetto del corpo e delle emozioni del bambino; esse sono un riferimento stabile per loro, un esempio continuo e costante. Il Nido deve essere visto come un luogo di riferimento, di crescita e di incontro anche per i *genitori* e la *famiglia* del bambino. Ogni famiglia è unica e si rinnova a ogni nascita. Dalle pagine traspare come l'accoglienza, l'ascolto attento e disponibile, privo di ogni giudizio o pregiudizio, così come l'averne un obiettivo di crescita chiaro e condiviso e una rete di sostegno fra Assistenti all'Infanzia Montessori e famiglia, sia fondamentale.

Il testo, che presenta interessanti spunti di riflessione, esorta il lettore ad avere fiducia nelle forze naturali del bambino e in questo modo educarlo rispettando la sua natura. Un progetto pedagogico, quindi, non dal dire al fare, ma dal fare al riflettere, dal dedurre al provare ancora (ivi, pp.58-60). Una guida pedagogica scritta in modo preciso e puntuale; un manuale per chiunque abbia a cuore la crescita del bambino, affinché, per riprendere le parole di Maria Montessori, per aiutare un bambino dobbiamo fornirgli un ambiente che gli consenta di svilupparsi liberamente. È necessario che l'adulto guidi il bambino senza lasciargli sentire troppo la sua presenza, così che possa sempre essere pronto a fornire l'aiuto desiderato, ma senza mai rappresentare un ostacolo tra il bambino e la sua esperienza. «La vita è un intreccio di incontri, ha scritto Ungaretti: oggi rischiamo di non averne più, a fronte di uno scadimento del modo di educare e di un isolamento progressivo nel virtuale. Non perdiamo la bella, feconda prassi di lavorare in gruppo, verificando e progettando insieme ogni impegno formativo. Continuiamo ad approfondire, a

sperimentare, a raccogliere testimonianze in nome di quella serietà nel rispetto dell'infanzia, delle educatrici e delle aspettative delle famiglie che ci ha sempre caratterizzato» (ivi, pp. 196-197). In

conclusione, il testo offre elementi utili e spendibili per considerare con occhio pedagogico gli anni della prima infanzia, partendo dalla nascita intesa come aiuto alla vita, poiché, come diceva Montessori "se v'è per

l'umanità una speranza di salvezza e di aiuto, questo aiuto non potrà venire che dal bambino, perché in lui si costruisce l'uomo".

ROBERTA NAVONI
University of Bergamo

M. Montessori, *Tutto quello che dovresti sapere sul tuo bambino*, tr. it. a c. d. Monica Salassa, Garzanti, Milano 2019

A Monica Salassa l'indubbio merito di aver dato alle stampe la prima traduzione in italiano di un volume montessoriano finora più volte edito in altre lingue sin dalla prima uscita nel 1948. La traduttrice, che ha condotto il suo lavoro sull'edizione del 1961, rende così fruibile questo sunto del pensiero di Maria Montessori, frutto di una serie di conferenze e lezioni tenute dalla pedagogista marchigiana in India durante l'ultima fase della sua vita. L'opera, pur non arrecando significative novità all'impianto concettuale e metodologico del Metodo, si presenta come un'apprezzabile sintesi del pensiero montessoriano, quasi a suggellare cronologicamente a mo' di punto esclamativo il declinare di una vita (spentasi da lì a quattro anni) instancabilmente dedita alla ricerca pedagogica ed alla sua divulgazione.

Da sintesi qual è, l'opera si offre all'enucleazione di alcuni punti critici che, disseminati, si ripetono con costanza. Tra essi, senza dubbio, la sottolineatura di come il bambino abbia una vita psichica particolarmente fervida, cui è necessaria una risposta di carattere squisitamente educativo, sebbene chi sarebbe a tale risposta deputato spesso sostituisce il suo desiderio di insegnare a quello dell'educando di imparare (p. 69). In casi come questo gli adulti rischiano di impedire lo sviluppo autonomo del bambino, sostituendosi a lui in qualsiasi operazione ritenuta anche solo

minimamente impegnativa (pp. 80-81). Comportamenti simili, benché quasi sempre generati da una reale premura, rischiano di condurre alla crescita di bambini privi della più minima autonomia: emblematico paradossoso di come alla lunga «la gentilezza dei grandi diventerà il veleno dei piccoli» (p. 21).

Casi come questo denotano, tra mondo degli adulti e mondo dei bambini, una notevole distanza che non si esaurisce in sé stessa ma diviene spia di una più profonda incapacità di concepire il modo con cui il fanciullo si appropria al mondo: si tratta del vero busillis che attraversa tutto il volume, ma anche il pensiero montessoriano stesso. Diviene in tal senso emblematica la descrizione dell'adulto che passeggia con un bambino, laddove questi si attarda percependo la passeggiata come mezzo di scoperta ed osservazione della realtà (pp. 98-101).

Quest'ultimo esempio introduce due ulteriori concetti chiave analizzati in più punti nella seconda metà del volume. *In primis*, la necessità di un incontro del bambino con la natura, perché in essa egli riscopra la sua Natura: nell'opposizione dicotomica tra natura e civiltà, peraltro, la Montessori si dimostra figlia del proprio tempo. La civiltà, intesa come progresso, non è rigettata, ma deve essere strumento quanto più possibile preciso per ritornare alla natura. *In secundis* la necessità almeno in pri-

ma battuta di un'educazione sensoriale (pp. 133-134), basata sull'esperire il reale, vera chiave di volta per il bambino che non vuole essere irretito con le favole, ma ha necessità di conoscere il mondo che lo circonda: a tal proposito si nota ancora un approccio di eccessiva cura per un fanciullo, cui si vuole educare il reale quasi a mo' di protezione da qualcosa che non potrebbe capire (pp. 107-109). L'osservazione, intesa come attività del bambino e dell'adulto sul bambino, gioca così un ruolo chiave nel Metodo e non sembra essere un caso che il volume sia disseminato di esempi realmente accaduti: l'esposizione è così sostanziata dall'esperienza, in un *continuum* metodologico e concettuale di teoria e prassi.

Infine è utile sottolineare come l'ultima parte del volume sia innervata di una tensione cosmica che trascende il singolo atto educativo sul singolo bambino e ricolloca la vita di quest'ultimo all'interno di un più ampio discorso di conservazione e miglioramento della specie umana e di ruolo che essa ha nel mondo terreno e nell'universo: ruolo, dunque, che supera il tempo e lo spazio e si ricolloca nell'infinito della creazione, premessa questa alla riflessione cosmica dell'ultimo periodo montessoriano (pp. 114-120).

EMILIO CONTE
University of Bergamo

E. Galli della Loggia, *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola*, Marsilio Editori, Venezia 2019, pp. 240

Ernesto Galli della Loggia, nato a Roma nel 1942, è uno storico e pubblicista italiano. Nel suo ultimo volume *L'aula vuota. Come l'Italia ha distrutto la sua scuola* si propone di analizzare la crisi del nostro sistema scolastico riflettendo sulle vicende della scuola dall'Unità a oggi e dialogando con il pensiero di autori paradigmatici come Jean-Jacques Rousseau, Giovanni Gentile o don Milani. L'autore si pone in una prospettiva di indagine particolare, che merita di essere analizzata in quanto orienta l'intera proposta del volume. Innanzitutto si auto-proclama «un semplice osservatore interessato. Parecchio interessato: innanzitutto perché ho insegnato quarant'anni all'università e dunque ho fatto parte anch'io del mondo della scuola, e poi perché, avendo una certa dimestichezza con la storia d'Italia, sono stato sempre convinto dell'importanza strategica che la triade scuola-istruzione-cultura ha avuto fin dall'inizio per le vicende del nostro paese» (ivi, p.9). Proprio questa prospettiva merita un approfondimento perché evidenzia, senza nemmeno dissimularlo troppo, il giudizio negativo che Galli della Loggia esprime nei confronti delle discipline che, a diverso titolo, si occupano di scuola. Egli si definisce una persona che ha scritto sulla scuola «non già in qualità di esperto di una delle tante discipline e sottodiscipline che da anni se ne occupano accampando la propria natura "scientifica" a mio avviso inesistente, come nel caso di qualunque altra delle cosiddette

“scienze umane”» (ivi, p.9). E qui, già in apertura, emerge la prospettiva paradossale e ambigua dello scritto. L'autore sostiene che una persona può scrivere di scuola in quanto professore universitario di storia (sapere che senza dubbio può essere considerato “scientifico”), spiegando agli esperti (pedagogisti, psicologi o sociologi dell'educazione) le cause della crisi del sistema scolastico. Non solo. Egli può parlare di scuola perché il suo punto di vista è “scientifico”, mentre quello delle scienze che si occupano di educazione decisamente no, è inesistente. Perché?, si potrebbe domandare un lettore attirato da un'apertura così forte e paradossale. A questo punto, ci si aspetterebbe una parte del saggio dedicata a giustificare una tale affermazione da un punto di vista epistemologico. Invece no. Nel volume, Galli della Loggia continua a criticare la pedagogia, i saperi che si occupano di educazione, le riforme della scuola che si sono succedute, la didattica, in quanto «il male maggiore della scuola attuale è la miseria culturale delle sue permesse, la sua patetica fragilità intellettuale» (ivi, p.28). E ancora: «alle riforme succedevano altre riforme e poi ancora altre [...] favorite dalla pedagogia, destinata a divenire rapidamente l'instancabile produttrice/garante di tutte le formule e gli stilemi nuovi di cui il riformismo scolastico veniva sempre di più addobbandosi» (ivi, pp.38-40). La tesi del testo è un'argomentazione nota e, peraltro, centrale anche nel dibattito pedagogico recente, ossia

l'importanza dell'istruzione, della trasmissione del sapere e, in particolare, della conoscenza delle nozioni storiche che la scuola moderna pare non riesca più a garantire come in passato: «È impossibile immaginare l'istruzione senza collegarla a una forma di trasmissione di valori, di principi e di conoscenze, che non abbiano in qualche modo lo sguardo rivolto all'indietro» (ivi, p.21). Infatti, l'autore ribadisce che la scuola è il luogo per antonomasia dove la società si riproduce culturalmente e dove si registrano nella loro massima profondità le fratture ideologiche. Il cuore dell'istruzione non può che essere nel passato e invece, da decenni, la scuola italiana, a causa, secondo Galli della Loggia del diffondersi del dominio della pedagogia, si sforza di modificarsi e aggiornarsi alle trasformazioni della società senza valorizzare la tradizione culturale che la dovrebbe costituire. Sicuramente il nostro autore ha ragione nel criticare il sistema attuale di istruzione e formazione, anche perché i dati sugli apprendimenti scolastici e sulla difficoltà di connessione tra apprendimenti formali e mondo lavorativo sono impietosi, ma si può semplicemente affermare che le cause di questa situazione si trovano nelle intuizioni pedagogiche di Rousseau, – peraltro interpretato da Galli della Loggia solo alla luce di una determinata ricezione del suo pensiero e non attraverso un confronto diretto sui testi [errore che uno storico non dovrebbe

commettere] – nell’attivismo, nel *learning by doing*, nel puerocentrismo o nella didattica per competenze? E soprattutto la soluzione può essere dettata nel ribadire il primato della conoscenza e della trasmissività del sapere? Concetto già criticato da Platone nel *Simposio*, e da tutta una tradizione di autori, non solo di area pedagogica, che hanno evidenziato anche l’aspetto situazionale, esperienziale e desiderante dell’apprendimento, che deve coinvolgere la vita dello studente e non può essere ridotto a un semplice travaso di nozioni astratte dal maestro all’allievo.

Riprendendo tutta la retorica, volutamente un po’ *rétro*, del primato della conoscenza teorica e astratta per l’elevazione dell’essere umano, Galli della Loggia prosegue la sua argomentazione celebrando il concetto di autorità, che «costituisce un che di ineliminabile dall’orizzonte della scuola. È l’autorità del sapere accumulato nel corso del tempo, incarnato in una persona che trasmette quello stesso sapere a coloro che si affacciano sulla vita. Chi sa e chi non sa, chi insegna e chi apprende, non sono sullo stesso piano» (ivi, p.51). Per sottolineare l’importanza dell’autorità del docente, l’autore ribadisce anche le sue proposte, già presentate in diversi articoli di giornale, tra cui la reintroduzione della predella sotto la cattedra (che aveva generato diverse polemiche sui *media*). Il ritorno al privilegio della cultura umanistica, in particolare l’insegnamento delle conoscenze storiche, e l’autorità dell’insegnante che, attraverso una didattica trasmissiva, consente di

fornire conoscenze e nozioni permette, secondo Galli della Loggia, di evitare la deriva pratico-sperimentale che le istituzioni scolastiche stanno vivendo nella contemporaneità. Una deriva testimoniata, da un lato dalla preponderanza dell’insegnamento delle materie tecnico-scientifiche (tesi per la verità difficile da sostenere, in quanto molti autori ed esperti affermano al contrario, almeno dalla riforma Gentile in poi, il primato della cultura umanistica su quella scientifica nella scuola italiana); dall’altro, ma in stretta connessione, dall’autonomia scolastica che permette alle scuole di aprirsi al territorio, avviare progetti di alternanza scuola-lavoro, percorsi di didattica laboratoriale, valorizzare l’esperienza e gli interessi degli studenti e promuovere apprendimenti fondati, non solo sullo studio teorico, ma sull’esperienza e sul lavoro. Tutti aspetti che, secondo Galli della Loggia, mostrano la fine della scuola come istituzione culturale e l’avvio di un processo di svalorizzazione della cultura vista solo in funzione dell’occupabilità e delle regole del mercato del lavoro.

Non vi è dubbio che nelle riflessioni di Galli della Loggia sulle difficoltà delle nostre istituzioni scolastiche ci sia del vero. Ciò che stupisce, però, è che l’unico imputato di questa situazione siano i tentativi di riformare e trasformare il sistema di istruzione e formazione. Sicuramente, alcune riforme normative che lo storico analizza non hanno dato i risultati sperati, sono state mosse dal protagonismo di alcuni ministri e, a volte, non hanno nemmeno avuto

come fondamento una reale finalità educativa/formativa. Ma ciò giustifica le affermazioni apocalittiche del nostro autore che vuole eliminare ogni forma di centralità degli interessi dell’allievo, di apprendimento fondato sull’esperienza, di autonomia scolastica? Non è un po’ come buttare dalla finestra il bambino insieme all’acqua sporca? Ma vi è un altro sospetto che una lettura attenta del volume può far emergere. Perché Galli della Loggia insiste tanto sul ritorno al primato della conoscenza, del nozionismo storico, della cultura astratta separata dalla realtà concreta, dagli interessi dei giovani e dal lavoro? Solo per far recuperare alla scuola il prestigio di un tempo passato e un rapporto più saldo con la cultura umanistica e storica, o per riproporre un modello di scuola “aristocratica” che, nonostante aspetti positivi, ha come finalità quella di riprodurre un proprio modello di cultura che tende a formare *élite* che possano dedicarsi allo studio, alle attività realmente elevate per l’umanità, ai lavori intellettuali e alla funzione di guida politica del popolo che, al contrario, è condannato a lavorare in modo servile per soddisfare i bisogni concreti della società? Insomma, nel testo di Galli della Loggia emerge con forza lo sguardo sprezzante – e nostalgico allo stesso tempo – dell’intellettuale che vede venir meno il potere culturale che ha esercitato negli anni passati basato sulla possibilità di selezionare, attraverso la scuola e le istituzioni culturali, la classe egemone di una nazione e, affermando di fatto una versione, se pur in modo latente, della teoria dei due popoli che condanna

chi non va bene a scuola a vivere una dimensione di lavoro servile e subordinato, tenta di giustificare e salvare questo suo potere culturale condannando le carenze e le incapacità della scuola attuale, che, però in gran parte, sono proprio causate dal modello nozionistico e trasmissivo che Galli della Loggia propone come soluzione del problema.

Allora, forse, la direzione da percorrere non è quella indicata nel testo, ma al contrario, quella indicata dalla buona pedagogia, – a partire da Rousseau, attraverso Pestalozzi, Montessori e Dewey – ossia di trovare le modalità di insegnamento-apprendimento per collegare la prassi e la teoria, l'esperienza e la riflessione, valorizzando attraverso il legame tra lavoro e studio le

potenzialità e gli interessi di ogni essere umano, in vista della finalità ideografica e trasformativa che appartiene al sapere pedagogico che, in quanto tale, non può escludere nessun essere umano o classe sociale dal continuo processo di formazione di sé.

ROBERTA NAVONI
University of Bergamo

D. Jouanna, *Nascere e crescere nell'Atene di Pericle*, Carocci, Roma 2019, pp. 220

Nella dimensione storica dell'essere umano, in cui lo scorrere del tempo non permette di ambire all'eternità, notevole e ambizioso è lo scopo che Danielle Jouanna si prefigge, cercando di ricostruire, attraverso le tracce che il passato ha lasciato, la vita e l'educazione di bambini e ragazzi che vivono nell'Atene del V secolo a.C. L'autrice del recente saggio *Nascere e crescere nell'Atene di Pericle* (Carocci, 2019) offre, infatti, un viaggio nell'Atene del periodo d'oro, fase in cui il teatro e la cultura conoscono un grande sviluppo e si distinguono celebri personalità come l'artista Fidia, lo storico Erodoto, il tragediografo Sofocle, ecc. In questo contesto storico ben definito, in cui Pericle domina la scena politica, Jouanna sposta invece lo sguardo su quanto è quotidiano, facendo di padri, madri e figli i protagonisti dell'itinerario da lei proposto: educazione, formazione e Storia appaiono uniti in modo indissolubile, influenzandosi a vicenda.

Se attingendo all'epica, al mito e alla tragedia si possono vedere concretamente padri, madri e figli, come Ettore o Ulisse, Andromaca o Penelope, Telemaco o Astianatte, arduo è invece tentare di delineare figure di persone comuni in questi ruoli: come in ogni epoca, anche nell'antica Grecia essere genitori è un vero e proprio mestiere, tanto complicato quanto affascinante.

Partendo dall'assunto universale, secondo il quale un bambino è il

progetto di due genitori, Jouanna propone un'immagine realistica di ciò che un figlio rappresenta per suo padre e sua madre nel mondo greco, domandandosi quale sia il ruolo della città e indagando la vita del bambino ancor prima della nascita. Il lettore potrà, dunque, seguire il nascituro dal concepimento fino all'ingresso nell'età adulta: il libro, infatti, è articolato in quattro parti che riproducono i momenti chiave della vita del bambino stesso. Nella prima sezione sono messi in luce i doveri dei genitori (quello del padre di generare e quello della madre di essere feconda), mostrando come di fatto le aspettative della società influiscano sulla vita dei coniugi; nella seconda è presentata l'infanzia, fase che intercorre tra la nascita e l'inizio della scuola; nella terza l'età scolare (dai 7 ai 14 anni) ed infine, nella quarta e ultima parte, è descritta l'età della libertà, il periodo che precede l'entrata nel mondo degli adulti (dai 14 ai 18 anni).

Se, dunque, è il bambino ad essere protagonista, come evidenzia anche la struttura stessa del testo, lo sono anche i suoi genitori: durante queste fasi, si vedrà il loro ruolo subire delle variazioni a seconda dell'età del figlio: a una differenziazione che avviene nella prima infanzia corrisponde un affievolirsi della loro influenza in età scolare e una nuova centralità durante l'adolescenza.

Il bambino è sì un *progetto*, ma anche un *dovere* dei genitori. In un universo in cui rimanere *à-pais* è considerato

una sorta di malattia, un uomo desidera diventare padre per fini pratici: trasmettere il nome (soprattutto appannaggio degli aristocratici), preservare l'eredità (elemento comune agli aristocratici, ai commercianti, ai contadini agiati), essere assistito durante la vecchiaia (condiviso da tutti) e, infine, fornire alla città cittadini e soldati. La donna, allora, ben consapevole di dover assicurare al marito una prole legittima, tenta di sapere se può concepire senza difficoltà, affidandosi a rimedi che al lettore appaiono strampalati, ma che vanno compresi nel contesto storico e medico dell'epoca.

Le primissime fasi di vita del bambino, che vedono come protagonista il padre, sono occasione di festeggiamenti: la famiglia annuncia al vicinato il lieto evento e decora l'esterno della casa, con corone d'olivo se si tratta di un maschio, bende di lana se è una femmina. Mentre il padre adempie ai rituali e ai doveri religiosi e civici, la madre sta in casa per riprendersi dal parto e per purificarsi: in seguito riceve visite e regali.

Fino ai due anni il ruolo del padre si eclissa dietro quello della madre: Jouanna dedica attenzione anche a questo periodo della prima infanzia che solitamente interessava poco gli studiosi. Il bambino sta nel gineceo, in compagnia della madre, della nutrice e delle serve, con eventuali fratelli e sorelle, fino ai sette anni. Maschi e femmine crescono insieme,

con racconti e giochi che allietano le loro giornate: i primi incentrati sulla mitologia e illustrati nei ricami delle donne o nelle decorazioni dei vasi, i secondi pensati per evitare la pigrizia e proteggere la salute ancora fragile del bambino. È all'età di sette anni che comincia a delinearsi una vera e propria distinzione: i maschi vanno a scuola, mentre le bambine stanno a casa. Se Pericle aveva affermato che "tutta la città è scuola della Grecia", l'autrice mette in luce come in realtà non sia così. Propone allora un breve quadro dell'educazione dei bambini spartani, cretesi, persiani: nel testo il *focus* è posto sì su Atene, ma senza escludere le altre realtà del mondo greco e anzi, proprio grazie al confronto con i modelli educativi delle altre città, vengono presentate le peculiarità del modello ateniese. Il lettore seguirà quindi i ragazzini dai *grammatistài* e dai citaristi, dove gli allievi apprendono le lettere, la musica, la poesia e la danza, ma non le scienze. Uno sguardo è posto anche su chi è escluso da questo modello di educazione: i poveri, i quali non vanno oltre l'apprendimento dei primi rudimenti della lettura e della scrittura, gli schiavi e le ragazze che, dopo aver imparato dalla madre a filare e a tessere, vengono date in matrimonio.

Come per i genitori moderni, l'adolescenza rappresenta anche per i Greci una fase ricca di preoccupazioni: sui padri pesa il fardello di dover scegliere per i figli un'occupazione e un percorso di perfezionamento, che li prepari opportunamente alla guerra e alla politica. Jouanna cerca di capire come i figli delle famiglie agiate

trascorrono il loro tempo nell'"età della libertà", così battezzata dall'autrice. È difficile individuare con esattezza quali lezioni seguissero i ragazzi di buona famiglia tra i 14 e i 18 anni. Lo storico e, in particolar modo, lo studioso del mondo antico, consapevole dei limiti invalicabili di fronte ai quali a volte si trova, non può fare altro che avanzare delle ipotesi: qualcuno di questi ragazzi si sarà dedicato a un percorso scientifico, molti si saranno perfezionati nell'equitazione e nell'uso delle armi, altri avranno seguito le conferenze e i corsi di un sofista illustre così da apprendere l'arte oratoria, necessaria per emergere in politica.

In quanto adolescenti, i giovani iniziano poi a conoscere gli effetti dell'*eros* e a vivere le prime esperienze amorose: la palestra, fondamentale luogo di allenamento, si pone anche come luogo di incontro, dove ricevono profferte amorose. Ancora una volta l'autrice delinea un panorama delle altre realtà del mondo greco in relazione al tema della pederastia, contro la quale tra la fine del V secolo a.C. e l'inizio del IV si delinea probabilmente una reazione moralizzante.

Ecco che, in tutto questo tempo, il bambino, che il lettore ha visto nascere, sta per fare, ormai ragazzo, il suo ingresso nel mondo degli adulti: ha 18 anni, viene iscritto nel *demo* del padre e intraprende un periodo di formazione militare, l'*efebia*.

Dopo che nel corso dell'opera ha presentato il processo formativo dei giovani ateniesi, Jouanna può concludere esprimendo un parere su questo modello educativo. L'Atene

del V secolo a.C., che si distingue a livello culturale e politico, ha però delle grandi mancanze nel modo in cui è concepita l'istruzione: la scuola è a pagamento, alle ragazze è preclusa la possibilità di studiare, discipline più ampie e varie, incluse le scienze, non sono considerate materie di insegnamento. Viene data allora parola ai teorici dell'educazione, Platone e Aristotele, che, nel IV secolo a.C., propongono una riforma della scuola.

Si scopre, così, che Atene, in questa fase storica, è ancora molto lontana da quell'ideale di *paidèia* che Isocrate esalta nel IV secolo a.C.: viene messa in discussione sia questa nozione sia quella di *kalokagathìa*. La novità del punto di vista di Jouanna sta nel considerarli entrambi dei falsi miti sull'educazione, frutto di ricostruzioni successive prodotte dagli studiosi.

Un testo, dunque, che non si limita a descrivere, bensì solleva problemi e pone nuove domande, in un dialogo continuo con una pluralità di fonti che, da Aristofane, a Plutarco, agli oratori, a Senofonte, ecc. sono interrogate da varie angolazioni, per ricostruire lo sfondo in cui si stagliano le figure di padri, madri e figli.

Viene indagata, dagli aspetti più profondi e privati, a quelli pubblici, la quotidianità di spose consce del loro dovere, genitori curiosi del sesso del bambino, padri assenti o presenti, ragazzi alle soglie dell'età adulta, ecc. coniugando curiosità e rigore storico-scientifico.

L'itinerario che l'autrice propone attraversa i luoghi centrali della formazione dalla casa degli sposi, al

gineceo, alla scuola e alla palestra, mostrando di volta in volta gli aspetti caratteristici di quelle azioni eterne, proprie di ogni essere vivente: il *nascere* e il *crescere*. Tramite l'analisi della vita del bambino,

calando il lettore e lo studioso in un universo popolato da racconti, giochi, doveri, riti di socializzazione,... Jouanna fa apparire quel mondo, tanto lontano a livello cronologico, così vicino, invece, a livello umano.

Alice Locatelli
University of Bergamo