

Pedagogia dell'infanzia tra passato e presente

*Childhood education between past and present***Anna Bondioli**

Full Professor of Education / Department of Human studies / University of Pavia (Italy) / anna.bondioli@unipv.it

Emiliano Macinai

Associate Professor of Education / Department of Educational Sciences and Psychology / University of Florence (Italy) / emiliano.macinai@unifi.it

Lucia Balduzzi

Associate Professor of Didactics and Special Education / Department of Educational Sciences "Giovanni Maria Bertin" / University of Bologna (Italy) / lucia.balduzzi2@unibo.it

Teresa Grange

Full Professor of Experimental Education / Department of Human and Social Sciences / University of Aosta Valley (Italy) / t.grange@univda.it

abstract

Childhood is an age of life, a condition of existence whose specificity has not always been recognized and whose "quality" has been differently thought over time. The "images" of childhood and the ways of child care and education have changed. The study of history of childhood and childhood education is a lens that allows us to grasp the interweaving of the phenomenic dimension – the child in its concreteness and in his life contexts –, the symbolic one – the filters through which adults have read and interpreted childhood –, and the pedagogical one – theories, interventions, educational experiences –.

In recent decades, the study of childhood and its education has been enriched by fruitful research paths, such as the history of childhood and the "educational costume", the pedagogy of day-care centres and nursery schools, the debate on early childhood educational services quality, the support in specific educational areas (play, reading, expressive activities etc.), the training of adults who take care of children (parents, teachers), the particular declination of special education in relation to childhood, to name just a few. Not just that.. The debate on these issues has emerged from the narrow scope of the academy spreading widely and also defining itself in locations which are different from the traditional ones: not only educational institutions but also health and medical, juridical, extracurricular recreational agencies, media (print, film, advertising etc.). It should also be remembered that, in support of the child's con-

dition, important documents have been elaborated and disseminated aiming to elaborate and consolidate a culture of childhood and the protection of children's rights. Last but not least, innovative experiences born "from below", have contributed – and contribute – to the development of a theory of childhood education. It should not be forgotten, as a fundamental orientation, that the pedagogy of infancy, understood as a theory of early childhood education, must make a dialogue between theory and practice, "being" and having to be", in an exchange that involves a plurality of actors, including the children themselves. The monographic issue presents some significant examples of these themes and these questions.

Keywords: *Pedagogy of childhood, History of childhood, Childhood education*

L'infanzia è un'epoca della vita, una condizione dell'esistenza la cui specificità non è sempre stata riconosciuta e la cui "qualità", nel tempo, è stata diversamente pensata. Alle trasformazioni nell'immaginario si accompagnano altrettanti mutamenti nei modi di cura ed educazione infantile. Lo studio della storia dell'infanzia e della pedagogia dell'infanzia relativa al passato è una lente che ci permette di cogliere l'intreccio tra dimensione fenomenica – il bambino nella sua concretezza e nei suoi contesti di vita –, quella simbolica – i filtri attraverso cui gli adulti hanno letto e interpretato l'infanzia –, quella pedagogica – teorie, interventi, esperienze educative –.

Negli ultimi decenni lo studio dell'infanzia e la sua pedagogia si è arricchito di fecondi percorsi di ricerca, quali la storia dell'infanzia e del "costume educativo", la pedagogia del nido e della scuola dell'infanzia, il dibattito sulla qualità dei servizi per l'infanzia, la didattica in ambiti specifici (gioco, lettura, attività espressive ecc.), la formazione degli adulti che si occupano dei bambini (genitori, insegnanti), la particolare declinazione della pedagogia speciale in relazione all'età infantile, per citarne solo alcuni. Non solo. Il dibattito su questi temi è uscito dall'ambito ristretto dell'accademia e della dottrina diffondendosi ad ampio raggio e definendosi anche in sedi diverse da quelle tradizionali: non solo le istituzioni educative ma anche quelle sanitarie e mediche, giuridiche, ricreative extrascolastiche, i media (stampa, film, pubblicità ecc.). Va inoltre ricordato che, a sostegno della condizione infantile, importanti documenti sono stati elaborati e diffusi a sostegno di una cultura dell'infanzia e a tutela dei diritti dei bambini.

Infine, ma non meno importante, a elaborare una pedagogia dell'infanzia hanno contribuito – e contribuiscono – esperienze nate "dal basso", innovative e inedite. Non va infatti dimenticato, quale orientamento di fondo, che la pedagogia dell'infanzia, intesa come teoria dell'educazione infantile, deve mettere in dialogo teoria e prassi, "essere" e dover essere" in uno scambio che vede partecipi una pluralità di attori, tra i quali i bambini stessi. Di questi temi e di questi nodi il numero monografico presenta alcuni esempi significativi.

Parole chiave: Pedagogia dell'infanzia, Storia dell'infanzia, Educazione infantile

Bambini, infanzia, educazione

Chidren, childhood, education

Anna Bondioli

A partire dalla fine del '700, se si segue la proposta di Ariès, nasce il “sentimento dell’infanzia”; si avvia cioè il riconoscimento che questa età della vita ha caratteristiche proprie che vanno tenute in conto e rispettate nell’allestimento di situazioni educative. Ma è soprattutto nel Novecento, il cosiddetto “secolo del bambino” che il discorso sull’infanzia si estende e si articola man mano che nuove discipline – la psicologia dell’età evolutiva, la psicoanalisi infantile, la sociologia dell’educazione, l’antropologia – si affacciano e si affermano sulla scena culturale e la stessa pedagogia, da ancella della filosofia, rivendica un proprio statuto scientifico e si declina in ambiti specifici. C’è stata – e c’è tuttora – una proliferazione di approcci e metodologie nello studio dei bambini che hanno sicuramente arricchito le prospettive e le lenti con cui guardare all’infanzia ed hanno prodotto esperienze educative significative: si va dalla ricostruzione fenomenica della condizione infantile nel passato e del nostro tempo nei luoghi in cui la si trova e offre segni della sua esistenza, nelle sedi in cui si mostra, viene mostrata o di cui si parla, a indicazioni di prescrittività deontica – raccomandazioni circa il dover essere del bambino e della sua educazione – alla denuncia della violenza, dello sfruttamento, della disattenzione cui molti bambini nell’attualità sono sottoposti, fino alla ideazione e realizzazione di progetti educativi innovativi e inediti.

Non va comunque dimenticato che l’infanzia e il bambino non sono oggetti di ricerca già costituiti, che possono essere colti e studiati con immediatezza. Il “bambino e l’infanzia” sono quanto mai sfuggenti: “in misura quanto forse più rilevante che ogni altro oggetto delle scienze sociali, il bambino sfugge, va costruito del tutto, e noi dobbiamo liberarci delle immagini prefabbricate che portiamo in noi” (Becchi, 1996, p. IX). Costruire l’oggetto significa ricondurlo ad uno statuto fenomenologico. Ciò comporta da un lato rintracciare il bam-

bino nei luoghi e nelle istituzioni entro cui la società lo colloca ma anche in quelli che il bambino si ritaglia o che gli vengono concessi; dall'altro richiede di cogliere il "bambino" in una pluralità di condizioni: non un bambino "in generale" ma tanti e diversi bambini in situazioni variegata e difformi. Tanti bambini e tanti modi e forme di accompagnamento alla crescita. L'infanzia va colta nella sua ecologia, nei suoi plurimi ambienti di vita, nei contesti che i bambini attraversano e a cui partecipano.

Il nuovo sapere sull'infanzia, scaturito dalle ricerche più recenti, colloca infatti il bambino in un ambiente: non più e non solo la famiglia ma una pluralità di contesti e istituzioni: servizi educativi per l'infanzia, scuole, centri gioco, ludoteche, gruppi di vicinato e di gioco. Occorre assumere consapevolezza dell'ecologia dello sviluppo (Bronfenbrenner, 1979), un'ecologia che mette in evidenza come sia necessario deassolutizzare la nozione di infanzia mettendo in evidenza la varietà di "infanzie" e di contesti di socializzazione, puntando l'attenzione in particolare sui bambini dei ceti marginali o minoritari, quelli provenienti da altre culture, i piccoli "svantaggiati" o "diversi".

Costruire l'oggetto comporta anche ricostruire le immagini di infanzia proprie della visione adulta. Comporta interrogarsi sul modo con cui l'infanzia stessa viene concepita, come categoria naturale o sociale, età della vita, paradigma ideale o contromodello, e come ne venga pensato il passaggio all'età adulta e della maturità. Ricostruire e decostruire queste immagini è il compito di una pedagogia dell'infanzia attenta al carattere culturale e storico delle definizioni di infanzia, consapevole che ad esse corrispondono pratiche e interventi educativi che da esse discendono. L'infanzia è una costruzione sociale e i modi di vedere e concepire il bambino sono per lo più taciti e latenti. Non è pertanto facile districarsi nell'intreccio tra il piano fenomenico – la concretezza dei rapporti tra adulti e bambini nei diversi contesti della quotidianità – e quello simbolico, il piano cioè dell'immaginario, del filtro dello sguardo adulto sul bambino. Ma la difficoltà, ed anche la sfida, che la ricostruzione dell'infanzia propone, è dovuta non solo all'elusività dell'infanzia, alla pluralità delle "infanzie", e all'intreccio tra piano fenomenico e piano simbolico con cui guardare al bambino ma anche ad altre, forse, più profonde ragioni.

La prima è l'alterità del bambino rispetto all'adulto che lo accom-

pagna nella crescita. Rispetto all'adulto il bambino è altro da sé perché, specie se piccolo, ha un suo modo peculiare di rapportarsi al mondo ed esprimersi: è corpo più che linguaggio (conosce il mondo attraverso l'azione e la percezione), le sue capacità di ragionamento sono legate alla concretezza, ha un'intensa vita pulsionale che non riesce ancora del tutto a governare, una altrettanto intensa vita fantastica connessa alla rappresentazione drammatica dei propri desideri e sentimenti, il suo modo di vedere il mondo e di rapportarsi ad esso (la realtà circostante) è fortemente colorato dai vissuti emotivi.

La seconda è che il bambino, nella nostra società, non ha "voce": sono gli adulti che parlano per lui, che ne dichiarano i bisogni e ne propugnano i diritti, che gli si avvicinano con uno sguardo pregiudicato da "immagini" e rappresentazioni spesso stereotipate. L'alterità del bambino, la difficoltà e, al tempo stesso la necessità, di far emergere la sua "voce" sono sfide che rendono la pedagogia dell'infanzia un ambito di ricerca *sui generis* che richiede cautele e approfondimenti sia sul piano epistemologico sia su quello metodologico. L'adulto che indaga il bambino alla ricerca della sua peculiarità è il medesimo adulto che col bambino intreccia relazioni che ne influenzano la crescita. Studiare il bambino comporta al tempo stesso studiare l'adulto in relazione col bambino. La dimensione relazionale emerge dunque come centrale, come oggetto cruciale di indagine.

Ma la pedagogia dell'infanzia, come ogni pedagogia, non è pura ricognizione dell'esistente, non può prescindere dall'impulso trasformativo che la contraddistingue. In ogni pedagogia, esplicita o latente, si evidenzia un *telos*, una finalità trasformativa che, nell'infanzia, può essere espressa con "sostegno alla crescita". Sostegno alla crescita – non modellamento – poiché una pedagogia dell'infanzia non può prescindere dal dialogo con il suo destinatario, non solo riconoscerlo nella sua peculiarità e unicità ma anche riflettere sulle proprie letture e interpretazioni considerandole come ipotesi di comprensione che vanno messe alla prova nella relazione con il bambino stesso. Sarà quest'ultimo, con le sue "resistenze" a convalidare o a smentire le ipotesi fatte nei suoi confronti. Accostandosi al bambino con un atteggiamento di questo tipo il ricercatore e l'educatore potranno coinvolgere il bambino stesso nella ricerca e nell'educazione e la pedagogia dell'infanzia potrebbe tradursi in una riflessione – e finanche una teorizzazione –

sugli scarti tra finalità e realizzazioni, tra visioni degli adulti e realtà infantili alla ricerca di quel bambino sfuggente con cui appare necessario mettersi in dialogo.

Riferimenti bibliografici

Ariès P. (1968). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Bari: Laterza (Ed. orig. pubblicata 1960).

Becchi E., Julia D. (1996). Introduzione. In Id. (ed.), *Storia dell'infanzia* (vol. 2). Bari: Laterza.

Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1979).

Infanzia, diritti fondamentali, educazione

Childhood, fundamental rights, education

Emiliano Macinai

Scrivo queste note a pochi giorni di distanza dal 20 novembre. Per chi si occupa di storia e di pedagogia dell'infanzia, la data segna una ricorrenza che ha un valore e un significato molto più che formali o commemorativi. Come è noto, fu il 20 novembre del 1989 il giorno in cui l'Assemblea Generale delle Nazioni Unite approvò all'unanimità la *Convenzione Internazionale sui Diritti dell'Infanzia* (CRC). Come è altrettanto noto, a partire da quell'anno, ogni 20 novembre si celebra la Giornata Internazionale dei diritti dei bambini e delle bambine.

Da 29 anni, la comunità internazionale ha dunque tagliato ufficialmente un traguardo di storica importanza in materia di diritti fondamentali. Con la Convenzione, infatti, i diritti umani in tutta la loro complessità e indivisibilità vengono finalmente estesi ai cosiddetti "minori d'età". Allo stesso tempo, con quello stesso atto di approvazione ufficiale, i rappresentanti dei governi del mondo firmavano l'impegno tassativo ad aprire una ulteriore fase storica del percorso dei diritti fondamentali: quello della progressiva realizzazione di quanto formalmente e solennemente scritto nero su bianco nella CRC.

Il 20 novembre 1989 segna pertanto uno spartiacque nella storia della umanità contemporanea: l'inclusione di bambini ed adolescenti nella cultura dei diritti fondamentali. Da un lato, l'approvazione della CRC portava a conclusione un processo di elaborazione più lungo ed impervio di quanto solitamente si pensi; dall'altro lato, e contemporaneamente, essa ne avviava uno nuovo ed ulteriore che oggi, ormai a distanza di tre decenni, rivela tutta la sua drammatica difficoltà.

In questo breve contributo, che funziona come lato di un'ipotetica cornice quadrangolare tracciata per contenere la sezione monografica nella sua ricchezza di prospettive, vorrei riflettere sul significato di questo duplice avvenimento e sul ruolo che la storia e la pedagogia dell'infanzia possono svolgere in relazione al secondo processo che ci vede oggi impegnati.

1. L'infanzia è dunque oggi titolata ad avere riconosciuti diritti fondamentali. Lo è solo implicitamente dal 1948. Lo diventa formalmente e sostanzialmente nel 1989. In virtù dell'estensione all'infanzia del principio di non-discriminazione, pilastro su cui si sorregge la stessa nozione contemporanea dei diritti umani, bambine e bambini godono di *entitlement* in materia di diritti. Nella *Dichiarazione Universale dei diritti umani* (UDHR) la differenza di età non era esplicitamente riconosciuta tra le possibili cause di discriminazione tra esseri umani. In virtù del principio di non-discriminazione si proclamava solennemente che ogni membro della grande "famiglia" del genere umano era titolare dei diritti espressi nella dichiarazione, indipendentemente dalle differenze di genere, di razza, di condizione economica, di appartenenza sociale, culturale, religiosa e familiare: la differenza di età non veniva menzionata. La storia dell'infanzia fornisce valide motivazioni per comprendere il senso di questa "dimenticanza", espressione inedita di un destino che fin da tempi remoti accompagna l'esistenza di bambine e bambini: quello di non essere visti, di non essere riconosciuti, di non essere meritevoli di uno sguardo rispettoso, di essere dati per scontati. Non può sorprendere l'invisibilità dell'infanzia all'interno della grande famiglia del genere umano: è un'assenza, un oscuramento rivelatore che, come spesso accade, il linguaggio, le parole, le metafore tradiscono e rendono patente. Della grande famiglia del genere umano sono i figli, bambine e bambini, i soli ad essere dimenticati. Il linguaggio di una dichiarazione è per sua stessa natura retorico, ma sul piano giuridico quella lacuna determina un problema serio e concreto: se il principio di non-discriminazione determina chi siano i titolari di quei diritti fondamentali, allora i minori di età non sono annoverati tra questi. Di qui l'esigenza di colmarla, che qualche illuminato rilancia fin dal 1949, mentre occorreranno altri quattro anni perché se ne prenda compiutamente atto e altri sei per porvi rimedio: si arriva con molte difficoltà all'approvazione della *Dichiarazione di New York* (1959). I bambini e le bambine hanno i loro diritti particolari. Poi di anni ne occorreranno altri trenta per concedere piena dignità umana all'infanzia: si giunge al 1989 e al riconoscimento che tra gli esseri umani l'età rappresenta una possibile causa di discriminazione. Bambine e bambini non solo hanno i propri diritti, ma come esseri umani al pari degli adulti ne possiedono gli stessi fondamentali diritti.

2. Un adulto sa bene che essere riconosciuto titolare di diritti di per sé non è condizione sufficiente per poterne godere. Secondo le teorie della giustizia da adulti-filosofi elaborate, una società “giusta” non è quella che si limita a proclamare l’universalità dei diritti, estendendoli progressivamente ai soggetti precedentemente esclusi e specificandoli in rapporto alle condizioni di vita e al mutare dei bisogni. Una società “giusta” è quella che si assicura che ciascun suo membro, in quanto titolare di diritti, e nel pieno rispetto delle proprie caratteristiche singolari, se ne possa effettivamente servire per progettare la propria vita secondo la sua idea di felicità; per riconoscere e cogliere le opportunità per realizzarla; per sviluppare strumenti materiali e immateriali senza i quali quell’idea, e ancor meno la sua realizzazione, sarebbero impossibili. Per indagare le ragioni che ancora nella metà del Novecento impedivano di riconoscere pienamente la presenza dei bambini e delle bambine nel mondo, è necessario affrontare due domande: la prima, “Chi è il bambino?”, per essere posta richiede l’adozione di una prospettiva storica; la seconda, “Chi è un bambino?”, per essere intesa richiede l’adozione di una prospettiva pedagogica. Nel loro intreccio si apre il territorio di ricerca che storia e pedagogia dell’infanzia condividono.

Infanzia è un termine complesso. Quando la usiamo per nominare un oggetto, essa designa un’idea, un costrutto da ricostruire nella sua genesi per poterne decostruire i significati latenti, mostrandone le radici storiche, i mutamenti e le permanenze nel tempo del divenire sociale, culturale, economico, scientifico, artistico e politico. Quando la usiamo come soggetto, allora essa denota un incontro, una relazione interpersonale tra due esseri umani differenti per età, nel contesto variabile della vita sociale e dei rapporti intergenerazionali. Domandarsi chi è un bambino significa allora chiedersi da adulto cosa implichi la differenza di età nell’ambito di tale relazione, nel darsi di quell’incontro. Vuol dire domandarsi cosa può effettivamente essere un bambino nel suo presente: cosa può pensare, volere, dire, fare in quanto bambino.

Indagare l’infanzia come oggetto, permette di accedere sul finire del secolo XX alla dimensione della tutela: oggettivare l’infanzia, porla sotto uno sguardo attento conduce a coglierne la fragilità, la vulnerabilità, a riconoscere il diritto a speciali protezioni (*provision + protec-*

tion). Incontrarsi con bambine e bambini come soggetti degni di individualità rimanda alla dimensione della partecipazione, a quel complesso di diritti che sono prima di ogni altra cosa, diritti di relazione (*participation*): diritto all'ascolto e diritto alla autonomia. O se vogliamo ribaltare il punto di vista adulto: ciò che io bambino desidero fare, ciò che io bambino sono in condizione di fare.

Riferimenti bibliografici

- Becchi E., Julia D. (eds.) (1996). *Storia dell'infanzia*. Bari: Laterza.
- Bobbio N. (1990). *L'età dei diritti*. Torino: Einaudi.
- Corsaro W. (2003). *Le culture dei bambini*. Bologna: il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1997).
- Covato C., Ulivieri S. (eds.) (2001). *Itinerari nella storia dell'infanzia*. Milano: Unicopli.
- Gecchele M., Polenghi S., Daltoso P. (eds.) (2017). *Il Novecento: il secolo del bambino?* Bergamo: Junior.
- Moro A.C. (1991). *Il bambino è un cittadino*. Milano: Mursia.

L'infanzia, i suoi servizi e le sue scuole: spunti dal contesto europeo

*Childhood, its services and its schools:
cues from the European context*

Lucia Balduzzi

Il mondo dei servizi per l'infanzia (Early Childhood Education and Care – ECEC) si trova ad affrontare, in Italia come nel contesto più ampio europeo, importanti sfide educative connesse ai mutamenti culturali, economici e sociali che, negli ultimi decenni, sono in costante e continua evoluzione. Diversi sono i temi che i paesi europei stanno affrontando, oggi, sul piano politico e istituzionale. Alcuni di essi si pongono in forte continuità con il dibattito degli anni passati (ad esempio, la qualità dell'offerta educativa e formativa, l'accessibilità, la sostenibilità, la continuità educativa), altri invece richiamano nuovi scenari e prospettive. Alcuni paesi, fra cui l'Italia, ad esempio, stanno affrontando la necessità di sperimentare sistemi educativi orientati a superare la tradizionale divisione tra offerta educativa e formativa destinata alla prima e alla seconda infanzia (*split system*) orientandosi maggiormente verso l'istituzione di modelli integrati. Un ulteriore tema che accumuna molti è quello della qualificazione iniziale di educatori ed insegnanti anche tramite percorsi universitari; o, ancora, sforzo comune è quello di elaborare forme e figure a supporto delle professionalità educative, attraverso la formazione in servizio e la collaborazione con professionisti di sistema quali coordinatori pedagogici, supervisori, leader educativi.

Il rinnovato e crescente interesse del mondo politico, forse più sul versante europeo che nazionale, verso l'infanzia ed i suoi servizi e scuole fonda le proprie ragioni su alcuni dati di ricerca che qui ci sembra opportuno richiamare sinteticamente, poiché essi rappresentano un comune denominatore di conoscenze che si è consolidato connettendo teorizzazioni e approcci pedagogici ed educativi e ricerche scientifiche di differenti paesi e tradizioni, esito spesso di ricerche a carattere

internazionale finanziate tramite azioni supportate dalla Commissione Europea.

Un primo dato di fatto, richiamato in molti documenti e raccomandazioni è il riconoscimento che i primi anni di vita di ciascuna persona sono fondamentali, sul piano educativo e formativo, per lo sviluppo di quelle competenze di base (in chiave cognitiva, affettiva e sociale) e per l'apprendimento di quelle attitudini e stili di vita, che influenzeranno in termini positivi o negativi il successo esistenziale e professionale dei bambini di oggi nel tempo futuro (COM(2018) 271).

Le ricerche hanno evidenziato che la frequenza a servizi per l'infanzia di alta qualità rappresenta una fondamentale opportunità di sostegno allo sviluppo proprio di quelle competenze di base, così necessarie per la crescita e l'apprendimento (Heckman, 2011). I servizi e le scuole per l'infanzia contribuirebbero in termini significativi al successo scolastico, alla riuscita nel mondo del lavoro così come in quello nella propria vita sociale, favorendo la conclusione dei percorsi di istruzione superiore, l'accesso ad impieghi più remunerativi, uno stile di vita più orientato al rispetto di sé e della propria salute. La frequenza di nidi e scuole dell'infanzia avrebbe inoltre effetti positivi non solo sui bambini ma anche sulle loro famiglie sia dal punto di vista economico, sostenendo ad esempio il lavoro femminile e/o monogenitoriale, sia da quello educativo e sociale, in quanto luoghi di sostegno alle funzioni genitoriali grazie al supporto professionale offerto dal personale qualificato ma anche a quello informale, dell'incontro fra neo famiglie, capace di attivare processi solidali e di empowerment (Vandenbroeck, Lenaerts, Beblavy, 2018).

Un ulteriore elemento a sostegno della frequenza dei servizi e delle scuole per l'infanzia è legato al contributo da essi fornito alla lotta alla povertà e alle ineguaglianze ed al sostegno di processi finalizzati all'inclusione e alla coesione sociale che si sostanzia in differenti modi, non solo favorendo l'inserimento lavorativo dei genitori già accennato in precedenza. Servizi e scuole, infatti, svolgono una importante funzione di accoglienza e connessione, poiché mettono in relazione bambini e famiglie con differenti *backgrounds* culturali, sociali ed economici in un ambiente familiare che favorisce e supporta le relazioni, anche a livello informale, connessioni che si attivano proprio grazie alla presen-

za dei bambini e all'interesse comune per il loro benessere e sviluppo (Geens, Vandebroek, 2013); allo stesso obiettivo partecipano non solo i nidi ma anche altri servizi destinati ai nuclei famigliari quali Centri per le Famiglie, Centri Gioco, Spazi lettura.

Le evidenze di ricerca richiamate sottolineano il valore sociale e politico dell'ECEC, proiettando però di fatto il bambino e la sua famiglia in una prospettiva orientata prevalentemente nella dimensione del 'futuro'. Sottolineando le ricadute educative in termini di un successo scolastico indirizzato ad una migliore collocazione nel mondo del lavoro, di una inclusione sociale o di stili di vita maggiormente salubri come obiettivi fondamentali per un risparmio economico collettivo, i servizi e le scuole per l'infanzia finiscono per essere letti e sostenuti da approcci di stampo assistenziale ed economico piuttosto che da ragioni sociali e pedagogiche. Ci sembra allora importante ribadire, anche nel contesto di studi e ricerche cui fa riferimento questo scritto, che il principio più importante che sostiene la diffusione dei servizi e delle scuole per l'infanzia consiste nel fatto che queste istituzioni rispondono al diritto di ogni bambina e bambino alla cura e all'educazione, alla partecipazione, ad essere cittadini *qui ed ora*, soggetti non solo portatori di bisogni ma già parte di una comunità culturale, sociale e di affetti di cui possono essere fruitori così come componenti attivi e creativi (ONU, 1989).

Questo passaggio appare fondamentale se lo si connette ad una ulteriore evidenza ripotata da quasi tutti gli studi degli ultimi 20 anni: il fatto che, per essere efficace, ovvero per realizzare effettivamente le potenzialità di cui si è tracciata una breve sintesi, l'offerta educativa dei servizi e delle scuole dell'infanzia deve essere di qualità e che questo diventa ancor più vero più essa si rivolge a bambini che vivono in situazioni di povertà e/o di fragilità. Nell'allegato alla Raccomandazione del Consiglio relativa a sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità (SWD(2018)173final), la Commissione Europea propone 10 dichiarazioni di qualità che dovranno essere di riferimento nei servizi, ispirandosi chiaramente ad un altro documento di indirizzo già ampiamente utilizzato in Europa, il Proposal for Key Principles of a Quality Framework for ECEC (Lazzari, 2016). Il documento evidenzia le direzioni di lavoro che dovremo intraprendere nei prossimi anni: sostegno all'accesso e contenimenti dei costi, centratura del

curricolo sul bambino in una prospettiva olistica di sviluppo, formazione del personale, ma soprattutto il rafforzamento della partecipazione di bambini e adulti ad un progetto di servizio pensato come uno strumento per costruire ed essere comunità. Un bell'obiettivo che rappresenta una sfida importante per continuare a tenere i diritti di *tutti* i bambini al centro del nostro lavoro.

Riferimenti bibliografici

- Geens N., Vandenbroeck M. (2013). Early childhood education and care as a space for social support in urban contexts of diversity. *European Early Childhood Education Research Journal*, 21 (3), 407-419.
- Heckman J.J. (2011). The Economics of Inequality: The Value of Early Childhood Education. *American Educator*, Spring.
- Lazzari A. (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: una proposta di principi chiave*. Rapporto elaborato dal Gruppo di lavoro tematico sull'educazione e cura dell'infanzia. Zero-seiup.
- Vandenbroeck M., Lenares K., Beblavy M., (2018). Benefits of Early Childhood Education and care and the conditions for obtaining them. *EE-NEE Analytical Report* No. 32. European Union. Doi 10.2766/20810

Alcuni profili di ricerca in pedagogia dell'infanzia

Some research profiles in childhood education

Teresa Grange

I fondamenti e i metodi della pedagogia dell'infanzia¹ sono attualmente interessati da un particolare slancio epistemologico che sollecita e rinnova i compiti di ricerca, in una temperie culturale attraversata da vorticosi istanze educative e da persistenti contraddizioni nella responsabilità adulta rispetto ai diritti, ai bisogni e alle condizioni di crescita, emancipazione e pieno sviluppo delle bambine e dei bambini.

Il principio di educabilità, la logica ermeneutica della compatibilità, la direzione utopica di una progettualità senza limiti necessitano di essere localmente interpretati e messi in campo in situazione, secondo criteri concettualmente fondati ed eticamente orientati, per dar forma a quell'intenzionalità pedagogica capace di promuovere qualità, equità e inclusione per tutti e per ciascuno. Tale processo d'interpretazione sostiene, da un lato, l'intelligibilità delle pratiche educative e favorisce, dall'altro, l'innovazione consapevole e generativa di ulteriori ipotesi pertinenti d'intervento.

In questa prospettiva, la triangolazione teoria-prassi-teoria in pedagogia dell'infanzia si arricchisce di nuove sfide che scaturiscono, fra il resto, dal disincanto della post-modernità che si accompagna alla crisi delle istituzioni, dall'ambivalenza delle idee d'infanzia insieme alla scompaginata pluralità delle loro rappresentazioni, dall'ambiguità delle finalità educative in relazione ai contesti, dalla mutevole e difforme configurazione del rapporto fra vincoli e risorse materiali e immateriali dei diversi ambienti di vita, come pure da una crescente e puntuale attenzione politica e sociale verso le prime età della vita, che richiama ad un impegno rigoroso cui occorre dar forma attraverso precise defi-

1 Riguardo al senso, al fondamento e all'identità della pedagogia dell'infanzia come disciplina scientifica cfr. Paparella.

nizioni che permettano di tradurre, di volta in volta e con riferimento a uno sfondo valoriale condiviso e a una cornice teoretica riconoscibile, l'intenzione in azione.

Sia la costruzione di modelli d'intelligibilità sia l'ideazione, realizzazione e valutazione di progetti educativi sono allora riconducibili a un "essere – in – ricerca" che rimanda a specifiche posture conoscitive e metodologiche che sarebbe opportuno, caso per caso, esplicitare, argomentare, discutere al fine di rendere fruibili le chiavi interpretative adottate e ampliare contestualmente il sapere pedagogico in gioco. Si comprende allora l'interesse degli approcci collaborativi di ricerca che, nella varietà delle loro declinazioni, concretizzano l'inestricabile legame teoria-prassi nella permeabilità dei confini di ruolo degli attori, siano essi operatori o ricercatori, con un confronto aperto e una tensione ermeneutica che percorre ricorsivamente i sentieri che collegano il campo esperienziale a vari quadri concettuali. L'elaborazione partecipata di significati, con la loro validazione attraverso opportune strategie di verifica di coerenza interna e delle eventuali condizioni di trasferibilità, risulta infatti nel contempo fondamento e motore di un pensiero e di una prassi educativa per l'infanzia che si alimentano reciprocamente producendo così un sapere pedagogico creativo e trasformativo, che porta in sé la cifra del cambiamento positivo. Il filone delle ricerche collaborative risulta diffusamente presente, per esempio, nell'allestimento e nella valutazione di politiche e contesti educativi per la prima infanzia in un'ottica di accrescimento delle opportunità e di miglioramento della qualità dell'offerta. Nel solco di tali ricerche ha trovato impulso anche l'approfondimento delle relazioni fra operatori e ricercatori, fra sapere pedagogico e sapere professionale. Se poi si considera, con Egle Becchi, che l'infanzia è un concetto relazionale e non assoluto, divengono oggetto privilegiato di indagine i rapporti fra educatori e famiglie, fra strutture o istituzioni per l'infanzia e territorio inteso come comunità educante, con un'apertura allo studio delle culture che conferiscono identità alle figure e agli ambienti educativi.

Pertanto, nei disegni collaborativi alcune strategie di individuazione di temi e problemi, e molte tecniche di rilevazione e analisi di dati diventano contemporaneamente parte integrante di dispositivi di sviluppo professionale e di formazione da e per la ricerca. A questo pro-

posito, pare rilevante l'esempio degli impianti di matrice narrativa o ispirati al paradigma riflessivo, che negli ultimi trent'anni sono penetrati compiutamente negli scenari formali e informali dell'apprendimento adulto, in quanto favoriscono la manifestazione di rappresentazioni, di conoscenze tacite, di dimensioni di senso, di assunti epistemici che interagiscono con la progettazione e l'attuazione della realtà educativa, che fanno emergere sensibilità soggettive e consonanze intersoggettive che è interessante sottoporre a un esame critico alla luce di precisi e diversificati riferimenti pedagogici, sia per la produzione di nuovo sapere sia per l'implementazione di buone prassi. La costruzione sociale della conoscenza sull'infanzia e per le infanzie si arricchisce così di ulteriori attori ed espande gli spazi e i tempi in cui si dispiega l'attività investigativa fino a ricoprire idealmente la realtà sociale quotidiana. Tali approcci partecipativi sono collocabili nell'alveo del paradigma ecologico, insieme agli orientamenti fenomenologico e critico-interpretativo, offrendo alla ricerca educativa notevoli e pertinenti indirizzi di senso, valorizzando la complessità, l'incertezza, la processualità, l'unicità, l'irriducibile alterità di soggetti, oggetti, fatti, fenomeni e contesti in educazione.

Infine, l'esigenza di un'esplorazione profonda della dialettica teoria-prassi in vista di una sua irrinunciabile triangolazione trasformativa rende particolarmente stimolante la riflessione sui metodi misti che, integrando in modo complementare approcci quantitativi e qualitativi rispetto a un determinato obiettivo di ricerca, permette di recuperare quell'autenticità ontologica che nasce dallo schietto confronto sui significati degli esiti, attraverso un dialogo *necessario*, innescato dalla pluralità di attori interessati, che impegna a esprimere il risultato di ricerca non solo in termini di "cosa" e "chi", per sondare con altrettanto rigore come, perché, a quali condizioni, da quali prospettive di possibilità, con quali vincoli e occasioni di trasferibilità gli esiti sono validi e diventano un patrimonio comune di conoscenza.

Una ricerca responsabile e solidale in pedagogia dell'infanzia può dunque contribuire a promuovere – fra sapere e immaginario, fra desiderio e intenzionalità, fra decisione e azione – nuove culture dell'infanzia, foriere di sviluppo, genuinamente emancipanti.

Riferimenti bibliografici

- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1979).
- Greene J.C., Caracelli V.J., Graham W.F. (1989). Toward a conceptual framework for mixed method evaluation designs. *Educational evaluation and policy analysis*, 11, 255-274.
- Paparella N. (2005). *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*. Roma: Armando.
- Tardif M., Borges C., Malo A. (eds.) (2012). *Le virage réflexif en éducation*. Bruxelles: De Boeck.