

XVI | 2 | 2018

Nuova serie

Pedagogia oggi

rivista semestrale SIPED Società Italiana di Pedagogia

La Pedagogia dell'infanzia tra passato e presente:
questioni e prospettive

*Children Education between past and present:
issues and perspectives*



Pensa

Pedagogia oggi

anno XVI | n. 2 | dicembre 2018

Rivista semestrale SIPED | Nuova serie

La Pedagogia dell'infanzia tra passato e presente:
questioni e prospettive

*Children Education between past and present:
issues and perspectives*

Sezione monografica



Pedagogia oggi

anno XVI – numero 2 – dicembre 2018 | Rivista semestrale SIPED • Nuova serie

Direttrice Responsabile

Simonetta Polenghi | *Università Cattolica del Sacro Cuore*

Comitato direttivo

Giuseppe Elia | *Università degli Studi di Bari "Aldo Moro"*

Massimiliano Fiorucci | *Università degli Studi Roma Tre*

Isabella Loiodice | *Università degli Studi di Foggia*

Maurizio Sibilio | *Università degli Studi di Salerno*

Lucia Balduzzi | *Università di Bologna*

Andrea Bobbio | *Università della Valle d'Aosta*

Giuseppa Cappuccio | *Università degli Studi di Palermo*

Massimiliano Costa | *Università Ca' Foscari Venezia*

Emiliano Macinai | *Università degli Studi di Firenze*

Caporedattori

Gabriella D'Aprile | *Università degli Studi di Catania*

Emiliano Macinai | *Università degli Studi di Firenze*

Giuseppa Cappuccio | *Università degli Studi di Palermo*

(responsabile del processo di referaggio)

Comitato Editoriale

Luca Agostinetto | *Università degli Studi di Padova*

Elisabetta Biffi | *Università degli Studi di Milano Bicocca*

Gabriella D'Aprile | *Università degli Studi di Catania*

Dario De Salvo | *Università degli Studi di Messina*

Patrizia Magnoler | *Università degli Studi di Macerata*

ISSN 2611-6561 versione online

Autorizzazione Tribunale di Napoli n. 5274 del 28-01-2002

Finito di stampare: Dicembre 2018



Editore

Pensa MultiMedia Editore s.r.l. – Via A.M. Caprioli, 8 - 73100 Lecce

tel. 0832.230435 • info@pensamultimedia.it • www.pensamultimedia.it

La rivista, consultabile in rete, può essere acquistata nella sezione e-commerce

del sito www.pensamultimedia.it

editing e stampa Pensa MultiMedia - Progetto grafico di copertina Valentina Sansò

Pedagogia oggi

La Pedagogia dell'Infanzia tra passato e presente: questioni e prospettive

Comitato Scientifico

Alessandrini Giuditta

(Università degli Studi di Roma Tre)

Ališauskienė Stefanija

(University of Šiauliai, Lithuania)

Alleman-Ghionda Cristina

(Universität zu Köln, Germany)

Altet Marguerite

(Université de Nantes, France)

Baldacci Massimo

(Università degli Studi di Urbino)

Baldassarre Vito Antonio

(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Bardulla Enver

(Università degli Studi di Parma)

Bonetta Gaetano

(Università degli Studi di Catania)

Cambi Franco

(Università degli Studi di Firenze)

Canales Serrano Antonio

(Universidad Complutense de Madrid, Spain)

Chiosso Giorgio

(Università di Torino)

Cifali Mireille

(Université de Genève, Switzerland)

Colicchi Enza

(Università degli Studi di Messina)

Corsi Michele

(Università degli Studi di Macerata)

Deketele Jean-Marie

(Université Catholique de Louvain, Belgium)

Del Mar Del Pozo Maria

(Universidad de Alcalá, Spain)

Desinan Claudio

(Università degli Studi di Trieste)

Domenici Gaetano

(Università degli Studi di Roma Tre)

Dussel Ines

(Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional, Mexico)

Flecha García Consuelo

(Universidad de Sevilla, Spain)

Frabboni Franco

(Università di Bologna)

Galliani Luciano

(Università degli Studi di Padova)

Genovese Antonio

(Università di Bologna)

Granese Alberto

(Università degli Studi di Cagliari)

Hickman Larry A.

(Southern Illinois University di Cabondale, USA)

Ibáñez-Martín José Antonio

(Universidad Complutense de Madrid, Spain)

Iori Vanna

(Università Cattolica del Sacro Cuore, Milano)

Kasper Tomas

(Technical University of Liberec, Czech Republic)

Kimourtzis Panagiotis

(University of the Aegean, Greece)

Laneve Cosimo

(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Margiotta Umberto

(Università Ca' Foscari Venezia)

Matthes Eva

(Universität Augsburg, Germany)

Naval Concepcion

(Universidad de Navarra, Spain)

Németh András Eötvös Loránd

(University Budapest, Hungary)

Orefice Paolo

(Università degli Studi di Firenze)

Pintassilgo Joaquim

(Universidade de Lisboa, Portugal)

Pinto Minerva Franca

(Università degli Studi di Foggia)

Pozo Llorente Teresa

(Universidad de Granada, Spain)

Priem Karin

(Université du Luxembourg)

Refrigeri Giuseppe

(Università degli Studi di Cassino e del Lazio Meridionale)

Rita Casale

(Bergische Universität Wuppertal, Germany)

Roig Vila L. Rosabel

(Universidad de Alicante, Spain)

Santelli Beccegato Luisa

(Università degli Studi di Bari "Aldo Moro")

Sobe Noah

(Loyola University Chicago, USA)

Susi Francesco

(Università degli Studi di Roma Tre)

Trebisacce Giuseppe

(Università della Calabria)

Ulivieri Simonetta

(Università degli Studi di Firenze)

Vidal Diana

(Universidad de São Paulo, Brazil)

Vinatier Isabelle

(Université de Nantes, France)

Zanniello Giuseppe

(Università degli Studi di Palermo)

Curatori del n. 2 – 2018 - Sezione Monografica

Lucia Balduzzi, Anna Bondioli, Teresa Grange, Emiliano Macinai

Comitato di referee anno 2018

Baldacci Massimo	Università degli Studi di Urbino Carlo Bo
Balduzzi Lucia	Università degli Studi di Bologna
Becchi Egle	Università degli Studi di Pavia
Biffi Elisabetta	Università degli Studi Milano-Bicocca
Birbes Cristina	Università Cattolica del Sacro Cuore
Bobbio Andrea	Università della Valle D'Aosta
Bochicchio Franco	Università degli Studi di Genova
Bognesi Ivana	Università degli Studi di Bologna
Bornatici Sara	Università Cattolica del Sacro Cuore
Bove Chiara	Università degli Studi Milano-Bicocca
Cadei Livia	Università Cattolica del Sacro Cuore
Callegari Carla	Università degli Studi di Padova
Cappuccio Giuseppa	Università degli Studi di Palermo
Cima Rosanna	Università degli Studi di Verona
Compagno Giuseppa	Università degli Studi di Palermo
D'Addelfio Giuseppina	Università degli Studi di Palermo
Dal Toso Paola	Università degli Studi di Verona
De Salvo Dario	Università degli Studi di Messina
Demozzi Silvia	Università degli Studi di Bologna
Dessardo Andrea	Università Europea di Roma
Ferrara Gabriella	Università degli Studi di Palermo
Fiorucci Massimiliano	Università degli Studi Roma Tre
Gecchele Mario	Università degli Studi di Verona
Lo Piccolo Alessandra	Università degli Studi di Enna Kore
Machi Francesca	Università degli Studi di Palermo
Malavasi Pierluigi	Università Cattolica del Sacro Cuore
Meda Juri	Università degli studi di Macerata
Morandini Maria Cristina	Università degli Studi di Torino
Mortari Luigina	Università degli Studi di Verona
Passaseo Anna Maria	Università degli Studi di Messina
Pedone Francesca	Università degli Studi di Palermo
Pesci Furio	Università di Roma Sapienza
Picchio Mariacristina	Istituto di Scienze e Tecnologie della Cognizione - CNR
Pironi Tiziana	Università degli Studi di Bologna
Polenghi Simonetta	Università Cattolica del Sacro Cuore
Premoli Silvio	Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano
Raimondo Manila	Università degli Studi di Palermo
Romano Rosa	Università degli Studi di Messina
Santerini Milena	Università Cattolica del Sacro Cuore
Serpe Brunella	Università della Calabria
Sidoti Enza	Università degli Studi di Palermo
Tacconi Giuseppe	Università degli Studi di Verona
Ulivieri Stiozzi Stefania	Università degli Studi Milano-Bicocca
Valbusa Federica	Università degli Studi di Verona
Vischi Alessandra	Università Cattolica del Sacro Cuore
Zago Giuseppe	Università degli Studi di Padova
Zaninelli Francesca	Università degli Studi Milano-Bicocca
Zannini Lucia	Università degli Studi di Milano

Presentazione

- 09 SIMONETTA POLENGHI
Pedagogia Oggi si rinnova | The updating of Pedagogia Oggi

Editoriale

- 15 LUCIA BALDUZZI, ANNA BONDIOLI, TERESA GRANGE, EMILIANO MACINAI
Pedagogia dell'infanzia tra passato e presente | Childhood education between past and present

Sezione monografica

- 33 MICHEL VANDENBROECK
The historicity of pedagogical research | La storicità della ricerca pedagogica
- 49 GABRIELLA DR. BASKA
Prometheus, Daedalus or Jesus? Remembrance of an elementary school teacher in the 19th century in Hungary | Prometeo, Dedalo o Gesù? Ricordo di un insegnante di scuola elementare nel 19° secolo in Ungheria
- 67 M. CARMÉ BERNAL CREUS, FRANCESCA DAVOLI, BERTA VILA SABORIT
La educación infantil en Cataluña entre historia y contemporaneidad. Inspiraciones, trayectorias y retos para el futuro | Early childhood education and care in Catalonia between history and contemporary age. Inspirations, development and challenges for the future
- 85 NICOLETTA ROSATI
Inclusive Early Childhood Education: Contribution from a European Study | Pedagogia inclusiva della prima infanzia: il contributo di uno studio europeo
- 103 FRANCESCA ANTONACCI, MONICA GUERRA, MARÍA AINOA ZABALZA CERDEIRIÑA
Le competenze sociali e civiche promosse dall'Europa nella normativa scolastica 0-6: un confronto tra Spagna e Italia | European legislation and the national implementations in Spain and Italy concerning social and civic competences in 0-6 education
- 119 STEFANO OLIVIERO
Crescere negli anni Ottanta | Growing in the eighties
- 137 BARBARA DE SERIO
L'abbandono dell'infanzia tra passato e presente. Storia ed evoluzione della ruota degli esposti nella città di Taranto | The abandonment of children: past and present. History and evolution of the wheel of the foundlings in the city of Taranto
- 153 ELENA LUCIANO, ANDREA GIACOMOANTONIO
Building imperfect democracies. Conjectures on images of childhood, biopolitical dispositifs and pedagogical-didactic knowledge | Costruire democrazie imperfette. Congetture su immagini d'infanzia, dispositifs biopolitici e saperi pedagogico-didattici

- 171 LUISA ZINANT, DAVIDE ZOLETTO
Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti | Which pedagogical frameworks should be applied in pre-primary schools with a significant population of migrant children? Perspectives from research carried out with teachers
- 187 VALERIA ROSSINI
Sul sentiero dei nidi di ragno. La progettazione educativa in prospettiva 0-6 | On the *Path to the Nest of Spiders*. The Educational Planning in 0-6 Perspective
- 205 ELISABETTA BIFFI
Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea | What can a child do and be today? Pedagogical reflections on children's contribution to contemporary society
- 227 CARLA CALLEGARI
The diaries and drawings of Jewish children and their affective dimension: a historical-comparative survey | Diari e disegni di bambini ebrei e la loro dimensione affettiva: un'indagine storico-comparativa
- 245 ISABELLA PESCARMONA
Rispondere alle diversità nell'educazione per la prima infanzia. Sfide e scelte professionali | Addressing diversity in early years education. Professional challenges and choices
- 261 ROSSELLA CERTINI
"Famiglie vulnerabili": dal progetto P.I.P.P.I alla costruzione di relazioni autentiche | "Vulnerable Families": from the P.I.P.P.I project to the construction of authentic relationships
- 275 MONICA AMADINI
Limiti, confini, attraversamenti: l'incontro con le famiglie | Limits, boundaries, crossings: meeting with families

Miscellanea

- 291 ELISABETTA NIGRIS, LUISA ZECCA
Continuity and discontinuity at school: institutional tensions and pedagogical trajectories in the Italian education system | Continuità e discontinuità a scuola: orientamenti istituzionali e traiettorie pedagogiche nel sistema educativo italiano
- 303 ROBERTA CARDARELLO
Literacy, reading and writing in the Italian School System | Literacy, lettura e scrittura nel sistema scolastico italiano
- 317 GIUSEPPA CAPPUCCIO, FRANCESCA PEDONE
Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori | School managers and parents' point of view
- 341 GERWALD WALLNÖFER
L'educazione nella prima infanzia: un mosaico di successi, sfide e opportunità | Early Childhood Education: a Mosaic of Successes, Challenges and Opportunities
- 355 GABRIELLA D'APRILE
Poetica del tempo educativo | Poetics of educational time

- 369 ENZA SIDOTI
Abitare la nuova Scuola: embodied cognition e ambienti di apprendimento |
 Living the new school: embodied cognition and learning environments
- 387 MARTA MILANI
La competenza Interculturale e il ruolo del “saper sentire” | Intercultural competence and the role of empathy
- 401 IRENE BIEMMI, SILVIA LEONELLI
Uomini in professioni educative e di cura: considerazioni da un’indagine sul campo
 | Men in educational and care professions: considerations from a field survey

Recensioni

- 419 di ALESSANDRA GARGIULO LABRIOLA
 di FABIO TARGHETTA
 di ANDREA BOBBIO
 di SARA BORNATICI
 di DANIELE BRUZZONE
 di GIUSEPPE ELIA

0
P
P

Pedagogia Oggi si rinnova

The updating of Pedagogia Oggi

Simonetta Polenghi

Presidente SIPed, direttrice responsabile di Pedagogia Oggi | Simonetta Polenghi, SIPed President, editor of Pedagogia Oggi

abstract

The new SIPed President, editor of Pedagogia Oggi, presents the new form of the Journal, highlighting the novelties and explaining how the updating aims at favouring a broader participation of all SIPed members, including the young researchers and colleagues of all the various pedagogical areas, following high scientific standard at the same time.

Keywords: *Scientific Journal, Index, Education, Italy*

La nuova Presidente SIPed, direttrice di Pedagogia Oggi, presenta la nuova forma assunta dalla rivista, illustra le novità e spiega come questo rinnovamento miri a favorire una più ampia partecipazione, rivolta a tutti i membri della SIPed, inclusi i giovani ricercatori e i colleghi di dei vari settori disciplinari, e al contempo persegua alti standard scientifici.

Parole chiave: Giornale scientifico, Indicizzazione, Pedagogia, Italia

Pedagogia Oggi è nata come bollettino mensile della SIPed, Società accademica Italiana di pedagogia, nel 2002, sotto la presidenza Frabboni. Era pubblicata dalla Tecnodid. Dal 2004, sotto la presidenza Laneve, la periodicità divenne quadrimestrale. Nel 2006 la rivista tacque e riprese con la presidenza Baldacci. Nel 2009, con la presidenza Corsi, la rivista diventò semestrale, con le uscite programmate per marzo e ottobre, in corrispondenza dei convegni nazionali della SIPed. La rivista divenne anche più corposa e si dotò di sezioni che prevedevano interventi più o meno lunghi, di ricerca e di opinione. Si avviò il processo di referaggio degli articoli. Nel 2012 la rivista venne inclusa tra quelle in Fascia A, un importante riconoscimento (Ulivieri, 2014, pp. 100-103). Dal 2012 i numeri della rivista vennero posti on-line in formato pdf nel sito della SIPed. Gli articoli erano affidati a degli editors, scelti dal presidente e dal direttivo SIPed, tra colleghi italiani di ruolo o emeriti.

Sotto la presidenza Ulivieri proseguì questo processo di crescita della rivista, con numeri monografici su temi individuati dal direttivo SIPed e con l'invito rivolto ad autorevoli colleghi di vari atenei italiani. Nel 2017 il direttivo, dietro indicazione della presidente Ulivieri, decise di cambiare casa editrice, passando a Pensa MultiMedia. La rivista ne uscì ammodernata anche nella veste grafica e si progettò il passaggio a OJS.

Il 28 ottobre 2017 è stato eletto il nuovo direttivo SIPed. Il primo numero della rivista del 2018 è per così dire ibrido, perché nato in un processo di transizione, dal precedente al nuovo direttivo. Il numero, affidato a Pierluigi Malavasi, Maria Luisa Iavarone, Luigina Mortari è interamente dedicato alla *Educazione alla sostenibilità*. La periodicità è stata cambiata: non segue più i convegni SIPed, bensì la scadenza normale delle riviste semestrali, ossia giugno e dicembre. La veste edi-

toriale è nuova, in corrispondenza del cambiamento di casa editrice. Si tratta dell'ultimo numero pubblicato in cartaceo e del primo edito on-line in piattaforma OJS.

Il presente numero è interamente rinnovato. La divisione interna in più sezioni è venuta a cadere. Vi sono, invece, una sezione monografica e una miscellanea. Naturalmente sono sempre presenti le recensioni. La sezione miscellanea è libera e aperta quindi a tutti i soci, senza vincolo tematico. Le sezione monografica, invece, è affidata dal direttivo a 4 editors, di diversi settori disciplinari, che la curano. Il titolo è sempre individuato dal direttivo. I curatori stendono una breve call for papers, inviata a tutti i soci, ed esaminano gli abstract pervenuti, stilando una graduatoria e redigendo un verbale, che resta disponibile per controlli ANVUR.

Il cambiamento cui è stata sottoposta la rivista si inserisce da un lato nel solco del continuo processo di rinnovamento portato avanti dai precedenti direttori, dall'altro è imposto dall'esigenza di adattare la rivista alle norme internazionali necessarie per l'indicizzazione. Inoltre, la modalità dell'apertura e della selezione consente sia di offrire l'opportunità di pubblicare su *Pedagogia Oggi* potenzialmente a tutti i soci, anche cooptati e giovani ricercatori, sia di mantenere uno standard elevato, in virtù del rigoroso processo di valutazione. Partecipazione, apertura ai giovani, merito: questi i nostri punti fermi. I temi di ogni call sono infatti suscettibili di essere affrontati da colleghi di ogni settore disciplinare, affinché l'intera comunità pedagogica sia rappresentata. Il controllo avviene mediante un processo di referaggio doppio cieco, facilitato dalla piattaforma, che evita che si possano perdere file e che registra invece ogni passaggio, in modo anonimo. Anche la scheda di valutazione per i referee è stata aggiornata e resa più analitica, in italiano e inglese. Essa inoltre, grazie al sistema a codice, consente l'anonimato del referee: può quindi essere sottoposta a controllo ANVUR senza che il nome del referee sia reso noto. I file degli autori, a loro volta, sono privi di indicazioni autoriali.

Le prime due call si sono concluse e hanno dato risultati molto incoraggianti, pur rivelando scarsa dimestichezza con le call da parte di non pochi. Le call hanno infatti registrato una alta e crescente adesione. La call *La pedagogia dell'infanzia tra passato e presente: questioni e prospettive* ha visto la presentazione di 47 abstract, dei quali 14 rifiutati

per ragioni formali, 18 rifiutati in seguito a valutazione e 15 accettati. Di questi 15, quelli inviati sono stati poi sottoposti a referaggio doppio cieco. La call *Spazi e luoghi dell'educazione* ha registrato un ulteriore successo: 102 abstract pervenuti, dei quali 41 esclusi per ragioni formali. Dei rimanenti, ben 36 hanno ottenuto punteggio pieno: una volta inviato l'articolo entro marzo, andranno in referaggio. Data la straordinaria partecipazione alla call, il direttivo ha infatti deciso di ampliare il n.1/2019 della rivista, sopportando i costi relativi. La scelta di non pubblicare più in cartaceo consente infatti un sicuro risparmio e facilita l'accoglimento di articoli in più.

Il profondo cambiamento della rivista non è stato semplice e può causare sconcerto per la novità, ma corrisponde a una esigenza ormai indifferibile, e già evidenziata in seno al precedente direttivo. Il 7 giugno 2018 il prof. Roberto Sani, attuale rappresentante dell'area pedagogica per la riviste in seno all'ANVUR, nel corso di un incontro a Milano, promosso dalla Consulta delle società pedagogiche per i direttori di riviste, ha chiaramente evidenziato i problemi esistenti per la nostra area. La necessità di compiere un salto di qualità e di soddisfare ai criteri per l'indicizzazione rendevano improrogabile questo processo. Per questa ragione, il sito della rivista è stato in questi mesi continuamente migliorato. Il codice etico è stato aggiornato. La versione inglese è ora disponibile grazie all'opera di un traduttore madrelingua. Ogni articolo deve essere corredato da abstract anche in inglese e da parole chiave. È responsabilità degli autori inviare abstract scritti in buon inglese, pena l'esclusione. Il direttivo ha deliberato di sostenere comunque la spesa di una revisione linguistica, ma è evidente che ove l'inglese non sia corretto, l'articolo non può andare avanti. La proprietà linguistica è uno dei criteri per il salto di qualità nell'indicizzazione. È stata avviata la richiesta di ingresso nelle prime banche dati, ma per poter avviare una richiesta in quelle fondamentali, da Scopus a ESCI, dobbiamo garantire almeno tre numeri inappuntabili.

Come direttore della rivista, mi assumo la responsabilità di questa operazione, che si attua all'insegna della trasparenza, della partecipazione e del rigore. Ancorché on-line siano espliciti i criteri per la partecipazione, ricordo qui ancora le ragioni formali di esclusione: autore (o coautore) non socio SIPed o non in regola con la quota; invio oltre il termine; mancanza di abstract in italiano o in inglese o inglese in-

sufficiente. La presenza di abstract e parole chiave in italiano e in inglese rivisto da madre lingua sono condizioni fondamentali per l'indicizzazione, come sopra ricordato.

La valutazione sul contenuto degli abstract tiene conto dei criteri VQR, quindi considera in primis l'originalità della proposta, la novità delle fonti, il rigore metodologico, l'impatto. Molta attenzione quindi va posta nel mettere in luce con chiarezza negli abstract l'oggetto dell'indagine, la metodologia seguita, gli esiti della ricerca. La bibliografia deve essere adeguata. La lunghezza non deve superare quanto richiesto. Gli abstract fuori tema sono esclusi.

Il controllo dell'osservanza di queste norme garantisce la serietà e l'obiettività del processo.

L'abbandono del cartaceo certamente dispiace, ma occorre anche considerare, oltre alle ricordate ragioni di risparmio, che consentono di allocare diversamente i fondi, pur sempre sulla rivista, le motivazioni legate alla diffusione. La versione cartacea di *Pedagogia Oggi* risulta posseduta da 15 biblioteche, secondo ICCU SBN, in modo estremamente discontinuo e parziale, con l'unica eccezione della Biblioteca Nazionale di Firenze. È evidente che questo non facilita la lettura e quindi la citazione degli articoli. Peraltro anche la posizionatura online come Open Access non è sufficiente: occorre che gli articoli, ora dotati di DOI, siano indicizzati. Ciò consente diffusione massima e, al contempo, rende cogente la correttezza formale.

È interesse di tutti che la rivista prosegua nella sua strada di crescente qualità: confido che chi non ha superato l'accettazione o non la supererà in futuro comprenda le ragioni di una rigorosa selezione scientifica. La nostra rivista è aperta a tutti soci e deve costituire motivo di orgoglio potervi pubblicare. Abbiamo anche aperto a stranieri di rilievo, dietro invito. Si tratta di una importante novità, un primo passo. La nostra è la rivista della SIPed, la società che raccoglie quasi 700 colleghi dell'area pedagogica e che quindi deve riservare ad essi attenzione precipua, in linea con quanto negli anni precedenti si era fatto. Tuttavia, iniziare ad accogliere articoli di autorevoli colleghi stranieri, nella sezione monografica, non può che facilitare il processo di internazionalizzazione da noi perseguito. Il comitato scientifico infatti è stato decisamente ampliato.

Stiamo seguendo una strada non facile, ma necessaria. È con gran-

de soddisfazione che abbiamo visto una crescente partecipazione di alta qualità, tanto appunto da far sì che il direttivo programmasse un intervento economico a sostegno del numero 2019/1.

Serietà, partecipazione, attenzione ai giovani sono, come sapete, i nostri obiettivi. Invito quindi tutti i soci a seguire con attenzione la rivista sul sito, a leggere bene le norme e confido nella loro voglia di mettersi alla prova e accettare questa nuova sfida.

Ringrazio sentitamente gli editors di questo numero, Lucia Balduzzi, Anna Maria Bondioli, Teresa Grange, Emiliano Macinai, che hanno avviato con grandissima dedizione e impegno un processo importante, riunendosi due volte in presenza e approntando un sistema di valutazione degli abstract che è diventato il nostro modello.

Ringrazio altresì i redattori Pia Cappuccio, Gabriella D'Aprile, Emiliano Macinai per il costante e attento lavoro che svolgono con grande dedizione per la nostra rivista.

Riferimenti bibliografici

Ulivieri S. (2014). "Pedagogia Oggi". Riviste pedagogiche e qualità della ricerca. *Pedagogia Oggi*, 2: 100-103.

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.

The historicity of pedagogical research

La storicità della ricerca pedagogica

Michel Vandebroeck

Associate Professor in Family Pedagogy / Department of Social Work and Social Pedagogy / Ghent University (Belgium) / Michel.Vandebroeck@UGent.be

abstract

There seems to be a growing interest among policy-makers and academics in facts and figures from the field of pedagogy. This is partly fuelled by the search for evidence-based practice, and partly inherent to the econometric argument of returns on investment. In this paper, we argue that this trend coincides with a democratic deficit in the research on early childhood education and may also signal the end of pedagogy. We take a genealogical approach to the question of how truth is constructed in educational research and how this relates to social, economic and political contexts. We do so in order to highlight the responsibility of the researcher. After all, researchers in education are not only influenced by dominant discourse, they themselves are dominant discourse.

Keywords: *Evidence-based practice, Quality, Educational research, Pedagogy, Genealogical approach.*

Sembra esserci un crescente interesse tra i responsabili politici e accademici sui fatti e cifre dal campo della pedagogia. Ciò è in parte alimentato dalla ricerca di pratiche basate sull'evidenza e in parte inerente all'argomento econometrico del rendimento degli investimenti. In questo articolo, sosteniamo che questa tendenza consente un deficit democratico nella ricerca sull'educazione della prima infanzia e potrebbe anche segnalare la fine della pedagogia. Adottiamo un approccio genealogico alla questione su come la verità sia costruita nella ricerca educativa e in che modo si relaziona con i contesti sociali, economici e politici per sottolineare la responsabilità del ricercatore. Dopotutto, i ricercatori nell'educazione non sono influenzati solo dal discorso dominante, essi stessi sono il discorso dominante.

Parole chiave: *Pratiche basate sull'evidenza, Qualità, Ricerca educativa, Pedagogia, Approccio genealogico.*

Introduction: on the pitfalls of evidence-based practice

Over the last years, there has been an increasing attention for pedagogical research in relation to evidence-based practice in education. It may seem obvious that in times of economic crisis and budgetary austerity, governments favour those programs that have proven to be effective (does it work) and efficient (does it work better and cheaper than other programs)? It seems, however, that in so doing, the educational field may forget the history of “evidence-based practice” in other fields that have preceded its implementation in the educational field. The term comes from David Sackett and colleagues and was first introduced in medicine, where it was defined as the integration of individual expertise, research evidence and the clients’ preferences. Sackett and colleagues explicitly warned against looking at randomized trials as the unique form of evidence, as well as against “cookbook medicine”, in order to “help smart doctors stop prescribing dumb treatments” (Sackett et al., 1996a, b). This was later confirmed by a Presidential Task Force of the American Psychological Association in the field of clinical psychology, when confronted with the aberrations of evidence-based practice, including the narrowing down of patients’ choices due to the sanctification of randomized controlled trials as the golden standard of research (APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice, 2006). The criticisms about RCT and evidence-based practice include methodological critiques, such as the fact that randomized controlled trials are population-based studies that have weak predictive value for the individual; that RCT may document the average effect of a program but not explain why it works for some individuals and not for others; that the use of control groups exclude comorbidity and therefore reduce the complexity of real life situations;

etc. More importantly, there is the critique that evidence-based programs lead to standardisation and protocolisation and therefore limit the discretionary space of practitioners (Vandenbroeck, Roets, & Roose, 2012). But what is of concern for us here, is the more fundamental critique of the democratic deficit of pedagogical research in this vein. When the main question for researchers is “what works”, this may mean the end of the debates on what working is. Or whom “it” is supposed to work for. Indeed, evidence-based practice supposes a diachronic relation between research and practice. Research then either precedes or follows practice. Preceding practice means that it elaborates a pedagogical theory, that is then “proven” to be correct and practice is supposed to implement the research findings. Example of this approach are the many programs that are designed to increase early learning and the achievement of pre-academic skills since the compensation programs of Head Start and High Scope in the 1970’s. Research following upon practice means that its mission is to evaluate practice. Examples are the many impact studies of educational programs and the increasing attention for children’s outcomes as a measure of pedagogical quality of early childhood education (Moss et al., 2016; Moss & Urban, 2017). In both cases (research preceding or following upon practice) research is believed to fundamentally differ from practice, detached from it, as if it was a-historical, a-political and above the mundane debates on what is good for children. In this article, we argue that research *is* practice and is always synchronic with practice, rather than diachronic, as research is an intervention that is always embedded in its historicity and is therefore also a political and an ethical act. Research cannot but include a choice. A choice of what is to be studied. About what constitutes the problem that is to be prioritised. And thus, it also includes a decision on who is entitled to participate in the debates on these questions and who is excluded from them. We briefly elaborate on two interrelated tendencies in the field of early childhood educational research: the measurement of quality and the dominance of neuroscience and econometrics. We then come back to the historicity and the political dimensions of pedagogical research to conclude about the ethical responsibilities of researchers in this field.

1. Quality: what counts is what can be counted

The International Early Learning and Child Well Being Study (IELS) of the OECD is but the most recent international initiative to measure, quantify and monitor early childhood education's quality (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2017). Its ambition is to measure the skills of 5 year olds in four domains of development in all OECD countries, just as PISA does for 15 year olds. It wishes to do so in order to "help countries improve the performance of their systems, to provide better outcomes for citizens and better value for money". In time, OECD claims, the study can also provide information on the trajectory between early learning outcomes and those at age 15, as measured by PISA. In this way, countries can have an earlier and more specific indication of how to lift the skills and other capabilities of its young people, OECD claims. Previously, the OECD produced a literature review on the monitoring of quality in which some caution was expressed regarding the testing of children, for child test results were found to be insufficiently valid and reliable in making fair conclusions about staff quality as child outcomes are not a direct result of activities of staff (Litjens, 2014). In the subsequent Starting Strong report on monitoring (Organisation for Economic Co-operation and Development, 2015), the caution disappeared and it was accepted that testing children is an interesting way to evaluate quality of provision. What is most worrying, is not the question to what extent testing children at age 5 to "help countries improve the performance of their systems" makes any sense and can or cannot produce any valid figures. What is most worrying, is the total absence of any democratic debates on the very meaning of early childhood education (Moss et al., 2016; Moss & Urban, 2017). It is implicitly assumed that there is a global consensus that the meaning of pedagogy resides in gains in four domains of development of individual children, and thus that the meaning of early childhood education resides in a preparation for primary school and that the meaning of education in general is about preparing future productive individuals to thrive in a meritocratic society. Objectives that do not fall under these developmental outcomes seem to have become obsolete. To give but a few examples: how early childhood education goes about

cultural and socio-economic diversities; how multilingualism is fostered; how solidarity is cherished; how cultural production is conceived of; how social inclusion in local communities is thought of; how early childhood education relates to ecological concerns; these are all very important, value laden aspects of early childhood education and its quality, that remain out of sight, despite their prominent place in some curricula, including the famous Te Wariki in New Zealand (Ministry of Education, 1996), despite the prominent place that the value of democracy has in the Swedish curriculum (Skolverket, 2010), despite the room for social support and social cohesion in the Flemish curriculum (Vandenbroeck et al., 2017), despite all these value laden choices and many more cultural diversities worldwide. The IELTS program reduces the act of education to a technical procedure, i.e. the application of some general and universal rules (e.g. serve and return) and in doing so, the pedagogue him- or herself becomes a technical professional. It is hopeful, however, that so many European countries (e.g. Norway, France, Belgium, Denmark, Germany, Scotland, Northern Ireland) have refused to be part of its pilot.

2. The proliferating prefix

Neuro is the proliferating prefix, Rose and Abi-Rached (2013) wrote. Indeed, one can hardly read a policy document or any other advocacy document on early childhood education without the omnipresent references to brain research, synaptogenesis, critical periods, toxic stress and other metaphors of the brain. That is of course not a coincidence, as these metaphors were deliberately designed by The Framing Institute (a business that looks at how to design influential communication) to influence policy makers (Shonkoff and Bales, 2011). The neurodiscourse seems to go hand in hand with its twin brother, the return on investment (ROI) discourse, promising “massive savings”, when investing in early childhood education (e.g. Allen, 2011; Field, 2010). The rationale is that there is no other period in life when the brain develops at such an impressive speed, thus early childhood is a more profitable period to invest in education than any other (later) period in life. This is most eloquently illustrated by what has been commonly

known as “The Heckman Equation” (with its own dotcom). Investing in early childhood is presented as the best shot for equal opportunities, combating intergenerational transmission of poverty, later delinquency, teenage pregnancy and many other societal flaws (Allan, 2011) and thus it can be calculated how much the welfare state may save by investing in the early years (Barnett, 2011; Barnett & Masse, 2007). What is most worrying, is not that the neurodiscourse and its twin brother the return on investment discourse are prevalent in neoliberal policy documents, be it from the political left as well as from the political right. It has also invaded the language of many international NGO’s. Eurochild (2015: p. 5) for example speaks about a “child centred investment strategy”. They claim that if a child misses out on a stimulating and nurturing environment in the early years, it can be difficult to catch up and that can negatively affect life-time chances. Save the Children (Finnegan & Lawton, 2016) also tell the story about synaptogenesis and critical periods. They use colourful images to depict how language circuits in the brain change during childhood and they give “Top tips for parents” on how “You can help build your child’s brain by talking to them right from the start”. The critical period narrative is ultimately used as a plea for investing more public funds in nurseries. This is also the case of UNICEF (e.g. 2014) and UNESCO (2012) who write about “the child’s brain *architecture*” that is “*wired* in the first five years of life”, “chronic unrelenting stress in early childhood, caused by extreme poverty” and the concept of sensitive, if not critical, periods of brain development.

In many of these publications by NGO’s the neuroscience is used as an argument to claim considerable “returns on investment”, either directly (you will save money later on) or indirectly (it will cost you a lot if you repair rather than prevent). The use of neuroscience along with an economic investment rationale in early childhood education is also to be noticed in local interventions, evenings for parents, and discussions between private day care organisers and local authorities.

It is of course quite understandable that early childhood activists use the neuro-story and the narrative of ROI, as they believe this will be more convincing to policy makers and the general public, when advocating for investing in early childhood education. It is even more understandable, considering that the field of early childhood educa-

tion has always been (and continues to be) the Cinderella of the educational system with less funds, lower qualifications, worse working conditions, lower salaries, scarcer provision, etc. It is then hoped that the neuro- and ROI discourses will finally gain the charitable ear of funders and policy makers in times of austerity and budget cuts in the welfare states, where only the economic argument seems to be valid. However, in so doing, the NGO's and other actors in the social field reinforce the idea that only the economic argument is valid, as if all agree that there is but one rational for publicly funding early childhood care and education: the alleged economic benefits. And in so doing, NGO's and local activists risk making their crucial place in the democratic public debate – as crucial part of the civil society – redundant, as they contribute to dismiss all other arguments: arguments of culture, of democracy, of solidarity, of equality, that were once so dear to the civil society (for a more elaborated discussion on this topic, see Vandenbroeck, 2017).

Mutatis mutandis, the same reasoning goes for researchers. Scholars who work in the early childhood field, may see their status (and the impact of their publications) on the rise when embracing the econometric and the neuroscientific argument. They may be even more tempted to present their choice of paradigm as a given, rather than as a choice and argue that it is facts that matter to the real scientific, not opinions and that science needs to be neutral and objective. The issue here is not to contest the possibility of a choice for an econometric paradigm in pedagogy. Or for the use of neuroscience in educational matters (even though many leading neuroscientists claim that it is much too soon to draw any pedagogical conclusions from brain research). The issue is precisely that it needs to be clear that it is a choice. One possible choice among many. And this that other paradigms and other choices are possible. And where choice *is* possible, appear responsibility and accountability. And the need to legitimise the choices one makes. We first briefly elaborate on the historicity of pedagogical research (and it's necessary embedding in the political) and then come back to these notions of responsibility and accountability.

3. There is no a-political pedagogy

Pierre Bourdieu (2001) asked this rhetorical question: how would it be possible that an historical action, embedded in history, such as research, would produce truths that are transhistorical, independent from history, entirely disconnected from the place and the time and therefore universally and eternally valid?

As Paulo Freire (1970) explained problem-posing theory takes man's historicity as the starting point. He explains the fundamental narrative character of education, meaning that in matters of education, it is important to look at what is defined as the problem, what is posed as an educational problem. And that, he claims, is always reflecting "the objective cultural conditions of the surrounding social structure" (p. 152). In that sense, pure pedagogical problems do not exist, as they are always related to broader social and societal problems. And that becomes particularly clear when taking a historical hindsight. Historical research about parenting, for instance, shows how a focus on parental responsibility has always been contingent with a deficit approach of the same parents (Hendrick, 1997) and that the present-day view of one particular parenting style, labelled as authoritative parenting, does share some of the characteristics of a political belief system in how it combines behaviourism and neoliberalism (Hendrick, 2016).

What is constructed as a problem and particularly, as an educational problem, is always related to a specific time and a specific social, economic and political context. And science is always entangled in a reciprocal relation with that problem construction. A salient example is child mortality in the early 19th century. Child mortality among the labour class was high – almost 20% – in a context of very low wages, poor housing, bad hygienic conditions and endemic poverty. Moreover, European nation states were predominantly liberal welfare states in which the state was not supposed to intervene in private matters, meaning welfare issues (no maternity leave, no sickness leave, no child allowances, etc.) as well as in the relations between employers and employees (i.e. no minimal wages, hardly any labour regulations). In official texts (e.g. Velge, 1919), however, child mortality was presented as the result of either the ignorance or the

culpable neglect of labour class mothers. In advise books for the bourgeois on how to organise charity (e.g. De Gérardot, 1826-1989; Marbeau, 1845), the labour class mothers were presented as deficient and in need of civilisation, and not to be trusted. The problem of child mortality, was coined by science. By statistical science, framing the problem as a labour class problem, situated in specific neighbourhoods. By eugenic science, child mortality was explained as a treat to the construction of a healthy race and therefore to the nation states. It is no coincidence that this occurred during the first industrial revolution, when physical health was a commodity. Finally, the prophylactic sciences presented solutions to the problem, that were, however, ill adapted to the harsh living conditions of the labour class families (such as cooking and sterilising the teats and bottles). As a result, the solution to the problem was presented as educating the labour masses and in so doing, the social problem was transformed into an educational problem, and the educational intervention (in the shape of consultation schemes and children's homes), in turn, reinforced the construction of the problem as inherently educational in nature (for a more elaborated analysis of this issue, see for instance Vandebroek, Coussee & Bradt, 2010).

Another example is the political and scientific focus on so called "compensation" programs for families at risk in the late 1960's and even more so in the 1970's. After World War 2, poverty among the labour class decreased dramatically and with it, child mortality and physical health disappeared as public problems, making place for the concept of mental health (WHO, 1946) and the science of developmental psychology. It is probably not a coincidence that the earlier versions of attachment theory – urging mothers to take care of their child in the home – gained momentum after the wars, when women were no longer needed in the industry and they were expected to return to their traditional domestic roles. Neither is it probably a coincidence that the attention for cognitive development increased in the period of the Cold War. Indeed, after the Sputnik shock (Martens & Niemann, 2010) the West was afraid to lose the race to space and increasingly became aware that nation states could hardly afford themselves not to exploit the full intellectual potential of the population. According to developmental psychology, each phase in the child's de-

velopment builds on the former and ultimately, the meaning of each stage is in the following one, until productive (and reproductive) adulthood is reached. Together with the powerful metaphor of developmental stages as steps of a ladder, measurable norms appeared about what a child should be able to do at what age, accompanied by an implicit understanding that the sooner was also the better in a kind of Olympic Games – *citius, altius, fortius* – of development. Consequently, this new knowledge led to a renewed focus on the early years. The Sputnik shock, as well as the pressure from the civil rights movements, gave rise to new educational programs in the U.S. (and later in Europe) for what were then called “disadvantaged children” and education was perceived as the solution to “the negro problem” (Beatty, 2012; Beatty & Zigler, 2012). There was a growing consensus in the scientific community as well as among policy makers that a stronger focus on the role of the “disadvantaged” parents was needed. Parents (or better: mothers) were supposed to become the lay teachers of their children, which has been labelled as the pedagogicalisation of parents (Popkewitz, 2003). Again, the focus was rather on maternal responsibility than on the shared responsibility between the public and the private domains. Again, the educational gap was not framed as a societal problem of inequality, and thus as a social problem, but rather as a “socio-cultural handicap” of individual families (De Landsheere, 1973). The solution to the problem was to educate the mothers and the implementation of that solution through parent support programs, in turn, contributed to the dominant framing of the educational gap as a parental responsibility. Contingently, it also contributed to framing the meaning of early childhood education as a preparation for later “real” learning, leaving only little place for childhood as having meaning in itself.

These examples clearly illustrate the statement of Bourdieu at the beginning of this paragraph. What science produces, the scientific knowledge, is always embedded in its historical, social, political context. That does not mean that it is not objective. Or methodologically rigorous. Or less true. But it illustrates that in pedagogy, objectivism and subjectivism cannot be separated, as Freire (1970: 35-36) already observed:

The separation of objectivity from subjectivity, the denial of the latter when analyzing reality or acting upon it, is objectivism. On the other hand, the denial of objectivity in analysis or action, resulting in subjectivism which leads to solipsistic positions, denies action itself by denying objective reality. [...] To deny the importance of subjectivity in the process of transforming the world and history is naïve and simplistic. It is to admit the impossible: a world without men. This objectivist position is as ingenuous as that of subjectivism, which postulates men without a world. World and men do not exist apart from each other, they exist in constant interaction.

4. Facts matter and so do opinions

We are surrounded by a pragmatic discourse that would have us adapt to the facts of reality. Dreams, and utopia, are called not only useless, but positively impeding (Freire, 1992)

What Freire wrote in 1992 is probably even more valid today than it was at that time. We are now submerged with facts and figures. PISA, PIRLS and other international benchmarkings give rise to hundreds of league tables, correlations, statistics, trends, figures, and, consequently, newspaper articles and political debates. They present the educational field as an objective, ahistorical field, in which science can and should inform politics, as many scholars also claim (e.g. Gormley, 2011; Shonkoff & Leavitt, 2010). Yet, they tend to forget that between science and policy are opinions. Opinions on what education is for. Opinions on what the good life is. Opinions on what children are (or on what they are expected to be). Opinions on the division of responsibilities between the private and the public domains. These are eminently political discussions on how to organise societies. And the disagreement that is inherent in such opinions, forms the basis of democracy. Without such antagonisms in opinions about how to organise societies, we face the end of the political, and that would mean to give room to either the dictatorship of no alternative, or to extremisms, or both (Mouffe, 2005). We simply cannot discuss education without discussing what education is for. And this we cannot discuss

without discussing the horizon: ideas about what kind of society we would envisage for the children of today.

PISA, to stay with that example, shows that in Belgium inequality in one of the largest in Europe and that in no other country the educational inequality is related to that extent to the socio-economic background of the family. In other words, the Belgian educational system reproduces societal inequalities to a larger extent than is the case in any other European country. PISA also shows that the elite, the top 10% of students rank lower than they did five years ago. PISA shows that study results at age 15 are related with home language. And that they are related to income. And many more relations and correlations. Data do not speak for themselves, they need to be spoken for. Which of these problems matters more? Or do we think none of these merit our attention, as it is PISA that is the problem? Do we look at school failure as a problem of specific children, as a problem of specific families, or as a problem of schools? As a didactical problem, or as a societal problem? Which problem construction is prioritised? How issues are framed and taken as an object of study or as an object of intervention, is obviously not just as scientific choice, it is always also a political choice. How could it be otherwise? Pedagogy is necessarily always a reflection on what a better world may look like. And that is not a neutral reflection. To quote Bourdieu (2001) again, one cannot escape the work that it takes to construct the object of research and thus the responsibility that goes with it. There is no object that does not imply a standpoint. The research as an act itself, compels us to make explicit and to formalise the implicit criteria of the ordinary experiences. And that makes it possible that a logical control of the assumptions can be made.

What Bourdieu pleads for, is that implicit assumptions (such as the assumption that what counts as a valid argument should be economic and measurable) are made explicit and therefore contestable. That is the responsibility of the researcher. And in so doing, the researcher can also be accountable to the wider society about the choices made. Researchers, after all, cannot but complain about the dominant discourse that is imposed upon them. Ulrich Beck (1997) once wrote

about traffic jam: you are not in a traffic jam, you are the traffic jam. In the same vein, we should say to researchers: you are not compelled by a dominant discourse. You are the dominant discourse.

References

- Allen G. (2011). *Early intervention: Smart investment, massive savings. The second independent report to Her Majesty's Government*. London: HM Government.
- APA Presidential Task Force on Evidence-Based Practice (2006). Evidence-based practice in psychology. *American Psychologist*, 61(4), 271-285.
- Barnett W.S. (2011). Effectiveness of Early Educational Intervention. *Science*, 333, 975-978.
- Barnett W.S., Masse L.N. (2007). Comparative benefit-cost analysis of the Abecedarian program and its policy implications. *Economics of Education Review*, 26, 113-125.
- Beatty B. (2012). The Debate over the Young “Disadvantaged Child”: Preschool Intervention, Developmental Psychology, and Compensatory Education in the 1960s and Early 1970s. *Teachers College Record*, 114(6).
- Beatty B., Zigler E. (2012). Reliving the History of Compensatory Education: Policy Choices, Bureaucracy, and the Politicized Role of Science in the Evolution of Head Start. *Teachers College Record*, 114(6).
- Beck U. (1997). Democratisation of the family. *Childhood*, 4(2), 151-168.
- Bourdieu P. (2001). *Science de la science et réflexivité. Cours au Collège de France 2000-2001*. Paris: Raisons d'Agir Edition.
- De Gérando J.M. (1826-1989). *Le visiteur du pauvre*. Paris: Jean-Michel Place.
- De Landsheere G. (1973). *Recherche sur les handicaps socio-culturels de 0 à 7-8 ans*. Bruxelles: Ministère de l'Éducation nationale et de la Culture Française.
- Eurochild (2015). *A child-centred investment strategy. Why the investment plan for Europe needs to prioritise children*. Brussels: Eurochild AISBL.
- Field F. (2010). *The foundation years: preventing poor children becoming poor adults. The report of the independent review on poverty and life chances*. London: HM Government.
- Finnegan J., Lawton K. (2016). *Lighting up young brains. How parents, carers and nurseries support children's brain development in the first five years*. Retrieved from <http://www.savethechildren.org.uk/sites/default/files/images/Lighting_Up_Young_Brains1_0CSCupdate.pdf>.

- Freire P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. New York: Herder and Herder.
- Freire P. (1992). *Pedagogy of hope. Reliving Pedagogy of the oppressed*. London-New York: Bloomsbury Academic
- Gormley W. T. (2011). From science to policy in early childhood education. *Science*, 333, 978-981.
- Hendrick H. (1997). Constructions and reconstructions of British childhood: an interpretative survey, 1800 to present. In A. James, A. Prout (Eds.), *Constructing and reconstructing childhood* (pp. 34-62). London: Falmer Press.
- Hendrick H. (2016). *Narcissistic parenting in an insecure world. A history of parenting culture 1920s to present*. Bristol: Policy Press.
- Litjens I. (2014). *Literature review on monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Marbeau J.B.F. (1845). *Des crèches. Ou moyen de diminuer la misère en augmentant la population*. Paris: Comptoir des Imprimeurs-Unis.
- Martens K., Niemann D. (2010). *Governance by comparison. How ratings and rankings impact national policy-making in education* (Vol. 139). Bremen: Universität Bremen.
- Ministry of Education. (1996). *Te Whariki. He whariki matauranga mo nga mokopuna o Aotearoa: Early childhood curriculum*. Wellington: Learning Media.
- Moss P., Dahlberg G., Grieshaber S., Mantovani S., May H., Pence A., . . . Vandenbroeck M. (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3), 343-351. doi:DOI: 10.1177/1463949116661126.
- Moss P., Urban M. (2017). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: What happened next. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(2), 250-258.
- Mouffe C. (2005). *On the political*. London: Routledge.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2015). *Starting Strong IV. Monitoring quality in early childhood education and care*. Paris: OECD.
- Organisation for Economic Co-operation and Development. (2017). *Early learning matters*. Paris: OECD.
- Popkewitz T. (2003). Governing the child and pedagogicalization of the parent: a historical excursus into the present. In M. Bloch, K. Holmlund, L. Moqvist, T. Popkewitz (Eds.), *Governing children, families and education. Restructuring the welfare state* (pp. 35-62). New York: Palgrave.

- Rose N., Abi-Rached M. (2013). *Neuro. The new Brain Sciences and the Management of the Mind*. Princeton: Princeton University Press.
- Sackett D.J., Rosenberg W.M.C., Gray J.A.M., Haynes R.B., Richardson W.S. (1996). Evidence based medicine: what it is and what it isn't. *British Medical Journal*, 312, 71-72.
- Sackett D.L., Rosenberg W.M.C., Gray J.A.M., Haynes R.B., Richardson W.S. (1996). Evidence based medicine - Reply. *British Medical Journal*, 313, 170-171.
- Shonkoff J.P., Bales S.N. (2011). Science does not speak for Itself: Translating child development research for the public and Its policymakers. *Child Development*, 82(1), 17-32.
- Shonkoff J.P., Leavitt P. (2010). Neuroscience and the future of early childhood policy: Moving from why to what and how. *Neuron*, 67(5), 689-691.
- Skolverket (2010). *Curriculum for the preschool Lpfö 98. Revised 2010*. Stockholm: Frizes kundservice.
- United Nations Educational Scientific and Cultural Organization. (2012). *Early childhood care and education. Presentation at the 2012 EFA global action week*. New York: UNESCO.
- UNICEF (2014). *Building better brains. New frontiers in early childhood development*. New York: UNICEF.
- Vandenbroeck M. (ed.), *Constructions of neuroscience in early childhood educationxs*. London: Routledge.
- Vandenbroeck M., Coussée F., Bradt L. (2010). The social and political construction of early childhood education. *British Journal of Educational Studies*, 58(2), 139-153.
- Vandenbroeck M., Laevers F., Hulpia H., Janssens J., Daems M., Declercq B., Van Cleynenbreugel C. (2017). *A pedagogical framework for childcare for babies and toddlers*. Brussels: Kind en Gezin.
- Vandenbroeck M., Roets G., Roose R. (2012). Why the evidence based paradigm in early childhood education and care is anything but evident. *European Early Childhood Education Research Journal*, 20(4), 537-552.
- Velge H. (1919). *La protection de l'enfance en Belgique. Son passé, son avenir*. Bruxelles: Goemaere.
- World Health Organisation (1946). *Constitution of the World Health Organisation*. New York: WHO.

Prometheus, Daedalus or Jesus? Remembrance of an elementary school teacher in the 19th century in Hungary

Prometeo, Dedalo o Gesù? Ricordo di un insegnante di scuola elementare nel 19° secolo in Ungheria

Gabriella Baska

Lecturer of History of Education / Department History of Education / Eötvös Loránd University, Budapest (Hungary) / baska.gabriella@ppk.elte.hu

abstract

In Hungary, the second half of the 19th century was the time for the wide spread of public education and the initiation of compulsory school attendance. This led to the emergence of a new role in the society, that of elementary school teacher. In my research, I was keen to examine the characteristics of the teacher figure formed in the minds of the contemporaries, as well as the traditional idea about being a teacher, and the traces of the new conceptual framework in this modernising and professionalized occupation. I conducted a metaphor analysis on texts of 1898 and 1906 – the years of the 25-year jubilee and the death of a particular teacher – and found that instead of modernising, they depicted the well-known heroes of ancient myths. Eulogizing people portrayed the teacher in various sacrale roles, such as 'the apostle of Christ', 'an evangelistic man' who 'was building the realm of God' and a mourning person even stated that 'He is not here. He was resurrected!'.

Keywords: *Teachers, Metaphors, Rhetorical texts, School, Educational research*

In Ungheria, la seconda metà del 19° secolo fu il momento in cui si diffusero ampiamente l'istruzione pubblica e la frequenza scolastica obbligatoria. Ciò portò all'emergere di un nuovo ruolo nella società, quello del maestro. Nel lavoro esamino le caratteristiche della figura dell'insegnante delineata dai contemporanei, così come l'idea convenzionale sui maestri e le tracce del nuovo quadro concettuale in questo lavoro ormai professionalizzato e modernizzante. Sono state condotte analisi metaforiche sui testi del 1898 e del 1906 – gli anni del venticinquesimo giubileo e poi della morte di un insegnante – e ciò che si rileva è che invece di modernizzare, rappresentavano i ben noti eroi dei miti antichi. I testi elogiativi ritraevano l'insegnante in vari ruoli sacrali, come "l'apostolo di Cristo", "un uomo evangelico" che "stava costruendo il regno di Dio" e una persona che piangeva la sua morte affermava anche che "Egli non è qui. È stato resuscitato!".

Parole chiave: Insegnanti, Metafore, Testi retorici, Scuola, Ricerca educativa

Prometheus, Daedalus or Jesus? Remembrance of an elementary school teacher in the 19th century in Hungary

Introduction

In the late 19th century, the establishment of a modern public education system, and parallelly the emergence of teachers, as a new professional community were pressing issues in Hungarian culture. In this paper my aim is to lay hold of a few of the 19th century society's stances on these matters.

The discourse on teachers of the era could be researched by using numerous sources. For example, the appearance of this particular role in the different spheres of politics can be examined through records of the Parliament, certain provisions and laws. The manifestations of educational politics are also capable of transmitting an official standpoint, as these represent the expectations and goals of the decision-making people in power. The unfolding discussions in the contemporary, vastly printed journals can also be examined. These latter kinds of researches present the views of our profession – even if they are not necessarily uniform. In my current research, I was aiming to create a “snapshot” through texts revolving around one particular teacher, which would display the attitude towards this profession by the people in a Hungarian chief town between the 19th and 20th century.

This research was largely based on one primary source: a memoir printed in 1906 called 'Forget-me-not'¹. It was published by the peers of Elek Budai, a Calvinistic public educator in D s, following his death. The hereby collected texts were revolving around two particular

1 “Forget-me-not” (Nefelejcs) in the memory of Elek Budai, Calvinistic elementary school teacher in D s, arranged by Istv n De si Daday, published by the Szolnokdobokav rmege Teachers Committee, D s, 1906.

events: his 25-year jubilee as a teacher and his death, eight years afterwards. I interpreted the motifs in these rhetoric texts left by the peers, students and locals, as parts of a contemporary discourse on teachers. It is a discussion where the aim of everyone participating – deliberately or not – is to thematize the common talk around the activity of teachers. The ceremonial speeches here always differ from plain talk, as they are characterised by pathos, cherishing and the need of stirring emotions. This has to be considered throughout the whole interpretation of the texts, while we are also presented with a certain form of mental representation.

1. Theoretical framework

The late 20th century philosophy was largely affected by a new approach on re-evaluating the relationship between *reality* and *language*. This detached itself from the previous view which stated that reality and all its components can be discovered *through language*. Language is not a neutral medium anymore, that can reflect certain facts, on the contrary, our world is built from the denotations and connotations carried by the language (Carver, 2004, p. 143).

The followers of postmodern epistemology do not constitute one uniform philosophical school, but it is certainly a common trait, that they turned from the examination of the world, being and the sense towards the discourse on these matters (Németh-Szabolcs, 2001, p. 52). Even the *primaeva* of microhistory stemmed from postmodern philosophy. This is what later became one element of those intellectual experiments, that arise around history and help moving researchers on from quantitative methods towards qualitative ones (Magnússon, 2006).

By possessing words, the speaker upholds their *own view on the world and society* and determines a variety of ways of action, as these words own a mobilizing power. It was Ricarda Wolf who introduced the concept of 'positioning in society' into this division of ideas. This means that during a discourse, the speakers either *attach certain traits* to themselves or others, or insert themselves or others into a group in society through *speech acts* (Pálvölgyi, 2006, p. 22).

In accordance with everything mentioned above, I believe that the

corpus of texts used for this research is a component of a unique discourse. It is a part of society's discourse in the era of the Dual Monarchy in Hungary on the professions in education and on being a teacher. The users of language, when creating the speeches and eulogies, aimed to thematize common talk, while they gave the teacher an interesting place in society.

I consider my research a study into the history of mentalities and microhistory, as well as a qualitative research paradigm.

2. Discourse on teachers

2.1 Briefly about the era

We are in the decades following the legislation of the 38th law article of 1868 – the law on public education. This document was the starting point for the Minister for Education and Religious Affairs, József Eötvös for his reform plan. It was also a crucial element of the changes in economics, society and politics which followed the Austro-Hungarian Compromise. The law was a constituent part of the transformation of Hungarian civilians in society, as well as its key condition. The reform on public education was a part of the everyday modernisation, therefore required compulsory education and compensated the obligation with freedom in choosing schools and teaching (Kelemen, 2007, p. 22).

This is a crucial period for the teacher's profession in coming into being, forming and defining itself. From the second half of the 19th century, the representatives of this occupation defined their work as a modern profession. In this period, a unique environment formed in pedagogy and society, in which the activities became more and more differentiated. The teacher was well-prepared for these activities, as guaranteed by the law mentioned earlier on. He was a "qualified specialist" (Németh, 2008, p. 100), whose work included *safety*, *legitimacy* and *prestige*. The up-to date knowledge of public educators then had to include topics on health, special education, child protection, social issues, coeducation and human rights. Moreover, school administration, the expertise on how the school operates had to be in the range

of the teachers' competence. These were becoming routine tasks, that were ought to strengthen the legitimacy of this profession and give a foundation for its prestige and social power (Németh, 2008, p. 94; Szabolcs-Hegedűs, 2008, p. 81; 2010 p. 240).

Regarding the image of a child, the view of a 'modern' teacher on them was far from a romantic utopy. It was a new concept, based on the foundations of modern science and using the elements of a darwinist-evolutionist, positivist worldview (Németh, 2008, p. 94).

I believe, it is important to emphasize the ideas of András Németh, as these show the professional-ideological environment that surrounded the lives of public educators in the era of the Dual Monarchy. These concepts are even more interesting in the light of the texts used in this research.

2.2 The teacher and the sources of the research

Elek Budai died on the 25th February, 1906., in a cardiac failure following pneumonia. The 56-year old teacher was accompanied by the majority of Dés² on his last walk two days later. He was the public educator of the town for 33 years, a teacher at first, and in the last years of his career he was also the headmaster of the local Calvinistic elementary school for boys. He participated in the town's social life in many ways: he organised the local voluntary group of firefighters, lead the firefighters' marching band, was the President of the Red Cross in Dés, the member of the local ice-skaters club and the jury member of cycling and athletic competitions, just to name a few. The short course of his illness and the news of his death caused disturbance in the public opinion and his funeral grew out to be a large-scale community event. Meanwhile there commenced the mythization and sacralisation of his figure – as I will aim to prove this later on.

Among the authors of the contemporary texts, which are providing the source of this research, we can find Calvinistic pastors, civil and state school teachers, train furnace officers, female teachers, doctors,

2 Transylvanian chief town.

curates, lawmen and presidents of Teacher's Committees – people who were once his students and peers. The occupation and status of many more authors remained unknown. These texts are ceremonial referrals, eulogies, memoirs, poems, letters and dispatched messages. Some of them were even published in a range of journals: issues of the Educational Symposium (*Tanügyi Tanácskozó*), Szolnok-Doboka and Dési News (*Dési Hírlap*).

3. The research process³

It was soon discovered during the qualitative content-analysis, that the decoded and categorically assembled corpus of texts contain quite picturesque phrasings. This gave the chance for me to narrow the material down even more (generally the collected texts themselves required this) and later compare the findings to the ones in the original corpus of texts.

The process of narrowing down meant collecting the metaphors which aimed to answer the following questions: “Who is the teacher?”, “What is a teacher doing?” and summarising these in a table. This was followed by the actual metaphor analysis and the supplementing qualitative content-analysis on the larger corpus of texts. In this paper I am reporting the results of the metaphor analysis.

3.1 *What is a metaphor?*

It is possible that even nowadays, we have the tendency to classify the tropes – the group containing metaphors – as a domain of rhetorics, poetics or stylistics. However, it has been a tradition for centuries to examine the questions regarding this topic in the contexts of semantics, language philosophy, and epistemology. This is used by analytical philosophy, linguistics, cognitive psychology, literature, music and film theory among other fields (Kelemen, 2006, p. 5).

3 Due to the size limits of this study, I will only summarise the most important steps of this process.

For example, Friedrich Nietzsche discusses the inevitably metaphorical nature of language. The views considering metaphors and picturesqueness as original traits of language are the ones emphasised. However, the new theories of conceptual metaphors think of the metaphor as the humans' general tool in discovering the world, and describe metaphorisation as a cognitive process with which the non-metaphorical concepts can be traced back to patterns of images (Orosz, 2006, p. 146).

Jorge Luis Borges also casts his vote next to the original metaforic nature of language. He draws attention to the fact that we use the same basic metaphors in any part of the world. For example *time as a river*, *a woman as a flower*, *life as a dream*, *death as sleep*, *the eye as a star* (Borges, 2001) According to István Fónagy, the metaphor *is* considered by science as an *unconscious* declaration. Examining these double pictures, the metaphors, can help in approaching and analysing the relationship between an individual and their environment. (Fónagy, 1982, p. 316).

3.2 Briefly on the method

For my analysis, I used the methods described by Ágnes Vámos (2003), as the research into metaphors in the pedagogical studies is mainly connected to her works. I did not borrow the methods described as they were, but adapted them to fit the properties of my study. The essence of the research into metaphors is that we have a so-called *target concept*, one which all of our metaphors revolve around. The target concept of this study is the public educator. We group and arrange all the metaphors and the metaphorical expressions in the sample and their analyses, the metaphor analysis itself, leads us to the so-called *source domain*. Actually, this is the grouping of the metaphors based on their meaning, which we continue until finding a shared meaning, the *source concept*. The number of sets means the number of source domains which we examine through their relationship with the others. During this analysis, we are searching for a concept summarising the meanings of the different sets. This particular concept is projected onto the target domain, which would lead us to our target, the *conceptual metaphor*. Interpreting and analysing the conceptual metaphor concludes the analysis, as from this, we can

infer to the target concept and comprehending this more deeply was the point of the whole examination (Vámos, 2003, pp. 33-35).

In the following part of this study I will highlight and analyse – without the need of completeness – the metaphors which carry a characteristic message about being a teacher and acting as one.

4. Metaphors in rhetorical texts written on the occasion of the jubilee and death of a 19th century public educator

4.1 Celebration – jubilee as a teacher

The metaphors from the texts on the 25th jubilee of the public educator involved in this study were channelling three source concepts: *gardener*, *Daedalus* and *Jesus*. These were created by narrowing down the meanings of the metaphors.

There can be numerous pedagogical concepts and images of a child attached to the metaphor where teacher=gardener. The metaphors that belong here have varying moods and meanings, but it is a common trait that the connection between the gardener and the plant is an inferior-superior, therefore they have a hierarchic relationship. The gardener, meaning the teacher, interferes with the way of development, but the aim of this interference is positive (Vámos, 2003, pp. 57-58). The teacher tries to 'perfect' the child. This means that the child himself is "imperfect". If the collected expressions here are all referred to the child, then he will be a "sapling", a "fallow land" a "field with weed". This widely known approach can remind us of Rousseau's saying about children. He thinks that kids already possess everything that they need for developing. A sapling also has the future tree in itself and in this sense, the gardener only provides the optimal conditions for development, as does the nurse of Rousseau. "Tend and water it ere it dies. One day its fruit will reward your care."⁴

"Fallow land" and a "field with weed" are, however, providing the

4 Rousseau J. J. (1762). *Emile, or On Education*, <http://oll.libertyfund.org/titles/rousseau-emile-or-education> Translated by Barbara Foxley.

21st century reader with definitely negative associations. We can understand it the way, that the teacher, while working, is ploughing an untouched piece of land, but also that the teacher has to create something valuable from a land which is worth nothing in itself. “Removing weeds” is a similar task, meaning that the subject of it is developing in a wrong way, if not interfered by the teacher. These metaphors suggest such images of the child, which are traditional in the history of European thinking and have been there centuries before our examined time period. This is usually associated with the “original sin”, a doctrine of Christian theology. The soul of a person (and a child) carries negativ tendencies and therefore the early intervention is crucial, as it would herd these towards a more positive route. This intervention is the task of the teacher – even as a “gardener”. It is important to mention that this image of a child, considered traditional and creating negative associations, is from the layman authors in the beginning of the 20th century.

I associated *Daedalus* with the certain metaphors in connection with flying and wings. Here we can find the same concept on children as mentioned earlier on: the child is ‘imperfect’ and unable to evolve without an intervention from an adult. The teacher is not only the one who helps to grow the feathers, but he is the one who makes these feather grow in the first place. Therefore, he is quite an active participant in the process of educating a child. On the other hand, there is the mythological connection, the tale of Daedalus and Icarus which features wings in an important role. This tale is a metaphor in itself, for youth, for the fearless wondering of a young soul and for the wise discernment of being an adult. Daedalus can be interpreted as a type of teacher or pedagogical ethos who lets their protege fly, as opposed to cutting their wings down.

The third concept from the sources is *Jesus, the saviour* and this constitutes the majority of the metaphors there. Even if the previous figures of speeches were mostly about the childred and only from there did they lead to the teacher, these are the words talking directly about him. He is the one who opens the eyes of the blind, he lays his coat down, gives his hand to the stumbling, lies on the aching heart of humanity and places the image of God onto the man. The teacher=Jesus connetion is fortified later, in connection with the ceremony of mourning. We could say

that it is natural to associate the public educator with one of the most remarkable 'teachers' in the history of European culture, but the direction the comparison takes here is quite odd. It does not talk about Jesus, who is a teacher by nature or how Jesus=educator, but it depicts the public educator who is basically a saviour based on the metaphors. He represents a position as high as Jesus Christ himself. I will go into more details on this question later, in the possession of the metaphors constructed, regarding the ceremony of mourning.

Gardener, Daedalus, Jesus. The everyday concept, the well-known figure from Greek mythology and the saviour of the Christian theology are, in my opinion, connected via *metamorphosis, transformation*.

	Celebration		Ceremony of mourning	
	Noun	Verb	Noun	Verb
Texts written by teachers	Apostle	Yields noble fruit Lays his coat down Grafts saplings with noble twigs Hold his hand out to the stumbling	Majestic creature Greater master Builder Apostle Promethian figure Grandmaster	Builds the realm of God Feeds with the blood of his soul Becomes a child for children Carries humanity in his great heart Does miracles Dresses the naked and abandoned Gives shelter for the homeless
Texts written by laymen	Miner Fundamental	Opens the eyes of the blind Lies on the aching heart of humanity Ploughs the fallow land Removes weed for the hearts to yield good fruit Grows the first feather onto the wings Places the image of God onto the man	Lighthouse Piece of candle Apostle Saviour Mythological figure Fisher of pearls Apostle of Christ Evangelistic man Blessing, vitalizing sun Servant Creature invested with superhuman power Great teacher from Heaven	Beams his brightness onto others Shares the fire of his heart and his holy enthusiasm Sprinkles the pearls with both of his hands Beams the rays of development, strength and education onto the small souls Leads to the road of truth

Table 1. Samples of metaphors used by teachers and laymen
Ceremony of mourning – death

During the metaphor analysis we extract a kind of source concept from those figures of speeches organized in sets, that have almost the same meaning. This would provide a collective feature for the whole group examined, as it did when I analysed the texts for the 25-years jubilee. When examining the eulogies, however, I had to choose a different method, as their authors worked with a varied symbol system that had too many nuances. Simplifying them or narrowing them down would have been a mistake. Instead, I intended to point out as many of their connections in the history of culture as I could, in order to find a more varied connotation of these metaphors.

The key character in the metaphors of the ceremony of mourning is again, Jesus, along with his apostles. The metaphors collected here revolve around altruism, self-sacrifice, charity, but also around fact that whoever commits these acts, is a bearer of exceptional qualities. He gives shelter, clothes, a place to stay, aid, fire, 'pearls', brightness, light, and what's more, his own blood. He gives from himself.

The universal idea of Christ the Saviour technically fits the myths of all the *heroes* and *saviours* before Christianity. The place and time of birth of this motif is unknown. According to the tradition of Christian mythology, thousands of men are coming to be baptised, after summoned by John the Baptist, and Jesus of Nazareth is one them. John then recognises him as the Messiah. After that, Jesus has to withstand a large number of trials and then, when arriving to Galilea, he proclaims the Gospel, the Good news on the immediate *transformation* of the world (Eliade, 1999, p. 263). The tale of Jesus features such universal symbols, that they can even be called archetypes.

Mircea Eliade studies the personality of Jesus, and following the reconstruction, he compares it to the figure of the suffering servant, as *suffering* in his tale is a significant element. The concept of 'servant' there is also interesting, because this word appears twice in the laymen-written texts for the ceremony of mourning, once as servant, once as enthusiastic servant in an adjectival structure. The ancient and universal *voluntary sacrifice* can also be connected with these concepts: new religion can only come into being after a sacrificial death.

The metaphor *light* and its associates are also have to be noted here. Light, as a principle of birth, is a symbol of the utmost reality. For example, in Lamaism, the Tibetan religion, the motif of light was

adopted from India as well as non-directly from Iran and it represents the spirit. In India it is also the manifestation of the spirit and creational energy, which is explained clearly in the Brahmanas and in the Upanishads. When a god or a saviour (like Buddha) appears, it is accompanied by supernatural light (Eliade, 1996, p. 119; pp. 235-237). The similar motif in Christianity is likely to come from the Persian light religion. Light can be connected with the Sun. The teacher is a 'blessing, vitalizing Sun'. Sun as a planet became the symbol of *death* and *rebirth*, due to the mythological explanations to its orbital. Gods of fertility in various mystery religions also possess the fate of the god of Sun (Osiris, Tammuz, Attis, Adonis, Mithras). Numerous heroes of myths and fairy tales are also destined with this fate. But the Sun is also the symbol of *cosmic intelligence*. In the Bible, there are multiple references to the similarity between Christ and the Sun, as both the nativity and the passion contain elements from the fate of a god of Sun (Hoppál, Jankovits, Nagy, Szemadám, 1997, pp. 158-160). Constantine the Great was also a devotee of solar tradition and saw the foundations of his empire in the Sol Invictus. The fact that the Sun became inferior to the almighty God could have been the first consequence of the emperor's conversion to Christianity (Eliade, 1999, p. 324).

The sun-metaphor is also well-known in the history of pedagogy where it applies to the teacher. Johannes Amos Comenius writes about the teacher in "School of Pansophy" at Sárospatak as: "[...] a teacher [...] as the Sun of his world, should stand tall, to *beam* the *rays* of science for all and to *enlighten* everyone equally"⁵. The light of science and the brightness of knowledge appears in his other texts too: '[...] is able to talk with richness in thought in order to *abundantly radiate* the *light of wisdom*, therefore to *pleasantly enlighten* the things and the *minds alike*'⁶. Or: "[...] to enlighten minds with the *glow* of knowing

5 Comenius J. A. (1962). School of Pansophy In: Kovács Endre (Ed.). *Comenius in Hungary – Comenius' works in Sárospatak*. Budapest: Textbook Publisher. 137.

6 Comenius J. A. (1962). De cultura ingeniorum, In: Kovács Endre (Ed.). *Comenius in Hungary – Comenius' works in Sárospatak*. Budapest: Textbook Publisher. 77.

all things that would be harmful to remain unknown”⁷. Comenius technically conducted his own metaphor analysis, however, he collected and examined the expressions regarding the institution of school instead of the teachers⁸.

There is a metaphor in the texts which could technically be connected to all of the concepts mentioned earlier on: the teacher is a Promethean figure. This figure of speech comes from a teacher, and is closest to a metaphor from a layman author, who defines the teacher as a mythological figure. These have, however, some more specific connections as well. The first important tradition is originating from the 4th century B.C. and says that Prometheus created and formed men from the mud. Then, Aischylos considers him the greatest *hero*, as he stands up against the will of Zeus and steals the divine fire for mankind hidden in a stick. He gives them the biggest gift anyone can give: *trades* and *science*. Overall, the key action in Aischylos’ tale of Prometheus is that he teaches mortal people things that raise the quality of their lives so much, that nobody could have imagined it, as he *fills their existence with sense*. He is also *self-sacrificing* and his fate from there is *suffering*.

5. Summary, interpretation

It seems unimaginable that the authors, with varying ages, professions and stages of schooling, would have known about the deep connections between the symbols they used in their texts, when remembering the public educator. Therefore, it is not likely that they used these metaphors deliberately, in order to support the messages they wanted to convey.

7 Comenius J. A.: School of Pansophy. In: Kovács Endre (Ed.). *Comenius in Hungary – Comenius’ works in Sárospatak*. Budapest: Textbook Publisher. 123. (All quotations from Comenius were translated by Krisztina Jedlovsky)

8 See: Comenius J. A. (1962). *Fortius Redivivus, sive de pellenda*. In: Kovács Endre (Ed.). *Comenius in Hungary – Comenius’ works in Sárospatak*. Budapest: Textbook Publisher. 262-284.

Metaphors can be approached as manifestations of the “unconscious”. István Fónagy writes in his study on metaphors that they contain components unknown to both the author and the reader (Fónagy, 1982, p. 316). The pictures examined earlier on can be derived from those ancient beliefs that Freud called “archaic remnants” and Jung called “archetypes”. These are mental figures with their origins unknown and they can appear in any part of the world, anytime, even in cultures where their transmission through direct contact can be excluded as an explanation. According to Jung’s theory, it can be hypothesised, that the human psyche is developing similarly to the evolution of the body. Therefore, analogies can be found between a man’s dreams nowadays and the products of the primitive psyche, the “collective images” or “mythological motifs”. Jung also says that an archetype is not a static scheme, but a dynamic factor that manifests in involuntary impulses, such as instincts. Our myths about heroes, as we have seen through multiple examples earlier on, are universal, as they are all built on the same schemes (Jung, 1993, p. 68).

The unconscious psyche of a modern man – according to Henderson – kept this ability to create symbols, which had manifested in the beliefs and rituals of the primitive man before that. The most common and known myth in the world is exactly the myth of the hero. And Joseph Henderson also states that the society with the intention of strengthening its collective identity is also in need for the universal pattern of the myth of the hero (Henderson, 1993, p. 109).

The field of associations we used during the metaphor analysis provided us the following connotations: hero, saviour, saver, recreator, transformer of the world, resurrection, suffering, voluntary sacrifice, service, miracles, creation, giving sense, sharing enthusiasm, becoming more noble, perfecting, etc.

These concepts together can lead us to a sort of solution. My starting point, meaning the target concept of this study, was the teacher, for which I was aiming to find a metaphor summarising it, its “conceptual metaphor”. The conceptual metaphor of the teacher based on the texts published in 1906 was the cultural hero. The cultural hero is a mythic warrior, gaining or creating cultural goods for the man or for mankind, on many occasions conflicted with the will of the gods’ and standing up against them. In some cases he creates these goods, in oth-

ers, he transforms them, both in order to make reality more bearable for mankind. Every mythology has similar figures to this, but the most prominent example of our cultural area is Prometheus. In other cultural areas, such as in Oceania, the cultural heroes suffer from death among tortures and their bodies will become the food of men. Many other metaphors reference this motif when someone sacrifices their own soul, goods or blood for the man. The other archetype of cultural heroes, Jesus, is sacrificed similarly and he is the one who gives the most to mankind: the promise of salvation, the coming of God's realm, the transformation of the world and man. This is the deepest, most detailed symbol of altruism.

When comparing metaphors from the celebration and the ceremony of mourning, not much of a difference can be found. The only contrast is that the speakers on the latter occasion tend to use metaphors in the form of nouns more, as it would make the messages they want to express clearer. The standpoints and text contents do not differ much between authors from education and layman authors, they are actually more likely to complete each other. Regarding the celebration, we have found some contradicting views on the image of a child. In spite of that, everyone has the same purpose and they even use the similar methods in order to raise the value they share, their hero, the teacher.

Lénárt Béla (1997, p. 277) came to an intriguing conclusion regarding the financial recognition of contemporary teachers: by the end of the century it became obvious that the simple soldiers of public education will never be waged properly by society and that will release its guilty conscience by emphasising the idea of "profession". Leaving the majestic context created by metaphors behind, we can also come to this exact conclusion: the community - in this case the inhabitants of Dés - needs a hero for creating collective identity, but by raising him to mythical heights, it gives the teacher his payment subsequently. This defines being a teacher not only as a profession but also as a "mission".

As mentioned earlier, the teacher fitting the civil needs of that era would have needed safety, legitimacy and prestige. However, the Hungarian society could and would barely fulfill these demands, which meant that there was no uniform image of this profession in the sense

of financial safety, working conditions and appreciation. In spite of that, there was a sphere of reality where a surprisingly large consensus was reached between the professionals and the laymen, politicians and civilians: the world of demands and expectations towards the teacher. The history of European culture produced such a large scale of requirements towards this profession, that it was difficult to fulfill them all. This can be derived from the fact, that as a part of his job, the teacher always stood in the center of the attention. His students were observing him all the time, if not others as well, therefore it slowly became obvious that the most crucial component in a teacher's role is to provide an example. An example for his students and also for the community he is working in. The metaphors found in the sources depict this exact social responsibility, while drawing attention to two important factors as well: *suffering* and *service*.

While the reality of the era examined provides more and more space for modernisation and for a new perspective on the profession of a teacher, the man is holding onto well-known stereotypes and ancient messages on a less conscious level. This is expressed through the metaphors of this research. In my opinion, the image of a *servant producing cultural goods without demanding reward for his profession* has not been extinct from the Hungarian world of education even nowadays. This problem, however, is a topic for a different study.

References

- Aiszkhülosz (1985). Leláncolt Prométheusz. In *Görög drámák*. Diákkönyvtár, Budapest: Európa Könyvkiadó (Prometheus in chains. In *Greek dramas*. Student Library, Budapest: Europe Publishing).
- Daday I. (szerk) (1906). "Nefelejcs" Budai Elek dési református iskolai igazgató emlékére. Dé: Szolnokdobokavármegyei Tanítótestület ("Forget-me-not" On the memory of Elek Budai, the headmaster of the Calvinistic school in Dé. Dé: Teachers' Committee of Szolnokdobokavármegye).
- Borges J.L. (1998). A metafora. *Nagyvilág*, 7-8. <www.inaplo.hu/nv/-200-112/18.html> (The metaphor, *Wide world*, 7-8).
- Carver T. (2004). Diskurzuselemzés és "nyelvi fordulat". *Politikatudományi Szemle*, 4: 143-148 (Discourse analysis and the "linguistic turn". *Review of Political Science*, 4: 143-148).

- Eliade M. (1996). *Vallási hiedelmek és eszmék története. III.* Budapest: Osiris Könyvtár (*History of religious ideas. III.* Budapest: Osiris Library).
- Eliade M. (1998). *Vallási hiedelmek és eszmék története. I.* Budapest: Osiris Könyvtár (*History of religious ideas. I.* Budapest: Osiris Library).
- Eliade M. (1999). *Vallási hiedelmek és eszmék története. II.* Budapest: Osiris Könyvtár (*History of religious ideas. II.* Budapest: Osiris Library).
- Fónagy I. (1982). Metafora. In *Világirodalmi Lexikon*. Budapest: Akadémiai Kiadó, 300-331 (Metaphor. In *Lexicon of World Literature*. Budapest: Academic Publishing, 300-331).
- Henderson J.L. (1993). Az ősi mítoszok és a modern ember. In Jung C.G., Franz M. L. (szerk.), *Az ember és szimbólumai*. Budapest: Göncöl Kiadó. (pp. 105-049) (Ancient myths and modern man. In Jung C. G., Franz M.L. (eds.). *Man and His Symbols*. Budapest: Göncöl Publishing).
- Hoppál M., Jankovics M., Nagy A., Szemadám Gy. (1997). *Jelképtár*. Budapest: Helikon Kiadó (*Collection of Symbols*. Budapest: Helikon Publishing).
- Jung C.G. (1993). A tudattalan megközelítései. In Jung C. G., Franz M.L. (eds.), *Az ember és szimbólumai*. Budapest: Göncöl Kiadó (pp. 17-104). (Approaches of the Unconscious. In *Man and His Symbols*. Budapest: Göncöl Publishing).
- Kelemen E. (2007). A néptanítók helyzete közoktatásunk polgári átalakulásának időszakában (Somogy megyei adatok) In *A tanító a történelem sodrásában*. Pécs: Iskolakultúra (pp. 22-32). (Schoolteachers social position in the era of the Dual Monarchy In *Schoolteachers in History*. Pécs: School Culture).
- Kelemen J. (2006). Bevezető előadás a Metafora, trópusok, jelentés c. konferenciához. *Világosság, 8-9-10: 5-7* (Introductory lecture to the conference titled Metaphor, tropes, meaning. *Brightness 8-9-10: 5-7.*)
- Kovács E. (szerk.) (1962). *Comenius Magyarországon – Comenius Sárospatakon írt műveiből*. Budapest: Tankönyvkiadó. (*Comenius in Hungary – Comenius' works in Sárospatak*. Budapest: Textbook Publisher.)
- Lénárt B. (1997). Néptanítók Borsodban (1868-1918). In *Herman Ottó Múzeum Évkönyve XXXV-XXXVI*. Miskolc: Herman Ottó Múzeum. (Public educators in Borsod (1868-1918). In *The yearbook of the Herman Ottó Museum XXXV-XXXVI*. Miskolc: Herman Ottó Museum).
- Magnússon S. G. (2013). Social History-Cultural History-Alltags-geschichte-Microhistory: Inbetween Methodologies and Conceptual Frameworks. *Journal of Microhistory* <<http://www.microhistory.org/?e=34&w=journal-of-microhistory-2006#body-anchor>>.
- Németh A. (2008). A néptanítói tudás konstrukciója Az elemi népoktatás

- enciklopédiájában *Iskolakultúra* 5-6: 86-103. (The construction of schoolteachers' knowledge in the Encyclopedia of Elementary Education. *School Culture* 5-6: 86-103).
- Németh A., Szabolcs É. (2001). A neveléstörténeti kutatások főbb nemzetközi tendenciái, új kutatási módszerei és eredményei. In Báthory Z., Falus I. (eds) *Tanulmányok a neveléstudomány köréből*. Budapest: Osiris Kiadó (pp. 46-76) (The major international tendencies, new research methods and results of studies on education history. In Báthory Z., Falus I. (eds.) *Studies on the field of education history*. Budapest: Osiris Publishing).
- Orosz M. (2006). Fantasztikus metaforák, metaforikus fantasztikumok. *Világosság* 8-9-10: 145-155. (Fantastic metaphors, metaphorical fantasies. *Brightness* 8-9-10: 145-155.)
- Pálvölgyi K. (2006). Társadalomtudományok és nyelviség. *Világosság*, 2: 17-24 (Social sciences and language. *Brightness*, 2: 17-22).
- Rousseau J.J. (1762). *Emil, or On Education* <<http://oll.libertyfund.org/titles/rousseau-emile-or-education>> Translation by Barbara Foxley.
- Szabolcs É., Hegedüs J. (2008). A gyerekekről való gondolkodás differenciálódása a dualizmus korában. *Iskolakultúra* 5-6: 77-85. (Differentiation of thoughts on children in the era of the Dual Monarchy. *School Culture* 5-6: 77-85).
- Szabolcs É., Hegedüs J. (2010). Constructing normal/abnormal children in educational journals in Hungary 1868-1914. In Nóbik A., Pukánszky B. (eds.), *Normalität, Abnormalität und Devianz: Gesellschaftliche Konstruktionsprozesse und ihre Umwälzungen in der Moderne*. Frankfurt am Main: Peter Lang Internationaler Verlag der Wissenschaften, pp. 237-246.
- Vámos Á. (2003). *Metafora a pedagógiában*. Budapest: Gondolat Kiadói Kör (Metaphor in pedagogy. Budapest: Gondolat Publishing Circle).

La educación infantil en Cataluña entre historia
y contemporaneidad.
Inspiraciones, trayectorias y retos para el futuro

*Early childhood education and care in Catalonia
between history and contemporary age.
Inspirations, development and challenges for the future*

M. Carme Bernal Creus

Professor of Children's Literature / Department of Philology / Vic University- Central University of Catalonia (Spain) / mcarme.bernal@uvic.cat

Francesca Davoli

Professor of Early Childhood Education / Department of Education / Vic University- Central University of Catalonia (Spain) / francesca.davoli@uvic.cat

Berta Vila Saborit

Professor of Early Childhood Education / Department of Art and Science Didactics / Vic University- Central University of Catalonia (Spain) / berta.vila@uvic.cat

abstract

We can view children's education as a cultural construct that has varied throughout the course of every country's history. In this examination of Catalonia, we talk about important pedagogical movements for renewal and reforms that have taken place over the last century, which intertwine with the cultural developments in neighbouring countries such as Italy. The role of preschool education (the learning that takes place during the first years) as education for life, the role of educators (their initial and ongoing training) and the role of the materials used and the environment in which the educational experience takes place, are all crucial elements in our pedagogical reflections on today and tomorrow. The challenge, which is both current and urgent in every context, is to offer quality in education to all children in today's society.

Keywords: *Initial academic training and ongoing professional development, Learning contexts, Spaces and materials, Constructivist approach, Cultural influences (Maria Montessori, Pistoia, Reggio Emilia).*

Lo sguardo verso l'educazione infantile è stato sempre un costrutto culturale che è cambiato nel corso della storia di ogni paese. Nel nostro caso, e ci riferiamo alla Catalogna, disponiamo di una lunga traiettoria di rinnovamento pedagogico e di riforme nel corso dell'ultimo secolo, che di certo possiamo collegare alle avanguardie culturali dei paesi vicini, come, per esempio, l'Italia. Il ruolo dell'educazione prescolare come educazione alla vita (gli apprendimenti nel corso dei primi anni), il ruolo degli educatori (la loro formazione iniziale e continua) e il ruolo degli ambienti e dei materiali dove si sviluppa l'azione educativa, sono elementi cruciali per la riflessione pedagogica di oggi e di domani. La sfida, vigente e urgente in ogni contesto, è offrire un'educazione di qualità a bambini e bambine nella nostra società contemporanea.

Parole chiave: Formazione iniziale e continua, contesti di apprendimento, spazi e materiali, prospettiva costruttivista, influenze culturali (Maria Montessori, Pistoia, Reggio Emilia).

La educación infantil en Cataluña entre historia y contemporaneidad.

Inspiraciones, trayectorias y retos para el futuro

1. Contextualización

Si nos situamos histórica y brevemente entre finales de siglo XIX y comienzos del XXI, apreciamos como la sociedad catalana siempre se ha sentido comprometida con el reto pedagógico progresista y ha actuado con una cierta visión educativa para formar a sus ciudadanos promoviendo reformas, movimientos y maneras originales de “actuar”, no solamente en la etapa de educación Infantil, sino también en la etapa de Primaria (Homs, 2002). De ello se desprende – de forma inmediata – una mirada alargada, amplia, que desemboca en el libre pensamiento y en la acción de muchas generaciones de maestros y maestras que han apostado por una enseñanza que contempla el sujeto como una entidad capaz de aprender, deliberar y decidir. Aportaciones importantes para configurar y delinear la mirada pedagógica por lo que se refiere a la primera infancia han sido, y siguen siendo, las de figuras como María Montessori, que desde la segunda década del siglo XX influyó directamente en la pedagogía, la instrucción y la didáctica catalanas¹. Ya en la tercera década del siglo XX, Cataluña contó con las aportaciones de destacados pedagogos europeos como Ovide Decroly y Célestin Freinet, así como las de ilustres pedagogos catalanes, como Pau Vila, Alexandre Galí, Rosa Sensat y Francesc Ferrer y Guardia, entre otros². La Guerra civil española truncó los avances de estas peda-

1 Véase prólogo de Canals, M. A a Montessori, 1984: LIV.

2 Véase textos monográficos acerca de algunos de estos autores o de estos mismos autores en la colección “Textos pedagògics” de la Editorial Eumo de la Universidad de Vic. Como ejemplo: *Vers l’Escola Nova*, de Rosa Sensat (1996); *L’Escola Nova Catalana 1900-1939* (1992); *L’Escola Moderna*, de Francesc Ferrer i Guàrdia.

gogías hasta sumirlas en el anonimato o en la clandestinidad. En los años sesenta, y a partir del movimiento de Renovación pedagógica, en muchas escuelas se optó por recuperar la filosofía anterior a la Guerra civil y al franquismo (Soler, 2015).

Según Costa (2015) y Tort y Pujol (2015) a mediados de la década de los setenta del siglo XX, Cataluña se interesó por las innovaciones pedagógicas italianas y estableció las primeras relaciones con maestros y pedagogos como Mario Lodi y Fiorenzo Alfieri. Fue a través de la asociación Rosa Sensat³ que se accedió a la pedagogía de Reggio Emilia (Dahlberg, 2015), con eventos tan importantes como la exposición itinerante acerca de los trabajos realizados con niños en las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia “L’occhio se salta il muro” (1985)⁴. La relación con Reggio Emilia (Loris Malaguzzi, Carla Rinaldi y Mariano Dolci), Bolonia (Piero Sacchetto) y Roma (Francesco Tonucci y Tullia Musatti) inspiró a muchos maestros catalanes a abrir nuevos horizontes. Un poco más adelante, y ya en los años noventa, la asociación Rosa Sensat invitó a los maestros a conocer la experiencia pedagógica de la ciudad toscana de Pistoia en Italia (Galardini, 2003). El enfoque de los *Servizi Educativi per l’Infanzia 0-6* de esta ciudad gobernada entonces con políticas sociales desde la izquierda italiana, proyectó en Cataluña, juntamente con Reggio Emilia, una creciente voluntad de cambio en la orientación de la pedagogía en Escuelas Infantiles y Parvularios. El proyecto educativo 0-6 de Pistoia abrió la intuición, más allá de la sofisticación de las escuelas de la región Emilia-Romagna (Rinaldi, 2009), de que aquel modelo pedagógico y social era posible de asimilar. Tal como afirman M. Carme Bernal y Berta Vila en su artículo sobre Pistoia “Un referente contemporáneo en Cataluña”:

dia (1990); *La mesura objectiva del treball escolar*, d’Alexandre Galí (1984); *Per avançar en l’educació*, de Marta Mata (2010).

3 Para más información, véase la web de la Asociación de Maestros Rosa Sensat, www.rosasensat.org.

4 Véase el catálogo de la exposición, publicado por la Editorial Rosa Sensat en el 2005, bajo el título *Los cien lenguajes de la infancia. Narrativa de lo posible*. (Versión original en italiano *I cento linguaggi dei bambini. Narrativa del possibile*, editado en 1996 por la editorial Children de Reggio Emilia).

El proyecto de Pistoia era el resultado de una serie de esfuerzos llevados a cabo por un equipo humano en el que intervenían profesionales de la educación, miembros de la administración local, familias, representantes del mundo cultural, etc. Se habían impuesto transformar de una manera rotundamente democrática, en el sentido cualitativo de la palabra, la educación 0-6 años de su ciudad, rica culturalmente y muy comprometida a nivel social (Bernal, Vila, 2010, p. 76).

Estos modelos educativos italianos cuajaron en Cataluña por la riqueza que representaban en muchos ámbitos diferentes, pero sobre todo llamaban la atención el hecho de considerar la educación en el marco de un concepto profundo de democracia educativa, basada en el derecho de las familias a la calidad en la atención a sus hijos de 0 a 6 años. Han sido, y son aún, una apuesta a un reconocimiento y visibilidad de la infancia como etapa con características, identidad, potencialidades y capacidades propias, sobre todo aquella capacidad de expresarse y decidir - “capacity of agency”, como dirían los anglosajones.

De hecho, estas pedagogías recogen, en su origen fundacional, los principios esenciales de las pedagogías clásicas – Freinet, Milani, Agazzi, etc. —, adaptándolas al momento actual y a las necesidades sociales del contexto donde se encuentran, a la vez que incorporan nuevas reflexiones y revisiones acerca de la infancia fruto de nuevas miradas o de investigaciones recientes: sobre el arte, la tecnología, la ciencia, el trabajo en equipo, el pensamiento crítico o las interacciones.

2. ¿Hacia dónde va la educación infantil en Catalunya? Algunas reflexiones

Veamos cómo, en nuestro alrededor, los paradigmas de referencia que cohabitan son en realidad opuestos, en cuanto a intenciones, estrategias y modalidad de intervención educativa. El enfoque “holístico”, que tiene en cuenta la identidad del niño en todos los aspectos (cognitivos, emocionales, físicos, relacionales, etc.) y el enfoque escolar tradicional (enfoque “escolarizante”) (Sanchidrián; Ruiz Berrio, 2010), basado exclusivamente en el aprendizaje cognitivo, coexisten

y conviven en aparente serenidad. Ahora bien, esta falsa convivencia genera mucha incertidumbre en los educadores en activo y, a la vez, en los alumnos futuros maestros en formación a la hora de discernir y tomar las decisiones sobre como intervenir para promover, facilitar y guiar el aprendizaje de los niños y niñas de 0 a 6 años. Y esta incertidumbre genera a menudo incongruencias en la planificación de los aprendizajes.

Hay, en las escuelas infantiles catalanas, cuatro factores que condicionan la actuación en el aula: las inercias de la tradición del contexto “Se hace así, porque siempre se ha hecho de esta forma”; el currículo vigente “Hay que cumplir con el currículo establecido porque sino, luego...”; la mirada hacia la infancia “Cuanto antes y cuanto más, mejor” e incluso según Vila (2018, p. 8) “[...] hacemos y decimos cosas a los niños que no toleraríamos que nos dijeran o hicieran de adultos” y finalmente, el planteamiento sobre rol que ejerce el adulto “Los niños ya aprenden solos, no podemos intervenir en su proceso de aprendizaje”.

El modo como estos elementos se combinan entre ellos y a partir de qué parámetros configuran la práctica educativa concreta en las aulas de nuestro país.

Se da, además, una situación poco favorable a una concepción social de infancia como riqueza social. Es decir, la proyección pública de lo que significa ser niño está mayoritariamente en manos de publicistas, periodistas, editoriales y políticos que, en muchos casos, por suerte no todos, tienden a una mercantilización de la infancia, por cuestiones de rendimientos económicos y/o electorales. Como afirma Vila:

De alguna manera, las formas de pensar sobre esta etapa, de dirigirse o hablar a los niños o a los profesionales que se ocupan de ellos, pone en evidencia el menosprecio al que están sometidos. A menudo son políticas, comentarios afables y divertidos en la forma, pero poco considerados en el fondo (2018, p. 6).

Detrás de cada uno de estos factores podemos entrever las visiones y/o resistencias todavía actuales, que la labor de formación cultural, pedagógica y científica en el país intenta superar, y en muchos casos “con buen éxito”, nos atrevemos a decir. Uno de los elementos que

contribuyen a reafirmar nuestras aserciones son los textos “Currículum i Orientacions, Educació Infantil, Primer Cicle” y “Currículum i Orientacions, Educació Infantil, Segon Cicle,” publicados respectivamente en el 2012 y en el 2016 por la Conselleria d’Educació del “Departament d’Ensenyament de la Generalitat de Catalunya”. Estos documentos, válidos desde el punto de vista institucional y legal para la etapa 0-3 y 3-6, nos ofrecen – a través de una atenta y profunda análisis – esas directrices que muchos maestros hemos anhelado: los niños son protagonistas activos de su propio proceso de aprendizaje; la importancia de los demás (otros niños y los adultos); el espacio-ambiente y los materiales generadores de relaciones y capaces de suscitar curiosidad e interés en los niños para descubrir y conocer; un educador acompañante – y no instructor – y finalmente la responsabilidad compartida entre educadores y familias, unos y otros referentes principales para la educación de los más pequeños. En definitiva, recoge la idea que Davoli y Soggia (2012, p. 28) plantean: “[...] una escuela como lugar de cultura y de producción cultural, la idea de una escuela acogedora y amable, donde se otorga importancia a los lenguajes expresivos, plásticos y manipulativos, a los materiales y a los espacios”.

En el plano de la realidad, las diferencias entre centros educativos de 0-6 años es motivo de preocupación en nuestro territorio, si tenemos en cuenta la disparidad de criterios y aplicaciones didácticas que se llevan a cabo con más y menos ambición educativa. Y también si tenemos en cuenta que la gestión de los centros de 0-3 años y los de 3-6 años depende de administraciones distintas. Todo ello vislumbra un *statu quo* que debiera de ser corregido por lo menos en sus extremos, y que debería modificar la labor de aquellos centros con escasos planteamientos reflexivos, siendo la “práctica reflexiva” una prioridad de todo profesional del ámbito educativo.

3. La formación universitaria del maestro: ¿motor cultural?

Cuando hablamos de sociedad y ámbito académico en materia de educación, nos gustaría pensar en un diálogo ininterrumpido y en una proximidad que no siempre acontece. Más bien, estamos acostumbra-

dos, históricamente, a ver por un lado las teorías (las grandes teorizaciones) y por el otro las prácticas (el quehacer de cada día, desvirtuado ya que demasiado concreto, según algunos teóricos). Pero hay algunas excepciones en la formación de futuros maestros que han intentado no perder de vista la conexión, vital y necesaria, entre los pensamientos y las acciones. Éste es el caso de los Estudios de Maestro en Educación Infantil de la Universitat de Vic-Universitat Central de Catalunya (UVic-UCC); unos estudios, creados en 1977, que nacieron con el espíritu de conectar la escuela Infantil catalana con dos ejes esenciales que pasamos a detallar.

Por una parte, con la tradición pedagógica avanzada del país que, como ya se ha dicho en otro lugar de este artículo, floreció durante la primera etapa del siglo XX hasta la Guerra civil española. Muerto el dictador Franco, era de rigurosa necesidad otorgar a la escuela en general y a la escuela infantil en particular, recursos y estrategias que hicieran de la escuela una institución democrática y no un centro de adiestramiento de mentes blancas (escuela franquista). Por otra parte, la escuela infantil catalana necesitaba conectar con el mundo más allá de sus fronteras y por ello puso la mirada hacia Occidente. Es ilustrativo de lo que acabamos de decir el hecho de que en 1984 la Universidad de Vic editara *La descoberta de l'infant*, de Maria Montessori⁵ (1984), atendiendo a la influencia que esta maestra y neuróloga italiana había ejercido históricamente en Cataluña. Como es también ilustrativo que buena parte del profesorado de la Universidad de Vic tuviera contactos (viajes de trabajo y de estudios, artículos, congresos, seminarios, intercambios, etc.) con pedagogos de prestigio: Francesco Tonucci, Carla Rinaldi, Antonia Ferrari, Elinor Goldschmied, Donatella Giovannini, Piero Sacchetto, Anna Lia Galardini, Mariano Dolci, etc. Un contacto que todavía hoy aún persiste con muchos de ellos.

Más allá de hacer realidad la conexión con estos dos ejes citados, los Estudios de Maestro en Educación Infantil de la UVic-UCC nacieron con la inquietud de no alejarse de la realidad escolar, intentando superar la dicotomía teoría y práctica, incorporando desde el primer momento la formación práctica en el currículo del estudiante. Esta incor-

5 En el número 1 de su colección de libros “Textos pedagògics”.

poración fue posible a partir de múltiples factores que entraron en escena. El primero fue creando un equipo de profesores que, de un modo u otro, estaban conectados con la escuela, ya sea a través del ejercicio profesional, ya sea a partir de su trabajo en la formación permanente de los maestros del país. En segundo lugar, los Estudios de Maestro en Educación Infantil de la UVic-UCC asumieron proyectos diversos “universidad-escuela” que implicaran la colaboración de los “alumnos-futuros maestros” en formación desde diferentes didácticas específicas: lenguaje y literatura infantil, matemáticas, ciencias, etc. Se trataba de la planificación de talleres que iban a realizarse periódicamente en las escuelas infantiles.

Sin embargo, la teoría y la práctica iban a tener un punto de conexión definitivo, entrado el siglo XXI, a través de la intervención pedagógica en los Estudios de Maestro en Educación Infantil de la UVic-UCC de un equipo de formadores coordinados por la psicóloga Maria Teresa Buscart⁶. En efecto, la pregunta era: ¿En qué manera nuestros futuros maestros podrían intervenir de un modo directo, aunque simulado, en propuestas pedagógicas que recojan toda la tradición histórica, así como las propuestas más innovadoras recientes – Reggio Emilia, Pistoia, etc. –?

Así nació el Laboratorio Aula Teresa Buscart (ATB) en honor a su ideóloga, que falleció en el año 2008. Este “aula de simulación” (Fig. 1) ofrecía diferentes ambientes preparados desde distintas áreas teniendo en cuenta todos los requisitos de calidad y de respeto a la imagen del niño.

6 Teresa Buscart i Corominas (1958-2008) fue profesora y coordinadora del equipo de Educación Infantil de la Facultat d’Educació de la Uvic-UCC. Maestra, Psicóloga, Logopeda y especialista en Psicopedagogía de la Primera Infancia, destacó por su labor como promotora de la calidad educativa en las escuelas infantiles 0-3 de Catalunya y divulgaba sus ideas sobre el concepto de calidad en la Educación Infantil. Luchó para que la etapa 0-3 fuese reconocida dentro de los estudios de Maestro, como un período esencial de la vida de la persona, con una gran identidad educativa. Fue la ideóloga del *Aula-laboratorio* compartiendo la iniciativa con el Equipo de Educación Infantil. Este espacio nace de la voluntad de recoger y expandir su legado y su esencia.



Fig. 1: Espacio ATB. Alumnas en “entrevista simulada” con familias

La visualización en directo de los diferentes espacios, así como la intervención de los alumnos futuros maestros en ellos constituía una base de formación inmejorable. Muy pronto las asignaturas de didácticas específicas fueron incorporando el modelo de “simulación” en la metodología. Así, el ATB se podría definir como “espacio de crecimiento y reflexión pedagógica”.

La impartición a partir del año 2014 del Máster en Pedagogía Montessori conjuntamente con la Asociación Montessori Internacional (AMI) en la Universidad de Vic permitió la creación de dos ambientes Montessori: “Nido-Comunidad Infantil” (Fig. 2: 0-3 años) y “Casa de Niños” (3-6 años). Actualmente estos dos espacios conviven con el Aula Teresa Buscart.



Fig. 2: Ambiente 3-6 Casa de niños. Aula Montessori Universidad de Vic

Se trata de un verdadero Centro de estudios en Educación Infantil, definido oficialmente como “Laboratori d’Educació Infantil de la Universitat de Vic”. Este espacio está formado por unos laboratorios didácticos (Aulas Montessori y Aula Teresa Buscart) concebidos como lugares de acción, pensamiento y creación en relación a la pedagogía y la didáctica en Educación Infantil. Las Aulas Montessori están rigurosamente equipadas con todos los materiales de la pedagogía Montessori avalados por la Asociación Montessori Internacional (AMI), dispuestos en la forma que se colocarían en un aula real con niños, de modo que ello permite visualizar y utilizar un ambiente preparado y completo desde esta filosofía “En tot el que envolta el nen s’ha de cuidar el color, la brillantor, l’harmonia de les formes. No solament el material sensorial, sinó tot l’ambient ha d’estar preparat de manera que sigui atractiu pel nen” (Montessori, 1984, p. 120). La formación Montessori que ofrece el Máster y la formación básica que se ofrece en el Grado de Maestro en Educación Infantil permite utilizar cada uno de los materiales con precisión.

Estos espacios disponen también de una Galería Pedagógica, un jardín exterior con propuestas educativas y un aula de docencia. Podemos decir que las Aulas Montessori dialogan con el Aula Teresa Buscart (Fig. 3) y se han convertido ya en un referente destacado en el panorama educativo catalán si hablamos de primera infancia.



Fig. 3: Espacios ATB, entrada

Estos espacios mantienen, arquitectónicamente, una estrecha y armónica relación, no solamente porque están dispuestos un al lado del otro con un aula de adultos en el centro, abierta si se requiere, que los separa y une a la vez; sino también porque su ubicación orientada al jardín – cada uno de los espacios da al jardín interior – dispone de un pasillo a través del cual se transita de un lugar a otro, de forma que la impresión general es de un continuum conectado y al mismo tiempo discursivo, ya que en sus aparentes diferencias pedagógicas entre ellos, trasciende una filosofía educativa de enseñanza-aprendizaje de base socio-constructivista, donde la imagen de niño competente, autónomo y capaz es la que rige los principios de diseño de todos los espacios, de los materiales y del rol del adulto.

Todos estos laboratorios están pensados para la formación inicial de los alumnos del Grado de Maestro, y también para la formación de alumnos del Máster en Pedagogía Montessori⁷. Ahora bien, uno de los objetivos que se han propuesto sus dinamizadores de la UVic-UCC es contribuir en la formación continuada y permanente de los educadores en activo del territorio. En un grado distinto, está concebido tam-

7 <https://www.uvic.cat/es/master/pedagogia-montessori-0-6-anys>

bién para visitantes internacionales e investigadores que quieran profundizar en aspectos de la educación 0-6 años.

De la misma manera, estas Aulas ofrecen propuestas pedagógicas en forma de Talleres Monográficos que están preparados teniendo en cuenta las características de la “Cultura de Infancia” es decir, sobre aquellos aspectos que comparten los niños y niñas entre ellos y que les hace pertenecer a una comunidad infantil concreta más allá de sus particularidades culturales y/o sociales. Son talleres temáticos que se organizan entorno a diferentes áreas (Primeras literaturas, Lenguaje, Ciencias Experimentales, Arte y Juego, Vida cotidiana y Pensamiento Matemático, entre otros). Van dirigidos a centros de educación infantil, además de ser un espacio de investigación.

Este lugar, entendido como de “simulación educativa” está considerado un ambiente privilegiado para hacer visible “otro contexto posible” con respeto al aula tradicional de educación infantil; el ATB (Fig. 4) promueve una imagen de niño y niña que desarrolla – a partir de un enfoque socio-constructivista – su propia experiencia con los demás niños, adultos y padres, todo ello dentro de un ambiente que ofrece oportunidades reales de aprendizaje, de relaciones, de juego y de descubrimiento.



Fig. 4: Espacios ATB de construcción, literatura infantil y ciencia

Los laboratorios pretenden también formar a maestros en unas competencias de trabajo en equipo. Realmente, el perfil del educador del siglo XXI tiene que ser el de miembro de un grupo que, desde el punto de vista educativo, sea competente en la capacidad de construir conjuntamente con el resto de profesionales, docentes del centro y agentes externos, propuestas para la escuela; que sea miembro de un proyecto educativo que atienda y eduque a todos como comenta D. Castillo, (2018): “[...] si reflexionamos en equipo a partir de la propia práctica para dar significado a las experiencias que han tenido los niños y niñas estaremos construyendo conocimiento a partir de una práctica reflexiva y constante”.

Este espacio permite a los estudiantes, sean de formación inicial o continuada, trabajar a partir de la simulación en el trabajo en grupo, como equipo educativo que conjuntamente planifica, diseña y realiza propuestas concretas y articuladas con los materiales y espacios. Un trabajo en grupo, entre iguales, que generan diálogo, confrontación de ideas y por lo tanto nuevas hipótesis de trabajo como expone L. Milani, (2017, p. 237): “L'équipe educativa costituisce il nucleo forte di una comunità democratica capace di promuovere riflessività condivisa e processi di partecipazione attiva”.

Otro aspecto a destacar de estos espacios de la Universidad de Vic es el de ser un marco de buena formación teórico-práctica; una formación que revierta en la mejora de la futura intervención de los alumnos en la escuela, en la línea que establecía el pedagogo italiano L. Malaguzzi (1996), cuando afirmaba que la función de la teoría es ayudar a los maestros a entender mejor la naturaleza de las situaciones que se dan en la escuela, mientras que la práctica es la interlocutora necesaria y decisiva del éxito de la teoría. En este sentido, la simulación en contexto que ofrecen estos Laboratorios facilita el trabajo relacional de los dos ámbitos, teórico y práctico, para construir situaciones educativas no programadas y cerradas, ricas educativamente. En otras palabras, según L. Milani, (2017, p. 237) “[...] molti educatori non prendono parte direttamente alla fase di progettazione di un'attività o di un servizio [...]”, y por lo tanto estos Laboratorios son el marco idóneo y abierto para practicar la “progettazione” (proyección o planificación), tanto si se realiza en las Aulas Montessori como en el Aula Teresa Buscart; ambas permiten sobretodo establecer rela-

ciones interdisciplinarias, teniendo en cuenta que la mirada del niño es globalizadora, tal como se consigna en el pensamiento y en la obra de pedagogos europeos como Ovide Decroly o Célestine Freinet (Imbernon, 2010).

4. La formación de los profesionales del ámbito educativo

La formación inicial no abarca toda la complejidad de la acción educativa. De hecho, la noción de L3 o *Long-Life Learning* (aprendizaje a lo largo de toda la vida) es clave para la profesión del educar hoy en día. El concepto, que se puede referir a todas las profesiones, pero sobre todo a la educativa, conlleva ese afán de ir más allá en el conocimiento y de nunca dejar de aprender, referido a los educadores y maestros, una vez han llegado a las aulas de los centros educativos (Cappeucci, 2008).

Por lo que se refiere a Cataluña, cuenta con una larga tradición en la formación de los maestros, profesores y otras figuras educativas. De hecho, así empezó a conocerse el método Montessori, gracias a cursos de formación que la *Dottoressa* y sus colaboradoras, ofrecían a las maestras catalanas a partir del 1915.

Pistoia y Reggio Emilia, por otro lado, otorgan un gran valor en la formación de sus profesionales, dotando el plan de formación municipal – año tras año desde sus comienzos, hace más de 50 años – de recursos humanos y económicos para asegurar su calidad educativa y el reciclaje de toda persona involucrada en sus respectivos proyectos culturales y pedagógicos. Rigor y pasión, como nos sugiere Anna Lia Gallardini fundadora y directora durante muchos años de los Servicios para la Infancia de la ciudad de Pistoia cuando afirma que:

[...] la pasión por el trabajo y la dedicación profesional no nacen espontáneamente, sino que son el resultado de un compromiso cultural y de un proceso de reflexión acerca de la relación con la infancia. Por tanto, el objetivo es ser un profesional reflexivo que sepa argumentar las razones de su actividad, que experimente el gusto por lo que hace, y que sepa mantener abiertas las puertas de la escuela a las sugerencias y a las oportunida-

des de la realidad exterior. Porque, para enriquecer la experiencia de los niños es necesario que los adultos que los acompañan se enriquezcan como personas en relación con el tiempo en lo que vivimos (Galardini, 2010, p. 64).

Citando textualmente el principio 2.11 sobre la formación profesional del proyecto educativo de las escuelas infantiles municipales de Reggio Emilia, queda bien clara la importancia del tópico:

La formación profesional se caracteriza por ser un proceso dirigido a la construcción de cogniciones sobre las formas y los significados de la educación, los nudos que califican el proyecto educativo y las competencias específicas de los diferentes roles profesionales. [...] Se desarrolla, prioritariamente durante la acción cotidiana dentro las instituciones, a través de prácticas reflexivas sobre la observación y la documentación y halla en la reunión semanal la ocasión privilegiada para profundizar y compartir.

La formación profesional se desarrolla en modo sinérgico con las reuniones de cada escuela o nido, el plan de formación del sistema de los servicios educativos y las ocasiones ciudadanas formativas y culturales, ya sean nacionales que internacionales (Reglamento, 2011, pp. 11-12).

En estos momentos en Cataluña hay una intensa inquietud por efectuar cambios en los centros educativos y buscar respuesta a necesidades de la escuela actual, entre otros, la aplicación del nuevo decreto de Educación Inclusiva (2017)⁸, los altos índices de inmigración y el deseo de implementar líneas pedagógicas más renovadoras y respetuosas con la cultura de infancia. Desde el ámbito autonómico, pero también de la administración local e incluso desde la particular de los centros, se requieren formaciones de equipos enteros y se crean redes de escuelas, tuteladas por expertos en algunos casos y de forma totalmente autónomas en otros, que comparten experiencias, entran en debate

8 Decret 150/2017, de 17 d'octubre de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, Generalitat de Catalunya.

y transforman realidades a través de la construcción conjunta. La oferta formativa de las Universidades, los movimientos de Renovación Pedagógica, Centros de Recursos, Fundaciones privadas y Sindicatos es una constante en el panorama pedagógico.

Precisamente des de la UVic-UCC se está impulsando el proyecto “Mentoraje e Identidad Docente”⁹ (MID), un plan piloto en que se pretende profundizar en la relación entre la universidad y el entorno profesional en el ámbito educativo en la ciudad de Vic y hacerlo extensivo a todos los centros educativos de prácticas vinculados a la Facultad de Educación Traducción y Ciencias Humanas de la Uvic-UCC. En concreto, el proyecto se propone dos objetivos: por una parte, contribuir a generar un perfil de mentoraje en las escuelas de Educació infantil y primaria de la ciudad de Vic y, por otra, contribuir a construir la identidad docente de los estudiantes de los Grados de Maestro de la Facultad. El proyecto propone desplegar una estancia de una mañana semanal en las escuelas de Vic, durante todo el curso escolar, por parte de todos los estudiantes de nuevo acceso (Primer curso) en Maestro en Educación Infantil, Maestro de Educación Primaria y Doble Grado en Educación Infantil y Educación Primària, partiendo justamente de la experiencia piloto llevada a cabo des del curso 2013-2014 en esta última titulación.

5. Retos para el futuro: deconstruir para reconstruir

Todavía hay trecho para recorrer si queremos mover inercias en la educación infantil, inercias que se arrastran y que parecen difíciles de rectificar. Muchas cuestiones quedan abiertas: cultura/as de la/as infancia/as, relación/es con la/as familia/as, trabajo compartido en el equipo, rol de la observación y documentación pedagógica y visual, espacios y materiales para favorecer el desarrollo y el aprendizaje en una situación de bienestar físico e intelectual (para niños y educadores) y sentido de pertenencia (para todos) a una comunidad (educa-

9 <https://www.uvic.cat/noticies/el-programa-mid-arrenca-amb-la-voluntat-doferrir-la-formacio-escolar-del-futur>

tiva), local y concreta, pero con una mirada global y amplia (Musatti *et alii*, 2018).

¿La continuidad entre la escuela infantil y primaria, real en Cataluña — que ha apostado para los centros que escolarizan niños y niñas desde los 3 a los 12 años — favorece o no es beneficiosa en este sentido? Nos referimos al riesgo de “primarización” de la escuela infantil y a la supremacía de las asignaturas curriculares (véase, enfoque “escolarizante” vs. enfoque holístico) que parecen prevalecer todavía hoy en día. No obstante, los muchos movimientos de innovación que apostan por el modelo social. ¿Cómo garantizan la identidad propia a la etapa de educación infantil? La cuestión queda abierta.

Bibliografía

- Bernal M.C., Vila B. (eds.) (2010). Las escuelas infantiles de Pistoia. *Cuadernos de Pedagogía*, 39: 75-79.
- Capperucci D. (2008). *Dalla programmazione educativa e didattica alla progettazione curricolare. Introduzione*. Milano: Franco Angeli.
- Castillo D. (2018). Ens vestim d'equip o som un equip? A <<http://diarieducacio.cat/blogs/rosasensat/2018/03/20/ens-vestim-dequip-o-som-un-equip/>>. Consultat el 6 d'agost de 2018.
- Costa Rico A. (2018). La construcción de la escuela democrática en España: los referentes italianos (años 70 y 80). *Rivista di storia dell'educazione*, 5, 1: 407-418.
- Currículum i Orientacions. Educació Infantil. Primera Etapa. (2012). *Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Currículum i Orientacions. Educació Infantil. Segona Etapa. (2016). *Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament*. Barcelona: Servei de Comunicació i Publicacions.
- Dahlberg G. (2015). L'esperienza educativa di Reggio Emilia: una risposta alla disillusione del nostro tempo. In F. Ciabotti, M. Flavi, B.E., Giacomini, *Educazione eè Politica. Generare alleanze nel sistema dei servizi per l'infanzia* (pp. 145-149). Parma: Junior/Spaggiari.
- Davoli F., Soggia P. (2012). Espacios y materiales para investigar el mundo. *Cuadernos de Pedagogía*, 423: 26-28.
- Decret 150/2017, de 17 d'octubre de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, Generalitat de Catalunya,

- <http://xtec.gencat.cat/web/.content/curriculum/educacioadults/trobades-pedagogiques/presentacio_DECRET_ADULTS_2.pdf>.
- Galardini A.L. (ed.) (2003). *Crescere al nido. Gli spazi, i tempi, le attività, le relazioni*. Roma: Carrocci.
- Galardini A.L., Pujol M. (2010). Entrevista a Anna Lia Galardini. *Cuadernos de Pedagogía*, 397: 61-63.
- Imbernon F. (2010). *Les invariants pédagogiques i la pedagogia Freinet cinquanta anys després*. Barcelona: Graó.
- Homs E. (2002). *Articles pedagògics*. Vic: Eumo.
- Lodi M. (1973). *El país errado. Diario de una experiencia pedagógica*. Barcelona: Laia.
- Malaguzzi L. (1996). *Malaguzzi i l'educació infantil a Reggio Emilia*. Temes d'Infància 25. Barcelona: Associació de Mestres Rosa Sensat.
- Milani L. (2017). La progettualità educativa. Come svilupparla in educatori e pedagogisti. *Pedagogia Oggi*, 15(2): 235-248.
- Montessori M. (1984). *La descoberta de l'infant*. Vic: Eumo.
- Musatti T., Giovannini D., Mayer S., Picchio M., Di Giandomenico I. (2018). *Stare insieme, conoscere insieme. Bambini e adulti nei servizi educativi di Pistoia*. Parma: Junior/Spaggiari.
- Reglamento (2011) Nidos y Escuelas de la Infancia del Ayuntamiento de Reggio Emilia. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Rinaldi C. (2009). *In dialogo con Reggio Emilia. Ascoltare, ricercare e apprendere*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Sanchidrián C., Ruiz Berrío J. (eds.) (2010). *Historia y perspectiva actual de la educación infantil*. Barcelona: Graó.
- Soler J. (2015). *Vint mestres i pedagogues catalanes del segle XX. Un segle de renovació pedagògica a Catalunya*. Barcelona: Rosa Sensat.
- Tort A., Pujol M. (2015). Referents per una nova escola democràtica. La influència de la pedagogia italiana en els col·lectius de Mestres durant la transició política a Catalunya i a Espanya. *Educació i Història: Revista d'Història de la Educació*, 25: 149-175.
- Vila B. (2018). Amb els infants i per als infants. *Revista In-fàn-ci-a*, 223: 4-8.

Inclusive Early Childhood Education: Contribution from a European Study

Pedagogia inclusiva della prima infanzia: il contributo di uno studio europeo

Nicoletta Rosati

Assistant Professor of Didactics and Special Education. Department of Human Sciences / LUMSA University, Rome (Italy) / n.rosati2@lumsa.it

abstract

This article presents the European research project "Inclusive Early Childhood Education" (IECE), which was promoted by the European Agency for Special Needs and Inclusive Education, from 2015 to 2017. Sixty-four inclusive early years education experts from across Europe contributed to the project.

The aim of the project was to explore the main characteristics of high quality inclusive early years education for children from two years of age to the start of primary school.

According to recent international and national research, the years from birth to starting school are considered crucial to children's intellectual, social and emotional development. Furthermore, high-quality inclusive early years education is considered an opportunity for children with disabilities, learning disorders and social-cultural disadvantages.

Keywords: *Early childhood education, Inclusion, Ecosystem model, Self-reflection tool, Special needs*

Questo articolo presenta il progetto di ricerca europeo "Inclusive Early Childhood Education" (IECE), che è stato promosso dall'Agenzia europea per i bisogni educativi speciali e l'educazione inclusiva dal 2015 al 2017. Sessantaquattro esperti dell'educazione della prima infanzia di tutta Europa hanno contribuito al progetto.

Lo scopo del progetto era quello di esplorare le principali caratteristiche di un'educazione inclusiva di alta qualità rivolta a bambini dai due anni fino al primo anno della scuola primaria.

Secondo recenti ricerche internazionali e nazionali gli anni dalla nascita all'inizio del percorso scolastico sono considerati cruciali per lo sviluppo intellettuale, sociale ed emotivo dei bambini. Inoltre, l'educazione iniziale di alta qualità inclusiva è considerata un'opportunità per i bambini con disabilità, con disturbi dell'apprendimento e con svantaggio socio-culturale.

Parole chiave: Educazione della prima infanzia, Inclusione, Modello dell'ecosistema, Strumenti di auto-riflessione, Bisogni educativi speciali

Inclusive Early Childhood Education: Contribution from a European Study

Early childhood education has become a prominent issue for stakeholders and educators, as well as for many international and European organizations, such as OECD, UNESCO, UNICEF, the European Commission and Eurydice.

Early childhood education comprises a fundamental period of learning and holistic development of a child's personality. It prepares the way for lifelong learning and an active participation in society (European Commission, 2011; 2014; OECD, 2017).

Children who are involved in pre-primary educational programmes demonstrate higher intellectual development (Pianta *et alii*, 2009) and a positive social and emotional attitude.

It has been recognized that early intervention in the presence of special needs and learning disabilities may help to limit the negative effects of these problems on a child's development.

The need for this kind of intervention has given rise to the decision to carry out a project to improve the quality of inclusive early childhood education at the European level.

The European Agency for Special Needs and Inclusive Education conducted a project entitled "Inclusive Early Childhood Education" from 2015 to 2017 in response to this need.

The project involved sixty-four inclusive early education experts, including the author of this article, from across Europe.

The experts started with examining the latest policy documents and research on the topic. Subsequently, the main characteristics of quality inclusive early childhood education for children from three years of age to the start of primary education were explored.

After collecting the data from the inclusive educational experiences in each participating country, the experts analyzed the data using descriptions provided by the experts from the individual coun-

tries. This phase was followed by observations and discussions during field work and case study visits.

The European Agency for Special Need and Inclusive Education followed with a report setting out the main policy and practice developments towards inclusive early childhood education specific to European policy issues.

The project presents three contributions for improving the quality of early childhood inclusive education:

- a rationale for and an analysis of an inclusive vision and goals to create standards for policy and provision. As a primary outcome of this inclusive vision, the resulting high quality services benefited all children in the form of each child's belongingness, engagement and learning. The focus of the project was on "working with the child" towards a holistic approach to provide an inclusive environment for all children's learning and engagement;
- a Self-Reflection Tool to monitor the level of inclusiveness of the educational environments in terms of social, relational, affective, physical, as well as other learning dimensions;
- a new Ecosystem Model of Inclusive Early Childhood Education to support policy makers and practitioners to collaborate in planning, monitoring and improving the quality of IECE (Inclusive Early Childhood Education). The model is guided by three major frameworks for quality IECE:
 - The structure-process-outcome framework used by European and International policy makers (European Commission, 2014; OECD, 2017; European Agency, 2009).
 - The ecological systems framework by Bronfenbrenner and Morris (2006).
 - The inclusive education perspective (European Agency, 2015).

At the end, the report of the project makes a series of recommendations directed at policy makers and practitioners to collaborate with the aim of ensuring quality provisions in planning and implementing IECE.

1. Frameworks for Quality IECE

Quality in Early Childhood Education (ECE) is of utmost concern to policy-makers, pedagogists, teachers and parents.

Many European and international studies have demonstrated that positive aspects of child development depend on quality issues in ECE (European Commission, 2014; Pianta *et alii*, 2009). At the same time, there is no common definition of “quality” in ECE, nor are there quality indicators for inclusion in ECE, although we do have the Index for Inclusion (Booth, Ainscow, 2011) which presents a series of indicators to measure the level of inclusion in schools. These indicators, however, are not specific to all early childhood education environments.

The ECE programme to define standards in quality evaluation generally focuses on funding, standards, safety, staff-child ratios, enrolment rate, indoor/outdoor spaces, staff qualification and so on. There is also a special focus on pedagogical approach and parental involvement.

Research shows that pedagogical factors such as relationships, interaction between children and adults in pre-school, interaction among children, play, learning activities and participation have a great impact on the quality of the children’s experiences and outcomes. However, there is still too little available research (Imms, Granlund, 2014) on how to create and evaluate ECE provisions to enable all children, even those with special needs, to actively participate and learn within an inclusive environment. This kind of research will be the challenge for the future.

As we mentioned before, the IECE project used three different frameworks: the structure-process-outcome, the ecological systems and the inclusive education perspective.

Using structural, process and outcome indicators is a way of looking at quality features. Structural indicators focus on those elements that can influence the quality of the children’s experiences, such as the staff qualification levels and laws regulating ECE provisions.

Process indicators focus on the interactions between children and the staff and children and peers while taking into account the ECE physical setting (materials, furniture, room set-up and so on).

Outcome indicators are concerned with the influence that structures and processes have on the children's well-being, learning and engagement. (European Agency, 2015; European Commission, 2014; Pianta *et alii.*, 2009). This project has also used the ecological system model by Bronfenbrenner and Morris (2006), which considers the different complex influences that impact children from their surroundings (family, school, extra-school agencies, country and so on), termed micro- meso- exo and macro-systems (Winnicot, 1974). It is worth noting that most studies tend to focus on the influences coming from the micro-system (mother, parents, family, educators, nursery and pre-school settings). It has been found that influences coming from the wider systems (meso-exo-macro) have less of an impact on children's development (Fenech, 2011; Odom *et alii.*, 2004) and has been applied only to the special education provision (Hebbeler et al., 2012) and to one curriculum area (Chau-Ying Leu, 2008).

The third framework is the inclusive education model, whereby quality provisions must be inclusive.

The OECD and the European Commission (Flisi *et alii.*, 2016) have attempted to establish key comparable international indicators to determine quality in ECEC. These indicators are access and governance, equity, financing, curriculum, the teaching workforce and parental engagement. Both the OECD and the European Commission present results based on participation ("being there" and not "being engaged while being there").

The research suggests that the "process" quality of the children's direct experiences has the greatest effect on quality of learning and development (Pianta *et alii.*, 2009).

It is worth noting that in the United States, the National Early Childhood Inclusion Institute identifies inclusion as it relates to children with disabilities and vulnerable children. This differs from the European view, which focuses on inclusive settings for all children.

2. European Key Principles to improve Inclusive Early Childhood Education

The European Commission proposed a quality framework for IECE with an emphasis on three issues:

- the holistic approach: each child is unique, capable, and co-creator of knowledge. His whole personality must be considered in all its dimensions: kinesthetic, cognitive, relational, affective, esthetic, ethical, religious, spiritual, playfulness.
- The importance of a close relationship with the family, which is “the first and most important place for children [...] to develop” (European Commission, 2014, p. 8).
- Quality standards must be set while taking into consideration diversity of provision. The European Commission recommends a balance between defining objectives, applying them and supporting diversity (European Commission, 2014, p. 8).

The quality Framework for ECEC consists of five key action areas to improve ECE quality:

- access to quality ECE for all children especially for those who are vulnerable (children with disabilities and special educational needs, immigrants, newcomers and other children at-risk and their families;
- workforce quality. This means on-going training for the staff and adequate conditions at work. Importance is placed on leadership and support staff, positive parental cooperation and inter-disciplinary and inter-agency collaboration. Quality curriculum and content are to be child-centred in order to promote child well-being and learning needs;
- evaluation and monitoring: this refers to monitoring the child’s development and learning and evaluating the effectiveness of the ECE provisions in meeting quality standards;
- governance and funding: this refers to how effectively public funding and leadership models ensure quality service for all children.

In order to collect data on these five key action areas, a group of experts from the European member states created a questionnaire which was sent to all Agency member country representatives. The responses illustrate the initiatives, achievements, opportunities and regulations for each country regarding inclusive early childhood education.

3. Ensuring that all children participate actively in IECE

The IECE project data focused on each child's active participation, meaning that each child must be appreciated as a member of the pre-school community and consequently, is able to progress. This results in a feeling of belongingness, which supports the child's participation in learning and social activities. Site visits in eight European countries allowed those involved in the project to gather further evidence from parents. In these interviews, parents declared that their children were enthusiastic about attending pre-schools that made them active participants in all learning activities.

Some examples included debriefing activities after organized play, deciding on which activities children preferred, and cooperating in group learning activities. In addition, parents were encouraged to organize activities for children, such as putting on a play, teaching dance, having cooking lessons and so on. Active participation was an indicator of the child's learning, progress and preparation for lifelong learning and social participation. Such outcomes were also linked to the inclusive processes in the IECE setting, as can be seen in the Self-Reflection Tool created by the experts working on the project.

4. The Self- Reflection Tool

The Self- Reflection Tool was another contribution made by the project to ensure that the inclusive aims of belongingness, active participation and learning were being met. The idea of creating a new instrument to observe the IECE settings was inspired by the analysis of several examples that focus on the pre-primary environment. The following were used:

- Early Childhood Environment Rating Scale Curricular Extension (ECERS-E) (Sylva *et alii.*, 2010);
- Measure of Environmental Qualities of Activity Settings (MEQAS) (King *et alii.*, 2014);
- Classroom Assessment Scoring System (CLASS) (Pianta, 2015);
- Inclusive Classroom Profile (ICP) (Soukakou, 2012).

The main features of the above were combined to describe the characteristics of quality inclusive ECE for all children.

The content of the Self-Reflection Tool is made up of a set of questions regarding children’s participation and learning in the pre-school environment, with an added focus on:

- overall welcoming environment;
- inclusive social environment;
- child-centred approach;
- child-friendly physical environment;
- materials for all children;
- opportunities for communication for all;
- inclusive teaching and learning environment;
- family-friendly environment.

The Self- Reflection Tool examines inclusive processes and structures that determine quality in IECE settings. As Pianta says: “Process quality refers to children’s direct experiences with people and objects in the child care setting” (Pianta *et alii.*, 2009, p. 66).

This means that the quality inclusive processes need to include a concern for setting (Bateson,1976; Bronfenbrenner,1986; Montessori,1992) along with a provision for the formation and training of pre-school teachers and educators in order to correspond to the child’s needs for belongingness, engagement and learning. Another element that can influence children’s belongingness, engagement and learning is represented by peers, which forms another part of the Self-Reflection Tool.

The set of questions contained in this tool can be used for a variety of purposes, such as providing a description of the situation of inclusiveness in pre-school settings and a basis for discussion among stake-

holders about inclusiveness, identifying problem areas, planning interventions to ensure inclusiveness, evaluating inclusive methods and introducing inclusion indicators into national standards for quality in ECE. This tool can create a basis for interesting studies about the quality of inclusiveness in early childhood education, especially in the 0-6 system of education in Italy. A study on the use of the Self – Reflection Tool has been utilized by the author of this article since January 2018 with children of two nursery schools and with children from two pre-school classes. Eighty children and eight adults, including teachers and educators, are involved in the study. The first data from the research highlight the validity of this tool, which provides a clear picture of the quality of inclusion in educational environments for children from 0 to 6 years of age. This study is on-going, the results of which will be presented at the completion of the research.

The Self-reflection Tool can also form a basis to facilitate cooperation among policy-makers and practitioners. A further tool, namely comprehensive Ecosystem Model of IECE, can support more significant collaboration to ensure IECE. The following paragraph describes this tool.

5. An Ecosystem Model of IECE

The third contribution of the IECE project is the Ecosystem Model, which represents a framework to plan, improve, monitor and evaluate the quality of IECE at different levels.

Data of a best practice of IECE can be identified at the micro-system level, which corresponds to pre-school processes and the influence of the surrounding structures, at the meso-system level, which corresponds to the structural factors of home and community, and finally, at the macro-system level, which corresponds to the regional or national structures. This model is composed of five dimensions:

- outcomes. The main outcomes of a quality IECE project are represented by “child belongingness, engagement and learning”, an expression of the child’s active participation;
- processes. The processes are those in which the child is directly in-

volved, and are the focus of the Self- Reflection Tool described previously. The indicators of these processes are:

- positive interaction with adults and peers;
- involvement in play and other daily activities;
- child-centred learning;
- personalised assessment for learning;
- accommodations, adaptations and support;
- supportive structures within the ECE setting.

The above processes are supported by structural inclusive factors, also represented in the Self-Reflection Tool questions incorporating the following:

- a welcome for every family and child coming to nursery or pre-school;
- family involvement within the IECE setting;
- a holistic curriculum designed for all children;
- properly qualified staff for IECE;
- a social and physical environment that is culturally responsive;
- inclusive leadership and shared responsibility among staff and stakeholders;
- respect and engagement for all individuals;
- collaboration among staff, families, stakeholders and policy-makers;
- supportive structures within the community.

There are more distant structural factors in the home and community which also have an influence on the quality of inclusive processes. These factors are:

- collaboration between the IECE setting and the children's families;
- relevant in-service training for IECE staff;
- wider commitment and support for serving all children;
- inter-disciplinary and inter-agency cooperation that serve the children in the pre-school;
- smooth transitions from home to the IECE setting and from the IECE setting to the primary school;
- supportive structures at regional or national levels.

The final structural factors influencing the quality of inclusive ECE operate at regional and national levels. These are:

- a rights-based approach;
- provision for mainstream IECE access for all;
- setting up national standards for an inclusive, holistic curriculum,
- availability of initial education for teachers and educators;
- good governance and fundings for IECE;
- regular monitoring and evaluation;
- research on factors that facilitate or hinder the development of quality IECE.

A previous report (European Agency, 2016), based on qualitative analysis of thirty-two examples of European IECE settings, provided a detailed account of the above processes and structures at the micro-meso-macro levels.

The Ecosystem Model can support both policy makers and practitioners, focusing on the priority areas to improve the quality of early childhood education and care and to promote collaboration between the two.

6. The Ecosystem Model focusing on priority Inclusive Early Childhood issues

The following issues focus on one of the above-mentioned processes that support the engagement of children with special needs. They also focus on some inclusive and supportive structures within the setting.

As stated before, the IECE project data consisted of practitioner descriptions and experts' observation of the European examples of inclusive early childhood education in eight European States. A specific questionnaire was also prepared by the project experts and presented to the national and regional level government managers in order to have a clearer picture of the quality of inclusive education in early childhood educative settings in all 32 states involved in the project (European Agency, 2016).

The experts cooperated in studying the characteristics of IECE in

each state and then chose eight examples to study IECE quality standards. These examples had been proposed to the experts to examine as inclusive examples in terms of accessibility for attendance and active participation by all children in the nursery and in the pre-school. This right-based inclusive attitude was stated in all the educative settings observed by the experts in the eight states chosen in the project study.

During the visits, it was evident that the inclusive attitude was not very common at the same level in every state. Children with disabilities had often been excluded from several services before their parents chose to send them to the example setting. According to the Ecosystem Model, the rights-based approach that allows all children to have a qualified inclusive setting depends firstly on the responsibility of national and local-level governments. The responses to the project questionnaire show that half the European states already provide a guaranteed place in IECE (European Commission, 2016). This depends mostly on the policy-maker's engagement for inclusive education. Thus, there is a need for inclusive education training as part of the initial staff training, as well as continuous professional training to develop IECE provision for all children. A recent United States research study demonstrated that the main element that can affect the inclusion of children with disabilities in pre-school is represented by "attitudes and beliefs" (Barton, Smith, 2015). This confirms the importance of staff training and formation provided by national and regional policy makers and practitioners (European Agency, 2015).

The project found that the best practices of readiness to welcome children with disabilities or other difficulties were bolstered by the intention to upgrade staff skills and allocate resources whenever new challenges arose.

Important features in the project examples were the staff's attention to removing any barriers to attendance and to avoid labelling children into a category of disability; this constituted an additional support in any difficult situation that would facilitate the children's full participation in their peer group's activities and benefit from the setting's available resources to answer all the children's needs.

Another striking feature of inclusiveness described in the project is the importance of offering a warm welcome to and ensuring a caring

environment for each child and family (European Agency, 2016). There is particular care taken in the transitional phase (from home to the nursery or pre-school) and during the child's attendance. Several examples show how families are prepared for each child's inclusive engagement following procedures for each child's smooth transition from home to the inclusive, educative setting. This includes dissemination activities by local agencies, such as the parish and local council, to make all parents aware of the need for inclusive early childhood education services. Before each child's attendance, the staff, along with the nursery coordinator or the pre-school principal, dedicate time to getting to know the child and his family. At the beginning of the attendance, families can participate in a number of interesting welcome activities, such as playing, infant massage sessions (for the 0-6 months of age), nursery rhyme sessions and toddler playgroups. Home visits by the nursery or pre-school staff are suggested to create a positive relationship between the child and family and the educative centre staff. The data collected during the project visits confirm the importance of a welcoming and caring environment to facilitate the process of inclusion, as Booth and Ainscow also state in their Index (2011).

The importance of family involvement in the process of inclusion, particularly in the early childhood period, has been confirmed in various studies (Cottini, 2017; Machaliger, Lang, Roulston, 2015; Ianes, Cramerotti, 2008; Mortari, 2006; Mura, 2004). During the project visits, experts were able to observe children's engagement in meaningful learning by the participation of parents in practical daily activities during the nursery and pre-school time. In the Zaleo School in Madrid, for instance, an Italian immigrant mother, with the help of the class teacher, conducted a hands-on session for four-year-old children on how to make dough and use a spaghetti machine. This experience was an educational opportunity to learn about dough and food preparation. The Italian lady was the mother of a child with a disability attending that class. This is an example of one of the opportunities to involve parents inspired by the widely-known Reggio Emilia Approach to early childhood education (Boyd Cadwell, 2018; McNally, Slutsky, 2016; Edwards, Gandini, Forman, 2012; Vakil *et alii*, 2003, Angelini, Bertani, 2015). This approach also provides for an IECE setting that involves families to ensure that each child is actively involved in school

activities and makes progress. In the IECE project, families are also encouraged to participate in parental involvement programmes before taking up a placement for their child, according to the Reggio Emilia approach. Centre staff supports local nurseries and pre-schools to create parent and toddler groups in neighbourhoods.

Another aspect of the Ecosystem Model is represented by the holistic curriculum, which is an important element of quality IECE. The curriculum mentioned is organized according to each child's personal learning process, starting from his needs, interests, curiosity, choices and strengths. The holistic curriculum is akin to the strategy of "Child Initiated Learning". After the observation made by the teacher, the children are encouraged to give their reasons for choosing each activity they carried out, or explain how they carried out the activity. On the basis of each child's answers, further questions are posed to help the little ones to become more and more aware of what they are doing.

This phase precedes the didactic planning activity of the curricular path and is part of the exercise of metacognitive activities for children. It also allows the setting of a didactical approach centered on the attitudes of discovery and wonder, typical of kindergarten children, and preparation for any metacognitive attitude (Lindon, 2012; Aitken *et alii* 2015). There was also a special focus on play in the double aspects of indoor and outdoor play. Children are considered according to their personal needs; this means, for example, that structured play is proposed to some children to encourage their participation while other children are more engaged in free play. This is in line with the Commission's recommendations that "Children's experiences and their active participation are valued, and the significance of learning through play is understood and supported (European Commission, 2014, p. 40).

The holistic curriculum is considered a valid opportunity for learning and a preparation toward active participation in primary school and in "life in society" (European Agency, 2016, p. 39).

Inclusive leadership is another significant issue in the Ecosystem Model. The examples examined in the project demonstrated that inclusive leadership enables quality processes in teaching and learning. The leadership structure enables the staff and parents to participate collaboratively. Staff meet daily to plan according to children's interests, skills and learning levels and to evaluate teaching activities and

results. Staff alternate being responsible for teaching every fortnight and work in different classes or learning zones (European Agency, 2016). Literature on the importance of leadership in early childhood educational environment is scarce. There are two European Agency project research studies on leadership in inclusive compulsory education: Organisation of Provision to Support Inclusive Education (European Agency, 2014) and Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education (European Agency, in press). These two projects underline the responsibility of the leader to create and facilitate an inclusive setting and the participation of all types of staff as well as parents.

Cultural responsiveness is another fundamental issue of the Ecosystem Model. It is related to the meaning of “diversity” which, throughout Europe, includes children with disabilities and learning disorders, children vulnerable to exclusion, such as those coming from immigrant families and those from deprived socio-economic environments. The pilot-experiences in the IECE project demonstrated that most programmes depend on staff who can involve children and families with different cultures or with disabilities in pre-primary activities that give value to their culture and their person. The teachers and educators also work on the inclusion of these children so that they can interact with adults and peers and “become with their families, full members of the pre-school community” (European Agency, 2017, p. 44).

Conclusion

The Ecosystem Model and the Self-Reflection Tool are the two “products” of the work of experts from the 32 European States in the last three years of the IECE projects. These two tools can serve as further resources to improve inclusion at the early childhood level. They offer new indicators of the inclusion level of setting, learning process, quality of didactical activities, family involvement, and staff formation and training. The two tools can also inspire further conceptual work on a holistic perspective of inclusion. Given the fact that the tools have only been recently presented, further research should be done on developing Self-Reflection indicators and Ecosystem Model issues.

References

- Aitken J., Hunt S., Roy E. Sajfar B., Feathrstone S. (2015). *A Sense of Wonder. Science in Early Childhood Education*. London: Bloomsbury Publishing.
- Angelini L., Bertani D. (1995). *Il bambino che è in noi. Percorsi di ricerca al nido e nella scuola per l'infanzia nella provincia di Reggio Emilia*. Milano: Unicopli.
- Barton E.E., Smith B.J.(2015). Advancing High-Quality Preschool Inclusion: A Discussion and Recommendations for the Field. *Topics in Early Childhood Special Education*, 35(2): 69-78.
- Bateson G. (1972). *Verso un'ecologia della mente*, trad. it. Milano: Adelphi, 1998.
- Boyd Cadwell L. (2018). *Bringing Reggio Emilia Home: An Innovative Approach to Early Childhood Education*. New York US: Teachers College Press.
- Booth T., Ainscow M. (2011). *Index for inclusion. Developing learning and participation in schools*. Bristol: CSIE.
- Bronfenbrenner U. (1979). *Ecologia dello sviluppo umano*, trad. it. Bologna: Il Mulino, 1986.
- Bronfenbrenner U., Morris P.A. (2006). The Bioecological Model of Human Development. In W. Damon, R.M. Lerner (eds.), *Handbook of Child Psychology: Theoretical models of human development*, 1. New York: Wiley.
- Chau-Ying Leu J. (2008). Early Childhood music Education in Taiwan: An ecological System Perspective. *Arts Education Policy Review*, 109(3): 17-26.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale ed inclusione*. Roma: Carocci.
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (2012). *The Hundred Languages of Children. The Reggio Emilia Experience in Transformation*. Santa Barbara CA: Praeger.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2014). (V. Donnelly, M. Kyriazopoulou, eds). *Organization of provision to support inclusive education- Summary Report*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education Publishing.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2015). *Agency Position on Inclusive education Systems*. Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education Publishing.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016). (E. Björck-Akesson, C. Ginè, M. Kyriazopoulou, eds). *Inclusive Early Child-*

- hood Education: An analysis of 32 European examples* (P. Bartolo, Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education Publishing. European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2017). (E. Björck-Akesson *et alii* eds.), *Inclusive Early Childhood Education Environment Self-Reflection Tool* Odense: European Agency for Special Needs and Inclusive Education Publishing.
- European Commission (2011). *Communication from the Commission: Early Childhood Education and Care: Providing all our children with the best start for the world of tomorrow*,/COM/2011/0066 final. Brussels: European Commission. Commission.eu-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT?uri=COM:2011:0066:FIN (last accessed June 2018).
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care. Report on the Working Group on Early Childhood Education and Care under the auspices of the European Commission*. ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategic-framework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf (last accessed April 2018).
- Fenech M. (2011). An Analysis of the Conceptualisation of Quality in early Child Education and Care Empirical Research: Promoting “Blind Spots” as Foci for Future Research. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2): 102-117.
- Flisi S., Meroni E.C., Vera-Toscano E. (2016). *Indicators for early childhood education and care*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Hebbeler K., Spiker D., Kahn L. (2012). Individuals with Disabilities Education Act’s Early Childhood Programs: Powerful vision and Pesky Details. *Topics in Early Childhood Special Education*, 31(4): 199-207.
- Ianes D., Cramerotti S. (2008). *Comportamenti problema e alleanze educative*. Trento: Erickson.
- Imms C., Granlund M. (2014). Participation: Are we there yet... *Australian Occupational Therapy Journal*, 61(5): 291-292.
- King G. *et alii* (2014). Development of a direct observation Measure of Environmental Qualities of Activity Settings. *Developmental Medicine & Child Neurology*, 56(8): 763-769.
- Lindon J. (2012). *Child Initiated Learning. Positive Relationship in the Early Years*. London: Andrews UK Limited.
- Machaliger W., R. Lang, T.J. Roulston (2015). *Training Parents of Children with Intellectual Disabilities: Trends, Issues and Future Directions* (vol 2, issue2, pp. 110-118) Berlin: Springer International Publishing.
- McNally S.A., Slutsky R. (2016). Key elements of the Reggio Emilia ap-

- proach and how they are interconnected to create the highly regarded system of early childhood education. *Early Childhood Development and Care*, 2: 1-13.
- Montessori M. (1992). *Come educare il potenziale umano*. Milano: Garzanti.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Mondadori.
- Mura A. (2004). *Associazionismo familiare, handicap e didattica*. Milano: Franco Angeli.
- Odom *et alii* (2004). Preschool inclusion in the United States; a review of research from an ecological systems perspective. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 4(1): 17-49.
- Organisation for Economic Co-operation and Development (2017). *Starting Strong 2017. Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*, Paris: OECD Publishing. <www.oecd.org/publications/starting-strong-iv-9789264233515-en.htm> (last accessed 30 July 2018).
- Pianta R.C. (2015). *Classroom Assessment Scoring System (CLASS)*, Charlottesville, Virginia: Center for Advanced Study of Teaching and Learning in <curry.virginia.edu/about/directory/robert-c-pianta/measures> (last accessed 9 April 2018).
- Pianta R.C., Barnett W.S., Burchinal M., Thornburg K.R. (2009). The Effects of Pre-school Education: What we Know, How Public Policy Is or Is Not Aligned with the Evidence Base and What We Need to Know. *Psychological Science in the Public Interest*, 10(2): 49-88.
- Soukakou E.P. (2012). Measuring Quality in Inclusive Pre-School Classrooms: Development and Validation of the Inclusive Classroom Profile (ICP). *Early Childhood Research Quarterly*, 24(2): 142-156.
- Sylva K., Siraj-Blatchford I., Taggart B. (2010). *ECERS-E: The Early Childhood Environment Rating Scale Curricular Extension to ECRS-R*. Stoke-on-Trent: Trentham Books.
- Vakil S., Freeman R., Swim T.J. (2003). The Reggio Emilia Approach and Inclusive Early Childhood Programs. *Early Childhood Education Journal*, 30(3): 187-192.
- Winnicott D.W. (1974). *Gioco e realtà*. Roma: Armando.

Le competenze sociali e civiche promosse dall'Europa nella normativa scolastica 0-6: un confronto tra Spagna e Italia

European legislation and its national implementation in Spain and Italy with regard to social and civic competences in 0-6 education

Francesca Antonacci

Associate Professor of Education, Department of Human Sciences for the Education "Riccardo Massa" / University of Milano-Bicocca (Italy) / francesca.antonacci@unimib.it

Monica Guerra

Assistant Professor of Didactics and Special Education, Department of Human Sciences for the Education "Riccardo Massa" / University of Milano-Bicocca (Italy) / monica.guerra@unimib.it

María Ainoa Zabalza Cerdeiriña

Professor in Didáctica y Organización Escolar, Department of Didáctica, organización escolar e métodos de investigación / Vigo University / mzabalza@uvigo.es

abstract

The European recommendations on education and training outline an educational approach focused on the development of key competences, which has been taken up by the majority of the national legislations of member states. As part of transnational research on the training of educators, coordinators and heads of 0-6 services in Spain and Italy, this contribution sets up a comparison between the indications from the European legislation and their effective national implementation through the legislative system, studying in depth and in particular the topic of social and civic competences. This comparison is developed at European level from the analysis of the Recommendation (2006, 2018) and of the New priorities (2015). In the case of Italy, the study examines the Indicazioni nazionali (2012) and Nuovi scenari (2017), Law 107 (2015) and the Implementing Decrees (2017), while for Spain the LOMCE (2013), the Real Decreto 1630/2006 relating to the minimum teaching of the second cycle of early childhood education and the Implementing Decrees are taken into consideration.

Keywords: *Social and civic competences, School regulations, Educational service, Childhood*

Le raccomandazioni europee in materia di istruzione e formazione delineano un approccio educativo centrato sullo sviluppo di competenze chiave, assunto poi dalla maggior parte delle normative statali dei paesi membri. Nell'ambito di una ricerca transnazionale sulla formazione di educatori, coordinatori e responsabili dei servizi 0-6 tra Spagna e Italia, il contributo avvia un confronto tra le indicazioni provenienti dalla normativa europea e le effettive implementazioni nazionali del sistema normativo, approfondendo in particolare il tema delle competenze sociali e civiche. Tale confronto si sviluppa a livello europeo a partire dall'analisi della Raccomandazione (2006, 2018) e delle Nuove priorità (2015). Per l'Italia vengono presi in considerazione le Indicazioni nazionali (2012) e I nuovi scenari (2017), la Legge 107 (2015) e i Decreti attuativi (2017). Per la Spagna la LOMCE (2013), il Real Decreto 1630/2006 recante gli insegnamenti minimi del secondo ciclo di educazione della prima infanzia e i Decreti attuativi.

Parole chiave: Competenze sociali e civiche, Normativa scolastica, Servizi educativi, Infanzia

Le competenze sociali e civiche promosse dall'Europa nella normativa scolastica 0-6: un confronto tra Spagna e Italia¹

1. La prospettiva europea delle competenze chiave

È ampiamente riconosciuto da esperti e professionisti che il contributo al pieno sviluppo della personalità di ogni individuo è l'obiettivo fondamentale dell'educazione. In questa linea si inseriscono le *Raccomandazioni europee* (2006, d'ora in avanti *RE*) in materia di istruzione, così come la maggior parte delle normative statali dei paesi membri, assumendo a tale scopo un approccio educativo centrato sullo sviluppo di competenze chiave.

Tale approccio è teso ad assicurare ai cittadini europei le competenze fondamentali per poter attraversare con flessibilità le continue trasformazioni che connotano il nostro tempo, attribuendo all'istruzione un ruolo centrale per la loro più piena realizzazione come individui e come membri di una comunità locale e globale. La prospettiva che informa le *RE* è squisitamente inclusiva, tesa cioè a favorire la realizzazione di ciascuno, con particolare attenzione alle differenti esigenze e al recupero di svantaggi educativi.

Tale tensione si realizza nell'impegno a promuovere e quindi consolidare alcune competenze, intese nel documento come "una combinazione di conoscenze, abilità e attitudini appropriate al contesto", individuando in otto quelle "chiave", cioè determinanti ai fini indicati.

1 L'articolo è frutto di un lavoro condiviso tra le autrici. Ai soli fini accademici si segnala che Francesca Antonacci ha redatto il § "Le competenze sociali e civiche nei documenti italiani", Monica Guerra i §§ "La prospettiva europea delle competenze chiave" e "Le scuole come presidio per la vita democratica", María Ainoa Zabalza Cerdeiría il § "Le competenze sociali e civiche nei documenti spagnoli".

Nell'ambito di una più estesa ricerca transnazionale sulla formazione di educatori, coordinatori e responsabili dei servizi 0-6 tra Spagna e Italia, intendiamo qui mettere in dialogo le indicazioni provenienti dalla normativa europea e le effettive implementazioni nazionali del sistema normativo, approfondendo in particolare il tema delle competenze sociali e civiche per la loro rilevanza contestuale, evidente in rapporto alla specifica situazione che conforma oggi l'Europa. Esse, infatti, sono definite come quelle competenze – personali, interpersonali e interculturali – che rendono possibile la partecipazione costruttiva alla vita sociale e professionale, cruciali data l'eterogeneità e la complessità delle società diversificate, non esenti da conflitti.

Nei documenti europei, la competenza civica è innanzitutto quella che consente alle persone di disporre di strumenti e conoscenze per partecipare attivamente e democraticamente alla vita comune. Si tratta di una competenza che si definisce continuamente nella ricerca di equilibrio tra il benessere personale e quello sociale – tra sé, le proprie reti e l'ambiente – e che si fonda in primo luogo sulla comprensione degli elementi che costituiscono un contesto, il suo funzionamento e i comportamenti più funzionali per agire orientati al rispetto e alla collaborazione. Il senso di appartenenza ha in tal modo uno sviluppo concentrico, dal proprio contesto fino al mondo, e chiama in causa il senso di responsabilità, declinato prima localmente e poi globalmente.

La tensione complessiva, che vale anche per l'educazione dei più piccoli, è alla conoscenza e all'esercizio dei concetti di “democrazia, giustizia, uguaglianza, cittadinanza e diritti civili”, attraverso il consolidamento di una progressiva capacità di azioni solidali.

Questi principi, chiaramente espressi nelle *RE*, sono ripresi in modo esplicito nelle *Nuove priorità* (2015), laddove vengono indicati, tra i settori prioritari su cui investire fino al 2020, quelli attinenti a “istruzione inclusiva, uguaglianza, equità, non discriminazione e promozione delle competenze civiche”. Le emergenze in termini di migrazioni, ma anche di relazioni tra nazioni, etnie, religioni, nel loro intensificarsi definiscono ulteriormente le nuove priorità, così che le competenze sociali e civiche appaiono nella cornice europea non solo fondamentali, ma anche strategiche.

Esse rappresentano una risposta alla disegualianza, che agisce in modo negativo sugli esiti scolastici, aumentando la forbice sociale e

rinforzando un'idea di differenza basata sulla prestazione, contro una differenza basata sulla relazione e sull'apprendimento, come territorio per esercitare la lotta alla discriminazione. Sembrerebbe oggi essersi smarrito il compito di ascensore sociale che l'educazione e l'istruzione dovrebbero conservare e sostenere con forza di fronte alla crisi in atto del sistema educante.

In tal senso appare di interesse avviare confronti in merito alle effettive implementazioni nazionali del sistema normativo volte a realizzare le indicazioni provenienti dalla normativa europea, sia per indagare come sono recepite, sia per mutuare declinazioni ed esperienze significative, sia infine per promuovere ulteriormente la costruzione di una prospettiva formativa europea chiaramente e collettivamente orientata all'accoglienza.

2. Le competenze sociali e civiche nei documenti italiani

In Italia il primo ciclo di istruzione è indirizzato dalle *Indicazioni Nazionali* (2012, d'ora in avanti *IN*), un documento curato e diffuso a livello ministeriale e nazionale, che rappresenta un riferimento imprescindibile per ogni scuola che ambisca ad essere riconosciuta dallo Stato. Sebbene la loro interpretazione e la conseguente applicazione permangano estremamente eterogenee sul territorio nazionale, nelle intenzioni le *IN* intendono favorire una proposta educativa e scolastica quanto più coerente nelle diverse realtà.

Per tale ragione, è possibile leggere e analizzare i documenti italiani in modo organico, rilevandone l'ampia lettura critica sulla necessità di implementare le competenze sociali e civiche nei servizi educativi e scolastici rivolti all'infanzia. Prima di procedere, è bene ricordare che, dal punto di vista dei servizi educativi interessati, le *IN* partono dalla scuola dell'infanzia, non riferendosi pertanto ai nidi d'infanzia (0-3). Tuttavia, la prospettiva culturale che le conforma pare poter riguardare senza esitazioni anche questi ultimi, rappresentando un riferimento importante nella realizzazione di un progetto come quello delineato dalla legge 107/2015, che ha sancito in via definitiva la nascita di un sistema integrato di istruzione per la fascia 0-6 anni.

In tal senso permane di interesse muovere la nostra analisi dalle

IN, che premettono una descrizione della società contemporanea come dimensione ricca di stimoli, ma anche di contraddizioni. La difficoltà del mondo adulto nel “presidio delle regole e del senso del limite” (p. 2) può essere interpretata come una tensione nel ricostruire un sistema condiviso di relazioni, norme, ideologie. A rendere complesso il panorama attuale concorrono diversi fattori interrelati: la pervasività della tecnologia digitale che consente un accesso molto più ampio che in passato, ma anche indiscriminato, a informazioni e notizie; il cambiamento della socialità spontanea, dovuto a una vita più organizzata in strutture istituzionali e al contempo parcellizzata a livello familiare e comunitario, con un’evidente tendenza alla frammentazione del vivere comune, diviso per servizi, opportunità e proposte del territorio; la convivenza di culture differenti, che si trasforma a seconda dei contesti da ricchezza a ambito problematico di comunicazione e vita comune. È chiaro come la scuola, in una società in continua evoluzione, non possa più pensarsi come un organo di formazione di saperi e competenze definite e che le conoscenze non si soddisfino con “il semplice accumulo di tante informazioni” (p. 7). Per questo la formazione deve rispondere alle “inclinazioni personali degli studenti, nella prospettiva di valorizzare gli aspetti peculiari della personalità di ciascuno” (p. 5), al tempo stesso valorizzando la rete di relazioni che legano i singoli bambini alla famiglia e ai diversi ambiti sociali, con un’attenzione al gruppo classe come primo ambito di sperimentazione della vita comune.

La scuola deve ripensarsi come cellula della società, come microcosmo per costruire un’alleanza, innanzitutto con le famiglie e con il territorio ove sia possibile sperimentare la “condivisione di quei valori che fanno sentire i membri della società come parte di una comunità vera e propria” (p. 6), perché “ogni scuola vive ed opera come comunità nella quale cooperano studenti, docenti e genitori” (p. 14). Nelle *IN* si esplicita come non sia sufficiente condividere un set di valori e di regole, ma sia necessario creare le condizioni di esercizio della cittadinanza attraverso la declinazione dei diversi linguaggi che la scuola consente di sperimentare quotidianamente. Un’attenzione particolare è dedicata al tema della convivenza, pensando a una “cittadinanza unitaria e plurale a un tempo” (p. 6), grazie alla conoscenza delle proprie radici culturali in continuo e reciproco scambio con le culture presenti

nell'ambiente vitale dei bambini per "favorire la collaborazione delle famiglie, degli enti locali, e per la valorizzazione delle risorse sociali, culturali ed economiche del territorio" (p. 15).

"La nostra scuola, inoltre, deve formare cittadini italiani che siano allo stesso tempo cittadini dell'Europa e del mondo" (p. 7), grazie alla conoscenza delle tradizioni comuni e della "comunità di destino planetaria" (p. 7), perché siamo sollecitati ad affrontare sfide che non si risolvono all'interno dei confini nazionali e perché viene posto come valore irrinunciabile "l'accoglienza della diversità" (p. 14).

In particolare il documento si rivolge ai genitori con una storia migratoria, "che sono impegnati in progetti di vita di varia durata per i loro figli nel nostro paese" (p. 17), indicando per loro una scuola che sappia pensarsi "come uno spazio pubblico per costruire rapporti di fiducia e nuovi legami di comunità. Modelli culturali ed educativi, esperienze religiose diverse, ruoli sociali e di genere hanno modo [...] di evolvere verso i valori di convivenza in una società aperta e democratica" (p. 17).

La scuola dell'infanzia ha un esplicito compito di avviare i bambini alla consapevolezza di un compito diffuso di cittadinanza, per ogni bambino e per la comunità: "vivere le prime esperienze di cittadinanza significa scoprire l'altro da sé e attribuire progressiva importanza agli altri e ai loro bisogni; rendersi sempre meglio conto della necessità di stabilire regole condivise; [...] significa porre le fondamenta di un comportamento eticamente orientato, rispettoso degli altri, dell'ambiente e della natura" (p. 16).

Questa prospettiva viene ripresa esplicitamente anche nel documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* (2018, d'ora in avanti *INS*). In particolare, grande importanza viene attribuita nel documento al ruolo dell'insegnante come promotore di un senso di cittadinanza tramite la sua azione educativa, e non solo didattica, in quanto "le sue modalità comunicative e di gestione delle relazioni in classe, le sue scelte didattiche potranno costituire un esempio di coerenza rispetto all'esercizio della cittadinanza, oppure creare una discrasia fra ciò che viene chiesto agli allievi e quello che viene agito nei comportamenti degli adulti" (pp. 15-16).

Le peculiari competenze che la scuola deve sviluppare sono declinate nelle *IN* in "campi di esperienza". In particolare nel campo che

approfondisce le competenze rispetto a *Il sé e l'altro*, si esplicita l'interconnessione tra la dimensione soggettiva e comunitaria. Come ripreso anche nei *NS*, nelle *IN* si legge che i bambini “nella scuola hanno molte occasioni per prendere coscienza della propria identità, per scoprire le diversità culturali, religiose, etniche, per apprendere le prime regole del vivere sociale” (p. 18).

Nella prima infanzia la scuola è tenuta a raccogliere e rilanciare le basi del sistema etico, attribuendo un valore alle condotte e ai comportamenti e rispettando i diversi credi religiosi.

Una scuola del dialogo, tra bambini, insegnanti e genitori, si pone come esempio concreto di una cultura dell'ascolto e del rispetto reciproco “nel comune intento di rafforzare i presupposti della convivenza democratica. Traguardi per lo sviluppo della competenza in rapporto con gli altri e con le regole condivise” (p. 19). Al tempo stesso è compito della scuola cogliere e trasmettere “i più importanti segni della sua cultura e del territorio, le istituzioni, i servizi pubblici, il funzionamento delle piccole comunità e della città” (p. 19).

Se il campo *Il corpo e il movimento* è coinvolto nel potenziare le competenze espressive e comunicative di tutti i bambini, fondamentali per la relazione, il campo *Immagini, suoni, colori* si propone di implementare un rapporto con la dimensione artistica per “avvicinare alla cultura e al patrimonio artistico” (p. 20), implicati in una cultura diffusa del vivere sociale e della consapevolezza civica. Grazie a *I discorsi e le parole* il bambino sperimenta in modo sempre più consapevole la facoltà comunicativa e il confronto con gli altri, scoprendo la pluralità di lingue e linguaggi. Infine nel campo *La conoscenza del mondo* il bambino è invitato a conoscere il mondo come campo di azione, prima in modo limitato alla sua esperienza, poi sperimentando le possibilità, i limiti e gli effetti del suo comportamento nei confronti dei suoi pari, degli insegnanti, della famiglia. I campi di esperienza non sono pensati come unità didattiche o per progetti separati, ma l'invito è quello di svilupparli in modo armonico e progressivo per elaborare competenze complesse e interconnesse, tra cui quelle “di cittadinanza come attenzione alle dimensioni etiche e sociali” (p. 23).

Nei decreti attuativi (2017) della legge sulla Buona scuola, i nidi e la scuola dell'infanzia si prospettano come un percorso organico finalizzato a fornire una preparazione che dà grande rilievo alle competenze

sociali e civiche. Al termine del percorso ogni bambino dovrebbe aver maturato una capacità di condividere le proprie e altrui risorse, gestire i conflitti nel rispetto delle regole, affrontare problemi che riguardano l'etica e la morale, negoziare i significati dei contesti, risolvere in modo autonomo i piccoli problemi della quotidianità, esprimersi nella sua lingua e rispettare lingue e culture differenti dalla propria.

3. Le competenze sociali e civiche nei documenti spagnoli

Una delle caratteristiche fondamentali del campo educativo spagnolo risiede nel decentramento dell'istruzione. Questo processo è culminato nel 2000 con il trasferimento delle competenze educative alle diciassette Comunità Autonome (d'ora in avanti CA) che compongono il Paese. Lo Stato, attraverso il Ministero dell'Istruzione, stabilisce le norme di base comuni alle CA, mentre queste ultime hanno piena competenza su scuole, insegnanti e studenti, supervisionano il sistema educativo e godono di autonomia finanziaria. Per quanto riguarda il *curriculum*, lo Stato stabilisce gli aspetti di base (insegnamenti minimi), essendo competenza delle CA stabilire il curriculum completo (Blanch, 2011).

Questo decentramento significa che in ambito normativo e curricolare ci sono diversi livelli di concrezione, che vanno dalle leggi organiche dell'educazione, comuni per l'intero stato spagnolo, ai decreti specifici di ciascuna CA. L'analisi dei documenti proposti di seguito, in relazione alle competenze chiave in generale e alle competenze sociali e civiche in particolare, parte dalle istanze gerarchicamente più alte, cioè le leggi organiche, fino ai regolamenti più specifici, stabiliti dalle diverse CA.

Per quanto riguarda i modelli competenziali, nel contesto spagnolo è stata la Legge Organica 2/2006 sull'Educazione (LOE) a incorporare per la prima volta le *competenze chiave* nel sistema educativo non universitario, sotto il nome di competenze di base. Nel 2013, con la promulgazione della Legge Organica 8/2013, per Il Miglioramento della Qualità dell'Istruzione (LOMCE), una modifica della legge precedente, si continua a portare avanti il percorso delle *RE*:

una società più aperta, globale e partecipativa richiede nuovi profili di cittadini e lavoratori, più sofisticati e diversificati, nello stesso modo in cui richiede modalità alternative di organizzazione e gestione in cui la collaborazione e il lavoro di gruppo sono la priorità, così come proposte in grado di riconoscere che la vera forza risiede nella combinazione di diverse competenze e conoscenze. L'educazione è la chiave di questa trasformazione [...]. Le capacità cognitive, pur essendo essenziali, non sono sufficienti; è necessario acquisire fin dalla prima infanzia competenze trasversali (p. 5).

Questa nuova legge pone l'accento su un modello di curriculum basato sulle competenze, invitando alla "semplificazione dello sviluppo curriculare come elemento essenziale per la trasformazione del sistema educativo, semplificazione che, secondo le linee guida dell'Unione Europea, deve fornire una solida conoscenza dei contenuti che garantisca l'efficacia nell'acquisizione delle competenze di base" (p. 8) e introduce un nuovo articolo (6 bis) nella LOE, che al punto 1.e) stabilisce che sia il governo "a disegnare il curriculum di base in relazione agli obiettivi, competenze, contenuti, criteri di valutazione e risultati di apprendimento valutabili [...]" (p. 13). Per rendere effettivo quest'articolo, nel 2015 è stato promulgato il Decreto ECD/65/2015, con lo scopo di descrivere le relazioni tra le competenze, i contenuti e i criteri di valutazione dell'istruzione primaria e secondaria in tutto il territorio spagnolo; le competenze che sono incluse in questo decreto sono stabilite in conformità con i risultati della ricerca educativa e le *RE* (p. 3). Le competenze descritte e i loro aspetti distintivi, così come le chiavi di sviluppo di ognuna di esse, si riferiscono esclusivamente all'istruzione obbligatoria e al 2° ciclo di scuola secondaria, lasciando da parte il primo livello educativo: l'educazione della prima infanzia (0-6 anni). Non sarebbe corretto affermare che lo sviluppo delle competenze chiave non abbia importanza in questa fase, infatti, sebbene nei diversi regolamenti non vengano descritte le competenze chiave nel campo dell'educazione della prima infanzia, si raccoglie la necessità di

acquisire dai primi anni competenze trasversali, come il pensiero critico, la gestione della diversità, la creatività o la capacità di

comunicare e attitudini chiave come la fiducia individuale, l'entusiasmo, la perseveranza e l'accettazione del cambiamento. L'educazione iniziale è sempre più determinante in quanto attualmente il processo di apprendimento non è completato nel sistema educativo, ma è proiettato su tutta la vita della persona (LOMCE, p. 5).

Lo sviluppo di queste competenze chiave “dovrebbe iniziare fin dall'inizio della scuola, in modo che la loro acquisizione sia effettuata progressivamente e coerentemente attraverso le diverse fasi educative” (ECD/65/2015, p. 3).

Nel campo specifico dell'educazione della prima infanzia, nel contesto spagnolo la prima fase dell'istruzione è divisa in 2 cicli, da 0 a 3 e da 3 a 6 anni; a livello curricolare, la normativa comune in tutto lo stato si riferisce esclusivamente al secondo ciclo di istruzione della prima infanzia, che stabilisce gli insegnamenti minimi attraverso il Regio Decreto 1630/2006. Questo decreto del Ministero della Pubblica Istruzione è successivamente completato e regolato dalle diverse CA, generando notevoli differenze. Così, troviamo CA che regolano congiuntamente entrambi i cicli (Andalusia, Aragona, Baleari, Estremadura, Galizia, Madrid e Paesi Baschi), CA con regolamenti specifici per ciascuno dei cicli (Asturie, Canarie, Cantabria, Castiglia e León, Castiglia-La Mancia, Catalogna, Valencia, Navarra e la Rioja) e una CA che non regola il curriculum del primo ciclo (Murcia).

All'interno di questo quadro comune per l'intero stato, il Regio Decreto 1630/2006, sottolinea le capacità e le aree, piuttosto che le competenze, anche se esplicita che “in questa fase della formazione si forniscono le basi per lo sviluppo personale e sociale e si integrano le conoscenze che sono alla base dell'ulteriore sviluppo delle competenze considerate di base per tutti gli studenti” (p. 3), che fanno riferimento alle fasi successive di formazione. La continuità tra i programmi delle diverse fasi educative è fondamentale, sia in termini di sviluppo dei bambini, sia per la coerenza pedagogica e professionale (Zabalza, Zabalza, 2011). Da questo quadro comune, le diverse CA sviluppano il proprio curriculum di educazione della prima infanzia, ponendo l'accento su alcune caratteristiche o altre. Possiamo così trovare Decreti del curriculum della prima infanzia in cui non è fatta nessuna

menzione esplicita alle competenze chiave (Madrid e Andalusia), Decreti in cui si sottolinea che il curriculum della prima infanzia dovrebbe promuovere lo sviluppo di capacità che consentano di raggiungere le competenze chiave nell'istruzione obbligatoria (Baleari, Estremadura, Ceuta e Melilla). E altri che sottolineano l'acquisizione di competenze chiave nell'educazione della prima infanzia a partire dal 2° ciclo (Canarie) o già nel primo (Galizia e i Paesi Baschi).

Si può capire che in questo contesto generale dell'educazione della prima infanzia e dello sviluppo del suo curriculum, l'ambito delle competenze chiave e in particolare quello delle *competenze sociali e civiche* hanno una vasta gamma di possibilità. Una peculiarità del panorama spagnolo è che questa competenza chiave era denominata inizialmente *Competenze sociali e di cittadinanza*, mentre in seguito la LOMCE (2013) ha adottato la denominazione europea *Competenze sociali e civiche*. È intesa come quella che consente di vivere nella società, comprendere la realtà sociale del mondo in cui si vive ed esercitare la cittadinanza democratica (Domene, Puig, 2011). Come anticipato, le competenze chiave nel contesto spagnolo appaiono associate all'istruzione primaria e secondaria, anche se possiamo affermare, seguendo Romero e Puig (2013), che la fase dell'educazione della prima infanzia può essere considerata una pietra miliare nello sviluppo di tutte e ciascuna delle competenze e più specificamente delle competenze sociali e civiche, poiché è strettamente correlata agli obiettivi di questa fase (p. 371). Questo è il motivo per cui, sebbene non sia esplicitamente inclusa nello sviluppo dei curricula per l'educazione della prima infanzia, viene tenuta in grande considerazione nella realtà quotidiana delle aule spagnole.

Approfondendo i curricula che includono esplicitamente le competenze chiave nell'educazione della prima infanzia, proponiamo di seguito un esempio di come vengono raccolte le caratteristiche fondamentali delle *competenze sociali e civiche* per questa fase:

Questa competenza rende possibile comprendere la realtà sociale in cui si vive, cooperare, convivere ed esercitare la cittadinanza democratica in una società plurale, nonché impegnarsi a contribuire al suo miglioramento. Integra diverse conoscenze ed abilità complesse che consentono di partecipare, prendere

decisioni, scegliere come comportarsi in determinate situazioni ed assumersi la responsabilità delle scelte e delle decisioni adottate. [...] Così, dall'educazione della prima infanzia si contribuirà allo sviluppo di questa competenza, lavorando sulle abilità sociali che consentono di mediare nei conflitti di convivenza, aiutando a risolverli con un atteggiamento costruttivo e prendendo decisioni in modo indipendente (Decreto 330/2009², p. 81).

La partecipazione alla vita familiare e scolastica con un atteggiamento di disponibilità, rispetto, collaborazione ed iniziativa, senza discriminazioni basate sul genere, aiuta i bambini a comprendere la realtà sociale in cui vivono. La partecipazione attiva e responsabile nei diversi ambienti in cui operano, la discriminazione tra comportamenti adeguati ed inadeguati, la risoluzione pacifica dei conflitti, l'espressione e la difesa delle loro opinioni ed il rispetto per quelle di altre persone, getta le basi delle abilità sociali necessarie per una convivenza in una società pluralistica e democratica (Decreto 237/2015³, p. 29).

4. Le scuole come presidio per la vita democratica

Dalla comparazione dei documenti comunitari e delle implementazioni nazionali emergono delle analogie e delle differenze significative.

Tra le differenze, la prima riguarda le politiche educative: la politica educativa italiana dipende dal Ministero della Pubblica Istruzione e ha quindi un carattere nazionale, mentre in Spagna le competenze in educazione sono trasferite alle CA, così che gli scenari di sviluppo curricolare sono molteplici e differenti tra loro.

Inoltre le *IN* e i *NS* italiani sono pensati come documenti non solo di orientamento educativo e didattico, ma anche di ricerca e innova-

- 2 Il Decreto stabilisce il curriculum per l'educazione della prima infanzia nella CA della Galizia.
- 3 Il Decreto stabilisce il curriculum per l'educazione della prima infanzia nella CA dei Paesi Baschi.

zione, con l'obiettivo di delineare un quadro culturale condiviso, oltre che di rilanciare e proporre, all'interno di una prospettiva di autonomia delle singole scuole, un modello di scuola attuale e contestuale, capace di cogliere le indicazioni europee, consentendo al tempo stesso la loro declinazione nelle differenti realtà locali. In Spagna, invece, i documenti analizzati fanno parte delle normative nazionali e delle CA e, pertanto, sono meno suscettibili di modifiche, declinazioni o revisioni.

Al tempo stesso non si può fare a meno di notare che in entrambi i Paesi il primo ciclo di educazione, quello cioè che riguarda i bambini da 0 a 3 anni, è escluso dai documenti statali sulle competenze chiave, o almeno non è preso in considerazione esplicitamente e globalmente come per gli altri ordini di scuola. Tuttavia in Italia, l'approvazione del recente Piano di azione nazionale pluriennale previsto all'articolo 8 del Decreto 65 (2017) in materia di sistema integrato di educazione e istruzione dalla nascita fino ai 6 anni ha indicato gli obiettivi strategici del nuovo sistema 0-6, sintetizzabili nel progressivo consolidamento, ampliamento e accessibilità dei servizi educativi per l'infanzia, nella qualificazione universitaria per gli insegnanti dei nidi, nella formazione in servizio per tutto il personale e nel coordinamento pedagogico fra nidi e scuole dell'infanzia, oltre che nella riduzione delle rette, rendendo evidente l'intenzione di giungere ad un sistema anche normativo quanto più organico, sia dal punto di vista della disponibilità dei servizi che da quello della cornice culturale e progettuale.

Tuttavia, dalla nostra esperienza di ricerca e di lavoro pedagogico nelle scuole dell'infanzia (0-6) in entrambi i Paesi, non possiamo che notare come manchino processi concreti di formazione, di accompagnamento e di monitoraggio, in primo luogo per educatori e insegnanti, che possano rendere praticabili ed attuabili gli orientamenti relativi alle competenze sociali e civiche. Il tema delle competenze, ad esempio, in entrambi i Paesi è indicato dalle più alte istanze politiche e nella maggior parte dei casi è recepito dalle scuole senza un dibattito diffuso e senza un confronto con gli attori della scuola. Per questo motivo esso rimane spesso, nella pratica educativa, un ideale molto astratto verso cui tendere, senza riuscire ad incidere adeguatamente nella prassi educativa e nella progettazione, se non come prospettiva teorica di sfondo. In Italia le dichiarazioni di intenti dei documenti nazionali

trovano così una non ancora adeguata applicazione nel mondo della scuola, tanto da richiedere la pubblicazione dei recenti NS, e in Spagna le indicazioni rimangono implicite in alcuni casi o troppo vaghe per incidere nella realtà educativa.

Eppure, offrire esperienze formative estese e di qualità, a partire dall'educazione per l'infanzia, costituisce una priorità per l'Unione Europea nel suo insieme, come nelle sue parti. Più in particolare, l'impostazione del discorso europeo in materia di formazione dichiara senza esitazioni il mandato affidato ai percorsi educativi e scolastici, piegandolo verso un deliberato impegno sociale e civile. A tal fine, da un lato è necessario ricomporre il concetto di conoscenza, promuovendo un nuovo umanesimo, e diffondendo la consapevolezza dei problemi dell'attuale condizione umana, intensificando la collaborazione tra le nazioni, tra le culture e le discipline per l'altissima interdipendenza tra queste istanze e tra la dimensione locale e globale del mondo attuale. Dall'altro è necessario fornire un impegno sensibile e concreto per trasformare in processo educativo e formativo un progetto ben definito, ma spesso ancora solo ideale.

La presenza di comunità scolastiche, impegnate nel proprio compito, rappresenta un presidio per la vita democratica e civile, perché fa di ogni scuola un luogo aperto ad ogni componente della società, per promuovere la riflessione sui contenuti e sui modi dell'apprendimento, sulla funzione adulta e sulle sfide educative del nostro tempo, sul posto decisivo della conoscenza per lo sviluppo economico, rafforzando la tenuta etica e la coesione sociale dei Paesi dell'Unione. Ciò suggerisce alla politica un investimento sensibile e tangibile in ambito educativo. Se la pedagogia esercita una pressione critica e contestualizzata, radicata nel mondo, essa deve essere attrezzata di strumenti operativi per trasformarsi in azione sociale e culturale. È questa un'impostazione affatto neutra, che vuole permeare la politica, definendo le priorità formative a partire dai servizi educativi per l'infanzia, che hanno un ruolo centrale per tutto il percorso formativo di ogni individuo, di ogni cittadino.

Riferimenti bibliografici

- Antonacci F., Guerra M. (eds.) (2018). *Una scuola possibile. Studi ed esperienze intorno al Manifesto "Una scuola"*. Milano: FrancoAngeli.
- Antonacci F., Guerra M. (2018). Nuove ermeneutiche per una scuola che cambia. In S. Ulivieri *et alii* (eds.), *Scuola Democrazia Educazione. Formare ad una nuova società della conoscenza e della solidarietà*. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Antonacci F., Guerra M. (2016). Una Scuola (A school). In D.R. Acharya, S. Kulkarni (eds.), *Search of Creativity: A compilation of international studies*. Council for Creative Education (CCE): Finland.
- Blanch J. (2011). Descentralización y autonomía en el sistema educativo en España. El caso de Cataluña. *Italian Journal of Sociology of Education*, 3(2): 11-30.
- Domene S., Puig M. (2011). Las competencias en la enseñanza obligatoria. In B. Bermejo (Coord.), *Manual de didáctica general para maestros de Educación Infantil y Primaria* (pp. 93-107). Madrid: Pirámide.
- Guerra M., Antonacci F. (2017). Renewing school: theories and methodologies for a project of engaged research for scholastic innovation. In *EDULEARN17*. IATED Academy.
- Guerra M. (2013). *Progettare esperienze e relazioni*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Guerra M., Luciano E. (eds.) (2014). *Costruire partecipazione*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Romero R., Puig M. (2013). La competencia social y cívica en educación infantil-visión del profesorado. *Educatio Siglo XXI*, 31(2): 367-388.
- Zabalza M.A., Zabalza-Cerdeiriña M.A. (2011). *Profesores y profesión docente. Entre el "ser" y el "estar"*. Madrid: Narcea.

Normativa

- 2006/962/EC – Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18/12/2006 on Key Competences for Lifelong Learning.
- 2015/C 417/04 – Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). New priorities for European cooperation in education and training.
- 17.1.2018. COM (2018) 24 final. 2018/0008 (NLE) – Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning.
- D.M. 16/11/2012, n. 254 – Indicazioni nazionali per il curricolo delle scuole dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.
- Legge 13/07/2015, n. 107 – Riforma del sistema nazionale di istruzione e

- formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, e Decreti attuativi, 2017.
- Documento 22/02/2018 – Indicazioni nazionali e nuovi scenari, a cura del Comitato Scientifico Nazionale per le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione.
- Ley Orgánica 2/2006, 03/05/2006, de Educación. BOE, núm. 106, pp. 17158 a 17207.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9/12/2013, para la Mejora de la Calidad Educativa. BOE, núm. 295, de 10/12/2013, pp. 97858 a 97921.
- Real Decreto 1630/2006, de 29/12/2006, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de educación infantil. BOE, núm. 4, de 4/01/2007, pp. 474 a 482.
- Orden ECD/65/2015, de 21/01/2015, por la que se describen las relaciones entre las competencias, los contenidos y los criterios de evaluación de la educación primaria, la educación secundaria obligatoria y el bachillerato. BOE, núm. 25, de 29/01/2015, pp. 6986 a 7003.
- Decreto 330/2009, de 4/06/2009, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil en la Comunidad Autónoma de Galicia. DOG, núm. 121, de 23/06/2009, pp. 10773 a 10799.
- Decreto 237/2015, de 22/12/2015, por el que se establece el currículo de la Educación Infantil y se implanta en la Comunidad Autónoma del País Vasco. BOPV, núm. 9, de 15/01/2016, pp. 1-50.

Crescere negli anni Ottanta

Growing up in the Eighties

Stefano Oliviero

Assistant Professor of History of Education / Department of Education and Psychology / University of Florence (Italy) / stefano.oliviero@unifi.it

abstract

After several years of conflicting interpretations, historiography has recently begun to study the multifaceted decade of the Eighties, including from an educational perspective. This contribution offers some ideas for a history of childhood at that time.

Keywords: *The Eighties, Commodification of childhood, Consumption, Social history of education, History of childhood*

Dopo diversi anni di letture contrastanti, recentemente la storiografia ha iniziato a studiare gli anni Ottanta in tutta la loro poliedricità, con elementi di vivo interesse anche in prospettiva educativa. Il contributo tenta di dare alcuni spunti per una storia dell'infanzia di quel periodo

Parole chiave: Anni ottanta, Mercificazione dell'infanzia, Consumi, Storia sociale dell'educazione, Storia dell'infanzia

1. Per cominciare

Gli anni Ottanta sono stati un periodo di profonde trasformazioni economiche, politiche e socio-culturali per buona parte del Mondo e in particolare per l'Europa: la globalizzazione nascente, il neo liberismo e il thatcherismo, il tramonto del comunismo e dell'Unione Sovietica, la ridefinizione del lavoro e delle classi sociali... sono solo alcuni degli aspetti caratterizzanti di quella decade "spartiacque" (Colarizi, 2004).

Nel nostro Paese le trasformazioni sono andate di pari passo con una discreta crescita economica che insieme ad altri elementi, fra cui l'esplosione dei consumi e la rivoluzione dei media, hanno reso il caso italiano particolarmente significativo.

Gli anni Ottanta italiani sono infatti spesso ricordati e studiati per aver avuto una connotazione identitaria marcata che li ha distinti da altri periodi storici. Una connotazione figlia però di letture antitetiche le quali tuttavia non hanno prodotto subito una sintesi di giudizio neanche evocativa, come accaduto invece per altre decadi, sulle quali, analogamente, i giudizi divergenti non erano certo mancati. Basta pensare agli anni Cinquanta, divenuti "mitici", o ai "meravigliosi" anni Sessanta.

Così gli anni Ottanta, a seconda delle sensibilità culturali e politiche degli osservatori coevi (prima) e degli storici (poi), in certo senso sono stati condannati per aver promosso, giusto per fare qualche esempio, superficialità, individualismo ed edonismo, oppure esaltati per la progressiva conquista delle libertà individuali, per il superamento delle ideologie o per la corsa verso il benessere e il futuro. La storiografia attuale, come vedremo, è decisamente orientata a superare questa dicotomia; tuttavia su un aspetto non pare esserci mai stata discus-

sione: gli anni Ottanta sono stati fondamentali e dirimenti per la costruzione del nostro presente. Si può dire quindi che i bambini cresciuti in quel decennio sono stati testimoni e protagonisti di una trasformazione dell'identità collettiva di breve periodo che, oltre ad incidere sulla loro infanzia, ha fortemente determinato il loro futuro di donne e uomini adulti.

I bambini poi dagli anni Ottanta (e già da qualche anno prima) non sono più da considerare soggetti passivi la cui storia è filtrata da altre strutture sociali come la famiglia, ma attori sociali della loro epoca. Ha ragione infatti Emiliano Macinai che in un suo stimolante articolo insiste sulla necessità di leggere l'infanzia come una “categoria collettiva” visibile sul piano economico, sociale e culturale, e non come condizione meramente anagrafica o, peggio ancora, biologica” e di emanciparsi dalla lettura custodialistica, che a lungo ha segnato la storia dell'infanzia, riemergendo perfino negli stessi anni Ottanta con il famoso libro di Neil Postman (1982). Insomma è necessario evitare “il rischio di una ‘infantilizzazione assoluta’ dell'infanzia” (Macinai, 2017, pp. 93, 99) e la storia di questo decennio può offrire molto per andare in questa direzione.

Più che tratteggiare una sintesi di quel periodo, cercherò però di dare alcuni spunti sul clima in cui i bambini diventarono mano a mano adolescenti e poi adulti, senza affrontare invece il tema dei giovani e rimandando comunque gli opportuni approfondimenti per trattare argomenti di questa portata ad altre occasioni.

2. Viva noi ed abbasso i miti tuoi

Fra il 1979 e il 1980, sulle frequenze della RAI, andò in onda in prima serata TILT, un avveniristico e visionario programma di Marcello Mancini con la regia e le “animazioni per computer” di Valerio Lazarov, indirizzato prevalentemente ad un pubblico di giovani (ma più appropriatamente si poteva definire “una discoteca per tutta la famiglia” come diceva la stessa conduttrice in apertura) e presentato dalla cantante e ballerina Stefania Rotolo, astro nascente della neotelevisione (per usare il neologismo coniato da Umberto Eco nel 1983), reduce già da discreti e ripetuti successi televisivi per il target giovanile come

Piccolo Slam, ma poi purtroppo prematuramente scomparsa, quasi trentenne, nel 1981¹.

Nel corso del programma, in un'ambientazione da discoteca psichedelica che faceva da sfondo a tutta la trasmissione, era prevista una sorta di rubrica dedicata in particolare ai più piccoli e giovanissimi telespettatori, ovvero la baby dance, in cui Stefania Rotolo interpretava e ballava prevalentemente le sigle dei cartoni animati giapponesi che stavano imperversando da pochissimo sugli schermi delle TV della penisola, ma che erano già amatissime dai bambini di allora. La sigla che introduceva la baby dance, intitolata *Marameo*, sembra un inno al decennio che stava per cominciare e merita quindi particolare attenzione, considerato anche che "l'io narrante" erano i bambini.

La Rotolo, vestita con una tuta attillata che richiamava le atmosfere spaziali degli eroi animati giapponesi, cantava e ballava insieme ai cosiddetti Baby Ragazzi o Ballerini Baby, un duo di bambini composto da Claudia Vegliante (divenuta poi celebre per le sue interpretazioni in altri programmi e telefilm per bambini e adolescenti, una su tutti la 'fidanzata' ne *I ragazzi della terza C*)² e Danilo Emili, abbigliati in modo identico alla showgirl e veri protagonisti, in prima persona, delle strofe della canzone. "Le favole d'un tempo", esordivano, "sono roba da museo e se tu me le propini, io ti faccio marameo [...] Oggi sogni ad occhi aperti per gli eroi del nuovo spazio. C'è Mazinga, Jeeg ed Harlock, c'è Goldrake il resto è strazio. Viva noi ed abbasso i miti tuoi. Viva noi ed evviva i nostri eroi..." E ancora, per le femmine, "Il bel principe azzurro, fino a ieri un semideo, mi fa proprio tanto ridere, gli faccio marameo"³.

In altre parole gli autori della trasmissione proponevano un'idea di bambino ultra moderno a cui si rivolgevano direttamente in quanto,

- 1 *Ciao Stefania*, documentario a cura di Giovanni Paolo Fontana, <<http://www.storia.rai.it/articoli/ciao-stefania/24007/default.aspx>>; Sigla di Tilt <<https://www.youtube.com/watch?v=L4Q8qTh-Fho&t=1s>>, 1 settembre 2018.
- 2 Cfr. intervista a Claudia Vegliante <<https://www.youtube.com/watch?v=UD0pUYD2J3M>>, 1 settembre 2018.
- 3 Cfr. La sigla Marameo su <<https://youtu.be/GMeAqrQzud8>>, 1 settembre 2018 e la copertina di *Gente*, 30 novembre 1979.

come vedremo, grande fruitore della TV, un bambino che voleva chiudere decisamente con il passato e con le generazioni precedenti per proiettarsi in un presente e in un futuro che si preannunciavano (o almeno lo auspicarono in molti) di rottura e assai dinamici.

Come infatti sintetizza efficacemente il sottotitolo di un bel libro di Marco Gervasoni (2010) sulla storia d'Italia in quel decennio, negli anni Ottanta “eravamo moderni” e lo erano, forse primi fra tutti, anche i bambini.

I bambini cresciuti negli anni Ottanta furono infatti i primi a sperimentare le “novità” moderne, materiali e immateriali, che segnarono quel decennio. La scuola, grazie allo straordinario innalzamento dell'istruzione registrato nei due (quasi tre) decenni precedenti, era ormai diventata il luogo naturale – extrafamiliare – in cui diventare grandi; la TV, costruita a loro misura con svariate serie animate e sitcom mixate da dosi straordinarie di messaggi pubblicitari, riempì invece il loro tempo libero, offrì loro la dimensione del sogno e insieme ai nuovissimi videogiochi e ai personal computer costruirono la loro immaginazione. Lo spettacolo delle merci popolò buona parte della loro quotidianità: dalla réclame ai diffusissimi supermercati in cui erano soliti fare la spesa settimanalmente con i genitori, dai giocattoli alle “marche”, che occuparono presto spazi fino ad allora poco esplorati da quel mercato, come la scuola (Scarpellini, 2008; Oliviero, 2018).

Nei primissimi anni del decennio ad esempio andò in onda in TV (su scala locale e poi nazionale) il cartone animato *I Puffi* e subito furono prodotti diari, astucci e quaderni con gli ometti blu, materiale didattico sbarcato con gran successo nelle aule italiane, tanto che nel 1983 fu composta perfino una canzone *La scuola dei Puffi* interpretata, quasi inutile ricordarlo, dalla eterna Cristina D'Avena (Ciofalo, 2011, D'Avena, 1983). Tempi di scuola e tempi di vita dei bambini furono dunque fusi e rimescolati dalla TV e dal mercato che da quel momento in poi non avrebbe più sciolto il matrimonio con la scuola.

Ma erano bambini moderni anche perché, come accennato, ascoltavano, ballavano e seguivano in TV musica indirizzata a loro oppure pensata a partire da loro per poi esser estesa a tutta la famiglia, grazie, ancora una volta, al potere consacrato del piccolo schermo. Pensiamo ad esempio a un personaggio dello spettacolo di quel decennio come la mitica Heather Parisi entrata presto nell'immaginario di grandi

e piccini con le sue celebri canzoni (due su tutte *Disco Bambina* e *Cicale*) perfette come sigla dei più seguiti varietà televisivi dell'epoca (*Fantastico*) e adatte pure ai bambini (Ciofalo 2011, pp. 79, 88-89). Non a caso nel 1987 condusse perfino un programma per bambini come *Pronto Topolino?* e per qualche tempo tenne una rubrica sul settimanale a fumetti dedicato al celebre roditore (Attanasio, 1986)⁴.

Per tentare di tratteggiare una storia dell'infanzia degli anni Ottanta, mi pare dunque opportuno partire da questo elemento di rottura con il passato e di ricerca della modernità, piuttosto che dal trionfo edonista e dal riflusso, elementi assai spesso evocati in relazione a quell'epoca, ma che però di certo non la hanno caratterizzata in maniera così totalizzante, come il contrasto con l'immaginario evocato dalla cosiddetta azione collettiva degli anni Sessanta e Settanta ha lasciato supporre e come è stato, in prima battuta, da molti percepito (Galli della Loggia, 1980).

La recente storiografia sempre più ricca su quel decennio, la distanza temporale rispetto all'attualità, nonché la crisi economica mondiale del 2008 che ha messo a nudo i confini circoscritti della crescita del capitalismo, permettono infatti ormai una lettura degli anni Ottanta aliena da quei giudizi stigmatizzanti, entusiasti o detrattori, talvolta espressi frettolosamente in passato da alcuni osservatori e da altrettanti studiosi, insomma una lettura al di là degli aspetti controversi di quell'epoca, discussi e ancora da discutere (Trentmann, 2017). Certo, l'afflato emotivo e il forte coinvolgimento politico e ideologico sembrano in parte continuare a condizionare la lettura di quel passaggio di storia del nostro paese (Benadusi, 2016), ma non tanto da invalidare od ostacolare una lettura sufficientemente distaccata. Un coinvolgimento di cui, comunque, è bene tener conto.

In ogni modo, possiamo ritenere superato quel contrasto tra apocalittici e integrati, che – a ragione – sempre secondo Gervasoni, oltre agli anni Sessanta ha caratterizzato anche gli anni Ottanta, contrasto che peraltro ha replicato le stesse categorie, ormai ampiamente obsolete, già utilizzate per giudicare, soprattutto per gli apocalittici, il Bo-

4 <www.haterparisi.com>, 1 settembre 2018.

om. Quei cambiamenti di costume solo emergenti dell'Italia del Boom, come ad esempio il primato dell'individuo, i processi di mercificazione, i nuovi consumi, la crescita dell'evasione e del tempo libero... raggiunsero semmai negli anni Ottanta un elevato livello di maturazione, ma in un contesto solo parzialmente paragonabile con quello del Miracolo.

È pur vero tuttavia che crescere negli anni Ottanta fu un'esperienza per certi versi parallela a quella vissuta dai bambini del Boom: come allora, anche se in misura ridotta, l'Italia godette di una fase di espansione economica e dell'entusiasmo contagioso (ma senza dubbio più illusorio di quello di una volta) che ne derivava; e come allora convissero, forse per l'ultima volta nella storia recente del Paese, gli ultimi elementi di un'Italia antica e rurale che andava scomparendo, insieme a quelli di un'Italia lanciata verso un futuro postmoderno, verso il nuovo millennio, in cui l'apoteosi dell'individuo, le merci, le immagini, la nuova tecnologia... mutarono profondamente la cultura di massa, gli stili di vita e l'intera società. Un'Italia in cui il consumo di massa trovò la sua definitiva affermazione con un'estensione geografica e sociale inedite e imparagonabili con quelle registrate all'epoca del Boom, quando la società affluente aveva invece mosso solo i primi passi e i nuovi consumi coinvolsero soprattutto la quotidianità dei ceti medi dei centri urbani del Nord, mentre popolarono per lo più i desideri del resto degli italiani.

Con gli anni Ottanta i consumi dilagarono e assunsero proporzioni tali da determinare le identità collettive non più in concorso, in alternativa o in competizione con le grandi ideologie e i principali paradigmi culturali come avvenne negli anni Sessanta, ma talvolta superandole. In altre parole, cambiò decisamente e forse irreversibilmente il modo di essere italiani: in parte orfani delle visioni integrali del mondo, prime fra tutti quella comunista, furono affascinati dalla corsa al benessere individuale e trovarono nei consumi un denominatore comune per definire le loro identità e nella Televisione, la nuova TV commerciale appena sbocciata, la loro guida e una fedele alleata, molto amica pure dei bambini (Gervasoni, 2010; Scarpellini, 2008, pp. 129 e sgg; Gozzini, 2011; Eco, 2001).

3. «Il solo scopo e obiettivo di tutta la produzione»

Lo spirito moderno che pareva dilagare nella vita quotidiana e in vari settori della società dell'Italia degli anni Ottanta, dunque non fu una novità figlia solo di quel decennio, ma più appropriatamente il risultato di un processo di modernizzazione avviato fin dai prodromi del Miracolo italiano.

Per capire le istanze di modernizzazione e le effettive mutazioni che negli anni Ottanta si aggiravano per l'Italia (e per l'Europa), processi di cui come accennato i bambini furono attori sociali attivi, è opportuno però fare qualche rapidissimo cenno sull'evoluzione economica e sociale del Paese in quel periodo.

Dopo essere uscita da un decennio (gli anni Settanta) difficile, se non addirittura di vera e propria crisi, e un inizio del decennio successivo incerto e altalenante, l'Italia fra il 1982 e il 1983 sembrò decollare verso una crescita che a qualcuno all'epoca parve poter essere destinata ad assumere proporzioni esponenziali. In realtà fu solo un miraggio svanito appena qualche anno dopo con il crollo della Borsa di New York del 1987 ma, come sostiene Guido Crainz, le ragioni per illudersi ebbero una consistenza tutt'altro che onirica (Crainz, 2003, pp. 591 e sgg.). L'Italia godette infatti di una fase di espansione economica internazionale che coinvolse l'Europa e gli Stati Uniti (ma anche altrove se ne può trovar traccia) e che la portò a superare la Gran Bretagna nella classifica delle potenze industriali. In questo scorcio di decennio crebbe il PIL del Paese (con una media annua di circa il 2,5 %), mentre l'inflazione calò progressivamente e incessantemente fino ad arrivare a livelli incomparabili con quelli degli anni Settanta (Crainz, 2003, p. 592; Trentmann, 2017).

Forti anche dell'aumento del flusso degli scambi commerciali fra i diversi paesi, crebbero un po' tutti i settori produttivi italiani, coinvolgendo anche le imprese più piccole, ma in particolare spiccarono quello metalmeccanico e tutta l'industria legata alla moda, grazie al successo globale ineguagliabile raggiunto dal Made in Italy in quel periodo (basta pensare alla popolarità raggiunta allora da personaggi come Giorgio Armani). D'altro canto le imprese italiane, con campagne pubblicitarie ad hoc sulla stampa internazionale, fin dai primissimi anni Ottanta proposero un'immagine di loro stesse assai dinamica e

pronta a confrontarsi con il mercato mondiale, vivacità che non sfuggì affatto agli osservatori internazionali (Lomellini e Varsori, 2016, pp. 273 e sgg.).

Il costo del lavoro poi tornò ad avvicinarsi agli indici registrati negli anni del Miracolo (Ginsborg, 1989, p. 548), complice, principalmente, una consistente riduzione del personale delle aziende e il congelamento della cosiddetta “scala mobile” da parte del Governo, ma anche della perdita di potere contrattuale dei sindacati, nonché di quello mobilitante della sinistra di opposizione. Basta pensare alla marcia dei quarantamila e alla vittoria della Fiat nella famosa vertenza del 1980, divenuta appunto “storica” per aver spostato decisamente l’asse degli equilibri tra capitale e lavoro a favore del primo, oppure alla sconfitta del referendum abrogativo sulla citata “scala mobile” del 1985, la quale, a fronte di una evidente sottrazione di diritti dei lavoratori, favorì un clima disteso a vantaggio degli imprenditori che tornarono così serenamente ad investire come vent’anni prima (Ginsborg, 1989, p. 547). Infine la borsa di Milano che conobbe la sua stagione d’oro contagiando pure molti italiani con la febbre per le azioni e per i titoli. Non fu dunque un caso e tantomeno un’illusione il sorpasso di fine decennio del Bel Paese ai danni dell’Inghilterra, nello score delle potenze industriali occidentali (Ginsborg, 1989, p. 549).

La ristrutturazione del lavoro fordista e l’incremento progressivo della burocratizzazione (nel 1970 nacquero peraltro le Regioni) ebbe poi effetti propulsivi sui ceti medi, arrivati negli anni Settanta ad eguagliare i numeri della classe operaia (non a caso fu tentato il compromesso storico), fino a diventare maggioritari negli anni Ottanta, pur declinati in un quadro frammentario di ruoli e figure professionali (Musso, 2015). L’articolazione in classi sociali perse di conseguenza la rigidità del passato.

Sul versante politico poi pareva superata quella lunga fase di instabilità che era andata di pari passo ad una stagione, sempre dal punto di vista della tenuta e dello sviluppo dell’economia, caotica e a tratti violenta nel corso degli anni Settanta.

Con la crisi della Democrazia Cristiana, archiviato il compromesso storico prima, e il governo pentapartitico guidato da Giovanni Spadolini dopo, fu la volta del Partito Socialista a fare da ago della bilancia e si aprì il ciclo contrassegnato dalla figura di Bettino Craxi il quale,

pur senza dare un contributo sostanziale, in termini ad esempio di riforme, alla crescita esponenziale in cui come abbiamo visto si trovò il Paese, senza dubbio fu capace meglio di chiunque altro di cavalcare l'ottimismo diffuso degli anni Ottanta e in ogni caso seppe mantenere il governo in carica per quasi 3 anni consecutivi (al quale poi seguì un Craxi II per circa 9 mesi).

Non è di certo questo il contesto adatto per dilungarsi sugli aspetti politici e sul progressivo tramonto delle ideologie, in parte reale e in parte solo percepito, che accompagnò quello più concreto dei partiti italiani prossimi alla definitiva capitolazione dei primi anni Novanta. È sufficiente dire però che il celebre “decisionismo” del Presidente del Consiglio socialista (basta ricordare in caso simbolo di Sigonella), insieme alla disinvoltura con cui seppe muoversi nella nascente politica dello spettacolo, contribuirono da una parte alla stabilità economica e alla chiusura degli “anni di piombo” e dall'altra a mantenere il terreno fertile per i cambiamenti sociali e culturali in atto nella penisola (Gervasoni 2010, pp. 39-59; Lomellini, Varsori, 2016). Un ruolo chiave nella costruzione di una immagine nuova e ottimista dell'Italia lo giocò poi, come è ultranoto, il Presidente della Repubblica Sandro Pertini – peraltro molto amato dai bambini (Borganzoni, 1985, p. 29) – su cui il discorso sarebbe lungo, ma per il quale qui basta ricordarne l'esultanza in occasione della vittoria degli Azzurri alla finale dei mondiali dell'82, un scena sempre evocata dalla storiografia – e non solo – come simbolo della “svolta”, entrata non a caso nell'immaginario degli italiani (Crainz, 2003, p. 591; Gervasoni, 2010, pp. 30 e sgg.).

Certo la situazione internazionale che determinò questo quadro fu molto più complessa, articolata e determinata da una combinazione svariata di vicende su scala mondiale (Capuzzo, 2010). Dietro l'angolo poi, per rimanere invece in Italia, rimasero in agguato un debito pubblico esorbitante e la dipendenza dall'estero per la fornitura di materie prime. Resistevano inoltre lungo la penisola alcune sacche di povertà (Crainz, 2003, p. 596). Contraddizioni che non tardarono a spuntare fuori e a rimettere il Bel Paese in serie difficoltà. Ma questi cenni rapidissimi non permettono di andare oltre nell'analisi.

In ogni modo anche in Italia partì la corsa al benessere. In effetti il buono stato di salute del reddito medio italiano permise una diffusione quantitativa massiccia dei consumi, estesa ben oltre a quelli di base

(alimentari, vestiario e abitazioni) comunque significativamente evoluti. Sulle tavole degli Italiani negli anni Ottanta infatti passarono massicce quantità di carne, soprattutto bianca e suina, tavole che furono invase anche da latte e latticini (Scarpellini, 2012, pp. 211-213).

I beni durevoli classici fecero il loro ingresso sostanzialmente in tutte quelle case rimaste ancora sguarnite dopo il Boom, e non erano poche: nel 1965 infatti solo la metà delle famiglie italiane possedeva frigorifero e TV per non parlare della lavatrice all'epoca ferma appena al 23% (Ginsborg 1989, p. 584; Scarpellini, 2008 p. 242). Mano a mano le case si popolarono poi anche di lavastoviglie (poche) e di nuove tecnologie come i videoregistratori e i personal computer (Scarpellini, 2012, p. 210). Ma l'intensificazione dei consumi interessò parimenti altri campi fra cui la cultura, i viaggi, il divertimento, la cura del corpo, la moda, il divertimento... in passato goduti ancora da pochi o appena assaggiati, mentre adesso sembravano alla portata di tutti.

La moltiplicazione dei ceti medi e soprattutto del peso specifico della loro cultura nella società ebbe insomma i suoi effetti. I consumi contribuirono così a sfumare le differenze di classe a livello percettivo. Da allora fino ad oggi appariva sempre più difficile distinguere a colpo d'occhio, per esempio dall'abbigliamento, il figlio di un operaio dal figlio di un impiegato. Oppure distinguerli da cosa e come mangiavano (l'informalità dei pasti e il fast food furono un'altra novità dell'epoca). Ma le differenze di classe in quegli anni persistevano (e persistono tutt'ora) e facevano la differenza: pensiamo al loro peso sulla durata, sulla scelta e sul successo nel campo dell'istruzione e in quello lavorativo (diseguaglianze in parte affievolite sul lungo periodo) (Scarpellini, 2008 pp. 246-247; Barone, Luijkx, Schizzerotto, 2010).

Insomma mentre la condanna dei consumi continuò ad esser, come nel passato, la bandiera del PCI (sventolata da Enrico Berlinguer) e della Chiesa, ma senza riuscire più ad esercitare lo stesso controllo e la stessa contrazione di una volta, i consumi di massa e talvolta perfino l'avidità parevano sdoganati in buona parte del mondo (Berlinguer, 1983; Trentmann, 2017)⁵.

5 Lettera Enciclica *Centesimus Annus*, <http://w2.vatican.va/content/john-paul-ii/it/encyclicals/documents/hf_jp-ii_enc_01051991_centesimus-annus.pdf> 1 settembre 2018.

Uno stile di vita materiale più accentuato stava ormai diventando un obiettivo comune, a Est e a Ovest. I governi potevano anche avanzare sui cingoli dei loro carri armati, ma nessuno osava far retrocedere i consumi. Anziché essere controllati dall'élite sociale, furono i consumi ad acquisire il controllo della cultura e della politica. Negli anni Ottanta, quello che per Adam Smith era «il solo scopo e obiettivo di tutta la produzione» cominciò ad apparire quasi come il solo fine e scopo dell'esistenza (Trentmann, 2017).

4. Viva noi ed evviva i nostri eroi

I bambini degli anni Ottanta in definitiva avevano probabilità assai maggiori che nel recente passato di esser figli di ceti medi, di crescere in case fornite di servizi e di elettrodomestici, con cucine divenute “spazi sociali” dove mangiare pasti calorici ricchi di carne e latticini (spesso consigliati loro da campagne pubblicitarie specifiche, come lo yogurt) e di indossare almeno un capo di abbigliamento “di marca” (o comunque una sua imitazione) il cui logo peraltro era quasi di certo sparso su qualche copertina dei loro quaderni di scuola (Scarpellini, 2012, pp. 210 e sgg.). Magari qualche volta possedevano pure il videoregistratore, una consolle per i videogiochi o addirittura un personal computer come il Commodore 64 (Ciofalo, 2011, p. 66 e ss.).

Inoltre crescevano in famiglie che per lo più avevano rotto rispetto a certi schemi autoritari del passato e in cui le relazioni e le gerarchie di genere e generazionali furono profondamente riviste. D'altro canto le battaglie sociali, politiche e culturali dei decenni precedenti avevano dato i loro frutti. All'attacco frontale all'autoritarismo e all'istituzione familiare sferrato nel 1968 e nel 1969 avevano fatto seguito infatti la legge n. 898 del 1970 sul divorzio (rafforzata dalla sconfitta del referendum abrogativo del 1974) la n. 1044 del 1971 sull'istituzione dei nidi di infanzia, la n. 1204 del 30 dicembre 1971 sul congedo per maternità, il nuovo diritto di famiglia varato nel 1975 e infine la n. 194 del 1978 sull'aborto, confermata tre anni dopo dal referendum (Macinai, Oliviero, 2016). Non va dimenticato poi che nel 1968, risultato invece di battaglie precedenti, nacque finalmente la scuola materna statale.

Certo, in famiglia come altrove, il passato non fu cancellato con un

colpo di spugna. Se allora ad esempio i padri erano sempre più affettuosi e meno patriarcali, bruschi e violenti, in ogni caso era la madre a passare buona parte del tempo con i figli e più in generale a dedicare maggiore attenzione alle relazioni e ai lavori di cura, sebbene fosse sempre più impegnata nel lavoro extra domestico. A fronte di padri di certo più presenti ma ancora a tratti latitanti, per effetto dell'allungamento della vita media i bambini degli anni Ottanta ebbero però la possibilità sempre più concreta di avere accanto a loro, per diversi anni del loro percorso di vita, i nonni (Ginsborg, 1998, pp. 132 e sgg).

Una famiglia in cui iniziarono mano a mano a prevalere i figli unici (il calo demografico), ma nella quale in fin dei conti la struttura tradizionale di alcuni decenni prima continuava a reggere nonostante la recente legge sul divorzio. L'instabilità coniugale che caratterizzerà gli anni a venire infatti era ancora contenuta, così come contenuti erano il numero dei figli nati fuori dal matrimonio, il quale continuò ad essere la formula prevalente per formare un nuovo nucleo familiare fino ai primi anni Novanta, anche se iniziarono ad esserci diversi figli di genitori separati (Giovannini, 2014, pp. 46-47; Saraceno, 2014).

Il risultati lusinghieri, considerate le condizioni disastrose di partenza, già accennati raggiunti dal livello di istruzione media, fecero invece della scuola un luogo definitivo in cui trascorrere l'infanzia. Prima di entrare nella scuola elementare qualche bambino spesso aveva frequentato pure la scuola materna (divenuta statale nel 1968 ma presente in molte realtà del Centro-Nord anche prima, come servizio comunale) anteceduta qualche volta perfino dalla frequenza del Nido, servizio lentamente diffuso (prevalentemente nel Centro-Nord) a partire dalla metà degli anni Settanta (Macinai, Oliviero, 2016).

Tuttavia, come abbiamo già visto, un'esperienza centrale nella vita dei bambini degli anni Ottanta fu senza dubbio la Televisione, divenuta il medium egemone degli italiani, ammalati da un'offerta variegata e quasi del tutto gratuita.

La storia della diffusione della TV commerciale è in buona parte nota e basterà richiamarla brevemente. Mi interessa semmai aggiungere alcuni cenni sul rapporto tra mezzo televisivo e piccoli telespettatori, strabiliati dal passaggio dalla TV "pedagogica" di Stato e in bianco e nero, a un universo di emittenti che riversarono su di loro una serie combinata di cartoni animati, telefilm, musica, quiz, varietà... misce-

lati con fiumi di pubblicità, non più imbrigliata dalla censura e dal Carosello, chiuso poco prima dell'avvento delle trasmissioni a colori (Oliviero, 2018; Attanasio, 1986; Pellitieri, 1999).

Di pari passo alla crisi del cinema (le sale furono dimezzate) e grazie a un sostanziale *vulnus legislativo*, lungo la penisola, già a cominciare dagli anni Settanta, fiorirono infatti moltissime emittenti private che, unico limite giuridico, potevano trasmettere inizialmente solo via cavo e poi anche via etere, purché su scala locale e in differita, per garantire il monopolio della Rai (blindato dalla Corte Costituzionale). Presto si svegliarono gli appetiti dei grandi editori e di imprenditori che fiutarono l'affare, così, sempre per farla brevissima, nacquero alcune esperienze con un certo spessore a Milano e a Roma nelle quali erano coinvolti Rusconi e l'allora imprenditore edile Silvio Berlusconi con TeleMilano.

Da lì a creare i primi network (ancora proibiti dalla legge) acquistando le piccole antenne, il passo fu breve. Per scavalcare gli obblighi legislativi furono infatti utilizzate delle videocassette trasmesse separatamente dalle varie emittenti locali e nacquero così Canale 5 di Berlusconi, Italia 1 di Rusconi e Retequattro di Mondadori, presto assorbite tutte dal gruppo Fininvest la cui esistenza fu garantita dal celebre decreto di Craxi, fino a che il noto duopolio con la RAI fu sancito nel 1990 dalla legge Mammì (Gervasoni, 2010, pp. 83 e sgg.; Ciofalo, 2011, pp. 101 e sgg.)

La Televisione commerciale divenne così “per gli italiani degli anni Ottanta il ‘manuale di istruzioni’ per sposare la modernità” (Gervasoni, 2010, p. 82).

Le varie emittenti furono infatti in certo senso costrette a creare una sinergia tra pubblicità, loro sostegno e talvolta ragione di vita, e un palinsesto dedicato quasi esclusivamente all'evasione. Il divieto di trasmettere in diretta, quindi niente telegiornali e news, e l'opportunità di allestire un'offerta alternativa e concorrenziale con la TV di Stato, indirizzarono le varie reti su contenuti di intrattenimento, elaborando così un modello di prodotto culturale che presto fu adottato anche dalla RAI. Specchio e allo stesso tempo veicolo dello spirito anni Ottanta fatto di nuovi consumi, leggerezza, libertà, voglia di novità, ottimismo e divertimento, la Televisione educò così adulti e bambini alla “modernità”.

I format americani preconfezionati sembravano quelli più adatti ai

ritmi richiesti dalla pubblicità e furono acquistati in grandi quantità insieme a chilometri di cartoni animati delle più diverse specie, trasmessi ripetutamente anche su canali diversi e senza troppo preoccuparsi della adeguatezza dei contenuti rispetto al pubblico, come accadeva invece una volta.

I televisori (e i pomeriggi) degli italiani furono così invasi da telefilm, di breve durata, con schemi narrativi dinamici e poco impegnativi, nei quali peraltro spesso erano rappresentate storie di famiglie (che riscosero un ampio successo) e da vicende di robot spaziali giapponesi, di animali antropomorfi e altri esseri immaginari, di bambini e bambine e mille altri generi tra loro a dir poco eterogenei (Ciofalo, 2011, pp. 170 e sgg).

Ecco che, in una sorta di flusso continuo, ai bambini di allora – magari in compagnia della nonna – capitava di alternare le atmosfere bucoliche dei Puffi e i battibecchi fra i genitori liberal e il figlio regniano nel salotto di *Casa Keaton*, con le gesta spregiudicate dell’avidio petroliere JR di *Dallas* o con il mitico gioco dei fagioli di *Pronto, Raffaella?*. Il sabato sera, da seguire invece con tutta la famiglia, era poi la volta del rassicurante Pippo Baudo con il pupazzo Rockfeller a *Fantastico*, bilanciati dalla comicità irriverente e dissacrante del *Drive in* la domenica sera (Ciofalo, 2011, pp. 147-149, p. 156 e sgg.).

I programmi per bambini furono così eccellenti veicoli per pubblicizzare i prodotti per l’infanzia e le aziende fecero a gara per aggiudicarsi uno spazio. Ma quello che balzò subito agli occhi degli osservatori di allora fu la fusione fra réclame e cartoni animati avvenuta poco dopo. *Il Giornale dei genitori* (all’epoca diretto da Marisa Musu)⁶ ad esempio nel corso di quel decennio osservò con una discreta costanza e con qualche preoccupazione questo trend promuovendo a più riprese inchieste ed approfondimenti, come quello sul noto marchio statunitense di giocattoli Mattel (Maurizio, 1988). La Mattel produceva infatti i “terribili” Masters, i dominatori dell’universo, piccoli uomini forzuti di plastica accompagnati però dalla serie a loro dedicata di cartoni animati e da un giornalino per bambini, per dare spessore ai personaggi, e da “una nutrita varietà di prodotti: quaderni, cartelle [...],

6 Cfr. <<http://win.genitoridemocratici.it/htm/musuroda.htm>>, 1 settembre 2018.

abiti, oggetti” (Lazzarato, 1987, p. 4; Lazzarato, 1989, pp. 29-32). In altre parole il cartone faceva pubblicità a se stesso.

Insomma la TV, ma forse sarebbe più corretto dire il mercato, riuscì a sovrapporre la dimensione del sogno con quella del desiderio di consumo. Non è un caso allora che le prime forme più strutturate di educazione al consumo decollino proprio in quel periodo e che puntino il loro fuoco incrociato sulla pubblicità (Oliviero, 2018). Così, i bambini degli anni Ottanta, sempre secondo le inchieste de *Il giornale dei Genitori* (rivista che meriterebbe di esser approfondita) adoravano i miti del piccolo schermo: quelli della musica, dello sport, dei cartoni animati e più in generale dello spettacolo e a volte alternavano atteggiamenti responsabili con un po' di “leggerezza”, ma tutto sommato sembravano bambini felici (Borganzoni, 1985; Vaccarello, 1990).

Riferimenti bibliografici

- Attanasio R. M. (1986). Preferiscono la tv alla maestra. *Il giornale dei Genitori*, 127: 8-10.
- Barone C., Luijkx R., Schizzerotto A., (2010). Elogio dei grandi numeri: il lento declino delle disuguaglianze nelle opportunità di istruzione in Italia, *Polis, Ricerche e studi su società e politica in Italia*, 1: 5-34.
- Benadusi L. (2016). Oltre il paradigma della crisi: per una diversa lettura degli anni Ottanta. *Ventunesimo Secolo*, 39: 92-112.
- Berlinguer E. (1983). Una proposta all'Italia civile e moderna. Relazione al XVI congresso del Pci. *L'Unità*, 3 marzo: 5-6.
- Borganzoni O. (1985). I miti dei bambini di oggi. *Il giornale dei Genitori*, 122/123: 18-29.
- Capuzzo G. (ed.) (2010). Gli anni Ottanta in Europa. *Contemporanea*, 4: 697-718.
- Ciofalo G. (2011). *Infiniti anni Ottanta. Tv, cultura e società alle origine del nostro presente*. Milano: Mondadori.
- Colarizi S. (ed.). (2004). *Gli anni Ottanta come storia*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Crainz G. (2003). *Il paese mancato: l'Italia dal miracolo economico agli anni ottanta*. Roma: Donzelli.
- D'Avena C. (1983). *John e Solfami/La scuola dei Puffi*. Cologno Monzese: Five Record.

- Eco U. (1983). *Sette anni di desiderio*. Milano: Bompiani.
- Eco U. (2001). *Gli anni ottanta sono stati grandiosi* in *La bustina di Minerva*. Milano: Bompiani.
- Fumian C., Bernardi E., Asquer E. (2014). *L'Italia contemporanea dagli anni ottanta ad oggi. 3 Voll.* Roma: Carocci.
- Galli Della Loggia E. *et alii* (1980), *Il trionfo del privato*. Roma: Laterza.
- Gervasoni M. (2010). *Storia d'Italia degli anni ottanta. Quando eravamo moderni*. Venezia: Marsilio.
- Ginsborg P. (1989). *Storia d'Italia dal dopoguerra ad oggi. Società e politica. 1943-1988*. Torino. Einaudi.
- Ginsborg P. (1998). *L'Italia del tempo presente. Famiglia, società civile, Stato. 1980-1996*. Torino: Einaudi.
- Giovannini E. (2014). Trent'anni di transizione demografica dell'Italia repubblicana. In C. Fumian, E. Bernardi, E. Asquer (2014). *L'Italia contemporanea dagli anni ottanta ad oggi. 3 Voll.* (pp. 35-55). Roma: Carocci.
- Gozzini G. (2011). *La mutazione individualista: gli italiani e la televisione, 1954-2011*. Roma: Laterza.
- Lazzarato F. (1987). Trecento milioni di Barbie non bastano? *Il giornale dei Genitori*, 137: 3-4.
- Lazzarato F. (1989). TV, cinema e libri nei periodici per ragazzi. *Il Giornale dei Genitori*, 166-167: 29-33
- Lomellini V., A Varsori A. (2016). «Italian way of life»: vizi e virtù dell'Italia degli anni '80 nella stampa internazionale. *Memoria e Ricerca. Rivista di storia contemporanea*, 2 : 261-282.
- Macinai E., Oliviero S. (2016). Creating Spaces for Early Childhood Education and Care in Italy. The Early Years of Tuscany Public ECEC in the Testimonies of the Educators (1970-1990). In Paulí Dávila, Luis M^a Naya, *Espacios y patrimonio histórico-educativo* (pp. 891-903). Donostia-San Sebastian: Erein.
- Mattera C.U. (ed.) (2012). *Anni Ottanta: quando tutto cominciò...: realtà, immagini e immaginario di un decennio da ri-vedere*. Soveria Mannelli: Rubbettino.
- Maurizio A. (1988). Tv e bambini: un amore contrastato. *Il giornale dei Genitori*, 158-159: 16-19.
- Musso S. (ed.) (2015). *Storia del lavoro in Italia (vol. VI) 1945-2000*. Roma: Castelveccchi.
- Oliviero S. (2018). *Educazione e consumo nell'Italia repubblicana*. Milano: FrancoAngeli.
- Pellitteri M. (1999). *Mazinga Nostalgia: storia, valori e linguaggi della Gol-drake-generation*. Roma: Castelveccchi.

- Postman N. (1982). *The Disappearance of Childhood*. Delacorte: New York.
- Scarpellini E. (2008). *L'Italia dei consumi. Dalla Belle Epoque al nuovo millennio*. Roma: Laterza.
- Saraceno C. (2014). Famiglie, rapporti di genere e generazioni, politiche sociali. In C. Fumian, E. Bernardi, E. Asquer (2014). *L'Italia contemporanea dagli anni ottanta ad oggi. 3 Voll.* (pp. 81-97). Roma: Carocci.
- Scarpellini E. (2012). *A tavola!: gli italiani in 7 pranzi*. Roma: Laterza.
- Trentmann F. (2017). *L'impero delle cose*. Torino: Einaudi Kinde Edition.
- Vaccarello D. (1990). Da grande voglio fare il vip. *Il giornale dei Genitori*, 180: 15-16.

L'abbandono dell'infanzia tra passato e presente. Storia ed evoluzione della ruota degli esposti nella città di Taranto

The abandonment of children: past and present. The History and evolution of the wheel of the foundlings in the city of Taranto

Barbara De Serio

Assistant Professor of History of Pedagogy / Department of Humanities / University of Foggia (Italy) / barbara.deserio@unifg.it

abstract *Even in today's society, the mistreatment and abuse of children remains all too frequent; viewed as one of the worst forms of violence, there are frequent news stories on the high levels of infanticide, often being committed immediately after birth. These revelations have convinced many Italian towns, especially in the north of Italy, to establish "cradles for life", a modern reinvention of the former wheels of the foundlings, which were used in the past to place unwanted children into social care. Taranto, where child abandonment has reached high levels in recent years, is one of the few cities in the south of Italy to have also adopted this practice. The historical relevance of this phenomenon leads us to reflect on the evolution of the practice of abandonment over the centuries.*

This paper traces the history of the practice of child abandonment in Taranto from the early decades of the XIX century, to the establishment of the provincial "Frisini" foundling house in 1923, immediately following the district of Taranto's separation from the province of Lecce.

Particular attention is given to the wheel of the former monastery of Santa Chiara, which took in infants abandoned in Taranto up until 1894.

Keywords: *Abandonment, Violence, Childhood, Wheel, Foundling House*

Numerosi i maltrattamenti e i soprusi nei confronti dell'infanzia; tra le forme più brutali di violenza, la cronaca denuncia l'alto tasso di infanticidi, spesso praticati subito dopo la nascita. Tale consapevolezza ha indotto molti comuni italiani, soprattutto settentrionali, ad istituire la "culla per la vita", una rivisitazione moderna della ruota degli esposti, nella quale in passato venivano deposti i bambini indesiderati per affidarli alla carità pubblica. Tra le poche città meridionali che si sono adoperate in tal senso vi è anche Taranto, dove il fenomeno dell'abbandono infantile ha raggiunto negli ultimi anni tassi abbastanza elevati.

La rilevanza storica di questo fenomeno induce a riflettere sull'evoluzione della pratica dell'abbandono nel corso dei secoli.

Il contributo ripercorre la storia dell'abbandono dell'infanzia a Taranto dai primi decenni dell'Ottocento all'istituzione del brefotrofio provinciale "Frisini", nel 1923.

Un'attenzione particolare viene dedicata alla ruota dell'ex monastero Santa Chiara, preposto all'accoglienza dei neonati abbandonati a Taranto fino al 1894.

Parole-chiave: Abbandono, Violenza, Infanzia, Ruota, Brefotrofio

L'abbandono dell'infanzia tra passato e presente. Storia ed evoluzione della ruota degli esposti nella città di Taranto

1. Riflessioni introduttive

Dopo una breve descrizione delle nuove forme di assistenza nei confronti dell'infanzia abbandonata, il presente contributo ricostruisce la storia del fenomeno dell'esposizione infantile¹ nella città di Taranto, che ha recentemente manifestato una particolare sensibilità rispetto al problema sociale dell'abbandono neonatale, fino al punto di attivare moderni servizi di accoglienza dei bambini indesiderati per evitare il rischio di esposizioni brutali o di infanticidi, oggi ancora in prima pagina nella cronaca nera tarantina².

L'attenzione viene concentrata sul XIX secolo sia perché in quel periodo storico il tasso di abbandono raggiunse ovunque livelli allarmanti, manifestando tutta la sua gravità, sia perché l'Ottocento ha rappresentato un secolo all'avanguardia nel settore dell'assistenza nei

- 1 Pur nella consapevolezza di una differenza di condizioni tra l'abbandono e l'esposizione, in questa sede i due termini verranno utilizzati indistintamente per fare riferimento alla condizione dei bambini indesiderati e affidati alla carità pubblica.
- 2 L'alta percentuale di infanticidi a Taranto è confermata anche dalle statistiche nazionali, come evidenziato, in particolare, dall'ultima indagine Istat sul tema della giustizia e della sicurezza dei minori, che ha reso noto il numero di infanticidi denunciati dalle forze di polizia all'autorità giudiziaria. I dati fanno riferimento all'arco temporale compreso tra il 2006 e il 2016, nell'ambito del quale in Italia sono stati commessi 32 infanticidi: 16 equamente suddivisi tra il 2006 e il 2009, 3 nel 2010, 6 equamente suddivisi tra il 2011 e il 2013, 3 nel 2014, 1 nel 2015 e 3 nel 2016. Dei due infanticidi denunciati nel 2012 uno si è compiuto a Taranto. Per ulteriori approfondimenti cfr. <dati.istat.it/Index.aspx?DataSetCode=dccv_delittips#> (ultima consultazione: 16/08/2018).

confronti dell'infanzia povera in Italia, dove proprio in quel periodo il fenomeno dell'esposizione infantile fu istituzionalizzato attraverso la diffusione di numerose politiche statali a favore dei "figli di nessuno". Più precisamente, l'arco temporale analizzato è quello compreso tra il 1809, anno di istituzione dello stato civile, e il 1923, anno di inaugurazione, a Taranto, dell'Istituto Provinciale Protezione Infanzia, le cui complesse vicende non sono però oggetto di approfondimento del presente lavoro. Rispetto al suddetto periodo sono stati individuati alcuni anni particolarmente significativi ai fini di un'esauriente ricognizione del fenomeno. Diversi i criteri individuati per selezionare gli anni di indagine: innanzitutto il lungo periodo, per cui a partire dal 1809 sono stati analizzati sette anni consecutivi per studiare l'evoluzione delle pratiche dell'abbandono nel corso del tempo; si è poi passati ad esaminare l'andamento delle esposizioni nel 1827, anno della prima grande alluvione, che causò numerosi danni e altrettanti morti tra gli abitanti del comune tarantino, nonché nel 1854, anno in cui Taranto fu devastata da una grande epidemia di colera³; significativa, ai fini dell'indagine, l'analisi degli anni postunitari, per valutare la gestione del servizio di ricezione degli esposti dopo l'unificazione del Paese nel breve e nel lungo periodo: gli anni individuati sono stati, rispettivamente, il 1866, il 1883, che peraltro fu l'anno della seconda alluvione, ben più distruttiva della prima⁴, e il 1900, in cui fu istituito l'asilo dei lattanti, primo brefotrofo comunale, che a partire dal 1907 sostituì definitivamente il sistema della ruota, che venne soppressa.

Diverse le fonti archivistiche consultate, tra cui i registri dello stato civile di nascita, i registri parrocchiali di battesimo, gli atti contabili relativi al mantenimento degli esposti, le carte amministrative comunali e quelle delle commissioni di beneficenza, le circolari, i provvedimenti

3 Archivio di Stato di Taranto (d'ora in poi AST), Commissione Amministrativa di Beneficenza (d'ora in poi CAB), anni 1824-1825, cartella n. 8; AST, Comune di Taranto (d'ora in poi CT), Deliberazioni del Decurionato (d'ora in poi DD), anni: dal 4 ottobre 1853 al 24 settembre 1855, registro n. 19, cc. 89r-90r, punto all'ordine del giorno n. 1.

4 AST, CT, Deliberazioni del Consiglio Comunale, anno: dal 11 gennaio 1882 al 22 dicembre 1883, registro n. 11, cc. 140r-140v. Dell'alluvione del 1827 non vi è traccia nei documenti d'archivio consultati.

ministeriali, i reali decreti. Seppure con formule standardizzate e stereotipate, incapaci di raccontare le tante infanzie silenziose dei bambini abbandonati e di dar conto della vastità delle condizioni socio-culturali che hanno connotato il fenomeno dell'abbandono, gli atti di nascita, in modo particolare, offrono un vasto panorama di conoscenze sulla storia dell'esposizione. A differenza di quanto accadeva per i figli legittimi, nelle registrazioni delle nascite dei bambini abbandonati venivano infatti annotati particolari sulle eventuali caratteristiche fisiche, sull'abbigliamento e, in alcuni casi, anche se in forma spesso ambigua e lacunosa, sugli avvenuti riconoscimenti da parte dei genitori o di uno dei due, sulle legittimazioni in seguito alle unioni coniugali delle madri con i loro padri naturali o con uomini disposti a riconoscerli come figli propri, infine sulle loro stesse unioni coniugali, che sembravano chiudere definitivamente, in alcuni casi, la triste esperienza di bambini senza famiglia.

2. Tornare alla ruota. Perché no?

“È iniziato il conto alla rovescia e finalmente la città di Taranto avrà la ‘culla per la vita’ [...] una struttura che offre la possibilità alle mamme in difficoltà di lasciare i neonati che altrimenti rischierebbero di essere abbandonati”.

Si apre con questo trepidante annuncio l'articolo del giornalista Matteo Schinaia, pubblicato il 19 dicembre del 2016 sul periodico online “Tarantoeventi”⁵. Nell'articolo si segnalava l'inaugurazione della culla per la vita, che si sarebbe tenuta il giorno successivo, e si valorizzava la sensibilità e il lavoro continuo e ininterrotto di quanti, a partire dall'anno precedente, si erano impegnati con entusiasmo e tenacia nella realizzazione dell'iniziativa, nata dalla volontà della locale ditta Teleperformance, dell'Associazione per il Bambino in Ospedale (sezione di Taranto) e dell'Unità di Terapia Intensiva Neonatale e Neonatologia dell'Ospedale “SS. Annunziata”⁶.

5 <www.tarantoeventi.it/2016/12/culla-la-vita-dono-natale-teleperformance-ai-bambini-taranto/> (ultima consultazione: 16/08/2018).

6 Numerosi gli articoli finalizzati ad evidenziare la straordinarietà dell'iniziativa, pub-

Le culle per la vita sono ormai ampiamente diffuse sul territorio nazionale⁷ e rappresentano la riproposizione, in chiave moderna, della storica ruota degli esposti⁸, infatti vengono istituite con lo scopo di accogliere neonati abbandonati e di farsene carico, tutelando il loro diritto alla sopravvivenza e garantendo l'anonimato della madre⁹. Oltre allo storico campanello, che oggi come allora serve ad avvisare gli operatori che gestiscono il servizio della presenza di un neonato nella culla, è la deposizione stessa del bambino nel lettino ad attivare dei sensori, che a loro volta mettono in moto un sistema di riscaldamento, di areazione e di videosorveglianza a sua tutela.

blicati nello stesso periodo su testate giornalistiche online, che hanno garantito una più celere pubblicizzazione del progetto. Cfr., tra gli altri, il contributo di Gloria Quaranta, che definiva la culla per la vita un luogo di accoglienza per madri sole e in difficoltà, una “finestra” di dialogo sulle diverse forme di malessere psicologico e sulle numerose manifestazioni depressive, tipiche del periodo gestazionale e spesso non facilmente riconoscibili <www.rtmweb.it/taranto-labbandono-dei-neonati-nasce-la-culla-della-vita/> (ultima consultazione: 16/08/2018).

- 7 Ad oggi sono presenti in Italia 55 culle per la vita distribuite in 14 regioni. Non vi sono culle per la vita nel Trentino Alto Adige, nel Friuli Venezia Giulia, nel Molise, nella Basilicata, nella Calabria e nella Sardegna. Per quanto riguarda la Puglia, attualmente si contano tre culle per la vita, rispettivamente nelle città di Bari, Taranto e Monopoli. La culla per la vita di Taranto è l'unica, tra quelle pugliesi, ad essere stata istituita presso una struttura ospedaliera. Quanto all'estero, vi sono culle per la vita in Germania, nella Repubblica Ceca, in Ungheria, in Polonia, in Svizzera, in Austria, nel Belgio e in Slovacchia. Questa distribuzione conferma la portata europea del fenomeno dell'assistenza degli esposti.
- 8 Si definiva “ruota degli esposti” quel tamburo di legno girevole di forma cilindrica scavato nei muri di cinta degli ospizi dei poveri e dei conventi e munito di una finestra che si apriva dall'esterno per depositarvi neonati e affidarli all'assistenza pubblica o privata. La prima ruota in Europa fu istituita in Francia alla fine del XII secolo, presso l'Ospedale dei canonici di Marsiglia. Quanto all'Italia, si è soliti collocare le origini della ruota tra la fine del XII secolo e l'inizio di quello successivo. Per ulteriori approfondimenti su questo tema cfr., tra gli altri, Delgado, 1998/2002.
- 9 Letta in questi termini la culla per la vita rappresenta il completamento del D.P.R. n. 396 del 2000, che all'articolo 30, comma 2, autorizza le madri a partorire in una condizione di anonimato, ovvero a scegliere di non riconoscere il bambino e di lasciarlo in ospedale dopo il parto.

A distanza di più di un secolo dalla chiusura delle prime ruote in Italia i dubbi che l'opinione pubblica solleva nei confronti delle culle per la vita sembrano gli stessi. In molti hanno manifestato il timore che questa istituzione possa agevolare gli abbandoni infantili deresponsabilizzando le madri e i padri rispetto alla propria funzione genitoriale. In realtà le culle per la vita, se utilizzate con lo scopo per il quale sono state istituite, servono a rafforzare le reti di prevenzione per intercettare i contesti fragili e avviare forme concrete di sostegno psicologico ed eventualmente socio-economico nei confronti di famiglie e madri in difficoltà.

3. “Le rimetto la tenaglia, onde marcare a piombo i proietti”¹⁰

La fonte più antica relativa al fenomeno dell'esposizione nella città di Taranto è quella che attesta il ritrovamento di un bambino “sopra l'altare della Chiesa di S. Maria di Costantinopoli”¹¹, nonostante la presenza di un servizio di ricezione degli esposti gestito dal Sacro Monte della Pietà ed Esposti di Taranto, un'opera assistenziale preposta alla cura di bambini abbandonati, poveri e infermi, istituita dall'Arcivescovo Camillo Caetani nel 1614¹².

Al servizio di assistenza garantito dal Monte di Pietà nei confronti dell'infanzia emarginata si fa riferimento quasi un secolo dopo, nell'atto notarile che registra la consegna di un altro bambino “al Monte de’

10 Il titolo del paragrafo ricalca volutamente l'incipit della circolare del Segretario Generale degli Ospizi della Provincia di Terra d'Otranto, n. 122, inviata il 3 febbraio del 1822 a tutti i Sindaci della Provincia per fornire loro le disposizioni necessarie a “schedare” gli esposti attraverso l'utilizzo del merco numerato, da mettere al collo. AST, CAB, Opere Pie Riunite (d'ora in poi OPR), Corrispondenza anni 1836-1837, busta n. 11.

11 AST, Notaio Francesco Antonio de Pierro, 1666, scheda 86, cc. 205r-205v.

12 La nascita del Sacro Monte della Pietà ed Esposti di Taranto è antecedente al 1614, che però viene individuato come anno di fondazione della suddetta istituzione perché nel 1614, con la stesura delle Regole, fu sancita la laicizzazione della confraternita, che le conferì il ruolo di un istituto di credito con funzioni assistenziali. Per ulteriori approfondimenti su questa istituzione cfr. Chirico, 1990, pp. 129-136.

Poveri ed Esposti”¹³ e la sua legittimazione da parte di una famiglia senza figli disposta ad allevarlo. Talvolta la legittimazione seguiva a un periodo di locazione del servizio dei minori, una pratica diffusa a Taranto anche tra i bambini legittimi, che risultava spesso un salvavita per quelli abbandonati¹⁴, più esposti al rischio di morte a partire dalla loro deposizione nella ruota.

Le condizioni del sistema di ricezione degli esposti nella suddetta città sono state infatti sempre molto precarie a causa di un perdurante disinteresse delle autorità a farsi carico del servizio, che veniva spesso demandato alla carità privata. Numerosi i difetti e gli abusi, che causavano una “delapidazione” dei fondi comunali, come denunciato ai Sindaci e alle Commissioni Amministrative di Beneficenza dall’Intendente della Provincia di Terra d’Otranto in seguito ad un’ispezione avviata in diversi comuni nel 1830. Tra questi gli accordi illeciti tra le pie ricevatrici e le madri dei bambini esposti, che “dopo breve intervallo [venivano] di poi restituiti alle madri naturali, o illecitime”¹⁵ pur essendo stati trattati fino a quel momento come proietti.

Le condizioni del servizio di ricezione degli esposti continuarono a degenerare nel corso dei decenni, nonostante i vari tentativi di miglioramento messi in atto dalla Congregazione di Carità di Taranto, subentrata alla Commissione Amministrativa di Beneficenza con la legge sulle Opere Pie del 3 agosto del 1862¹⁶.

13 AST, Notaio Michelangelo Castriota, 1738, scheda 167, cc. 215v-217v. Brevi stralci di questo e del precedente atto notarile sono stati pubblicati in Chirico, 1990, pp. 129-136.

14 Cfr., solo a titolo di esempio, l’atto notarile rogato dal Notaio Tommaso de Vincentiis, relativo alla locazione dei servizi personali di una bambina esposta affidata al Monte di Pietà, avvenuta il 29 novembre del 1766 (scheda 220, cc. 265v-267v). I contratti prevedevano che i bambini venissero dati in locazione per cinque anni e le bambine fino al venticinquesimo anno d’età. Su questo tema cfr. anche Sapio, 1999, pp. 107-113.

15 AST, CAB, OPR, anni: 1830-1843, cartella n. 20 (vecchia collocazione). Il riferimento è alla circolare del 24 marzo, n. 562.

16 Cfr. AST, OPR, Deliberazioni Congrega di Carità, anni: 1822/1849/1836/1863-1870/1881-1885, Statuti e Regolamenti, 1851-1863, busta n. 25, fascicolo n. 10, sottofondo 1: Statuto Organico della Congregazione di Carità di Taranto in provincia di Lecce (16 settembre 1880).

Perché si cominciasse a prendere sul serio la necessità di modificare completamente la gestione del suddetto servizio bisognò attendere il 1894, anno in cui Giovanni d'Andrea¹⁷, medico municipale del comune tarantino, avviò un'indagine per comprendere le cause dell'alto tasso di mortalità che colpiva i bambini abbandonati in misura di gran lunga maggiore rispetto a quelli legittimi. Gli esiti deleteri dell'inchiesta condussero al progetto di istituzione di un asilo dei lattanti in un locale del Ritiro delle Donne Pentite, cui seguì, dopo sette anni, la definitiva chiusura della ruota, tra le prime cause della mortalità infantile. La proposta di istituzione del brefotrofo comunale fu da lui avanzata al Sindaco e al Presidente della Congregazione di Carità di Taranto già negli anni 1894-1895¹⁸, ma si dovette attendere il 1900¹⁹ per vedere realizzata l'istituzione, per la quale l'anno precedente d'Andrea ebbe cura di stilare le "Norme per l'Assistenza agli esposti ricoverati nell'Asilo dei Lattanti"²⁰, con lo scopo di garantirne il corretto funzionamento.

Nonostante la presenza del brefotrofo il servizio di assistenza degli esposti non migliorò, anche a causa dei locali malsani in cui erano allocate la ruota e la sala di esposizione. Per questo motivo, sempre su ri-

17 Di origini abruzzesi, durante il suo periodo di servizio a Taranto Giovanni d'Andrea ricoprì anche la carica di direttore sanitario dell'ufficio igiene, che gli servì per studiare più approfonditamente le possibilità di miglioramento delle condizioni igieniche del servizio degli esposti, con particolare riferimento al settore della nutrizione infantile a partire dall'epoca neonatale. Cfr. Di Comite, 2016.

18 AST, CT, Deliberazioni del Comune (d'ora in poi DC), anni: dal 14 luglio 1894 al 14 agosto 1895, registro n. 23, seduta del 7 agosto del 1894, punto all'ordine del giorno n. 175; AST, Congrega di Carità di Taranto (d'ora in poi CCT), Amministrazione, Deliberazioni, 1879-1896. Registri 1-6, Pacco 1, Registro deliberazioni relative agli anni 1893-1894-1895-1896, registro n. 6, sedute del 25 luglio e del 26 settembre, rispettivamente cc. 161-163 e cc. 186-187.

19 AST, CT, DC, anni: dal 6 dicembre 1898 al 23 aprile 1900, registro n. 27, sedute del 13 marzo (punto all'ordine del giorno n. 45) e del 23 aprile (punto all'ordine del giorno n. 62).

20 Archivio Storico del Comune di Taranto (d'ora in poi ASCT), Categoria II, Opere Pie e Beneficenza, busta n. 10, fascicolo n. 72, anno 1887; AST, CT, DC, anni: dal 6 dicembre 1898 al 23 aprile 1900, registro n. 27, punto all'ordine del giorno n. 94.

chiesta di d'Andrea, nel 1907 il consiglio comunale deliberò di trasferire l'istituto nell'ospedale civile, con conseguente chiusura della ruota.

Un altro passo avanti nel sistema di assistenza nei confronti dei bambini abbandonati fu il trasferimento del brefotrofo comunale dall'ospedale civile all'edificio donato al comune dal benefattore Gaetano Frisini nel 1912. L'ulteriore cambio di sede ebbe luogo nel 1926, in cui fu appunto inaugurato l'Istituto Provinciale Protezione Infanzia, più noto come Brefotrofo Provinciale Frisini²¹.

4. Le condizioni dell'abbandono a Taranto

Nel XIX secolo la città di Taranto era ristretta alla sola zona vecchia e si divideva in quattro rioni: due sul Mar Grande, dove abitava la parte nobile della città, e due sul Mar Piccolo. Le professioni più comunemente praticate dai suoi abitanti erano la pesca e l'agricoltura, non sempre redditizie. Dilagante lo stato di miseria, che continuò a perdurare almeno fino alla fine del periodo preunitario, anche a causa delle frequenti carestie, associate alle altrettante devastanti epidemie. È sufficientemente chiaro che in un tale contesto l'abbandono di neonati sia risultata la scelta più praticata dalle famiglie povere.

I motivi che spingevano i genitori ad abbandonare i bambini erano dunque la miseria e il grande stato di indigenza che caratterizzava la maggior parte della popolazione, oltre alla prostituzione, una pratica allora molto diffusa, confermata dall'alto numero di bambini abbandonati che contraevano la sifilide ereditaria, oltre che dalla presenza di un Ritiro delle Donne Pentite fin dal 1724²² e di un reparto meretricio nell'Ospedale Civile a partire dagli anni Venti dell'Ottocento.

21 L'Istituto Provinciale Protezione Infanzia Frisini fu istituito in ottemperanza alla normativa nazionale, che con il regio decreto legislativo del 16 dicembre del 1923, n. 2900, affidava alle Amministrazioni Provinciali il servizio di assistenza nei confronti dei neonati abbandonati e prescriveva l'istituzione, in ogni Provincia, di un brefotrofo preposto alla loro ricezione.

22 L'istituto fu fondato da Giovanni Battista Stella il 24 novembre del 1724 per accogliere le donne che conducevano una vita dissoluta e desideravano redimersi.

L'abbandono non ebbe mai una dimensione prevalentemente femminile e i bambini venivano abbandonati a prescindere dal sesso, con una lieve prevalenza maschile per gli anni presi in considerazione in questa sede²³.

Quanto all'orario dell'abbandono nella ruota, non era comune, né frequente esporre i bambini nelle ore notturne, altrove preferite per agire indisturbati e per evitare di essere visti o riconosciuti²⁴. Due i motivi per cui gli abbandoni avvenivano in qualsiasi momento della giornata: la città era circondata da mura che venivano chiuse al tramonto separandola dalle campagne ed è chiaro che per coloro che non risiedevano dentro le mura diventava impossibile deporre i bambini nella ruota dopo il tramonto²⁵; il vico nel quale era situata la ruota, come tutte le strade di Taranto²⁶, era molto stretto e poco frequentato, quindi è ipotizzabile che la posizione della ruota e la difficile praticabilità della strada fossero condizioni sufficienti per tutelare l'anonimato di chi l'attraversava per recarsi al tornio.

23 In riferimento a ciascuno dei suddetti anni si registra il seguente rapporto numerico tra maschi e femmine: 29-38, 32-27, 23-34, 25-22, 39-36, 49-48, 57-53, 37-36, 17-28, 32-30, 44-42, 28-29. Cfr. AST, Sezione: Enti Pubblici (d'ora in poi EP), Fondo: Stato Civile (d'ora in poi SC), Serie: Atti di nascita del Comune di Taranto (d'ora in poi ANCT), anni: 1809-1810, pezzo n. 1, volumi: 1-3; anni: 1811-1812, pezzo n. 2, volumi: 4-5; anni: 1813-1814, pezzo n. 3, volumi: 6-7; anni: 1815-1816, pezzo n. 4, volumi: 8-9; anno: 1827, pezzo n. 13, volumi: 31-33; anni: 1854-1855, pezzo n. 43, volumi: 96-97; anno: 1866, registro n. 6; anno: 1883, registro n. 34; anno: 1900, registro n. 67.

24 Rispetto agli anni selezionati solo in 5 casi su 12 vi è una netta prevalenza di abbandoni notturni (44 su 67 nel 1809, 35 su 47 nel 1812, 52 su 73 nel 1827, 76 su 86 nel 1883, 50 su 57 nel 1900). In altri tre casi è vero il contrario, nel senso che vi è un'alta percentuale di abbandoni effettuati nelle ore del mattino (45 su 59 nel 1810, 40 su 57 nel 1811, 53 su 62 nel 1866).

25 Ciò spiegherebbe anche il motivo per cui la percentuale di abbandoni infantili prima del tramonto rimase alta fino alla costituzione del Regno d'Italia, per scendere progressivamente dopo il 1865, quando le mura furono appunto abbattute.

5. Raccontare l'esposizione per non dimenticare

I bambini esposti nella ruota di Taranto negli anni considerati nel presente lavoro furono sempre tanti e più o meno direttamente proporzionati al numero dei nati almeno fino agli anni dell'unificazione, per poi scendere in modo considerevole dal 1866 in poi, con una netta diminuzione nel 1900, forse anche in seguito all'istituzione del brefotrofo comunale, che comportò una più accurata gestione del servizio degli esposti. Più precisamente, le fonti archivistiche registrano un andamento delle esposizioni che tende a decrescere solo nei primi tre anni, per risalire nei successivi tre anni e, infine, diminuire nuovamente su un numero di nati nettamente maggiore in quasi tutte le annate successive al 1815. Il numero più basso di abbandoni in corrispondenza del numero più alto di nati si registrò proprio nel 1900, dove su 2053 nati gli esposti furono solo 57²⁷.

La prima esposta che compare nei registri dello stato civile di Taranto è Cecilia, ritrovata nella ruota “li quattro del mese di Febraro [...] ad ore quattordici”²⁸. Dalla registrazione del suo atto di nascita si evince che l’“incaricata della custodia de' proietti” era in quel periodo Rosa Vacca²⁹, “abitante nella strada detta il Vico della Ruota, numero

26 Cfr., a tal proposito, Conte, 1970, pp. 83-95.

27 Di seguito l'andamento delle esposizioni per anno: 67 esposti su 806 nati nel 1809, 59 su 821 nel 1810, 57 su 715 nel 1811, 47 su 600 nel 1812, 75 su 812 nel 1813, 97 su 825 nel 1814, 110 su 788 nel 1815, 73 su 988 nel 1827, 45 su 771 nel 1854, 62 su 1084 nel 1866, 86 su 2015 nel 1883.

28 AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1809, pezzo n. 1, volumi: 1-2, numero d'ordine 18. Dei bambini esposti nella ruota prima del 1809 si conserva traccia nei registri dei battezzati. Di seguito viene elencato il numero degli esposti per anno, dal 1801 al 1808, suddivisi tra bambini e bambine: 60 esposti nel 1801 (equamente suddivisi), 62 nel 1802 (27 e 35), 60 nel 1803 (29 e 31), 42 nel 1804 (22 e 20), 68 nel 1805 (40 e 38), 53 nel 1806 (34 e 19), 46 nel 1807 (27 e 19), 50 nel 1808 (23 e 27). Cfr. Archidiocesi di Taranto - Archivio (d'ora in poi ATA), Sezione: Fondo Cattedrale (d'ora in poi FC), Serie I: Registri Battesimi – Atti 61. 1808-1811; 62. 1812-1818, anni: 1808-1818, pezzo n. 20, fascicoli nn. 61-62; 58. 1801-1802; 59. 1803-1806; 60. 1806-1807, anni: 1801-1807, pezzo n. 19, fascicoli nn. 58-60.

29 AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1810, pezzo n. 1, volume: 3, numero d'ordine 9.

primo”³⁰. Nell’atto è scritto con certezza che la bambina è nata “il giorno tre del mese di Febbraro”. I casi sono tre: può trattarsi di una supposizione della pia ricevatrice, che essendo un’esperta di prima infanzia era spesso in grado di indicare l’età dei neonati con il minimo margine d’errore, può darsi che la stessa conoscesse quella bambina o l’avesse fatta nascere, visto che in alcuni atti di nascita le pie ricevatrici venivano registrate con il titolo di “levatrici” o, più semplicemente, si tratta di una prassi che induceva a far coincidere la data di nascita dei bambini esposti con quella dell’esposizione. Una formula che però non si riscontra per gli altri bambini esposti, dei quali si dice, a seconda dei casi, “nato da un giorno”, “da pochi giorni” o “da poche ore”. Negli anni successivi cominciò ad essere utilizzata, più genericamente, l’espressione “di fresco nato”. Di tanto in tanto venivano depositati nella ruota bambini più grandi, di età presunta pari a quindici giorni³¹, o addirittura tre mesi³².

Talvolta venivano abbandonati bambini “senza vita”³³, ai quali non si assegnava neanche un nome³⁴.

Capitava frequentemente che, nonostante la presenza della ruota, qualche neonato venisse abbandonato in strada, solitamente nelle campagne³⁵.

30 La sala di esposizione, nella quale Rosa Vacca abitava, dava evidentemente il nome alla via, che successivamente fu detta “Vico Innocentini” sempre in riferimento al servizio di ricezione degli esposti ivi allocato.

31 AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1813, pezzo n. 3, volume: 6, numero d’ordine 4.

32 AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1827, pezzo n. 13, volumi: 33, numero d’ordine 725. La deposizione nella ruota di bambini “non di fresco nato” dimostra che non sempre la scelta dell’abbandono avveniva subito dopo la nascita del bambino, perché spesso le condizioni economiche di un nucleo familiare variavano nel corso degli anni e non sempre erano prevedibili.

33 Una scelta dettata dall’impossibilità, per i genitori, di sostenere le spese di sepoltura. Il primo caso di bambino non vivo consegnato alla ruota negli anni presi in considerazione in questa sede risale al 1866. AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1866, registro n. 6, numero d’ordine 236.

34 Rispetto ai registri degli atti di nascita consultati, il primo registro nel quale i nati non vivi vengono registrati con un nome e un cognome è quello del 1883.

35 Di seguito il numero di bambini ritrovati per strada rispetto agli anni considerati: 4 nel 1809, 4 nel 1811, 3 nel 1812, 3 nel 1813, 2 nel 1814, 2 nel 1815, 1

Nella maggior parte dei casi, per tutti gli anni presi in considerazione, i bambini indossavano cenci o stracci di lana, di tela bombacina, di ordichella o di cimosà, generalmente bianchi o turchini. Talvolta i cenci erano legati con fasce logore o con funicelle di budella. Non si registrano differenze di abbigliamento in base al genere. Frequente era anche il caso di bambini deposti nella ruota “ignudi”³⁶. Solo in due casi, su un totale di dodici anni analizzati, la descrizione delle condizioni di rinvenimento – fettuccia di seta con cerchietti d’argento, fascia, camicetta e corpetto nuovi, fazzoletto in testa – fa presupporre una provenienza sociale degli esposti medio-alta³⁷. Per quanto logori, verso la fine del XIX secolo cominciò ad aumentare il numero di bambini consegnati alla ruota con camicette, corpetti e cuffiette per coprire la testa³⁸, segno evidente di un cambiamento nella produzione tessile. Nel 1900 si registrano invece molti casi di bambini vestiti con abiti “nuovi”, indice di un progressivo aumento del numero di cittadini appartenenti al ceto medio-alto³⁹.

Rari, a causa dell’analfabetismo diffuso, i messaggi tra le fasce⁴⁰. Nella maggior parte dei casi erano messaggi di speranza e richieste di garanzie rispetto ad un buon baliatico. Il primo bambino esposto con

nel 1854. AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1810, pezzo n. 1, volume: 3, numeri d’ordine 175, 250, 491, 745; anno: 1811, pezzo n. 2, volume: 4, numeri d’ordine 161, 354, 395, 446; anno: 1812, pezzo n. 2, volume: 5, numeri d’ordine 11, 168, 537; anno: 1813, pezzo n. 3, volume: 6, numeri d’ordine 497, 515, 544; anno: 1814, pezzo n. 3, volume: 7, numeri d’ordine 534, 707; anno: 1815, pezzo n. 4, volume: 8, numeri d’ordine 332, 337; anno: 1854, pezzo n. 43, volume: 96, numero d’ordine 602.

36 Negli atti di nascita consultati si registrano 14 neonati ignudi nel 1809, 1 nel 1810, 1 nel 1811, 2 nel 1815, 2 nel 1883.

37 AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1866, registro n. 6, numero d’ordine 915; anno: 1883, registro n. 34, numero d’ordine 14.

38 Cfr. il registro n. 6 degli ANCT, relativo all’anno 1883, con particolare riferimento ai numeri d’ordine 35 e 60 (AST, Sezione: EP, Fondo: SC).

39 AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1900, registro n. 67, numeri d’ordine 8, 32, 41, 84, 85, 88.

40 Poche le cartule rinvenute: 1 nel 1809, 1 nel 1810, 1 del 1812, 2 nel 1827, 9 nel 1883, 7 nel 1900, a conferma del fatto che col passare degli anni cominciò a diminuire il numero di genitori analfabeti.

una “cartula” tra le fasce fu ritrovato nella ruota il 9 novembre del 1809⁴¹. Nel biglietto i familiari pregavano il parroco di dargli il nome di Mosè⁴²; la richiesta lascia presupporre che il bambino non fosse stato ancora battezzato. In alcuni casi, invece, la cartula serviva proprio a comunicare che il bambino era stato battezzato⁴³.

Talvolta si preferiva mettere tra le fasce immagini sacre, chiari segni di riconoscimento, con cui i familiari si garantivano la possibilità di riprendere con sé i bambini in futuro⁴⁴.

Quanto ai nomi, quando non venivano annotati dai genitori sulla cartula, nei criteri di scelta si preferivano i santi del giorno dell’esposizione o di quelli del ritrovamento. Erano però ricorrenti il nome “Cataldo” per i bambini, in onore del Santo Patrono della città, e il nome “Maria” per le bambine, come segno di protezione.

A partire dal 1811 la descrizione delle condizioni del ritrovamento dei bambini nella ruota comincia ad essere più scarna e molto meno dettagliata: bambini avvolti in “pochi cenci”, dei quali non si descrive più il tipo di materiale, né il colore; spesso manca anche l’indicazione

41 AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1809, pezzo n. 1, volumi: 1-2, numero d’ordine 649.

42 In alcuni casi i familiari indicavano nelle cartule anche il cognome oltre al nome. Gli ufficiali dello stato civile ne tenevano conto raramente e solo quando rispondeva al criterio individuato per l’assegnazione dei cognomi agli esposti, che nel caso del Comune di Taranto seguiva l’ordine alfabetico: in corrispondenza di ogni annualità tutti i cognomi dei bambini esposti iniziavano con la stessa lettera, che cambiava, appunto, l’anno successivo.

43 AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1866, registro n. 6, numero d’ordine 236. In alcuni casi i bambini venivano battezzati a casa, prima della loro consegna alla ruota, per il timore che morissero prematuramente. A testimoniare sono alcuni atti di battesimo in cui talvolta si legge la formula “fuit bapta [o baptus] domi ab ostetrica ob imminens mortis periculum”. Cfr. ATA, Sezione: FC, Serie I: Registri Battesimi – Atti 61. 1808-1811; 62. 1812-1818, anni: 1808-1818, pezzo n. 20, fascicoli nn. 61-62; 58. 1801-1802; 59. 1803-1806; 60. 1806-1807, anni: 1801-1807, pezzo n. 19, fascicoli nn. 58-60.

44 AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1827, pezzo n. 13, volumi: 32, numero d’ordine 466. Il numero più alto di bambini consegnati alla ruota con segni di riconoscimento tra le fasce si registrò nel 1883 (10 su 86 bambini esposti).

relativa all'orario del ritrovamento. C'è però un particolare in più che riguarda l'attribuzione del cognome⁴⁵.

Talvolta i cognomi richiamavano alcune caratteristiche fisiche o del temperamento dei neonati, come nel caso di Robusto e Ridente⁴⁶, Terribile e Tremendo⁴⁷. Altre volte il riferimento era alle condizioni del ritrovamento, come nel caso di Ritrovato, Refuggiato⁴⁸ o Trovato⁴⁹. Molti i cognomi infamanti, tra cui Bastardo⁵⁰, Respinto o Ramingo⁵¹.

Dopo l'Unità d'Italia iniziò a diminuire il numero degli esposti in concomitanza con un aumento delle nascite e crebbe il numero dei riconoscimenti, il primo dei quali fu registrato nel 1866⁵².

Riferimenti bibliografici

Ariès P. (2006). *Padri e figli nell'Europa medievale e moderna*. Roma-Bari: Laterza (Ed. orig. pubblicata 1960).

Boswell J. (1991). *L'abbandono dei bambini in Europa occidentale*. Milano: Rizzoli (Ed. orig. pubblicata 1988).

45 AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1811, pezzo n. 2, volume: 4, numero d'ordine 405.

46 AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1827, pezzo n. 13, volumi: 32, numeri d'ordine 182, 624.

47 AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1883, registro n. 34, numero d'ordine 104, 105.

48 AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1827, pezzo n. 13, volumi: 33, numeri d'ordine 173, 725.

49 AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1883, registro n. 34, numero d'ordine 19.

50 AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1814, pezzo n. 3, volume: 7, numero d'ordine 575.

51 AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1827, pezzo n. 13, volumi: 33, numeri d'ordine 146, 340.

52 Il suddetto riconoscimento, annotato nel 1866, avvenne in realtà dodici anni dopo. Altri cinque riconoscimenti si registrarono nel 1883, uno dei quali relativo ad un bambino depresso nella ruota in quello stesso anno, e ancora altri due nel 1900. AST, Sezione: EP, Fondo: SC, Serie: ANCT, anno: 1866, registro n. 6, numero d'ordine 490; anno: 1883, registro n. 34, numero d'ordine 79.

- Chirico C. (1990). Il Monte di Pietà di Taranto: appunti per una ricerca storica sulla beneficenza e assistenza pubblica. *Cenacolo, Società di Storia Patria per la Puglia, Sezione di Taranto*, II: 129-136.
- Conte F. (1970). Condizioni economico-sociali di Taranto (1860-1900). *Galaesus. Studi e Ricerche del Liceo Statale «Archita» Taranto*, 3: 83-95.
- Delgado B. (2002). *Storia dell'infanzia*. Bari: Dedalo (Ed. orig. pubblicata 1998).
- deMause L. (1983). *Storia dell'infanzia*. Milano: Emme (Ed. orig. pubblicata 1975).
- Di Bello G., Meringolo P. (2005). *Il rifiuto della maternità. L'infanticidio in Italia dall'Ottocento ai giorni nostri*. Pisa: ETS.
- Di Comite A. (2016). *Il Dott. Giovanni d'Andrea. Pediatra, Igienista, Microbiologo, Anatomopatologo*. Taranto: Scorpione.
- Kertzer D. I. (1993). *Sacrificed for Honor. Italian Infant Abandonment and the Politics of Reproductive Control*. Boston: MA Beacon Press.
- Moro L. (1928). Dalla "rotèra" al brefotrofito nella provincia ionica. *Taras*. III: 53-58.
- Pollock L. A. (1983). *Forgotten Children: Parent-Child Relations from 1500 to 1900*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Sapio O. (1999). In vendita e in locazione. In A. Semeraro (ed.), *L'infanzia e le sue storie in Terra d'Otranto* (pp. 107-113). Lecce: Conte.

Building imperfect democracies.
Conjectures on images of childhood, biopolitic *dispositifs*
and pedagogical-didactic knowledge

*Costruire democrazie imperfette.
Congetture su immagini d'infanzia, dispositifs biopolitici
e saperi pedagogico-didattici*

Elena Luciano

Assistant Professor of Education / Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries/University of Parma (Italy) / elena.luciano@unipr.it

Andrea Giacomantonio

Assistant Professor of Didactics and Special Educatio / Department of Humanities, Social Sciences and Cultural Industries / University of Parma (Italy) / andrea.giacomantonio@unipr.it

abstract

This essay presents, within a broader research program, three sets of conjectures relating to the intertwining of childhood images, biopolitic dispositifs and pedagogic and educational research activities. In the first set of conjectures, some peculiarities of both the market and the democratic approaches to early childhood education are examined, and some characteristics of the possible images of the child and childhood are illustrated relating to the two approaches. The second set of conjectures shows, through a circumstantial reasoning, how the proposal of a democratic approach, which arises as a critical response to the market approach, potentially could contribute to the legitimisation of neoliberal biopolitical governmentality. Finally, the last set of conjectures indicates, although cautiously and for the purpose of illustration, one of the ways to escape biopolitical governmentality: rethinking the categories that inform politics and education in order to move towards the resolution of the schism between bare life and form-of-life.

Keywords: *Biopolitic dispositifs, Childhood image, Early childhood education, Market approach, Participatory democracy, Bare life/form-of-life*

Il contributo presenta, nell'ambito di un più ampio programma di ricerca, tre insiemi di congetture relative all'intreccio tra immagini d'infanzia, dispositifs biopolitici e compiti della ricerca pedagogica e didattica. Nel primo insieme di congetture vengono analizzate alcune peculiarità dell'approccio di mercato e dell'approccio democratico all'*early childhood education* e vengono illustrati alcuni caratteri delle possibili im-

magini di bambino e d'infanzia relative ai due approcci. Il secondo insieme di ipotesi mostra, attraverso un ragionamento indiziario, come la proposta di un approccio democratico, che nasce in risposta critica a quello di mercato, potenzialmente potrebbe concorrere alla legittimazione della governamentalità biopolitica neoliberale. Infine, l'ultimo insieme di congetture indica, pur cautamente e solo a scopo esemplificativo, una delle possibili linee di fuga dalla governamentalità biopolitica: ripensare le categorie che informano la politica e l'educazione per avviarsi alla soluzione della scissione tra nuda vita e forma-di-vita.

Parole chiave: *dispositifs* biopolitici, immagine d'infanzia, early childhood education, approccio di mercato, democrazia partecipativa, nuda vita/forma-di-vita

Building imperfect democracies. Conjectures on images of childhood, biopolitic *dispositifs* and pedagogical-didactic knowledge

Prologue¹

Our goal is not to propose hypotheses corroborated on childhood images, biopolitic *dispositifs*² and tasks of pedagogical and educational research. We rather aim to show a research program by quickly outlining the main problems that it intends to tackle and some interpretative hypotheses. In particular, we present synthetically three sets of conjectures.

In the first, we imagine that in educational policies and practices of childcare services at least three approaches of a pedagogical, managerial and organizational type are to be found: the market, the democratic, and the familiar and libertarian. We will try to identify the peculiar characteristics of the first two and the relative images of the child and childhood.

In the second set of hypotheses, following a circumstantial reasoning, we will only try to *show* how the democratic approach may not represent a real alternative to the market approach, but potentially contributes to the legitimisation of the power mechanisms of the current biopolitical governmental form. To this end, we will examine very briefly some highly widespread educational techniques, and also pre-

- 1 The contents of this contribution express the thought of both authors. Elena Luciano authored the prologue, the first and the fourth paragraphs; Andrea Giacomantonio authored the second and third paragraphs.
- 2 The French term *dispositif* is translated with *dispositivo* in Italian and Spanish, with *apparatus*, *deployment* or *dispositive* in English. Here, in order to avoid ambiguity of meaning caused by the differing use [uses/usage] of the term, we will systematically use only the original solution: *dispositif*.

sent various services that adopt the *Reggio approach*, the historic figure of the democratic approach.

Last but not least, by means of the last class of conjectures, we will try, very cautiously and for purpose of illustration, to indicate one of the possible ways to escape from biopolitical governmentality: the resolution of the scission between bare life and form-of-life.

1. Childhood, market, democracy

Nowadays, among the different approaches that can be distinguished on the political-institutional, pedagogical-educational, management and organisational choices in childhood services (Luciano, 2017), one of the most recognisable at international level is the market approach (Moss, 2009). It is based on the rules of the market economy and on the themes of neoliberalism, of the knowledge economy and the marketisation of education, upbringing and training (Masschelein, Simons, 2002; Moss, 2009; Fielding, Moss, 2011). Consistent with this approach, the educational bodies operating in the first few years of an individual's life seem to prioritise the early development of their human capital in order to increase their productivity, competitiveness and performance on the one hand, and to ensure the stability and efficiency of the political, social and economic system on the other.

Within the market approach, by means of a technological educational system, in the context of educational services for childhood and schools, children are given priority in acquiring mastery of competencies and soft skills which make it possible to increase employability and the ability to actively exercise rights and responsibilities. With this approach, the child seems to be perceived mostly in his role of future adult, autonomous, flexible, self-regulated and capable, developing the implications of Dewey's thought, of ordering the means available to achieve certain ends in view. Consistent with this, his parent seems to be primarily regarded as a consumer of a school that presents itself as an economic organisation that competes in the educational market (Fielding, Moss, 2011) through the work of teacher-technicians engaged in mobilising human technologies (Rose, 1999).

One of the main effects of scholastic neoliberalism and globalisa-

tion is the introduction in early childhood education of the competition-efficiency logics typical of the global market, with emphasis placed on the definition of measurable quality standards, on skills, competences and individual merits, on competition in the educational offerings, with the idea of increasing efficiency and quality.

At the European level, the technical and efficiency-oriented aspects seem to have progressively taken over from the perspective of citizenship and its rights, becoming politics and, obviously, education politics.

For over twenty years, the European Union has been emphasising the need to invest in people, in order to organise the transition towards a competitive, dynamic, knowledge-based and sustainable economy, to promote employment, social inclusion and innovation (Santaniello, 2016).

The OECD (Organization for Economic Cooperation and Development) has a leading role in the orchestration of the global knowledge network.

For example, since its first publication in 2000, the *Program for International Student Assessment* (PISA), promoted by the OECD, has collected empirical and comparable data in many countries to ascertain the levels of competence of students at the end of compulsory schooling. In 2016, the OECD expanded this assessment process to the preschool context and launched a new program to assess the learning outcomes of children in their early years of life, entitled *International Early Learning and Child Well-being Study* (IELS) (OECD, 2017). This program, which provides for standardised tests on various areas of development and learning in younger children, has sparked a critical international debate in the educational research field and childhood pedagogy (Moss *et al.*, 2016; Carr *et al.*, 2016; Urban and Swadener, 2016; Moss, Urban, 2017).

Within the framework of educational policies and services for children, it is now possible to recognize a perspective that questions the market approach and, in particular, its emphasis on technical proficiency, standardisation, managerialism and the processes of “schoolification” in contexts aimed at children, proposing a seemingly radical and democratic alternative.

Today, the public discourse assumes, to the extent it articulates its views on educational purpose, that education is about the accumulation of competencies and qualifications that will fit children for becoming flexible, self-regulating and risk-managing workers and citizens in a world made up of nation states competing in [a] global market economy driven by ever-increasing consumption and growth. We are individually and collectively, in need of ever higher standards of skill and education for future prosperity and well-being. It is assumed, a continuing trajectory of the present, more of the same (Fielding, Moss, 2011, p. 28).

The alternative proposed by the democratic approach in childcare services, raises instead an idea of interdisciplinary education, which rejects the principle of reduction in favour of the principle of complexity and whose purpose is survival (Aldrich, 2010) and development at the same time, that is the ability to live by taking care of the planet on the one hand, and promoting the well-being and development of the person on the other (Wright, 2010). It is about promoting an education aimed at survival and development, not unrelated to economic objectives as long as they are not exclusive: an education that is “understood as living well and within limits, a reminder that personal flourishing can not be divorced from collective, even species flourishing” (Fielding, Moss, 2011, p. 32).

In the proposal by Fielding and Moss (2011), in particular, the essence of radical democratic education is based on values such as cooperation and collegiality, where singularity and individuality are combined with solidarity and the close connection between democracy and participation, between care and education: it is about promoting schools or children services conceived as public spaces for citizens, as collective workshops to experience the irreducible plurality of possible educational values and practices, as a community of learning focused on people and on the promotion of diversity and participatory democracy.

In the perspective of democratic education, the very theme of the childhood image takes on an important space. Dahlberg, Moss and Pence (2003), for example, analyse how the different interpretations of children and childhood determine from time to time institutions

and educational practices addressed to children, and highlight that, thanks to the contribution of the image of the child produced in the pedagogy of Reggio Emilia, it is possible to contrast the modernist ideal focused on the autonomous and stable subject, which fuels an image of a poor child (weak and passive, incapable and underdeveloped, dependent and isolated), and instead spread the idea of a rich and always intelligent child, coherent with the postmodern ideals of complexity, contradiction, difference, plurality and unpredictability.

The democratic approach, at least in some of its expressions, seems to prefer the image of the child spread by the pedagogy of Reggio Emilia, a rich child, strong and powerful already at birth, so keen to feel part of the world to actively use a hundred languages and a complex network of relationships and maps of personal, interpersonal, social, cognitive, affective and symbolic orientation (Malaguzzi, 1995).

This is “a child born with great potential that can be expressed in a hundred languages; [...] a citizen with a place in society, a subject of rights which the society must respect and support” (Children in Europe, 2008, p. 6), a child who is characterized by an intense, vital desire to assume “a role of *protagonist* and of *original protagonist*” (Malaguzzi, 1978, p. 6).

2. *Infantia oeconomica*

The proposal of the democratic approach is of great interest, but our view is that, on the theoretical level, it needs to go further. Here we limit ourselves to *showing* how, on a conjectural level, the image of the child elaborated by *Reggio Children* and then widely propagated in various forms and discursive practices – which, it has been said, represents the historic figure in which the utopian proposal of the democratic approach is embodied – can contribute to the legitimisation and increase of the power of the same biopolitical governmentality of which the market approach is an expression.

Our circumstantial reasoning consists of three steps. In the first, we will try to indicate in a few words the main characteristics of the current neoliberal biopolitic *dispositifs*; in the second we will *show* the isomorphism that seems to exist between these *dispositifs* and the image

of childhood now widely recognized as “reggiana”; finally, in the third, we hypothesise how the proposal of the democratic approach does not represent a way to escape from the grip of this form of government.

Michel Foucault explicitly introduced the concept of *dispositif* in 1976, in *La volonté de savoir*. But he defined it only in a conversation in 1977 (Foucault, 2005). An excellent summary has been offered by Giorgio Agamben:

- a. It is a heterogeneous set that includes virtually anything, linguistic and non linguistic under the same heading: discourses, institutions, buildings, laws, police measures, philosophical propositions, and so on. The apparatus itself is the network that is established between these elements.
- b. The apparatus always has a concrete strategic function and is always located in a power relation.
- c. As such, it appears at the intersection of power relations and relations of knowledge (Agamben, 2009, pp. 3-4).

Since the fifteenth century these *dispositifs* have acted on every individual – child, adult or elderly, man or woman, free or detained, student or worker – a microphysical hold capable of generating anthropogenic processes (Foucault 1976a and 1984; Deleuze, 2010): in other words, the subject becomes the product of the meeting, sometimes conflictual, between the human being and *dispositifs* themselves. (Agamben, 2009). Movements, as could be seen, essential for political reasoning, pedagogy and teaching.

Foucault examined in depth the biopolitical nature of this form of government in three courses held at the Collège de France between 1976 and 1979: *Il faut défendre la société, Sécurité, territoire, population*, and *Naissance de la biopolitique*.

For a long time the sovereign exercised on each and every subject a power of withdrawal, of expropriation “sur les choses, le temps, les corps et finalement la vie; il culminait dans le privilège de s’en emparer pour la supprimer” (Foucault, 1976a, p 179). With biopolitics – with roots dating back to the eighteenth century (Foucault, 2004b), but whose birth conventionally corresponds to the emanation of the Beveridge Report of 1942 (Foucault, 1976b) – the expression of power

has changed radically. It is exercised on “populations” that must be guided on the demographic level, on the care of the body, on the mechanisms of the production of thought and the control of emotions with the aim of increasing their “fitness”, the ability to adapt to environmental conditions (Bazzicalupo, 2010). Within it, the normalisation processes, typical of the disciplinary *dispositifs* and aimed at the production of “les corps dociles” (Foucault, 1975, pp. 137-171), do not fail: the “technologies of power” and the “technologies of self” (Foucault, 1988, p. 18), while retaining a functional space of independence, often resolve into each other, forming the outline of an ambivalent plot.

The medical disciplines, including psychiatry and psychology, intertwine their destiny with that of the biopolitical *dispositifs* in a material game of reciprocal legitimisation of research programs, political intervention and increase in production capacity. The relationship between the *dispositifs* themselves and economic disciplines are different: it is structural. Biopolitics, in fact, emerge when the exigency to satisfy basic needs declines, when the need to escape death decreases and the possibility of investing in life takes place. In other words, it represents a condition and a consequence of the development of capitalism (Foucault, 1976a, pp. 184-186).

In *Naissance de la biopolitique* (2004b), Foucault explains in further detail why these biopolitical *dispositifs* qualify as neoliberal. Theodore W. Schultz and Gary S. Becker, belonging to the School of Chicago, have developed the analysis of the work done by classical political economy and have introduced the concept of *human capital* that “c’est l’ensemble de tous les facteurs physiques psychologiques, qui rendent quelqu’un capable de gagner tel ou tel salaire” (Foucault, 2004b, p.230). A key concept that allows the neoliberal economy to deal with life experience that had never been examined before from an economic point of view: fertility, marriage, drug trafficking, allocation of time, remuneration of the law enforcement and corruption (Becker, 1998). What is the goal? Foucault’s answer is fundamental to our reasoning:

Une économie faite d’unités-entreprises, une société faite d’unités-entreprises: c’est cela qui est, à la fois, le principe de déchiffrement lié au libéralisme et sa programmation pour la

rationalisation et d'une société et d'une économie (Foucault, 2004b, p. 231).

Through this way we return to the *homo oeconomicus*, as “grille d'intelligibilité” of the *otium* and of the *negotium*. Such biopolitic *dispositifs* exercise their power over the subjects and their lives through the hold they have on *homo oeconomicus*. In fact, he behaves rationally when, as Becker states, he allocates the scarce resources he possesses on the basis of the contextual conditions. It follows that to regulate their conduct it is sufficient to manipulate the environment: “L'*homo oeconomicus*, c'est celui qui est éminemment gouvernable” (Foucault, 2004b, p. 274).

We have tried synthetically to identify some fundamental properties of the neoliberal biopolitic *dispositifs*. Below, we will *show*, conforming still to an inductive rather than hypothetical-deductive canon, how they are isomorphic to the childhood image promoted by the Reggio pedagogy.

Contrary to what Hoyuelos has proposed (2014, p.25), the image of childhood is not, in our opinion, just a theory. Nor does it represent the pure halfway point of the congruence between theory and practice. With great probability this term does not have only a denotative meaning, as one might imagine in light of a naive interpretation of the relationship between *imago* and *res*. If children represent a kantian *noumenon*, childhood and its image are the product of a non-universal, but historically determined, categorial apparatus. But even this last position is approximate.

In fact, an image of childhood is, in our opinion, a *concretion* among elements of a different nature (Giacomantonio, Luciano, 2018). The scientific propositions are probably within it: see, for example, the learning processes of children and how they are widely explained using socio-constructivist theories or how cognitive-behavioural hypotheses are used to quash socially undesirable behaviour. But in the same image, common sense propositions also seem to legitimately reside – such as frequent references to the imagination or innate curiosity of children as properties independent of any scientific theory or to the still widespread use of the concept of *whim* to explain infantile behaviour – and national and international regulatory propositions – that directly or indirectly govern both the building, the

spaces and the furnishings of the services and the tasks, choices and proposals of the educators on the basis of the hegemonic image of childhood. Apparently belonging to these concretions are also propositions that describe, with strong generalizations, the characteristics of current Western children – whose value of truth sometimes resides in the outcomes of scientific inquiry, otherwise in the empirical experience – and propositions that, more or less explicitly, indicate which values, attitudes, behaviours and skills should be acquired in educational services and, hopefully, must characterise the adult population. Therefore, the image of the child and childhood would be constituted by a set of statements whose statute is very variable: some are descriptive, others prescriptive, others still co-exist even when they are based on irreconcilable scientific theories. Within images of childhood, however, there are not only propositions, but also indescribable, analogical elements: they are the established practices, often instinctive, that are transmitted from one generation of workers to the next.

As well as every *dispositif* is a *heterogeneous set*, it seems that the image of childhood is a concretion of equally heterogeneous elements. Within it, the interweaving of knowledge and power – another defining element of any *dispositif* – already emerges from what we have just said. Mapping is theoretically necessary if we consider, as we have implicitly done so far, that the image of childhood forms a synolon with education, that every educational act necessarily involves an exercise of power and that reflection on education accompanies the development of Western thought from its origins; the consequent naturalisation of the relationship between knowledge and power in the educational field allows us to treat this very relationship as if it were *structural* even on the theoretical level.

It remains to be asked whether the image of childhood exercises a strategic function and, possibly, which type. In other words, if on the basis of our reasoning we can hypothesize that the image of childhood is by its nature a *dispositif*, then we must understand if it is qualifiable, in the contemporary context, as a neoliberal biopolitics.

We continue our programmatic reasoning by briefly examining – by way of example – some educational techniques (*à la* Foucault) used within different services, among which those that adopt the Reggio approach: assembly, lunch, educational proposals and play. They are

widely known and diversely studied (see purely by way of example: Bondioli, 1996; Bondioli, Mantovani, 1997; Catarsi, Fortunati, 2004; Cavallini, Tedeschi, 2007; Edwards, Gandini, Forman, 2017).

Children do not show up in services like *tabulae rasae*: when they enter, they have already developed a rich patrimony of action schemes both cognitively and emotionally. These techniques allow them, valuing their differences, to adapt confidently to a new environment: they are able to foresee what will happen in the near future and can enjoy the introduction of new elements that do not condemn to the repetition of the identical. They learn to reflect individually and collectively on their own behaviour by elaborating alternative action strategies when their conduct appears to be not conform with the historic norms that govern collective life. By comparing new phenomena or manipulating unfamiliar materials, children enrich their repertoire of action patterns and dispositions to learn according to unexpected and unpredictable directions, not artificially constrained within the narrow limits of verbal or logical–mathematical language.

It seems possible, however, that these same techniques are amphibolic. They probably promote processes of normalisation that govern the body and soul by acting over time, over space, over the composition of energies. They could contribute to the internalisation of truth-production mechanisms on themselves, consistent with the principles of veridiction and truthful hegemony. The same liberation of strength and, in particular, of the disposition to learn, seems to lead towards the mastery of the executive functions on which the strategic competences and key competencies are based (Pellerey, 2017). If read in this perspective, it would almost seem as if these educational techniques develop in the child the human capital necessary to become a productive worker, to exercise their rights and duties with awareness, to promote an inclusive society and sustainable economic development. If so, the “grille d’intelligibilité” becomes that of the *infantia or economics* prodromal compared to that of the *homo oecomomicus*.

Suggestions *à la* Dewey that are refinable and refining. They allow, however, for it to be assumed with caution that the image of childhood elaborated and diffused from the *Reggio approach* could be a neoliberal biopolitic *dispositif*.

In this perspective the proposal made by the democratic approach

(Moss, 2009; Fielding, Moss, 2011; Children in Europe, 2008) and its image of childhood seem neither utopian nor radical. Each form of government structures the space of action possible for a subject. A space that provides both a productive structure and a functional opposition to the development of the same historic configuration of power relations. In this sense, the democratic hypothesis probably does not take on the role of the real antagonist, but the functional one of the deuteragonist.

3. The bare life

We have reached the third hypothesis aforementioned in the *Prologue*. In our opinion, a radical and utopian proposal criticises the limits of biopolitical governmentality. We do not demonstrate or show, more simply we exemplify.

Biopolitics consists of a form of government that holds a grip on life, in Greek ζωή (*zoé*) and βίος (*bios*). Two terms to which we currently attribute the same meaning, but the former originally indicated the *bare life* and the second *form of life*,

Une vie qui ne peut jamais être séparée de sa forme, une vie dont il n'est jamais possible d'isoler quelque chose comme une vie nue [...]. Elle définit une vie – la vie humaine – dans laquelle les modes, les actes et les processus singuliers du vivre ne sont jamais simplement des faits, mais toujours et avant tout des possibilités de vie, toujours et avant tout des puissances. Tout comportement et toute forme du vivre humain ne sont jamais prescrits par une vocation biologique spécifique, ni assignés par une nécessité quelconque, maison bien qu'habituels, répétés et socialement obligatoires, ils conservent toujours le caractère d'une possibilité, autrement dit, ils mettent toujours en jeu le vivre même (Agamben, 1993, pp. 81-82).

The man is consequently the only animal whose happiness depends on the form assumed by living, by the way in which power becomes act. Therefore, the *form-of-life* is necessarily a political affair.

However, it seems that western political power is based “sur la sé-

paration d'une sphère de la vie nue par rapport au contexte des formes de vie" (Agamben, 1993, p.82). The thesis is based on quick genealogical analyses. In Roman law, the only case in which the term *life* is used in a legal sense is with the expression *vitae necisque potestas*, which indicates the power that can be exercised by the *pater* on the bare life of the male child. The western concept of sovereignty probably stands rests on the same power. In fact, by means of its exercise, the Leviathan reduces the risks to which bare life is exposed in the state of nature. In the state of exception, which has now become the norm, the proliferation of the *dispositifs* and the hand-to-hand between these and the human being make the processes of anthropogenesis become acts of desubjectivation (Agamben, 1993, 1995, 2009).

In biopolitical governmentality, bare life is a little problematized concept. Presented in the guise of a scientific notion, it is indeed a secularized political concept. The reduction *a infans* of critical reflection allows the spread of representations – pseudoscientific for Agamben – medical, economic and educational, we add, that in the name of adaptation to the environment have as their real purpose "Une économie faite d'unités-entreprises, une société faite d'unités-entreprises".

Which way to escape? How to avoid this form of government and its processes of anthropogenesis? How to exercise criticism? How to emancipate from the scission between bare life and form of life? Still just an example.

The modern state is able to exert its biopolitical hold on bare life on two conditions: birth and territory. A subject, in fact, becomes a citizen if he is born within a space bounded by national borders (Agamben, 1996, p. 39). The institute of the modern state, therefore, goes into crisis where it cannot hold: the citizen. When the *citizen*, in other words, is replaced by the *denizen* (Agamben, 1996, p. 27). Consequently, the current tragic migratory phenomena seem to represent a new, problematic opportunity to rethink the categories and forms of exercising the power of the dying modern state, to re-establish politics and necessarily education.

4. Violating boundary lines

In the event that the set of hypotheses formulated had a high empirical content, then it would be understandable the reason why the image of childhood promoted by the market approach and the democratic approach could coincide with that of the *infantia oeconomica*. This hypothesis would also explain why a large part of the didactics and experimental pedagogy seems to be striving to increase, through, for example, the competence-based didactics and evidence based research, the power exercised by neoliberal biopolitics; it would also explain why part of special pedagogy seems to invest its energies in the normalisation of learning disorders to increase their productivity.

From this specific perspective, imagining the possibility that educational bodies can promote democracy by democratising themselves does not seem to be a radical proposal. Just as it is not a radical proposal to denounce the effects of liberalism and neo-liberalism on education policies. They are all probably epiphenomena of the relationship which, according to Foucault, links science and politics.

To be disobedient *à la* Foucault and try to change the *status quo* – not necessarily limited to the educational one – we need to ask ourselves other questions. We must wonder, for example, how to emancipate ourselves from the scission between bare life and the form of life, restoring to politics what is appropriate to it: the orientation to the happiness of man.

For scientific knowledge, perhaps this perspective implies finding a way to overcome the crisis denounced in his own way by Edmund Husserl (1965) and generated by the inability to treat some of the problems that man perceives as vital.

It is not just a matter of investing in the rigor with which research is carried out in the individual scientific disciplines. But, above all, to increase the number of the interdisciplinary and transdisciplinary research series. In fact, any reflection enclosed in the narrow confines of a disciplinary area – such as pedagogy or didactics – risks being both blind and empty. Take for example the *desired profile about the adult population* (Vertecchi, 2001) – which is implicit in both the market approach and the democratic approach to child education. Together with anthropological models, images of childhood and adult man, it

represents the term *ad quem*, the final cause, of education and training cycles. The question is purely a political one. However, pedagogical and didactic reflection cannot avoid this analysis. Therefore, it should necessarily take place in an inter- or, better still, trans-disciplinary perspective.

References

- Agamben G. (1993). *Forme-de-vie. Futur antérieur. Politique, sociologie, philosophie, psychanalyse, culture*, (15): 81-86.
- Agamben G. (1995). *Homo sacer. Il potere sovrano e la nuda vita*. Torino: Einaudi.
- Agamben G. (1996). *Mezzi senza fine. Note sulla politica*. Torino: Boringhieri.
- Agamben G. (2009), *What Is an Apparatus? and Other Essay*. Stanford (CA): Stanford University Press (Ed. orig. pubblicata 2006).
- Aldrich R. (2010). Education for survival. An historical perspective. *History of Education*, 1(39): 1-14.
- Bazzicalupo L. (2010). *Biopolitica. Una mappa concettuale*. Roma: Carocci.
- Becker G.S. (1998). *L'approccio economico al comportamento umano*. Bologna: il Mulino.
- Bondioli A. (1996). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Mantovani S. (eds.) (1997). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: FrancoAngeli.
- Carr M. *et alii* (2016). Some thoughts about the value of an OECD international assessment framework for early childhood services in Aotearoa New Zealand. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(4): 450-454.
- Catarsi E., Fortunati A. (2004). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Cavallini I., Tedeschi M. (2007). *I linguaggi del cibo. Ricette, esperienze, pensieri*. Reggio Emilia: Reggio Children.
- Children in Europe (2008). *Young children and their services: developing a European approach*. Policy paper.
- Dahlberg G., Moss P., Pence A. (2003). *Oltre la qualità nell'educazione e cura della prima infanzia. I linguaggi della valutazione*. Reggio Emilia: Reggio Children (Ed. orig. pubblicata 1999).
- Deleuze G. (2010). *Che cos'è un dispositivo?*. Napoli: Cronopio (Ed. orig. pubblicata 1989).
- Edwards C., Gandini L., Forman G. (eds.) (2017³). *I cento linguaggi dei*

- bambini. L'approccio di Reggio Emilia all'educazione dell'infanzia*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Fielding M., Moss P. (2011). *Radical Education and the Common School. A democratic alternative*. London and New York: Routledge.
- Foucault M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1976a). *La volonté de savoir. Histoire de la sexualité 1*. Paris: Gallimard.
- Foucault M. (1976b). La crisis de la medicina o la crisis de la antimedicina. *Educación médica y salud*, 10(2): 152-170.
- Foucault M. (1984). What is Enlightenment?. In Rabinow P. (ed.), *The Foucault Reader*. New York: Pantheon Books.
- Foucault M. (1988). *Technologies of the Self: A Seminar with Michel Foucault*. Anherst: University of Massachusetts Press.
- Foucault M. (1997). «*Il faut défendre la société*». *Cours au Collège de France (1975-1976)*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Foucault M. (2004a). *Sécurité, territoire, population. Cours au Collège de France (1977-1978)*. Paris: Seuil/Gallimard.
- Foucault M. (2004b). *Naissance de la biopolitique. Cours au Collège de France (1978-1979)*. Paris: Gallimard/Seuil.
- Foucault M. (2005). Il gioco di Michel Foucault. In Foucault M., *Follia e psichiatria. Detti e scritti 1957-1984* (pp. 155-191). Milano: Raffaello Cortina (Ed. orig. pubblicata 1977).
- Giacomantonio A., Luciano E. (2018). Immagini d'infanzia e biopolitica. Congetture foucaultiane. *Ricerche Pedagogiche*, LII(206): 165-179.
- Luciano E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettiva di ricerca nei contesti educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Hoyuelos A. (2014). *Il soggetto bambino. L'etica pedagogica di Loris Malaguzzi*. Parma: Junior-Spaggiari (Ed. orig. pubblicata 1982).
- Husserl E. (1965). *La Crisidelle Scienze Europee e la Fenomenologia Trascendentale*. Milano: Il Saggiatore (Ed. orig. pubblicata 1954).
- Malaguzzi L. (1978). Alcuni significati dei linguaggi matematici. *Zerosei*, 2(7): 6-7.
- Malaguzzi L. (1995). La storia, le idee, la cultura. In C. Edwards, L. Gandini, G. Forman (eds.), *I cento linguaggi dei bambini* (pp. 43-112). Bergamo: Junior (Ed. orig. pubblicata 1993).
- Masschelein J., Simons M. (2002). An adequate education in a globalised world? A note on immunization against being-together. *Journal of philosophy of education*, 36(4): 589-608.
- Moss P. (2009). *There are alternatives! Markets and democratic experimental-*

- ism in early childhood education and care*. Working paper n. 53. The Hague: Bernard van Leer Foundation.
- Moss P. *et alii* (2016). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: Opening for debate and contestation. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 17(3): 343-351.
- Moss P., Urban M. (2017). The Organisation for Economic Co-operation and Development's International Early Learning Study: What happened next. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 18(2): 250-258.
- OECD (2017). *Early Learning Matters*. Paris: OECD.
- Rose N. (1999). *Powers of freedom. Reframing political thought*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Pellerey M. (2017). *Soft skill e orientamento professionale*. Roma: CnoS-FAP.
- Santaniello R. (2016). *Capire l'Unione europea. Politiche, diritto, economia*. Bologna: il Mulino.
- Urban M., Swadener B.B. (2016). Democratic accountability and contextualised systemic evaluation. *International Critical Childhood Policy Studies*, 5(1): 6-18.
- Vertecchi B., con la collaborazione di Lucisano P., Nardi E., Volpicelli I. (2001). *La scuola italiana da Casati a Berlinguer*. Milano: FrancoAngeli.
- Wright E.O. (2010). *Envisioning real utopias*. London: Verso Books.

Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti

Which pedagogical frameworks should be applied in pre-primary schools with a significant population of migrant children? Perspectives from research carried out with teachers

Luisa Zinant

Lecturer / Department of Languages and Literatures, Communication, Education and Society (DILL) / University of Udine (Italy) / luisa.zinant@uniud.it

Davide Zoletto

Associate Professor in Education / Department of Languages and Literatures, Communication, Education and Society (DILL) / University of Udine (Italy) / davide.zoletto@uniud.it

abstract

This paper aims to present some of the results of qualitative research carried out in pre-primary and primary schools with a significant population of migrant students in Friuli Venezia Giulia.

The research involved four Istituti Comprensivi and aimed to explore pedagogical frameworks, innovative educational practices and teachers' training needs. In this paper we will focus especially on the results emerging from teachers working in pre-primary schools.

The paper will first present the theoretical background to the research, with particular reference to the role played by approaches which are not related to culturalism within educational research in heterogeneous learning environments. We will then focus on the methodological aspects of the research, based on interviews with principals and experts, and qualitative questionnaires and focus groups with teachers.

Drawing especially on the analysis of data from the questionnaires and focus groups, we will finally present the main pedagogical assumptions emerging among pre-primary teachers, with a special focus on the ways in which they try to build inclusive learning environments starting from children's own diversities.

Keywords: *Pre-primary schools with a large migrant population, Pedagogical frameworks, Educational practices, Teachers, Intercultural pedagogy*

- * L'intero lavoro è frutto di un'elaborazione collettiva dei due autori e tuttavia Davide Zoletto è autore dei §§ 1 e 2 e Luisa Zinant è autrice dei §§ 3 e 4.

L'articolo si propone di presentare alcuni risultati di una ricerca qualitativa svolta in scuole dell'infanzia e primarie ad alta presenza migratoria della regione Friuli Venezia Giulia. La ricerca ha coinvolto quattro Istituti Comprensivi e ha avuto come obiettivo quello di indagare i modelli pedagogici, le pratiche didattiche e i bisogni formativi degli insegnanti. In questo contributo ci focalizzeremo in particolar modo sui risultati emergenti tra gli insegnanti in servizio presso scuole dell'infanzia.

Il contributo presenterà dapprima alcuni presupposti teorici della ricerca, con particolare riferimento alla possibile rilevanza di approcci non culturalisti alla ricerca pedagogica in contesti educativi eterogenei caratterizzati da una forte presenza di allievi postmigranti. Ci soffermeremo quindi sugli aspetti metodologici della ricerca, che ha previsto interviste con Dirigenti ed esperti e questionari qualitativi e focus group con gli insegnanti.

A partire soprattutto dall'analisi dei dati dei questionari e dei focus group, presenteremo infine i principali aspetti pedagogici emergenti fra gli insegnanti della scuola dell'infanzia coinvolti nella ricerca, con un focus specifico sulle modalità con cui tali insegnanti cercano di promuovere ambienti di apprendimento inclusivi a partire dalle diversità dei bambini.

Parole chiave: Scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria, Modelli pedagogici, Pratiche didattiche, Insegnanti, Pedagogia interculturale

Quale pedagogia nelle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Prospettive da una ricerca con gli insegnanti

1. Presupposti teorici

Quali sono i modelli pedagogici di riferimento di insegnanti in servizio presso scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria? Quali sono le pratiche che gli insegnanti mettono in atto?

Nel corso del presente articolo si cercherà di fornire alcune risposte, seppur parziali e circoscritte, a tali quesiti, che nel loro insieme rappresentano alcune delle domande di ricerca di un progetto di ricerca intitolato *Modelli pedagogici e pratiche educative in scuole dell'infanzia e primarie socialmente e culturalmente eterogenee*, svoltosi tra l'aprile 2017 e l'aprile 2018 presso il *Dipartimento di Lingue e Letterature, comunicazione, formazione e società* dell'Università degli Studi di Udine.

Tale progetto è nato con lo scopo di approfondire, a livello regionale del Friuli Venezia Giulia, le dinamiche in atto all'interno di scuole dell'infanzia e primarie ad alta presenza migratoria. All'epoca della progettazione della ricerca i dati presenti nel Rapporto MIUR-ISMU riferito all'a.s. 2014/2015, mostravano che a livello nazionale le scuole ad alta presenza migratoria (pari o superiore al 30%) erano il 5,1% del totale delle scuole presenti in Italia (MIUR-ISMU, 2016, p. 68). Di queste scuole, il 52,2% e il 29,9% erano allora rappresentate rispettivamente da scuole dell'infanzia e scuole primarie (ivi, p. 69). Nel medesimo anno scolastico, in Friuli Venezia Giulia le scuole con percentuali di alunni con cittadinanza non italiana superiori al 30% erano il 7,7% del totale (Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, 2016, p. 39).

A distanza di due anni, la situazione a livello nazionale sembra trovare conferma nei dati più recenti, riferiti all'anno scolastico 2016/2017, dai quali emerge come la scuola dell'infanzia sia il settore della scuola italiana nel quale si rileva la percentuale più alta di scuole

in cui gli alunni con cittadinanza non italiana superano il 30% (7,1% del totale secondo i dati del MIUR), mentre le scuole primarie sopra il 30% sono il 5,6% del totale (MIUR, 2018, p. 36).

Con il presente progetto di ricerca si mirava a raggiungere almeno una prima comprensione delle dinamiche in atto all'interno di tali scuole, direttamente dalla voce degli insegnanti impegnati in tali contesti. Le ricerche condotte in ambito pedagogico-interculturale, sia a livello internazionale (Howard, Richard Milner IV, 2014; Da Silva Idings, Combs, Moll, 2014; Sleeter, 2010) che nel contesto italiano (Fiorucci, 2015; Tarozzi, 2014; Catarci, 2013), suggeriscono infatti come, al fine di promuovere processi inclusivi, un ruolo significativo possa essere svolto anche dalle scelte pedagogiche, didattiche e metodologiche adottate dagli insegnanti.

Nello specifico, la ricerca aveva fra gli obiettivi quello di superare un'ottica solo culturalista, tenuto conto dei rischi che può comportare, anche in contesti complessi ed eterogenei come le scuole dell'infanzia e primarie ad alta presenza migratoria, l'adottare come unico o prevalente criterio di lettura le sole differenze culturali dei bambini e delle famiglie con *background* migratorio, soprattutto laddove tali differenze vengano intese secondo accezioni essenzializzanti o comunque troppo rigide, decontestualizzate e destoricizzate (Zoletto, 2012). Nelle scuole ad alta presenza migratoria, infatti, anche in considerazione della pluralità di aspetti extrascolastici che concorrono a definirne la conformazione (Borlini, Memo, 2009; Butler, Hamnett, 2007), i processi di apprendimento e socializzazione sia spontanei che intenzionalmente progettati emergono all'intersezione di una pluralità di aspetti, che includono non solo le differenze linguistiche e culturali, ma anche aspetti quali l'età, il genere, il gruppo sociale ecc. (Zoletto, 2016; Bolognesi, 2014; Favaro, 2014; Luatti, 2014).

Di fronte a una tale complessità, un approccio solo culturalista corre il rischio di reiterare almeno due problemi nell'atteggiamento di ricerca e intervento di ricercatori e insegnanti: da un lato il rischio di non cogliere la concretezza delle esperienze di apprendimento e socializzazione, né le modalità effettive con cui si sviluppano i processi di inclusione o esclusione; dall'altro lato il rischio di concentrarsi sempre e solo su criticità che si presumono legate solo alle differenze culturali dei bambini con *background* migratorio e delle loro famiglie, come se tali criti-

cità dipendessero esclusivamente dalle “loro” caratteristiche e non emergessero invece anche nell’incontro/scontro/confronto con le culture pedagogiche e dalle pratiche di quanti operano nei contesti educativi (Sleeter, 2010; Pollock, 2008; Dyson, 1997). È pertanto anche su tali culture pedagogiche che, come suggerito da tempo anche nell’ambito della pedagogia dell’infanzia (Bove, 2010; Bondioli, Nigito, 2008; Bondioli, 2006; Mantovani, 2003) occorre focalizzare l’attenzione della ricerca pedagogica, non solo o non tanto per evidenziare eventuali criticità, ma in particolare per sottolineare, valorizzare e diffondere punti di forza e potenzialità che talora vengono paradossalmente poco riconosciuti e poco promossi anche dagli insegnanti stessi.

2. Aspetti metodologici

La ricerca ha inteso quindi focalizzarsi non tanto sulle differenze culturali dei bambini e delle loro famiglie, ma viceversa: (1) sui modelli pedagogici emergenti fra gli insegnanti che operano in scuole dell’infanzia e primarie ad alta presenza migratoria; (2) sulle pratiche educative promosse in tali scuole; (3) sui bisogni formativi espressi dagli insegnanti stessi. L’intento della ricerca non era giungere ad una mappatura esaustiva di tutti questi aspetti, ma effettuare una prima ricognizione nella prospettiva di eventuali future ricerche su o uno più aspetti di quelli qui considerati.

Si è cercato di progettare la ricerca, basandosi principalmente su un approccio di tipo qualitativo che, nello specifico, ha visto l’intrecciarsi di diversi strumenti di ricerca quali interviste semi-strutturate, questionari semi-strutturati e *focus group*. Di seguito verranno esplicitati fasi e metodologie della ricerca, per poi passare alla presentazione e discussione dei risultati emersi riguardanti specificamente insegnanti in servizio presso le scuole dell’infanzia coinvolte.

Dopo la necessaria ricerca di sfondo, è stato messo a punto un questionario semi-strutturato che è stato innanzitutto sottoposto ad alcuni esperti del territorio (11, inclusi i Dirigenti dei quattro Istituti Comprensivi coinvolti nella ricerca) nel corso di interviste semi-strutturate audioregistrate. Tali interviste sono state finalizzate a raccogliere elementi per la messa a punto di una ulteriore versione del questiona-

rio (comprendente 27 quesiti) da utilizzare poi nella ricerca con gli insegnanti.

Lo strumento utilizzato con gli insegnanti iniziava con due domande di sfondo formulate allo scopo di offrire la possibilità ai docenti di esprimere la loro opinione in merito ai punti di forza e di debolezza del loro lavoro in contesti eterogenei, come anche far emergere le loro opinioni sul ruolo svolto dalla loro scuola per le rispettive comunità.

Si è proceduto poi con una serie di domande costruite al fine di indagare alcuni aspetti salienti dell'attività didattica dei docenti e alcuni aspetti delle culture pedagogiche sottostanti, facendo riferimento da un lato ad elementi presenti in specifici strumenti pensati per l'analisi e la valutazione dell'organizzazione pedagogica della scuola dell'infanzia (Bondioli, Ferrari, 2008; Bondioli, Nigito, 2008), dall'altro ad alcuni strumenti sviluppati più in generale in ambito pedagogico-interculturale per l'analisi della qualità dei contesti educativi eterogenei e multiculturali (Ferrari, Ledda, 2012; Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia, 2011; Santerini, 2010; Favaro, 2009).

La parte successiva del questionario è stata costruita con l'intenzione di indagare in modo maggiormente mirato la presenza di alcuni specifici aspetti che possono concorrere a promuovere ambienti di apprendimento inclusivi a partire dalle diversità dei bambini, dai loro interessi, linguaggi e competenze. In tal senso, si è fatto riferimento in particolare ad aspetti quali la valorizzazione delle competenze e degli interessi emergenti nel gioco e nell'interazione fra pari (Evaldsson, 2009; Bondioli, 2002; Dyson, 1997; Corsaro, 1997, trad. it. 2003) e la valorizzazione delle lingue e dei linguaggi conosciuti dai bambini (Favaro, 2013; Beacco *et alii*, 2010; Zaninelli, 2008), inclusi gli ambienti, i linguaggi e i contenuti connessi al mondo delle nuove tecnologie e dei media (Rivoltella 2015; Mantovani, Ferri, 2008; Dyson, 1997).

Le ultime domande del questionario riguardavano invece più da vicino il lavoro complessivo di progettazione e documentazione del docente (considerato come uno dei componenti di un più articolato gruppo di professionisti, facente parte di una specifica scuola), anche in ottica di continuità verticale e orizzontale, oltre che i suoi bisogni formativi.

Il questionario così composto è stato sottoposto a 36 insegnanti in servizio presso quattro Istituti Comprensivi della regione caratterizzati dalla presenza di plessi di scuola dell'infanzia o di scuola primaria con elevate percentuali di allievi con cittadinanza non italiana. Complessivamente hanno accettato di partecipare alla ricerca 19 insegnanti di scuola dell'infanzia (nove plessi coinvolti) e 17 di scuola primaria (di sette plessi diversi). Il questionario è stato compilato in forma anonima e individuale dai docenti, durante appositi incontri organizzati presso i plessi interessati dalla ricerca.

Allo scopo di approfondire almeno alcuni degli aspetti teorici e delle pratiche emergenti dai questionari, sono stati infine effettuati, sempre presso i plessi coinvolti, quattro *focus group* (audio-registrati), uno per ogni Istituto Comprensivo. I *focus group*, ai quali hanno partecipato tutti e 36 i docenti coinvolti nella compilazione del questionario, erano composti da cinque domande guida, una riguardante i punti di forza e di debolezza del lavorare in contesti eterogenei, tre riferite agli obiettivi del progetto, una lasciata aperta per eventuali ulteriori commenti e riflessioni.

3. Pratiche degli insegnanti e aspetti pedagogici emergenti dalla ricerca

Dati gli obiettivi del presente contributo, presenteremo alcuni dei risultati emergenti dalle risposte al questionario e dai *focus group*, soffermandoci su alcune pratiche riportate dalle insegnanti di scuola dell'infanzia e su alcuni aspetti pedagogici emergenti, con particolare riferimento alla promozione di ambienti di apprendimento inclusivi a partire dalle diversità dei bambini.

Nel questionario era stata predisposta una specifica domanda a scelta multipla (in cui era presente anche l'opzione: Altro, e nelle quali ogni docente poteva indicare fino ad un massimo di tre scelte), riguardanti gli approcci utilizzati più frequentemente dalle insegnanti in riferimento all'eterogeneità dei loro contesti. Sulla base delle scelte effettuate dalle docenti, emerge che fra gli approcci più utilizzati vi sono la promozione dell'educazione socio-emotiva (14), l'apprendimento cooperativo (11), la valorizzazione dei repertori linguistici e culturali degli allievi e delle loro famiglie (8) e la didattica laboratoriale (7).

L'importanza della sfera relazionale ed emotiva viene ripresa anche in altre risposte, in cui le docenti dichiarano di dedicare del tempo al creare un clima positivo in sezione, anche attraverso una adeguata articolazione degli spazi, una opportuna predisposizione dei materiali e una flessibile organizzazione dei tempi e dei raggruppamenti. Secondo quanto esplicitato da una docente, il fine ultimo di tali accorgimenti dovrebbe essere quello di rendere la scuola un ambiente in cui bambini possano star bene in relazione a se stessi e con gli altri. Questa è anche una delle ragioni a cui alcune insegnanti hanno ricondotto la scelta di far lavorare i bambini a coppie e in piccolo gruppo. Anche il fatto che molte insegnanti abbiano indicato fra gli approcci più utilizzati l'apprendimento cooperativo potrebbe forse essere letto anche in questo senso. Inoltre, nei *focus group* è emerso come alcune insegnanti facciano lavorare i bambini e le bambine in gruppi eterogenei per età, sia tra diverse sezioni della scuola dell'infanzia, sia con gruppi di bambini del nido o alunni della scuola primaria, nell'ottica della continuità verticale.

Oltre a progettare specifiche attività per far lavorare i bambini insieme ai pari, le insegnanti hanno anche dichiarato di osservare nei momenti non strutturati i bambini e le relazioni che avvengono tra di essi, e hanno evidenziato la presenza di raggruppamenti spontanei orientati dai giochi scelti, dagli interessi comuni, dalle attività proposte. L'importanza di questo aspetto è stata sottolineata in letteratura (Bondioli, Nigito, 2008, p. 218) e appare particolarmente rilevante anche considerata l'eterogeneità e complessità dei contesti indagati.

Potrebbe essere forse questa anche una delle direzioni in cui leggere un altro elemento emergente sia nei questionari che nei *focus group*, ovvero il fatto che secondo le docenti un interesse molto forte e comune fra i bambini è quello che riguarda le nuove tecnologie. Alcune docenti affermano che questo è anche uno dei motivi per cui utilizzano (sebbene questo aspetto emerga con frequenza variabile) diversi dispositivi tecnologici (le insegnanti hanno citato una varietà di dispositivi: proiettore interattivo, macchine fotografiche, microscopio digitale, *tablet*, *Lim*, *smartphone*, cornici digitali, lavagna luminosa, *personal computer*) al fine di completare, arricchire e supportare le esperienze di apprendimento, con una specifica attenzione alle valenze espressive di tali linguaggi. Questo carattere accomunante di linguaggi come quelli

tecnologicamente mediati è un'altra chiave di lettura potenzialmente interessante che emerge dalle risposte delle insegnanti. Potrebbe infatti offrire lo spunto per sviluppare anche in questo ambito un *focus* di ricerca mirato come quelli avviati per esempio per alunni di altre fasce d'età (Rivoltella, 2015; Zinant, 2014).

Dalle risposte emerge che le docenti prestano attenzione anche ad un altro ambito nel quale valorizzare le diverse conoscenze e competenze dei bambini e delle loro famiglie, ovvero quello delle diversità linguistiche. Alcune insegnanti hanno riferito di coinvolgere i genitori per il racconto di storie in lingua madre, in un caso anche con l'aiuto delle nuove tecnologie. Queste esperienze paiono evidenziare le centralità, tanto più in un contesto eterogeneo e multiculturale come quello delle scuole dell'infanzia ad alta presenza migratoria, della costruzione di una consapevole e positiva collaborazione scuola-famiglia (Traversi, 2014; Bove, 2010; Bove, Mantovani, Zaninelli, 2010; Silva, 2004).

Sempre per valorizzare le diverse lingue conosciute dai bambini e dalle bambine in sezione, le insegnanti dichiarano di avvalersi della presenza delle mediatrici linguistiche (ove presenti), ma anche di chiedere, durante i vari momenti della giornata scolastica, “come si dice in”, o inserendo alcuni termini nelle canzoni, o nelle *routine* quotidiane, o nei momenti di gioco strutturato o anche attraverso giochi svolti attraverso la LIM, da condividere con tutti gli altri bambini.

Richiamando le parole di Anne Haas Dyson (1997), potremmo dire che il gioco spontaneo e le interazioni fra pari, così come la curiosità per tecnologie e lingue diverse, sembrerebbero essere ambiti da cui le insegnanti muovono per valorizzare interessi e competenze dei bambini e promuovere così un ambiente di apprendimento inclusivo.

Un altro ambito nel quale le pratiche riportate dagli insegnanti sembrano particolarmente significative per la progettazione di ambienti inclusivi a partire dalle diversità dei bambini è quello della didattica laboratoriale, indicata da 7 docenti tra gli approcci più utilizzati. Con essa – affermano alcune delle insegnanti – è possibile lasciare spazio all'approfondimento, agito concretamente attraverso il fare, di interessi e competenze e favorire nel contempo la scoperta di nuove possibilità e conoscenze. Alcune insegnanti a tal proposito dichiarano di voler promuovere un apprendimento che parta dall'esperienza dei

bambini e dall'esperienza vissuta tra i bambini dentro e fuori la scuola. Una docente menziona a tal proposito la progettazione di *atelier*, affermando che sia per tale progettazione, come in generale in tutta l'attività didattica, sarebbe importante ragionare su quali proposte attuare, per offrire ai bambini la possibilità di scegliere ciò che davvero permette di esprimere al meglio il proprio potenziale e non solo di seguire un percorso prestabilito, uguale per tutti.

Non a caso, forse, alcune insegnanti specificano di progettare le attività con l'obiettivo di stimolare i diversi linguaggi dei bambini, affermando di tenere come riferimento i "cento linguaggi dei bambini" proposti nelle scuole dell'infanzia di *Reggio-Children* e in particolare dalla figura di Loris Malaguzzi (indicato come riferimento da 4 insegnanti), così come alcune insegnanti (4) indicano come riferimento le diverse intelligenze dei bambini proposte da Howard Gardner.

Oltre al linguaggio verbale, emerge una grande attenzione alla dimensione grafico-pittorica, alla dimensione musicale, al linguaggio iconico (molto utilizzato dalle insegnanti soprattutto con i più piccoli, nei primi mesi di scuola), nonché alla corporeità e, come già menzionato, al gioco, sia strutturato che spontaneo. L'aspetto interessante riguarda il fatto che quasi sempre le insegnanti affermano di unire tali linguaggi per presentare una determinata attività in modo da coinvolgere molteplici canali sensoriali e competenze. Ciò viene ad esempio attuato da alcune docenti nelle attività di avvicinamento al libro e alla promozione dei primi processi di alfabetizzazione.

All'interno di questa attenzione pedagogica verso le modalità per valorizzare le diversità dei bambini e nel contempo i loro interessi comuni, possono forse essere lette anche le opzioni indicate dalle insegnanti in risposta ad una seconda domanda a scelta multipla, relativa agli aspetti sui quali esse focalizzavano maggiormente l'attenzione nell'attività didattica. In questo caso, l'opzione maggiormente scelta dalle docenti riguarda l'ideale organizzazione degli spazi (17), a cui seguono le metodologie didattiche e modalità di gestione dei bambini (14) e gli strumenti e le risorse da utilizzare nella propria attività (10).

Durante i *focus group*, molte insegnanti hanno affermato di aver più volte riflettuto in merito al ruolo e all'articolazione dello spazio all'interno delle loro scuole, dichiarando di essere poi riuscite a de-strutturarlo e ristrutturarlo, creando così un ambiente di apprendi-

mento aperto e flessibile verso la libera scelta ed espressione dei bambini. Anche in questo caso appare significativa l'attenzione pedagogica riferita alla progettazione degli spazi e degli ambienti di apprendimento, uno dei temi cardine della ricerca sull'organizzazione pedagogica delle scuole dell'infanzia (cfr. ad esempio il già citato Bondioli, Nigito, 2008).

Va segnalato che diverse insegnanti hanno sottolineato anche il ruolo educativo degli spazi esterni alla scuola, sia per le attività di esplorazione, di ricerca, di rinforzo svolte in essi, sia per l'opportunità di creare un positivo rapporto con la natura e con l'ambiente circostante. Due insegnanti menzionano esplicitamente l'*outdoor education* come modello di riferimento per la propria attività didattica. Si tratta anche in questo caso di un elemento che potrebbe forse essere approfondito in ottica inclusiva, anche pensando alle recenti ricerche e riflessioni sul tema svolte anche in ambito italiano (Farnè, Agostini, 2014). Ampliando il concetto di ambiente circostante la scuola, le docenti raccontano di aver attivato numerose collaborazioni con associazioni ed enti presenti sul territorio, al fine di ampliare quantitativamente ma soprattutto qualitativamente l'esperienza e i vissuti degli alunni stessi.

Allo stesso modo, anche se in misura quantitativamente minore (6 scelte rispetto alle 17 riferite all'organizzazione dello spazio), anche la gestione dei tempi risulta rilevante per le docenti. Ciò emerge soprattutto dai *focus group*, durante i quali le insegnanti hanno discusso di tale aspetto, sia per la gestione delle attività, che non dovrebbe essere legata troppo strettamente a tempi rigidi e prestabiliti, sia per l'apprendimento delle *routine* della giornata. In misura ancor maggiore, le docenti hanno focalizzato l'attenzione sul rispetto dei tempi dei loro alunni e delle loro alunne, dimostrando ancora una volta la volontà di mettere al centro del processo di apprendimento il bambino stesso. Questo tipo di consapevolezza potrebbe essere letta come una "personalizzazione del tempo collettivo" (Bondioli, Nigito, 2008, p. 138), in cui pur prestando attenzione alle esigenze di ciascun bambino si riesca a far comprendere al bambino stesso "il piacere della condivisione e a riconoscere la necessità di regole del vivere collettivo" (*ibidem*).

Infine, sempre in riferimento alla centralità del bambino come protagonista del processo di apprendimento, va rilevato come alcune in-

segnanti (5 nel questionario e diverse anche nel *focus group*) indichino Maria Montessori come figura pedagogica di riferimento, un ulteriore spunto che meriterebbe di essere approfondito anche in specifico riferimento ai contesti multiculturali. Alcune docenti, anche in riferimento a tale visione di bambino autonomo ed attivo, affermano di essersi messe in discussione, di aver modificato anche i propri stili di insegnamento, la propria idea di bambino, di spazio-scuola e di insegnante. Insegnante che, proseguono le docenti, dovrebbe infatti sapersi mettere da parte per lasciare al centro del processo di apprendimento i bambini stessi, rimanendo una figura significativa in grado di orientare il loro processo di crescita e apprendimento, senza però decidere per loro. Un'insegnante capace, come specificato da un'altra maestra, di lavorare in maniera non direttiva, di non fornire le risposte ma di aiutare i bambini a trovarle.

4. Considerazioni conclusive

Nel corso della ricerca è emerso come l'eterogeneità sociale e culturale che caratterizza le scuole in cui lavorano queste insegnanti comporti un ripensamento continuo.

Ciò, alle volte, può provocare dei momenti di scoramento, come effettivamente riferito da alcune delle insegnanti coinvolte, che hanno riportato le difficoltà incontrate nel tentativo di far fronte agli aspetti segnalati come critici in tali contesti: ad esempio i problemi di comprensione linguistica e di collaborazione con le famiglie, oppure talora la non adeguatezza di spazi e risorse. Tuttavia, le docenti stesse nei vari momenti della ricerca hanno più volte sottolineato l'importanza di non focalizzarsi solo sulle criticità, ma di puntare sugli aspetti positivi dei loro contesti: ad esempio l'interesse e l'entusiasmo dimostrato dai bambini, l'arricchimento che deriva dalle diversità, percepite anche come opportunità per ricercare e sperimentare nuove metodologie al fine di migliorare il processo di insegnamento/apprendimento.

È anche in questo senso, forse, che si possono leggere alcune delle risposte fornite dalle insegnanti all'ultima domanda del questionario, in cui si chiedeva loro di suggerire un aggettivo che potesse sintetizzare a loro avviso il lavoro che esse svolgevano nelle loro scuole. Se 12 in-

segnanti hanno descritto il proprio lavoro usando un solo termine, di accezione positiva (es. gratificante, stimolante, speciale, ecc.) o comunque neutra (es.: multicultural), 7 insegnanti su 19, si sono orientate in realtà su due aggettivi: ad esempio, meraviglioso ma molto impegnativo, faticoso ma estremamente arricchente ecc. Come a dire che il contesto in cui lavorano è sicuramente un contesto complesso, un contesto che alle volte può disorientare, demotivare, che interpella continuamente il docente nel suo “essere insegnante”, ma che forse, proprio in virtù di tale continuo rinnovamento, può essere visto anche come costruttivo. Ci pare in questo senso particolarmente significativa l’espressione proposta da una delle docenti – il lavoro in queste scuole è come quello del “ricercatore” – che sembra richiamare un aspetto ben evidenziato in letteratura (Mantovani, 2003, pp. 109-113; Gobbo, 2000, pp. 199-208): quello di osservare e studiare dal di dentro i contesti ad alta complessità ed eterogeneità in cui l’insegnante lavora per poterli comprendere da più angolature e orientarli poi pedagogicamente, contribuendo a renderli laboratori quotidiani di riflessione e sperimentazione in cui prefigurare una scuola più inclusiva ed equa per tutti i cittadini di domani.

Riferimenti bibliografici

- Bolognesi I. (2013). Scuole dell’infanzia con elevata presenza di bambini di origine straniera. Conflitti sociali, processi educativi e opportunità evolutive. *Educazione Interculturale*, 12 (2): 183-198.
- Bondioli A. (2002). *Gioco e educazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A. (2006). Lo studio della prima infanzia in chiave pedagogica: questioni di metodo a partire da un esempio. In A. Bondioli (ed.), *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi* (pp. 132-158). Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A., Ferrari M. (eds.) (2008). *AVSI. AutoValutazione della Scuola dell’Infanzia. Uno strumento di formazione e il suo collaudo*. Bergamo: Junior.
- Bondioli A., Nigito G. (ed.) (2008). *Tempi, spazi, raggruppamenti. Un dispositivo di analisi e valutazione dell’organizzazione pedagogica della scuola dell’infanzia (DAVOPSI)*. Bergamo: Junior.
- Borlini B., Memo F. (2009). L’insediamento degli immigrati nello spazio ur-

- bano. Un'analisi esplorativa sulla concentrazione degli alunni di origine straniera a Milano. *Sociologia urbana e rurale*, 90: 89-112.
- Bove C. (2010). L'esperienza delle relazioni con le famiglie immigrate non è scontata. In F. L. Zaninelli (ed.) *Pedagogia e infanzia. Questioni educative nei servizi* (pp. 163-198). Milano: FrancoAngeli.
- Bove C., Mantovani S., Zaninelli F. (2010). Ascoltare le voci dei genitori immigrati nelle scuole dell'infanzia. Temi e dialoghi emersi da una ricerca nelle scuole dell'infanzia italiane. *Rivista di Studi Familiari*, 1: 59-75. In <ijfs.padovauniversitypress.it/system/files/papers/15_1_05_0.pdf> (ultima consultazione: 31/08/2018).
- Butler T., Hamnett C. (2007). The Geography of Education: Introduction. *Urban Studies*, 44(7): 1161-1174.
- Catarci M. (2013). Interculturalism in Italian primary schools with a high concentration of immigrant students. *Intercultural education*, 24(5): 456-475.
- Beacco J.C. et alii (2010). *Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*. Council of Europe (trad. it. *Guida per lo sviluppo e l'attuazione di curricoli per un'educazione plurilingue e interculturale*. Università degli Studi di Milano, "Italiano LinguaDue", 2016). In <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoiats/article/view/8261/7882>> (ultima consultazione: 31/08/2018).
- Corsaro W.A. (1997). *The Sociology of Childhood*. Thousand Oaks: Pine Forge (trad. it. *Le culture dei bambini*, Il Mulino, Bologna, 2003).
- Da Silva Iddings A.C., Combs M.C., Moll L.C. (2014). English Language Learners and Partnerships With Families, Communities, Teacher Preparation, and Schools. In H. Richard Milner IV, K. Lomotey (eds.), *Handbook of Urban Education* (pp. 188-196). New York: Routledge.
- Dyson A. H. (1997). *Writing Superheroes: Contemporary Childhood, Popular Culture, and Classroom Literacy*. New York: Teachers College Press.
- Evaldsson A.C. (2009). Play and Games. In J. Qvortrup, W.A. Corsaro, M.S. Honig (eds.), *The Palgrave Handbook of Childhood Studies* (pp. 316-331). New York: Palgrave Macmillan.
- Farnè R., Agostini F. (eds.) (2014). *Outdoor Education. L'educazione si-cura all'aperto*. Parma: Junior-Spaggiari.
- Favaro G. (ed.) (2009). *Un passo dopo l'altro. Osservare i cammini di integrazione dei bambini e dei ragazzi stranieri. La sperimentazione del Quaderno dell'integrazione nelle scuole fiorentine*. Firenze: Polistampa.
- Favaro G. (2011). *A scuola nessuno è straniero*. Firenze: Giunti.
- Favaro G. (2013). Il bilinguismo disegnato. *Italiano LinguaDue*, 1: 114-127.

- In <<https://riviste.unimi.it/index.php/promoitals/article/view/3123>> (ultima consultazione: 31/08/2018).
- Favaro G. (2014). Il timore della mescolanza. Ritratti di scuole nel tempo della pluralità. *Educazione interculturale*, 12(2): 153-164.
- Fiorucci M. (2015). The Italian Way for Intercultural Education. In M. Cacciarci, M. Fiorucci (eds.), *Intercultural Education in the European Context. Theories, Experiences, Challenges* (pp. 105-129). Farnham: Ashgate.
- Gobbo F. (2000). *Pedagogia Interculturale. Il progetto educativo nelle società complesse*. Roma: Carocci.
- Howard T.C., Richard Milner IV H. (2014). Teacher Preparation for Urban Schools. In H. Richard Milner IV, K. Lomotey (eds.), *Handbook of Urban Education* (pp. 199-216). Routledge: New York.
- Luatti L. (2014). Scuole polarizzate. Laboratori di sperimentazione? *Educazione interculturale*, 12(2): 173-182.
- Mantovani S. (2003). Pedagogia e infanzia. In L. Bellatalla, G. Genovesi, E. Marescotti (eds.), *Pedagogia: aspetti epistemologici e situazioni dell'esistenza* (pp. 109-120). Milano: FrancoAngeli.
- Mantovani S., Ferri P. (eds.) (2008). *Digital kids. Come i bambini usano il computer e come potrebbero usarlo genitori e insegnanti*. Milano: ETAS.
- MIUR – Fondazione ISMU (2016). *Alunni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015*. Milano: Fondazione ISMU. In <<http://www.ismu.org/2016/05/alunni-cni-rapporto-nazionale-2014-2015/>> (ultima consultazione: 31/08/2018).
- MIUR (2018). *Gli alunni con cittadinanza a.s. 2016/2017*. Ufficio Statistica e studi: Roma. In <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/FOCUS+16-17_Studenti+non+italiani/be4e2dc4-d81d-4621-9e5a-848f1f-8609b3?version=1.0> (ultima consultazione: 31/08/2018).
- Pollock M. (2008). From Shallow to Deep: Toward a Thorough Cultural Analysis of School Achievement Pattern. *Anthropology & Education Quarterly*, 39(4): 269-380.
- Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia (2011). *Interazioni. Strumenti per l'integrazione. Il quaderno dell'integrazione nelle scuole del Friuli Venezia Giulia*. Centro Stampa FVG.
- Regione Autonoma Friuli Venezia Giulia (2016). *Rapporto Immigrazione 2016*. Ufficio stampa e comunicazione. In <https://www.regione.fvg.it/rafvf/export/sites/default/RAFVG/cultura-sport/immigrazione/allegati/01122016_Rapporto_Immigrazione_2016.pdf> (ultima consultazione: 31/08/2018).
- Rivoltella P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia: La Scuola.

- Santerini M. (2010). *La qualità della scuola interculturale. Nuovi modelli per l'integrazione*. Trento: Erickson.
- Sleeter C.E. (2010). Afterword. Culturally responsive teaching: A reflection". *Journal of Praxis in Multicultural Education*, 5(1): 116-119.
- Silva C. (2004). *Dall'incontro alla relazione. Il rapporto tra scuola e famiglie immigrate*. Milano: Unicopli.
- Tarozzi M. (2014). Building an 'intercultural ethos' in teacher education. *Intercultural education*, 25(2): 128-142.
- Traversi M. (2014). La partecipazione dei genitori italiani e stranieri, nella scuola interculturale. *Educazione interculturale*, 12(1): 389-398.
- Zaninelli F. L. (2008). Idee e teorie sulla lingua. La voce di genitori e insegnanti a Milano. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2: 49-71. In <<http://www.fupress.net/index.php/rief/article/view/3009>> (ultima consultazione: 31/08/2018).
- Zinant L. (2014). *Seconde generazioni e nuove tecnologie. Una ricerca pedagogica*. Pisa: ETS.
- Zoletto D. (2012). *Dall'intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*. Milano: FrancoAngeli.
- Zoletto D. (2016). Scuole e quartieri ad alta presenza migratoria tra processi di territorializzazione e flussi transnazionali. Ambiti emergenti per la ricerca pedagogica. *Studium Educationis*, XVII, 1: 43-53.

Sul sentiero dei nidi di ragno.

La progettazione educativa in prospettiva 0-6

*On the Path to the Nest of Spiders.
The Educational Planning in 0-6 Perspective*

Valeria Rossini

Assistant Professor of Education / Department of Educational Sciences, Psychology, Communication / University of Bari (Italy) / valeria.rossini@uniba.it

abstract

With the introduction of the integrated education system for 0 to 6 year olds, set out in Legislative Decree n. 65/2017, Italian early years education must address the challenge of the «continuity of the educational and scholastic course [...] by supporting the development of children in a unitary process». This article, based on national and international research on the promotion of a culture of childhood that takes into account the requirements of child protection as well as participation, care and emancipation, describes a research-training project that took place in an Apulian school, on the theme of “Educational design in 0-6 perspective”. The training course enabled participants to reflect on the need to develop tools and practices which promote the sharing of responsibility between educators, teachers and parents, on the one hand avoiding unnecessary rigidity and/or inconsistencies in the vertical design of the curriculum, and on the other, strengthening the educational function of childcare as a significant context of Education.

Keywords: *Early childhood education, Continuity, Educational design, Pre-school, Daycare*

Con l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a 6 anni, prevista dal Decreto Legislativo n. 65/2017, la pedagogia dell'infanzia italiana è chiamata a riformulare la sfida della “continuità del percorso educativo e scolastico [...] sostenendo lo sviluppo delle bambine e dei bambini in un processo unitario”. Il presente articolo, prendendo spunto dai contributi nazionali e internazionali alla promozione di una cultura dell'infanzia che tenga insieme i bisogni infantili di protezione e partecipazione, cura ed emancipazione, racconta un'esperienza di formazione realizzata in un Istituto paritario pugliese, sul tema “La programmazione educativa in logica 0-6”. Il percorso formativo ha consentito di riflettere sulla necessità di costruire strumenti e pratiche orientate alla corresponsabilità tra educatori, docenti e genitori, che riesca da un lato a evitare inopportune rigidità e/o incoerenze nella progettazione verticale del curricolo, e dall'altro a rafforzare la funzione educativo-didattica del nido quale contesto significativo di crescita identitaria e relazionale.

Parole-chiave: Pedagogia dell'infanzia, Continuità, Progettazione educativa, Scuola dell'infanzia, Nido

Sul *sentiero dei nidi di ragno*.

La progettazione educativa in prospettiva 0-6

1. Continuità educativa e formazione professionale degli educatori

Con l'istituzione del sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita sino a 6 anni, prevista dal Decreto Legislativo n. 65/2017, la pedagogia dell'infanzia italiana si ritrova a esplorare le sfide emergenti da un nuovo modo di concepire la continuità del percorso educativo e scolastico infantile, quale prerequisito essenziale dello sviluppo unitario e armonico delle bambine e dei bambini. In sostanza, si tratta di riprendere la riflessione in corso nell'ambito della *early childhood education*, con uno sguardo specifico sui dispositivi applicativi del principio della continuità, alla luce delle recenti innovazioni legislative. Al comma 1 dell'art. 2 del suddetto decreto si legge infatti che “nella loro autonomia e specificità i servizi educativi per l'infanzia e le scuole dell'infanzia costituiscono, ciascuno in base alle proprie caratteristiche funzionali, la sede primaria dei processi di cura, educazione ed istruzione [...]”. Al fine di rafforzare le connessioni tra questi processi, bisogna quindi evitare sia rigide separazioni sia arbitrarie confusioni nel lavoro pedagogico a tutela dei diritti del bambino alla socializzazione, all'apprendimento e all'uguaglianza delle opportunità educative a partire dalla nascita.

In questa direzione, particolare attenzione va posta all'impostazione pedagogica della prima istituzione che va a integrarsi formalmente nel sistema educativo e scolastico: il nido d'infanzia, chiamato a dotarsi di strumenti educativi e didattici in grado di mantenere un dialogo proficuo con il segmento successivo. Abitare questo spazio dialogico non è tuttavia agevole, considerando che nido e scuola dell'infanzia sono sempre stati caratterizzati da una forte differenziazione ideologica e operativa, che attribuisce al primo essenzialmente compiti di cura e alla seconda funzioni più tipicamente didattiche.

Tale distinzione si fonda su rappresentazioni dei minori nei loro primi sei anni di vita che restano fortemente divise in zero-tre e tre-sei, come se il percorso evolutivo infantile fosse scisso in due fasi separate che non corrispondono di fatto né alle esperienze della vita reale dei bambini – normalmente abituati a convivere con bambini di altre età – né alle prospettive scientifiche che tratteggiano una visione olistica dello sviluppo.

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*, le difficoltà di attuazione di una reale integrazione 0-6 a livello di sistema sono dovute anche al fatto che in Italia la gestione dei servizi per la prima infanzia è tradizionalmente basata su una organizzazione mista, che vede sempre più spesso diversi soggetti privati e del privato sociale e confessionale affiancarsi agli enti pubblici. È dunque importante tratteggiare un quadro unitario di obiettivi, valori e approcci pedagogici che possa sorreggere una progettualità di ampio respiro, non sclerotizzata su modalità convenzionali o consuetudinarie di educare l'infanzia.

Sebbene la letteratura sia concorde nell'attribuire alle variabili relative al contesto familiare un'influenza maggiore nell'orientare lo sviluppo dei bambini rispetto a quella che possono avere le caratteristiche del nido (Shpancer, 2006), 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 casa (Berry *et alii*, 2016).

La pedagogia dell'infanzia può contare oggi su paradigmi teorici diversificati che orientano le teorie e le pratiche educative verso modalità più attente alle relazioni e ai processi, e meno fossilizzate sui traguardi o sui contenuti. Di certo in linea con questa prospettiva, il presente discorso mira tuttavia a non trascurare l'importanza di un'attenta progettazione dell'azione educativa e didattica al nido, attraverso la consapevolezza della relatività dello sguardo dell'adulto sull'infanzia, e della necessità di affinarlo con strumenti costruiti consapevolmente e collegialmente. Se lo sguardo psicologico e sociologico non possono da soli sostenere quello pedagogico, perché la pedagogia dell'infanzia non può trasformare gli stadi evolutivi o le condizioni ambientali in regole per l'azione, si tratta di valorizzare la speci-

ficità della visione pedagogica del lavoro al nido, in funzione di una determinata idea della persona che il bambino vuole essere e che l'adulto aiuta a promuovere. Se da un lato è ovviamente impensabile concepire il bambino come figura astratta, da assoggettare a una sequenza lineare di tappe e mete da superare, dall'altro deve esistere una *natura infantile* che emerge dalla voce dei bambini e che va rispettata, se noi adulti impariamo ad ascoltarla.

Da qui, un primo passo importante è rappresentato dalla conoscenza della cultura e del sapere sull'infanzia che gli educatori hanno elaborato e che utilizzano quale guida, a volte implicita, del loro agire. Conseguentemente, “occorre cogliere quali scopi educativi sono considerati importanti per la crescita dei bambini e perché e come i bambini raggiungono tali obiettivi” (Bondioli, 2017, p. 61).

Si tratta di una sfida davvero ardua, se si considera che nei nostri nidi e nelle nostre scuole dell'infanzia si incontrano bambini con età, personalità, stili di apprendimento, appartenenze familiari, sociali, etniche differenti, e pertanto difficilmente aggregabili intorno a un unico modello di servizio e/o di pratiche pedagogiche. In questa direzione, bisogna allora investire nella qualificazione professionale del personale educativo, che deve usufruire durante la carriera lavorativa di occasioni formative finalizzate alla condivisione di idee e metodologie di osservazione, riflessione, progettazione basate sulla collegialità.

A tutti i livelli, la formazione degli operatori è del resto considerata indicatore essenziale della qualità del servizio e della sua offerta. Al comma 3 dell'articolo 1, il decreto n. 65/2017 afferma infatti espressamente che il Sistema integrato di educazione e di istruzione “promuove la qualità dell'offerta educativa avvalendosi di personale educativo e docente con qualificazione universitaria e attraverso la formazione continua in servizio, la dimensione collegiale del lavoro e il coordinamento pedagogico territoriale”.

Se la necessità di qualificare il profilo degli educatori del nido prima dell'ingresso in servizio è garantita ora dalla loro istruzione universitaria, quella di monitorare l'ampliamento delle competenze professionali nel corso dell'attività lavorativa resta ancora poco coperta, per diverse ragioni. Di fatto, nel nostro Paese la formazione degli operatori della prima infanzia è sempre stata frammentata e priva di organicità.

Oggi, essa è lasciata alla libera iniziativa delle strutture e degli enti di formazione, con una conseguente difformità dei percorsi, dovuta anche alla differente collocazione nella dimensione pubblica o privata, laica o religiosa, dei nidi d'infanzia italiani.

All'interno di tale situazione pluralistica, si colloca il corso di formazione che ho coordinato e che è stato promosso da una Fondazione di ispirazione religiosa responsabile della gestione di una struttura paritaria pugliese. Entrare direttamente nel vivo di questa esperienza costringerà senza dubbio a dare per scontate le basi epistemologiche e teoriche della pedagogia dell'infanzia su cui l'intero percorso va a innestarsi. In ogni modo, si spera che questa incursione idiografica possa essere letta come un *pretesto* per cercare di rispondere ad alcune domande cruciali che investono non solo il mondo dei servizi, ma la stessa idea di infanzia e la qualità della vita dei bambini in generale.

Tra le tante, abbiamo cercato di rispondere a questa: "Come si può porre la questione di un curriculum zero-sei e di una rappresentazione condivisa di bambino da zero a sei anni in situazioni come questa in cui esistono diverse figure di coordinamento, gruppi di lavoro distinti e separati che non sperimentano mai occasioni sistematiche e continuative di lavoro in comune?" (Zuccoli, Infantino, 2018, p. 43).

La domanda affronta un aspetto fondamentale della formazione professionale degli educatori della prima infanzia, che non può prescindere da una riflessione approfondita sul senso da attribuire alla collegialità. Il lavoro collegiale diventa ora, anche formalmente, un impegno comune di tutti gli attori dei servizi 0-6 e incrocia il tema della professionalità degli educatori con quello della continuità (orizzontale e verticale) dei servizi in cui deve esplicarsi. Al fine di renderlo sempre più efficace, si tratta di ripensare il modo di essere *gruppo in formazione*, ponendo al centro la persona del professionista e la relazione con l'altra persona (il bambino). La continuità del gruppo è speculare a quella della relazione, inquadrandosi all'interno di una concezione estremamente dinamica dello sviluppo infantile, che trova un punto fermo proprio nel concetto di crescita identitaria della persona in formazione e dei servizi deputati ad accoglierla.

Ragionare in un'ottica di continuità consente di contenere il rischio di schiacciamento sul presente in cui una pedagogia del nido, attenta alle sacrosante dimensioni dell'immediatezza della relazione e

della situazionalità del contesto, può incorrere. Per scongiurare questo rischio, è allora opportuno investire sulla formazione degli educatori, affinché essa stessa si configuri come un *progetto*, ossia come proiezione della professionalità in un tempo futuro. L'educazione 0-6 anni richiede in sostanza una postura professionale orientata non soltanto a ciò che al bambino serve oggi, ma anche e soprattutto a ciò che a quel bambino di oggi servirà domani (Schenetti, 2013).

Sulla base di questa idea di continuità, il nido diventa terreno di confluenza di strategie di raccordo volte a modulare la separazione graduale del bambino dal suo ambiente familiare e, nello stesso tempo, a mantenere una connessione con la sua esperienza di vita pregressa e presente.

Di conseguenza, il dispositivo della continuità educativa va oltre una visione stereotipata o semplicistica che la riduce a un passaggio di informazioni da un gruppo di educatrici del nido alle colleghe della scuola dell'infanzia, rispetto ai profili cognitivi e comportamentali dei bambini in uscita. La continuità è piuttosto da leggersi come luogo di costruzione e ricostruzione delle pratiche dell'accoglienza, dell'educazione individualizzata e personalizzata, della cura e della condivisione di assologie, intenzionalità e stili pedagogici.

Essa è occasione di riflessione sull'identità delle istituzioni, dei bambini, delle famiglie, dei processi apprenditivi e relazionali. La continuità rappresenta il dispositivo che consente di avere cura dei bisogni educativi fondamentali della persona, nella sua tensione verso il perfezionamento; ed è inoltre impalcatura di sostegno per lo sviluppo professionale degli operatori, nelle dimensioni del coordinamento, dell'animazione, della collaborazione, della proattività (Bobbio, Grange Sergi, 2011).

La continuità educativa si deve intendere quindi come un progetto pedagogico da condurre insieme, garantendo al gruppo di lavoro congiunto alcune condizioni di praticabilità, che Bordogna identifica in: motivazione professionale, vicinanza o convivenza nella medesima struttura edilizia, analogia di interessi e gusto per la ricerca. Se queste condizioni sono assicurate, può prendere avvio un lavoro che preveda "il confronto professionale come strumento di scambio, il metodo osservativo come terreno di incontro e la programmazione educativa come dispositivo operativo" (Bordogna, 1988, p. 104).

Nell'attività formativa descritta¹, che ha coinvolto 15 soggetti di sesso femminile (educatrici di nido e insegnanti di scuola dell'infanzia) in servizio presso lo stesso istituto paritario di una città pugliese sul tema “La programmazione educativa in logica 0-6”, abbiamo cercato di rispettare questi criteri, disegnando un percorso formativo ricorsivo e reticolare che tenti di intrecciare il concetto di continuità con quello di progettazione, in una trama resistente e avvolgente come la tela del ragno.

2. La progettazione educativa 0-6 sul *sentiero dei nidi di ragno*

Nel romanzo di Calvino intitolato *Il sentiero dei nidi di ragno*, si legge che “trasformare dei fatti in parole non vuol dire cedere alla retorica dei fatti, né cantare il bel canto. Vuol dire mettere nelle parole tutta la vita che si respira a questo mondo, comprimercela e martellarla”.

Indipendentemente dai suoi contenuti, assai distanti dal presente discorso², questo romanzo offre nel titolo un'utile metafora per una concezione della progettazione educativa che non intende ingabbiare la realtà, o edulcorarla. Al contrario, una progettazione che si snodi come il *sentiero dei nidi di ragno* si serve delle parole (pensate, scritte e agite) allo scopo di apportare un cambiamento positivo in un contesto intenzionalmente costruito per rendere appunto migliore la vita dei bambini. In quest'ottica, chi lavora nei servizi 0-6 dovrebbe avere una disposizione a scorgere e accogliere i punti di debolezza, le aree di fragilità, le percezioni di insoddisfazione che giorno dopo giorno possono rallentare il cammino verso il miglioramento professionale.

“Generare o rigenerare consapevolezza sulle condotte più ovvie rappresenta quindi un'esigenza mai definitivamente soddisfatta del lavoro di un'equipe educativa e comporta, di conseguenza, far emergere

- 1 Il corso ha avuto una durata di 16 ore e si è svolto in due giornate nei mesi di marzo e aprile 2018. È stato condotto dalla scrivente insieme alla dott.ssa Maria Susanna Defidio, che ha curato la parte laboratoriale.
- 2 *Il sentiero dei nidi di ragno* è il primo romanzo di Italo Calvino. Pubblicato nel 1947 da Einaudi, è ambientato in Liguria all'epoca della seconda guerra mondiale e della Resistenza partigiana.

e condividere il significato di azioni che si riproducono in modo quasi automatico, implica un lavoro costante, il ritornare ricorsivamente e riflessivamente sugli atti e contesti che connotano l'agire quotidiano" (Gariboldi, Pugnaghi, 2017, p. 61).

L'esperienza di formazione ha consentito di tratteggiare un progetto di continuità orizzontale e verticale volto a costruire strumenti e pratiche orientate alla corresponsabilità tra educatori, docenti e genitori nella comune impresa dell'educazione della prima infanzia, partendo dall'ingresso nel nido. Anche se con qualche resistenza, la cultura della progettazione e della valutazione è entrata a pieno titolo nella dimensione educativa del nido, dando vita a dispositivi didattici molto interessanti, anche e forse in ragione delle loro ambivalenze. Considerando che il lemma *didattica* richiama etimologicamente l'insegnamento diretto e collettivo all'interno di contesti formali di istruzione, l'idea di didattica appare incompatibile con le caratteristiche pedagogiche dei contesti per la prima infanzia.

In particolare, è in evidente contraddizione con la struttura educativa del nido che, già nella sua denominazione, rimanda metaforicamente a pratiche di cura legate alla quotidianità e alla vita (bio)sociale (Calidoni, 2016).

Nei servizi educativi per la prima infanzia, inizialmente, l'introduzione della dimensione didattica è apparsa espressione di una concezione sperimentale della scolarizzazione infantile, che produce da un lato un controllo scientifico delle strutture prescolastiche, e dall'altro una anticipata educazione intellettuale. Tale concezione sperimentale, anziché essere vista come antidoto allo spontaneismo attraverso la legittimazione di pratiche di ricerca e di organizzazione pedagogica che mettano al centro la relazione tra il bambino (i suoi interessi e bisogni) e il sapere (le forme della conoscenze e le visioni antropologiche), è stata oggetto di avversione e intolleranza fino a un recente passato (Frabboni, 1980).

Anche oggi, si può dire che la sedimentazione della dimensione didattica al nido sia ostacolata dalla difficoltà di conciliare cura e apprendimento nell'esperienza educativa con i piccolissimi. "La cura va ripensata non come relazione intimistica, diadica, ma come atteggiamento dell'adulto che si occupa e si preoccupa della circolarità delle menti adulto-bambino/i, e tra bambini. Un adulto che si prende cura dell'in-

telligenza dei bambini (e degli altri adulti) attraverso ascolto, dialogo, empatia, ricerca condivisa, desiderio di incontro e valorizzazione delle reciproche differenze di ogni soggettività” (Cagliari, 2017, p. 16).

Dando per acquisiti tutti i contributi volti a valorizzare il ruolo della relazione educativa e del clima accogliente nella *early childhood education* (Phillips, Lowenstein, 2008), si tratta di “individuare quali caratteristiche fisiche, simboliche, sociali sostengono e favoriscono o al contrario inibiscono l’impegno dei bambini in attività e in interazione con l’ambiente circostante, in costruzioni di conoscenza sempre più sofisticate e progressivamente più complesse” (Barone, Zaninelli, 2017, p. 110).

Ovviamente, sostenere l’apprendimento non significa focalizzarsi esclusivamente sulla dimensione intellettuale o sui contenuti del sapere. Più che al *cosa*, l’interesse è rivolto al *come*, ma sempre con l’impegno a ritrovare un filo conduttore tra le diverse modalità del fare e del pensare. Ognuno di noi, soprattutto nelle prime fasi della vita, apprende con la mente, ma anche con il corpo, con i sensi, con le emozioni. Ci sono cento modi per imparare, che sono utilizzati contemporaneamente, in successione o alternativamente. Possiamo apprendere attraverso la memorizzazione, la ripetizione, l’imitazione, la ricerca, il *problem solving*, lo scambio, l’esplorazione, la sperimentazione, la riflessione (Cagliari, 2017). Questa pluralità e multiformità dei percorsi apprenditivi non consegnano però all’educatore e all’insegnante un’assoluta libertà di impostare e attuare le proposte didattiche; piuttosto, li richiamano alla responsabilità di realizzare e documentare *insieme* a colleghi, genitori e allievi stessi, ciò che si intende fare e si fa.

Questa esigenza diviene particolarmente importante in prospettiva 0-6, e quasi urgente date le evidenti difficoltà di costruzione di una progettazione verticale e integrata del curricolo. A livello progettuale, la continuità verticale soffre infatti di una incoerenza di fondo che indebolisce la possibilità di prevedere un itinerario comune e/o ricorrente di esperienze da leggersi anche in termini di contenuti di apprendimento. Con riferimento a questi ultimi, nei servizi 0-6 i contenuti non attengono alle nozioni da acquisire, ma ai *campi di esperienza*, intesi come tracce culturali per gli educatori e luoghi dell’agire dei bambini (Freschi, 2016). Se concepiti non come discipline anticipate, ma come dimensioni della crescita individuale e sociale, i

campi di esperienza rappresentano lo sfondo progettuale comune all'interno dei servizi per l'infanzia, e possono essere utilizzati anche al nido come strumenti per ordinare i modi di vivere il rapporto con i linguaggi e i saperi, attraverso l'azione concreta nel mondo oggettuale, simbolico e relazionale.

Tuttavia, come richiama opportunamente Paparella, i campi di esperienza acquisiscono senso solo anteponendo la nozione di esperienza rispetto a quella di campo, perché altrimenti si rischia di introdurre nella progettualità educativa forme di discontinuità che frammentano il percorso di apprendimento.

Nell'ottica della continuità, la costruzione delle competenze e la loro gestione personale da parte del bambino richiedono senza dubbio la valorizzazione dei diversi modi con cui una certa competenza si presenta e si manifesta, ma anche l'individuazione di una comune radice dinamica di competenze che a prima vista possono apparire diverse e distinte. Si tratta di un compito molto difficile, poiché non è possibile ridurre – come spesso si fa – le competenze alla sola considerazione delle conoscenze fruite dalla persona e delle abilità poste in atto nel corso delle sue esperienze, dovendo pensare ad implicazioni ben più vaste, riferibili cioè anche alla dimensione della continuità orizzontale (Paparella, 2011).

Accompagnare lo sviluppo del bambino nei primi sei anni di vita significa allora costruire occasioni di contatto con elementi culturali e contenitori contestuali che richiedono un'impostazione progettuale da parte degli adulti basata su una visione situazionista dell'attività conoscitiva umana. Legare i campi di esperienza alle attività pratiche realizzate nel mondo sociale rende possibile ad esempio la progettazione di percorsi comuni a bambini di età diverse (e anche di segmenti scolastici diversi), attraverso il monitoraggio attento della progressione evolutiva che i bambini svolgono nel gioco e nelle interazioni reciproche. “Ciò che si può o non si può fare a due o tre anni è scritto più nelle relazioni e nei sistemi di attività a cui si partecipa che non nella testa e nell'età cronologica dei bambini” (Fabbri, 2016, p. 94).

Superata la concezione custodialistica e assistenzialistica del nido, che nel passato fondava la sua ragione di essere sulla *manca* (della figura materna, dello spazio domestico, della cura esclusiva), si tratta in sostanza di rafforzare la funzione di facilitazione che caratterizza la

didattica del nido, rispetto alle *opportunità* offerte al bambino di sviluppare la propria autonomia e agire in modo intenzionale e creativo sul contesto, in vista di traguardi evolutivi auspicabili e prefigurabili, anche se non in modo rigido o assoluto.

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* (Côté-Lecaldare, Joussemet, Dufour, 2016). In questa prospettiva, il costrutto di competenza non fa riferimento a una catena lineare di stadi nella loro prevedibile successione, ma a un sistema reticolare interconnesso tramite feedback e movimenti imprevedibili. "La competenza si presenta come la caratteristica psicogenetica dell'infanzia attraverso cui si manifesta il carattere provvisorio dei modelli strategici di scoperta che ogni bambino modifica di volta in volta attraverso l'autocorrezione delle procedure di interazione con il proprio contesto fisico, sociale ed affettivo" (Fornasa, Barbetta, 1988, p. 23).

Su tali basi, si delinea una concezione di progettazione educativa che può e deve essere pensata e realizzata in vista di un percorso unitario 0-6, senza però confusioni organizzative e istituzionali. Durante l'attività formativa, si è discusso pertanto dell'opportunità di elaborare una progettualità che non abbia un punto di partenza e un punto di arrivo definiti da una sequenza ininterrotta, ma che sappia svolgersi e riavvolgersi continuamente su se stessa, in una circolarità di idee e iniziative. Di fatto, la condivisione degli spazi tra nido e scuola dell'infanzia e il contatto quotidiano tra educatrici e insegnanti hanno reso possibile l'ideazione di un curriculum verticale incentrato su *sentieri di sviluppo*, immaginati come ragnatele.

Il percorso formativo è stato articolato intorno a cinque parole-chiave, che sono state utilizzate quali lenti di lettura dell'attuale quadro normativo e quali bussole per la costruzione del sentiero dei nidi di ragno. Esse sono: equità, continuità, inclusione, corresponsabilità, qualità. Dopo un brainstorming volto a definire le sfide del nido e di conseguenza le priorità formative delle educatrici in funzione di tali parole-chiave, è stata avviata la co-progettazione di percorsi di apprendimento per piccoli gruppi di lavoro.

Non disponendo di orientamenti ministeriali per la fascia 0-3, la scelta degli obiettivi è stata effettuata facendo riferimento alle *finalità educative* esplicitate nelle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* del 2012 (tenendo conto delle integrazioni apportate dal documento *Indicazioni nazionali e nuovi scenari* del 2018).

Suddivisi in piccoli gruppi misti, formati da educatrici del nido e da insegnanti di scuola dell'infanzia, le partecipanti hanno tracciato un percorso che da ciascun campo di esperienza giungesse a identificare alcuni *obiettivi di apprendimento* comuni.

Il processo di definizione degli obiettivi non è stato agevole: le educatrici del nido hanno ammesso infatti di avere una maggiore propensione all'osservazione delle modalità, dei tempi e delle situazioni attraverso cui prende forma l'apprendimento dei bambini. Meno frequente è il ricorso all'analisi del livello di competenza raggiunto dal singolo bambino e dal gruppo dei bambini durante e dopo le attività proposte.

Per affinare la capacità di osservazione e valutazione delle competenze oggetto di apprendimento, sono stati analizzati due campi di esperienza, uno a dominanza culturale, che rinvia all'area di conoscenza matematico-scientifica, e l'altro a dominanza valoriale, incentrato sulla dimensione socio-affettiva e relazionale. In particolare, l'attenzione è stata focalizzata sui campi di esperienza *La conoscenza del mondo* e *Il sé e l'altro*. Attraverso la ricerca e l'adattamento delle parole che potessero esprimere le forme di apprendimento da realizzare anche al nido e non solo nella scuola dell'infanzia, "in modo progressivamente più sicuro" come stabilito nelle Indicazioni nazionali, il gruppo formativo è stato in grado di tracciare un sentiero comune su cui camminare, con modalità globali e unitarie, verso una progettazione integrata.

A titolo esemplificativo, rispetto al campo di esperienza *Il sé e l'altro*, è stato possibile identificare alcuni obiettivi di apprendimento comuni sia al nido sia alla scuola dell'infanzia, da utilizzare quali indicatori del progressivo raggiungimento della relativa competenza. La valutazione del grado di raggiungimento degli obiettivi è ovviamente da effettuarsi in funzione dei livelli e delle caratteristiche individuali, del tipo di stimoli presentati e delle attività proposte.

Nello specifico, il traguardo per lo sviluppo della competenza relativa al “giocare in modo costruttivo con gli altri” è ad esempio perseguibile anche al nido, se declinato negli obiettivi di apprendimento: “prova a rispettare il proprio turno”, “accetta i cambiamenti”, “comprende e porta a termine semplici consegne”, “utilizza in modo creativo il materiale”.

Lavorando su tali *parole agite*, la progettazione ha piano piano assunto la forma reticolare del nido del ragno, poiché ha consentito di prefigurare un insieme di attività funzionali agli obiettivi identificati, da realizzare in modo congiunto sia al nido e sia nella scuola dell’infanzia, per accompagnare i bambini diacronicamente, e quindi nel tempo del passaggio, ma anche sincronicamente, ossia nel comune spazio educativo e sociale.

A partire da questa consapevolezza, il percorso formativo ha avuto ricadute positive a diversi livelli. Nonostante i limiti derivanti dalla breve durata del corso, che ha reso difficile la rilevazione puntuale dei bisogni formativi dei partecipanti e la rilevazione approfondita delle competenze apprese al termine dell’iniziativa, è possibile affermare che il gruppo di lavoro eterogeneo abbia rappresentato un contenitore imprescindibile di idee e confronti produttivi nella logica 0-6.

Le tracce progettuali che sono state delineate costituiscono la base per la scelta delle attività e delle metodologie educativo-didattiche da inserire all’interno di itinerari di progettazione orizzontale e verticale, che possano poi confluire nelle attività di *educational evaluation*. In questa direzione, il lavoro sulle competenze osservative e valutative delle educatrici diventa strumento di diffusione di “una cultura della valutazione formativa all’interno dei servizi educativi per l’infanzia tenendo conto che occorre partire quasi da zero” (Bondioli, Savio, 2017, p. 40).

In particolare, avere accolto la metafora del *sentiero dei nidi di ragno* ha dato al gruppo l’opportunità di rivedere una concezione ingenua delle diversità nell’apprendimento e nello sviluppo, che a volte finisce per bloccare alcuni bambini in una condizione fissa o separata da quella dei compagni. Riteniamo che il fatto che i bambini siano diversi tra loro e che ognuno segua percorsi caratterizzati da eterocronia e originalità non debba implicare una fossilizzazione delle differenze individuali nella storia evolutiva del soggetto e del gruppo, e tantomeno

l'identificazione del singolo bambino con la differenza che esprime in un dato momento della sua crescita.

Accogliere le differenze non significa infatti *con-fermare* staticamente il bambino bloccandolo in un *pre-giudizio*, bensì accettare la sua alterità nella sua unicità e nel suo divenire (Grange, 2017).

Solo in questo modo, una progettazione intesa come il *sentiero dei nidi di ragno* potrà rendere documentabile, condivisibile e tangibile l'impegno educativo e didattico verso una proficua continuità e corresponsabilità nei contesti 0-6, in grado di congiungere le logiche della qualità istituzionale con i canoni della pedagogia dell'infanzia.

Riferimenti bibliografici

- Barone P., Zaninelli F. L. (2017). Educare nei servizi. In S. Kanizsa, A.M. Mariani (eds.), *Pedagogia generale* (pp. 97-130). Milano-Torino: Pearsons.
- Berry D. *et alii* (2016). Household chaos and children's cognitive and socio-emotional development in early childhood: Does childcare play a buffering role? *Early Childhood Research Quarterly*, 34: 115-127.
- Bobbio A., Grange Sergi T. (eds.) (2011). Introduzione. In Id., *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa* (pp. 5-16). Brescia: La Scuola.
- Bobbio A., Traverso A. (eds.) (2016). *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*. ETS: Pisa.
- Bondioli A. (1997). Verso un servizio per la fascia zero-sei: un'esperienza di continuità. In A. Bondioli, S. Mantovani (eds.), *Manuale critico dell'asilo nido* (pp. 327-344). Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A. (2017). How to form educators for children from 0-6 years old. *Pedagogia oggi*, 2: 59-73.
- Bondioli A. (2017). Nuovi paradigmi per ripensare la ricerca e la pedagogia dell'infanzia. In LV Convegno di Scholé. *Pedagogia dell'infanzia* (pp. 53-74). Brescia: La Scuola.
- Bondioli A., Savio D. (2017). La valutazione di contesto e del bambino: questioni e prospettive. In C. Lichene (ed.), *Conoscere lo 0-6* (pp. 29-42). Bergamo: Zeroseiup.
- Bondioli A., Savio D., Gobetto B. (2017). *Tra 0-6. Uno strumento per riflettere sul percorso educativo 0-6*. Bergamo: Zeroseiup.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l'infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.

- Bordogna F. (1988). La continuità nido-materna, un'esperienza possibile. In W. Fornasa (ed.), *Nido futuro: strategie e possibilità* (pp. 103-115). Milano: FrancoAngeli.
- Cagliari P. (2017). Costruire un curriculum 0/6: un'occasione per definire significati e concetti trasversali. In C. Lichene (ed.), *Conoscere lo 0-6* (pp. 13-23). Bergamo: Zeroseiup.
- Calidoni P. (2016). Didattica del nido. Meglio il complemento di specificazione. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (eds.), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo* (pp. 103-118). Bergamo: Junior.
- Calvino I. (1947). *Il sentiero dei nidi di ragno*. Milano: Mondadori.
- Catarsi E., Fortunati A. (1989). *La programmazione-progettazione nell'asilo nido*. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi E., Fortunati A. (2004). *Educare al nido. Metodi di lavoro nei servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Cesareo V., Scurati C. (eds.) (1986). *Infanzia e continuità educativa*. Milano: FrancoAngeli.
- Côté-Lecaldare M., Joussemet M., Dufour S. (2016). How to Support Toddlers' Autonomy: A Qualitative Study With Child Care Educators. *Early Education and Development*, 27(6): 822-840.
- Demetrio D. (1990). *Educatori di professione. Pedagogia e didattiche del cambiamento nei servizi extra-scolastici*. Firenze: La Nuova Italia.
- Dewey J. (1938). *Experience & Education*. New York, NY: Kappa Delta Pi.
- Dozza L., Loiodice I. (1994). *0-6 anni: manuale di didattica*. Roma-Bari: Laterza.
- Fabbi L. (2016). Verso un nido situato. Condividere pratiche educative e organizzative. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (eds.), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo* (pp. 85-102). Junior: Bergamo.
- Fornasa W., Barbetta P. (1988). Il nido come laboratorio di intelligenza. In W. Fornasa (ed.), *Nido futuro: strategie e possibilità* (pp. 19-31). Milano: FrancoAngeli.
- Frabboni F. (1980). *Asilo nido e scuola materna*. Firenze: La Nuova Italia.
- Freschi E. (2016). Progettualità e intenzionalità: verso una qualità educativo-formativa nel nido d'infanzia. In S. Mantovani, C. Silva, E. Freschi (eds.), *Didattica e nido d'infanzia. Metodi e pratiche d'intervento educativo* (pp. 119-138). Bergamo: Junior.
- Freschi E. (2017). Educare al nido. Competenze didattiche e relazionali. *Pedagogia Oggi*, 2: 373-383.
- Gariboldi A., Pugnaghi A. (2017). *La valutazione della relazione educativa*

- nella formazione iniziale e in servizio. In C. Lichene (ed.), *Conoscere lo 0-6* (pp. 61-73). Bergamo: Zeroseiup.
- Grange Sergi T. (2011). Accoglienza ed equità come cifre della continuità educativa. In A. Bobbio, T. Grange Sergi (eds.), *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa* (pp. 173-186). Brescia: La Scuola.
- Grange Sergi T. (ed.) (2013). *Qualità dell'educazione e nuove specializzazioni negli asilo nido*. Pisa: ETS.
- Macinai E. (ed.) (2011). *Il nido dei bambini e delle bambine. Formazione e professionalità per l'infanzia*. Pisa: ETS.
- Mantovani S., Calidoni P. (eds.) (2008). *Accogliere per educare. Pratiche e saperi nei servizi educativi per l'infanzia*. Trento: Erickson.
- Mariani A. (ed.) (2015). *Cultura della qualità nei servizi educativi per la prima infanzia*. Trento: Erickson.
- Musatti T., Picchio M. (2010). Early Education in Italy: Research and Practice. *International Journal of Early Childhood*, 42: 141-153.
- New R.S., Cochran M. (2007). *Early Childhood Education. An International Encyclopedia*. London: Praeger.
- Óun T. et alii (2018). The Relationship between Quality of Pre-School Child Care Institutions and Teachers' Teaching Approach. *Early Child Development and Care*, 188(5): 542-556.
- Paparella N. (2011). La pedagogia dell'infanzia oggi. Logiche e tendenze. In A. Bobbio, T. Grange Sergi T. (eds.). *Nidi e scuole dell'infanzia. La continuità educativa* (pp. 17-32). Brescia: La Scuola.
- Peters J. (2008). *The construction of a new profession, A European Perspective on Professionalism in Early Childhood Education*. Amsterdam: SWP Publishers.
- Phillips D.A., Lowenstein A.E. (2011). Early care, Education and Child Development. *Annual Review of Psychology*, 62(1): 483-500.
- Pirard F. (2011). From the curriculum framework to its dissemination: the accompaniment of educational practices in care facilities for children under three years. *European Early Childhood Education Research Journal*, 2(9): 253-266.
- Schenetti M. (2013). Vissuti e profili di professionalità: riflettere sul presente, progettare il futuro. In L. Balduzzi, M. Manini (eds.), *Professionalità e servizi per l'infanzia* (pp. 133-169). Roma: Carocci.
- Sharmahd N. (2011). *Ricerca pedagogica e servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Shpancer N. (2006). The effects of daycare: Persistent questions, elusive answers. *Early Childhood Research Quarterly*, 21(2): 227-237.
- Terlizzi T. (2013). *Didattica del nido d'infanzia*. Bergamo: Junior.

- Urban M. (2008). Dealing with Uncertainty: challenges and possibilities for the Early Childhood profession. *European Early Childhood Education Research Journal*, 16(2): 135-152.
- Zuccoli F., Infantino A. (2018). Curricolo zero-sei: conoscenze fatte di scoperte e riflessioni. *Revista Linhas. Florianópolis*, 19(40): 38-53.

Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea

What can a child do and be today? Pedagogical reflections on children's contribution to contemporary society

Elisabetta Biffi

Assistant Professor of Education / Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" / University of Milano-Bicocca (Italy) / elisabetta.biffi@unimib.it

abstract

Within the contemporary debate on social justice, there is a specific approach based on the concept of capability, in other words, revolving around the question "What can people be and do in a particular society?" (Saraceno, in Nussbaum, 2002, p. 9). This approach introduces a different point of view through reconsidering the concept of contribution: going beyond the concept of productivity contained in the market logic. This change of perspective entails critical implications on the political and social level.

This perspective is also interesting for the debate it provokes around the role children play in our societies and around the spaces devoted (and granted) to them, in order to allow them to not only participate in our society but also to contribute to it.

This paper offers a pedagogical reflection on the political and cultural strategies of our society concerning children (using the context of Italy, against the European backdrop) by considering specific elements of these social justice theories. It will also highlight the importance of a pedagogical engagement that is capable of criticizing childhood (as a social category) in order to let children be active (as social actors).

Keywords: *Childhood, Capability, Social justice, Rights of the child, Education*

Una delle prospettive di analisi che anima il dibattito contemporaneo sulla giustizia sociale è fondata sull'approccio delle capacità come invito a "chiedersi che cosa le persone siano in grado di fare ed essere in quella particolare società" (Saraceno, in Nussbaum, 2002, p. 9). Tale approccio introduce una differente prospettiva sulla *contribuzione* che intende superare la *produttività* propria delle logiche di mercato. Questo non senza implicazioni sul piano politico e sociale.

Si tratta di una prospettiva interessante anche per guidare una riflessione sul ruolo assunto dalle bambine e dai bambini nelle nostre società e sugli spazi loro dedicati (e concessi) non solo per *partecipare* ma anche per *contribuire* ad esse.

Il presente articolo intende, pertanto, riprendere specifici tratti della giustizia sociale per proporre una riflessione pedagogica sulle strategie politiche e culturali che nella nostra società contemporanea riguardano i minorenni, mettendo in luce l'importanza di un impegno pedagogico che possa analizzare criticamente l'*infanzia* (quale *categoria* sociale) per fare spazio ai/alle *bambinile* (quali *attori* sociali).

Parole chiave: Infanzia, Capacità, Giustizia sociale, Diritti dell'infanzia, Educazione

Cosa può *fare* ed *essere* un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea

Una delle prospettive di analisi che anima il dibattito contemporaneo sulla giustizia sociale è fondata sull'approccio delle capacità come invito a "chiedersi che cosa le persone siano in grado di fare ed essere in quella particolare società" (Saraceno, in Nussbaum, 2002, p. 9). Tale approccio introduce una differente prospettiva sulla *contribuzione* che intende superare la *produttività* propria delle logiche di mercato. Questo non senza implicazioni sul piano politico e sociale.

Si tratta di una prospettiva interessante anche per guidare una riflessione sul ruolo assunto dalle bambine e dai bambini nelle nostre società e sugli spazi loro dedicati (e concessi) non solo per *partecipare* ma anche per *contribuire* ad esse.

Il presente articolo intende, pertanto, riprendere specifici tratti della giustizia sociale per proporre una riflessione pedagogica sulle strategie politiche e culturali che nella nostra società contemporanea riguardano i minorenni, mettendo in luce l'importanza di un impegno pedagogico che possa analizzare criticamente l'*infanzia* (quale *categoria* sociale) per fare spazio ai/alle *bambinile* (quali *attori* sociali).

Una premessa: *infanzia al centro, bambine e bambini al muro?*

"No problem can be solved
by the same kind of thinking that created it"

(Albert Einstein)

Nel giugno scorso le immagini e le voci di bambine e bambini in lacrime, soli dietro ad inferriate, hanno fatto il giro del mondo: erano e sono i bambini separati dai genitori alla frontiera come risultato delle po-

litiche di “tolleranza zero” attuate dall’amministrazione americana nei confronti dei flussi migratori provenienti dal Messico, lungo il rinomato muro di confine. La cronaca racconta di prese di posizioni politiche e istituzionali¹, così come di un *tam tam* mediatico² che ha reclamato a gran voce i diritti di quei minorenni – sottolineando le conseguenze traumatiche di una simile esperienza – che, si può supporre, ha contribuito alla svolta e alla firma da parte dell’amministrazione Trump di un ordine esecutivo che ha posto fine alle separazioni genitori-figli³.

Senza volere, né potere, addentrarmi nell’analisi di questo episodio, approfitto del suo clamore per osservare due fatti che offrono un *incipit* prezioso per la riflessione di queste pagine.

Da un lato v’è il fatto che, in un contesto comunemente riconosciuto come occidentale, liberale e ricco – per inciso, quegli Stati Uniti che non hanno ancora ratificato la *Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia e dell’adolescenza* (*United Nations Convention on the Right of the Child*, di seguito abbreviata con UNCRC) – i diritti di quelle bambine e di quei bambini sono stati *apertamente* calpestati e le vite di quelle bambine e di quei bambini sono state *evidentemente* violate.

Da un altro lato v’è il fatto che, non appena il mondo ne è venuto a conoscenza, con tempi non immediati – ed anche su questo vi sarebbe da discutere –, l’opinione pubblica e la comunità scientifica⁴ si sono mobilitate⁵.

- 1 Così si è pronunciata la portavoce dell’OHCHR (Office of the High Commissioner for Human Rights) Ravina Shamdasani, lo scorso giugno: “There is nothing normal about detaining children”, precisando come si fosse di fronte ad una violazione dei diritti dei bambini (<https://news.un.org/en/story/2018/06/1011391>, ultimo accesso 2 settembre 2018).
- 2 Sono molti i media che si sono occupati della questione e non è possibile darne conto esaustivamente, sia sul piano nazionale che internazionale, così come le iniziative civili (quale The Woman’s March: <https://www.theguardian.com/us-news/2018/jun/02/want-to-help-children-separated-at-the-us-mexico-border-heres-how>, ultimo accesso 2 settembre 2018) e ad opera di ONG e associazioni.
- 3 Come tutta la faccenda, anche la sua conclusione non è di semplice lettura, ma non è possibile addentrarsi nella sua analisi in questa sede.
- 4 È del 22 giugno scorso la comunicazione ad opera dell’AERA (American Educational Research Association), *Statement by AERA Executive Director Felice J.*

Questi due aspetti della vicenda – vale a dire: che sia potuta avvenire, con avallo istituzionale in una ricca democrazia occidentale, una simile violazione dei diritti dell’infanzia e che vi sia stata una tale attenzione mediatica in difesa degli stessi – possono essere presi a emblema di un paradosso contemporaneo che vede l’*infanzia* riconosciuta e posta al centro – forse come mai prima? – dalla società e dalle istituzioni adulte e, però, le *bambine* ed i *bambini*, quelli in carne ed ossa, metaforicamente e realmente *tenuti al muro*.

È condivisibile, infatti, che viviamo una contemporaneità segnata da una formale grande attenzione nei confronti dell’infanzia: a partire dalla UNCRC del 1989, diversi⁶ sono stati gli atti e iniziative istituzionali a livello internazionale ed europeo che hanno guardato alla protezione dell’infanzia. Eppure, se il suddetto quadro agisce da sfondo, il primo piano fotografa quotidianamente esempi di violazione dei diritti dei bambini, di sfruttamento dell’infanzia, a volte persino perseguendo quello stesso ideale di *libertà e diritto* che li attraversa. E si sente spesso dire, da chi lavora a diretto contatto con queste bambine e questi bambini, che tutto ciò *non è giusto*. Libertà, diritto e giustizia non sono, però, sinonimi.

Le pagine che seguiranno presentano i primi passi di una riflessione

Levine on the Trump Administration’s Detainment of Immigrant Children, che riportava: “We express our continuing concern for the thousands of children and their families who are living in trauma and experiencing the pernicious effects of “zero tolerance” and separation policies and practices that render irreparable harm” (AERA, 22 giugno 2018).

- 5 Certa della necessità e bontà di tale sollevazione, non posso però non chiedermi: a quante separazioni fra bambini e famiglie nel corso della storia si è assistito? E quanti bambini continuano ad essere quotidianamente separati dai genitori, nei percorsi migratori? L’emergenza migratoria che sembra colpire oggi l’Europa, ma che, nei dati, continua ad essere gestita maggiormente altrove, specialmente nei Paesi dell’Africa Sub-Sahariana, vedi *UNHCR Mid-Years Trend Report*, June 2017 (consultabile alla pagina: <<http://www.unhcr.org/statistics/unhcrstats/5aa-a4fd27/mid-year-trends-june-2017.html>>, ultimo accesso 2 settembre 2018), rappresenta oggi una sfida fondamentale anche per la riflessione pedagogica.
- 6 Per approfondire lo sviluppo dei diritti dell’infanzia si rimanda, fra i numerosi studi, a: Bobbio, 2007; Foti, 2005; Gillet-Swan, Coppock, 2016; Giusti, Lugarini, 2015; Macinai, 2006; Moro, 2005.

ancora in corso⁷ sul ruolo dell'infanzia nella contemporaneità e sul modo in cui bambine e bambini possono realmente essere messi in condizione di contribuire alla società.

1. L'infanzia al centro?

Il punto di partenza di questa riflessione non può che collocarsi alle origini di questa “era” dei diritti dell'infanzia. La Convenzione ONU (UNCRC) è stata, infatti, l'esito di un investimento, culturale, scientifico e sociale sull'infanzia⁸ durato tutto il corso del '900, quello che, ad inizio secolo, Ellen Key aveva definito il *secolo del fanciullo*⁹.

Non si è trattato soltanto di un progresso sul fronte della conquista di diritti, si è trattato di un progressivo interesse culturale e scientifico (Becchi, 1996): sono stati proprio gli sviluppi del sapere in campo antropologico, psicologico e pedagogico ad aver dimostrato la specificità – e specialità – dell'infanzia come fase della vita meritevole di una propria dignità e riconoscimento. La psicoanalisi aveva, poi, chiarito quanto tale fase influisse in modo fondativo nello sviluppo dell'adulto, tanto da risultare anche a posteriori il campo di lavoro per sanare le proprie fragilità adulte, consentendo così di leggere diversamente i rapporti genitori-figli (deMause, 1974).

A partire dal secondo dopoguerra, i diversi Stati si sono interrogati sulle modalità possibili per salvaguardare la stessa umanità, pericolosamente colpita nel corso del conflitto mondiale e dei suoi terribili av-

7 La riflessione introdotta in questo articolo, sul ruolo dell'infanzia oggi, sul piano politico, sociale e culturale, ed i reali spazi di possibilità e sviluppo consentiti alle bambine e ai bambini nel panorama contemporaneo è oggetto di studio in un volume a mia cura di prossima pubblicazione.

8 La storia dell'infanzia ha mostrato bene come ad essere assente in epoche precedenti non fossero i bambini, o le relazioni con i loro adulti di riferimento, ma l'infanzia come valore sociale. All'interno della ricchezza della letteratura a riguardo (Becchi, 1994; Becchi, Julia, 1996; Cambi, 2010; Covato, Ulivieri, 2002; Ulivieri, 1990, 1999), per una rilettura storica nel dibattito nazionale sull'infanzia si rimanda alla recente opera di Gecchele, Polenghi, Dal Toso (2017).

9 Per un approfondimento a riguardo si rimanda a: Macinai, 2016.

venimenti. La fine del '900 si è, insomma, conclusa con una scommessa aperta sull'infanzia e sui suoi diritti. Ricorda a tal proposito Emiliano Macinai: "Dall'idea di tutela ottocentesca e da quella di cura del primo Novecento, sembra che il concetto che riesca ad esprimere meglio gli atteggiamenti del mondo adulto nei confronti di quello infantile diventi ora, gradualmente, certo, e mai in maniera univoca, quello del riconoscimento e dell'affermazione progressiva dei diritti" (Macinai, 2006, p. 28).

La UNCRC è nata sotto questi auspici ma, nel corso di questi 30 anni dalla sua firma, altri scenari sul piano planetario si sono aperti, ben prima di quella cesura storica che, soprattutto nei rapporti oriente-occidente, è stata segnata dall'11 settembre 2001. D'altro canto, nel mentre che tale Convenzione iniziava a diffondersi, su altri fronti l'idea stessa del diritto come base della solidità dell'occidente iniziava già a mostrare i segni di fragilità¹⁰.

E così, anche sul piano della tutela dell'infanzia, nel corso di questi decenni si è assistito ad una evoluzione *disorganica* della teoria dei diritti dei bambini, come commenta Andrea Bobbio, che l'ha vista "compromessa nel suo preteso universalismo giuridico da una disuguaglianza sociale vieppiù consolidata" (Bobbio, 2007, p. 18). E, forse, quella della UNCRC è, od è stata, un'occasione che non si è saputo cogliere appieno¹¹. Se poi si guarda alla pervasività di contesti silenti di violenza di cui bambine e bambini sono ancora vittime – prima fra tutti proprio la famiglia – si fa più nitida la consapevolezza che, come argomenta lucidamente Maria Grazia Riva, siamo di fronte al *fallimento* del secolo del bambino (Riva, 2017).

Eppure, se si guarda al dibattito internazionale sul piano istituzionale, è possibile notare un crescente interesse per l'infanzia, la quale formalmente compare oggi al centro delle principali Agende interna-

10 Un contributo importante in tal senso è offerta da Bruno Latour nell'opera *Non siamo mai stati moderni* (2015), dove ad essere messa in questione è la stessa natura moderna della società contemporanea e la validità stessa della categoria di 'occidentale'.

11 Philippe Meirieu parla a tal proposito di un *fraintendimento*, secondo una analisi molto convincente (Meirieu, 2002).

zionali. Esempio ne è il ruolo che l'infanzia assume all'interno dell'Agenda 2030 delle Nazioni Unite e dei suoi *Sustainable Development Goals* (SDG).

I SDG rappresentano lo sforzo che, a livello internazionale¹², si sta compiendo per mirare allo *sviluppo dell'umanità*, concetto che è divenuto centrale dei dibattiti internazionali sin dagli inizi degli anni '90 dello scorso secolo¹³. I SDG, vale a dire obiettivi di sviluppo sostenibile, sono la prosecuzione dei precedenti *Millennium Development Goals*, i quali avevano come priorità la riduzione della povertà e il miglioramento di alcuni indicatori sociali ad essa correlati nei Paesi cosiddetti *low-middle income*. Con i SDG ad essere messi al centro sono, invece, una serie di obiettivi che connettono l'equità, lo sviluppo economico, l'ambiente, la pace e la sicurezza a livello universale, ponendo obiettivi trasversali anche ai cosiddetti Paesi *high income*.

Nei suddetti Obiettivi, l'educazione e la tutela dell'infanzia compaiono non solo in relazione all'impegno sottoscritto dagli Stati in occasione della firma della UNCRC¹⁴ ma quale condizione essenziale per lo sviluppo dell'umanità stessa. Si legge, infatti, nella *UN Resolution Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development* (UN General Assembly, 22 giugno 2015):

We commit to providing inclusive and equitable quality education at all levels – early childhood, primary, secondary, tertiary, technical and vocational training. All people, irrespective of sex, age, race or ethnicity, and persons with disabilities, migrants, indigenous peoples, children and youth, especially those in vulnerable situations, should have access to life-long

12 Ad opera delle Nazioni Unite, vale la pena precisarlo.

13 All'interno dell'ampio dibattito che non è possibile qui sintetizzare, si segnalano i lavori di Paul Streeten e altri (1981), Mahbub ul Haq (1995) e Amartya Sen (1999). Nello specifico, si fa riferimento al dibattito costruitosi intorno agli Human Development Reports dell'UNDP a partire dal 1990.

14 Va precisato, invero, che la stessa ratifica della Convenzione non è garanzia nemmeno normativa, sia perché la Convenzione resta indicativa per i Paesi, sia perché ciascun Paese può riservarsi nell'applicazione di determinati articoli, per differenti ragioni che vanno ovviamente argomentate.

learning opportunities that help them to acquire the knowledge and skills needed to exploit opportunities and to participate fully in society. *We will strive to provide children and youth with a nurturing environment for the full realization of their rights and capabilities, helping our countries to reap the demographic dividend, including through safe schools and cohesive communities and families* (UN Resolution A/RES/70/1, p. 7, corsivo nostro).

Le Nazioni Unite mirano ad un mondo ove vi sia “universal respect for human rights and human dignity” (UN Resolution A/RES/70/1, p. 4), un mondo capace di investire sull’infanzia: “We envisage [...] a world which invests in its children” (*Ibidem*). Per poterlo fare, gli Stati parte si ripromettono di garantire la possibilità per ogni bambino di crescere libero da violenza e sfruttamento¹⁵, come esigenza così prioritaria da richiedere la definizione di uno specifico obiettivo: “End abuse, exploitation, trafficking and all forms of violence against and torture of children” (SDG, 16.2). Leggendo nel dettaglio la suddetta Risoluzione nei passaggi dedicati a bambine e bambini, è possibile poi recuperare l’attenzione a quelle dimensioni cardine che sono i valori fondamentali della UNCRC stessa (nei suoi ambiti connessi alla vita, alla identità, all’educazione, alle relazioni con la famiglia e con la sua comunità e così via).

Ma cosa significa declinare lo sviluppo all’attenzione verso l’infanzia? Perché questo investimento sull’infanzia e perché garantire il benessere e la crescita dei bambini è così importante per promuovere

15 Il passaggio completo dichiara: “We envisage a world of universal respect for human rights and human dignity, the rule of law, justice, equality and non-discrimination; of respect for race, ethnicity and cultural diversity; and of equal opportunity permitting the full realization of human potential and contributing to shared prosperity. A world which invests in its children and in which every child grows up free from violence and exploitation. A world in which every woman and girl enjoys full gender equality and all legal, social and economic barriers to their empowerment have been removed. A just, equitable, tolerant, open and socially inclusive world in which the needs of the most vulnerable are met” (UN Resolution A/RES/70/1, p. 4).

uno sviluppo equo e sostenibile dell'umanità¹⁶? Pur essendo un assunto apparentemente comprensibile e condivisibile, credo sia necessario accostarvisi con attenzione e sguardo critico.

I SDG vedono, infatti, al centro concetti come sostenibilità, equità, inclusione, dignità umana che trovano sostegno teorico nella progressiva constatazione, a partire dalla fine del secolo scorso, che il solo indicatore economico non può essere sufficiente a valutare lo sviluppo di una società e che il formale riconoscimento dei diritti non può essere sufficiente a garantire il loro effettivo godimento da parte dei cittadini.

L'infanzia è, in questo senso, un ottimo esempio: come recentemente dimostrato dai dati raccolti dall'UNICEF nel *report Building the Future. Children and Sustainable Development Goals in Rich Countries* (UNICEF, 2014), l'alto reddito nazionale ed il formale riconoscimento dei diritti ai soggetti minorenni non sono di per sé garanzia di alti risultati nello sviluppo e sostegno del benessere di bambine e bambini, pur in quei Paesi che hanno ratificato e riconosciuto i diritti della UNCRC.

A fronte del limite suddetto, gli obiettivi di sviluppo sostenibile (SDG) mettono alla base le possibilità reali di vita dei cittadini – oltre ai loro diritti – allargando la maglia degli indicatori di sviluppo ad altre dimensioni di *qualità*. La teoria che supporta e sostiene questa visione trova una delle più riconosciute sintesi in una visione di sviluppo che, pur dentro ad una prospettiva liberale, apre a letture non soltanto economiche. In questa sede, ci si riferisce all'opera di Amartya Sen e all'approccio delle capacità, di cui mi limito a riprendere alcune suggestioni.

Tale approccio pone al centro l'idea di sviluppo come libertà: “Quando cerchiamo di svolgere l'idea dello sviluppo come libertà dobbiamo considerare, oltre alle libertà relative ai processi politici, sociali ed economici, in quale misura uomini e donne abbiano la possi-

16 A conclusione di *Lo sviluppo è libertà*, Sen ricorda che dietro alla visione di società accettabile e condivisa v'è sempre “[...] una qualche teoria del giudizio di valore e anche qualche idea fondamentale (spesso implicita) sulla giustizia sociale” (Sen, 2000, p. 285). Si tratta di una considerazione che penso fondamentale per le riflessioni a seguire.

bilità di ottenere cose cui danno valore (a ragion veduta)” (Sen, 2000, p. 291). Lo sviluppo, in questi termini, non è funzionale alla crescita economica, bensì all’espansione delle libertà di “vivere quei tipi di vita cui gli esseri umani danno valore a giusta ragione” (Ivi, p. 294). In tale direzione, allora, la crescita economica è strumentale all’obiettivo finale dello sviluppo (l’espansione delle libertà) e non obiettivo in sé.

Parimenti, anche i diritti vanno pensati come funzionali: democrazia e diritti sono fondamentali in quanto strumenti per la promozione complessiva delle libertà e non bastanti a sé stessi, vale a dire: “Il ruolo strumentale della democrazia e dei diritti umani, per quanto importante – e indubbiamente lo è –, va distinto dal suo valore costitutivo” (Ivi, p. 288). I diritti sono, dunque, strumento per lo sviluppo dell’umanità (Hammarberg, 2008).

Se si pensa allo sviluppo dei diritti verso i minorenni, tale considerazione può ricordare l’importanza di restare vigili affinché non sia l’estensione del diritto in sé l’obiettivo finale degli interventi a difesa dell’infanzia, quanto piuttosto la garanzia di condizioni che consentano ai minorenni di vivere e realizzare il proprio *progetto di vita*.

Quest’ultimo concetto si fa pregnante nella lettura dell’approccio delle capacità approfondita da Martha Nussbaum. Della produzione della Nussbaum vorrei qui riprendere le argomentazioni che la filosofa propone su giustizia sociale e dignità umana (Nussbaum, 2002). In esse, l’approccio delle capacità diviene base per una teoria della giustizia sociale in grado di essere valida anche per quei soggetti che, per diverse ragioni, sono “improduttivi”, vale a dire non possono direttamente contribuire alla crescita economica¹⁷. La Nussbaum collega tali riflessioni ad una possibile lista delle capacità che è necessario i cittadini sviluppino per promuovere una democrazia “umana” (Nussbaum, 2011). Fra queste compare “la capacità di preoccuparsi per la vita degli altri” (Ivi, p. 42), che richiama il bisogno fondamentale per l’uomo non solo di ricevere cura ma anche di *prendersi cura dell’altro* (Nus-

17 Il primato della ricchezza economica come indicatore di sviluppo rimanda ad una visione razionale della società che prevede una reciprocità del dare-avere fra società e cittadini, i quali possono contare sul supporto sociale a fronte della loro partecipazione produttiva in termini di sviluppo economico (Sen, 1998; 2000).

sbaum, 2002). Il bambino, dunque, nel suo dipendere dal volto dell'altro sin dal principio per poter vedere se stesso, ci riporta alla consapevolezza intima, sentita più che pensata, del nostro bisogno di aver cura dell'altro. In questi termini, forzando ovviamente il discorso, l'infanzia potrebbe essere vista come l'oggetto sul quale si riversa l'investimento di cura degli adulti come riconoscimento di sé nell'altro. Sicuramente si tratta di una pista ambigua, che andrebbe ulteriormente esplorata, ma che si collega alla considerazione che "tutti i cittadini hanno bisogno di sviluppare l'immaginazione e la capacità di riconoscere in ciascuno l'umanità dell'altro – inclusi coloro che sono colpiti da disabilità e che hanno bisogni fuori dell'ordinario" (Ivi, p. 41).

Eppure, l'infanzia ha in sé un altro portato fondamentale, di *non* riconoscimento. Nel suo ricco testo, Silvia Demozzi richiama ad una *infanzia inattuale*, riprendendo il monito di Giovanni Maria Bertin ad una necessaria inattualità pedagogica: "Inattuale nel senso nietzschiano: nel senso che essa non coincide né deve coincidere (pur non necessariamente rifiutandole e svalutandole) con le tendenze prevalenti nel presente, con le motivazioni e le sollecitazioni che questo fa valere, con i suoi problemi più urgenti e manifesti" (Bertin, 1977, cit in Demozzi, 2016, p. 13). A fronte di questa prospettiva, così aperta e radicale, che vuole l'infanzia come capace di un portato inatteso, irriverente a suo modo, Demozzi sottolinea come bambine e bambini del mondo contemporaneo siano invece troppo *attuali* – adeguati e omologati al contesto – e come questo sia di per sé il segnale del *tradimento* dell'infanzia stessa come categoria pedagogica.

Salvaguardare l'inattualità dell'infanzia è compito pedagogico, culturale e politico, che forse trova la maggiore risorsa proprio nel riconoscimento della differenza di cui i bambini stessi sono portatori, pur dentro alla trasversale universalità dei loro bisogni. E per farlo occorre, forse, sfuocare lo sguardo dall'infanzia per mettere a fuoco bambine e bambini.

2. Bambine e bambini al muro?

“If truth is instead multiple and contextual, then the call for ethical practice shift from grand, sweeping statements about truth and justice to engagement with specific, complex problems that do not have generalizable solutions”
(St Pierre, 2000, p. 26).

Spingendosi oltre¹⁸ nella sua trattazione, la Nussbaum propone una lista delle capacità fondamentali per ogni persona: vita, salute e integrità fisica, sensi immaginazione e pensiero, sentimenti, ragion pratica, appartenenza, altre specie, gioco, controllo del proprio ambiente. Soprattutto, pare importante il rilievo dato dalla Nussbaum all'arte, alla cultura umanistica come possibilità di sviluppare pensiero critico, di fare esperienza del bello¹⁹ (Nussbaum, 2011). Non possiamo non ritrovare l'assonanza con i diritti dell'infanzia ed auspicare la loro garanzia. Eppure, è necessario tenere in considerazione quanto siano in aumento condizioni di precarietà economica, politica e sociale tali da rendere prioritaria la salvaguardia della vita stessa di molte bambine e bambini. Il Report *Children of Austerity. Impact of the Great Recession on Child Poverty in Rich Countries*, curato da Bea Cantillon, Yekaterina Chzhen, Sudhanshu Handa e Brian Nolan (2017) ha mostrato a che livelli la crisi sta impattando sull'infanzia anche nei contesti di maggiore ricchezza, creando condizioni di povertà sempre più radicate e preoccupanti alle quali, poi, sono connesse altre fragilità e forme di povertà, come quella povertà educativa che sempre più va diffondendosi anche nel nostro Paese.

Mentre dunque aumenta la consapevolezza di cosa sia importante per i bambini, anche grazie agli studi e alle ricerche scientifiche che

18 Questo punto marca una delle principali, e più discusse, differenze fra la visione di Sen e quella della Nussbaum.

19 L'opera di Martha Nussbaum offre differenti spunti di riflessione pedagogica, che portano a riconoscere anche la presenza di una sua “pedagogia implicita” (Alessandrini, 2014).

portano al diffondersi di iniziative per avvicinare bambine e bambini alla natura, al gioco, alla cultura del bello, tanto da poterle includere nelle capacità fondamentali dell'uomo da salvaguardare, aumenta sempre di più il numero di bambine e bambini che lottano per la propria salute, la propria incolumità, la propria vita²⁰.

Non è mia intenzione richiamare ad una gerarchia fra i diritti fondamentali, piuttosto interrogare il senso di ciò che sta dentro e fuori dalla lista: permane, infatti, il rischio di non riuscire ad andare in profondità nella elaborazione di quanto le condizioni di precarietà, povertà e fuga da situazioni di guerra insostenibili siano *fatti storici*, vale a dire causati da scelte e decisioni politiche ed economiche che sono maturate all'interno della stessa prospettiva liberale da cui la lista deriva.

Tornando all'infanzia e ai suoi diritti, permane il dubbio che, concentrandosi su quali siano le fondamentali caratteristiche dell'infanzia, si finisca per lasciare in ombra – o quantomeno per affrontare solo lateralmente – il fatto che le condizioni attuali in cui vivono bambine e bambini sono *l'esito*, e non *l'imprevedibile deriva*, di determinate scelte politiche ed economiche che vanno, dunque, ripercorse ed analizzate criticamente.

La generalizzazione della categoria infanzia rischia, cioè, di mettere

20 Una suggestione a riguardo arriva dal dibattito, certamente più complesso, fra Martha Nussbaum e Susan Okin su multiculturalismo e diritti delle donne. Nel dibattito fra le studiose intorno alla possibilità per l'approccio della capacità di tener conto in modo autentico delle donne, Okin avanza a Nussbaum la critica che l'approccio della filosofa sia troppo "sofisticato", e che la lista delle capacità tracciata "seem to draw more from the life of a highly educated, artistically inclined, self-consciously and voluntarily religious Western woman than from the lives of the women to whom she spoke in India" (Okin, cit. in Nussbaum, 2004, p. 194). Molte donne, infatti, non possono occuparsi secondo la Okin di bisogni ritenuti "sottili" perché sono focalizzate su bisogni fondamentali: "being able to eat adequately" o "not be beaten" (*Ibidem*). La Nussbaum riprende queste critiche nella sua risposta in *On Hearing Women's Voice: A Reply to Susan Okin* (Nussbaum, 2004) offrendo riflessioni a interessanti per continuare a considerare valido l'approccio delle capacità. Al tempo stesso, resta importante mantenere uno sguardo critico, come suggerito dalla Okin, a riguardo. E d'altro canto, il dibattito fra le due tocca punti più sofisticati.

in secondo piano bambine e bambini e, soprattutto, di sottrarre loro la possibilità di essere attori, richiedenti e reclamanti il proprio diritto.

In questo senso, un esempio interessante è fornito dal cosiddetto *best interest of the child*. Presente nella Convenzione sin dalla sua fondazione nella del 1989, il *superiore interesse del bambino* appare come faro che deve dirigere ogni decisione e azione. Esso è un concetto dalla natura tripla di diritto, principio e regola procedurale (Cardona Llorens, 2016), così complesso da rischiare di essere arbitrariamente utilizzato, potenzialmente anche contro gli stessi diritti dei bambini. Non a caso, vi è chi sottolinea quanto questo *best interest* sia una anomalia nel panorama della legislazione internazionale, assente, ad esempio, nella *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo*. Certo, in considerazione della complessità che si deve affrontare nel tutelare una categoria così vulnerabile – prima di tutto perché impossibilitata ad esprimersi alla pari e in condizione di dipendenza dall'adulto²¹ – è comprensibile la necessità di trovare una modalità di “ultima difesa”. Ma chi stabilisce cosa sia *the best interest of the child*, e in che modo è possibile stabilirlo? Si tratta di una questione così spinosa che la stessa *Committee on the Rights of the Child* ha impiegato 20 anni prima di deliberare il *General Comment No. 14 (2013) on the right of the child to have his or her best interests taken as a primary consideration (Article 3.1)* che, di fatto, riporta dal generale al particolare, e conclude in questi termini la faccenda: per capire cosa sia *the best interest* per il minorenne bisogna valutare *caso per caso*. Bisogna, cioè, fare un passo indietro dalla generalizzazione di cosa è meglio per *il* bambino, per guardare invece a cosa è meglio per *quel* bambino, in quel momento, in quel contesto.

Ed è proprio la possibilità di interpellare, di costruire percorsi e processi che siano autenticamente – e non in maniera pretestuosa – pensati per coinvolgere bambine e bambini, storia per storia, la prima garanzia del loro rispetto.

21 Ancora una volta, ci si potrebbe soffermare su altre categorie che si trovano impossibilitate ad esprimersi alla pari e in condizione di dipendenza da altri adulti. Categorie che, infatti, hanno visto il diffondersi di linee guida e regolamenti specifici. La comparazione fra le iniziative istituzionali a riguardo è certamente fronte interessante a cui, però, in questa sede non posso che limitarmi ad accennare.

3. È forse l'infanzia il muro?

“Si affronta meglio la molteplicità quando si può segretamente contare su di una indiscutibile e preventiva unificazione”

(Latour, 2015, p. 193).

Viene, così, da chiedersi se non sia l'infanzia stessa, come esercizio intellettuale di razionalizzazione e categorizzazione – sociale politica ed economica – della complessità composita della vita vissuta, quel muro contro il quale abbiamo costretto bambine e bambini. Si badi bene: non sto affatto indicando l'inutilità di tale categoria. Piuttosto, vorrei richiamare le riflessioni di studiosi e studiosi che in diversi contesti, anche nel dibattito nazionale, hanno sottolineato la necessità di continuare a pensarla criticamente, senza fidarsi del (e affidarsi al) profilo d'infanzia che si è costruito nel tempo e che resta inevitabilmente segnato dal pregiudizio adulto. Mette in guardia Emiliano Macinai, nel già citato saggio *L'infanzia e i suoi diritti* a fronte di una efficace argomentazione storica: “L'infanzia, così come il presente la conosce e la rappresenta, cioè l'immagine di essa che la società attuale ha elaborato ed alimenta, è un prodotto storico frutto dell'intrecciarsi di una molteplicità di processi (sociali, economici, culturali, psicologici) che hanno interessato l'umanità nel corso del tempo. Accingersi a studiare le condizioni di vita dei bambini e delle bambine senza mettere tra parentesi l'idea di infanzia che si condivide è rischioso dal punto di vista scientifico, poiché ciò non permette di formarsi una comprensione autentica dell'oggetto di studio” (Macinai, 2006, p. 27).

Si tratta, dunque, di una responsabilità che chiama in causa in primo luogo la ricerca sull'infanzia: è necessario un investimento su ricerche che diano voce a bambine e bambini, ricerche sensibili alle diverse forme attraverso le quali l'infanzia stessa si esprime, eticamente condotte nella consapevolezza dell'inevitabile rischio di colonizzazione adulta. Abbiamo bisogno di ricerche che sappiano pensare a nuove modalità per dare voce a nuove forme di evidenza. È necessario riconoscere che esiste un contributo culturale – e non solo: sociale, affettivo e persino economico – ad opera di bambine e bambini che gli adulti devono rivalutare. Abbiamo bisogno di guardare la cultura dei

bambini come una cultura specifica, con cui dialogare, intrisa di differenze e molteplicità (Vandenbroeck, 2011).

Abbiamo bisogno, insomma, di guardare criticamente le visioni d'infanzia che lasciamo implicite anche nei più importanti documenti e azioni. L'infanzia, ad esempio, cui molto spesso il dibattito internazionale guarda, quella che deriva – ed è derivata – dal testo della UNCRC, rischia di tramutarsi in un ideale astorico e generalizzato che, fra l'altro, molto attinge dalla sfera occidentale. Pur senza voler ricadere in nei pericoli di un relativismo acritico, vale la pena riflettere sulle infanzie che al mondo esistono e sulle sfide che sempre più insistentemente travalicano il confine dell'immaginario occidentale. Si pensi ai bambini sindacalisti sudamericani che rivendicano la possibilità di lavorare e di organizzarsi in maniera partecipata e autonoma per non essere sfruttati dagli adulti, in contesti ove il lavoro minorile è necessario per la sopravvivenza²². Ai bambini in fuga, che rivendicano la necessità di affrontare un viaggio, fosse anche da soli, per allontanarsi dai territori di guerra. Certo, sappiamo che il lavoro può essere sfruttamento e che i bambini lungo i viaggi migratori sono esposti ad infiniti rischi. Ma questi contesti di emergenza mettono in luce la necessità di non restare imbrigliati in rappresentazioni generali di *che cosa dovrebbe essere e fare un bambino* che impediscono ai bambini reali di vivere in questo mondo.

Come a dire, per restare negli esempi suddetti: una cosa è dire che il lavoro quale sfruttamento minorile presenta gravissimi rischi per lo sviluppo e il benessere del bambino, altra cosa è pensare che l'infanzia è una fase della vita dove è *impensabile* che i bambini lavorino. Una cosa è dire che i viaggi migratori presentano altissimi rischi per la salute, l'integrità e il benessere del bambino, altra cosa è pensare che sia *impensabile* che un bambino affronti determinati viaggi. Perché ciò che è impensabile per definizione è sottratto al vaglio del pensabile e dunque, scompare dalle maglie della ragione.

Portandolo all'eccesso, il lavoro da fare va nella direzione di rendere quei bambini davvero liberi di non lavorare piuttosto che nell'impedi-

22 Si sta parlando dei *Nats, Niños y adolescentes trabajadores*, sindacati dei bambini e adolescenti lavoratori che vanno diffondendosi nel sud America.

re legalmente loro di lavorare e contribuire – perché questa è la realtà – al sostentamento loro e delle loro famiglie. Similmente, si tratta di intervenire sulle condizioni affinché quei minorenni – e le loro famiglie – non siano costretti a partire piuttosto che intervenire legalmente, separandoli dalle loro famiglie, perché, in quanto *minori*, essi hanno diritto alla protezione mentre i genitori, in quanto adulti, no.

Non fare dell'infanzia il pretesto per non vedere i bambini è, però, anche un mandato sottile che chiama in causa gli adulti tutti, trasversalmente, sotto un diverso punto di vista. Gli adulti parlano, infatti, dell'infanzia come se non li riguardasse. Come se potessero davvero osservarla in modo distaccato, dal di fuori. Ma questo non è possibile perché ogni adulto è stato bambino, anzi di più: ogni adulto è *abitato* dal bambino che è stato. Forse, allora, per non fare dell'infanzia un muro bisogna che gli adulti recuperino la propria infanzia nella sua complessità e immanenza in ogni adultità. Il modo migliore per riconoscere l'infanzia è che gli adulti ricordino la propria, da un lato, e che riconnettano i significati dell'attualità a ciò che sono stati. È un compito di memoria, e di rielaborazione individuale e comunitaria: tra le generazioni.

Se si guarda all'evoluzione storica dell'infanzia e del suo ruolo culturale, dopo averla lungamente negata e violata, si potrebbe ipotizzare che sia stato necessario allontanarsi da essa per vederla meglio, ed ora che l'abbiamo vista e e ne abbiamo colto la portata e il suo gradiente anche perturbante, può essere che stiamo *intellettualizzandola*, così cercando di metterci al sicuro da essa.

Ma la consapevolezza che sia l'infanzia il motore dello sviluppo umano, che siano bambine e bambini la chiave di volta per crescere come umanità²³, obbliga al riconoscimento di una interdipendenza fra adulti e bambini che è davvero reciprocità e condivisione.

23 E per sopravvivere come democrazie, per seguire ancora il pensiero di Sen (2000). Ma questo è tema che non possiamo attraversare in questa sede.

4. In conclusione: cosa può essere e fare un bambino?

Nella sua riflessione su educazione e politica, Piero Bertolini ricordava come, al fine del processo di costruzione della propria soggettività, il singolo debba in modo irrinunciabile incontrare l'altro da sé. Questo incontro non va, però, inteso come "privato" e connesso a chi ci è prossimo, bensì come allargato, pubblico nel senso di aperto al comunitario. E, ancora, non si tratta di un incontro estemporaneo e delimitato nel tempo, bensì di un con-vivere, un vivere insieme connotato da scelte e azioni comuni (Bertolini, 2003, p. 104). Si tratta di una dimensione politica del vivere insieme che è "dimensione irrinunciabile per una soggettività che sia pienamente consapevole delle proprie caratteristiche e soprattutto delle proprie responsabilità esistenziali" (*Ibidem*). Questo vivere comune non rimanda soltanto ad una dimensione emotiva, che invita al partecipare il sentire dell'altro, piuttosto la vuole ampliare²⁴ per riportare all'azione, alla scelta, all'intervento.

È nell'ottica di una socialità reale, autentica, che si ritrova quel senso di "utilità" caro alla lezione di John Dewey (1916), il quale invitava alla necessità di rendere realmente utili le azioni dei bambini affinché il loro apprendimento possa essere per loro sensato. Ma allora, quali azioni socialmente utili sono consentite ai bambini oggi? In che modo il loro intervento è un contributo al mondo? In che modo gli adulti riconoscono il contributo della comunità di bambine e bambini?

In quest'ottica, un ruolo fondamentale lo giocano proprio scuola e servizi per l'infanzia, contesti e luoghi che non dovrebbero essere pensati come spazi di preparazione alla vita sociale ma come spazi di vita sociale di per sé, realmente ancorati e aperti al mondo di cui fanno parte, chiamati a dare il loro contributo alla società. Un contributo nei termini di pensiero, progetto, intervento e, perché no, critica e opposizione rispetto a ciò che va accadendo nel mondo attuale.

²⁴ Bertolini parlava a tal riguardo di un *andare al di là* della dimensione emotiva ed empatica, richiamando ad un livello razionale ulteriore. In questo passaggio, penso invece ad una *razionalità emotiva* che consenta di tenere entrambe le dimensioni immanentemente presenti.

Serve, dunque, che quegli stessi luoghi educativi rivendichino il loro ruolo di interlocutori sociali capaci di prendere posizione, di contestare finanche, di riconoscersi e farsi riconoscere come interlocutori *politici*.

In un momento storico in cui si rafforzano spinte alla omologazione e standardizzazione dell'educazione, nei suoi obiettivi, processi e risultati, salvaguardare spazi educativi ove le differenze possano autenticamente convivere ed ove la socialità possa venire agita attivamente dai suoi protagonisti diviene una sfida fondamentale per quello sviluppo umano sostenuto dalle Agende internazionali.

A costo di vedere sfumare l'infanzia, per mettere in primo piano bambine e bambini.

Riferimenti bibliografici

- Alessandrini G. (ed.) (2014). *La 'pedagogia' di Martha Nussbaum. Approccio alle capacità e sfide educative*. Milano: FrancoAngeli.
- Becchi E. (ed.) (1994). *I bambini nella storia*. Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E. (1996). Il nostro secolo. In E. Becchi, D. Julia (eds.), *Storia dell'infanzia 2. Dal Settecento a oggi* (pp. 332-407). Roma-Bari: Laterza.
- Becchi E., Julia D. (eds.) (1996). *Storia dell'infanzia 2. Dal Settecento a oggi*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini P. (2003). *Educazione e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Biffi E. (2017). Tutelare i minori contro la violenza: dalle strategie alle pratiche. *Education Sciences & Society*, 1: 47-64.
- Bobbio A. (2007). *I diritti sottili dei bambini. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*. Roma: Armando.
- Cambi F. (2010). Frontiere in movimento della storia dell'infanzia oggi. *Studi sulla formazione*, 1: 23-38.
- Cardona Llorens J. (2016). Presentation of General Comment No. 14: strengths and limitations, points of consensus and dissent emerging in its drafting. COE. *The best interests of the child – A dialogue between theory and practice* (pp. 11-17). Strasbourg: Council of Europe Publishing.
- Covato C., Ulivieri S. (2002). *Itinerari nella storia dell'infanzia: bambine e bambini, modelli pedagogici e stili educativi*. Milano: Unicopli.
- deMause L. (ed.) (2002). *Storia dell'infanzia*. Bari: Dedalo.
- Demozzi S. (2016). *L'infanzia 'inattuale'. Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Parma: Junior.

- Dewey J. (1916). *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: Macmillan.
- Giusti M., Lugarini C. (2015). *Forme, azioni e suoni per il diritto all'educazione*. Milano: Guerini.
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (2017). *Novecento, il secolo del bambino*. Parma: Junior.
- Gillet-Swan J., Coppock V. (eds.) (2016). *Children's Rights, Educational Research and the UNCRC: past, present and future*. Oxford: Symposium Books.
- Foti C. (2005). Preziosità dell'infanzia, riflessioni per un'etica dalla parte del bambino. *Minori Giustizia*, 3: 29-69.
- Hammarberg T. (2008). 'No real development without human rights'. *Lecture on the inter-relationship between development and human rights when implementing the UN Millennium Development Goals*, Trinity College, Dublin, 3 April 2008 [CommDH/Speech(2008)3], accessibile a: <<https://rm.coe.int/16806daa59>> (ultimo accesso 2 settembre 2018).
- Latour B. (2015). *Non siamo mai stati moderni*. Milano: Elèuthera.
- Macinai E. (2006). *L'infanzia e i suoi diritti. Sentieri storici, scenari globali e emergenze educative*. Firenze: ETS.
- Macinai E. (2016). The Century of the Rights of Children. Ellen Key's Legacy towards a New Childhood Culture. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 11 (2): 67-81.
- Meirieu P. (2002). *Le pédagogue et les droits de l'enfant: histoire d'un malentendu?* Paris: Éditions du Tricorne.
- Moro A.C. (2005). Una cultura per l'infanzia. *Minori Giustizia*, 3: 18-28.
- Nussbaum M.C. (2002). *Giustizia sociale e dignità umana*. Bologna: Il Mulino.
- Nussbaum M.C. (2004). On hearing women's voices: a reply to Susan Okin. *Philosophy & Public Affairs*, 32(2): 193-205.
- Nussbaum M.C. (2011). *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*. Bologna: Il Mulino.
- Riva M.G. (2017). Ciò che non può essere detto: il fallimento del 'secolo del bambino'. *Education Science & Society*, 1: 23-36.
- Saraceno C. (2002). Introduzione. Pensare i bisogni e vedere le relazioni per argomentare la giustizia. In M.C. Nussbaum, *Giustizia sociale e dignità umana* (pp. 7-26). Bologna: Il Mulino.
- Sen A. (2000). *Lo sviluppo è libertà. Perché non c'è crescita senza democrazia*. Milano: Oscar Mondadori.
- Sen A. (2007). *La libertà individuale come impegno sociale*. Roma: Laterza.

- St Pierre E.A. (2000). The call for intelligibility in postmodern educational research. *Educational Researcher*, 29 (5): 25-29.
- Ulivieri S. (1990). La scoperta dell'infanzia nella ricerca storica: il non detto e il troppo detto. In E. Beseghi (ed.), *Lo specchio di Biancaneve. I bambini nei media alle soglie del Duemila* (pp. 29-45). Teramo: EIT.
- Ulivieri S. (ed.) (1999). *Le bambine nella storia dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Vandenbroeck M. (2011). *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*. Bergamo: Junior.

The diaries and drawings of Jewish children and their affective dimension: a historical-comparative survey

*Diari e disegni di bambini ebrei e la loro dimensione affettiva:
un'indagine storico-comparativa*

Carla Callegari

Associate Professor of History of Pedagogy / Department of Philosophy Sociology Education Applied Psychology – FISPPA / University of Padua (Italy) / carla.callegari@unipd.it

abstract

Since the 1990s, there has been a notable increase in the publication of the diaries and graphic and pictorial productions of Jewish children and adolescents who experienced the impossible ordeal of life in the European ghettos and the drama of deportation to the death camps.

These diaries are written by young people of various European nationalities who were intent on surviving the brutal conditions of everyday life, holding on to their humanity and their feelings despite living in countries where racial prejudice was endemic.

The purpose behind the historical and comparative study of the volumes examined, which will highlight the historical context of Nazi-fascist Europe on the one hand, and personal forms of resistance on the other, is to show how reading this material can help children and adolescents of today to reflect on their feelings and reactions, and consequently provide a valuable affective/emotional educational tool.

Keywords: *Diaries and drawings, Resilience, Affective-emotional education, Comparative study, Jewish children*

Dagli anni '90, c'è stato un notevole aumento nella pubblicazione dei diari e delle produzioni grafiche e pittoriche di bambini e adolescenti ebrei che hanno vissuto l'impossibile esperienza della vita nei ghetti europei e il dramma della deportazione nei campi di sterminio.

Questi diari sono scritti da giovani di varie nazionalità europee che cercavano di sopravvivere alle condizioni brutali della vita quotidiana, aggrappandosi alla loro umanità e ai loro sentimenti nonostante vivessero in paesi in cui il pregiudizio razziale era endemico.

Lo scopo dello studio storico e comparativo dei volumi esaminati, che metterà in luce il contesto storico dell'Europa nazifascista da un lato, e le forme personali di resistenza dall'altro, è mostrare come la lettura di questo materiale possa aiutare bambini e adolescenti di oggi per riflettere sui loro sentimenti e reazioni, e di conseguenza fornire un prezioso strumento educativo affettivo / emotivo.

Parole chiave: Diari e produzioni grafiche, Resilienza, Educazione affettiva, Studio comparativo, Bambini ebrei

The diaries and drawings of Jewish children and their affective dimension: a historical-comparative survey

1. Resilience and empathy: diaries and drawings as educational tools

In European history, totalitarianism and the Second World War are emblematic of a dark period dominated by racial prejudice, and by a concept of social engineering that excluded entire segments of the population from the community, depriving them of all personal, social and civil rights, and even denying them the right to life itself (Dwork, 1999, p. 138).

For some, namely Jews, gypsies, Jehovah's Witnesses, homosexuals, the disabled, and political opponents of Hitler's regime, survival became impossible: these groups were condemned to live initially in the ghettos of major European cities like Warsaw or Lodz, then moved to transit camps, and ultimately to death camps. Mass arrests and deportations took place in almost all European countries at one time or another, involving varying percentages of the population according to the different degrees of opposition shown by individual governments. As Arendt observes (2000, pp. 169-186), the case of Scandinavian countries – and of Denmark in particular – is highly significant in that it offers proof that opposition to Nazi persecution, or even political opposition, was not only possible but actually achievable in practice. In places where people and governments were able to make a stand, whether this was based on a deep understanding of an unjust and painful human condition and a deep-rooted ethical awareness, on the Kantian warning that peace is founded on justice (Kant, 1795), or the Gospel message to “love your neighbour as yourself” (Luke, 10, 27), the act of rescue became viable and opened up the Talmudic promise that “whoever saves a life, it is considered as if he saved an entire world”.

This is an extremely important consideration from an educational standpoint, as forging personalities that are capable of compassion

and critical perception based on ethical judgement is as essential today as it was in the past.

The Jews, in particular, were deported mainly from Eastern Europe, from the *Shtetl*, the isolated villages where they already lived in isolation from the rest of the population, and where *pogroms* frequently occurred, subjecting the Jewish population to violent attacks and persecutions, as has been attested to by the many accounts from survivors who lived in that part of Europe at the time.

Children and adolescents were, without question, high on the list of those who were hit hardest by the brutal conditions in which they were forced to live: as Lidia Beccaria Rolfi, who was deported to Ravensbrück, and the historian Bruno Maida (1997) recount, their futures were shattered, and they were particularly targeted by the Nazis as it was they who embodied the hope of a subsequent rebirth (Maida, 2013).

These young people included Jews of various nationalities, who experienced the cruel impossibility of life in the European ghettos, as well as deportation to the death camps. Some kept diaries, wrote poetry, and left sketches and drawings that share common themes, providing silent witness to how inmates sought to withstand the terrible living conditions imposed on them and preserve their humanity and their feelings.

Since the 1990s, these diaries, poems and drawings have been published in ever greater numbers. As a result, there are many such records available today, some written or painted during imprisonment, others on returning from the death camps: examining them, we can discern the factors of resilience that enabled their authors to survive.

Resilience – the capacity to adapt and recover, allowing individuals to make the most of a traumatic experience in continuing to live their lives positively and dynamically (Malaguti, 2005, pp. 44-52) – can only be understood in relation to other people and to the trust and love that exist initially in a family context, then in other social relationships that are established during infancy and youth.

Being resilient means knowing how to interact even with an environment that may be difficult, hostile and possibly threatening to human life. It means not only facing up to and withstanding difficulties, but beyond that, repairing, building and managing to reorganize one's exist-

tence positively, despite having lived through traumatic situations. For a person who has suffered devastation, it signifies recovery and rehabilitation. To be resilient, therefore, the individual needs to accept and process the trauma, even when it may have been violent and destructive.

Among the resilience factors identified by Cyrulnik and Malaguti, the first, fortitude, is an individual and almost innate quality, but resilience is possible even for those who do not naturally possess this trait. Resilience – how to deal with discomfort and adversity without abandoning one's purpose in life, indeed turning negative experiences to one's own advantage (Cyrulnik, Malaguti 2005, pp. 132-139) – can be learnt and taught, especially to children.

Consequently, this possibility has an educational dimension that must be explored and defined insofar as it is possible, while at the same time allowing for that indefinable capacity of the human spirit to find improbable and even unimaginable resources when under extreme duress.

In short, resilience has much to do with the magnitude of possibility, of trust, of consideration and of acceptance, with the entertainment of hope and with utopia, all of which are fundamental pillars of education.

In the “Casita” – the model for promoting resilience proposed by the International Catholic Child Bureau (BICE) of Geneva, and subsequently modified and integrated by the Anglo-Saxon approach of the Bernard van Leer Foundation – the lowest level of the imaginary building, the basement, is defined by interpersonal relationships.

More specifically, the foundations of the building consist of the unconditional acceptance of the child as a person, irrespective of their behaviour, that exists in the sphere of informal relationships between family members and friends; the ground floor is provided by the ability to discover meaning and coherence in one's life; and the first floor consists of the self-esteem, skills and competences, and constructive humour which often materialize and take shape through apparently insignificant everyday gestures (Malaguti, 2005, pp. 180-181).

According to this model, the meaning of one's existence is discovered through acting out emotional, aesthetic, rational and even ethical experiences in the context of human relations.

The aim of this contribution is to explain and show, with the aid of

short examples, how a historical and comparative reading of the diaries in question can offer a worthwhile resource for children and young adults of today; something that can help them to reflect on their feelings and perceptions, and in the process, become an invaluable aid to their affective and emotional education, and their development of resilience factors.

In effect, one can agree with Rossi's statement: "that which is good, done well, worthy of being accomplished, can be appreciated not so much through theoretical knowledge as by *feeling*. Good is arrived at by following the itinerary of the affections" (2006, p. 25). An education based exclusively on rationalist criteria, that denies moral value to feelings, expects decision-making to be emotionally neutral and assumes sensibilities to be irrational components of the spirit, seems altogether unsuitable today. Conversely, giving visibility and importance "to the bond existing between *pathos*, *logos* and *ethos* [...] affirming that in sensibility one can identify the matrix of moral action" (2006, p. 25), signifies generating a sense of responsibility for one's fellow men and a readiness to care for them.

Children and adolescents today are exposed to two risks with regard to "feeling" emotions. The social emphasis placed on the "emotional man" and the consequently exaggerated search for strong, adrenalin-fuelled passions, can damage their sensibility and relationality and lead to the perils of a frenetic and uncontrolled life. On the other hand, the unremittingly morbid portrayal of suffering as a spectacle, highlighted not least by the media, often prevents them from truly connecting with that pain as a "favourable educational opportunity to experience other forms of knowledge and thought [...], to give affective depth to communication, to gain responsible and sympathetic languages" (Rossi, 2006, p. 118).

Becoming familiar, through reading, with the accounts of those who lived through the trauma of the concentration and death camps can offer two educational paths: on the one hand, prompting spontaneous and perhaps strong emotions, and demonstrating how to process them personally; on the other, learning about the pain, the thoughts and the behaviour of those who have experienced this trauma directly, to enable meaningful comparisons with one's own life experiences.

As Contini observes, reading a book or a poem or looking at a pic-

ture allows us to understand “from inside” what the characters are going through, and this indirect encounter with emotional experiences, whether related or depicted, enables the reader to acquire information relating to feelings and how they are lived and expressed, which belongs to the educational realm of the possible, and reduces the divergence between emotional and cognitive systems, allowing a positive interaction to develop between them (Contini, 1992, pp. 65-70).

In this sense, reading and viewing the diaries and images produced by young people during the years of racial persecution in Europe can provide an effective educational tool capable of generating empathy.

Before proceeding, however, the term “empathy” requires a definition for reference purposes. Bellingreri writes:

That which may be called the empathetic quality of a man or a woman consists in a certain capacity to identify with the thoughts and feelings of another person, who can be understood almost spontaneously, thanks to the “warm” nature of the emotion. [...] This means that we experience the feelings of another *as if* they were our own feelings; we “get into the skin” of the person communicating with us and it seems that we can see, feel and think almost as if we ourselves were “inside” that person (2013, pp. 11-12).

Empathy is therefore much more than an emotion: it is a feeling that brings with it new capacities for knowledge of the world, a virtue both ethical and dianoetic, which also has a physical and spatial significance since it implies the capacity to put oneself in the place of another at a given moment. Thus, it is clear that empathy pertains to the sphere of relationality and affectivity: with emotional resonance, the boundaries between two people almost vanish, allowing processes such as projection, introjection, identification, emotional contagion and imitation to take place. All this tends to consolidate one’s emotional-affective world, but there is also an ethical implication: empathy enables the subject to develop a moral vision of the world “that not only allows recognition of others as *different to oneself*, but also sees them as *intrinsically worthy*. The subject [...] becomes able to process a positive vision of the real world, in which sharing is perceived and sought as a value” (Bellingreri, 2013, p. 58).

And so, inducing empathy, not least through reading, becomes a basic educational goal that is concerned with the emotional side of a person, but also involves the ethical, both from the theoretical and from the practical standpoint, and is effectively at the root of the capacity to love (Bellingreri, 2006, pp. 64-66). Consequently, finding educational methods that can respond to this need means understanding the very nature of teaching as a creative and practical science that defines the educational tasks which enable people to acquire the skill of “good feeling” (Bellingreri, 2010, pp. 267-269; Bellingreri, 2007, pp. 103-156).

2. Diaries, poems, drawings: a comparative study

Children and adolescents who produced the written and pictorial documents presented here demonstrated the quality of resilience. As indicated above, the primary factor of resilience is a personal attribute: the strength to recover from what may be considered a definitive evil, as witnessed by Elie Wiesel, who relates that when searching for his father at Auschwitz, he thought:

“Don’t let me find him! If only I could get rid of this dead weight, so that I could use all my strength to struggle for my own survival, and worry only about myself”. And straight away, I was eternally ashamed of myself (200117, p. 104).

The phrase “eternally ashamed of myself” suggests a feeling of irreversible self-reproach, a complete inability to forgive oneself for a cruel thought, albeit one formulated in an unimaginable and tragic situation that had destroyed even the deepest human relationships, those of the family.

Nonetheless, the life of Elie Wiesel, writer and winner of the Nobel peace prize in 1986, shows us that the episode in question – over time – fitted into a process of building resilience: not only did Wiesel revisit this tragic and inhuman experience in his memoirs and in his work *La nuit*, he also dedicated his life to the cause of peace, working not only as a philosopher and essayist, but also as a human rights activist.

Similarly Thomas Geve, who in 1943 at the age of thirteen was taken with his mother first to Auschwitz, then to the camp at Gross-Rosen and finally to Buchenwald, found himself seriously debilitated when he was ultimately freed on 11 April, 1945: he had lost his toenails as a result of the friction caused by direct contact with wooden clogs, and through malnutrition. In such a condition that he was unable to leave his hut, he stayed in block 29 for a month after the camp's liberation. During this period he made 79 miniature drawings, in colour and postcard sized, to illustrate the various aspects of life in a concentration camp.

Some examples are shown below: in the first, death seems to dominate reality; the second is remarkable for its depiction of a person coming into the camp as an individual and leaving it traumatized and depersonalized; the last example clearly illustrates the extreme and inconsolable loneliness of people who are continually exposed to the risk of losing their life. The crematorium suspended in the darkness, the person hanging in the infirmary and the bunker seem to leave no room for hope.

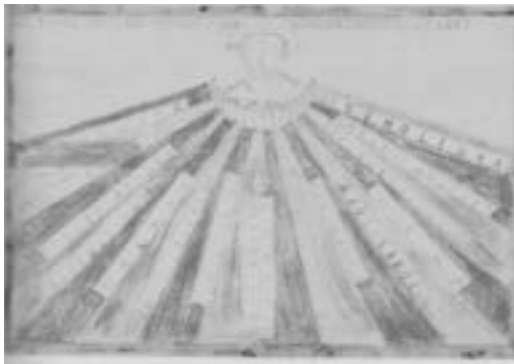


Figure 1. The death camps



Figure 3. Map of the Birkenau camp



Figure 2. Disinfection and tattooing of deportees



Figure 4. The dangers. Left to right in the drawing: crematorium, epidemics, beating, bunker

What strikes the viewer is the clarity and inner strength of this adolescent, who faithfully reproduces the unimaginable, managing to re-process in such a short time the trauma he has experienced: in his maps, such as the one of the Birkenau camp in the third figure, one can make out the future civil engineer, but all of the images reveal that strength of character which enabled him, on joining his father in London in 1946, not only to start living again, but also to recoup the four years of school he had missed and to pass his final exams only a year later.

The resonance of these words and images might lead readers to a number of considerations. Knowing that someone of their own age has positively overcome such traumatic events can encourage them to come to terms with their own everyday difficulties and reassess the way they respond, with the knowledge that not everything can be explained rationally and scientifically, and that sometimes it is only in

solitude and silence that answers to their existential questions can be found.

Also, they are prompted to reflect on the importance of historical memory: remembering and reprocessing what has gone before helps us not only to comprehend what may seem incomprehensible because it is beyond human imagination, but also to understand that preventing the recurrence of those events – essentially planning the future, in effect – involves an acceptance of personal responsibility that cannot be delegated to others, and indeed can be neither avoided nor delayed.

A second resilience factor discernible in the writings and drawings by children of different nationalities is implicit in the unconditional love experienced through their family ties: Liliana Segre relates how in a situation where vengeance would probably be the most logical response, the impulses that lead her to choose a different code of conduct are rooted in the love and moral guidance she received during childhood:

There was a key moment in my life, a private episode in the epoch-making event I found myself living through. The commandant of that last camp, a merciless butcher, walking nearby – a tall and elegant man, I never knew his name – undressed down to his underpants, then proceeded to put on civilian clothes. He was going home to his wife and children. He was certainly unaware of my presence. After all, I was still only a Stück, a “piece”, a person of no consequence.

As he threw his pistol at my feet, with all the hate I had in me, and the memory of the violence I had undergone, invading my body, I thought for an instant “Now I’m going to bend down, pick up the gun, and in this total confusion, I’ll kill him”. I had been feeding on malice and vengeance for a long time. I thought that to shoot him then would be the right action at the right time, a fitting end to that story that had involved me both as a participant and as a witness. But it was no more than an instant. A moment of huge importance, defining my entire life, when I realized that never, for any reason in the world, would I be capable of killing. The realization that in my moment of extreme weakness, the ethics I had learned and the love I had received as a child prevented me from becoming like this man.

I could never have picked up that firearm and shot at the commandant of Malchow.

I had always chosen life. And having made this choice, it is impossible to take the life of another.

And from that moment, I was free.

Jona Oberski, deported as an infant with his mother and father, who later died in the camp, keeps alive the memory of the love that united his parents, and which both of them showered on him: I climbed up on my mother's lap. I put my arm round her neck. She hugged me tight. My father came over to us. "We'll make a circle of heads," he said. "That way we can give each other a kiss all at once." "That's just what we did" (Oberski, 1978, p. 18).

Though deeply scarred by the experience of the death camp, many years later Oberski managed to record the substance of it in his book *Childhood*, becoming a writer as well as a nuclear physicist.

This kind of narrative is certainly captivating and offers an example of inner strength: passages like these can stimulate young readers to recall and reassess their experiences of family life and of basic educational concepts such as, for example, the acceptance, emotional awareness and dialogue that form part of the learning process and are instrumental to the development of existential competence (Bellingreri, 2015, pp. 93-115). Armed with this skill, children and adolescents can respond to the world with confidence and openness, even when the world seems complex and incomprehensible in its workings – as is often the case nowadays.

The experience of Liliana Segre, for example, makes us reflect on the consequences of seeing a fellow being not as a person, but as a *Stück*, a thing, and this is something still very much in evidence today, even if it is engendered and manifested differently. As stated by Bauman (2005; 2008¹¹), in effect behaviour is often dictated by what one "feels" rather than by reason, and the danger is that feelings, like fear (Bauman, 2009), if left uncontrolled and uneducated, will ultimately condition our life, especially our relational life. And as Galimberti observes, "Those incapable of articulating the emotional alphabet [...] live their lives under the influence of an untrustworthy fear, and tend to exercise aggressive vigilance" (Galimberti, 2008⁴, p. 44).

Reading the experience of Oberski, one can reflect on the fact that the circumstances of each individual's life are unpredictable and the unthinkable can happen to any one of us: what will often make the difference is the ability to "accept one's own *shadow* with open arms" (Galimberti, 2008⁴, p. 54). This dark side that has touched our life and will be part of it forever, paradoxically, gives us the capacity to look pain in the face and continue on our way.

In the encounter with these texts and images, the mediation of an adult can be productive – not necessarily a teacher, but perhaps an educator or an adult with emotional insight who can give guidance on how to approach and reflect on them – but equally it can be a purely personal experience that puts the young readers in contact with their emotions as part of a self-educating process which can be defined as "looking after oneself" (Cambi, 2010).

The evocative power of poetry and images can be presented to young people precisely as an exercise in *cura sui*. Inge Auerbacher provides an example of this: deported to Terezin at the age of seven, she experienced extreme situations in the transit camp and related them in her poems, which she later went on to illustrate in 1986. One of these is Games:



Fig. 5. Games

Games

We were not like other children at play,
the future becoming more uncertain every day.
Our playground was a garbage heap,
and the treasures from it we'd reap.

[...]

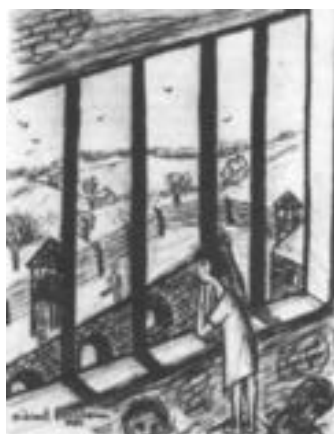
"don't run around and waste your energy,
save your shoes, don't use them foolishly!"
We played checkers on a hand-drawn board,
with black and white buttons we scored.

[...]

We saw carts piled with bodies roll along,
and turned our heads away to sing a song.

Purely by way of example, a simple observation invites us to consider the conditions of childhood in the world: the right to play, and often the right to life – both denied to Inge – are still denied today to millions of children, forcing them to live in dehumanizing situations which are often compounded by the indifference of adults, or worse, brought about by the violence of these same adults (Contini, Demozzi, 2016).

But despite everything, Inge maintains the ability to “see beyond” and writes poems like this one, in which she demonstrates the incredible capacity of the human spirit for recovery, stimulating the reader to look afresh at problems and difficulties, and offering tools with which to interpret reality and discover one’s own inner strength.



I wish

I wish I were a little bird,
up in the bright-blue sky that sings and flies
just where he will and no one asks him why
[...]

I wish I would wake up
To a new and brighter morn,
In another time, a different land,
And be reborn.

Figure 6 I wish

The ethical values of closeness and of care freely given emerge from the account of a twelve-year old Dutch boy, Dirk Van der Heide (pseudonym): during the war he was living in Amsterdam with his family, but then lost his mother when German bombs fell on the city. In his diary, he describes the event and the pain experienced like this:

Mother was killed when they bombed the hospital. [...] When Uncle Pieter gave me the news about her, I tried to run away. I wanted to go out into the street and fight the Germans, I don't remember everything I did. I went crazy (Holliday, 1995, p. 47).

Uncle Pieter subsequently managed to move his nephew Dirk and niece Keetje to safety, first in England, then by putting them on a ship that managed to evade the German U-boats and mines and take them to the United States. On arrival, one day out from the port of New York, something happened that restored Dirk's faith in humanity and enabled him to experience happiness after indescribable suffering:

when all the ships turned about face, it could be seen that everyone was frightened. [...] But then someone started shouting, pointing to the sky. There was a big airship above us. Written on it in large letters was "United States naval patrol number 14". We all shouted and applauded. I will never forget that number 14 and the wonderful sensation of being safe that it gave us. [...] Not a single bomb was dropped. Not even one. This is the reason why Keetje and I are now happy (Holliday, 1995, p. 57).

Once again, it is the emotional closeness of people that instils a sense of protection and faith in life, and brings to the fore positive feelings that had been forgotten.

3. Affective education and moral codes

An understanding of the importance of moral codes and the value of culture is evident in the diary of Petr Ginz, who died at Auschwitz aged sixteen. Indeed in Nazi-occupied Prague, he demonstrated not only that he understood the importance of moral codes, but also that he was able, by virtue of these same codes, to look out for others, such as, for example, school friends.

He also managed to maintain an extraordinary level of interest in culture, which he had already demonstrated in Prague, even endeavouring to continue his studies alone in the concentration camp at Terezin. In the camp, Petr and other boys housed in Home One of block L417 started the journal *Vedem* ("In the Lead"), in which they published feuilletons, poems and reflections expressing faith, and hope in the future:

They unjustly tore us away from the fertile land of work, joy and culture, which ought to have enriched our youth. In doing this they pursue a sole objective: to destroy us — not physically, but psychologically and morally. Will they succeed? Never! Deprived of cultural sources, we will create new ones. Separated from the wellsprings of our happiness, we will create a new life that exults with joy! (Pressburger, 2004, p. 13).

At times he is sustained by a dark sense of irony, that *gallows humour* we have identified as one of the factors of resilience.

To read Ginz's diary is therefore to rediscover the value in patterns of behaviour that under normal living conditions, even today might seem obvious and be taken for granted, such as going to school or being with friends... In effect, readers become able to appreciate how it is in precisely these situations that people can find out who they really are, above all by externalizing their affective and empathetic capacities through compassion (in the sense of “fellow feeling”) and mutual help.

By comparing the experience of these children and adolescents with their own existential situation, readers of today can find a basis for imagining paths in life that might offer solutions to the personal and social problems of the world in which they live (Rossi, 2015, p. 14).

The *proprium* of affective education lies in the intentionality of its contribution to the development of “self-awareness” as a force that produces humanity, of its “awareness of others” that leads to the acceptance and appreciation of otherness as a positive and enriching difference, and of its “awareness of life” as something always to be safeguarded and protected in all its forms (Rossi, 2006, p. 153), an awareness that generates that “common world” which, according to Edith Stein, we can all inhabit.

By encouraging the reading of these accounts, it becomes possible to educate people in the “culture of proximity” and coexistence, with each individual participating empathetically in the existential vicissitudes of others and defending their rights even when — or especially when — they seem to have none or have been deprived of them.

Affective education has long been neglected by Western cultures in favour of *Nous*, i.e. a “pure and ever active intellect”, and the fact of having given preference to the noetic mind has at the same time meant discarding the affections “relived only through the force of the

intellect over the will and therefore bound up in an openly constrictive and repressive process” (Cambi, 1994, p. 12). For a proper education of the feelings, one that can contribute to the ethical training of persons, being rooted not only in their way of *thinking*, but also in the way they most deeply “feel” the humanity in every being, new theories are needed, and those concerning mirror neurons could represent the next major frontier in this area. But this education also needs new teaching practices, that are capable of impacting on young people’s behaviour and building a society that has respect for common values and allows disengagement, if necessary, from the expectations of the social group in favour of moral values that the individual freely chooses and fully commits to.

In recent decades, a great deal of importance has been given to sites of remembrance, like the Shoah Memorial in Milan (Pasta, 2017), and to accounts given by the last survivors of the death camps, as their voice still has the power to capture the attention of listeners and guide them towards a personal reflection within a horizon “characterized by a deep synergy of affective and cognitive components and historical and spiritual dimensions” (Santerini, Sidoli, Vico, 1999, p. 15; Mantegazza, 2012).

The experiences of young people that emerge from a reconstruction based on strictly original sources undoubtedly provide a conduit to the historical atmosphere of that tragic moment in European history and for this reason have a historiographical value. In addition, they offer an opportunity for study and discussion in terms of an appreciation of the sense of history as a discipline connecting the past with the present.

References

Diaries and collections

- Auerbacher I. (1986). *I am a star. Child of the holocaust*. Israel Bernbaum (trad. it., *Io sono una stella. Una bambina dall'Olocausto*, Bompiani, Milano, 1995).
- Geve T. (2009). *Il n'y a pas d'enfants ici. Dessin d'un enfant survivant des*

- camps de concentration*. Paris: Jean-Claude Gawsewitch (trad. it., *Qui non ci sono bambini. Un'infanzia ad Auschwitz*, Einaudi, Torino 2011).
- Holliday L. (1995). *Children in the Holocaust and World War II*. New York: Pocket Books (trad. it., *Ragazzi in guerra e nell'Olocausto. I loro diari segreti*. Marco Tropea, Milano, 2008).
- Oberski J. (1978). *Kinderjaren*. Amsterdam: Jona Oberski (trad. it., *Anni d'infanzia. Un bambino nei lager*, Giuntina, Firenze, 1989).
- Pressburger C. (2004). *Denik Mého Bratra*. Prague: Trigon (trad. it. *Il diario di Petr Ginz. Un adolescente ebreo da Praga ad Auschwitz*, Frassinelli, Trento, 2006).
- Wiesel E. (1958). *La nuit*. Paris: Les Editions de Minuit (trad. it., *La notte*, Giuntina, Firenze 2001¹⁷).
- Zuccalà E. (2005). *Sopravvissuta ad Auschwitz. Liliana Segre fra le ultime testimonianze della Shoah*. Milano: Paoline Editoriale Libri.

General references

- Arendt H. (1963). *Eichmann in Jerusalem*. New York: Viking Press (trad. it., *La banalità del male*, Feltrinelli, Milano, 2000).
- Bauman Z. (1998). *Globalization. The Human Consequences*. Cambridge-Oxford: Polity Press-Blackwell Publishers (trad. it., *Dentro la globalizzazione. Le conseguenze sulle persone*, Laterza, Roma-Bari, 2008¹¹).
- Bauman Z. (2004). *Wasted lives. Modernity and its Outcasts*. Cambridge: Polity Press with Oxford Blackwell Publishers (trad. it., *Vite di scarto*, Laterza, Roma-Bari, 2005).
- Bauman Z. (2006). *Liquid Fear*. Cambridge: Polity Press (trad. it., *Paura liquida* Laterza, Roma-Bari, 2009).
- Beccaria Rolfi L. Maida B. (1997). *Il futuro spezzato. I nazisti contro i bambini*. Firenze: Giuntina.
- Bellingreri A. (2006). *Il superficiale e il profondo. Saggi di antropologia pedagogica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingreri A. (2007). *Scienza dell'amor pensoso. Saggi di pedagogia fondamentale*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingreri A. (2010). *La cura dell'anima. Profili di una pedagogia del sé*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingreri A. (2013). *L'empatia come virtù*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Bellingreri A. (2015). *Imparare ad abitare il mondo. Senso e metodo della relazione educativa*. Milano: Mondadori.
- Cambi F., Olivieri S. (eds.) (1994). *I silenzi nell'educazione. Studi storico-pedagogici*. Firenze: La Nuova Italia.

- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Contini M.G. (1992). *Per una pedagogia delle emozioni*. Firenze: La Nuova Italia.
- Contini M.G., Demozzi S. (eds.) (2016). *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*. Milano: FrancoAngeli.
- Cyrulnik B., Malaguti E. (2005). *Costruire la resilienza. La riorganizzazione della vita e la creazione di legami significativi*. Trento: Erickson.
- Dwork D. (1991). *Children with a star: Jewish youth in Nazi Europe*. New Haven: Yale University press (trad. it., *Nascere con la stella*, Marsilio, Venezia, 1999).
- Galimberti U. (2008⁴). *L'ospite inquietante. Il nichilismo e i giovani*. Milano: Feltrinelli.
- Kant I. (*Zum ewigen Frieden* 1795). *Per la pace perpetua*, Prefazione by N. Bobbio, N. Merker (eds.). Roma: Editori Riuniti 1992.
- Maida B. (2013). *La Shoah dei bambini. La persecuzione dell'infanzia ebraica in Italia 1938-1945*. Torino: Einaudi.
- Malaguti E. (2005). *Educarsi alla resilienza. Come affrontare crisi e difficoltà e migliorarsi*. Trento: Erickson.
- Mantegazza R. (2012). *Nessuna notte è infinita. Riflessioni e strategie per educare dopo Auschwitz*. Milano: FrancoAngeli.
- Pasta S. (2017). L'accoglienza dei profughi al memoriale della Shoah di Milano. La funzione educativa della memoria. *Rivista di storia dell'educazione*, 1: 51-72.
- Rossi B. (2015). *Pedagogia dell'arte di vivere*. Brescia: La Scuola.
- Rossi B. (2006). *Avere cura del cuore. L'educazione del sentire*. Roma: Carocci.
- Santerini M., Sidolo R., Vico G. (1999). *Memoria della Shoah e coscienza della scuola*. Milano: Vita e Pensiero.

Rispondere alle diversità nell'educazione per la prima infanzia. Sfide e scelte professionali

Addressing diversity in early years education. Professional challenges and choices

Isabella Pescarmona

Assistant Professor of Education / Department of Philosophy and Education / University of Turin (Italy) / isabella.pescarmona@unito.it

abstract

Using the framework of the current National and European legislation, which aims to provide equal educational opportunities to children aged 0-6, this article will examine the professional development of early years educators in multicultural contexts. Using data collected through an ethnographic research project in a municipal nursery school, located in a troubled inner-city district in Turin with high levels of immigration, the article sheds light on the insiders' perspectives. It highlights some of the meanings, strategies and educational dilemmas educators encounter in addressing diversity every day. It reflects on how this evolving context may challenge their professional identity, and which competences and conditions educators would change in order to meet the requirements and rights of children.

Keywords: *Early childhood educator professionalism, Ethnography of education, Equity, Multicultural contexts, Children's rights*

All'interno dell'attuale quadro legislativo nazionale ed europeo che mira a garantire opportunità educative di qualità per i bambini nella fascia di età 0-6 anni, l'articolo intende indagare la professionalità degli educatori per la prima infanzia nei contesti multiculturali. Partendo dai dati di una ricerca etnografica condotta in un asilo nido comunale in una zona popolare e di continua immigrazione di Torino, l'articolo vuole mettere a fuoco la prospettiva di chi lavora sul campo, evidenziando i significati, le strategie e i dilemmi educativi che emergono dall'incontro quotidiano con le diversità. Si propone una riflessione su come tale contesto in cambiamento sfida l'identità professionale degli educatori, e quali competenze e quali condizioni emergono come necessarie per rispondere ai bisogni e ai diritti di tutti i bambini.

Parole chiave: Professionalità educatori prima infanzia, Etnografia dell'educazione, Equità, Contesti multiculturali, Diritti dell'infanzia

Rispondere alle diversità nell'educazione per la prima infanzia. Sfide e scelte professionali

1. Educazione e cura della prima infanzia e la questione dell'equità

“Chi si occupa dei bambini (e dei cittadini)?” è il titolo provocatorio di un articolo scritto da Peter Moss in cui esorta la comunità scientifica a porre al centro del dibattito sull'educazione della prima infanzia il bambino, non solo come membro della famiglia, ma come un cittadino appartenente a una società. Come tale, è da considerare soggetto di diritti, fra i quali l'accesso a istituzioni di prima infanzia di qualità aperti a tutti i bambini e alle loro famiglie (Moss, 2004). Non è pertanto da ritenersi solo un consumatore di servizi 0-6, bensì attore e fine principale.

Il dibattito è tutt'oggi aperto ed è possibile notare come le organizzazioni politiche internazionali abbiano manifestato negli ultimi dieci anni un crescente interesse per l'educazione e la cura della prima infanzia, fino a definirlo un “bene pubblico” (Cfr. OCSE, 2017; Urban, Lazari, Vandembroek, Peeters, Van Laere, 2011; OECD, 2006). I primi anni di vita sono riconosciuti come i più formativi per lo sviluppo di competenze e attitudini che possono influenzare positivamente le successive prospettive d'istruzione, coesione sociale, impiego e, in generale, di piena soddisfazione dell'esistenza (Cfr. European Commission, 2014; OECD, 2006). Non stupisce che il diritto dei bambini ad avere “un'educazione e cura della prima infanzia a costi sostenibili e di buona qualità” sia oggi compreso fra i pilastri europei dei diritti sociali (Consiglio dell'Unione Europea, 2017). Il dibattito intreccia la prospettiva economica con quella sociale e educativa, evidenziando come investire nell'infanzia possa spezzare il circolo vizioso della povertà e della discriminazione (European Commission, 2017), permettendo una migliore collocazione sociale e lavorativa dei bambini e dei loro genitori e offrendo le basi per un apprendimento permanente. È sottolineato come le

esperienze di educazione e cura nella prima infanzia rappresentino un'opportunità di imparare a vivere in società eterogenee per tutti i bambini, e d'integrazione, specie per i bambini che provengono da contesti migratori o da situazioni di svantaggio (Cfr. Commissione Europea, 2018; European Union Council, 2009). 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 (European Commission, 2018; OCSE, 2017). Si ribadisce, infatti, che se i servizi educativi sono di scarsa qualità non migliorano la situazione e possono avere ricadute negative, specie per le categorie considerate più a rischio di marginalizzazione o esclusione sociale (Lazzari, Vandebroek, 2013). Così, da un lato le Raccomandazioni europee indicano interventi per incrementare l'accesso ai servizi¹, dall'altro avanzano proposte per migliorare la qualità del servizio, tra cui lo sviluppo di un curriculum per i primi anni, la valutazione e monitoraggio, lo sviluppo professionale del personale (Bondioli, 2017; Urban, Lazzari, Vandebroek, Peeters, Van Laere, 2011). In particolare, quest'ultimo gioca un ruolo chiave nel promuovere il diritto all'educazione e alla cura dei bambini provenienti da contesti etnici, sociali, culturali o linguistici differenti che caratterizzano le nostre società complesse (European Commission, 2018; Lazzari, Vandebroek, 2013). Per affrontare e rispondere alle esigenze di questi bambini è indicata come necessaria una formazione specifica sulla gestione della diversità linguistica e culturale e lo sviluppo di competenze interculturali (Cfr. European Commission, 2018; European Union Council, 2009). Un aspetto cruciale della competenza professionale è saper lavorare in contesti di diversità di crescente complessità e saper affrontare l'incertezza in un processo di apprendimento continuo in relazione a contesti in cambiamento che pongono sfide riguardo il dialogo interculturale con le famiglie, la socializzazione di bambini e famiglie entro una pluralità di sistemi valoriali, l'elaborazione di cornici pedagogiche democratiche per valorizzare l'altro (cfr. Urban, Lazzari, Vandebroek, Peeters, Van Laere, 2011).

1 Entro il 2020 (ora posticipato al 2030) dovrebbero avere accesso ai servizi il 95% dei bambini fra i tre anni e l'età dell'obbligo e il 33% dei bambini sotto i tre anni. Si veda OCSE (2017) e European Commission (2018).

I diversi paesi si stanno attivando per far fronte a queste esigenze e anche l'Italia sta modificando l'assetto legislativo rispetto ai servizi per la prima infanzia e alla professionalità richiesta². Gli studi mettono però in rilievo che la qualità dell'offerta varia sia fra i diversi paesi sia all'interno di ognuno di essi. Esiste una diversificazione di esperienze tra contesti pubblici e privati, tra zone urbane e rurali, come pure fra le due fasce d'età, 0-3 anni e 3-6 anni (cfr. European Commission, 2017; 2018). In particolare, molte discrepanze si ritrovano nei paesi che, come l'Italia, hanno storicamente avuto un sistema differenziato per la fascia 0-3 e 3-6, in cui la prima presenta più difformità interna a livello nazionale (Miur, 2011). D'altra parte, le raccomandazioni europee danno indicazioni generali che richiedono di essere adattate nei diversi contesti locali e non mancano auspici a sviluppare ricerche qualitative per esplorare le diverse situazioni nazionali (Peeters, 2017; OECD, 2006). La stessa discussione sulla qualità, inoltre, è da contestualizzare e "da considerare come un processo in itinere piuttosto che qualcosa che deve essere raggiunto oppure no" (Urban, Lazzari, Vandebroek, Peeters, Van Laere, 2011, p. 23).

Pertanto, può essere interessante esplorare a livello locale che cosa succede nei servizi educativi di prima infanzia, in particolare quelli che si sviluppano in zone considerate svantaggiate e ad alto tasso migratorio. Per quanto tali realtà non siano più nuove, esse sollecitano la professionalità di coloro che lavorano sul campo, chiamando in causa il diritto all'educazione di tutti i bambini. Nello specifico il contributo si concentra sulla prospettiva professionale degli educatori che lavorano nei servizi per la fascia 0-3 al fine di indagare se questi si muovono verso una maggiore equità, nell'attuale ottica di promozione di un sistema educativo integrato 0-6 di qualità.

2. La ricerca nei contesti multiculturali di prima infanzia 0-3.

I servizi per l'infanzia per la fascia 0-3 possono giocare un ruolo importante nel processo d'integrazione interculturale dei bambini. Nella

2 Per una sintesi aggiornata si veda Bondioli (2017).

consapevolezza che la presenza di bambini con *background* culturali diversi rappresenta non un'emergenza, bensì un evento educativo che richiede un progetto (Gobbo, 2000), nel tempo sono state attivate alcune ricerche ed esperienze di rilievo nei nostri contesti educativi. Queste hanno coinvolto, ad esempio, i Comuni di Roma, Milano e Perugia con una ricerca sugli aspetti comunicativi ed educativi della convivenza e educazione dei bambini stranieri tra famiglia e strutture educative (cfr. Favaro, Mantovani, Musatti, 2006), alcuni Comuni in Emilia Romagna con percorsi di formazione e progettazione interculturale (cfr. Bolognesi, Di Rienzo, Lorenzini, Pileri, 2006), o ancora il Comune di Firenze su progetti di partecipazione attiva e sostegno al multi/inter-linguismo (cfr. COSPE, 2015; Gobbo, 2016), con la finalità ultima di promuovere una convivenza civica e democratica. Alcuni Comuni, come quello di Torino, hanno raccolto alcune indicazioni per attivare progetti interculturali nei propri servizi (Comune di Torino, 2006). Tali sperimentazioni e riflessioni però non si sono sviluppate in modo uniforme e continuativo sul territorio e hanno lasciato aperte alcune questioni. Sebbene l'asilo nido sembri essere un luogo ideale d'incontro e accoglienza poiché intende mettere al centro il benessere e la cura del bambino, le ricerche ed esperienze sul campo rivelano che il servizio è più spesso un "terreno di negoziazioni" fra rappresentazioni d'infanzia e scelte educative (Favaro, Mantovani, Musatti, 2006, p. 8). In questa prospettiva, gli educatori sono una componente critica nel progetto democratico in quanto si trovano a conciliare ogni giorno le diversità con i bambini e le loro famiglie e, proprio nella pratica quotidiana, possono trasformare i modelli d'azione consueti in senso più equo oppure perpetuare delle diseguaglianze. Qual è, dunque, la percezione della diversità da parte degli educatori di prima infanzia? Come interpretano il loro ruolo professionale in questi contesti multiculturali?

Al fine di mettere a fuoco il punto di vista di chi lavora sul campo, ho sviluppato una ricerca etnografica³ in un asilo nido comunale col-

3 Questo contributo si basa su dati raccolti in un progetto di ricerca più ampio che, coinvolgendo e dando voce al personale educativo, ai bambini e alle loro famiglie, indaga il nido come contesto culturale e comunicativo e come possibile

locato in un contesto socio-culturale disagiato e di continua immigrazione che si snoda intorno ad un'ampia area mercatale a Torino. Tale servizio accoglie complessivamente novantadue bambini, per la maggior parte con frequenza a tempo lungo (dalle ore 8.30 alle ore 16.30), con la possibilità di anticipo entrata alle 7.30 e posticipo uscita alle 17.30. L'eterogenea composizione del quartiere si riflette nell'utenza del nido che vede la presenza di circa il 93% di bambini provenienti da contesti migratori, in prevalenza Nigeria, Marocco, Egitto e Romania. Il nido è organizzato in quattro sezioni disposte su due piani: una di Piccoli costituita da bambini di 6-12 mesi, due sezioni Verticali con bambini di 12-36 mesi, una di Grandi composta da bambini di 24-36 mesi. A queste si aggiungono un ampio spazio attrezzato per le attività motorie e alcuni spazi dedicati a esperienze di lettura, pittura e manipolazione, oltre che uno spazio esterno e i locali di servizio. La ricerca sul campo ha coinvolto la sezione dei Piccoli e quella dei Grandi⁴, di cui la prima nell'a.s. 2017-2018 contava 16 bambini, due educatrici in ruolo e due supplenti, un assistente educativo, mentre la seconda era composta da 24 bambini, tre educatrici in ruolo e una supplente, un assistente educativo. Entrambe le sezioni presentavano una situazione variegata sia per bambini seguiti da servizi sociali sia per provenienza (tra cui figurava anche la Cina, il sud dell'America, le Filippine).

La ricerca si viene a sviluppare come uno studio di caso (Pole, Morrison, 2003; Miles, Huberman, 1994), un'indagine qualitativa di un contesto educativo svolta attraverso l'adozione di una metodologia etnografica (Gobbo, 2000; Anderson-Levitt, 2012). È stata impiegata l'osservazione partecipante da dicembre 2017 a fine giugno 2018⁵ per almeno due giorni a settimana (di solito per l'intera durata del servizio giornaliero), alternando la presenza nella sezione dei Piccoli e dei Grandi, secondo una "modalità di ricerca a tempo ricorrente" (Jeffrey, Troman, 2006). Per giungere a una comprensione olistica del conte-

spazio d'integrazione interculturale. Al momento della redazione dell'articolo, la ricerca è in corso presso l'Università degli Studi di Torino.

4 Sono le due sezioni che hanno mostrato fin da subito interesse per il tema di ricerca e disponibilità ad accogliere la ricercatrice.

5 La ricerca sul campo è stata ripresa da settembre 2018.

sto, 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 educatrici. Tali interviste in profondità sono state registrate, laddove è stata data la disponibilità, e tutte interamente trascritte. I dati sono stati poi analizzati secondo i principi della *Grounded Theory* (Glaser, Strauss, 1967) che invita a individuare temi ricorrenti e/o significativi e costruire categorie interpretative (Wolcott, 1994; Pole, Morrison, 2003). L'etnografia, per quanto non abbia come fine la generalizzazione dei dati su larga scala, ha il pregio di restituire la complessità di sguardo ai soggetti di ricerca. Tale metodologia, riconoscendo questi ultimi come attivi collaboratori del processo, permette di dare voce alla loro diversità di valori e scelte e di cogliere la loro *agency* nel contesto in cui operano (Troman, Jeffrey, Walford, 2004).

L'etnografia dell'educazione è una scelta piuttosto originale nei contesti educativi di fascia 0-3, specie in Italia⁶, ma può essere una risorsa determinante per comprendere come si posizionano le educatrici in risposta a un contesto multiculturale complesso. Lungi dall'aver un intento valutativo o celebrativo del servizio, il presente contributo vuole mettere in luce quali scelte e strategie attuano queste educatrici e quali significati danno all'incontro quotidiano con le diversità.

3. La prospettiva delle educatrici fra dilemmi interculturali e scelte educative

L'asilo nido comunale in cui si è sviluppata la ricerca mi è stato subito presentato 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”*. Sono famiglie descritte come *“deprivate anche socialmente”*, per lo più in condizioni lavorative precarie, con un livello culturale e professionale medio-basso (*“A volte*

6 Non ci sono al momento studi etnografici dei contesti educativi 0-3 in Italia, eccetto le ricerche di Gobbo (2016; 2017) rispettivamente sulla promozione multi/inter-linguistica e sull'identità professionale di educatori di sesso maschile.

non conoscono la lingua italiana” e alcune sono analfabete). Spesso l’asilo nido e le scuole per l’Infanzia sono i primi servizi sul territorio a cui si rivolgono. Le educatrici raccontano di aver visto cambiare notevolmente l’utenza negli ultimi dieci anni. La zona è diventata luogo di tensioni sociali e molte famiglie italiane si sono spostate, lasciando spazio a un flusso costante di nuovi arrivi. Di famiglie italiane “*ce ne sono poche nel servizio*”, un po’ perché “*c’è un configurazione di fattori nell’attribuzione del punteggio che favorisce alcuni*” (come la residenza, il numero dei figli), un po’ perché, a detta delle educatrici, molti italiani hanno scelto di rivolgersi ad altre strutture educative. Come risultato, “*c’è poca integrazione*”.

In tale contesto, la coordinatrice mi riporta problemi di “*comunicazione*” con le famiglie e “*un rimando di fatica da parte delle educatrici*”. Se ormai alcune modalità di accoglienza sono divenute parte della struttura, come la possibilità istituita dal Comune di usufruire di pasti differenti⁷, la comunicazione di alcune informative di accesso al servizio in diverse lingue o anche solo il rispetto per festività religiose e usanze culturali differenti, le incomprensioni si giocano a livello di regole e attese del servizio. Il mancato rispetto per gli orari d’ingresso e uscita, la poca comunicazione di malattie e/o rientri dei bambini con relativo usufrutto del pasto, la poca consapevolezza di alcuni genitori nel portare puntualmente i cambi o i documenti amministrativi sono all’ordine del giorno e motivo più comune di tensione in tutte le sezioni. “*Spesso ti dicono ‘sì, sì’ ma poi non sai se hanno capito*”, mi dice un’educatrice. Ci possono essere incomprensioni alla cui base c’è un motivo linguistico, ma non solo. Anche quando sono organizzate iniziative rivolte ai genitori, non c’è la certezza che parteciperanno, anche se verbalmente hanno aderito (“*sono famiglie che sfuggono*”). Un’altra educatrice prova poi a far luce, “*Nessuno ci ha mai spiegato ‘i nigeriani fanno così, i cinesi così’ ...*”, riferendo di sentirsi non sempre preparata di fronte alla complessità di poter condividere consigli sulla cura dei bambini, percepita come aspetto fondante della loro professionalità.

7 Il Comune all’atto dell’iscrizione offre alle famiglie l’opportunità di scegliere un menù “ordinario” oppure “senza carne di maiale” oppure “senza carne” (definito menù per bambini “*osservanti*”), nonché variazioni per intolleranze alimentari.

Sono stati organizzati alcuni incontri di formazione negli anni, ma raccontano che molto è stato appreso dall'esperienza (e malintesi) sul campo. Spesso, inoltre, il contatto con lo spazio nido avviene in modo frettoloso sia nel prendere sia nel lasciare i bambini, e ciò lascia poco tempo per condividere qualcosa sull'andamento della giornata. Abbastanza diffusa così fra le educatrici è la "sensazione di delega" dei bambini, "Si aspettano che sia tu a insegnar loro a mangiare, a parlare, a stare con gli altri". Interpretano ciò come risultato di una crescente difficoltà dei genitori a gestire i bambini, ma anche come una volontà di integrarsi da parte di queste famiglie. E su questo solco, cercano di tracciare il loro progetto educativo.

Sicuramente oggi l'intercultura non è un tema nuovo e alcune riflessioni hanno permeato il discorso educativo, seppur non uniformemente, nei diversi gradi scolastici e al nido. Ciò però non vuol dire che la questione della relazione con la diversità si sia risolta. L'incontro con l'altro solleva ogni volta degli interrogativi. In questo nido ho potuto osservare alcune direttive principali – che ho definito dilemmi interculturali – che portano le educatrici a posizionarsi e compiere scelte rispetto al percorso educativo.

3.1 La relazione con l'altro fra culturalismo e assimilazionismo

Un primo dilemma si muove sulle direttrici del binomio culturalismo – assimilazionismo. Le educatrici mi riferiscono che in passato era stata proposta una formazione sulle culture dell'altro ed erano stati attivati alcuni progetti⁸. "Una volta seguivamo di più la loro cultura, le loro tradizioni" mi raccontano, facendo riferimento all'attenzione nell'impiegare nelle attività del nido musiche, racconti, cibi di diversi paesi, "ma da un po' di anni pensiamo: che cosa vuol dire integrarli? Questi bambini vivranno qui", e argomentano l'importanza dell'apprendimento della lingua e degli usi italiani. Sottolineano che spesso sono le stesse famiglie ad utilizzare il servizio per agevolare l'apprendimento dei bambini

8 Si veda Comune di Torino 2006.

della lingua italiana e, magari, acquisire modalità per facilitare l'accesso alla scuola per l'Infanzia, "*Ci chiamano 'maestre'*". Questa etichetta se da un lato è sentita come un rispetto e riconoscimento del loro ruolo, dall'altra a volte è riportata con un certo disappunto: le educatrici interpretano la loro funzione come accompagnamento nella crescita del bambino, in continuità e collaborazione con la famiglia (secondo i principi di una pedagogia relazionale⁹). Ma questo ideale educativo trova difficile riscontro nella realtà. Con dedizione lavorano ogni giorno con i bambini su autonomia, rispetto delle regole, stimoli specifici per rispondere alle esigenze di ognuno, "*però non è detto che i genitori ti seguano, magari a casa fanno diversamente e tu non sai*". Questa discontinuità di aspettative si riflette anche nel linguaggio con cui fanno riferimento alle famiglie. Spesso sono descritte come se andassero quasi a creare un fronte compatto, un "*loro*" – a volte classificati genericamente come "*arabi*" o "*africani*" sulla base di pochi tratti culturali percepiti come omologanti – che si contrappone a un "*noi*" – assunto come gruppo italiano coeso. La distanza così aumenta e con essa anche alcuni commenti d'insofferenza nei corridoi del nido. Un'educatrice però riflette sul "*potere*" che ha nel definire la relazione e come questo sia da gestire con consapevolezza. "*Qui per loro rappresenti l'istituzione*", alle cui richieste e regole culturali alla fine ci si "*deve adeguare*", e s'interroga su fino a che punto questa modalità sia giusta e rispettosa verso queste famiglie e bambini. La strategia è allora cercare altre vie di dialogo e incontro. Una prima modalità è "*calibrare*" il Regolamento, esplicitando e avvicinando questi genitori un po' alla volta alle norme del nido, affiggendo avvisi ma soprattutto ripetendo il contenuto a voce ad ognuno cercando di comprendere il punto di vista dell'altro. L'attenzione viene anche posta su come porre le domande, perché si accorgono che magari danno per scontati gesti o espressioni che possono "*non far sentire accolti questi genitori*". Alcune educatrici si sono documentate in biblioteca per avere un prontuario linguistico, altre invitano i genitori a entrare nella sezione per far vedere cosa succede o a partecipare – se c'è occasione, magari leggendo una storia o cantando una

9 Su questo punto si veda, fra gli altri, Bondioli, Mantovani 1987; Catarsi, Fortunati 2004.

canzone della loro tradizione. “*Devi inventarti le cose per poter capire*” e creare un legame, mi spiega un’altra educatrice. Mi riferisce così di un progetto di sezione sul tema del viaggio che ha visto partecipare le famiglie con le loro storie d’immigrazione al fine di creare una storia per i bambini che si è conclusa con una gita al mare a fine anno. Un’altra mi racconta dell’idea di poter svolgere i colloqui iniziali a domicilio per conoscere il contesto di vita di queste famiglie, e altre dell’opportunità di partecipare a qualche evento o festa familiare quando invitate – come capitato nell’anno ad alcune di loro. Nel complesso, si vorrebbe poter aprire il nido e organizzare più feste in cui coinvolgere attivamente i genitori, magari invitandoli a portare piatti cucinati da loro. Se questa modalità rischia di cadere nello stereotipo culturale, è anche vero che, secondo loro, è una delle poche attività a cui partecipano. Partecipando alle attività del nido e conversando con le educatrici emerge un panorama d’azione più composito e ricco rispetto alla presentazione iniziale, in cui esse rivelano che le costrizioni maggiori al progetto educativo sono soprattutto la difficoltà a trovare sostegno nell’Istituzione per dare continuità ai progetti, la mancanza di una “*visione unica di nido*” che crei collaborazione interna, nonché i limiti che percepiscono che le normative di carattere amministrativo o sulla sicurezza pongono alla loro libertà di azione educativa (come, ad esempio, anche solo introdurre cibi cucinati in casa al nido), rendendo la struttura poco flessibile a ciò che è diverso dal consueto.

3.2 La relazione con l’altro fra universalismo e pluralismo

Un altro dilemma interculturale si gioca sul binomio universalismo – pluralismo. Quando il lavoro con le famiglie sembra venir meno, l’attenzione si concentra su cosa succede in sezione, perché “*alla fine è importante quello che fai qui, il tuo lavoro con i bambini*”. Le educatrici considerano i bambini tutti uguali, con lo stesso diritto all’istruzione, senza distinguerli per etnia, religione o tradizioni. Introducono regole valide per tutti che possano creare le basi per una convivenza pacifica e costruttiva al nido. Queste servono senz’altro a gestire una sezione con molti bambini e, implicitamente, anche formare piccoli “scolari” (Gobbo, 2000) che si muovono secondo una logica della “collettivizza-

zione” (Dal Fior, 2009, p.130). Tale prospettiva si basa su una concezione d’infanzia unica, di “bambino universale”, di cui tutti fanno esperienza indipendentemente dal contesto¹⁰. Tuttavia, tale visione s’intreccia con la volontà di valorizzare le differenze, che le educatrici traducono in azione richiamando i loro ideali educativi. “*Bisogna personalizzare*”, mi dicono, sostenendo l’importanza con bambini così piccoli di rispettare la diversità di tempi e modalità di crescita di ognuno e “*partire da loro*” per progettare. Le strategie sono così, ad esempio, differenziare le proposte educative, utilizzare “*i molti linguaggi dei bambini*” per comprendere le loro esigenze e promuovere la loro crescita (attraverso la pittura, la manipolazione di diversi materiali, la sperimentazione del corpo ecc.), lavorare per piccoli gruppi, ma anche solo prestare attenzione allo sviluppo dell’autonomia di ognuno durante le routine. L’intenzionalità pedagogica è quella di “*far fare esperienze*” ai bambini e arricchire le loro possibilità di esplorazione, specie in questo contesto considerato svantaggiato. Per valorizzare questi vissuti e far partecipi le famiglie delle modalità educative del nido, le educatrici si attrezzano per documentare il percorso dei bambini appendendo all’ingresso i lavori svolti, creando pannelli con fotografie e perfino montando un video che riassume le avventure vissute al nido dai piccoli. Cercano di superare la barriera linguistica e culturale creando un ponte di dialogo con “*quel bambino*” e “*quella famiglia*”, affermando la diversità di ognuno di loro. Ad uno sguardo più attento però entrambe le prospettive rischiano di lasciare celato il riconoscimento del diritto alla diversità etnica e linguistica di ogni bambino e la differenza di potere che tale diversità assume nel contesto socio-culturale e politico specifico di maggioranza in cui è inserita (cfr. Robinson, Jones, 2006; Vandembroek, 2011). L’elaborazione del progetto educativo fatica a riconoscere e sostenere la costruzione di un’identità multipla all’interno di un contesto che culturalmente si presenta in modo piuttosto uniforme. Il rapporto giornaliero con questi bambini in questo quartiere tuttavia sfida lo sguardo tradizionale delle educatrici e le modalità consuete del servizio. Le iniziative intraprese però trovano però delle resistenze nel nido. Perché abbiano successo, le educatrici percepiscono la necessità di

10 Per un’analisi critica di tale visione si veda Robinson, Jones 2006.

lavorare con un gruppo di sezione coeso e stabile, cosa resa complicata da un marcato *turn-over* del personale e dal fatto che questo nido per le sue caratteristiche tende a non essere scelto dai supplenti. La mancanza di fondi, inoltre, ha reso pressoché estemporanea la presenza di mediatori culturali e ha fatto avanzare l'ombra della privatizzazione dei servizi educativi. Ciò che viene riportato è un senso di isolamento nell'affrontare le diversità “*ogni giorno in prima linea*”, specie in un contesto dove la quasi totale assenza di bambini e famiglie italiane mina la realizzazione di un reale progetto democratico di integrazione.

Ciò che appare interessante è che, attraversando questi dilemmi interculturali, le educatrici elaborano una visione più complessa della situazione in cui paiono spostare parte del problema dalle famiglie al contesto nido. Sono portate cioè a ripensare alle regole, alle aspettative e all'organizzazione del servizio, a vederlo come un ambiente culturale connotato dal punto di vista sociale, politico e educativo. Spesso considerato neutro, esso può invece avere un peso non indifferente nella gestione della relazione con le diversità. Percorrere tali dilemmi sembra sollecitarle a ripensare a come organizzare un servizio in senso più vibrante ed equo, e a qual è la loro responsabilità educativa.

4. Verso una competenza interculturale

L'accesso al servizio educativo per la prima infanzia di per sé non basta a garantire la qualità e l'equità di opportunità educative per tutti i bambini, specie quelli provenienti da un contesto migratorio o da situazioni di svantaggio. Come evidenziano i dati della ricerca, l'incontro con l'altro non è scontato, bensì da creare ogni volta. Ciò sfida l'identità professionale delle educatrici e i contesti in cui lavorano. La via del dialogo non pare riconducibile a un elenco di competenze prescrittive o una serie di pratiche preconfezionate da attuare nei servizi 0-3. Chiama in causa, piuttosto, la capacità delle educatrici di riflettere sulle categorie interpretative con cui si relazionano all'altro¹¹, ove-

11 Come già emerso anche in alcune ricerche sulla formazione interculturale degli insegnanti. Cfr. Pescarmona 2017.

ro sviluppare un pensiero critico riguardo alla diversità, andando oltre una visione semplicistica dell'altro e interrogandosi su ciò che viene considerato ovvio nel proprio modo di agire. “*Mettersi in gioco*”, come dicono loro, e affrontare i dilemmi dell'incontro nel contesto in cui accadono è alla base di una competenza interculturale che vuole realizzare un progetto educativo per l'equità.

Tale riflessività è da orientare e sostenere nei contesti educativi. È necessario avere le condizioni per riflettere, ossia poter agire entro quelli che i documenti europei definiscono “sistemi competenti” (Urban, Lazzari, Vandembroeck, Peeters, Van Laere, 2011), in partenariato con le politiche educative. Ciò significa estendere la responsabilità di “chi si occupa dei bambini” a livello d'istituzioni e di *governance*. Si tratta di continuare a chiedersi che cosa vuole la società per i propri bambini, per evitare di limitarsi a dare risposte contingenti e promuovere invece i diritti dell'infanzia, di tutte le infanzie, all'interno di una visione di società plurale.

Riferimenti bibliografici

- Anderson-Levitt K. M. (ed.) (2012). *Anthropologies of education*. New York: Berghahn Books.
- Bolognesi I., Di Rienzo A., Lorenzini S., Pileri A. (2006). *Di Cultura in Culture. Esperienze e percorsi interculturali nei nidi d'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Bondioli A. (2017). How to form educators for children from 0-6 years old. *Pedagogia Oggi*, XV (2): 59-73.
- Bondioli A., Mantovani S. (eds.) (1987). *Manuale critico dell'asilo nido*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarsi E., Fortunati A. (eds.) (2004). *Educare al nido*. Roma: Carocci.
- Consiglio dell'Unione Europea (2017). *Proposta di proclamazione interistituzionale sul pilastro europeo dei diritti sociali*. Bruxelles <<https://bit.ly/2MxycnD>> (ultima consultazione: 05/12/2018).
- COSPE (ed.) (2015). *Esperienze di quotidiana interculturalità*. Comune di Firenze – Regione Toscana: Firenze.
- Comune di Torino (2006). *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: Torino.

- Dal Fior C. (2009). *Cosmologia di una scuola dell'infanzia. Counseling etnografico e riflessione pedagogica*. Roma: CISU.
- European Commission (2018). *Proposta di Raccomandazione del Consiglio relativa a sistemi di educazione e cura della prima infanzia di alta qualità*. Bruxelles <<https://bit.ly/2MNIwsp>> (ultima consultazione: 05/12/2018).
- European Commission (2017). *Taking stock of the 2013 Recommendation on "Investing in children: breaking the cycle of disadvantage"*. Brussels <<https://bit.ly/2ML9j7B>> (ultima consultazione: 05/12/2018).
- European Commission (2014). *Proposal for key principles of a quality framework for Early Childhood Education and Care* (Report of the Working Group: Early Childhood Education and Care). Bruxelles <<https://bit.ly/Louau2>>.
- European Union Council (2009). *Council conclusions of 26 November 2009 on the education of children with a migrant background*. <<https://bit.ly/2PjtEhj>> (ultima consultazione: 05/12/2018).
- Favaro G., Mantovani S., Musatti T. (2006). *Nello stesso nido. Famiglie e bambini stranieri nei servizi educativi*. Milano: FrancoAngeli.
- Glaser, B., Strauss, A. (2009). *La scoperta della Grounded Theory*. Roma: Armando (Ed. orig. pubblicata 1967).
- Gobbo F. (2017). Bringing Up the Babies: Men Educators in a Municipal Nursery School of an Italian Town. In W. Pink, G. W. Noblit (eds.), *Second Edition of International Handbook of Urban Education* (pp. 1263-1289). Dordrecht: Springer.
- Gobbo F. (2016). Educational Engagement, Care, and Inclusion: A Narrative about La Giostra, a Nursery School in Florence. *Studia paedagogica*, 21(4): 117-136.
- Gobbo F. (2000). *Pedagogia Interculturale*. Roma: Carocci.
- Jeffrey B., Troman G. (2006). Time for ethnography. In G. Troman, B. Jeffrey, D. Beach (eds.), *Researching education policy: ethnographic experiences* (pp. 22-36). London: The Tufnell Press.
- Lazzari A., Vandenbroeck M. (2013). *Accessibility of ECEC for children from ethnic minority and low-income families*. In <<https://bit.ly/2wyCkJB>> (ultima consultazione: 05/12/2018).
- Miles M. B., Huberman M. (1994). *Qualitative data analysis*. London: Sage Publication.
- MIUR (2011). *Documento di contributo sulla situazione e sul monitoraggio relativi alle sezioni aggregate alle scuole dell'infanzia per i bambini da 24 a 36 mesi*. Roma: Ministero della Pubblica Istruzione, dell'Università e della Ricerca. <<https://bit.ly/2Sw0rSm>> (ultima consultazione: 05/12/2018).

- Moss P. (2004). Chi si occupa dei bambini (e dei cittadini)? *Bambini*, 20(9): 8-9.
- OECD (2006). *Starting Strong II. Early childhood education and care*. Paris <<https://bit.ly/2MLbDvl>> (ultima consultazione: 05/12/2018).
- OCSE (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. <<https://bit.ly/2EfOkWG>> (ultima consultazione: 05/12/2018).
- Peeters J. (2017). Editorial. *European Early Childhood Education Research Journal*, 25(5): 653-655.
- Pescarmona I. (2017). Reflexivity-in-action: how CI can work for equal participation in the classroom. *Journal of Education for Teaching (JET)*, 43(3): 328-337.
- Pole C., Morrison M. (2003). *Ethnography for Education*. Berkshire, England: Open University Press.
- Robinson K., Jones D. C. (2006). *Diversity and Difference in Early Childhood Education*. Berks: Open University Press.
- Troman G., Jeffrey B., Walford G. (eds.) (2004). *Identity, agency and social institutions in educational ethnography*. Amsterdam: Elsevier.
- Urban M., Lazzari A., Vandenbroeck M., Peeters J., van Laere K. (2011). *CoRe. Competence Requirements in Early childhood Education and Care. Final Report*. In <<https://bit.ly/2BSnUHR>> (ultima consultazione: 05/12/2018).
- Vandenbroeck M. (2011). *Educare alla diversità sociale, culturale, etnica, familiare*. Parma: Junior.
- Wolcott H.F. (1994). *Transforming qualitative data. Description, Analysis, and Interpretation*. London: Sage Publications.

“Famiglie vulnerabili”: dal progetto P.I.P.P.I alla costruzione di relazioni autentiche

“Vulnerable Families”: from the P.I.P.P.I project to the construction of authentic relationships

Rossella Certini

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

abstract

The essay deals with “vulnerable families” and analyzes the results obtained by the P.I.P.P.I project (Intervention Program to Prevent the Institutionalization of Minors) applied to the city of Prato. Starting from an in-depth study on childhood and on the evolution of its social and educational role, the Author emphasizes how the current pedagogical research looks with increasing attention to the problems of childhood. The Council of Europe also proposes community policies in support of childhood and parenting, to protect the rights of the child enshrined in the ONU Convention, 1989. The P.I.P.P.I Program has been operating in Italy since 2010 and wants to create a community of national support for families in need. The program is based on the collaboration of the researchers of the Research and Intervention Laboratory in Family Education of the University of Padua with the Ministry of Labour and Social Policies. The essay ends with some pedagogical proposals concerning the building of parenting support groups as a permanent and transversal educational project for all families and not only for those in difficulty.

Keyword: *Childhood, Vulnerable families, Educational program, Children’s rights, Parenting support, Educational professions, Empirical research*

L’articolo affronta il tema delle “famiglie vulnerabili” e analizza i risultati ottenuti dal programma P.I.P.P.I (Programma di Intervento per Prevenire l’Istituzionalizzazione dei Minori) in relazione alla realtà della città di Prato. Partendo da una riflessione di carattere storico sulle condizioni dell’infanzia e sul ruolo sociale che questa è venuta assumendo nel tempo, l’Autore ha sottolineato quanto la ricerca pedagogica attuale sia sensibile a queste problematiche, in accordo con la Convenzione ONU sui diritti dell’infanzia. Il Programma P.I.P.P.I è attivo in Italia a partire dal 2010 ed ha come obiettivo creare una rete nazionale di supporto alle famiglie con bisogni “educativi” e “sociali”. Questo programma nasce presso l’Università di Padova in collaborazione col Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. L’articolo si chiude con una serie di proposte concernenti la creazione di gruppi di sostegno familiari intesi come gruppi laboratoriali permanenti e dedicati non solamente alle famiglie bisognose.

Parolechiave: *Infanzia, “famiglie vulnerabili”, diritti dell’infanzia, sostegno alla genitorialità, ricerca empirica.*

“Famiglie vulnerabili”: dal progetto P.I.P.P.I alla costruzione di relazioni autentiche

1. Immagini di infanzia: dal “margine” al “centro”

Nelle linee guida del Progetto P.I.P.P.I (Programma di Intervento Per Prevenire l'Istituzionalizzazione dei Minori) come obiettivo primario viene indicato l'aumento della sicurezza dei bambini e il miglioramento della qualità del loro sviluppo. Sicurezza, crescita, sviluppo, educazione.... oltre a rappresentare alcuni degli obiettivi fondamentali per quanto riguarda il riconoscimento dei diritti dell'infanzia, sono il baricentro di molti fra gli interventi di sostegno e di cura che investono la famiglia – o meglio le famiglie – contemporanea.

La scoperta dell'infanzia, secondo gli studi di Philippe Ariès, ci offre un'idea di bambino non *assimilabile* a quella di adulto ma, nel contempo, inscindibile da quella di famiglia, intesa come prima cellula sociale di accoglienza, di sostegno e sviluppo per l'*enfant*, “il quale, fra Quattrocento e Settecento si presenta sulla scena sociale come personaggio sempre più nuovo e distinto, come soggetto dotato di significato e importanza non derivati, figura non più soltanto biologica, ma anche peculiare e rilevante sul piano della vita comunitaria e dell'immaginario culturale” (Becchi, 2010, pp. 7-8). Gli eventi di “lunga durata”, come ci ricorda Franco Cambi, rifacendosi alla tradizione annalista di metà Novecento, hanno ridefinito ulteriormente lo *status* dell'infanzia, alla luce di un dialogo intenso e problematico tra le scienze antropologico-culturali, le scienze sociali e un nuovo paradigma familiare inscritto in un contesto etico-politico trasformato, sia privato che collettivo (Cambi, 2010). L'infanzia, quindi, ha perduto lentamente quel suo aspetto mitico ed enfatizzato – si pensi a Rousseau o alla storia di Victor, o ancor prima, durante l'avvento del cristianesimo, le immagini del *puer* ascetico e immacolato che si innalza a Dio – per lasciare spazio ad un nuovo soggetto-infanzia: mai

banalizzato, scevro da semplificazioni opportunistiche e fortemente caratterizzato dal paradigma della complessità e della legittimità identitaria.

È un'infanzia che spesso vive al margine della storia sociale dell'uomo (è stato così per secoli) e ancora oggi subisce un destino caratterizzato da povertà e abbandono, sfruttamento e violenza, dimenticanze e silenzi. L'età "d'oro" dell'infanzia è ancora, forse, in costruzione: è una dimensione *utopica* della ricerca pedagogica – e non solo – che sempre più si impegna a progettare orizzonti educativi possibili e strategie di "accompagnamento" chiare e pragmaticamente fondate, per non lasciare spazio ad un dibattito farcito di retorica attorno ai reali bisogni delle bambine e dei bambini di oggi. Da sempre il mondo dell'infanzia dipende dal mondo degli adulti; anche quel lasciare *tracce*, come suggerisce Egle Becchi, è un processo controllato da altri: nelle sue forme, nei contenuti, nella specificità dei messaggi, sempre più complessi e legati alla tipologia familiare di provenienza. Il mondo dell'infanzia si ricollega, in maniera esplicita e "naturale", al mondo dell'adulthood ed è nel legame con la famiglia, nella primaria relazione di accoglienza e di aiuto che prende corpo e vita all'interno di questo organismo *pluricellulare*, che possiamo ritrovare il significato di essere figlio e al contempo quello di diventare genitore.

Già Maria Montessori sosteneva, nelle ricerche da lei compiute negli anni '30 (Montessori, 1935; 1938; Gecchele, Polenghi, Dal Toso, 2017), che la società degli adulti ha riconosciuto solo se stessa e ha lasciato all'infanzia un ruolo appendicolare, marginale, di subalternità. Non vengono riconosciuti diritti al bambino; egli non gode di libertà e autonomia e l'educazione, che viene imposta e pensata per l'infanzia, risulta spesso debole e sorretta dal principio di autorità e sottomissione. Ancora all'inizio del Novecento, in altri contesti geografici e culturali, molti studiosi e ricercatori – si pensi a John Dewey e al binomio democrazia/educazione; oppure a Roger Cousinet che ha basato la propria elaborazione pedagogica sul principio di *rispetto per il bambino che apprende*; e che dire di Paulo Freire che ha posto al centro del dialogo sull'educazione il paradigma *dell'oppressione*, inteso sia come povertà culturale sia come necessità di relazione, tra adulti e bambini, tra ogni individuo e la società – sviluppavano riflessioni analoghe, proponendo metodi e strategie educative diversificate ma con una eviden-

te finalità pedagogica condivisa: recuperare l'infanzia come soggetto di *valore*, assoluto e autonomo, e non come esile rappresentazione di una *pietas* culturale, secolare e al contempo religiosa.

Ci ricorda ancora Franco Cambi (2005) che durante il Settecento, con l'avvento delle Scienze umane, il bambino, e con esso l'infanzia come categoria centrale e fondativa dell'essere umano, è stato scoperto nella sua specificità e complessità "con caratteristiche particolari, e emotive, e cognitive, e sociali". È la psicologia, ma ancor più la psicoanalisi, insieme alla sociologia, all'antropologia, con la medicina e la pedagogia, ha rinnovare *ab imis* l'immagine del bambino. "Freud ha messo a nudo l'inconscio edipico del bambino, ha scoperto la sua sessualità (perverso-polimorfa), ha posto la famiglia a 'scena primaria' di tutta l'evoluzione emotiva e psichica in generale del soggetto" (ivi, p. 105).

La famiglia da sempre è stata al centro dello sviluppo umano ma è con la modernità e ancora di più nel Novecento, che il ruolo di cura, di accoglienza, di sostentamento, di supporto, di solidarietà e soprattutto educativo, la investe nella sua totalità e complessità. È nella relazione tra i suoi componenti che si strutturano principalmente le attività e le dinamiche sociali, che si imparano le regole che costituiscono l'esperienza della *polis*. La famiglia – sostiene Donati – non rappresenta soltanto il luogo di sopravvivenza per i suoi componenti ma è un sistema dove si creano gli equilibri emotivi, individuali e collettivi: "è il *punto/momento* – storico, culturale, esistenziale – *in cui la vita, da meramente biologica, diventa umana*" (Donati, 2001, p. 25).

Ed è qui, in questo sistema fatto di equilibri e di tensioni, in questo crogiuolo di storie, sentimenti, voci e richieste sempre mutevoli, che vengono a strutturarsi anche le incomprensioni, i contrasti e le discontinuità affettive, che testimoniano spesso un disagio diffuso all'interno della vita familiare, disagio che può sfociare in situazioni di estrema fragilità, come la marginalità sociale, il disagio economico e la *vulnerabilità* genitoriale. Ci troviamo di fronte ad una *questione problematica* sempre aperta, alla quale cerchiamo di dare risposte non solamente attraverso una riflessione sistematica e ponderata sulle origini e le motivazioni che portano alle molteplici criticità del sistema-famiglia, ma cercando di organizzare, a più livelli, progetti e programmi di sostegno e di *cura* soprattutto per i genitori più fragili e disorientati. P.I.P.P.I nasce con queste finalità e soprattutto con l'intento di stabilire

una netta congruenza fra i tempi di intervento e i tempi di vita della famiglia, fortemente condizionati dalla complessità delle esperienze emotive ed *oggettive* quotidiane. È fondamentale creare una *rete* di “qualità” che si faccia carico di progettare e costruire una serie di interventi mirati e specifici, rivolti al consolidamento delle relazioni positive all’interno del sistema-famiglia e che agevoli la rinascita e la riscoperta del confronto-dialogo come strumento primario per la risoluzione dei problemi e la gestione dei conflitti, con lo scopo di generare buone pratiche per genitori e figli, in un sistema condiviso di valori e di scelte di vita.

2. “Construire un Europe pour et avec les enfants”

Con queste parole si apre, non senza grandi aspettative, il documento REC (2006)19 del Consiglio d’Europa che riguarda le politiche comunitarie europee di sostegno alla genitorialità. In esso vengono ribaditi i concetti più importanti che riguardano i diritti del bambino, sanciti dalla Convenzione ONU del 1989, ma si pone particolare attenzione al tema della famiglia e della genitorialità, soprattutto in relazione al valore che assume nella crescita equilibrata dell’uomo, una condizione di vita sana, stabile e sostenibile da parte di ciascun componente. Il documento indica i “principi fondamentali di politiche e provvedimenti per il sostegno alla genitorialità” e nell’interpretazione dei vari capitoli che lo compongono, emerge il principio del *coinvolgimento* educativo indicato come strumento per ripristinare l’equilibrio familiare e per costruire un modello genitoriale *responsabile* (Macinai, 2013). Si parla, inoltre, di costruire un partenariato tra istituzioni, famiglie e territorio non solamente a livello locale ma anche internazionale, al fine di costruire *reti* di sostegno e di lavoro per lo “scambio di buone pratiche”. È un approccio ecologico, che guarda alla fenomenologia della prassi educativa legata al rapporto famiglia-bambino ed è un modello di riferimento anche per il progetto P.I.P.P.I in quanto si lega – e lo possiamo trovare menzionato nel *Quaderno* normativo che lo caratterizza – alle “politiche europee” che si occupano di cura e di salvaguardia dell’infanzia. Fenomenologia intesa come *tecnica intuitiva*, che analizza il reale e il contingente e come tale necessita

di essere riveduta e sostenuta nella mutevolezza delle “questioni” problematiche che, di volta in volta, è chiamata ad interpretare. Una tecnica di lavoro e di sostegno che investe una intera comunità “allargata” e che si protende verso la realizzazione di programmi educativi dedicati alla salvaguardia dell’infanzia che, forse, potrebbero diventare modelli operativi permanenti.

Ed è proprio sugli interventi e sui dispositivi attuativi che il progetto P.I.P.P.I. investe molto: per dare continuità e consistenza all’analisi dei bisogni effettuata in partenza; per rispondere concretamente a tutta una serie di conclamate situazioni di disagio che riguardano molti nuclei familiari (e con essi i bambini); per evitare – in molti casi – il percorso dell’istituzionalizzazione dell’infanzia. Di fronte a ripetute e reiterate situazioni di abbandono nei confronti del minore, nasce il percorso di *assistenza educativa familiare* che ha come scopo di salvaguardare il rapporto tra genitori e figli al fine di evitare l’allontanamento di questi dal nucleo familiare. Si tratta certamente di pensare ad attività di mediazione, di incontri programmati con esperti, di laboratori di educazione affettiva e di ri-educazione sociale, al fine di offrire tante opportunità per ristabilire e ricostruire il giusto contesto familiare. Ma ci sono percorsi di *micro-progettazione* che hanno, forse, più significato di altri perché guardano al lavoro educativo specializzato come alla fase propedeutica per realizzare e costruire una grande e moderna comunità: democratica, inclusiva, che valorizzi le differenze.

Lavorare nel *micro* vuol dire andare a cogliere le peculiarità di ciascun individuo, nel contesto in cui vive e cresce: l’inadeguatezza delle prassi quotidiane; la riduzione degli spazi emotivi; il vuoto culturale che spesso è la mancanza di dialogo e di conoscenza reciproca. Nasce l’esigenza di “gettare un ponte” tra genitori e figli, tra famiglia e società, tra istituzioni e territorio, tra legislazione nazionale e internazionale, per creare un luogo di intesa virtuoso e reale, dove sperimentare e costruire buone pratiche educative e riabilitative. Lavorare nel *micro* significa progettare per il *macro*; significa sottrarsi ai pregiudizi che vorrebbero fare delle famiglie con disagio dei contesti di non-recupero; significa *in primis* investire sull’infanzia come futuro dell’uomo e della civiltà, una civiltà sempre più complessa, sicuramente, ma anche sempre più *interconnessa*, attraverso legami e strumenti reali e *virtuali*. Costruire un’Europa “con” e “per” l’infanzia vuol dire sostanziare que-

ste premesse teoriche che molto promettono sul piano applicativo: sia per quanto riguarda la funzionalità familiare - un recupero costante, mirato, inclusivo di quella genitorialità che è l'epifania di un percorso complesso e non necessariamente biologico, che ha bisogno di essere vissuta, *in primis*, come ricordo e rielaborazione dell'essere stati figli e che in quei ricordi affonda la propria "natura" e la propria "essenza" – (Venuti, Simonelli, Rigo, 2018) sia per quanto riguarda la sicurezza e i diritti dei minori, che derivano anche da un sistema educativo interconnesso, pronto a vigilare e a costruire spazi "democratici" di vita utili per tutti. È un progetto ambizioso che il Consiglio d'Europa intende promuovere e sostenere attraverso le diversificate realtà territoriali, con l'obiettivo comune di garantire sostegno e legittimità ai bisogni materiali e umani dei più giovani, dove il passaggio dal "quantitativo" al "qualitativo" diventa sinonimo di rinnovato benessere per ogni adulto e per ciascun bambino. È un progetto dinamico; possiede una visione fenomenologica – la centralità dell'esperienza umana – anziché strutturalista, della risoluzione delle disfunzioni relazionali e la reciprocità fra i soggetti rende le attività propedeutiche di sostegno ancora più importanti: sia per quanto riguarda la scelta dei modelli, sia nella definizione degli strumenti che rappresentano il momento di congiunzione tra l'elaborazione teorica degli interventi educativi e l'incontro con le famiglie e i loro componenti più giovani. Oggi, nell'epoca della complessità e del *disincanto*, restituire ad ogni uomo la possibilità di compiere esperienze di valore, acquista un significato ancora più profondo perché obbliga a riflettere sulla radicalizzazione delle azioni quotidiane – per sprofondare nell'immobilità del pensiero sociale legato a tradizioni e credenze locali – e obbliga ad *agire* per restituire un senso profondo al futuro sociale, ad oggi e per sempre in divenire, soprattutto per il benessere dei più giovani, depositari di una cultura ancora non-scritta.

3. Il programma P.I.P.P.I. e la città di Prato

Il Programma di Intervento per Prevenire l'Istituzionalizzazione dei Minori è presente sul territorio italiano già a partire dal 2010 e vede la collaborazione degli studiosi del Laboratorio di Ricerca e Intervento

in Educazione Familiare dell'Università di Padova col Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali. È un programma che intende creare una rete di sostegno per le famiglie "vulnerabili" e già ad oggi molte sono le testimonianze e i report sulla funzionalità e la riuscita di questo progetto con finalità esplicitamente educative (RIEF, 2.2017). Tra le realtà coinvolte nel programma di intervento e di aiuto, troviamo la città di Prato, selezionata dalla Regione Toscana come territorio interessato alla sperimentazione. È una zona geografica che da tanti anni si distingue per un afflusso massiccio di cittadini stranieri e per avere acquisito una fisionomia multietnica importante e complessa. L'ente Società della Salute (SDS) del Comune di Prato ha aderito per la prima volta al Programma P.I.P.P.I. nel 2013 e da allora svolge diverse attività programmatiche che vanno dalla realizzazione delle pratiche di intervento da parte degli enti di accoglienza, alla specializzazione degli educatori coinvolti per realizzare percorsi di formazione utili ai nuovi operatori.

Inizialmente le famiglie coinvolte nel progetto erano 10 (di cui due coppie straniere; una coppia mista) e la selezione dei gruppi genitoriali con i quali attivare le pratiche di intervento è molto importante poiché una delle caratteristiche fondamentali delle coppie coinvolte è la loro piena disponibilità alla collaborazione e al dialogo. Il programma P.I.P.P.I. aiuta a conoscere meglio quali tipologie di famiglie sono a carico dei servizi ed è caratterizzato da una scelta ponderata del metodo di supporto e di accompagnamento che non impone alla coppia una metodologia rieducativa rigidamente strutturata ma rende *protagonisti* i genitori in quello che è il delicato viaggio verso il superamento delle difficoltà e delle vulnerabilità genitoriali. L'*équipe* coordinatrice delle attività sul territorio pratese ha riferito che il programma di rieducazione affettiva e relazionale è condotto sì da un'*équipe* di esperti, ma la famiglia fa parte dell'*équipe* stessa. È in questo rapporto di fiducia che vengono costruite le *buone pratiche* educative che non indeboliscono il ruolo dell'educatore professionista ma lo ridefiniscono in molti suoi aspetti: più maturo, qualificato, in grado di mantenere la giusta distanza tra le richieste degli utenti e i reali bisogni di intervento, al fine di salvaguardare il benessere dei minori e della relativa rete di sostegno. Per questo, una delle fasi più delicate del Programma, è proprio la formazione degli operatori che, grazie all'intervento del gruppo di ricerca

dell'Università di Padova, si arricchisce non solamente di strumenti e tecniche operative, ma di quella dimensione riflessiva *fondamentale* per riconoscere i punti critici della relazione familiare e di quelle criticità farne i punti di forza. Saper trasformare le dinamiche più inquiete in altrettanti momenti di dialogo e di conoscenza tra genitori e figli, richiede una sorta di sensibilità percettiva e un'intuitività resiliente, entrambe caratteristiche fondamentali per generare e produrre un significativo numero di *narrazioni* individuali e collettive, senza le quali diventa impossibile valutare i cambiamenti e gli spostamenti attitudinali di coloro che prendono parte al programma.

Così, il primo strumento che viene proposto ai partecipanti è il *questionario* – obbligatorio – sui bisogni dei genitori, dei bambini, degli educatori e degli insegnanti (poiché anche la scuola viene coinvolta in questa rete di intervento a fianco delle famiglie e dei bambini). Attraverso il questionario si attiva la prima dimensione narrativa del gruppo ed è attraverso il dialogo che si stabiliscono le prime regole comuni e condivise. Alcuni educatori dell'Istituto Opera Santa Rita, uno degli enti territoriali, che hanno seguito le famiglie all'interno di questo programma, hanno confermato l'importanza di attivare strumenti qualitativi come la comunicazione indiretta e il confronto in presenza perché permettono di costruire un *luogo di intesa* fondamentale per strutturare gli interventi di rete. È molto importante fare una riflessione sugli strumenti utilizzati per attivare il programma e per condurlo a buon fine, proprio perché sta nella qualità dell'intervento la massima strategia risolutiva del problema che, osservando i dati relativi a 473 bambini entrati nel programma a livello locale e nazionale, ha dato risultati positivi (Rapporto di valutazione, 2015-2016). Per rispondere alle domande che stanno al centro del modello multidimensionale del bambino – quali sono i miei bisogni e chi si prenderà cura di me – gli educatori e l'*équipe* psico-pedagogica che ha lavorato nell'area pratese, hanno scelto di utilizzare alcune delle metodologie proposte sul Quaderno nazionale, in particolare l'eco-mappa, *Mosaic Approach*, il pentolino, *kit* di sostegno genitoriale, linee della vita, per delimitare il campo di intervento e calibrare al meglio gli interventi. Da quanto è emerso dai dati forniti dai servizi pratesi – consultati su documenti ufficiali – ogni intervento è originale nel suo genere poiché risponde ai bisogni specifici della coppia e del figlio, ed è importante

che siano diversificati perché il Programma non ha una durata illimitata ma un tempo di congruenza ben preciso (un anno e mezzo), fondamentale per stabilire se vi siano effettivamente dei miglioramenti nella gestione delle dinamiche familiari. Con riferimento al mese di luglio 2018, si è assistito al reinserimento in famiglia di un bambino gestito e monitorato dai servizi territoriali, un minore accolto con la famiglia nel Programma P.I.P.P.I. per il quale è stato possibile constatare una risoluzione positiva del percorso di reinserimento sociale e familiare. Questo è accaduto, secondo le testimonianze degli educatori coinvolti, perché sono state attivate dinamiche di rispetto e di disponibilità all'ascolto reciproco. Ogni buona metodologia, ogni sistema relazionale e comunicativo ha bisogno di essere accolto e condiviso affinché produca effetti benefici all'interno della comunità e, come sostiene Fabio Folgheraiter, "la vera qualità del *welfare* è qualità del vivere associato delle persone. [...] Quella qualità della vita che chiamiamo *welfare* è in ultimo appropriatezza e fecondità delle relazioni sociali. Qualità dei rapporti e delle relazioni tra servizi sociali territoriali e comunità locali, tra operatori sociali e famiglie, tra cittadini e cittadini senza etichettature limitanti..." (Folgheraiter, 2009, pp. 7-8).

A Prato si sta concludendo la quinta edizione di P.I.P.P.I. e i risultati sono esemplari poiché non risultano esserci stati veri e propri fallimenti del programma bensì alcune fasi di stallo che, in un unico caso, hanno causato l'allontanamento del minore dalla famiglia e il seguente inserimento in casa famiglia. Benché tale decisione sia stata lungamente ponderata, è stata comunque necessaria per tutelare il bambino e salvaguardare il suo benessere psico-fisico. Vi sono alcune situazioni che difficilmente si possono gestire al di fuori dell'istituzionalizzazione e, come già scritto all'inizio di questo paragrafo, il Programma P.I.P.P.I. ha come scopo anche quello di conoscere meglio le tipologie delle famiglie a carico dei servizi e tutelare, sempre, gli interessi dei soggetti più fragili. È comunque acclarato che i risultati nell'area pratese sono stati positivi: 1. nella terza, quinta e settima edizione (attualmente in corso) del Programma le famiglie coinvolte sono sempre 10 a dimostrazione che esiste una buona circolarità delle informazioni e che la rete di sostegno si muove in maniera coordinata nell'accompagnare i nuclei familiari in questa esperienza di riconciliazione e reinserimento sociale; 2. nessuna famiglia dei cicli già ultimati si è ritirata

dalle attività proposte; 3. nel corrente Programma numero 7, che terminerà nel marzo 2020 la città di Prato è stata inserita, nei riferimenti normativi integrati dell'organizzazione generale, nel livello "avanzato", ovvero come realtà operativa "esperta" e gli educatori svolgeranno anche la funzione di formatori nei confronti di tutti gli operatori che si preparano per la prima volta a lavorare con le "famiglie vulnerabili".

Si tratta, in buona sostanza, di prendersi *cura* delle famiglie più fragili e degli aspetti problematici della loro esistenza, passando attraverso le emozioni più visibili e i sentimenti più nascosti che ogni buon educatore o mediatore dovrebbe imparare a intercettare e interpretare con la giusta pratica riflessiva, affinché ogni operazione non assuma i connotati di un brutale praticalismo, a discapito di un'azione mirata e consapevole.

4. Alcuni spunti di riflessione: da Programma a modello

La realtà pratese ha ben risposto alle sollecitazioni provenienti dal gruppo di ricerca padovano e dal Ministero delle politiche sociali che ha dato vita ad un Programma nazionale dalla fisionomia poliedrica e dalle pregevoli potenzialità sociali ed educative. Ciò che le "famiglie vulnerabili" esprimono attraverso la partecipazione al programma di recupero e di rieducazione, è di essere accolte nelle loro peculiarità e di essere accompagnate e sostenute nel difficile compito genitoriale. Una genitorialità che passa troppo spesso attraverso vicissitudini dolorose e scarsamente meditate e risolte, che possono causare discrepanze e patologie comunicative ed affettive. C'è il rischio di riproporre lo stesso copione vissuto da bambini e di non essere all'altezza del compito educativo tradizionalmente richiesto al padre e alla madre. Ovviamente, in questi casi, ci troviamo a dialogare con esperienze difficili ed estreme ma il ruolo di genitore, come già ricordava diversi anni fa Enzo Catarsi nelle sue ricerche dedicate alla pedagogia della famiglia e all'educazione familiare, non è affatto semplice e neppure immediato (Catarsi, 2008). Ogni giovane donna e ogni giovane uomo hanno bisogno di essere sostenuti nella gestione quotidiana della crescita di un figlio e costruire luoghi di incontro e di dialogo si è da sempre rivelato un momento fondamentale per dare sostanza alle prassi educa-

tive che investono ciascuno di noi nel proprio quotidiano. Quindi, potremmo aspirare ad un Progetto pedagogico che non riguardi solamente le “famiglie vulnerabili” ma ogni famiglia in quanto cellula sociale primaria, diventando un punto di riferimento fisso e duraturo sia in contesti allargati che individuali e privati. Questo per diversi motivi:

1. la famiglia è da sempre un “progetto pedagogico” e in quanto tale necessita di molteplici supporti educativi e politici in grado di ridefinire continuamente la fisionomia di questa struttura storicamente definita e antropologicamente centrata sugli usi e le tradizioni di interesse civiltà, per lo sviluppo umano, e di culture sempre più complesse. Al contempo la famiglia è diventata un sistema polimorfo e indefinito, che cambia forma e volto, ma non per questo perde di centralità e significato, in seguito alla vocazione affettiva che la caratterizza (da famiglia a famiglie);

2. la famiglia ha come primo compito garantire la crescita equilibrata di ogni bambino che in essa viene accolto; prendersi *cura* di ogni individuo che ne fa parte; fornire il giusto sostentamento economico e soddisfare i bisogni primari e secondari dei suoi componenti. Un Programma come P.I.P.P.I. potrebbe, quindi, diventare una sorta di *palestra metodologica* dove sperimentare non solamente azioni educative “di emergenza” ma sviluppare dei luoghi di lavoro e di confronto permanenti utili al confronto e al dialogo intergenerazionale;

3. Organizzare il Programma P.I.P.P.I. come una sorta di seminario permanente, rivolto a tutte le famiglie, in una sorta di *forum* condiviso, basato sulla sperimentazione territoriale di buone pratiche, sia a livello nazionale che internazionale. Questo permetterebbe di approfondire le ricerche in ambito educativo, offrendo sempre punti di vista aggiornati sulle tecniche di *cura* e di *accompagnamento* nella crescita dei figli e nella gestione emotiva degli eventi relazionali.

4. Infine la creazione di *seminari permanenti*, condotti da mediatori e educatori specializzati sul tema dell'affettività, della *cura educativa*, delle pratiche comunicative, della genitorialità, dei bisogni e del sostegno reciproco, potrebbe agevolare il superamento di quella retorica paternalistica che suddivide i nuclei familiari tra strutture positive e strutture negative; strutture familiari “sane” e strutture familiari “pro-

blematiche”; nuclei familiari “naturali” e nuclei familiari “irregolari”. Il concetto di *normalità* torna a farsi pericolosamente pervasivo, col rischio di discriminare soprattutto i bambini che, senza mai dimenticarlo, sono i primi beneficiari di questi possibili e auspicabili progetti di sostegno educativo. Perché nelle prassi di ogni giorno essi possano trovare esperienze di valore che rappresentino una guida nel momento della rammemorazione, in quella epifania genitoriale già menzionata nelle prime battute di queste brevi riflessioni. Perché il concetto di *normalità* non rappresenti un ulteriore elemento di criticità ed estraniamento, ma solamente un limite da superare, per costruire delle reti familiari collegate da sentimenti di autentica complicità. Forse perché in quel concetto di *vulnerabilità* ciascuno può rintracciare le proprie debolezze che caratterizzano, da sempre, le prassi umane, nella infinita e incessante ricerca e costruzione della propria identità e nella necessaria e problematica ricerca di senso.

Riferimenti bibliografici

- Becchi E. (2010). Il bambino di ieri: breve storia di una storiografia. *Studi sulla formazione*, 1: 7-21.
- Cambi F. (2005). La mente del bambino: alla ricerca delle strutture. *Studi sulla formazione*, 2: 104-116.
- Cambi F. (2010). Frontiere in movimento nella storia dell'infanzia oggi. *Studi sulla formazione*, 1: 23-38.
- Cambi F., Di Bari C., Sarsini D. (2012). *Il mondo dell'infanzia*. Roma: Carocci.
- Castelli V. (ed.) (2011). *Inventarsi il futuro. Sogni, passioni, speranze dei giovani per la costruzione di una cittadinanza attiva*. Milano: FrancoAngeli.
- Catarsi E. (2008). *Pedagogia della famiglia*. Roma: Carocci.
- Dettori F., Manca G., Pandolfi L. (2013). *Minori e famiglie vulnerabili*. Roma: Carocci.
- Donati P. (ed.) (2001). *Identità e varietà dell'essere famiglia. Il fenomeno della "pluralizzazione"*. Milano: San Paolo.
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (2017). *Novecento, il secolo del bambino?* Bergamo: Junior.
- Favaretto A.R., Bernardini C. (2010). *Mi presti la tua famiglia?* Milano: FrancoAngeli.

- Folgheraiter F. (2009). *Saggi di welfare*. Trento: Erickson.
- Folgheraiter F. (2011). *Fondamenti di metodologia relazionale*. Trento: Erickson.
- Folgheraiter F. (2016). *Scritti scelti. Teoria e metodologia di Social Work*, a cura di A. Pasini, M. L. Raineri. Trento: Erickson.
- Folgheraiter F., Cappelletti P. (2011). *Natural Helpers. Storie di utenti e familiari esperti*. Trento: Erickson.
- Macinai E. (2013). *Pedagogia e diritti dell'infanzia. Uno sguardo storico*. Roma: Carocci.
- Milani P., Ius M., Serbati S., Zanon O., Di Masi D., Uggia M. (2014). *Il Quaderno di P.I.P.P.I. Teorie, metodi e strumenti per l'implementazione del programma di intervento per prevenire l'istituzionalizzazione*. LabRIEF, Università di Padova.
- Montessori M. (1935). *Il Metodo della Pedagogia Scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei Bambini*, III edizione ampliata. Roma: Loescher.
- Montessori M. (1938). *Il segreto dell'infanzia*. Bellinzona: Istituto Editoriale Ticinese (I edizione originale francese con il titolo *L'Enfant*, 1936).
- Pedrocco Biancardi M.T. (ed.) (2017). *La prevenzione del maltrattamento all'infanzia. Dalla rilevazione precoce all'intervento appropriato*. Milano: FrancoAngeli.
- RIEF (2017). *Dossier monografico dedicato al Programma P.I.P.P.I*, n. 2, luglio-dicembre.
- Tibollo A. (2015). *La comunità per minori. Un modello pedagogico*. Milano: FrancoAngeli.
- Venuti P., Simonelli A., Rigo P. (2018). *Basi biologiche della funzione genitoriale. Condizioni tipiche e atipiche*. Milano: Raffaello Cortina.

Limiti, confini, attraversamenti: l'incontro con le famiglie

*Limits, boundaries, crossings: meeting with families***Monica Amadini**

Associate Professor of Education / Department of Education / Catholic University of the Sacred Heart (Italy) / monica.amadini@unicatt.it

abstract

Family participation represents an area in which services are urged to take action, in order to ensure every child's full development. However, despite the benefits of educational co-responsibility being well-known, relationships with parents are a complex and delicate phenomenon, which take on an implicit dimension. This dimension is rarely subject to reflection and sharing, but nonetheless has a clear educational impact. In this perspective, it is fundamental to know how to query daily practices and representations. By doing this, defenses, borders, and conflicts can become not merely obstacles but a sort of reflective area through which people and contexts can grow.

Using the outcomes of some training and research courses, this paper intends to present how the educational alliance with families implies reflective work on boundaries and critical experiences. By questioning their own professional actions, and acknowledging misunderstandings and resistance, educators and teachers have the opportunity to establish their interpretative criteria. Moreover, working on the implicit and latent aspects of the relationship with families is an interesting device for building a shared educational culture.

Keywords: *Families, Educational cultures, Ecological approach, Implicit education, Parental involvement*

La partecipazione della famiglia rappresenta un'area in cui i servizi sono invitati ad agire, al fine di garantire il pieno sviluppo di ogni bambino. Tuttavia, nonostante i benefici della co-responsabilità educativa siano ben noti, i rapporti con i genitori sono un fenomeno complesso e delicato, che assume una dimensione implicita. Questa dimensione è raramente soggetta a riflessione e condivisione, ma ha comunque un chiaro impatto educativo. In questa prospettiva, è fondamentale sapere come analizzare le pratiche e le rappresentazioni quotidiane. In questo modo, difese, confini e conflitti possono diventare non solo ostacoli ma area di riflessione attraverso cui le persone e i contesti possono crescere. Utilizzando i risultati di alcuni corsi di formazione e ricerca, questo articolo intende presentare come l'alleanza educativa con le famiglie implichi un lavoro riflessivo sui confini e sulle esperienze. Mettendo in discussione le proprie azioni professionali e riconoscendo incomprensioni e resistenze, educatori e insegnanti hanno l'opportunità di stabilire i loro criteri interpretativi. Inoltre, lavorare sugli aspetti impliciti e latenti del rapporto con le famiglie diventa uno strumento interessante per costruire una cultura educativa condivisa.

Parole chiave: Famiglie, Culture educative, Approccio ecologico, Educazione implicita, Coinvolgimento dei genitori

Limiti, confini, attraversamenti: l'incontro con le famiglie

Non solo i cambiamenti normativi e organizzativi, che hanno investito ed investiranno i servizi per l'infanzia, ma soprattutto l'evoluzione dei contesti sociali e dei bisogni educativi portano con sé inedite sfide alle professionalità educative. Per quanto già di per sé onerose, le attività di progettazione dell'agire didattico e di realizzazione delle pratiche di cura sempre meno esauriscono i compiti di maestre ed educatrici. La gestione del rapporto con le famiglie ed il sostegno alla funzione genitoriale, fra tutte le ulteriori sfide, è oggi parte insostituibile della professionalità educativa (Guerra, Luciano, 2014). L'accoglienza dei bambini nei servizi 0-6 non è infatti disgiunta dalla presa in carico delle istanze dei loro adulti di riferimento.

I più recenti orientamenti normativi locali, come pure le politiche educative europee, d'altro canto, accostano sempre più la professionalità di chi opera in servizi 0-6 alla capacità di creare *partnership* con altri adulti, i genitori *in primis*, realizzando una condivisione educativa diffusa, che s'incarna principalmente nella capacità di promuovere alleanze educative (Ocse, 2006, 2012). Le dinamiche dell'accoglienza, così come i concetti stessi di "lavoro di rete" e di "sistema integrato" hanno dato forte impulso alla collaborazione con le famiglie, alla co-progettazione, alla partecipazione dei genitori, alimentando inedite sinergie e promuovendo un modo nuovo di pensare i servizi 0-6 (Ama-dini, 2018).

Pur nel riconoscimento formale e convinto del valore della corresponsabilità educativa, tuttavia, il rapporto con i genitori costituisce un fenomeno complesso e delicato, in ragione di diversi motivi: non ultimo il fatto che si tratta di una questione che si situa nella dimensione dell'implicito e del latente piuttosto che su un mero piano esplicito, razionale, tecnico. Genitori ed educatrici/insegnanti, nella quotidianità dei contesti educativi, si scoprono alla continua ricerca di un

lessico e di un terreno condiviso, impegnati nella delicata definizione di confini e appartenenze o nella negoziazione di obiettivi comuni e di ruoli che chiedono di essere riconosciuti, nel tentativo di stabilire un patto educativo reale e significativo.

Alla luce di tali considerazioni, il contributo intende mostrare, attraverso gli esiti di alcuni percorsi di ricerca e di formazione, come la maturazione di uno stile inclusivo e collaborativo con le famiglie implichi un lavoro riflessivo sui confini e sulle resistenze, in altri termini sugli aspetti taciti e latenti dell'incontro, cogliendone anche le ricadute rispetto all'identità professionale.

1. Le ragioni della partecipazione

La partecipazione delle famiglie rappresenta un terreno su cui i servizi vengono sollecitati ad attivarsi, al fine di garantire l'integralità dello sviluppo di ogni bambino e bambina. Il sostegno al processo di crescita dei bambini e la promozione del loro benessere poggiano infatti su condizioni di sicurezza, fiducia e autonomia che solo una sinergia educativa tra gli adulti di riferimento può garantire.

Sempre più, negli ultimi anni, sono venute a consolidarsi e diffondersi pratiche volte a costruire relazioni basate sul partenariato, nella consapevolezza che ogni bambino, percepito nei servizi e a scuola come alunno, a casa, nel rapporto con i suoi genitori, sia figlio. Lo sguardo delle educatrici non arriva lì, a casa, così come i genitori non lo percepiscono là, a scuola. Nessun adulto può conoscere completamente un bambino, perché lo sguardo si ferma sul confine del proprio perimetro (domestico o scolastico). È un dato imprescindibile, che non può essere aggirato, se non con un incontro fra questi diversi sguardi. Si tratta, fra l'altro, di un modo significativo per non semplificare la ricchezza di ogni bambino, per non ridurre la complessità della sua storia, lasciando piuttosto margini interpretativi e spazi inediti di rappresentazione.

Inteso in prospettiva ecologica, lo sviluppo infantile si realizza attraverso processi strettamente interconnessi e accade dentro una rete di relazioni. La cura educativa nei servizi per l'infanzia si configura pertanto come un lavoro che necessita del coinvolgimento della fami-

glia, anche solo per rendere autentici gli apprendimenti e significative le conquiste (Bronfenbrenner, 1986; Manghi, 2004).

Al tempo stesso, la partecipazione delle famiglie costituisce un'occasione importante per coinvolgere i genitori in un percorso attivo di realizzazione del proprio potenziale educativo. Per questi e numerosi altri motivi, messi ben in luce dalla letteratura scientifica sul tema (Rayna, Rubio, Scheu, 2010; Bouchard, Kalubi, Sorel, 2011; Epstein, 2018), la progettazione dei percorsi educativi e l'attuazione delle pratiche di cura che prendono corpo nei servizi educativi 0-6 non possono non comprendere come parte sostanziale della propria realizzazione la partecipazione delle famiglie.

Tale impegno si declina nell'attuazione di occasioni e nell'elaborazione di strategie che permettano ai genitori di assumere un ruolo attivo nella vita e nell'educazione dei bambini.

Pur nel riconoscimento di una molteplicità di ragioni a supporto del valore della corresponsabilità educativa, tuttavia, il rapporto con i genitori costituisce un fenomeno complesso e delicato nei servizi 0-6. Si tratta infatti di una relazione auspicata nei documenti, dichiarata come essenziale in ogni orientamento progettuale, eppure non sempre tematizzata nella sua irriducibile complessità, anche per il fatto che, a causa della sua densità relazionale, si colloca diffusamente nella dimensione dell'implicito e del non-detto.

2. L'irriducibile complessità della relazione con le famiglie

L'incontro con i genitori, effettivamente, mette in gioco la professionalità di educatrici e maestre intorno ad aspetti che non si esauriscono in un mero piano razionale, consapevole, formale. Vi è un ampio coinvolgimento di dimensioni meno dichiarate, ma comunque operanti, che chiamano in causa aspetti di natura emotiva e simbolica, collocando tale relazione nell'area degli impliciti pedagogici e di una pedagogia più latente (Gariboldi, 2007).

Risulta quindi fondamentale cogliere il valore strutturante di tali aspetti, mettendo in luce l'estrema complessità di questo rapporto, legata proprio al fatto che si tratta di dinamiche relazionali che non sempre si palesano nella loro evidenza. Insieme agli aspetti manifesti e dichiara-

ti, vi sono anche tensioni nascoste, aspettative implicite, ambivalenze. Si tratta di elementi che stanno sullo sfondo, rimangono non detti e non visibili, pertanto non facili da cogliere e da interpretare (Contini, 2012). Tuttavia, la relazione prende forma anche a partire da queste istanze, che tanto impatto hanno sulla qualità del rapporto scuola-famiglia, ma anche sulla qualità del processo di crescita del bambino.

Ne consegue che, accanto alla progettazione di esplicite azioni di costruzione e di consolidamento dell'alleanza educativa con le famiglie, sia essenziale governare gli incontri quotidiani, che in parte sfuggono all'agire educativo intenzionale (Mantovani, Caggio, 2004). Si tratta, in questa prospettiva, d'imparare a scorgere, a notare, a interrogare le pratiche quotidiane, i criteri che le hanno ispirate, le rappresentazioni dell'altro sottostanti all'incontro. Le difese, i confini, i vissuti possono diventare un terreno di crescita piuttosto che un ostacolo all'incontro; in altri termini, una zona di lavoro riflessivo attraverso cui far crescere le persone e i contesti.

In considerazione di questi aspetti, che restano prevalentemente occulti e non tematizzati, si aprono significative piste di ricerca e di formazione non solo in merito alle strategie dichiarate di accoglienza dei genitori ma anche intorno ai significati sottesi a tale processo relazionale, indagandone le risonanze emotive e i vissuti, nonché problematizzando comportamenti, parole e azioni.

Nei servizi per l'infanzia, dai nidi ai servizi di compresenza adulti-bambini, dalle scuole dell'infanzia alle ludoteche, la quotidianità porta con sé una tale prossimità con le famiglie da non poter ignorare l'importanza di fare ricerca e formazione, per promuovere una qualità della relazione tra adulti. Il gesto quotidiano del varcare la soglia fa scaturire una varietà di vissuti e rappresentazioni, su cui poggiano possibili distanze e resistenze, così come aperture e alleanze. Insieme a questo momento, vi sono altri momenti-soglia che fanno da scenario agli attraversamenti quotidiani dei confini, non solo fisici, ma soprattutto relazionali. Intorno a questi confini prendono forma il senso di fiducia, l'accoglienza reciproca, ma anche il rispettivo riconoscimento dei ruoli educativi (Amadini, 2014).

Si tratta di dimensioni raramente sottoposte a riflessione e condisione, ma con un'evidente ricaduta formativa. Ne deriva che non può rimanere inascoltata, e quindi non pensata e inespresa, questa

parte più latente, che tuttavia struttura profondamente i vissuti e i significati insiti nel rapporto tra educatrici e famiglie. Tutto ciò spinge a mettersi in gioco nella gestione della relazione educativa tra adulti, nei servizi, ma chiama in causa anche un impegno euristico, poiché è un rapporto, quello tra genitori ed educatrici, che non si lascia imbrigliare nelle maglie di visioni banali o semplificate e richiede pertanto un contributo della riflessione pedagogica e un preciso impegno di ricerca educativa.

3. Tracce per un lavoro riflessivo su confini e resistenze

Attraverso gli esiti di alcuni percorsi di ricerca e di formazione congiunte (Bove, 2009), avremo modo di constatare come la costruzione di uno stile inclusivo e collaborativo con le famiglie implichi un lavoro riflessivo sui confini e sulle resistenze, ossia sugli aspetti taciti dell'incontro. Si tratta di riflessioni che sono nate a margine di ricerche e di progetti formativi realizzati negli ultimi due anni in diversi servizi per l'infanzia e in scuole dell'infanzia delle Province di Brescia e Milano. In particolare, saranno presentati alcuni esiti di un percorso di ricerca-azione condotto nell'anno scolastico 2017/2018 con un gruppo di 5 educatrici del nido e di 20 maestre della scuola dell'infanzia del Comune di Ospitaletto, un paese in provincia di Brescia.

Illustrare in modo sintetico gli esiti scaturiti da diversificati percorsi di ricerca e formazione significa certamente perdere l'occasione di presentare conclusioni specifiche e situate. Tuttavia, ai fini del nostro discorso, può risultare comunque significativo raccogliere in modo trasversale alcuni aspetti esemplari che caratterizzano il rapporto con le famiglie. I diversi servizi e contesti scolastici sono indubbiamente contraddistinti da storie differenti, ma sono altresì accomunati da questioni ricorrenti circa le interazioni con i genitori e la qualità dei processi di collaborazione. In questo senso, indagare una stessa questione nell'ambito di modelli educativi (ma anche organizzativi e istituzionali) diversi può risultare interessante per comprenderne le possibili implicazioni comuni rispetto ad una questione, quella del rapporto con le famiglie, che si ripropone nella quotidianità di tutti i servizi 0-6.

Avvalendosi di dispositivi mirati all'attivazione della riflessività e di

una postura problematizzante (Bondioli, 2006), sono state indagate le prassi, le azioni quotidiane, le occasioni d'incontro con le famiglie. Tali dispositivi hanno permesso di sostare sulle esperienze concrete, sugli eventi (anche critici, forse soprattutto critici) che hanno segnato il rapporto con le famiglie, nonché sui significati attribuiti a tali eventi dalle educatrici/maestre che li hanno vissuti. Ne è scaturito un interrogarsi sul proprio agire professionale, a partire da pratiche riflessive sull'azione e attraverso l'azione: si è trattato quindi di una formazione in situazione, basata sulla circolarità tra esperienza, riflessività e professionalità (Mortari, 2009).

Tale circolarità è stata attivata sulla scorta di un presupposto di ricerca fondamentale, ossia il riconoscimento di ogni professionista come un "agente epistemico" (Baldacci, 2006), portatore di conoscenze e di competenze che prendono forma anche attraverso un confronto quotidiano con la realtà educativa. In tale prospettiva, diventa essenziale valorizzare questa epistemologia professionale, permettendo ad educatrici ed insegnanti di interrogare i loro schemi di riferimento, i saperi taciti che vengono chiamati in causa nella quotidianità, i criteri di attribuzione dei significati.

Rispetto alla questione del rapporto con le famiglie è stato fondamentale far affiorare le cornici interpretative, riconoscere i vissuti e le dinamiche relazionali, affinché queste dimensioni latenti si trasformino in pensiero critico e in crescita professionale. Questo affondo è diventato per le partecipanti anche un'occasione per guardarsi e mettersi in ricerca, interrogando il proprio agire professionale, senza escludere, ma anzi conferendo particolare rilievo, agli incidenti di percorso, alle incomprensioni, alle resistenze, rendendo tali esperienze un'opportunità per far affiorare le grammatiche di lettura dell'incontro con le famiglie (Milani, 2009).

In questo lavoro di scavo ermeneutico sui pensieri e sulle pratiche, sono ovviamente emerse molte questioni riferibili ad aspetti specifici dei diversi contesti. Pur rispettando la natura situata di questi percorsi di ricerca e l'opzione metodologica di natura qualitativa, come già affermato, riteniamo che vi siano degli aspetti significativi ricorrenti e trasversali, che permettono di aprire una più ampia riflessione pedagogica.

4. Rappresentazioni, emozioni, timori: abitare l'incontro

A titolo esemplificativo e rappresentativo, facciamo riferimento ad un percorso svolto per i servizi 0-6 del Comune di Ospitaletto (gestiti per conto della cooperativa Tempo Libero), in cui è stata avviata una sorta di esplorazione problematizzante rispetto alle dinamiche, agli aspetti critici, alle conferme che l'esperienza con le famiglie consegna quotidianamente alle educatrici e alle maestre. Avvalendosi, da un punto di vista metodologico, del dispositivo MAG, ossia *Méthode d'analyse en groupe* (Van Campenhoudt, Chaumont, Franssen, 2005), è stato possibile esplorare la fenomenologia delle relazioni con le famiglie, stando nelle convergenze come pure nelle divergenze interpretative¹.

Poiché l'obiettivo del MAG è quello di pervenire ad "un accordo tra i disaccordi", tale dispositivo si presta non tanto ad elaborare modelli o individuare "buone pratiche", quanto piuttosto a muovere narrazioni, riflessioni su esperienze, pensieri inediti, tensioni dialettiche, promuovendo la convivenza di strategie di pensiero plurime, divergenti, alternative. La problematizzazione di episodi concreti, ritenuti implicanti ed emblematici da parte delle educatrici e delle maestre, ha permesso non solo un'esplicitazione dei significati ma anche una condivisione dei medesimi, senza mistificazioni o approcci giudicanti.

Dirigere l'attenzione su questi aspetti non vuole avere lo scopo di rafforzare le resistenze o stigmatizzare eventuali errori, bensì quello di sostare sulle questioni critiche, invitando a legittimarle e ad accoglierle, in nome del fatto che l'incontro con l'alterità porta con sé anche fatiche, diffidenze, contrasti. D'altro canto, come è possibile promuovere intenzionalmente un'alleanza educativa con le famiglie se non si lascia spazio alla possibilità di mettere a fuoco i propri vissuti, le credenze, i valori, le rappresentazioni che guidano l'agire educativo?

Prendere coscienza delle tensioni e riflettere sui nodi problematici

1 In ragione della complessità dei temi trattati e dell'impegno del ricercatore a favorire il confronto in modo partecipato e democratico, ogni incontro è stato registrato e poi trascritto, al fine di individuare le convergenze/divergenze e procedere con un'analisi qualitativa dei nuclei tematici ritenuti più significativi e riconducibili alla tematica del rapporto con le famiglie.

è parte integrante della realizzazione di un sostegno competente alle famiglie e della promozione del loro protagonismo educativo. La tensione propositiva non può occultare le fatiche, le criticità: è indispensabile concedersi il tempo per interrogarsi, attraverso un processo riflessivo e problematizzante che consolidi la disposizione al cambiamento ma soprattutto un' *etica relazionale* (Moss, 2014, pp. 24-26).

Senza entrare nei dettagli dei singoli episodi o incidenti critici, gli esiti di questo processo di ricerca e formazione hanno consegnato alcuni nodi particolarmente rilevanti (riscontrati peraltro anche negli altri percorsi di ricerca/formazione), che riportiamo in modo sintetico e accompagniamo con estratti di narrazioni, al fine di dare respiro alle difficoltà, alle incertezze, anche al senso di inadeguatezza che impattano sui vissuti delle educatrici.

Un tema che emerge in modo ricorrente nelle testimonianze è il fatto che, rispetto al rapporto con le famiglie, ci si trova emotivamente coinvolte, per diversi motivi: la prospettiva di cura verso il bambino, il timore di non essere comprese o di essere giudicate, il fatto di affrontare questioni educative complesse e delicate. A commento degli episodi riportati, le partecipanti hanno rivelato in diversi modi questa densità emotiva:

“io sentivo tutti i giorni la sofferenza di quella bambina e non riuscivo a farla capire ai suoi genitori, troppo presi da se stessi”; “mi sono sentita sola”; “a volte non mi sento capita e accolta dai genitori”; “mi hanno rovesciato addosso tutta la loro rabbia”; “quando sono tornata a casa, dopo l’incontro con quei genitori, mi sono portata appresso un enorme fardello emotivo”...

Non privo di implicazioni è inoltre il fatto che molte educatrici e maestre siano spesso anche mamme, ed abbiano figli della medesima età dei bambini di cui si prendono cura, vivendo quindi contemporaneamente il ruolo professionale e quello materno, con possibili sconfinamenti e proiezioni:

“come maestra provo a comprendere quella mamma, ma come mamma non accetto il suo comportamento”; “continuo a pensare che quel bambino ha la stessa età di mia figlia”.

Così accade che spesso i meccanismi di *transfert* siano agiti dalle educatrici stesse, oltre che dai genitori. I disagi rischiano pertanto di trasformarsi in tensioni e diffidenza, scivolando nella tentazione di giudicare l'altro secondo quegli stati che si vivono in prima persona:

“mi rendo conto che in quella situazione ho fatto fatica a non proiettare sul bambino la fatica che facevo con i genitori”.

In questo modo si accentuano visioni distorte, si enfatizzano alcuni particolari a scapito di tanti altri aspetti e comportamenti altrui. Inconsapevolmente, le interpretazioni viziate diventano dei filtri interpretativi, che spesso cercano conferme piuttosto che disconferme:

“ormai con quella mamma partivo prevenuta”; “me lo aspettavo che si sarebbe comportata così nei miei confronti”.

Le risonanze emotive che si manifestano nell'incontro con le famiglie si riverberano altresì nella difficoltà di tracciare confini e di stabilire dei limiti, con oscillazioni che toccano gli estremi opposti:

“è difficile trovare il limite”; “hanno troppa confidenza”; “non sono riuscita ad arginare quella mamma” ma, al tempo stesso, “non c'è fiducia”, “hanno chiesto tanto, sono stati debordanti e poi in un attimo è svanita tutta la fiducia”.

Nella fase riflessiva, si sono aperti anche molti interrogativi, che sono stati condivisi tra colleghe:

“Fino a che punto accettare il volere della famiglia, anche se non rappresenta il bene per il bambino?”; “Fino a che punto rispettare la cultura familiare? le abitudini?”; “Sono una brava insegnante se assecondo tutte le richieste?”; “Cosa significa veramente accogliere le richieste e i bisogni delle famiglie?”; “Dove mi devo fermare?”

Condividere con le colleghe questi nodi problematici permette di dare parola all'intensità e densità relazionale del rapporto con le famiglie, senza colpevolizzazioni. Esplorare i repertori comportamentali che vengono agiti nella relazione con madri e padri, o altri familiari,

significa misurarsi con i propri sentimenti, le credenze che si possiedono, le esperienze pregresse, le rappresentazioni che fungono da matrici di senso. Rivelare tali risonanze emotive e latenti può essere un'opportunità formativa per fermarsi, interrogarsi, prendere contatto con le proprie categorie ermeneutiche, avviando al tempo stesso una riflessione condivisa, premessa di un'azione progettuale intenzionale (Compagnoni, Piaggese, 2003).

Per non snaturare gli obiettivi formativi di un tale percorso, è tuttavia importante precisare che trasformare gli aspetti nascosti in pratiche consapevoli non significa eludere definitivamente le dimensioni latenti della relazione con le famiglie o esaurirne la complessità. Si tratta piuttosto di accogliere questa parte non detta ed irriflessa come parte costitutiva ed ineliminabile; quindi di entrare in un insieme complesso di aspetti simbolici e latenti, mai completamente esauribili (Pourtois, Desmet, 2005).

Piuttosto che di concettualizzare in modo efficace la relazione con le famiglie, la vera sfida è quella di accogliere l'alterità e la diversità, assumendo con maggior consapevolezza l'incertezza come tratto ineliminabile della corresponsabilità. Assumere tale complessità favorisce al tempo stesso quel lavoro di decentramento necessario per comprendere che anche i genitori entrano nei servizi con i propri vissuti personali, i condizionamenti socio-culturali, le precomprensioni. Questo "bagaglio" ermeneutico determina il fatto che l'azione dell'educatrice sia recepita con filtri diversi, che si traducono in intenzioni, emozioni, aspettative, giudizi altri rispetto ai propri. Cogliere tale multiformità aiuta a porsi a favore della complementarità delle prospettive educative e degli approcci, così come degli sguardi su di sé, sul contesto, sui bambini.

Questo scarto non può essere annullato, ma può essere compreso ed è su tale consapevolezza che risulta utile lavorare in termini formativi, affinché l'unica alternativa possibile non sia tanto la conferma o la disconferma reciproca tra adulti, quanto piuttosto la capacità di agire la professionalità educativa entro costrutti più complessi.

5. Quali sfide formative?

Accogliere la sfida formativa insita nelle riflessioni sopra tracciate può offrire una preziosa occasione per mettere a tema e lavorare in modo condiviso su un aspetto ineliminabile della professionalità educativa: la sua dinamicità, strettamente correlata alla sua intrinseca natura relazionale. Lavorare sugli aspetti impliciti della relazione educativa, avvalendosi di un approccio problematizzante, apre alla possibilità di accogliere anche l'incompiutezza di tale professionalità che, in ogni suo aspetto, e quindi anche nella relazione con le famiglie, non conosce stasi, risposte predefinite, esiti definitivi. Tale incompiutezza, accolta e ri-significata, può generare una positiva tensione al cambiamento, restituendo non tanto la debolezza quanto la forza di tale professione (Sharmahd, 2007, pp. 56-57).

Alle educatrici ed insegnanti di oggi spetta il compito di farsi interpreti di nuove espressioni della propria professionalità, creando le condizioni per collaborare con le famiglie ad un progetto pedagogico condiviso (Pati, 2011). La formazione rappresenta in tal senso uno strumento essenziale per accompagnare la costruzione di una nuova cultura partecipativa, che sappia tessere alleanze, accettare le divergenze, accogliere le diversità, attraverso una continua negoziazione dei significati e un incessante lavoro di autoformazione (Balduzzi, Manini, 2013).

Il fatto di sostare nell'agire quotidiano e d'interrogare pensieri e comportamenti, apre, in senso più ampio, una riflessione anche sulla propria funzione educativa non solo nei confronti dei bambini ma anche verso gli altri adulti che si prendono cura di loro, passando da una postura giudicante e correttiva ad una più accogliente ed empatica. Possiamo prefigurare, in questo senso, un decentramento generativo, che nasce dalla capacità di sospendere il giudizio ma si nutre anche di fiducia reciproca, riconoscimento, consapevolezza di sé e del proprio ruolo (Lawrence-Lightfoot, 2012).

Inoltre, prendersi cura di tali dimensioni nel proprio contesto professionale permette di coltivare competenze collaborative "nella" e "verso la" stessa istituzione a cui si appartiene, con le colleghe *in primis*. Interrogare criticamente il proprio agire professionale e porre una lente d'ingrandimento sulle esperienze quotidiane ha un valore formativo tanto per i singoli quanto per tutta l'*équipe*. Mettere a tema

questioni critiche e problematizzare le situazioni relazionali costituisce un'occasione per ripensare le pratiche ma anche per condividere una cultura educativa, rendendola patrimonio comune del gruppo. Dare parola alle resistenze, alle fatiche, alle risonanze emotive che segnano l'incontro con le famiglie, condividendo tale percorso con le colleghe, non solo dà vita ad un sapere situato, maturato a partire da un confronto critico con la realtà, ma diventa generativo per tutto il contesto. In termini formativi, tutto ciò si traduce in una sfida a valorizzare la collaborazione e la condivisione attraverso i dispositivi stessi che contraddistinguono dal punto di vista metodologico i processi formativi.

Sperimentare processi di riflessione comune e di apprendimento condiviso (Schön, 1993) può risultare effettivamente strategico per promuovere quelle competenze di co-costruzione dei significati, di negoziazione delle rappresentazioni, di produzione di un senso comune così preziosi tanto nel lavoro in *équipe* quanto nel rapporto con le famiglie. La costruzione di alleanze educative, infatti, è frutto di un intenso lavoro, che non si improvvisa, ma è espressione di una professionalità che sa governare con riflessività i momenti di confronto e di condivisione, mettendo in campo un impegno intenzionale, teso a creare le condizioni necessarie affinché le famiglie diventino parte integrante del servizio e si costruisca un clima di fiducia generalizzato.

La formazione assume in questo senso un valore strategico, per promuovere una condivisione dei significati, per sviluppare consapevolezza degli aspetti impliciti e per dare voce anche alle dimensioni più tacite della relazione educativa. L'invito che ne scaturisce, infine, è quello a prendere atto anche delle ricadute metodologiche di una formazione professionale che voglia mirare ad acquisire consapevolezza e a promuovere specifiche competenze, affinché l'incontro con le famiglie, carico di vissuti e attese, di rappresentazioni e condizionamenti, costituisca un importante aspetto della vita educativa di ogni servizio (Matteoli, Parente, 2014).

Quella che viene a configurarsi, alla luce delle suddette riflessioni, è una formazione inedita, situata e continua. D'altro canto, non essendo realizzabile una volta per tutte, l'alleanza educativa con le famiglie è, piuttosto, un processo: richiede conoscenze e competenze, saperi e

progetti, metodi e pratiche, da rinegoziare quotidianamente, negli incontri e nei confronti tra adulti.

Si tratta di una disposizione essenziale, che connota una professionalità costantemente sollecitata a consolidare un saper stare nei contesti relazionali, accompagnare processi di sviluppo, prendersi cura delle transizioni, interagire con diversi soggetti. Solo una formazione fondata su dispositivi problematizzanti e partecipativi può sostenere l'evoluzione delle figure educative che lavorano nei servizi 0-6, in relazione alle trasformazioni dei bisogni educativi, dei contesti, delle stesse ricerche sullo sviluppo dei bambini e sulle relazioni familiari (Grion, 2008).

Riflessioni conclusive

Le riflessioni che sono state sviluppate a partire dalle istanze soggiacenti al rapporto con le famiglie ci hanno accompagnato ad esplorarne anche le ricadute formative, che possiamo tradurre in un invito a sviluppare riflessività e problematizzare i processi relazionali, le aspettative di ruolo, le culture educative. La costruzione di un'alleanza educativa con altri adulti, che vengono accolti nei servizi insieme ai bambini, chiede certamente di orientarsi verso la definizione di azioni di co-progettazione ma sollecita altresì a soffermarsi sugli aspetti non verbali, informali, simbolici, così importanti per gestire un partenariato che si nutre di scambi quotidiani, prima ancora che di azioni formali.

Poter lavorare su questi aspetti in termini formativi costituisce per educatrici e maestre un significativo supporto professionale, poiché l'educazione vive di interdipendenze: gli incontri e le relazioni sono la condizione imprescindibile per la realizzazione di un progetto pedagogico condiviso. In tale prospettiva, anche rispetto alla questione specifica del rapporto con le famiglie, i processi formativi possono rappresentare un'occasione importante per sentirsi meno sopraffatte da questa relazione così densa emotivamente, per trovare nuove motivazioni (pur nella fatica e nell'impegno insiti in queste sfide) e sentirsi "più capaci" di gestire aspetti complessi e implicanti.

La possibilità di condividere una cultura educativa e co-costruire un clima diverso può donare un nuovo impulso alla propria crescita

professionale. Saper condividere, con cura e professionalità, le ragioni per cui gli sguardi sul bambino da parte della famiglia e quelli del servizio davvero non sono alternativi, ma si possono integrare, producendo significati inediti e approcci generativi, è certamente un'importante opportunità di lettura non solo dell'altro ma anche di se stessi.

Riferimenti bibliografici

- Amadini M. (2018). Famiglia. In M. Amadini, A. Bobbio, A. Bondioli, E. Musi, *Itinerari di pedagogia dell'infanzia* (pp. 245-256). Brescia: Scholé.
- Amadini M. (2014). Il rapporto tra famiglia e asilo nido all'insegna dell'educazione. In L. Pati (ed.), *Pedagogia della famiglia* (pp. 363-372). Brescia: La Scuola.
- Baldacci M. (2006). *Ripensare il curricolo. Principi educativi e strategie didattiche*. Roma: Carocci.
- Balduzzi L., Manini M. (eds.) (2013). *Professionalità e servizi per l'infanzia*. Roma: Carocci.
- Bondioli A. (ed.) (2006). *Fare ricerca in pedagogia. Saggi per Egle Becchi*. Milano: FrancoAngeli.
- Bouchard J.M., Kalubi J.C., Sorel L. (2011). Le partenariat entre les parents et les intervenants: des perceptions aux réalisations. *Rivista Italiana di Educazione Familiare*, 2: 61-78.
- Bove C. (2009). *Ricerca educativa e formazione: contaminazioni metodologiche*. Milano: FrancoAngeli.
- Bronfenbrenner U. (1986). *Ecologia dello sviluppo umano*. Bologna: il Mulino (Ed. orig. pubblicata 1979).
- Compagnoni E., Piaggese B. (2003). *La costruzione dei contesti educativi nella scuola dell'infanzia*. Milano: FrancoAngeli.
- Contini M. (ed.) (2012). *Dis-alleanze nei contesti educativi*. Roma: Carocci.
- Epstein J.L. (2018). *School, Family, and Community Partnerships. Preparing educators and improving schools*. New York London: Routledge Taylor & Francis Group.
- Gariboldi A. (2007). *Valutare il curricolo implicito nella scuola dell'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Grion V. (2008). *Insegnanti e formazioni: realtà e prospettive*. Roma: Carocci.
- Guerra M., Luciano E. (2014) (eds.). *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale*. Parma: Junior-Spaggiari.

- Lawrence-Lightfoot S. (2012). *La conversazione essenziale. Che cosa possono imparare genitori e insegnanti gli uni dagli altri*. Bergamo: Junior (Ed. orig. pubblicata 2003).
- Manghi S. (2004). *La conoscenza ecologica. Attualità di Gregory Bateson*. Milano: Raffaello Cortina.
- Mantovani S., Caggio F. (eds.) (2004). *Famiglie, bambini ed educatrici. Esplorazioni del consueto*. Bergamo: Junior.
- Matteoli S., Parente M. (2014). *Il patto educativo. Proposte e strumenti per costruire relazioni positive tra insegnanti e famiglie*. Milano: FrancoAngeli.
- Milani P. (2009), Le relazioni tra scuola e famiglia: oltrepassare confini e barriere invisibili. *Studium Educationis*, 3: 111-120.
- Mortari L. (2009). *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*. Roma: Carocci.
- Moss P. (2014). Creare le condizioni per costruire un'alleanza educativa con le famiglie. In M. Guerra, E. Luciano (eds.), *Costruire partecipazione. La relazione tra famiglie e servizi per l'infanzia in una prospettiva internazionale* (pp. 17-31). Parma: Junior-Spaggiari.
- Ocse (2006). *Starting Strong II: Early Childhood Education and Care*. Paris: Ocse.
- Ocse (2012). *Starting Strong III: A quality toolbox for Early Childhood Education and Care*. Paris: Ocse.
- Pati L. (2011). La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative. In P. Dusi, L. Pati (eds.), *Corresponsabilità Educativa. Scuola e famiglia nella sfida multiculturale: una prospettiva europea* (pp. 11-45). Brescia: La Scuola.
- Pourtois J.P., Desmet H. (2005). *L'educazione implicita*. Pisa: Del Cerro (Ed. orig. pubblicata 2004).
- Rayna S., Rubio M.N., Scheu H. (2010) (eds.). *Parents-professionnels: la coéducation en question*. Toulouse: Erès.
- Sharmahd N. (2007). *La relazione tra educatrici e genitori al nido. Aspettative e percezioni reciproche*. Pisa: Edizioni del Cerro.
- Schön D.A. (1993). *Il professionista riflessivo. Per una nuova epistemologia della pratica professionale*. Bari: Dedalo (Ed. orig. pubblicata 1986).
- Van Campenhout L., Chaumont J.-M., Franssen A. (2005). *La méthode d'analyse en groupe. Applications aux phénomènes sociaux*. Paris: Dunod.

Continuity and discontinuity at school: institutional tensions and pedagogical trajectories in the Italian education system

Continuità e discontinuità a scuola: orientamenti istituzionali e traiettorie pedagogiche nel sistema educativo italiano

Elisabetta Nigris

Full Professor of Didactics and Special Education / Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" / University of Milano-Bicocca (Italy)

Luisa Zecca

Assistant Professor of Didactics and Special Education / Department of Human Sciences for Education "Riccardo Massa" / University of Milano-Bicocca (Italy)

abstract

This paper outlines the debate concerning the ongoing fragmentation of the school experience for 3- to 14-year-old students in Italy, despite the setting up of Istituti Comprensivi that bring groups of nursery, primary, and lower secondary schools together under a single management structure. When discontinuity is intentionally planned, it helps teachers to stimulate growth and development in children. At the same time, building relationships between people and schools in such a way as to facilitate continuity can also be a deliberate strategy for fostering learning and growth. We focus here on the causes of continuity and discontinuity in students' learning paths and in the present curriculum (based on the 2012 National Curricular Guidelines), approaching the topic from an institutional perspective and drawing on the results of a qualitative study of teachers' practices and perceptions to point out both the tensions and the trajectories inherent in the current model.

Keywords: Educational (dis)continuity, Primary school, Lower secondary school, Trajectories

Il contributo presenta il dibattito sulla frammentazione dell'esperienza scolastica di studenti tra i 3 ai 14 anni nella scuola italiana (scuola dell'infanzia, scuola primaria e scuola secondaria di primo grado) nonostante siano stati istituiti gli Istituti Comprensivi. Le discontinuità, se pianificate e agite intenzionalmente dagli insegnanti, sono scelte con lo scopo di supportare e facilitare la crescita e lo sviluppo dei bambini. Allo stesso tempo anche la costruzione di legami che consentano continuità, tra le persone e le organizzazioni scolastiche, è progettata con gli stessi scopi. Il nostro focus è sulle cause delle continuità e delle discontinuità nell'apprendimento degli studenti e nel curriculum (Indicazioni Nazionali 2012) attuale da una prospettiva istituzionale e tramite risultati di uno studio qualitativo sulle percezioni e sulle pratiche degli insegnanti. Lo scopo è mettere in evidenza sia le tensioni che le traiettorie attuali.

Parole chiave: Continuità/discontinuità educativa, Scuola Primaria, Scuola Secondaria di primo grado, Traiettorie

Continuity and discontinuity at school: institutional tensions and pedagogical trajectories in the Italian education system

1. Desired continuity, perceived discontinuity: the question of transitions

In this paper, we review the development of the concept of continuity in Italian pedagogy and illustrate the forms in which it is embodied, examining the tensions and “trajectories” currently emerging within the unified school system for children and adolescents aged 3 to 14 years. To this end, let us first define what is understood by continuity and discontinuity in education. First, defining continuity requires us to integrate the notions of personal development and institutional action, progression and institutional continuity. More, specifically the concept of continuity may be defined from an outside perspective – in terms of the structuring and organisation of education cycles – or from an inside perspective – in terms of the development of the pupils living out this school experience (Calidoni, 1985). From the internal point of view, we think of continuity in terms of a progression. Progression describes pupils’ educational experience and the ways in which they develop their skills, knowledge and understanding in increasingly challenging situations. At the same time, continuity is related to the way the educational system facilitates and structures experience to provide pupils with a sufficient level of challenge and enable them to make progress within a recognizable curricular landscape (Braund, Driver, 2005). If we explore students’ beliefs concerning the relationship between the idea of continuity and institutional organization, we realize that the theoretical notion of continuity and declared legislative purposes can be distant from institutional reality. Indeed, international research (Braund, Driven, 2005 shows that – despite attempts to implement vertical curricula, lower secondary students are typically asked to repeat activities already done

at primary school, in the same kind of learning context and using identical procedures.

Despite numerous institutional projects aimed at bringing teachers from the different school cycles in contact with one another, with a view to connecting school contents and activities across the different levels of schooling, secondary school teachers do not habitually take students' prior learning experiences into account or build on them to design new learning pathways. Rather, lower secondary school teachers are sceptical about the learning attained by their students at primary school and the grounding provided by primary school teachers, which they sometimes even describe as scientifically flawed. Therefore, they "start from scratch" when planning their lessons (Braund, Driven, 2005). Specifically in relation to the Italian school system, a joint Italian-Brazilian study on continuity and discontinuity in the 0-10 system (Walburga Dos Santos et al., 2015) suggested that continuity across the education system is weak, both due to a lack of strong relationships between teachers of different levels and also because teachers in general do not have an adequate background in developmental psychology. Furthermore, this research showed that the most critical years for students are the first year of each new level of schooling, which have been termed "years of transition": The discontinuity driving the crises associated with years of transition is due to the tendency of primary, and especially secondary, teachers to force conceptual leaps in the first year of the new cycle, as well as expecting students to quickly perform to a more advanced standard, particularly in terms of producing memorized knowledge and acquiring executive competences. For example, there can be a shift from spaces used to create centres of interest to spaces that are rigidly laid out using furnishings such as desks; from a more intimate relationship with a smaller number of teachers to the encounter with a larger group of adult figures whose relational styles can be detached and impersonal; from a close relationship between school and families to contact that is increasingly intermittent and, above all, more bureaucratic and emptied of its original meaning as a space for discussion and dialogue concerning the students' educational path. The plurality of educational models and teaching-learning approaches characterizing the various education cycles is perceived as an advantage when it matches students' evolving needs and potential

for development, but becomes an obstacle to learning when the students do not fully understand the reasons for these differences, when students are not made aware of the aims of the educational programme, and when demands are made of the students that are not fully in line their current stage of development. Last but not least, there is a major gap between the macro-system (national education plans or objectives set by the Ministry) and the objectives of microsystems in terms of local school curricula, as observed by Walburga Dos Santos et al. (2015). Despite changes introduced via the Law on School Autonomy, schools still seem to oscillate between the pursuit of the distant objectives of the macrosystem and excessively fragmented microsystemic goals (in terms of individual teachers' exercise of professional independence in the classroom).

2. Toward a mixed system: national governance, local autonomy

Nonetheless, the 1980s and 1990s saw many new developments within Italian pedagogy and changes to the school curriculum. First, a new field of research yielded interesting results which in turn has prompted a stimulating debate. Studies in this field drew on a Vygotskian perspective, according to which the “prehistory” to teachers' practices and decision-making is the children's previous experience and knowledge. Rather than equating continuity with the absence of change, such a perspective views it as a progressive series of changes, throughout which the current and potential knowledge and skills of the pupils guide the gradual modification of the educational offering; in other words, there is discontinuity, but it is built into an essentially continuous framework. This line of inquiry suggested that opting for educational continuity does not mean believing in absolute stability, denying radical change in the form of leaps, or fearing the role of that which is unforeseen, new, or frustrating. Rather, it means better monitoring the ways in which differentiation is implemented and in what sequence, within institutional configurations that must simultaneously ensure aspects of both continuity and differentiation in keeping with Dewey, research on continuity points to a view of teaching (and teachers) as “mediators between the child's individual experience and

systematic human experience as expressed through the different cultures” (Pontecorvo, 1989, pp. 14-15). Hence educational continuity is given by carefully sequenced progressive differentiation, within institutional frameworks that simultaneously offer both continuity and differentiated contents and methods. According to this new perspective, the institutional framework should facilitate a better match between children’s developmental processes – which are subject to a strong degree of individual variation, in terms of the modes, pace and extent of development (given intra-individual variability in the cognitive, emotional, and socio-emotional domains) – and specific learning contexts and situations (symbolic and cultural systems, educational methods, the organization of time and space in learning environments). Furthermore, the concepts of prerequisites or preparatory work on which the Italian school system was (and largely still is) based, now appeared inadequate and impractical, because individual development was no longer seen as proceeding through strictly ordered and cumulative stages, as suggested by the early work of Piaget. Rather, the new perspective advocated an ecological and systemic approach in which transitions at the individual level or transitions between learning contexts would be the object of special educational attention; the outcome would be an approach to curriculum design and educational planning that – via gradual and well-defined changes – would certainly pursue prescribed target outcomes, but modulating them to match individual needs. Hence, rather than general levels of development, this perspective envisaged key phases unfolding within specific cognitive and symbolic systems. Only in the 1990s, however, did these inputs from educational psychology research translate into institutional change, via legislative and structural measures designed to bring about the implementation of a unified and continuous curriculum. This institutional move to promote continuity was both stimulated and facilitated by the notion of school autonomy. Beginning in the late 1990s, the concept of “School Autonomy” underpinned the reform of the Italian education system and the reorganization of Italian schools (Law 59/1997, Article 21). “Organizational autonomy” refers to the freedom of individual schools to adapt the school calendar, define the overall timetable and the time allotted to individual school subjects, and flexibly allocate teacher resources

across any given education cycle. In parallel with this “school autonomy”, the central state system formally provides curricular guidelines, general organization and recruitment support, and is the legal employer of school staff, in fulfilment of Article 3 in the Italian Constitution which establishes, among other principles, that it is the duty of the Republic to remove any social or economic obstacles that in practice limit the freedom and equality of citizens, or impede their full development as human persons; in a democratic society, this rests on the provision of schooling for all. Nevertheless, individual schools retain considerable administrative and organizational independence.

3. Strengths and weaknesses of the unitary curriculum in the *istituti comprensivi* [‘comprehensive institutes’]

During the period under discussion, the Italian school system underwent an extraordinary institutional reform, going from being a segmented system split into three levels – preschool (23,336 schools in Italy); primary school (18,013 schools in Italy); lower secondary school (8,270 schools in Italy) – to a unified system in which the *Istituto Comprensivo* gathered groups of pre-primary, primary, and lower secondary schools together to form unified organizational and administrative units (5,028 Institutes in Italy). The history of the “comprehensive institute” began almost by chance in 1994, in the context of a law on the protection of mountain areas (Law No. 97 of 31-1-1994), but the redefining of education units continued throughout the 1990s. Integration among the different school cycles within the *Istituto Comprensivo* often remains a formal aspect that does not necessarily translate into a unified educational agenda and curriculum. We might say, to borrow the words of Cerini, that the *Istituto Comprensivo* is more like a federation (Cerini, 2018) of nursery, primary and lower secondary schools, three educational institutions that maintain their own individual identity, within a model based on a unified teaching staff and educational design teams. As things stand, we can confidently suggest that the *Istituti Comprensivi* play a key role in encouraging the exchange of ideas and a reflexive approach among teachers.

In parallel with these organizational reforms in the area of “school

autonomy”, European directives and consequently Italian ones called for a curriculum based on the acquisition of competences rather than the accumulation of knowledge.

Competence is understood here as an intelligent, conscious, and metacognitive use of knowledge and skills as well as the ability to transfer them to new situations. The new curriculum has a spiral structure, and each level of schooling is viewed as in continuity with the others. The main features of the unified, competence-based curriculum are:

- Unity: consistency between curricula across the different levels of schooling;
- Specificity: emphasizing the specific role and mandate of each level of school;
- Flexibility: catering for the educational needs of individuals and groups, including through the provision of optional and extra activities.

These reforms of both educational institutions and educational culture offer greater flexibility for adapting to different learning situations. As stated earlier, the present model does not emphasize prerequisites for learning or preparation for learning. Rather, an ecological approach is recommended that proceeds through graduated steps towards standard learning goals, which have been modulated to suit individual needs and the specific learning environment. Design is the new core concept that replaces the previous planning perspective, while national curricular guidelines replace programs. New keywords that recur in the international literature and the regulatory documents include: complexity and competences, metacognition, and technological innovation (Gambula, 2009). However, despite the fact that terms such as continuity and “vertical” connections are key components of the pedagogical lexicon in Italian schools, teachers’ satisfaction with the concrete repercussions of these concepts is very limited (Cerini, 2012).

Today, many comprehensive institutes have begun to set up their own working groups in vertical curriculum design, which bring together teachers from across the different levels of schooling that work in the same disciplinary area or field of experience. Such initiatives

usually represent a novelty for the members of the teaching community, who are often interacting with one another for the first time. They often lead to the identification of a graduated and orderly sequence of specific learning contents and objectives, ranging from the simplest to the most complex, and distributed over the 3 to 14 years age range. The joint drafting of the unified curriculum can represent the construction of a new cultural model, or remain an exercise in fulfilling a bureaucratic requirement. Cerini (2008) listed the difficulties that come in the way of vertical curriculum design:

- The fact that the teachers at the different levels of schooling have followed markedly different professional development paths, not only in terms of their initial training, but also in terms of their leading skills and areas of expertise
- The fact that teachers find it challenging to practice active and experiential methods of teaching-learning that require frequent revisiting of learning contents
- The formal requirement for teachers to conduct assessment given their lack of familiarity with assessment tools
- The impact of teachers' beliefs and stereotypes concerning the different levels of schooling and different modes of childhood learning.

4. Current challenges and direction for future professional development

From a multisystemic perspective, learning is built beyond the predefined times and spaces, therefore, it can be activated and simultaneously supported by different contexts of participation within and outside of education (Tuomi-Grohn, Engestrom, 2003). This learning perspective includes dialogical and socio-cultural theories (Valsiner & Van der Veer, 2000; Wertsch, 1991), the theory of historical-cultural activity (Engestrom, 1987, 2001) and ecological development theory (Bronfenbrenner, 1979). The learning process is located, i.e. influenced by the individual's life contexts and specific learning situations, but at the same time it evolves dynamically in a completely individual way through the encounter with situations, activities and interactions

not necessarily prefigured in a curriculum. In this regard, the conceptualization of learning through contexts, widespread in the literature on the crossing of boundaries, is enlightening.

(see for a review by Akkerman, Bakker, 2011). Based on the third generation of the theory of historical-cultural activities (Engestrom 1987, 2001) and from situated and socio-cultural approaches to learning (Lave, Wenger, 1991), this literature provides a key to multi-layered reading of learning and interaction between contexts. At a systemic level, contexts are defined as practices or systems of activities that are culturally and historically informed, but continuously (re)created and in transformation thanks to the intentions and activities in progress, and therefore to the sense (De Vecchi, 2010) that people find effective for their engagement (Engestrom, 2009).

This theoretical framework bases the main challenges also in teacher education:

- To develop an evolutionary vision of the student by comparing beliefs of learning during different ages of life.
- Building pathways of continuity and bidirectional discontinuity in which, according to the logic of “doing differently” and not of “doing things first”.
- New idea of school based on dynamic idea of competence, an ecological conception of the curriculum, from a co-evolutionary representation of the teaching-learning process.

To answer to these challenges, the international research has conducted new studies connected to the lifelong learning cultural debate. By using the term ‘learning lives’ (Erstad, Sefton-Green, 2013), the curriculum has been analysed and transformed in the idea of “trajectory”, by which the objective become to explore learning as a trajectory beyond situated educational contexts, such as classrooms and schools, or other non formal learning contexts . The notion of trajectory, “provides analytical means for understanding learning activities across time and space. Learning and participation trajectories are closely linked to identity as a ‘capacity for particular forms of action and hence a capacity to interpret and use environmental affordances to support action’ (Edwards, Mackenzie, 2008, p. 165)” (Estad, 2015, p. 11). Crossing bor-

ders is a process of establishment of continuity of action and interaction between the different social components and cultural practices to which a person belongs. Multi-system perspectives recognise that learning evolves beyond the predetermined time of curricula and is organised in individual school settings and that it can be triggered and supported by different contexts of people's participation (Bronkhorst, Akkerman 2017). From a perspective of upward continuity, there is the space linked to the activity that the teacher plans for his pupils, but it also exists a time that is declined in different ways: there is a time of children's learning, a personal time that each takes to appropriate a concept and then there is a time linked to the evolutionary development of the children. In order to be able to design in the perspective of "trajectory" rather than "curricula", the teacher must take into account the interactions of all these mentioned dimensions. Maria Montessori had already proposed a revision of the teaching-learning process starting from experience: observation, the definition of general and particular objectives of competence, identification of procedures and tools suitable and consistent with their achievement, then new observations that evaluate, question, lead to redesign, in a recursive process that must never be stopped. Montessori was also among the first ones to try to investigate the specificities of childhood and adolescence, defining phases of development, defined by the "plans", specific needs and interests and to consider the subject in its entirety and complexity, in its physical, psychic, cognitive, emotional, closely interconnected constituents. She then claimed the rights of the child and young adult, first and foremost respect for his or her freedom of development. In addition to the design of spaces, furnishings, and materials, this idea of trajectory able to consider among the different declinations of "time" mentioned is also found in the definition of Curriculum which is precisely organized on conceptual cores and generative foundations. In other words, it is a matter of creating an integrated curriculum, organized around the axes of knowledge and articulated according to the main junctions, in which learning allows the construction of highly transferable cognitive patterns. In this perspective, teachers are finally released from the compulsory standard program that sometimes constitutes their primary resistance to all proposals for changing their way of thinking and acting in school education.

References

- Akkerman S.F., Bakker A. (2011). Boundary crossing and boundary objects. *Review of Educational Research*, 81(2): 132-169.
- Braund M., Driver M. (2005). Pupils' perceptions of practical science in primary and secondary school: implications for improving progression and continuity of learning. *Educational Research*, 47(1): 77-91.
- Bronfenbrenner U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Bronkhorst L.H., Akkerman S.F. (2016). At the boundary of school: Continuity and discontinuity in learning across contexts. *Educational Research Review*, 19: 18-35.
- Calidoni M. (1985). *Continuità educativa e scuola di base*. Brescia: La Scuola.
- Cerini G. (2018). Istituti comprensivi: il perché di un “successo annunciato”. *Educazione&scuola* <<http://www.edscuola.it/archivio/comprensivi/-successo.htm>>, consultato il 30.07.2018).
- De Vecchi G. (2010). *Aider les élèves à apprendre*. Paris: Hachette éducation.
- Edwards A., Mackenzie L. (2008). Identity shifts in informal learning trajectories. In B. van Oers, W. Wardekker, E. Elbers, R. van der Veer (Eds.), *The transformation of learning* (pp. 163-181). Cambridge, England: Cambridge University Press.
- Engestrom Y. (1987). *Learning by expanding. An activity-theoretical approach to developmental research*. Helsinki, Finland: Orienta-Konsultit.
- Engestrom Y. (2001). Expansive learning at work: toward an activity theoretical reconceptualization. *Journal of Education and Work*, 14: 133-156.
- Engestrom Y. (2009). From learning environments and implementation to activity systems and expansive learning. *Actio: An International Journal of Human Activity Theory*, 2: 17-33.
- Erstad O. (2015). Learning lives across educational boundaries: Continuity and discontinuity in learning trajectories. *IJREE–International Journal for Research on Extended Education*, 3(2).
- Gambula G. (2009). *Il curricolo verticale dai 3 ai 14 anni. Competenze, saperi, modelli e metodologie*. Milano: CIDI, Centro di iniziativa democratica degli insegnanti. Milano: Franco Angeli.
- Lave J., Wenger E. (1991). *Situated learning: Legitimate peripheral participation*. Cambridge, UK: Cambridge university press.
- Pontecorvo C. (1989). *Un curricolo per la continuità educativa dai quattro agli otto anni*. Firenze: La Nuova Italia.

- Ruggiu L. (ed.). (2000). *Dizionario critico dell'autonomia scolastica*. Roma: Carocci.
- Valsiner J., Van der Veer R. (2000). *The social mind: Construction of the idea*. Cambridge, UK: Cambridge University Press.
- Walburga Dos Santos, Goulart de Faria AL., Zecca L., Nigris E., Seveso G., Infantino, Zuccoli F. (2015). *Daycare centre, preschool and primary school for children from 0 to 10: dialogues between Italy and Brazil*, 25th EECERA annual conference, 7-10 settembre 2015.
- Wertsch J. V. (2009). *Voices of the mind: Sociocultural approach to mediated action*. Harvard University Press.

Literacy, reading and writing in the Italian School System

Literacy, lettura e scrittura nel sistema scolastico italiano

Roberta Cardarelo

Full Professor of Didactics and Special Education / Department of Education and Human sciences / University of Modena and Reggio Emilia (Italy) / rcardarelo@unimore.it

abstract

This paper reports on literacy, reading and writing, which are considered to be the first key competences across the EU (2006). The paper addresses some strengths and weaknesses of both the Italian school system and Italian society. More specifically, the paper examines reading comprehension skills, which are designated as an area to be strengthened. Furthermore, it discusses the research results related to this issue, and some innovative courses of action in the Italian school system and in the field of educational research.

Keywords: *Reading literacy, Italian school, Inclusion, National assessment, Educational research*

L'articolo affronta il tema delle capacità di lettura nella madrelingua, che sono indicate come la prima delle competenze chiave dall'Unione Europea (2006). Ne vengono indicate alcune criticità relative alla scuola e alla società italiana. Ma ci si sofferma in modo particolare sulle abilità di comprensione dei testi, che sono cruciali e risultano da potenziare. Vengono presentati significativi risultati di ricerca al riguardo ed illustrate alcune pratiche e politiche innovative, oltre che alcune interessanti direzioni di ricerca in ambito pedagogico.

Parole chiave: Capacità di lettura, Scuola italiana, Inclusione, Valutazione, Ricerca educativa

Literacy, reading and writing in the Italian School System

1. Literacy, democracy and inclusion

Among the processes and structures of inclusion and exclusion, in order to allow everyone to participate in the knowledge society, we must emphasize the importance of literacy, reading and writing processes. Among the broad range of we must highlight “equal opportunities for all” and “access to and participation in an information or knowledge society”. This paper focuses on the topic of literacy, because it is strictly connected with the abovementioned goals.

In order to achieve authentic school inclusion, the school must allow all the students, including foreign students (immigrants or refugees) to possess communication and cultural skills.

Reading literacy is one of the first key competences for lifelong learning (UE 2006). «Communicating in a mother tongue: ability to express and interpret concepts, thoughts, feelings, facts and opinions both orally and in writing» (UE 2006). The meaning attributed to the expression *reading literacy* is defined in various ways and involves different connotations. For example, the PISA-OCSE (*Program for International Student Assessment*) defines the reading literacy as follows:

Reading literacy is understanding, using and reflecting on written texts, in order to achieve one's goals, to develop one's knowledge and potential and to participate in society (PISA, 2006).

Currently, 2016, the PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) defines reading literacy as follows: “Reading literacy is the ability to understand and use those written language forms required by society and/or valued by the individual. Readers can construct

meaning from texts in a variety of forms. They read to learn, to participate in communities of readers in school and everyday life, and for enjoyment” (Mullis, Martin, 2015).

In both frameworks, reading literacy is considered as a fundamental ability for each individual as to be part of a knowledge-based society, and in preparation for democratic citizenship. In fact, skills such as reading and writing in a complex and sophisticated world are increasingly necessary in order to become responsible citizens. Obviously, much information can be reached through new media (internet, app, forum, social media, etc.), but deep thinking is always guaranteed by solid reading comprehension skills. In order to understand the cultural heritage, to reflect, and to be able to discuss and debate, the ability to process properly written texts remains a fundamental and unavoidable skill.

In my opinion, this is particularly needed in Italy, due to the low level of public and political debate: it represents a challenge for democracy and democratic participation. The guidelines for the Italian school system include reference to the European key competence and highlight the central role of the Italian language mastery for promoting citizenship (Indicazioni Nazionali, 2012; Indicazioni nazionali e Nuovi scenari, 2017), with some words dedicated to written texts:

The Italian language represents the first tool of communication and access to the knowledge. The written language is a particularly deciding means for the world's exploration, for organize and reflect on the experience and knowledge (Indicazioni Nazionali e Nuovi scenari, 2017, p. 6).

Reading literacy is a key competence for lifelong learning, nevertheless it is still critical for Italian students (Mullis, Martin, Foy, Hooper, 2017; INVALSI, 2018).

However, we are facing an historical weakness in Italy regarding reading literacy, both in terms of reading diffusion and of comprehension skills.

2. A country with too few readers

The international survey data have shown that the reading rate in Italy is one of the worst in Europe and data from a recent national survey (MIBACT CEPELL, 2015) shows that Italy is the country in which the time devoted to digital devices is the highest, and the time spent in the traditional cultural consumptions is the lowest. The percentage of book readers was just the 41,4% in 2015, assuming that readers are “those who read at least one book a year not for professional nor academic purposes”. But other surveys attest that the percentage of readers decreased compared to the previous years: compared with 2013, the abovementioned percentage decreased from 43% to 41,4% (2014), and worse in 2015: just 40,5% (ISTAT, 2017, p. 2).

In the same questionnaire, the Italians interviewed provided reasons for this: lack of time is the most evoked reason for not reading book, and not reading at all.

3. Reading comprehension. International surveys

However, the historical weakness in Italy regarding reading literacy results also through the bad or uncertain performance in reading comprehension.

As many international surveys have shown since 1990s, Italian students are low comprehenders (IEA, OCSE-PISA), but in more recent years, through the creation of a specialized institute for learning evaluation (INVALSI), those results have been confirmed and clarified.

What has been observed internationally applies also to Italy: the numerical overrepresentation between the students' population with the lowest levels of text comprehension of the students coming from disadvantaged backgrounds (Milne, Plourde, 2006; Rothstein, 2010).

The International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA) promotes the periodic survey PIRLS for 9 years olds: some good results for Italian students on reading literacy come from PIRLS survey 2016: their performance has been improving since 2001 (2006 and 2011). IEA-PIRLS check two main fields: reading purposes, i.e. literary experience and acquire and use information; comprehen-

sion processes, including focus on and retrieve explicitly stated information, and make straightforward inferences. The recent data assigned a good ranking to Italian school students: with difference between literary and informational text comprehension, and an increasing score achieved in informational ones in a survey realized in 2016. At the same time Italian students are increasing in both retrieving/straightforward inferencing, and in interpreting/ integrating/evaluating [PIRLS, 2016].

THE OCSE PISA survey (Programme for International Student Assessment financed by the Organisation for Economic Co-operation and Development) for 15 year old students reported, since 2003, results below average for Italian students. Nevertheless, the last survey shows some improvement for them, however describing a very inhomogeneous situation (PISA, 2017).

The landscape on Italian reading literacy is not improving if we widen our gaze to the adult society. The international survey about comprehension of written messages in adult (16-60 years old, *Program for the International Assessment of Adult Competencies, PIAAC*, 2013), is an international survey conducted in over 40 countries. It measures the key cognitive and workplace skills needed for individuals to participate in society and for economies to prosper. In 2013, it showed the Italian population in the lowest rank between 24 countries (ISFOL, 2014).

4. Performance in reading comprehension and national assessment

INVALSI (National Institute for the Evaluation of Education Systems) checks every year about 2 millions and 2 hundred thousand students in basic subjects such as mathematics, science and reading, including reading comprehension and linguistic knowledge, using a mixed frame from different comprehension theories. As many international surveys have shown, the data collected by INVALSI regarding the entire school population confirm many problems related to reading comprehension (INVALSI, 2018).

The most important findings regard the high differences existing among regions (and schools) and the fact that performances tend to worsen in higher school levels.

The most recent data confirm that, there are high differences in the average results among regions, already detected: the Southern regions achieved significantly lower results than the national average. The gap is increasing passing at the transition between grade 2 and grade 10. Furthermore, there is a discrepancy in results between schools and between classes in the southern regions, highlighting a problem of equity in the educational system starting from the beginning of the primary school. In the upper secondary school, the differences between regions are worsening. In the southern regions, the differences increase compared to the North. We might just note other gaps. The gender gap in reading performances: Italian females performed better than males. Differences based on Italian or foreign origin (grade 8 and grade 10): the gap is high among Italian students, but it is reducing among immigrant of second generation. Nevertheless, an overall study of school equity shows that the variability is low between students, but high between classes and schools. Therefore, there is a problem of equity in the Italian school system [INVALSI, 2018].

5. Purposes and perspectives to contrast illiteracy

First of all, a mistake to avoid is separating pleasure reading from text comprehension. The exposure to written text is more likely and frequent among students who show no comprehension difficulties. Texts' comprehension appears to be increased by the amount of time dedicated to reading activities (Stanovich *et al.*, 1996; Stanovich, Cunningham, 2004; Lumbelli, 2009). The connection between enjoyment and comprehension is identified, e.g. in the English National Curriculum. In order to improve both reading pleasure and text comprehension the school system needs strong policies and specific research.

In the past decades some actions and policies were finalized to promote reading for pleasure as a tool aimed to share cultural issues. For example, the *Circolare Ministeriale 27 marzo 1995, n. 105* focused on enhancing reading within the school system, which merely fostered reading promotion activities in all schools. However, if we check the statistics about reading for pleasure the results were not positive and, however, no economic support have been provided for it.

More recent actions were undertaken to promote “book and reading” among the Italian population by the Ministry of Cultural Heritage (*Ministero per i Beni Culturali*), through the establishment of a national center named CEPELL, Center for Book and Reading (D.M. 23.10.2013 E D.M. 8.8.2014). This Center drawn up in 2014 a National Plan aimed to promote reading (Piano nazionale di promozione della lettura).

The plan report recognizes and indicates the most important actions to be undertaken, according to international literature and on the basis of the specific situation of the Italian population: the Plan Report (CEPELL, 2014) is an useful reminder and a thorough overview of the activities necessary for school:

- improving reading among children aged 0- 6 , without losing sight of the importance of the project “Nati per Leggere” (Italian version of the program Born to read);
- implement and disseminate reading aloud Practices (from adults and teachers) in the schools;
- promote teacher education about reading and books;
- enhance librarians education;
- strengthen the national library system;
- strengthen school libraries;
- recognize good practice of reading promotion (a data base of good practice is available at <http://www.progettointro.it/attentiachilegge/index.xhtml>);
- focus on southern regions and degrade suburbs.

Furthermore, in order to improve the quality of teaching in Reading Literacy (EU High Level Group, 2012) RAI and CEPELL are setting up a training project for teachers called “Invitation to read”¹.

1 The first issue is available at <<http://www.raiscuola.rai.it/programmi/invito-alla-lettura/265/1/default.aspx>>.

6. The side of comprehension. A new challenge

In the Italian text comprehension's curriculum is not an explicit subject neither for primary nor for secondary school. In the curriculum for teacher education (at a university level) there are no teachings or exams dedicated to it: text comprehension is often covered in the teaching of the Italian language, but text processing and comprehension is not the core of the teaching. There is therefore a lack of knowledge about how reading comprehension is taught and experienced in the schools.

But since the beginning of the text comprehension's objective assessment realized by INVALSI, since its language test includes items on text comprehension, many schools and teachers have begun to concentrate on text comprehension activities in a new fashion. They started spending more time and devoting more attention to text comprehension activities, as we can deduce from the following facts:

- During the Conference “Invece del cheating” – “Instead of cheating” (INVALSI, 2016), many schools have exhibited the activities undertaken to promote text comprehension, given the negative results achieved by their students in the *Invalsi* Test.
- In the past few years the purpose “Promoting and enhancing text comprehension” appears with great emphasis in many RAV (the report of self-evaluation of the schools).
- Certain schoolbook publishers (*editori scolastici*) began to publish books and textbooks focusing on text comprehension (f.e. Erikson and Giunti).
- Since 2016, INVALSI promotes annual seminars “INVALSI data: a research tool”: in these meetings, many researchers presented (or started to) analysis of the didactic and contextual variables of the data collected by Invalsi assessment.

7. Research, from assessment to interventions

Since the 1970S in Italy many researches and studies regarding comprehension assessment and tools have been carried. Furthermore, an

analysis regarding effect school or effect class has been realized (f.e. Lucisano, 1994; Giovannini, 2015, but little attention was payed to methodologies for teaching, and fostering text comprehension.

Moreover, there has been much research focused on teaching comprehension for students with special needs (dyslexia, learning disorders, or impaired children) or students who do not speak the Italian language at all, but few researches attempt to promote text comprehension for all the students, and overall for disadvantaged pupils, who really need educational support for their inclusion. In fact, as shown by the mentioned data, we face a more spread weakness in written texts comprehension among students coming from disadvantaged backgrounds. Such difficulty is not imputable to a cognitive disorder. Instead, it relates to a variety of historical and cultural elements, and results more evident during the changeover between primary and secondary school. More recently, some researches have been carried in order to experiment new teaching methodologies related to text comprehension, undertaken with solid methodology and evidence-based.

These are generally local and limited experiments, promoted by a few schools or a few networks of schools within University departments or by university teachers (from pedagogues, educational psychologists and some linguists). On the other hand, the linguists often deal with the second language-learning topic.

The patterns inspiring the various research are different, including different aims: teaching how to process text content, and teaching to learn from textbooks, which are obviously similar but include also different processes (Kintsch, 1998; Palincsar, Brown 1984; Duke *et al.*, 2011). Such studies are also drawing from a metacognitive and strategic approach (Zanetti Miazza, 2004, Duke *et al.*, 2011; Duke, Pearson, 2002; Tarchi, 2015; Baker, 2002), or from a content approach (McKewan *et al.*, 2009), or from a mixed perspective. Moreover, these studies have been carried with a theory basis in different frameworks: there is either an increased focused on lexical competence or a focus on competences needed in processing information. These experimental practices focus often on specific skills, such as making straightforward inferences, or summarizing, or interpreting ideas and information. These reports are particularly interesting and useful for producing good practices for the educational school system. (f.e. Car-

darello, Contini, 2012; Castellana, Benvenuto, 2017; Fontani, 2017; Cavazzini, 1999; Bertolini, 2012). Many reports can be found in reviews such as the *Italian Journal of Educational Research*, *Cadmo*, *Form@re*, *Psicologia e Scuola*, *LLL*.

Some emergent research lines in Italy are worth mentioning, because they express academic contributions in three different and interesting directions.

One emergent line of research carried out by Roma3 University (coordinated by Professor Vertecchi) is devoted to the promotion, through a variety of activities, of students' writing [*In intellectu et in sensu*]. Since the first project, focused on time needed for writing (*Nulla die sine linea*), the project aimed to improve literacy and writing by increasing the time spent writing in primary and secondary school (Vertecchi, 2016). The interaction between writing text and text comprehension is highlighted by many researchers.

A second new research line recently undertaken in Italy from SapiE (*Società per l'Apprendimento e l'Istruzione informati da Evidenza*) (Association for Learning and Instruction inspired by evidence) and a University research network is starting in these weeks to experiment at a national level the Reciprocal Teaching methodology (Palincsar, Brown, 1984). This methodology is aimed to teach pupils to understand and summarize texts (prof. Calvani), (Calvani, Fornili, Serafini, 2018).

Some projects on Reading Aloud have been undertaken by the University of Perugia (prof. Batini) focusing on promoting life skills: for example LaAV - *Letture ad Alta Voce*- (Reading Aloud) is a national association grouping reading volunteers engaged in reading in the hospitals, in retirement homes, in homes for young mothers, for young disadvantaged people etc. A project on Reading Aloud in the Primary and secondary School ("Read me again, reading aloud and life skills") has begun in these months on the basis of previous research (Batini *et al.*, 2018) showing that students tend to improve their text comprehension skills if they have been exposed to reading aloud in the classroom, by teachers or by different adults. (<https://www.giuntiscuola.it/catalogo/eventi-e-formazione/convegni-/leggimi-ancora-lettura-ad-alta-voce-e-life-skills/#4657286>).

Conclusions. Some priorities for policy and research

Concluding, we can just note some priorities regarding the Italian context.

Supporting scientific research on reading literacy and understanding more fully how reading comprehension is taught and experienced by the wider community. The research project TALIS (Teaching and Learning International Survey by OECD) (TALIS, 2013) investigates Perspective on Teaching and Learning and practices at school, but its focus does not regard a specific topic such as reading literacy.

The lack of link and interaction between the different pilot researches is however their strongest limit. Therefore, a greater coordination between institutions (Universities, Ministries, Schools. Invalsi etc.) needs to improve the knowledge.

Greater coordination between researchers in different fields, such as linguists, psychologists, pedagogues is also needed .

Introducing content of text comprehension and literacy within the teacher education curriculum for primary and secondary schools.

References

- Baker L. (2002). Metacognition in comprehension instruction. In C.C. Block, S.R. Parris (eds.), *Comprehension instruction: Research-based best practices* (pp. 77–95). New York, NY: Guilford Press.
- Batini F., Bartolucci M., Timpone A. (2018). The effects of Reading Aloud in the Primary School. *Psychology and education*, 55, (1-2): 111-122.
- Bertolini C. (2012). *Senza parole*, Bergamo: Junior-Spaggiari.
- Calvani A., Fornili F., Serafini M.T. (2018). *Comprendere e riassumere testi-primaria. Il metodo del Reciprocal Teaching nella scuola primaria*. Trento: Erickson.
- Cardarello R., Contini A. (eds.) (2012). *Parole, immagini e metafore*. Parma: Junior Spaggiari.
- Castellana G., Benvenuto G. (2015). Insegnare ad apprendere a leggere. Un modello di ricerca-formazione per promuovere la qualità dell'insegnamento e il miglioramento dell'efficacia scolastica. In L. Ghirotto (ed.), *Formare alla Ricerca Empirica in Educazione*. Atti del Convegno Nazionale del Gruppo di Lavoro SIPED, Teorie e Metodi della Ricerca in Edu-

- cazione (pp. 126-139). Bologna: Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita, Alma Mater Studiorum, Università di Bologna.
- Duke N.K., Pearson P. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A.E. Farstrup, S. Jay Samuels (eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (pp. 205-242). Newark, DE: International Reading Association, Inc.,
- Duke N., Pearson D., Strachan L., Bilman A. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In S. Jay Samuels, A.E. Farstrup (eds.), *What Research Has to Say About Reading Instruction* (pp. 51-83). Newark, DE: International Reading Association, Inc.
- EU (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning, *OJ L 394, 30.12.2006, pp. 10-18*. <<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A32006H0962>>.
- European Commission (2012). *EU High Level Group, Final Report 2012*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.
- Fontani S. (2017). Difficoltà di comprensione testuale. Strategie metacognitive per l'intervento educativo. *Form@re*, 17 (2): 89-100.
- Gentile M. (2017). *Strategie di comprensione nell'apprendimento da testo scritto*, *Form@re*, 17(2): 113-129.
- Kintsch W. (1998). *Comprehension: A Paradigm for Cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Giovannini M.L., Ghetti M. (2015). *Prove standardizzate di comprensione dei testi per la scuola secondaria di primo grado*. Milano: LED.
- Klein P.D., Boscolo P. (2016). Trends in Research on Writing as a Learning Activity. *Journal of writing research*, 7(3): 311-350.
- Indicazioni Nazionali (2012). <<http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/decreto-ministeriale-254-del-16-novembre-2012-indicazioni-nazionali-curricolo-scuola-infanzia-e-primo-ciclo.pdf>>.
- Indicazioni Nazionali e Nuovi Scenari (2017). <<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Indicazioni+nazionali+e+nuovi+scenari/3234ab16-1f1d-4f34-99a3-319d892a40f2>>.
- INVALSI (2016). *Invece del cheating. Perché non serve barare a scuola*. Seminario, Napoli, <<http://www.invalsi.it/invalsi/istituto.php?page=eventi>>.
- INVALSI (2018). *Report* <http://www.invalsi.it/invalsi/doc_evidenza/2018/Rapporto_prove_INVALSI_2018.pdf>.
- ISFOL (2014). *Rapporto nazionale PIAAC*, Isfol Italian Report 2014, <http://www.isfol.it/piaac/Rapporto_Nazionale_Piaac_2014.pdf>.
- ISTAT (2017). *Rapporto 2016: Produzione e Lettura di Libri in Italia*, pp. 1-23. <www.istat.it>.

- Lucisano P. (ed.) (1994). *Alfabetizzazione e lettura in Italia e nel mondo*. Napoli: Tecnodid.
- Lumbelli L. (2009). *La comprensione come problema. Il punto di vista cognitivo*. Roma-Bari: Laterza.
- McKeown M.G., Beck I.L., Blake R.G.K. (2009). Rethinking reading comprehension instruction: A comparison of instruction for strategies and content approaches. *Reading Research Quarterly*, 44(3): 218-253.
- MIBACT CEPELL (2015). Piano nazionale di promozione della lettura, <http://www.cepell.it/wp-content/uploads/2016/04/1458570995900-Piano_nazionale_ridotto_ok-1.pdf>.
- Milne A., Plourde L.A. (2006). Factors of a Low-SES Household: What Aids Academic Achievement. *Journal of Instructional Psychology*. Mobile: 183-193.
- Mullis I.V.S., Martin M.O. (eds.) (2015). *PIRLS 2016 Assessment Framework* (2nd ed.). Retrieved from Boston College, TIMSS & PIRLS International Study Center website: <<http://timssandpirls.bc.edu/pirls-2016/framework.html>>, p.12.
- Mullis I.V.S., Martin M.O., Foy P., Hooper (2017). *Pirls 2016 International Results in Reading*. M. International Association for the Evaluation of Educational Achievement (IEA).
- OECD (2016). *Skills matter: Further Results from the Survey of Adult Skills*. OECD Skills Studies, OECD Publishing, Paris.
- Palincsar A.S., Brown A.L. (1984). Reciprocal teaching of Comprehension fostering and Comprehension monitoring activities. *Cognition and Instruction*, 1 (2):117-175.
- PISA (2006). Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy: A Framework for PISA 2006. <<https://www.oecd-ilibrary.org/docserver/9789264026407-en.pdf?expires=1538038473&id=id&accname=ocid-177079&checksum=DE0ACC2F74C7DCCCC562DEE7B80A2633>> p. 46.
- PIRLS (2016). Results PIRLS 2016 <<http://timssandpirls.bc.edu/pirls2016/international-results/>>.
- PISA (2017), Results PISA 2015 <<https://www.oecd.org/pisa/>>.
- Rothstein J. (2010). Teacher quality in educational production: Tracking, decay and student achievement. *Quarterly Journal of Economics*, 125(1): 175-214.
- Stanovich E., West R.F., Cunningham A.E., Cipelewski J., Siddiqyui S. (1996). The role of inadequate print exposure as a determinant of reading comprehension problems. In C. Cornoldi, J. Oakhill (eds.), *Rea-*

- ding Comprehension difficulties, Processes and Intervention* (pp. 15-32). Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Stanovich K. E., Cunningham A. E. (2004). Inferences from correlational data: Exploring associations with reading experience. In N. Duke, M. Mallette (eds.), *Literacy research methodologies* (pp. 28-45). New York: Guilford Press.
- TALIS (2013). Final report <http://www.oecd-ilibrary.org/education/-risultati-talis-2013_9789264251694-it>.
- Tarchi C. (2015). Fostering reading comprehension of expository texts through the activation of readers' prior knowledge and inference-making skills. *International Journal of Educational Research*, 72: 80-88.
- Vertecchi B. (ed.) (2016). *I bambini e la scrittura. L'esperimento Nulla die sine linea*. Milano: Franco Angeli.
- Zanetti A., Miazza D. (2004). *La comprensione del testo. Modelli e ricerche in psicologia*. Roma: Carocci.

Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori

Promoting the school-family relationship. School managers and parents' point of view

Giuseppa Cappuccio

Associate Professor of Experimental Education / Department of Psychology, Educational Sciences and Human Movement / University of Palermo (Italy) / giuseppa.cappuccio@unipa.it

Francesca Pedone

Associate Professor of Didactics and Special Education / Department of Psychology, Educational Sciences and Human Movement / University of Palermo (Italy) / francesca.pedone@unipa.it

abstract

In order to build an inclusive school the it is essential to take care of the collaboration with the families, the territory, the school and extra-school operators in a perspective of concrete and meaningful is essential.

A positive relationship between family and school is considered a quality school indicator, because it significantly influences pupils' learning and their well-being. Promoting the culture of participation and creating a school meant as a community becomes a priority goal so as to foster co-responsibility based on the reciprocity between family and school.

The qualitative research, here presented, is based on the analysis of the interviews and the analysis of the RAV (internal evaluation school report) carried out in 48 Sicilian schools between January and May 2018. 48 school managers and 228 parents were interviewed in total; the recorded and transcribed interviews were analyzed using specific coding software.

The analyzed data highlight the most relevant aspects related to the complicated school-family relationship explored in those schools where the research took place.

Keywords: *School-family relationship, School as a community, Participation, School managers, internal evaluation in the school*

Per costruire una scuola inclusiva, è indispensabile curare la collaborazione con le famiglie, il territorio, gli operatori scolastici ed extrascolastici in un'ottica di costruzione di alleanze concrete e significative.

Un positivo rapporto tra famiglia e scuola è considerato un indicatore di qualità della scuola stessa poiché influisce significativamente sull'apprendimento e sul benessere degli alunni. Promuovere la cultura della partecipazione e creare una scuola come comunità, diventa un obiettivo prioritario per alimentare una corresponsabilità fondata sulla reciprocità tra famiglia e scuola.

La ricerca, di tipo qualitativo, si è basata sull'analisi delle interviste e sull'analisi dei RAV, effettuata presso 48 scuole siciliane nel periodo compreso tra gennaio e maggio 2018. In totale sono stati intervistati 48 dirigenti scolastici e 228 genitori; le interviste registrate e trascritte sono state analizzate attraverso specifici software di codifica.

I dati analizzati mettono in evidenza gli aspetti più rilevanti per l'esplorazione del problema della relazione scuola-famiglia nelle scuole presso le quali si è svolta la ricerca.

Parole chiave: Relazione scuola famiglia, Scuola comunità, Partecipazione, Dirigenti, RAV

Promuovere la relazione scuola-famiglia. Il punto di vista dei dirigenti e dei genitori¹

1. Quadro teorico

L'efficacia degli aspetti più rilevanti della relazione scuola-famiglia è considerata non solo uno degli indicatori di qualità della scuola, ma anche una delle modalità per arricchire il capitale umano e sociale e per contrastare il disagio giovanile e la dispersione scolastica. Negli ultimi anni il rapporto scuola-famiglia è stato connotato da alcune criticità; in particolar modo uno degli elementi che si è contraddistinto in modo negativo, rimbalzando frequentemente agli onori della cronaca, è la (difficile) relazione tra gli insegnanti e i genitori. Sebbene si tratti di un fenomeno relativamente recente, esso influisce profondamente sul lavoro educativo fino a comprometterne l'efficacia. È come se tra le due istituzioni educative fosse venuto a mancare il rapporto di fiducia: da una parte ci sono i genitori che sembrano non fidarsi più degli insegnanti, non riconoscendo più nella scuola un'istituzione educativa autorevole. Dall'altra parte ci sono gli insegnanti che avvertono di aver perso l'autorevolezza di cui godeva il loro ruolo nel passato e con essa anche il supporto delle famiglie, che da complici fidati appaiono ora oscillare tra la delega completa delle funzioni educative e le forti intromissioni nelle questioni didattiche (Cardinali, Migliorini, 2013). La scuola non è riconosciuta come un bene comune (Bertagna, 2009; Palma, 2017), un'istituzione di cui preservare il valore e la funzione sociale.

- 1 Il presente lavoro, pur essendo frutto di comune elaborazione e di condivisione di impostazione e contenuti tra i due ricercatori, è così suddiviso: Giuseppa Cappuccio è autrice dei §§ 1.4, 2, 2.2, 3.1, 3.3 e le conclusioni; Francesca Pedone è autrice dei §§ 1, 1.1, 1.2, 1.3, 2.1, 3.2.

Se da una parte è unanime il riconoscimento dell'importanza della relazione tra famiglie e scuola, tuttavia permane una certa confusione su quali siano le pratiche di coinvolgimento più importanti e su come ottenere la partecipazione di tutte le famiglie. Nelle pagine seguenti cercheremo di individuare nuove definizioni del rapporto con le famiglie che promuovano un'autentica partecipazione e una reale condivisione.

1.1. *La relazione scuola famiglia*

Lo studio del rapporto tra famiglia e scuola ha prodotto teorizzazioni anche molto distanti tra loro. La relazione tra le due istituzioni educative è stata intesa in forme differenti e denominata in molteplici modi a seconda del momento storico e del paradigma di riferimento.

Storicamente si è passati da una situazione in cui i genitori tendevano a sostenere l'operato della scuola senza però avere un ruolo attivo, a una situazione in cui la relazione scuola-famiglia è segnata dal forte desiderio di intervento dei genitori rispetto all'operato della scuola senza però fiducia nel lavoro insegnanti (Pati, 2011). In questo nuovo scenario il rapporto scuola-famiglia diviene complesso e problematico².

Nell'ultimo decennio i cambiamenti culturali sociali hanno profondamente influenzato il rapporto tra le due agenzie educative. La famiglia e i ruoli genitoriali si sono modificati e sono in continua trasformazione; essa interagisce con un contesto caratterizzato dal pluralismo culturale, religioso, etnico che si ripropone nelle scuole. Tutto ciò ha generato una complessità che richiede che si ripensino le modalità della collaborazione tra famiglia e scuola.

Sebbene il grado in cui i genitori sono coinvolti attivamente nella

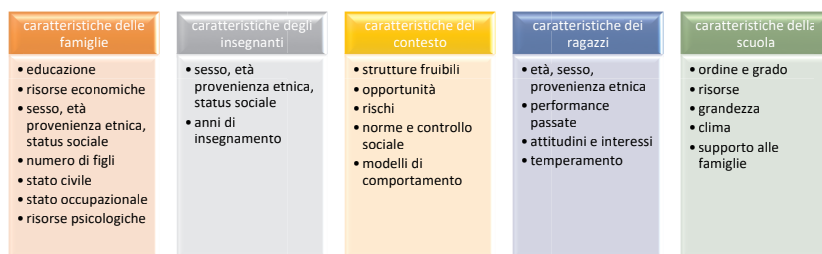
- 2 La complessità del rapporto scuola famiglia è data, secondo Dusi (2012), anche dal suo nascere da un'asimmetria di potere che difficilmente può essere riequilibrata: da una parte la famiglia che si muove a titolo privato e che agisce l'educazione in modo informale, dall'altra la scuola con i docenti che sono titolari di un ruolo pubblico e che possiedono una competenza formalizzata.

formazione scolastica del figlio sia riconosciuto come uno dei fattori più importanti nel successo di un alunno a scuola (Dusi, 2012; Epstein 2018; Schneider, 2018), tuttavia non è chiaro come concretamente possa e debba avvenire tale coinvolgimento e quali esiti possa generare.

In letteratura è possibile individuare differenti variabili che possono influenzare tale rapporto.

Eccles e Harold (2013) hanno fornito un modello (fig. 1) che consente di riflettere sui processi dinamici che intervengono nella relazione scuola famiglia. Essi vedono il coinvolgimento dei genitori sia come risultato delle reciproche influenze tra genitori, insegnanti e ragazzi, sia come un predittore dei risultati dei ragazzi. Questo modello vede un primo gruppo di variabili (comunemente denominate variabili esterne, che hanno effetti indiretti o più globali e remoti sul coinvolgimento dei genitori), che includono le caratteristiche della famiglia, della comunità, dei ragazzi, degli insegnanti e della scuola. Poiché queste cinque variabili hanno effetti sia diretti che indiretti su tutte le altre non sono direttamente collegate alle altre variabili del modello.

Il modello prevede un secondo gruppo di variabili che sono tra loro collegate: le convinzioni e gli atteggiamenti di insegnanti e genitori si influenzano a vicenda e, a loro volta, hanno un effetto diretto sulle pratiche specifiche degli insegnanti e sulle pratiche specifiche delle famiglie. Queste quattro variabili influenzano, infine, direttamente i risultati del ragazzo. Questo modello riassume un'ampia gamma di possibili relazioni tra le molte variabili elencate.



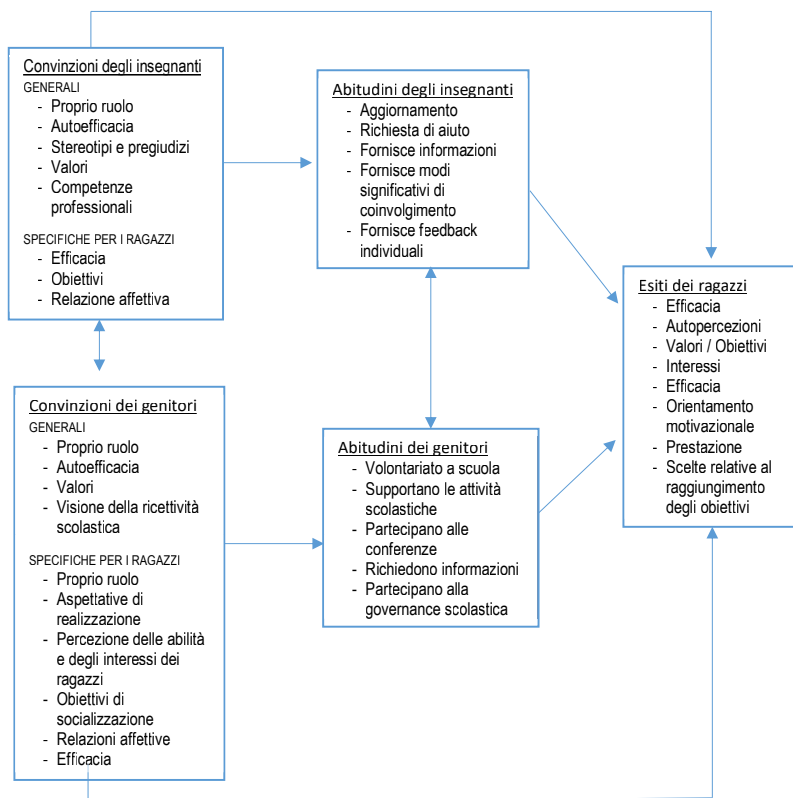


Figura 1- Modello delle influenze e delle conseguenze del coinvolgimento dei genitori nelle scuole. Adattato da Eccles e Harold (1996; 2013).

Una prima variabile è relativa alle famiglie. Non tutti i genitori hanno le stesse risorse o le stesse opportunità per agire sulle aspettative educative che hanno per i loro figli (Schneider, 2018). La diversità nelle risorse finanziarie e sociali influenza le decisioni dei genitori in merito alle azioni che intraprendono relative all'istruzione dei figli. La composizione della famiglia, cioè il numero di adulti presenti e le loro relazioni con i figli³, costituisce un'altra risorsa sociale, la cui natura può influenzare le opportunità educative in casa.

3 Allo stesso modo, l'assenza di un genitore può avere un impatto negativo sul-

Il modo in cui prende forma una relazione tra la famiglia di un alunno e un'istituzione educativa dipende per lo più da come l'istituzione e i suoi professionisti svolgono i loro ruoli. Una seconda variabile che influenza il rapporto famiglia-scuola è, pertanto, individuabile negli insegnanti, nelle pratiche didattiche da essi adottate, nel loro livello di interesse e nel desiderio di coinvolgere i genitori, nella loro conoscenza di metodi concreti volti ad aumentare i processi di collaborazione dei genitori, nelle aspettative (Epstein, 2018) che nutrono nei confronti delle famiglie.

Il coinvolgimento dei genitori nell'educazione di un bambino è anche profondamente influenzato dalle opportunità messe a disposizione dalla scuola (Epstein, 1991, 2018). I programmi scolastici specifici e le pratiche utilizzate (o non utilizzate) dagli insegnanti per incoraggiare il coinvolgimento dei genitori si configurano come potenti predittori: quando i genitori sentono che le scuole fanno cose per coinvolgerli, sono più coinvolti nell'educazione dei loro figli.

Una quarta variabile è da individuare nel contesto e nella comunità di riferimento. La relazione tra famiglia e scuola dipende anche dalle caratteristiche del contesto: la coesione, le reti sociali, le risorse e le opportunità, così come i rischi e i vincoli. Le caratteristiche comunitarie, come le reti informali tra i genitori, sono un'altra risorsa per aumentare il coinvolgimento dei genitori.

Infine le caratteristiche dei ragazzi costituiscono un ulteriore variabile in grado di influenzare significativamente il rapporto tra famiglia e scuola. Numerosi studi indicano che il coinvolgimento dei genitori nei risultati scolastici dei loro figli varia a seconda delle caratteristiche del bambino: ad esempio l'età dei figli influenza il grado di coinvolgimento dei genitori, che diminuisce drasticamente man mano che i fi-

l'ambiente di apprendimento del bambino. Ad esempio, nelle famiglie dove c'è un solo genitore, le faccende domestiche come cucinare, pulire e occuparsi dell'assistenza all'infanzia possono limitare il tempo che può essere dedicato ad aiutare un bambino a fare i compiti. Inoltre, se il genitore single ha un lavoro a tempo pieno, ciò può ridurre ulteriormente il tempo illimitato che l'adulto deve trascorrere con il bambino.

gli avanzano nei gradi di scolarizzazione. Anche le precedenti esperienze di apprendimento e la personalità del bambino possono influenzare il coinvolgimento dei genitori.

Le relazioni famiglia-scuola sono espressione di una realtà complessa che non può essere ridotta in modo semplicistico: in ogni scuola ci sono tante situazioni diverse quanti sono gli alunni, le loro famiglie e gli insegnanti coinvolti.

Allora la domanda diventa: nella nostra società moderna in che modo le famiglie e le scuole possono lavorare insieme per il beneficio dei più giovani?

1.2. Dal coinvolgimento alla partnership: tra collaborazione e corresponsabilità educativa

Nelle pagine precedenti abbiamo messo in evidenza le variabili che intervengono nella relazione tra scuola e famiglia, relazione che prende avvio dal coinvolgimento dei genitori, che può concretamente avvenire su base volontaria attraverso una partecipazione diretta nelle attività educative oppure tramite organismi consultivi, associazioni di volontariato e gruppi extrascolastici. Il coinvolgimento dei genitori è modellato, come abbiamo visto, dal loro orientamento verso l'istruzione, dalle caratteristiche dei figli, dalle loro risorse finanziarie e sociali e dalle opportunità disponibili nelle scuole e nelle comunità in cui vivono.

Ma è sufficiente parlare di coinvolgimento per garantire una relazione autentica, cioè quella relazione in grado di generare delle alleanze reciprocamente rispettose tra educatori, famiglie e comunità? Nel contesto attuale è sempre più sentita l'esigenza di una relazione educativa efficace e significativa tra l'istituzione scolastica e le famiglie, una relazione in grado di superare la dicotomia tra la delega e l'intrusione e consenta il passaggio dal coinvolgimento semplice alla collaborazione autentica.

In letteratura è possibile individuare differenti prospettive alle quali è possibile ricondurre la relazione scuola famiglia.

La più recente tra queste vede la realizzazione di una partner-

ship⁴ (Auerbach, 2012; Cardinali, Migliorini, 2013; Epstein, 2018) tra famiglia e scuola, che promuove e implementa la co-responsabilità (Pati e Dusi, 2011) che, a sua volta, si articola attraverso uno scambio comunicativo e un confronto di aspettative, obiettivi e responsabilità tra i due interlocutori, nonché il riconoscimento del comune ruolo educativo e del supporto reciproco. Tale relazione si fonda sulla condivisione dei valori (Coggi, 2010) e su una collaborazione tra le parti nel rispetto dei reciproci ruoli e delle competenze specifiche: solo in questo modo essa può configurarsi come un elemento di forza, necessario per offrire ai più giovani la più alta opportunità di uno sviluppo armonico e sereno. L'impegno della scuola nel promuovere la crescita globale della persona assume una più intensa validità e concretezza se è supportato da una fattiva collaborazione con i genitori.

La ricerca mostra che la partnership, ovvero la collaborazione attiva, è l'approccio migliore (Epstein, 2018). Nella collaborazione, insegnanti, famiglie e membri della comunità lavorano insieme per condividere le informazioni, guidare gli studenti, risolvere i problemi e celebrare i successi.

Due sono gli elementi che connotano una partnership di successo: da una parte il riconoscimento del ruolo attivo degli alunni in tutti e tre i contesti, a casa, a scuola e nella comunità, alunni che si configurano come il *trait d'union* tra i membri di questi gruppi; dall'altra il riconoscimento della responsabilità condivisa di casa, scuola e comunità

4 È necessario però specificare cosa si intende con il termine partnership, che rischia di essere usato acriticamente come sinonimo di coinvolgimento nelle attività scolastiche della famiglia e della comunità. In queste pagine stiamo cercando di evidenziare come l'attività congiunta di famiglia e scuola non sia sempre collaborativa nello spirito e la scuola, spesso, promuove il coinvolgimento dei genitori solo per conformarsi alla normativa. Sebbene in ambito educativo con il termine partnership si fa riferimento ai concetti di uguaglianza, di reciprocità e di sforzo comune per il raggiungimento di un obiettivo comune, nella sua applicazione concreta in ambito scolastico la partnership raramente rompe con il modello tradizionale di coinvolgimento dei genitori centrato sulla scuola e basato sulle attività in cui sono le scuole che stabiliscono l'offerta e l'agenda e i genitori si limitano a sostenerne il progetto.

per l'apprendimento e lo sviluppo degli alunni. In questa direzione famiglie e scuola sono chiamate a rispondere insieme ai bisogni di crescita e formazione delle nuove generazioni, arricchendo la partnership di un significato più profondo che pensa la co-responsabilità educativa in termini di progettualità, coerenza e cooperazione (Dusi, 2012).

La condivisione della responsabilità pedagogica consente a genitori e insegnanti di creare energie, identificare strategie e di essere un modello educativo coerente per le generazioni future. Le scuole hanno bisogno della partecipazione attiva dei genitori proprio come le famiglie hanno bisogno della collaborazione e del sostegno delle scuole (Dusi, 2010a, 2011).

1.3 Il ruolo dei dirigenti: la leadership per la partnership

Se fino a qualche decennio fa i dirigenti scolastici erano chiamati a mediare i rapporti internamente alla scuola, tra insegnanti, alunni e personale non docente, oggi la leadership opera in un ambiente inter-settoriale allargato a tutta la comunità in cui la scuola opera: genitori, erogatori di servizi sociali, leader aziendali, università, leader politici e molti altri stakeholders. In questo ambiente, in cui le relazioni di potere potrebbero non essere sempre così chiaramente definite o potrebbero emergere frequentemente nuove relazioni, i dirigenti scolastici hanno l'opportunità, che si configura allo stesso tempo come sfida, di imparare a gestire in modo efficace queste relazioni.

Nel processo di promozione della partnership tra famiglia e scuola i dirigenti scolastici assumono dunque un ruolo fondamentale: data l'autorità che deriva dalla posizione da loro ricoperta e l'influenza diretta sul clima scolastico, devono prendere le iniziative per raggiungere gli stakeholder e modellare comportamenti accoglienti e collaborativi (Epstein et al., 2018).

Mentre le gerarchie relazionali vengono ridefinite, Auerbach (2012) sostiene che un preside deve imparare a condividere il potere attraverso una partnership autentica e, nella descrizione grafica del suo modello, pone lungo un continuum le differenti posizioni relazionali assunte dai dirigenti e dalle famiglie. Si delineano così quattro tipologie di leadership scolastica, dove la destinazione finale è la leadership

per una partnership intesa nel suo significato più autentico descritto nel paragrafo precedente.

In una estremità del continuum si trova un modello di leadership che impedisce la partnership, che riflette una separazione storica tra scuole e famiglie. I dirigenti che appartengono a questa categoria non sono orientati alla partnership, ma piuttosto al mantenimento dell'ordine e alla protezione della scuola dall'influenza esterna. Questa posizione estrema, oggi sempre più rara, vede i dirigenti "proteggere" la scuola dalle influenze esterne, inclusi i genitori; è caratterizzata dalla convinzione che i genitori e i gruppi della comunità sono estranei, intrusi o problemi che rendono più difficile il lavoro degli insegnanti. I dirigenti che rientrano in questa categoria usano le relazioni formali e la burocrazia per erigere un muro tra la scuola e la comunità.

A questo segue la leadership per la partnership formale, che si concretizza con azioni del dirigente finalizzate a programmi occasionali di accoglienza delle famiglie. La leadership è di tipo transazionale, le relazioni sono strutturate gerarchicamente e il potere è detenuto in modo unidirezionale. I dirigenti attori di questa modalità compiono alcuni sforzi, limitati e controllati, per coinvolgere i genitori, che vengono visti con diffidenza e considerati come clienti e sostenitori che si adeguano all'autorità e sostengono l'offerta della scuola. Questa posizione è oggi molto praticata, laddove non vi siano forti politiche orientate alla promozione di forme più elevate di collaborazione.

Ad un terzo livello si trova la leadership per la partnership tradizionale, orientata verso il miglioramento dei risultati degli studenti, in cui la scuola inizia a cooperare con i genitori e le comunità attraverso la pianificazione e l'attuazione congiunte. Sotto questa forma di leadership, i dirigenti scolastici cercano di migliorare le comunicazioni con e famiglie e la salute e il benessere della famiglia attraverso i servizi scolastici. In questa posizione, le relazioni di potere con le famiglie sono un mix di un potere unilaterale e di un potere condiviso finalizzato all'azione. Sebbene il coinvolgimento sia più vario, questo approccio rimane ancora centrato sul servizio che ruota attorno all'offerta formativa della singola scuola.

Infine all'altra estremità del continuum si trova la leadership per la partnership autentica, che si rifà al modello di leadership trasformativa di Cooper (2010), e rappresenta l'approccio più aperto e meno gerarchico alle relazioni scuola-famiglia-comunità. È un modello di em-

powerment reciproco, con famiglie ed educatori che co-costruiscono ruoli e si impegnano nel dialogo e nell'apprendimento reciproco, al fine di promuovere e realizzare il bene comune: si perseguono così obiettivi più ampi come la giustizia sociale e la partecipazione democratica. I dirigenti considerano l'impegno familiare intrinsecamente utile e assumono uno stile di leadership più collaborativo. In questo approccio, gli obiettivi sono costruiti congiuntamente sulla base degli interessi reciproci degli insegnanti e di altre parti interessate; riflettono ideali di giustizia sociale e processi democratici e possono includere, ma non sono limitati a, migliorare i risultati.

Il concetto di partnership così come si è delineato in queste pagine, si configura come un concetto complesso e carico di significati. Se il focus della partnership tra famiglia e scuola si concentra solo sul miglioramento dei risultati degli alunni, essa assume una funzione strettamente strumentale al servizio dell'offerta formativa delle scuole. In altri termini si è messo in luce come il concetto di partnership non sia funzionale solo all'apprendimento degli alunni, ma nel suo significato più autentico esso è intrinsecamente prezioso come espressione di relazione (Auerbach, 2012): si pone come un'alleanza rispettosa tra educatori, che valorizza la costruzione di relazioni, il dialogo e il potere condiviso come parte di scuola socialmente giusta e democratica (Auerbach, 2009), cioè di una scuola inclusiva.

1.4. Autovalutazione e valutazione interna della scuola

L'autovalutazione di istituto presuppone il coinvolgimento di tutti i soggetti coinvolti nel suo funzionamento: dirigente, docenti, personale non docente, studenti, genitori, interlocutori esterni. La natura sociale della scuola richiama un concetto di comunità scolastica estesa a tutti coloro che ne fanno parte, sia in qualità di erogatori del servizio, sia di fruitori diretti, sia di beneficiari indiretti. La stessa corresponsabilità dei diversi attori nella gestione della relazione educativa evidenzia l'esigenza di una prospettiva plurilaterale attraverso cui osservare la realtà scolastica e, di conseguenza, la necessità di interrogare le diverse componenti in merito alle loro percezioni e ai loro giudizi sul funzionamento della scuola.

“Le scuole appartengono al mondo delle cose, potremmo dire al

mondo fisico; il merito dei processi valutativi, invece, appartiene alle persone che nella scuola vi operano o, ancora meglio, i processi valutativi e auto-valutativi sono prodotti del pensiero umano, appartengono al mondo delle idee” (Popper, Eccles, 1981, p. 54), cioè i prodotti del pensiero autovalutativo possono avere delle conseguenze reali (positive o negative) sul mondo fisico (le scuole, gli alunni, ecc.), in funzione della qualità dei processi attuati e della valorizzazione delle persone direttamente coinvolte nel sistema scolastico (Robasto, 2017, p. 19).

L’autovalutazione si definisce quel processo valutativo nel quale il potere di valutare è prevalentemente detenuto dai soggetti erogatori del servizio formativo.

Il processo di autovalutazione della scuola si riferisce alla valutazione interna relativa a tutto il sistema o solo una parte di essi per esempio docenti e dirigenti, che sono al tempo stesso i protagonisti dell’azione e i soggetti preposti alla valutazione (Ball, 1994; Macbeath, 2005; Zimmermann et al., 2018).

Impegnarsi in un processo autovalutativo per la scuola vuol dire incoraggiare una riflessione condivisa sulle azioni messe in atto. Essa richiama il paradigma riflessivo entro cui inserire un percorso di autovalutazione, come opportunità per ripensare il proprio agire per arricchire la consapevolezza e disciplinare lo sviluppo: si tratta di promuovere un livello meta, di pensiero sull’azione, per rileggere e orientare i suoi significati. La riflessione condivisa richiama la dimensione sociale entro cui sviluppare questa riflessione, in un contesto relazionale fatto di una pluralità di componenti scolastiche aventi ruoli e posizioni diverse nella dinamica educativa, ma tutte concorrenti a determinare la qualità del processo formativo e dei suoi risultati; un contesto nel quale assume particolare rilevanza la dimensione comunitaria, proprio in virtù della centralità della relazione formativa nell’evento educativo e del contributo dei diversi attori implicati nel determinarne la qualità (Kyriakides, Campbell, 2004; Castoldi, 2015).

L’autovalutazione consente a una comunità scolastica di identificare e affermare le buone pratiche e di individuare e agire sulle aree che necessitano di miglioramenti. Essa riguarda principalmente le scuole che si assumono la responsabilità del proprio sviluppo e miglioramento.

Il processo di autovalutazione della scuola implica un’indagine riflessiva che, partendo dai dati raccolti, porti a una pianificazione dell’azione di miglioramento. Il processo consente alle scuole di identifi-

care obiettivi e azioni significative e specifiche per il miglioramento focalizzate sulle pratiche di insegnamento/apprendimento; permette loro di creare e attuare piani di miglioramento, di misurare i loro progressi e di identificare i loro risultati.

La significatività del percorso autovalutativo che si intraprende non si gioca soltanto nel rispetto delle procedure, nell'affidabilità dei dati, nella presunta oggettività delle rilevazioni, ma anche nel grado in cui tutti i protagonisti del processo condividono e sostengono il processo valutativo: entrambi cooperano a determinare l'efficacia del processo avviato in termini di miglioramento del processo formativo e dei suoi risultati; un miglioramento che passa attraverso le azioni concrete che verranno intraprese e i loro risultati, ma anche attraverso la crescita dei soggetti coinvolti.

2. La ricerca

Per analizzare la relazione scuola famiglia nel contesto siciliano, sono state effettuate delle interviste semistrutturate. Sebbene questo metodo inibisca la generalizzabilità dei risultati, è il più appropriato per determinare i significati e le funzioni percepite in contesti unici e culturalmente diversi.

In totale sono stati intervistati 48 dirigenti scolastici e 228 genitori; le interviste registrate e trascritte sono state analizzate attraverso specifici software di codifica. Nella costruzione del sistema dei codici da applicare alle interviste, abbiamo previsto l'integrazione di procedure di codifica di tipo bottom up (*free quotation*) e di tipo top down (*free code*). A ciascun codice è stata attribuita una etichetta verbale che fosse in grado cioè di evocare chiaramente il significato.

L'attendibilità è data dalla trasparenza delle procedure, dall'ispezionabilità della base empirica e dal grado di formalizzazione delle procedure di analisi dei dati. I risultati non sono pensati per essere generalizzati, sebbene possano essere suggestivi per ricercatori ed educatori in ambienti simili.

2.1. *Le interviste*

Per la ricerca ci siamo avvalsi dell'intervista semi-strutturata e dei focus group per cogliere elementi interpretativi in profondità da parte dei dirigenti scolastici e dei genitori.

Sono state poste ai genitori e ai dirigenti che hanno partecipato alla ricerca sette domande a risposta aperta, per consentire la libera espressione di esperienze e convinzioni, in modo da attenuare categorizzazioni inserite a priori nelle domande dell'intervista.

Nell'ambito della scaletta dell'intervista (Tabella 1) sono stati presi in considerazione gli aspetti ritenuti più rilevanti per l'esplorazione del problema della relazione scuola famiglia. Lo strumento non ha la pretesa di essere esaustivo, ma intende indagare in un'ottica esplorativa la lettura data dalle famiglie e dai dirigenti.

- | |
|--|
| <ol style="list-style-type: none">1. In tempi recenti si parla sempre di più della relazione scuola-famiglia. Che cosa pensa al riguardo?2. Come è stata affrontata nell'istituto questa questione?<ul style="list-style-type: none">- In particolare, sono state create figure di riferimento per gestire i rapporti scuola famiglia?- C'è stato un lavoro specifico di progettazione al riguardo, eventualmente anche come componente all'interno di strumenti come PTOF, RAV, ecc.?3. A suo parere qual è l'atteggiamento degli insegnanti a proposito della relazione scuola famiglia?<ul style="list-style-type: none">- E quello degli alunni?- E quello delle famiglie?4. In che modo insegnanti, dirigenti, genitori, altri membri della famiglia e della comunità possono essere preparati ad avviare e mantenere relazioni produttive nel loro lavoro a beneficio degli studenti?<ul style="list-style-type: none">- In che modo insegnanti e dirigenti possono impiegare le loro migliori conoscenze e pratiche nel loro lavoro?5. Come dovrebbe essere un programma di partnership?<ul style="list-style-type: none">- Come possono essere sviluppati e sostenuti tali programmi?- Come devono cambiare le pratiche nel tempo man mano che gli alunni procedono nel loro percorso scolastico?6. Ritiene che l'istituto abbia risorse e strumenti a sufficienza per affrontare questa questione?<ul style="list-style-type: none">- Come stante usando ciò che avete a disposizione?- Quali strumenti o risorse occorrerebbe potenziare per affrontare meglio questo tema?7. Può raccontare, se le viene in mente, un episodio riguardante la relazione scuola famiglia che l'ha particolarmente colpita? |
|--|

Tab. 1 – Scaletta dell'intervista

Le interviste singole (48 dirigenti) e di gruppo (16 sessioni con i genitori) registrate e trascritte, sono state analizzate in due fasi: in una prima fase i dati raccolti sono stati sottoposti ad una interrogazione del testo sulla base delle categorie tematiche della scaletta; in una seconda fase si sono fatti emergere i nuclei di significato presenti nel testo delle risposte degli intervistati attraverso la creazione di codici. Si è proceduto ad una segmentazione analitica del contenuto delle interviste trascritte, affinché fosse possibile individuare in ciascun passaggio del discorso differenti unità analitiche (frasi, singole parole, affermazioni) dalle quali si possono estrapolare i codici, ovvero i nuclei di significato⁵. Tali codici sono stati, in un secondo momento dell'indagine, messi in relazione tra loro e aggregati.

L'analisi qualitativa sulle interviste è stata condotta con ATLAS.Ti che ha permesso la strutturazione di un reticolo relazionale, basato su codici, famiglie e superfamiglie che possiamo definire concettuale.

L'analisi si è conclusa con la costruzione di *famiglie* di codici e documenti, cioè di alcune tipologie descrittive del fenomeno indagato, senza arrivare alla definizione di un modello interpretativo vero e proprio.

2.2. *Il Rapporto di Autovalutazione di Istituto (RAV)*

Con il DPR 28 marzo 2013 n. 80 e l'istituzione del regolamento sul Sistema Nazionale di Valutazione (SNV), vengono avviate in modo sistematico e formalizzato, la cultura e le pratiche valutative in tutte le istituzioni scolastiche su territorio italiano. Il SNV si propone di valutare l'efficienza e l'efficacia del sistema educativo di istruzione e formazione, al fine di migliorare la qualità dell'offerta formativa e degli apprendimenti. Nello specifico il processo di autovalutazione avviene attraverso il Rapporto di Autovalutazione (RAV).

I processi di autovalutazione vengono introdotti, a livello ministeriale, con il RAV a partire dall'anno scolastico 2014-15; le corrispondenti azioni di miglioramento del biennio successivo hanno permesso

5 Cfr. R. Semeraro, "L'analisi qualitativa dei dati di ricerca in educazione", *Italian Journal of Educational Research*, (7), 2014, pp. 97-106.

un'importante occasione di ripensamento e di attualizzazione dei processi di insegnamento-apprendimento.

Il modello concettuale a fondamento del RAV è quello della valutazione orientata al cambiamento.

Nel processo di valutazione della realtà scolastica il Rapporto di Autovalutazione (RAV) si pone come documento fondamentale per fare riflettere la scuola sulle proprie prassi. Obiettivo del RAV è quello di offrire uno strumento per la valutazione della scuola tramite una serie di indicatori che costituiscono la base per riflettere ed avviare i percorsi di miglioramento all'interno della scuola. Sulla base di quanto definito nel DM 11 novembre 2014: "il Rapporto di Autovalutazione esprime la capacità della scuola di compiere un'autentica autoanalisi dei propri punti di forza e di criticità, alla luce di dati comparabili. Inoltre, consente di mettere in relazione gli esiti di apprendimento con i processi organizzativi-didattici all'interno del contesto socio-culturale, di individuare le priorità e gli obiettivi di miglioramento. Il Rapporto di Autovalutazione consolida l'identità e l'autonomia della scuola, rafforza le relazioni collaborative tra gli operatori e responsabilizza tutta la comunità scolastica nel perseguimento dei migliori risultati".

Il RAV costituisce un'opportunità di riflessione dell'intera comunità scolastica approdando anche alla riprogettazione di azioni e al ricorso ad eventuali nuovi approcci per promuovere un processo valutativo costantemente sostenuto e in grado di superare modalità autoreferenziali.

Il principio ispiratore alla base del RAV è quello di prospettare al sistema scolastico uno strumento strutturato e ricco di spunti di riflessione, versatile e funzionale al contempo che permetta l'individuazione di piste di miglioramento. Inoltre è orientato al riconoscimento dell'istituzione scolastica come organizzazione complessa nella quale l'interpretazione del funzionamento deve andare oltre il set predefinito di indicatori.

Il Rapporto di Autovalutazione si compone di cinque sezioni: contesto e risorse, esiti degli studenti, processi messi in atto dalla scuola, processo di autovalutazione e individuazione delle priorità su cui si intende agire al fine di migliorare gli esiti, in vista della predisposizione di un piano di miglioramento⁶.

6 Tutte le scuole hanno ricevuto una batteria di 49 indicatori statistici, raccolti dal

All'interno della ricerca è stata utilizzata la sezione 3 dello strumento perché al suo interno si focalizza l'attenzione sull'integrazione con il territorio e i rapporti con le famiglie. Nello specifico la sezione 3 riguarda la capacità della scuola di proporsi come partner strategico di reti territoriali e di coordinare i diversi soggetti che hanno responsabilità per le politiche dell'istruzione nel territorio. Capacità di coinvolgere le famiglie nel progetto formativo. L'area è articolata al suo interno in due sotto-aree: collaborazione con il territorio e coinvolgimento delle famiglie.

“Collaborazione con il territorio”

Definizione dell'area- Promozione di reti e accordi con il territorio a fini formativi.

Domande guida ed individuazione dei punti di forza e di debolezza	
Quali accordi di rete e collaborazioni con soggetti pubblici o privati ha la scuola? Per quali finalità?	
Qual è la partecipazione della scuola nelle strutture di governo territoriale?	
Quali ricadute ha la collaborazione con soggetti esterni sull'offerta formativa?	
Punti di forza	Punti di debolezza

“Coinvolgimento delle famiglie”

Definizione dell'area- Capacità di confrontarsi con le famiglie per la definizione dell'offerta formativa sui diversi aspetti della vita scolastica.

Domande guida ed individuazione dei punti di forza e di debolezza	
In che modo le famiglie sono coinvolte nella definizione dell'offerta formativa?	
Ci sono forme di collaborazione con i genitori per la realizzazione di interventi formativi o progetti?	
La scuola coinvolge i genitori nella definizione del Regolamento d'istituto, del Patto di corresponsabilità o di altri documenti rilevanti per la vita scolastica? La scuola realizza interventi o progetti rivolti ai genitori (es. corsi, conferenze)?	
La scuola utilizza strumenti on-line per la comunicazione con i genitori (es. registro elettronico)?	
Punti di forza	Punti di debolezza

MIUR e INVALSI e restituiti alle scuole. Sui medesimi indicatori, inoltre, sono stati forniti alla scuola i valori raggiunti dalle altre scuole ubicate nella stessa regione e provincia con medesima conformazione economica-socio-culturale.

3. I risultati

Per l'analisi dei risultati abbiamo deciso di costruire dei *network views*, strumenti di rappresentazione grafica dei *nodi* e dei *links*, per individuare e rappresentare relazioni significative fra i diversi oggetti inclusi nel progetto.

3.1. *Il focus group con i genitori*

I risultati del lavoro di codifica hanno posto in evidenza, attraverso la creazione del reticolo, gli elementi caratterizzanti e il folto numero di relazioni presenti tra essi; si è desunto quanto segue:

- la presenza di una super famiglia denominata relazione scuola-famiglia;
- la connessione di questa con le 5 famiglie: risorse, strumenti, interdipendenza positiva, rete e accogliere.

Dall'analisi delle relazioni è evidente come la relazione scuola-famiglia (fig. 2) sia in un legame di associazione con la rete (ossia l'insieme dei protagonisti) e con gli strumenti (intesi come i mezzi attuati dall'istituzione scolastica al fine di attivare o promuovere la relazione); ma al contempo è in una relazione di causa con le risorse e l'interdipendenza positiva (nel senso che le genera o le migliora) evidenziando come l'accoglienza è parte della relazione scuola-famiglia.

Una relazione si è poi rilevata tra la rete e l'interdipendenza positiva individuando come le due sono in uno stato di dipendenza.

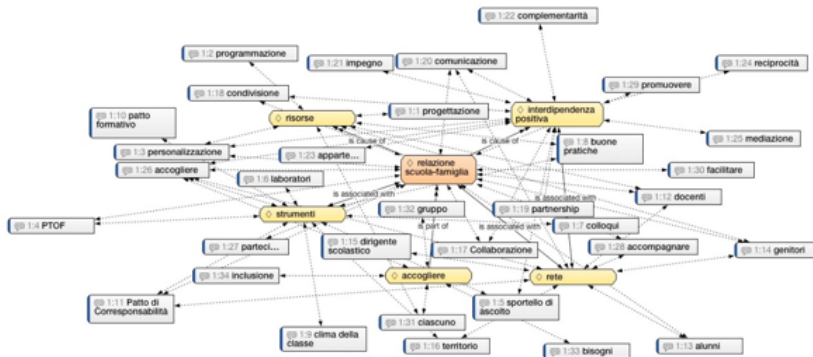


Fig. 2: Output di ATLAS.ti: Network view della relazione scuola famiglia secondo la prospettiva dei genitori. I numeri fanno riferimento alle frequenze totali dei codici.

Come si legge più chiaramente nella tabella 2 i genitori evidenziano come la relazione scuola-famiglia debba essere incentrata sul patto di corresponsabilità sulla comunicazione, sull'accoglienza, sulla partecipazione attiva, sulla personalizzazione e, come queste, realizzano l'interdipendenza positiva; descrivono la rete non solo come insieme di persone o agenzie del territorio ma come luogo di compartecipazione e facilitazione delle relazioni; osservano che le risorse sono anche le progettazioni ben fatte, le buone pratiche realizzate; individuano diversi strumenti per facilitare la relazione scuola famiglia: PTOF, sportello di ascolto, laboratori, colloqui, buone pratiche, clima della classe, patto formativo.

Famiglie di codici e super famiglie	Riferimento codici
<i>relazione scuola-famiglia</i>	personalizzazione, PTOF, Patto di Corresponsabilità, docenti alunni, genitori, Collaborazione, Condivisione, comunicazione, accogliere, partecipare attivamente, accompagnare, promuovere, facilitare
<i>rete</i>	Patto di Corresponsabilità, docenti, alunni, genitori, dirigente scolastico, territorio, comunicazione, accogliere, accompagnare
<i>risorse</i>	Progettazione, programmazione, personalizzazione, buone pratiche, docenti, genitori, ciascuno
<i>strumenti</i>	PTOF, sportello di ascolto, laboratori, colloqui, buone pratiche clima della classe, patto formativo, Patto di Corresponsabilità territorio, accogliere

<i>interdipendenza positiva</i>	personalizzazione, sportello di ascolto, collaborazione, condivisione, partnership, comunicazione, impegno, complementarità, appartenenza, reciprocità, mediazione e accogliere
<i>accogliere</i>	accogliere, ciascuno, gruppo, bisogni e inclusione

Tab. 2 – Famiglie e codici individuati genitori

3.2. L'intervista ai dirigenti

Dall'analisi delle interviste effettuate ai 48 dirigenti si rileva che la relazione scuola-famiglia è causa del patto di responsabilità, è legata alla comunicazione, è associata con la partecipazione alla comunità e alla rete.

In particolare come si può leggere nel network view (fig. 3) e nella tabella 3 sotto riportati, i dirigenti sottolineano come la relazione scuola famiglia sia determinante per il patto di corresponsabilità attraverso il quale ogni attore della scuola decide liberamente e responsabilmente di vivere all'interno della comunità scolastica, cooperando per il benessere degli alunni/figli. La comunicazione diventa essenziale affinché la relazione sia positiva ed efficace e i genitori si sentano parte della comunità.

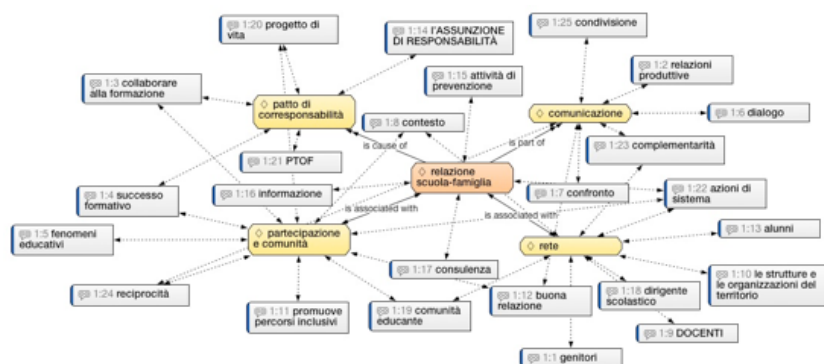


Fig. 3: Output di ATLAS.ti: Network view della relazione scuola famiglia secondo la prospettiva dei dirigenti scolastici. I numeri fanno riferimento alle frequenze totali dei codici.

Famiglie di codici e super famiglie	Riferimento codici
<i>relazione scuola-famiglia</i>	attività di prevenzione, informazione, consulenza, azioni di sistema,
<i>comunicazione</i>	relazioni produttive, dialogo, confronto, buona relazione, complementarità, reciprocità, condivisione
<i>partecipazione e comunità</i>	collaborare alla formazione, successo formativo, fenomeni educativi, contesto, promuove percorsi inclusivi, buona relazione, comunità educante, progetto di vita, azioni di sistema reciprocità
<i>patto di corresponsabilità</i>	collaborare alla formazione, successo formativo, assunzione di responsabilità, progetto di vita, Ptof
<i>rete</i>	genitori, contesto, docenti, strutture e organizzazioni del territorio, alunni, dirigente scolastico, comunità educante, azioni di sistema, complementarità

Tab. 3 – Famiglie e codici individuati dirigenti

3.3 *Il Rapporto di Autovalutazione di Istituto*

Dall'analisi dei Rav alla sezione rapporto con il territorio e con le famiglie si evidenzia che le scuole si sforzano di sottoscrivere accordi di rete e collaborazioni con diversi soggetti pubblici e privati. Tali accordi sono finalizzati soprattutto al miglioramento delle pratiche didattiche, educative e valutative. Le scuole stringono accordi e collaborazioni per rispondere a particolari richieste da parte del territorio e rappresentano un importante punto di riferimento nel territorio. Numerose sono le richieste di collaborazione alla realizzazione di progetti da parte di soggetti esterni, che consentono alle istituzioni di mantenere vivo il raccordo con gli stakeholder di riferimento e dal punto di vista didattico, offrono l'opportunità agli alunni di sperimentare nel contesto reale le competenze acquisite in ambito scolastico. Tra i punti di debolezza si evince che poche sono le volte in cui le scuole sono capofila di reti e quelle a cui ha aderito hanno scarsa apertura ad altri enti e soggetti esterni diversi dalle scuole.

Dall'analisi si rileva che le scuole coinvolgono la componente dei genitori presente nel Consiglio di Istituto e di Classe nella definizione del Regolamento di Istituto, del Patto di corresponsabilità e di altri documenti. Le scuole comunicano con le famiglie attraverso il registro

elettronico, il sito dell'istituto, le circolari e gli avvisi scritti, i colloqui appositamente programmati, le comunicazioni telefoniche e le lettere scritte, affinché i genitori, a seconda la provenienza, possano essere sempre al corrente della situazione dei propri figli. In alcune scuole sono state proposte attività di formazione per i genitori. Sempre più sentita è l'esigenza di una partnership educativa tra scuola e famiglia, fondata sulla condivisione dei valori e su una fattiva collaborazione delle parti nel reciproco rispetto delle competenze. Essa è riconosciuta come un punto di forza necessario per promuovere negli alunni lo sviluppo integrale e armonico e fornire un servizio alle famiglie che non può prescindere da rapporti di fiducia e continuità che vanno costruiti, riconosciuti e sostenuti.

Tra i punti di debolezza si evidenzia che le famiglie sono solo indirettamente coinvolte nella definizione dell'offerta formativa e ci sono poche forme di collaborazione con i genitori.

Conclusioni

Nelle pagine precedenti viste le problematiche di disagio interne alla società e alla scuola, abbiamo indagato la relazione scuola famiglia,

La presente ricerca si propone come un primo studio esplorativo per l'analisi delle tematiche riscontrate nelle verbalizzazioni dei dirigenti e delle famiglie intervistate.

L'analisi ha rivelato dati interessanti seppur preliminari, i prossimi passi della ricerca su questo argomento si concentreranno sull'intensità e la forza delle tendenze individuate, per fornire una serie di riflessioni da adoperare come strumento per promuovere ed incrementare il dialogo educativo e la collaborazione scuola famiglia.

La crescente sensibilità verso il ruolo dei genitori all'interno della scuola, sostenuta dai documenti europei, ha avuto in questi ultimi anni un riconoscimento giuridico e sociale. Ci troviamo di fronte ad una nuova stagione di interrelazione e di dialogo con la famiglia. Da tutti gli attori coinvolti nella scuola si rimarca l'urgenza di rafforzare il patto di collaborazione con le famiglie per contrastare l'abbandono, la dispersione, la demotivazione e il disinteresse per la scuola.

Riferimenti bibliografici

- Auerbach S. (2009). Walking the walk: Portraits in leadership for family engagement in urban schools. *School Community Journal*, 19 (1): 9-32.
- Auerbach S. (2011). Beyond coffee with the principal: Toward leadership for authentic school-family partnerships. *Journal of School Leadership*, 20(6): 728-757.
- Auerbach S. (2012). Conceptualizing leadership for authentic partnerships: A continuum to inspire practice. In S. Auerbach (ed.), *School leadership for authentic family and community partnerships* (pp. 41-63). New York: Routledge.
- Ball S.J. (1994). *Comprehensive Schooling Effectiveness and Control: An Analysis of Educational Discourses*. London: Centre for Educational Studies, King's College.
- Bertagna G. (2009). La scuola come bene comune. Profilo istituzionale. In *Convegno di Scholé* (pp. 17-68). Brescia: La Scuola.
- Cardinali P., Migliorini L. (2013). *Scuola e famiglia: costruire alleanze*. Roma: Carocci Faber.
- Castoldi M. (2015). Autovalutazione delle scuole. *La Vita Scolastica*. Numero monografico.
- Coggi in Ronci C. M., Fiore C., Lucia U., Massa A.A., Gallina M.A. (eds.) (2010). *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti. Riflessioni sul percorso educativo scolastico per prevenire il disagio socio-relazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Coleman J.S. (2018). *Parents, their children, and schools*. New York: Routledge.
- Dusi P. (2006). La corresponsabilità educativa tra famiglie e scuola. *Race/ethnicity*, 12, 2-3.
- Eccles e Harold in A. Booth, J.F. Dunn (2013). *Family-school links: How do they affect educational outcomes?* New York: Routledge.
- Epstein J.L. (2018). *School, family, and community partnerships: Preparing educators and improving schools*. New York: Routledge.
- Epstein J.L., Sanders M.G., Sheldon S.B., Simon B.S., Salinas K.C., Jansorn N.R., ... Hutchins D.J. (2018). *School, family, and community partnerships: Your handbook for action*. London: Corwin Press.
- Henderson A.T. (ed.) (2007). *Beyond the bake sale: The essential guide to family-school partnerships*. New York: The New Press.
- Kyriakides L., Campbell R.J. (2004). School Self-Evaluation and School Improvement: a Critique of Values and Procedures. *Studies in Educational Evaluation*, 30: 23-36.

- MacBeath J. (2005). *Schools Must Speak for Themselves. The Case for School Self-Evaluation*. London: Routledge
- Palma M. (2017). La scuola come bene comune. il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagati suggerzioni*, 7(2).
- Palma M. (2017). La scuola come bene comune. il rapporto scuola-famiglia rivisto in un modello sostenibile di gestione condivisa. *MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggerzioni*, 7 (2).
- Pati L. (2011). La corresponsabilità tra scuola e famiglia all'insegna del confronto tra culture educative. In L. Pati, P. Dusi (eds.), *Corresponsabilità educativa: scuola e famiglia nella sfida multiculturale*. Brescia: La Scuola.
- Pati L. (2008). La corresponsabilità educativa tra docenti e genitori. *La Famiglia*, 244: 22-29.
- Popper K.R., Eccles J.C. (1981). *L'io e il suo cervello*. Vol. 1, tr. it. Roma: Armando.
- Robasto D. (2017). *Autovalutazione e piani di miglioramento a scuola. Metodi e indicazioni operative*. Roma: Carocci Faber.
- Ronci C.M., Fiore C., Lucia U., Massa A.A., Gallina M.A. (eds.) (2010). *Scuola-famiglia tra continuità e cambiamenti. Riflessioni sul percorso educativo scolastico per prevenire il disagio socio-relazionale*. Milano: FrancoAngeli.
- Swap S.M. (1993). *Developing Home-School Partnerships: From Concepts to Practice*. New York: Teachers' College Press, Columbia University.
- Zimmerman M.A., Eisman A.B., Reischl T.M., Morrel-Samuels S., Stoddard S., Miller A.L., Rupp L. (2018). Youth Empowerment Solutions: Evaluation of an After-School Program to Engage Middle School Students in Community Change. *Health Education & Behavior*, 45(1): 20-31.

L'educazione nella prima infanzia:
un mosaico di successi, sfide e opportunità

*Early Childhood Education:
a Mosaic of Successes, Challenges and Opportunities*

Gerwald Wallnöfer

Full Professor of Education / Faculty of Education / University of Bolzano (Italy) / gerwald.wall-noefer@unibz.it

abstract

Early childhood education and care have been the focus of various extensive trans-national studies over the past decade. The present article aims to describe the situation in Italy and to identify the strengths and weaknesses of the current educational system and policy in an international context.

Keywords: *Early childhood education and care, ECEC staff qualification, Continuing professional development*

L'educazione e cura della prima infanzia è stata, negli ultimi anni, oggetto privilegiato di varie indagini internazionali. In questo contributo si vogliono delineare alcuni principi che descrivono la situazione in Italia, mettendone in luce i punti di forza e di debolezza in relazione al contesto internazionale.

Parole chiave: Educazione e cura della prima infanzia, Formazione del personale, Sviluppo professionale continuo

L'educazione nella prima infanzia: un mosaico di successi, sfide e opportunità

1. Uno sguardo al contesto

Per fornire un quadro temporale ai profondi mutamenti nel ripensamento dei servizi e del sistema educativo dell'infanzia e della prima infanzia¹ possiamo far riferimento al 1996, anno in cui la Commissione Europea ha istituito il network *Rete per l'infanzia*, che ha emanato raccomandazioni per i servizi dedicati alla prima infanzia. Accanto alle indicazioni propriamente educative e formative venne proposto un modello di formazione per il personale della prima infanzia che prevedeva il superamento di un esame di stato e una successiva formazione universitaria. Come risaputo, in Italia sono partiti corsi universitari di questo tipo già nell'anno accademico 1997/98 e, dal punto di vista della formazione del personale e della concezione degli approcci teorici, si può constatare che l'Italia è stata considerata all'avanguardia in questo ambito scientifico. In Germania invece, per esempio, le indicazioni europee divennero tema di discussione pubblica ma non portarono ad un'innovazione del sistema di formazione degli educatori immediata e strutturata a livello nazionale. Dal punto di vista strutturale, infatti, in Germania emerge ancora oggi una situazione molto eterogenea per quel che riguarda i percorsi formativi offerti dalle istituzioni universitarie di pedagogia sociale e di formazione per educatori: non è stata messa in atto nessuna strategia comune e, dal punto di vista delle politiche educative, la responsabilità per i servizi della prima infan-

1 Con educazione della prima infanzia si intende il servizio per i bambini dalla nascita all'istruzione primaria come è in uso, tra l'altro, nei documenti della rete europea Eurydice.

zia si spartisce fra responsabilità del ministero degli affari sociali e di quello della cultura (Dreyer, 2010).

Importanti indicazioni per una discussione fondata e una riqualificazione dei modelli di formazione per la prima infanzia a livello internazionale giunsero dalla prima relazione dell'OECD *Starting strong* del 2001. In questa relazione i cambiamenti socioeconomici e culturali vennero messi a confronto, a livello globale, con le opportunità di crescita nella prima infanzia. Inoltre, vennero prese in considerazione le nuove scoperte provenienti dalle ricerche neurobiologiche che sottolineavano il ruolo decisivo della prima infanzia sulla biografia di apprendimento dell'intera vita.

Nella successiva relazione dell'OECD del 2006, *Starting Strong II*, la ricerca comparativa venne strutturata per tutti i Paesi partecipanti tenendo conto di alcuni principi di base:

- un approccio sistemico e integrato di una politica di sviluppo e implementazione;
- una forte ed equilibrata partnership con il sistema formativo;
- l'accesso per tutti con particolare attenzione ai bambini con bisogni educativi speciali;
- sostanziali investimenti pubblici in servizi e infrastrutture;
- condizioni adeguate per la formazione e il lavoro del personale in tutte le forme delle offerte per i bambini;
- un approccio partecipativo per lo sviluppo e la garanzia della qualità;
- un'attenzione sistematica al monitoraggio e alla ricerca empirica (Press, 2009, pp. 1-2).

2. Opportunità e criticità in Italia

Nella maggioranza dei Paesi europei l'attenzione ad offrire servizi accessibili alla fascia pre-primaria rimane comunque più intensa nell'età che più si avvicina all'inizio della scuola primaria. L'offerta educativa riservata alla prima infanzia si distingue in Italia in relazione alle fasce di età 0-3 e 3+. I bambini di età superiore ai tre anni, diversamente che in altri Paesi europei, entrano di fatto a far parte del sistema educativo che rientra nelle competenze del ministero dell'istruzione, mentre i

servizi della fascia 0-3 possono essere gestiti dai comuni o da privati. Le indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo dell'istruzione del 2012² hanno costituito un passo in avanti nella definizione di finalità, diritti educativi, dialogo sociale ed educativo con i genitori e la comunità, formazione e aggiornamento degli insegnanti e organizzazione degli ambienti di apprendimento.

Tutti i Paesi europei sono interessati da profondi processi trasformativi di natura economica, sociale e culturale e in modo particolare ne sono coinvolte le possibilità di crescita e le opportunità di sviluppo. I processi di rottura e di trasformazione come le migrazioni, gli spostamenti, la separazione dei genitori, la precarietà lavorativa, cui i bambini sono prepotentemente esposti, conducono a una diffusa incertezza rispetto a un sistema di valori e in parte anche rispetto a stili di vita che sono spesso in contraddizione l'uno con l'altro o quantomeno percepiti come tali (Fthenakis, Oberhuemer, 2010).

La rapida diffusione dei moderni sistemi di comunicazione e di informazione conduce, inoltre, a uno scambio globale sempre crescente: parallelamente alla quantità di informazione muta però anche la sua qualità. Mezzi di comunicazione di massa e forme digitali della comunicazione rimodellano le interazioni informali e le forme di espressione personali e creative.

Lo scambio di saperi e la disponibilità globale e immediata di informazioni possono rappresentare effetti positivi di questi sviluppi. Ma d'altra parte si può giungere a una diminuzione dei contatti personali e a una forma di isolamento individuale che nuocciono in primo luogo ai bambini.

Le migrazioni e gli ambienti di vita flessibili costituiscono un tema centrale con forti ripercussioni sul discorso pedagogico. I cambiamenti nella situazione lavorativa e nelle condizioni di vita dei genitori, la trasformazione della struttura familiare e i mutati ruoli di genere sono pregnanti per l'esperienza personale e collettiva dei bambini (Lupoli, 2010; Wallnöfer, Frabboni, 2013).

2 D. M. 16 novembre 2012, n. 254 – Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione.

Accanto alle incertezze insite nella natura stessa delle società pluralistiche, si dovrebbero scorgere anche nuove occasioni e possibilità sia per gli individui sia a livello dell'intera comunità.

L'istruzione, la formazione e la cura dovrebbero contribuire decisamente alla riduzione dei rischi a cui è esposta l'infanzia e a un incremento delle possibilità per uno sviluppo positivo in una società complessa e difficile da decifrare.

Gli ultimi dati che abbiamo a disposizione riguardanti le opportunità formative dell'infanzia appaiono da un lato incoraggianti. La relazione sull'Italia di *Education at a glance* del 2018 ci fornisce, per quanto riguarda il tasso italiano di scolarizzazione completa per i bambini di età compresa tra i 5 e i 14 anni, un dato superiore al 90% (OECD, 2018b, p. 5).

Quasi tutte le regioni italiane presentano, inoltre, nella scuola pre-primaria un tasso di scolarizzazione maggiore del 90% per i bambini di 4 anni. Tuttavia, il livello di spesa per alunno in Italia risulta inferiore alla media OECD, con uno scarto che si fa sempre più elevato con l'aumento dei livelli di istruzione. Nel 2015 il livello di spesa per alunno "corrispondeva al 99% della media OECD nell'istruzione primaria, al 95% nell'istruzione secondaria inferiore e all'89% nell'istruzione secondaria superiore" (p. 7). La spesa per alunno era inferiore nell'istruzione terziaria e pre-primaria: nelle scuole pre-primarie era il 74% della media OECD mentre nell'istruzione terziaria il 73% della media OECD, o il 67% se si escludono le spese dedicate alla ricerca e allo sviluppo (OECD, 2018b, p. 7).

Le spese per ogni bambino nella fascia di età della pre-primaria risultano molto inferiori alla media OECD: l'Italia si colloca in coda alla graduatoria al 27° posto su un totale di 33 Paesi, come indica il rapporto OECD *Starting strong* del 2017.

Anche le retribuzioni degli insegnanti dalla pre-primaria fino alla scuola secondaria sono diminuite tra il 2010 e il 2016 se si tiene in considerazione l'effetto dell'inflazione. Lo stipendio medio e la progressione di carriera di un insegnante sono inferiori alla media OECD. Lo stipendio medio di un insegnante italiano raggiunge al massimo della progressione di carriera il 79% della media OECD per la scuola primaria e l'86% per la scuola pre-primaria (OECD, 2018b, p. 8).

Per quanto riguarda le infrastrutture e gli ambienti di apprendimento non si trovano dati di comparazione a livello internazionale,

ma la situazione generale delle infrastrutture scolastiche è tristemente nota.

Il rapporto OECD sottolinea comunque la crescente attenzione delle politiche educative italiane all'educazione e alla cura della prima infanzia e i dati positivi della frequenza della scuola dell'infanzia sono molto incoraggianti.

Il rapporto OECD *Starting strong* del 2017 ritorna anche sulla stretta relazione ormai riconosciuta tra l'efficacia dell'educazione nella fascia della pre-primaria in rapporto per esempio allo sviluppo cognitivo e alla mobilità sociale. La percentuale di scolarizzazione della prima infanzia è sopra la media OECD di sette posizioni: l'Italia occupa, infatti, la posizione 17 su 34. Questi dati mostrano di nuovo per quello che riguarda l'Italia una discrepanza eclatante tra impegno e risorse disponibili. I dati quantitativi non sono però mai esaustivi per un'analisi approfondita della qualità dell'offerta. Vanno quindi ricordati alcuni altri aspetti cruciali per uno sguardo più ampio sulla qualità dell'offerta pedagogica.

3. Sviluppo professionale e reti educative

Una riflessione sulle tipologie di offerte educative per la prima e primissima infanzia e sui percorsi formativi previsti per gli insegnanti dovrebbe fornirci indicazioni sull'efficacia e sull'equità delle forme della pedagogia che possano garantire uno sviluppo globale del bambino.

Il principio guida di ogni riflessione deve essere lo sviluppo e la promozione della salute e del benessere del bambino dal punto di vista fisico, psichico, mentale e sociale.

Il diritto del bambino alla salute, all'educazione, alla formazione e al rispetto della sua identità individuale, etnica, culturale, linguistica e religiosa deve rappresentare il punto da tenere in considerazione per ogni confronto sulla qualità riguardo all'educazione e alla cura nella prima infanzia.

I bambini devono inoltre essere considerati come apprendenti competenti e attivi, capaci di sviluppare considerazioni proprie e interpretazioni personali della realtà. Essi sono alla scoperta del loro mondo e dei loro talenti e vanno sostenuti in questo cammino da edu-

catori e insegnanti. Il punto di partenza è sempre costituito dai loro bisogni e interessi in modo che possano farsi co-costruttori delle proprie biografie di apprendimento.

Se le linee guida educative per la prima infanzia sono stabilite a livello nazionale in modo centralizzato, deve rimanere comunque lo spazio per un'implementazione flessibile a livello regionale con la collaborazione e la partecipazione di genitori, educatori, insegnanti e rappresentanti della società civile.

Le profonde mutazioni del mondo del lavoro e della famiglia costituiscono nuove sfide e pongono nuove istanze per la pedagogia della prima infanzia non solo per ciò che riguarda i tempi di apertura e l'organizzazione dei diversi tipi di servizi, ma anche in riferimento agli approcci pedagogici seguiti.

L'elevato numero di figli unici, per esempio, richiede una riconsiderazione dei processi di apprendimento stessi. Le offerte pedagogiche devono essere orientate ai piccoli gruppi e per questo non si può pensare ad un modello trasferibile a situazioni e bisogni diversi.

Le società attraversate da processi di cambiamento persistenti e complessi devono inoltre formare professionisti in grado di attuare analisi delle situazioni, individuare modelli di sviluppo e di pianificazione ed infine mettere in atto processi di valutazione di questi modelli.

Una particolare sfida per genitori e bambini è rappresentata dal passaggio tra i diversi gradi formativi, non sempre percepito come fluido e attraversato da linee pedagogiche chiare e comuni e in continuità con i processi di apprendimento già avviati.

Le relazioni e le collaborazioni fra la scuola e la famiglia rappresentano un aspetto che va intensificato e ulteriormente indagato e che trova in alcune realtà educative, per esempio in Nuova Zelanda, momenti istituzionalizzati e realizzati attraverso frequenti comunicazioni scritte redatte in modo molto attento e strutturato, destinate ai genitori e fondate sulle osservazioni di ogni singolo bambino: vengono fornite informazioni dettagliate sui lavori del bambino e sui progressi fatti in modo che i genitori siano costantemente informati sul suo sviluppo, sappiano intervenire anche a casa in modo mirato e possano mantenere una relazione educativa intensa e costruttiva con la scuola e gli insegnanti (Wallnöfer, 2013).

Questo è particolarmente importante nel campo dell'apprendimento sociale perché molti genitori hanno difficilmente la possibilità di vivere occasioni di interazione dei loro figli con altri bambini eppure devono poter essere certi che lo sviluppo di ogni bambino sia monitorato e documentato e seguito con obiettivi specifici e individualizzati che soddisfino i bisogni emotivi, sociali, cognitivi e fisici.

Un altro fattore da tenere in considerazione in Italia è l'eterogeneità persistente dell'offerta educativa e della sua qualità per la fascia d'età 0-3. La qualità è spesso fondata su offerte locali e quindi emergono diversità profonde a livello territoriale, tanto da poter affermare che le opportunità formative dei bambini sono fortemente legate alla provenienza geografica e a quella socioeconomica. Inoltre, le prospettive educative sono determinate fortemente dai prerequisiti dei bambini al momento del primo accesso al sistema formativo. Le ultime riforme mirano al superamento di questa criticità con la riforma della formazione universitaria.

L'Italia si è posta come obiettivo l'attuazione del diritto all'educazione per tutti i bambini: per questo l'assistenza, l'istruzione e la formazione devono essere sempre più viste come un'unica entità e unificate in termini organizzativi. Da un confronto a livello dell'offerta pedagogica internazionale emerge che gli ambiti dell'educazione prescolastica e della formazione scolastica possono quindi essere coordinati relativamente bene, ma le transizioni tra un grado e l'altro potrebbero essere migliorate anche attraverso la creazione di maggiori occasioni di partecipazione e coinvolgimento dei genitori (Wallnöfer, Frabboni, 2013).

Le linee guida promuovono un'offerta qualitativamente comparabile a livello della fascia di età che riguarda la scuola dell'infanzia e la scuola primaria con un'attenzione però poco approfondita alla compensazione degli svantaggi dovuti alle origini regionali, alla classe sociale di appartenenza e alla disabilità. Nelle linee guida italiane mancano programmi specifici come quelli inseriti in altri Paesi pensati per superare nuovi problemi come le diseguaglianze dovute ai contesti socioculturali di provenienza. Ricordiamo, per esempio, il curriculum *Tē Whariki* neozelandese destinato alla prima infanzia, fondato sulle reti di apprendimento e collaborazione fra insegnanti e famiglie e sulla promozione dell'*empowerment* personale del bambino, considerato ca-

pace di cogliere su di sé in maniera consapevole la responsabilità di apprendere e crescere attraverso percorsi di supporto individualizzato (Wong, Zimmerman, Parker, 2010).

Le linee guida per la scuola dell'infanzia considerano la partecipazione delle famiglie alla vita della scuola come un'occasione di educazione alla genitorialità ma anche come risorsa di una più ampia rete di collaborazione fra comunità, educatori, insegnanti e parti sociali. Il coinvolgimento dei genitori nella pianificazione, implementazione e valutazione delle offerte fornisce un contributo importante allo sviluppo della qualità dei servizi.

Gli insegnanti e la loro formazione svolgono un ruolo importante nella realizzazione dei programmi. L'istruzione universitaria per i professionisti della prima infanzia è generalmente considerata un importante passo in avanti. Va sottolineata inoltre l'importanza della formazione permanente come elemento indispensabile in un sistema integrato (Dozza, Ulivieri, 2016). Al momento sussistono ancora difformità nella tipologia di formazione ottenuta e nella qualifica professionale richiesta.

Le riforme del percorso di formazione degli insegnanti e l'introduzione di corsi universitari risalgono per molti Paesi europei agli ultimi decenni. La formazione universitaria è ormai un prerequisito per l'accesso alla professione di insegnante nella scuola dell'infanzia e per molti servizi della pre-infanzia. Il campo di ricerca della prima infanzia ha quindi un nuovo significato all'interno della ricerca pedagogica. Oltre ai vantaggi generali di una migliore qualifica degli educatori, vanno messi in rilievo anche altri aspetti interessanti connessi alla riforma della formazione degli insegnanti.

Va sottolineato che i corsi di formazione per insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria hanno la stessa durata e corrispondano allo stesso livello di carriera accademica. Ciò contribuisce a determinare i seguenti prerequisiti per un sistema educativo orientato al futuro:

- la rimozione dei principali ostacoli alla continuità tra la scuola dell'infanzia e la scuola primaria;
- lo sviluppo di una discussione e di una base di lavoro comune per gli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria;

- il miglioramento della considerazione sociale per il lavoro degli insegnanti della scuola dell'infanzia e della scuola primaria;
- la creazione di mobilità verticale che consente anche agli insegnanti della scuola dell'infanzia competenti e interessati di proseguire la loro formazione scientifica.

Questi aspetti positivi risultanti dal modello di formazione universitaria nel sistema italiano potrebbero essere realizzati anche per il livello 0-3 integrandolo nel sistema già esistente e superando così i grandi svantaggi dei sistemi ancora in atto a livello europeo.

4. Vecchie e nuove sfide dei profili professionali

Uno dei problemi dei sistemi tradizionali non integrati è quello, come già accennato, delle transizioni tra i singoli livelli di istruzione. La mancanza di mobilità verticale del personale dell'assistenza pre-primaria, così come le grandi differenze nella formazione e nelle carriere rendono le relazioni di cooperazione più difficili e forniscono meno opportunità educative ai bambini. Si tratta di un ostacolo allo sviluppo della società nel suo complesso: la pianificazione, l'organizzazione e la gestione delle istituzioni educative richiedono livelli elevati di competenze a tutti i livelli.

La combinazione d'istruzione, formazione e cura esige un sistema di formazione modulare che lasci sufficiente spazio alla differenziazione e alla specializzazione, per esempio una maggiore attenzione alle cure nella fascia di età 0-3, garantendo nel contempo continuità allo sviluppo del bambino.

Nonostante il raggiungimento di molti obiettivi educativi le politiche per l'orientamento dell'educazione devono però tenere in considerazione determinati principi:

- la promozione della competenza globale del bambino dal punto di vista fisico, mentale, spirituale e sociale;
- il diritto alla salute, al benessere, all'educazione e al rispetto per l'identità individuale, etnica, culturale, linguistica e religiosa del bambino;

- il contributo dell’istruzione, della formazione e dell’assistenza alla riduzione dei rischi e al miglioramento delle opportunità di sviluppo;
- l’attenzione a garantire che gli aspetti strutturali e organizzativi o gli interessi personali delle istituzioni non vengano messi in primo piano.
- Un confronto di risultati di una ricerca comparata in diversi Paesi (Wallnöfer, Frabboni, 2013) dimostra che il profilo professionale per gli educatori e gli insegnanti deve fondarsi in particolare su competenze che sono da considerare trasversali:
 - competenze pedagogiche e metodologiche: saper osservare, valutare, stimolare le interazioni, accompagnare;
 - competenze comunicative e relazionali: capacità di comunicazione verbale e non verbale fra bambino-insegnante, comunicazione fra insegnanti, comunicazione insegnante-genitore, meta-comunicazione su obiettivi, contenuti, metodi, organizzazione di apprendimenti;
 - competenze riflessive: presa di coscienza degli schemi di azione, rielaborazione critica e valutazione dell’esperienza.

Sintetizzando, l’educatore e l’insegnante devono avere la possibilità di acquisire e perfezionare:

- conoscenze e competenze adeguate per ciò che riguarda le basi scientifiche della ricerca e dell’azione pedagogica nonché nelle discipline didatticamente rilevanti;
- capacità di osservare, interpretare, documentare i comportamenti infantili, capacità di analizzare i bisogni emotivi, cognitivi e psicosociali dei bambini e di pianificare e implementare adeguate offerte formative con l’obiettivo di una promozione completa dei processi di sviluppo;
- capacità riflessive e competenze comunicative, che rendono possibile un’azione appropriata nel contesto delle decisioni e delle procedure collegiali;
- capacità di progettare la propria attività professionale in stretta collaborazione con tutte le persone e le istituzioni coinvolte nel processo educativo, tenendo conto dell’ambiente e dell’uso di tutte le risorse disponibili;

- la capacità di applicare le proprie competenze in diversi contesti educativi e sociali;
- la capacità di sviluppare e approfondire continuamente le proprie competenze professionali e personali;
- la capacità di pianificazione sistematica, completa, efficiente e flessibile delle attività didattiche e motivazionali tenendo conto degli obiettivi educativi e dell'uso giustificato di metodi appropriati;
- la capacità di imparare per tutta la vita seguendo percorsi di formazione in itinere, permanenti e strutturati che facciano accrescere motivazione e professionalità, perché competenze e saperi appresi durante la formazione non hanno naturalmente mai fine (Commissione Europea-Rete per l'infanzia, 1996).

Questo elenco non va considerato come catalogo completo di competenze ma come contributo aperto di riflessione e discussione. Al di là di queste considerazioni sicuramente incomplete riguardo al sistema formativo e di ricerca va ricordata la ricchezza teorica della pedagogia italiana nell'ambito della prima infanzia riconosciuta e apprezzata in tutto il mondo ma spesso purtroppo trascurata nel Paese di origine.

Riferimenti bibliografici

- Commissione Europea-Rete per l'infanzia (1996). *Quaranta obiettivi di qualità per i servizi per l'infanzia*. Bergamo: Junior.
- Dozza L., Ulivieri S. (eds.) (2016). *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita*. Milano: FrancoAngeli.
- Dreyer R. (2010). *Frühkindliche Bildung, Betreuung und Erziehung in Deutschland und Frankreich. Strukturen und Bedingungen, Bildungsverständnis und Ausbildung des pädagogischen Personals im Vergleich*. Hamburg: Verlag Dr. Kováč.
- Driscoll K.C., Pianta R.C. (2010). Banking time in head start: Early efficacy of an intervention designed to promote supportive teacher-child relationships. *Early Education and Development*, 21: 38-64.
- EACEA/Eurydice (2016). *Structural Indicators on Early Childhood Education and Care in Europe – 2016. Eurydice Report*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. In <[352](http://eurydice.indire.it/wp-con-</p>
</div>
<div data-bbox=)

- ent/uploads/2017/02/Early_Childhood_Education_and_Care_.pdf> (ultima consultazione: 3/09/2018).
- European Commission (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*. In <<https://www.earlychildhoodworkforce.org/node/214>> (ultima consultazione: 12/09/2018).
- Fthenakis W.E., Oberhuemer P. (Hrgs.) (2010). *Fühpädagogik international: Bildungsqualität im Blickpunkt*. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Lupoli N. (ed.) (2010). *Patrimoni identitari e dialogo interculturale*. Milano: FrancoAngeli.
- MIUR (2012). *Annali della Pubblica Istruzione. Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione. Numero speciale*. Firenze: Le Monnier. In <http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf> (ultima consultazione 13/09/2018).
- Müller D. et alii (2015). *Evaluation des Bundesprogramms "Elternchance ist Kinderchance – Elternbegleitung der Bildungsverläufe der Kinder". Abschlussbericht*. München: Deutsches Jugendinstitut.
- OECD (2001). *Starting strong: Early Childhood Education and Care (Education and skills)*. Paris: OECD.
- OECD (2006). *Starting strong II. Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2017). *Starting Strong 2017: Key OECD Indicators on Early Childhood Education and Care*. Paris: OECD.
- OECD (2018). *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD.
- OECD (2018b). Italia. In *Education at a Glance 2018: OECD Indicators*. Paris: OECD Publishing.
- Press F. (2009). Trends and debates in ECEC policy: a literature review canvassing policy developments in Australia, Canada, New Zealand, Sweden and the United Kingdom. In D. Brennan (Ed.) *Building an International Research Collaboration in Early Childhood Education and Care: Background Materials for A Workshop funded by the Australian Research Alliance for Children and Youth (ARACY)* (pp. 1-24) UNSW, Sydney: Social Policy Research Centre.
- Urban M. (2012). Researching Early Childhood Policy and Practice. A Critical Ecology. *European Journal of Education*, 47(4): 494-507.

- Wallnöfer G. (2008). Professionalisierung durch Akademisierung. In H. Von Balluseck (Ed.), *Professionalisierung der Frühpädagogik: Perspektiven, Entwicklungen, Herausforderungen*. Opladen: Verlag Budrich.
- Wallnöfer G. (2013). La scuola di base neozelandese. In G. Wallnöfer, F. Frabboni, *La scuola europea tra istruzione ed educazione. La voce degli insegnanti altoatesini* (pp. 123-130). Milano: FrancoAngeli.
- Wallnöfer G., Frabboni F. (2013). *La scuola europea tra istruzione ed educazione. La voce degli insegnanti altoatesini*. Milano: FrancoAngeli.
- Wong N.T., Zimmerman M.A., Parker E.A. (2010). A typology of youth participation and empowerment for child and adolescent health promotion. *American Journal of Community Psychology*, 46: 100-114.

Poetica del tempo educativo

*Poetics of educational time***Gabriella D'Aprile**

Assistant Professor of Education / Department of Educational Sciences / University of Catania (Italy) / gabriella.daprile@unict.it

abstract

In the field of training processes, the quality of the experience of time is a decisive factor. The temporal direction in which any change in education is to be promoted is not that of the tyranny of urgency – the linear, logical, sequential flow of Krónos; rather, it is that of Kairós – the right time, in due course, a point of intersection between existential reality and planning, which enhances every authentic and irreducible aspect of human uniqueness. The aim of the essay is to open up a debate on this radical and fundamental, but often neglected subject of time, in order to investigate the relationship between training, care, and giving.

Keywords: *Time, Kairós, Care, Education, Giving*

Sul terreno dei processi formativi la qualità dell'esperienza del tempo è fattore decisivo.

La direttrice temporale entro cui promuovere qualsiasi cambiamento in educazione non è quella della tirannia dell'urgenza, dell'immanente necessità, dell'emergenza, dello scorrere lineare, logico, sequenziale del *Krónos* ma è quella del *Kairós*, "momento opportuno", "tempo debito", punto di intersezione tra realtà esistenziale e progetto, che pone in valore ogni autentica e irriducibile singolarità umana.

Il saggio propone una riflessione su una tematica radicale e fondativa, spesso poco frequentata, per percorrere i sentieri della formatività nella relazione con il tempo, il dono, la cura.

Parole chiave: Tempo, Kairós, Cura, Educazione, Dono

Poetica del tempo educativo

1. In *dono* il tempo

Fa' così, caro Lucilio: rivendica a te il possesso di te stesso, e il tempo, che finora ti veniva sottratto apertamente, oppure rubato, oppure ti sfuggiva, raccoglilo e conservalo. Convinciti che le cose stanno così come ti scrivo: una parte del tempo ci viene portata via, una parte ci viene rapita furtivamente, una parte scorre via. La perdita più vergognosa, tuttavia, è quella che avviene per la nostra negligenza [...]. Fa' dunque, caro Lucilio, quello che mi scrivi di star facendo: afferra e tieni stretta ogni ora; dipenderai meno dal domani se ti impadronirai saldamente dell'oggi. Mentre rinviando al futuro, la vita se ne va. Tutto il resto, o Lucilio, appartiene agli altri, solo il tempo è nostro; la natura ci ha dato il possesso di quest'unico bene fuggibile e malsicuro, e da questo possesso ci scaccia chiunque lo voglia. Ma la stoltezza dei mortali è tanto grande, che accettano di farsi mettere in conto, se li hanno ottenuti, oggetti insignificanti e di nessun valore, comunque sostituibili con altri, mentre nessuno ritiene di essere debitore di alcunché per aver ricevuto in dono il tempo; eppure questo è l'unico bene che neanche chi è riconoscente può restituire.

(Seneca, *Lettera a Lucio*, Libro 1)

Questo passo tratto dalla prima lettera che apre l'epistolario di Seneca a Lucilio è un *punto-luce* di straordinaria pregnanza, *non ha finito di dire quel che ha da dire* (Calvino, 1995), anzi, ancora oggi è in grado di sollecitare la riflessione su un nodo speculativo tanto significativo, quanto sistematicamente eluso: il tempo è un *dono* ignorato. Gli uomini sono gelosi dei propri beni, avidi di acquisirne altri, prudenti nel prestare e preservare le loro cose. Pochi, invece, si curano del tempo,

della precarietà dell'esistere, della contingenza del nascere, dell'irriducibile finitudine della vita. Nella filosofia esistenziale di Seneca saggezza e tempo sono correlati: il tempo è un bene da tutelare, custodire, vivere ad ogni istante con consapevolezza e lungimiranza. Prendersi cura del proprio tempo equivale a prendersi cura di se stessi, poiché il modo con cui si spende il proprio tempo è il modo con cui si spende la propria vita.

Come di consueto accade, le pagine del grande filosofo e scrittore latino attivano, con la loro apertura interrogante sull'*humana condicio*, un circolo ermeneutico con linee di fuga inattese anche sul versante del discorso pedagogico. Il dono del tempo è il dono di sé, senza *attese*, modello di relazione, progetto di scambio gratuito nell'*iter* formativo (Cambi, 2012).

Connettere tempo e dono può sembrare un laborioso artificio. È questa la questione che si pone, con una scrittura talora provocatoria e impertinente, Jacques Derrida (1991) nell'*Avvertenza a Donare il tempo*.

In effetti, la locuzione "*donner le temps*" ha un sapore paradossale.

Che cosa avrebbero a che vedere tra loro? [...] Certo, non hanno niente a che VEDERE insieme, e innanzitutto perché hanno entrambi un rapporto singolare con il visibile (Derrida, 1991, p. 7).

Come il tempo sfugge all'occhio, così il dono sfugge ad ogni tipo di identificazione. Il dono, per Derrida, non deve mai essere visibile, altrimenti diviene scambio, inetto circolo economico.

Tempo e dono, impossibili *in quanto tali*, orlano l'evidenza dell'essere presente e condividono un singolare rapporto alla visibilità. Entrambi ci sono, "*il y en a*", soltanto se spariscono *in quanto tali*, per far apparire altro. Tempo e dono, anche se asensoriali, si *danno* (Heidegger, 1988) all'esistenza cosciente del soggetto e si mostrano in tutta la loro densità fenomenica se riferiti all'ontologia dell'umano, al profondo dell'*ex-sistere*.

È attraverso il tempo che viene veicolata l'esperienza, la trama soggettiva di conoscenze, affetti, saperi ed emozioni che sostanziano ogni essere umano. In parallelo, è attraverso l'atto di donare che si espande quello spazio dell'esistenza in cui l'io e il tu prendono posto.

Ecco la possibilità di riconsiderare il tempo nel suo dispiegamento della *donazione*, fuori da un orizzonte cronometrico, che impedirebbe di cogliere la caratterizzazione temporale della vita umana.

Tema di difficile esercizio speculativo e questione tra le più appassionanti e vitali della metafisica, la questione del tempo, per la sua misterica complessità ed enigmaticità, ha da sempre affascinato le menti dei filosofi e dei fisici. Lo stesso Sant'Agostino segnala, in un celebre passo delle *Confessioni*, le difficoltà che si presentano nel tentare di offrire una possibile definizione: "Allora che cosa è il tempo? Se nessuno me lo domanda, lo so. Se voglio spiegarlo a chi me lo domanda, non lo so più" (Agostino, 1958, p. 759).

L'esperienza del tempo, come esperienza del trascorrere, del "passare" e del "divenire", sembra evidente a tutti, ma la sua comprensione concettuale, nell'infinita trama dell'ieri, dell'oggi, dell'avvenire, risulta problematica, di inciampo teoretico, o addirittura aporetica, di assoluto impedimento alla conoscenza.

In ambito pedagogico si tratta di questione poco frequentata e indagata (Fadda, 2016), nonostante abbia in sé un'implicita valenza formativa.

Come pedagogisti ed educatori non possiamo eludere la questione, perché nella relazione di cura educativa tocchiamo nel profondo l'essere e il divenire della persona, il suo farsi e formarsi nel *tempo*. L'uomo è vita che si forma (si dà forma e prende forma), in un processo che è evolutivo. La pedagogia è scienza della formatività e in quanto tale si lega al *bios*. È nella vita e dalla vita che origina la forma e il tempo ne è l'essenza, "sta al di sotto, come sfondo permanente di tutto ciò che viviamo" (Zambrano, 1996, p.17).

La vita *abita* il tempo e bisogna interrogarsi su come ci si pone nei confronti del suo scorrere; bisogna domandarsi, agostinianamente, con quale sentire del nostro animo ci si pone di fronte ad esso, poiché l'esistenza è il "non ancora" di un "poter essere" che si espande con la coscienza del proprio sé.

Vindica te tibi: ecco il monito di Seneca, quanto mai attuale in un mondo travolto da una corsa incessante e vertiginosa (Bauman, 2008), da un incedere forsennato e precipitoso in cui la dimensione temporale viene vissuta come "ostile" (*tempus fugit*).

Bisogna recuperare il significato più umano e umanizzante del tem-

po, ponendoci una di quelle domande che ci costringono a fermarci, per espandere quegli istanti più autentici del vivere, per un esercizio etico dell'“arte dell'esistenza” (Foucault, 1992), non intesa in senso edonistico o individualizzante, ma come *cura sui*, e dunque come atto di responsabilità *est-etica* nei confronti della vita per tutto il corso della sua durata.

Alla rappresentazione del tempo, esteriorizzato e oggettivizzato, fa dunque riscontro un *sentimento del tempo* (Ungaretti, 1933), che avanzerebbe con l'autenticità del flusso vitale, con “l'‘esistenza apprendente’, che si adopera per dare a se stessi una forma consapevole del proprio esistere” (Bonetta, 2018, p. 63).

2. *Kairós*, o del tempo debito

Una parola, pronunciata nella ricchezza semantica e concettuale dell'antica lingua greca, rimanda, nelle multiformi sfaccettature e oscillazioni ermeneutiche che racchiude, ad una dimensione temporale complessa e qualitativa: *kairós*.

Per richiamare questa forma di temporalità può essere utile avvalersi non di un riferimento letterario o filosofico, ma di una rappresentazione iconografica antica. Una suggestiva statua bronzea prodotta nel pieno del IV secolo a. C. dal genio artistico dello scultore greco Lisippo di Sicione¹ potrebbe far cogliere, in modo intrigante, la nozione in oggetto in forma personificata (Zaccaria Ruggiu, 2006).

1 Il genio di Lisippo, l'ultimo grande maestro della scultura greca classica, attivo dal 372 -368 a.C. fino alla fine del IV secolo a.C., fu ideatore di una statua bronzea dedicata al *Kairós*, per la quale realizzò una iconografia particolare che ebbe in seguito molta fortuna, tanto da essere riprodotta, anche con varianti, in opere scultoree, mosaici, gemme. L'allegoria realizzata da Lisippo è andata perduta, ma è a noi nota dalla descrizione di varie fonti letterarie e iconografiche, di cui la testimonianza cronologicamente più vicina, e forse per questo più attendibile, è il suddetto epigramma di Posidippo, contemporaneo, ma più giovane dello scultore. Per un ulteriore approfondimento, che richiama fonti iconografiche e letterarie, cfr. Mattiacci 2011.

L'artista avrebbe realizzato la memorabile effigie come monito ed esortazione per Alessandro Magno: sulla base della statua era inciso, infatti, un epigramma del poeta Posidippo (Zanetto, 2008) contenente un immaginario dialogo tra uno spettatore e il soggetto protagonista della statua:

E chi sei tu? Il tempo che sottomette ogni cosa. / Perché stai in punta di piedi? Sto sempre correndo./ E perché hai un paio di ali ai piedi? Io volo nel vento./ E perché tieni un rasoio nella mano destra? Come segnale agli uomini/ del fatto che io sono più affilato che qualsiasi altro bordo./ E perché i capelli ti scendono sulla faccia? Perché chi m'incontra mi acciuffi./ E perché, in nome del cielo, il retro della tua testa è rasato? Perché/nessuno che un tempo mi ha lasciato correre sui miei piedi alati / anche se, scontento, lo desidera – mi prenderà ora da dietro./ Perché l'artista ti ha modellato? A tuo vantaggio, straniero, e mi ha/ messo nel portico a mo' di lezione.

(Moreno, 1974, pp. 154-155)

L'epigrafe rievoca il mito di Kairós (καῖρός), dio dell'attimo unico ed irripetibile, divinità classica che rappresenta il più giovane dei figli di Zeus, fratello minore di *Krónos*.

Il bassorilievo raffigura un giovinetto nudo, con le ali ai piedi (è velocissimo!) con in mano una bilancia basculante posta in equilibrio su un rasoio a forma di mezzaluna. Il giovane ha una strana capigliatura. Non ha capelli dietro la testa, la sua nuca è rasata; solo un lungo ciuffo scende da un lato. Il significato allegorico del famoso bronzo lisippeo è davvero suggestivo: il giovane fanciullo è colto nell'attimo del movimento, ad indicarne la sfuggevolezza e l'inafferrabilità. Le ali del giovane stanno a indicare che l'occasione passa accanto fuggacemente; il ciuffo sul fianco che bisogna afferrarla al balzo quando si presenta poiché, perduto l'istante, diventa inattingibile (ciò è indicato dalla parte posteriore della testa che è calva). L'equilibrio precario "sulla lama del rasoio" esprime la fugacità del "momento passeggero", attimo dell'autodeterminazione, in cui si pesa tra due sorti e si decide su quale gravare. Il simbolo della bilancia è in rapporto con la simmetria, con il momento culminante in cui si definisce l'equilibrio. La sottigliezza del discrimine e l'instabilità della figura, che si posa solo per un attimo,

rammenta che il momento decisivo, una volta andato via, non può essere ri-catturato e con esso è perduta l'occasione di cambiamento che porta con sé. L'insorgenza kairologica non è computabile, né è deducibile da cause determinate. Quell'attimo richiede di essere colto nell'istantaneità dell'accadere, che sorprende come evento felice.

Fin da Esiodo la letteratura greca e la tradizione classica hanno esaltato le virtù e la potenza del *Kairós* come "momento supremo" "tempo debito" (Marramao, 1992) "giusta misura" (Levi, 1923). Anche Aristotele nell'*Etica Nicomachea* tematizza la figura di *Kairós* nei termini di "momento opportuno"², inteso come pratica di azione, arbitrio del successo delle azioni umane.

Solo l'uomo dotato di prudenza, sagacia e rapidità di decisione è in grado di cogliere il momento propizio, che è di per sé fugace, imprevedibile e non offre altra possibilità di essere afferrato se non nell'istante in cui si manifesta, momento grave e decisivo, supremo attimo in cui tutti i rivolgimenti sono possibili, l'*occasio* (Mattiacci, 2011) tanto attesa e desiderata che non lascia spazio a nessuna possibile esitazione.

Il mito di *Kairós* rimanda ad un'ermeneutica temporale complessa³, antinomica rispetto a quella lineare, sequenziale degli eventi rappresentata nella cifra ermeneutica del *Kairós* (Κρόνος), l'altro *volto* del tempo⁴.

2 Aristotele parla del *καιρός* a proposito dei pitagorici nella *Metafisica* (I, 985b, 30) e soprattutto nell'*Etica Nicomachea* EN (I, 6, 1096a 27): il *καιρός* è il bene predicato secondo il tempo. È il bene del tempo (EN, II, 2, 1104a 9): "ciò che è opportuno nella determinata circostanza" (EN, III, 1110a14).

3 *Kairós*, divinità greca, fu bandito sulla Terra dal fratello che lo sigillò all'interno di un corpo umano, obbligandolo a vivere, morire e reincarnarsi in infinite vite; pur mantenendo i suoi ricordi di volta in volta, non avrebbe mai avuto la possibilità di liberarsi della sua maledizione. È ricordato a partire dal V sec. a.C., quando il poeta e storico greco Ione di Chio gli dedicò un inno, celebrandolo come il più giovane figlio di Zeus (Moreno, 1990).

4 Sulle concezioni del tempo e sulla loro rappresentazione nel mondo classico riferita alle tre dimensioni temporali *Aion*, *Chronos*, *Kairòs*, cfr. Philippson 1949; Zaccaria Ruggiu 2006. Sulle rappresentazioni iconografiche, inoltre, si possono utilmente consultare in AA. VV. (1958), i seguenti lemmi: "Aion" (a cura di Luigi Musso, p.175); "Kronos" (a cura Giulio Cressedi, pp. 416-417); "Kairos" (a cura di Paolo Moreno, p. 289).

Nella mitologia greca *Kronos*, figlio di Urano e di Gea, è un dio titano rappresentato come un gigante mostruoso, colto nell'atto di divorare i suoi figli, essendogli stato predetto che sarebbe stato spodestato da uno di loro (Vernant, 2014). L'immagine di *Kronos* è archetipica, inscritta nella coscienza umana. Quel mostro è un dio che divora ciò che genera. Incute paura, ansia, angoscia. È un tiranno che non vuole condividere con nessuno il proprio potere; è un predatore in ricerca perenne di una vittima che, una volta identificata, non può sfuggire. Incapace di condividere, riconduce tutto a se stesso, per soffocarlo e annientarlo. È la rappresentazione di un tempo *nemico*, di una visione quantitativa tipicamente umana. Il minaccioso e assediante incombere del tempo divoratore, sempre uguale, scandito secondo ritmi ciclici precisi, che in molte mitologie ha la forma del serpente primigenio, lascia dunque spazio al *Kairós*, ad un tempo soggettivo, colorato emozionalmente, il *momento in più*, entro il quale prende forma la coscienza umana. È questa la riflessione psicologica ed esistenziale di una moltitudine di autori, da Schopenhauer a Kierkegaard, a Bergson, Husserl, Heidegger, Hartmann, Merleau-Ponty, Sartre, Bachelard, Ricoeur.

In tale ottica, *Kairós* non rappresenta soltanto una figura mitologica. Al di là del processo di personificazione-divinizzazione, è in grado di ingenerare, infatti, inedite riflessioni non solo per una indagine filosofica, di ispirazione ontologica e metafisica, ma anche per la riflessione pedagogica, in riferimento al tempo autentico della formatività del soggetto. Quel tempo *che dà valore* all'esperienza umana nel fluire della vita.

3. Poetica del tempo donato

Perché porre, oggi, il problema del tempo inteso come *Kairós*? Quali ricadute per la riflessione pedagogica?

Sul terreno dei processi formativi la qualità dell'esperienza del tempo è fattore decisivo. Per comprendere la processualità del fenomeno educativo, occorre far riferimento alla dimensione tempo, non inteso come concetto quantitativo ipostatizzato e privo di referente umano, ma come forma di temporalità che si lega all'autocoscienza.

La direttrice temporale entro cui promuovere qualsiasi cambiamento in educazione non è quella della tirannia dell'urgenza, dell'immanente necessità, dell'emergenza, dello scorrere lineare, logico e sequenziale del *Krónos*, ma è quella del *momento opportuno*, *tempo debito*, punto di intersezione tra realtà esistenziale e progetto, che pone in valore ogni autentica e irriducibile singolarità umana.

Solo lungo la direttrice temporale *kairologica* è possibile sostenere le capacità progettuali del soggetto, sostenerlo nel cambiamento, per promuovere opportunità di crescita evolutiva ed autodeterminazione personale.

Il tempo dell'educazione deve essere dilatato nello spazio del vissuto inter-soggettivo, consentendo l'azione *opportuna*, nel contesto, nella situazione, nella complessità del reale, ampliando le prospettive dell'esistenza, nell'orizzonte di un tempo recuperato come direbbe Jean Paul Sartre *pour soi* (1943), il tempo che *trasmuta*, che diventa *altro*, si trasforma, necessario al costituirsi di ogni proponimento, di ogni ricognizione strumentale alla realizzazione dello scopo.

Il tempo dell'educazione è il tempo dell'esperienza in cui irrompono le soggettività, tempo densificato in uno spazio *du dedans* (Merleau-Ponty, 1969), tempo-istante dell'evento, tempo qualitativo del vivere e dell'esperire.

Vivere il presente del proprio tempo, cogliere il momento "giusto" per attuare la realizzazione di qualcosa di importante: è in quel momento, in quel preciso istante, unico ed irripetibile, che qualcosa di speciale accade per un nuovo inizio.

Cogliere il senso del tempo *kairologico* è una questione chiave, poiché ha che fare con l'energia del nuovo, con la pienezza del tempo che porta frutto. È il *tempo-apertura*, foriero di possibilità, *virtuoso*, per dirla, ancora una volta, con un'espressione cara ad Aristotele. Quell'avvento, per essere colto, richiede preparazione.

Ecco allora che da un punto di vista pedagogico, il mito di *Kairós* può essere accolto come suggestione per riconsiderare alcune posture esistenziali che spesso inconsapevolmente ci limitano e ci impediscono di scorgere i momenti topici possibili, talvolta anche arricchenti, seppur inizialmente invisibili.

L'immagine di *Kairós* evoca il tempo dell'agire in modo consapevole, discriminando ogni scelta da compiere nella continuità temporale,

al fine di carpire il momento propizio che può costituire un mezzo *metabole* (Van Den Berg, 1967), una finestra di opportunità che si apre: l'attimo cruciale in cui le circostanze si rendono favorevoli al compimento di un'azione consapevole, in cui i contrasti del reale si appianano e si manifestano allo sguardo dell'uomo.

Kairós diventa, in tal senso, anche metafora del momento generativo di cambiamento. Secondo ancora Aristotele "L'esistenza del tempo [...] non è [...] possibile senza quella del cambiamento; quando, infatti, noi non mutiamo nulla entro il nostro animo o non avvertiamo di mutare nulla, ci pare che il tempo non sia trascorso affatto" (1995, p. 219). Questo è lo *status quaestionis* per il filosofo. L'uomo è il solo, tra gli esseri viventi, che si avvede del tempo, che ne ha consapevolezza; il tempo è strettamente legato all'avvertimento della coscienza che si forma ed evolve.

Ma oggi nella società contemporanea dell'immediato e dell'effimero, dell'inerzia mentale che svuota ogni moto dell'intelligenza critica, abitata da un tempo "senza tempo", "vuoto", "vaporizzato" *in fuga*, si ha consapevolezza del proprio "tempo interno"?

In un mondo scandito da lassi temporali sempre più compressi, che si riverberano in frammenti di vita talvolta "rapsodica", nel teatro quotidiano di un balletto cadenzato dal ritmo di un ordigno meccanico, la vita dell'uomo *tras-corre*, talvolta, nel vuoto d'esperienza esistenziale.

Ma se è vero che è proprio nel tempo di crisi, nel *caos*, che si può generare un cambiamento, una *stella danzante*, parafrasando Nietzsche, allora abbiamo la possibilità di reagire. Ecco allora che l'immagine del *Kairós* incita il soggetto all'assunzione di responsabilità, sotto forma di *impegno etico e progettualità esistenziale* (Bertin, Contini, 2004). Dobbiamo fermarci, afferrare quell'unica lunga ciocca di capelli che scende dalla testa calva del nostro *Kairós*, prendere *respiro* e poi ripartire con un *telos* nuovo in grado di ridare significato al nostro tempo vissuto, per apprendere a "stare al mondo" (Natoli, 2008).

Solo così possiamo recuperare il tempo della cura di noi stessi e degli altri; solo così possiamo imparare a frequentare, come diceva Montaigne, il *retrobottega dell'anima* (Gabrielli, 2005), per nutrire con pienezza la trama autentica del proprio tempo, dispiegamento di un disegno umano: tempo della memoria e del progetto, ricordo del passato ed anticipazione del futuro. Quel tempo che crea *storia*, quel

tempo che si fa “evento” nella epifania degli accadimenti squisitamente umani.

Kairós: il tempo che dà *forma* al nostro esistere, che conduce alla scoperta dell'irripetibilità del senso di un accadere, ritaglio temporale che ci viene offerto in dono per la ricerca di un possibile che ha valore, di un “non ancora” che può esistere e divenire. Non vi è forma possibile che possa essere data una volta per tutte, poiché l'esperienza umana si configura come un complesso e continuo lavoro di intaglio che avviene nel corso del tempo, che esige cura, senza la quale l'educazione e la formazione, nel senso più tensionale e utopico, non potrebbero avere motivo di essere pensate e esercitate (Boffo, 2010).

In tale ottica, “l'orologio profondo' dell'uomo, che scandisce il suo tempo è proprio la cura” (Fadda, 2016, p. 173).

È il cuore etico della pratica di cura (Mortari, 2006) che mostra la postura relazionale e riflessivamente presente del soggetto che si dà e che chiama il Tu alla relazione umana, per preservare e custodire la possibilità di futuro, l'apertura all'ulteriorità.

Il tempo della cura esige la prontezza della presenza (Perone, 2005), per dare pieno significato a tutte quelle azioni e vissuti umani, a quelle circostanze che si sono verificate per un preciso scopo, per intessere in profondità la trama della vita. È questa forma di temporalità ad essere essenziale alla persona umana, per la *decisionalità* e per la *responsabilità*, come criteri di scelta, come guida nell'agire. *Kairós* è il tempo del prendere atto della propria *circum-stantia* (Ortega y Gasset, 1986) per accogliere e selezionare i mezzi in virtù dei quali realizzare il proprio *skopòs*, struttura squisitamente umana della decisione. Capacità di motivazione, scelta, decisione che l'educazione deve rendere consapevole e operante (Laporta, 1996). Il venir meno del *kairós* determina la tragica eclissi del “proponimento” e della “decisionalità”. Potrebbe essere questa la direzione per mettere in campo prospettive *poietiche* di auto-determinazione soggettiva, attingendo all'inesauribilità di un orizzonte generativo e *tras*-formativo attorno a cui mobilitare la propria progettualità esistenziale.

Questa particolare prospettiva attraverso cui considerare il tempo è ricca di spunti per il discorso pedagogico, poiché richiama l'attenzione sul “come” il tempo viene vissuto e non su “cosa” esso sia.

Il tempo *kairós* rimanda al *dono*, che mette in espansione il valore

della centratura su di sé e verso l'Altro. Donare è per sua natura un atto plurale, perché implica che vi sia necessariamente un Io che si apre a un Altro da sé, facendo sì che tra il Sé e l'alterità si instauri una relazione (Godbout, 1992, 1996), in un'ottica dialogica, reciproca, ricca di patrimonio di umanità.

“Il dono è la Cura stessa, poiché in essa si esprime la generatività insita in ogni dare forma [...] Non vi è esistenza possibile al di fuori della forma, non vi è forma possibile che possa rinunciare alle dimensioni della Cura” (Fabbri, 2009, p. 12).

Ogni uomo è sottoposto durante la sua vita alle egide del Tempo e della Cura: “dunque, scoprire il tempo è per l'uomo, scoprire sé stesso, è l'inizio della coscienza di un umbratile sé, di un'aurorale nucleo identitario” (Fadda, 2018, p. 78).

La questione cruciale diviene, allora, quella di centrare l'attenzione sul *sentire il tempo*, per cogliere il ritmo profondo che accompagna ogni vissuto individuale, a partire da quell'archeologia dell'intimo imbozzolata nell'irriducibile limitatezza e finitezza umane che, però, devono diventare “creative”, forza vitale. Ecco il tempo del desiderio, del sogno, della speranza; il tempo come catalizzatore della passione amorosa; il tempo meditativo e contemplativo che lascia germogliare i semi del cambiamento; il tempo poetico come antidoto alle discrasie del vissuto.

Ecco, allora, la *chance* dell'uomo del *kairós* che sa riconoscere nella pienezza di un istante la fuggevole bellezza di una *breve eternità*.

Riferimenti bibliografici

- AA.VV. (1958). *Enciclopedia dell'arte Antica I*. Roma: Istituto dell'Enciclopedia Italiana.
- Agostino (1958). *Le confessioni*. Traduzione di C. Vitali. Bologna: Zanichelli.
- Aristotele (1995). *Fisica* (testo greco a fronte. Saggio introduttivo, traduzioni, note e apparati di L. Ruggiu). Milano: Rusconi.
- Aristotele (1993). *Etica Nicomachea* (tr. it. di Claudio Mazzarelli) Milano: Rusconi.
- Bertin G.M., Contini M. (2004). *Educazione alla progettualità esistenziale*. Roma: Armando.

- Boffo V. (2010). *La cura di sé e la formazione degli educatori*. Firenze: Firenze University Press.
- Bauman Z. (2008). *Vite di corsa: come salvarsi dalla tirannia dell'effimero*. Bologna: Il Mulino.
- Bompiani G. (1993). *Tempora*. Milano: Anabasi.
- Bonetta G. (2018). Dalla "Storia della pedagogia" alla "Storia della formatività". *Nuova Secondaria*, 10: 59-65.
- Calvino I. (1995). *Perché leggere i classici*. Milano: Oscar Mondadori.
- Cambi F. (2010). *La cura di sé come processo formativo*. Roma-Bari: Laterza.
- Cambi F. (2012). Il "dono" nella relazione educativa e nella formazione di sé. Tre noterelle. *Studi sulla formazione*, 1: 241-242.
- Cambi F. (2017). Del dono in educazione. *Studi sulla Formazione*, 1: 9-13.
- Colicchi E. (1993). *Il tempo dell'educazione*. Pisa: Giardini.
- Derrida J. (1991). *Donner le temps*. I. *La fausse mannaie*. Paris: Galilée (trad. it., *Donare il tempo. La moneta falsa*, Raffaello Cortina, Milano, 1996).
- Fabbi M. (2009). La pedagogia del dono fra Cura e complessità. *Ricerche di Pedagogia e Didattica*, 4, 2: 1-14.
- Fabbi M. (2012). *Il transfert, il dono, la cura*. Milano: FrancoAngeli.
- Fabbi M. (2017). *Giro di vite*. Essere al bivio di fronte ai doni del tempo e della storia. *Studi sulla Formazione*, 1: 15- 25.
- Fadda R. (1997). *La cura, la forma, il rischio*. Milano: Unicopli.
- Fadda R. (2016). *Promessi ad una forma*. Milano: Franco Angeli.
- Fadda R. (2018). Riflessioni inattuali intorno ad una categoria attuale: il cambiamento e il suo rapporto con la formazione umana. *Educazione. Giornale di pedagogia critica*, 1: 71-96.
- Ferretti G. (eds.) (2002). *Fenomenologia della donazione*. Perugia: Morlacchi.
- Foucault M. (1992). *Tecnologie del sé: un seminario con Michel Foucault*. F. Cover. *Michel Foucault*. Torino: Bollati Boringhieri.
- Gabrielli F. (2005). *Cantieri dell'anima. La salute e la cura dei giovani: itinerari filosofici*. Milano: Franco Angeli.
- Godbout J. (1992). *L'esprit du don*. Paris: Éditions la Découverte (trad. it. *Lo spirito del dono*, Bollati Boringhieri, Torino 2002).
- Godbout J. (1996). *Le langage du don*. Montréal: Edition Fides (trad. it. *Il linguaggio del dono*, Bollati Boringhieri, Torino 2014).
- Gorgone S. (2005). Heidegger e il kairós. Alle origini della concezione heideggeriana della temporalità come Ereignis. *Dialegesthai. Rivista telematica di filosofia* [in linea], disponibile su World Wide Web: <<https://mondododmani.org/dialegesthai/>>.
- Heidegger M. (1988). *Il concetto di tempo*. Milano: Adelphi.
- Laporta R. (1996). *L'assoluto pedagogico*. Firenze: La Nuova Italia.

- Levi D. (1923). Il *καιρός* attraverso la letteratura greca. In *Rendiconti della Reale Accademia Nazionale dei Lincei. Classe di Scienze morali XXXII*, pp. 260-281.
- Marramao G. (1992). *Kairós. Apologia del tempo debito*. Roma Bari: Laterza.
- Mattiacci S. (2011). “Da ‘Kairos’ a ‘Occasio’: un percorso tra letteratura e iconografia” (pp. 127-154). In L. Cristante, S. Ravalico (eds.), *Il calamo della memoria. Riuso di testi e mestiere letterario nella tarda antichità. IV*. Trieste: EUT Edizioni Università di Trieste.
- Mauss M. (2002). *Saggio sul dono. Forma e motivo dello scambio nelle società arcaiche*. Torino: Einaudi.
- Merleau-ponty M. (1969). *Il visibile e l'invisibile*. Milano: Bompiani.
- Moreno P. (1974). *Lisippo*. Bari: Dedalo.
- Moreno P. (1990). *Kairós*, in *Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae [=LIMC] V*, (pp. 920-926). Zürich und München: Artemis Verlag.
- Mortari L. (2006). *La pratica dell'aver cura*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Unicopli.
- Orilia F. (2012). *Filosofia del tempo. Il dibattito contemporaneo*. Roma: Carocci.
- Ortega y Gasset J. (1986). *Meditazioni del Chisciotte*. Napoli: Guida.
- Natoli S. (2008). *Stare al mondo. Escursioni nel tempo presente*. Milano: Feltrinelli.
- Perone U. (2005). *Il presente possibile*. Napoli: Guida.
- Philipsson P. (1949). Il concetto greco di tempo nelle parole *aion*, *chronos*, *kairos*, *eniautos*. *Rivista di Storia della Filosofia (1946-1949)*, 2: 81-97.
- Ricoeur P. (1986). *Tempo e racconto*. Milano: Jaca Book.
- Sartre J. P. (1943). *Être et le Néant*. Paris: Gallimard.
- Seneca L. A. (1993). *Lettere a Lucilio*. Milano: BUR Biblioteca Univ. Rizzoli.
- Ungaretti G. (1933). *Sentimento del tempo*. Firenze: Vallecchi.
- Van Den Berg J. H. (1967). *Metabletica*. Nijkerk: Callenbach.
- Vernant J. P. (2014). *L'universo, gli dèi, gli uomini. Il racconto del mito*. Torino: Einaudi.
- Zaccaria Ruggiu A. (2006). *Le forme del tempo. Aion Chronos Kairos*. Padova: Il poligrafo.
- Zambrano M. (1996). *Verso un sapere dell'anima*. Milano: Raffaello Cortina.
- Zanetto G. (ed.) (2008). *Posidippo, Epigrammi* (Introduzione di traduzione e note di S. Pozzi e F. Rampichini). Milano: Mondadori.

Abitare la nuova scuola: embodied cognition e ambienti di apprendimento

Living in the new school: embodied cognition and learning environments

Enza Sidoti

Assistant Professor of Education / Department of Psychology, Educational Sciences and Human Movement / University of Palermo (Italy) / enza.sidoti@unipa.it

abstract

With the help of the new technology, schools could re-examine the role of the teacher and offer experiences of individual development within shared spaces to the young generation of digital natives. By redesigning the learning environment and incorporating elements of the Embodied Cognition Design, in line with the indications of the national curriculum, students will be well prepared for the future, with capabilities and responsibilities, and will tend towards the realization of the self as active, critical and aware citizens. But, with the pressure of new technologies, a profound restructuring of learning teaching methodologies is also required, incorporating new architectural arrangements and a new conception of learning spaces, in line with recent findings in neuroscience and embodiment theories that see the person as an active element in the construction of a new pedagogy of knowledge.

The aim of this work was to investigate teachers' views on the characteristics of the learning environment in the digital age and their perceptions about the relationship between the environment, the technologies and the teaching methods used.

Keywords: *Architectural space, Embodied cognition, Didactic flexibility, Body perception, Learning environment*

Supportata dalla nuova tecnologia, la scuola potrebbe affrontare i nuovi ruoli del docente e offrire ai suoi nativi digitali esperienze di crescita in spazi condivisi. Riqualficando gli ambienti dell'apprendimento e recependo le istanze dell'Embodied Cognition Design, gli studenti, con capabilities e responsabilità potranno tendere alla realizzazione del sé come cittadini attivi, critici e consapevoli. Ma, sotto la spinta delle nuove tecnologie, è richiesto un rinnovamento profondo nelle metodologie di insegnamento-apprendimento che vedano anche nuovi assetti architettonici e una nuova concezione degli spazi di apprendimento secondo le risultanze recenti delle neuroscienze e delle teorie dell'Embodied Cognition che considerano il corpo elemento attivo nella costruzione di una nuova pedagogia del sapere.

L'indagine ha avuto lo scopo di indagare l'opinione degli insegnanti circa le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento nell'era digitale e le loro percezioni circa la relazione tra l'ambiente, le tecnologie e le metodologie di insegnamento utilizzate.

Parole chiave: Spazio architettonico, Embodiment cognition, Flessibilità didattica, Percezione corporea, Ambiente di apprendimento

Abitare la nuova Scuola: embodied cognition e ambienti di apprendimento

L'educazione digitale continua rappresenta oggi il sistema più efficace per rendere gli studenti attivi, critici e consapevoli, oltre che soggetti più competitivi.

La tecnologia si propone, all'interno di modelli dell'educazione di natura pedagogica e didattica (Guerra, 2010), come una alternativa al tradizionale processo di insegnamento-apprendimento perché mette insieme l'accrescimento di nozioni con creatività e capacità di problem solving e riassume in sé pratiche pedagogiche e opportunità di apprendimento (Griffiths, 2002).

L'introduzione del digitale a scuola è un tema che ancora oggi divide e crea controversie, eppure nello stesso tempo le nuove tecnologie propongono metodi d'insegnamento innovativo, rendendolo interattivo e sociale. Infatti le risorse digitali di studio possono essere condivise e possono essere abbattute le barriere dello spazio e del tempo. L'utilizzo del digitale a scuola ha un ruolo importante nella formazione delle future generazioni poiché uno dei requisiti maggiormente richiesto oggi dal mondo del lavoro è proprio la competenza digitale, ovvero la capacità di elaborare delle informazioni, creare nuovi contenuti, comunicare, saper risolvere problemi.

Le nuove tecnologie in classe consentono di creare simulazioni, di rintracciare informazioni da fonti diverse e di confrontarle tra loro, di lavorare in modo cooperativo, di svolgere attività interattive, ovvero consentono agli alunni di sperimentare compiti autentici e dinamici, esperienze che prevedono un loro coinvolgimento attivo.

Certamente la tecnologia è in grado di migliorare l'apprendimento soltanto se viene in aiuto a strategie di insegnamento efficaci, ovvero quando permette di aumentare il tempo dedicato all'apprendimento e all'esercizio, quando sostiene la collaborazione o quando compensa difficoltà specifiche di apprendimento.

Le tecnologie possono offrire ai docenti metodologie di insegna-

mento attivo, capaci di valorizzare la partecipazione dell'alunno in un ambiente adeguato ai cambiamenti provocati dal digitale.

L'aula sarà entità sempre meno necessaria o lo sarà in modo diverso. L'aula è più funzionale, non più divisa tra cattedra e banchi ma in isole di formazione-apprendimento di tipo collaborativo e co-operativo. Le nuove isole interattive sono funzionali all'apprendimento *by searching*, di saperi e di esplorazione di nuove conoscenze attraverso link e collegamenti online condivisi. La domanda ormai è quando e in che modo le nuove tecnologie potrebbero rendere non necessaria la classe rimpiazzandola con nuovi spazi educativi-formativi diversi, condivisi e virtuali. Gli studenti possono accedere online alle risorse di cui hanno bisogno per apprendere direttamente da casa. Le nuove forme di apprendimento stimolano creatività, elasticità mentale per esperienze sociali collettive che obbligano anche ad un rimodellamento costante degli spazi.

La scuola, spazio educativo per eccellenza, deve comunicare la funzione di istruzione, educazione e formazione dell'uomo, agendo come spazio aperto alle esperienze progettuali possibili condivisi.

La scuola è oggi obbligata a ripensare sé stessa, riorganizzarsi e tenere conto di studenti, nativi digitali, con un *mindset* diverso che richiedono anche spazi fisici e di apprendimento diversi da quelli tradizionali. Si deve, quindi, instaurare all'interno della scuola italiana, un cambiamento dell'intera azione pedagogico-didattica, ponendo finalmente l'allievo al centro del processo di insegnamento e di apprendimento, stimolando la sua creatività e la sua attività di costruzione della conoscenza.

La Pedagogia si trova a vivere una condizione di difficoltà in un mondo che necessita di nuovi metodi di trasmissione delle conoscenze. Bisogna pensare, dunque ad un nuovo modo di pensare la Pedagogia, da sempre motore di cambiamento. La Pedagogia porta l'attenzione sulla centralità della didattica e dei suoi nuovi contenuti come rivalutazione dell'"apprendere attraverso il fare" e, che può finalmente diventare l'utopia auspicata da John Dewey, da Montessori, da Freinet e dai grandi pedagogisti di oggi di cui può disporre l'Italia. E, in questo senso, bisogna ripensare la Educazione, in perenne divenire (De Jesus et al., 2007).

Bisogna cominciare dal costruire un vero ed efficace ambiente di

apprendimento, che purtroppo appare oggi, in generale, non adeguato sia negli spazi fisici che pedagogici.

1. L'ambiente di apprendimento per il benessere della persona

Oggi non è più possibile considerare l'innovazione della scuola senza riprogettare gli ambienti di apprendimento. Le “Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola” (dicembre, 2017), documento redatto con il contributo dei Ministri europei dell'istruzione facenti parte dell'Interactive Classroom Working Group (ICWG) di European Schoolnet (EUN), forniscono una chiave di lettura e di visione per le scuole che hanno maturato l'idea dello spazio quale elemento fondamentale dell'innovazione assieme alle nuove tecnologie per la didattica.

L'OCSE, già nel 2013, ha ideato il Learning Environments Evaluation Programme (LEEP) che propone ai dirigenti scolastici, ai ricercatori e ai politici una rete che dà accesso a ulteriori informazioni sugli ambienti di apprendimento. L'OCSE definisce gli “spazi educativi” come spazi fisici che supportano molteplici programmi di insegnamento-apprendimento e metodologie didattiche, incluse le tecnologie; funzionali e performanti, con un buon rapporto costo-efficacia nel tempo; rispettosi dell'ambiente e in armonia con esso; incoraggianti la partecipazione sociale, in un contesto sicuro, comodo e sano.

I nuovi criteri concettuali sull'apprendimento e sull'insegnamento tendono fortemente ad una necessaria riorganizzazione delle pratiche didattiche, prendendo in considerazione i tradizionali spazi fisici alla luce delle ricerche recentemente proposte dalle neuroscienze.

Oggi il termine “ambiente di apprendimento” è utilizzato per designare l'insieme delle risorse logistiche, tecniche e didattiche che caratterizzano l'ambiente-scuola.

Negli ultimi anni, grazie all'apporto di numerosi studi e ricerche (Barrett et al., 2015; Fisher, 2010; Oblinger, 2000; Sanoff, 2015; Scott, 2015) l'ambiente di apprendimento designa un contesto in cui l'apprendimento venga supportato e costruito e in cui ciascuno sia in grado di attribuire al proprio processo di conoscenza un significato personale e anche socialmente e culturalmente mediato.

Gli ambienti di apprendimento (learner centred o problem solving oriented) condividono tutti lo stesso insieme di principi epistemologici: l'apprendimento non è un processo trasmissivo, ma una pratica intenzionale, premeditata, attiva, cosciente, costruttiva, che comprende l'ambiente in cui le persone che apprendono hanno la possibilità di vivere una vera e propria esperienza di apprendimento, non vincolato da una strutturazione didattica rigida ma ricco di risorse. Gli obiettivi di apprendimento rappresentano, in questa prospettiva, la direzione del percorso. I contenuti non sono pre-strutturati e sono presentati da una pluralità di prospettive; essi rappresentano una "banca dati" cui attingere al bisogno con attività reciproche di azione e riflessione (Jonassen, Land, 2012).

Organizzare contesti di insegnamento e di apprendimento improntati sulla logica degli ambienti di apprendimento significa ritenere che la conoscenza si costruisca e non si trasmetta.

La natura del processo di costruzione di conoscenza richiede che la persona che vi si impegna abbia la possibilità di agire in un contesto complesso, ricco di opportunità, di stimoli, di risorse: "un luogo dove le persone possono lavorare assieme e supportarsi l'un l'altro mentre usano una varietà di strumenti e di risorse informative nel loro compito di conseguire gli obiettivi di apprendimento e di risolvere problemi" (Wilson, 2002).

In un ambiente di apprendimento autentico, il docente è chiamato a svolgere il ruolo di facilitatore; in esso infatti l'apprendimento è sostenuto, ma non controllato e diretto, in esso l'apprendimento è stimolato e supportato. Un ambiente in cui ogni studente abbia in un ambiente di apprendimento autentico la possibilità di: determinare i propri obiettivi di apprendimento; scegliere le attività da svolgere; accedere a risorse informative ed a strumenti; lavorare con supporto e guida (Perkins, 1991).

La natura di un ambiente di apprendimento implica che l'allievo debba godere di libertà di scelta, un certo livello di incertezza e di non-controllo. Avere un ambiente di apprendimento libero da costrizioni di tempo e di spazio è fondamentale per costruire e condividere conoscenza (Conceição-Rumble, Daley, 1998).

Il rapporto Benessere Equo e Sostenibile (BES) 2015 pubblicato dall'ISTAT che sostituisce il PIL (Prodotto Interno Lordo) come indi-

catore di benessere degli italiani, proprio sul benessere della scuola italiana evidenzia risultati inferiori rispetto alle medie UE, con grandi differenze fra nord e sud.

In Italia la maggior parte del patrimonio edilizio scolastico mostra fragilità dovuta all'età e al tipo di materiale superato. La situazione appare ancora più grave se si considera il costruito a fronte del rischio sismico rappresentato dalla maggior parte del Paese.

Nel 2016 è stata intrapresa una prima selezione pubblica del MIUR per le Scuole Innovative (D.M. n. 593 del 07 agosto 2015), per la presentazione di progetti architettonici relativi ad ambienti di apprendimento che risultassero adeguati al protagonismo cognitivo e relazionale degli studenti. La finalità del MIUR è quella di avviare un'azione di sensibilizzazione culturale affinché le scuole e i suoi operatori (Dirigenti, docenti, ATA, genitori, studenti) riconoscano la necessità di rivedere gli spazi scolastici e, attraverso un intervento di rigenerazione progettuale, rendere pedagogicamente funzionali le strutture secondo i nuovi modelli di apprendimento, di educazione, di formazione e di benessere.

Nel settembre 2017, la rete Scuola di Cittadinanzattiva ha presentato, il XV Rapporto sulla sicurezza, qualità ed accessibilità delle scuole, dal titolo "I cittadini e l'accesso alle informazioni".

Il Rapporto ha fornito dati, ricavati tramite l'istanza di accesso civico in 2826 Comuni e Province, relativi a 18 Regioni per fornire un quadro aggiornato rispetto alla sicurezza sismica, e avere informazioni dettagliate rispetto alle certificazioni e agli investimenti degli Enti locali sulla manutenzione ordinaria e straordinaria. Hanno risposto 527 amministrazioni, pari al 19%, e questo ha permesso di censire 4401 edifici scolastici. Le risposte delle pubbliche amministrazioni denotano una grande difformità nell'attuazione della legge (FOIA, Freedom Of Information Act, relativa alla trasparenza nella Pubblica Amministrazione, esiste in più di 100 Paesi) e anche una difforme applicazione della normativa, anche da parte di amministrazioni comunali di una stessa Provincia o Regione.

Ben pochi gli edifici su cui sono stati effettuati interventi di miglioramento e adeguamento sismico (6%), solo un quarto delle scuole ha l'agibilità statica, poco meno della metà il collaudo. Una scuola su quattro (23%) presenta uno stato di manutenzione del tutto inadegua-

to e segni di fatiscenza, (distacchi di intonaco, muffe ed infiltrazioni).

Una scuola su quattro ha chiesto interventi di tipo strutturale che ben nel 74% non sono stati mai effettuati.

2. La teoria dell'Embodied cognition

Negli anni recenti è cresciuto l'interesse per l'ambiente abitativo della scuola, spazio educativo per eccellenza, ovvero il luogo dove la persona spende il tempo della crescita e della formazione della sua personalità dall'infanzia fino all'età adulta. Ed è proprio in relazione agli ambienti scolastici che da qualche anno si è delineato un filone di ricerca incentrato su una pedagogia di tipo sperimentale che connette fra loro cognizione corporea e spazio architettonico: Embodied Cognition Design (Gomez Paloma, 2017). Si è cercato di evidenziare quanto la cognizione corporea (EC), in qualità di paradigma scientifico alla base degli apprendimenti umani, possa dialogare reciprocamente con il processo creativo della progettazione architettonica degli ambienti di apprendimento. Alla base di tutto il lavoro dell'architetto, c'è un corpo con la sua volumetria, dall'altro c'è un corpo con il suo agire vivente. All'Architetto consta significare entrambi gli aspetti, valorizzando la funzione della corporeità dell'essere (Fiorillo, 2014), da sempre alla ricerca di un equilibrio tra *techné* e *arché*, sia come causa prima (ratio essendi) di ogni essere, che come principio del conoscere (ratio cognoscendi).

Il concetto di embodiment è direttamente ripreso dalla filosofia della corporeità di Merleau-Ponty (1945), in cui prevale la valorizzazione della percezione che definisce la mente come costitutivamente «incorpata», cioè incarnata nel corpo vivo, in cui scorrono la sensibilità, l'intenzionalità e la volontà che sono proprie della coscienza. Merleau-Ponty, sostiene che il corpo che è insieme reale e virtuale, può tracciare interessanti percorsi in merito allo stesso processo della progettazione, che attraverso la mediazione del corpo, appunto, e dei suoi sensi, conduce alla formulazione dell'idea.

La letteratura recente dell'Embodied Cognition rileva che le rappresentazioni mentali della persona sono il risultato di simulazioni mentali nel cervello, dello stato corporeo, dell'ambiente e delle azioni situate e sottolinea che l'esperienza corporea con schemi di apprendi-

mento appropriati può avere effetti positivi sui risultati dell'apprendimento (Antle, Corness, Droumeva, 2009; Barsalou, 2010; Goldman, 2006; Sadler, 2009; Wilson, 2002). Il corpo, infatti, funge da mediatore biologico e culturale per il processo di apprendimento, per acquisire la dignità di soggetto di cognizione (Gomez Paloma, 2013).

La letteratura internazionale supporta queste affermazioni (Thompson, Varela, 2001; McGee, 2006; Ryle, 2007; Chemero, 2009; Atkinson, 2010; Rivoltella, 2012; Mallgrave, 2013; Robinson, Pallasmaa, 2015).

Anche in Italia numerosi fondamentali approfondimenti affermano la stretta relazione tra pedagogia, scienze cognitive ed esperienza (Sibilio, 2002; Garbarini, Adenzato, 2004; Bertolini, 2005; Cappuccio, 2006; Gomez Paloma, 2013).

La concezione di Embodied Cognition evidenzia che la conoscenza richiede la partecipazione del cervello, corpo ed ambiente; il pensiero non è separato dal corpo, i processi cognitivi si fondano sui processi percettivo-motori. L'ambiente deve avere una sua valenza educativa e non può essere inteso come una sorta di contenitore delle attività che vi si svolgono, ma come spazio vissuto che il soggetto riempie di significati. I processi corporei sono inseparabili dai significati (Gomez Paloma et al., 2017).

Per quanto riguarda lo studio dell'apprendimento e i suoi fattori, fondamentale è l'attenzione ai fattori emotivi che possono incidere sulla memorizzazione: l'organizzazione del setting, l'illuminazione, che incide la capacità di concentrazione, il rumore. L'organizzazione del curriculum dovrebbe, poi, prediligere una didattica per contenuti che suscitino apprendimento attraverso interesse e, sostenute da questo, soprattutto emozioni.

È plausibile pensare che siano necessarie capacità di riflessione critica sulle esperienze di intuizione, di comprensione effettuate, facendo emergere una modalità di "sapere pratico" che adopera il corpo come mediatore scientifico (Margiotta, 2013). Aumentano, inoltre, le evidenze che mostrano la capacità del cervello di generare nuovi neuroni fino alla tarda età e la sua modificabilità plastica a livello neurobiologico (Rizzolatti, 2005) e neurofenomenologico (Gallese, 2015), nonché l'influenza dell'ambiente e del clima sociale sull'apprendimento.

Per rendere pedagogicamente funzionali le strutture secondo i mo-

derni modelli di apprendimento, di educazione, di formazione e di benessere è necessario porre al centro della progettazione il benessere psicofisico della persona con le sue abilità cognitive sociali e mentali.

I principi dell'Embodied Cognition, il corpo con i suoi "atti incarnati", offrono inedite opportunità di valorizzazione dei processi di apprendimento (Cottini, 2017), rivelandosi estremamente funzionali a realizzare metodologie didattiche innovative.

3. L'indagine esplorativa

L'indagine ha avuto lo scopo di raccogliere informazioni e di rilevare il giudizio degli insegnanti che lavorano nella scuola primaria di una provincia della Sicilia occidentale e di indagare atteggiamenti e percezioni circa la relazione tra l'ambiente, le tecnologie e le metodologie di insegnamento utilizzate, sull'assetto e le caratteristiche dell'ambiente di apprendimento delle loro scuole e della possibile rispondenza alla flessibilità cognitiva, attiva, costruttiva con libertà di scelta, creativa, richiesta dai metodi di insegnamento/apprendimento per nuovi studenti digitali.

Per rilevare i dati è stato utilizzato un questionario appositamente costruito in relazione alla teoria dell'Embodied Cognition (EC), anonimo, formato da 52 items e suddiviso in 4 aree:

- dati informativi (5);
- spazio (17);
- tempo (14);
- prodotto e processo (16).

La scala di valutazione è stata una Scala Likert a 3 livelli.

L'ECD nasce dal bisogno di offrire un indirizzo scientifico, al complesso ambito delle pedagogie, perché l'architettura guidi con funzionalità la progettazione dei futuri spazi scolastici.

La generazione degli items è stata prodotta seguendo le quattro principali variabili costitutive delle future scuole, spazio, tempo, prodotto e processo, in una visione sistemica, riportate in letteratura e attraverso il metodo dell'ECD (Gomez Paloma et al., 2017). Per la de-

finizione degli items nel contenuto e nella esposizione il bersaglio più indicato è stato ritenuto essere negli studenti dell'ultimo anno di Formazione Primaria, quali futuri destinatari del progetto di rinnovamento scolastico e quali fruitori ottimali di una Formazione sull'argomento a tutto campo. Il gruppo così individuato si presentava inoltre, diverso per provenienza e per estrazione sociale e nello stesso tempo omogeneo per vocazione e finalità professionali. Il dialogo fattivo con i colleghi del Corso, ancora, è risultato propositivo anche per espansione interdisciplinare. È stato messo a punto un modulo di 5 interventi per complessive 10 ore che per interazione tra curiosità emergenti, richieste di approfondimenti, entusiasmi e perplessità, ha suscitato interesse per una scuola innovativa che trasmette apprendimento attivo ed emozione ed ha costituito un ottimo focus group con cui rifinire gli items. Alla fine del modulo lo strumento è stato sottoposto a studio di riproducibilità (test-retest) sugli studenti. Sono stati prodotti 64 questionari completi e corretti. La riproducibilità del questionario è risultata buona con valori superiori a 0.70 per il 79% degli items. Il questionario è stato considerato riproducibile, e capace di coprire tutti gli aspetti considerati rilevanti per la comprensione dell'argomento. Può essere considerato un utile strumento per la valutazione degli indirizzi di pensiero dei docenti della Scuola Primaria.

4. I destinatari dell'indagine

I destinatari dell'indagine sono stati 200 docenti di scuola primaria della provincia di Palermo appartenenti a 10 scuole.

È stata adottata una procedura in due fasi per selezionare gli individui nel campione. Nella prima fase, sono state selezionate 10 scuole primarie dall'elenco di tutte le scuole elementari della Provincia fornito dall'USR. L'elenco è stato suddiviso in zone: della Capitale (4), della costa (3), dell'interno (3) e le scuole sono state scelte dall'elenco per la zona con passo 5.

Nella seconda fase si sono contattati i dirigenti scolastici per chiedere la disponibilità di somministrazione del questionario, dopo avere illustrato la finalità dell'indagine e sottolineato il rispetto della privacy dei docenti coinvolti e per l'accettazione, anche in relazione agli aspet-

ti etici, il questionario è stato sottoposto all'approvazione dei Consigli d'Istituto. Dopo aver ricevuto l'accettazione delle scuole, un campione di 200 insegnanti è stato scelto dalla lista fornita dalle scuole, con il passo 4.

La popolazione docente è risultata composta da 84 maschi e 116 femmine: di questi un ridotto numero, solo il 28,6%, afferisce all'età 29/38 anni; il 49,2% della popolazione docente ha un'età compresa tra i 38 e i 44 anni, mentre il 22,2% ha un'età tra i 48 e i 54.

Il 79% dei docenti è residente a Palermo, il 21% proviene dalle altre province della Sicilia. La media degli anni dei docenti che insegnano nella stessa scuola è di 17,5. Il 66% dei docenti possiede una laurea, non sempre pertinente al ruolo svolto.

Il numero 200 è stato scelto come popolazione minima sufficiente, pari a circa il 20%, del totale degli Insegnanti, considerando che l'Istituto Nazionale di Statistica (Istat) ha riferito a 986 coloro che frequentavano le scuole della Primaria della Provincia. Nessuno dei docenti ha rifiutato e tutti i questionari sono risultati opportunamente compilati.

5. La discussione dei risultati

Il campione in questione ha mostrato una leggera prevalenza di genere femminile, ma nel complesso è stato abbastanza equilibrato nella media per la distribuzione per età, per anni di laurea e per anni di attività scolastica. L'età media dei docenti può indicare una composizione del campione di tipo "giovane /adulto", comunque nella sua maggioranza abbastanza in una età in cui si possano mantenere entusiasmi e iniziative nel programmare nuove esperienze nel lavoro. Ai partecipanti all'indagine è stato anche chiesto di riferire sulla presenza di lauree in famiglia, per presumere un ipotetico dato culturale relativo all'ambiente che potrebbe in qualche modo influenzare l'atmosfera più o meno "aperta" della famiglia e, allo stesso tempo, potrebbe portare ad accettare innovazioni nell'ambiente sociale e lavorativo.

Relativamente agli spazi, gli intervistati si dimostrano favorevoli a spazi di apprendimento aperti (69%) che favoriscano la maggiore possibilità di relazione (72%), con attenzione agli elementi di arredo che possano supportare azioni autonome e favorire l'indipendenza (61%).

Sono favorevoli ad un arredo componibile, ergonomico e flessibile (67%) che possa favorire un ambiente di apprendimento versatile ed inclusivo.

Per quanto riguarda l'educazione Indoor gli intervistati si dimostrano meno favorevoli ad atelier di lettura ed ascolto (40%), di tecnologia e scienze (32%), meditazione e musica (41%), arte e riciclo e manipolazione (38%), cucina (31%), maggiori consensi per le attività sensoriali (62%) e spazio dedicato all'attività motoria (56%).

Per l'educazione Outdoor trovano ampi consensi attività dedicate alla pittura all'aperto (60%) all'osservazione della natura (67%) ai laboratori dedicati alla coltivazione e alla raccolta (63%) e a laboratori per la cura del verde (69%).

L'organizzazione del tempo mostra allo stesso modo risposte contraddittorie. I docenti rispondono positivamente alla estensione del tempo da finito a esteso (78%), da ritmato a personalizzato (71%).

Le attività di relazione e partecipazione dialogica trovano largo consenso (80%) come gli spazi di riunione (61%), purché non offrano assetti eccessivamente comodi (44%).

Mostrano titubanza per un eventuale monitoraggio degli alunni negli spazi attraverso personal card (41%) Non sono favorevoli alle giornate libere (79%) e non agli orari completamente autonomi, autogestiti e personalizzati (46%), anche se il tempo non è da imporre (77%).

Le risultanze relative al prodotto e al processo ricevono risposte quanto mai differenziate. Le modifiche strutturali di ampio respiro lasciano i docenti perplessi. La scomparsa dell'aula ottiene una bassa percentuale di accettazione (37%) l'ambiente attuale ottiene una maggiore accettazione (58%), perché (in fondo si pensa che) finora non ha influenzato negativamente le abilità cognitive. L'azione delle influenze dell'ambiente sulle percezioni corporee mostrano una certa perplessità (55%), evidentemente necessitano di una più lunga riflessione.

Il portfolio e la costruzione dei testi di studio, risultando argomento familiare ritrovano maggiore accettazione, rispettivamente (76%) e (68%). Sono pienamente favorevoli ad un maggiore dialogo (91%) ma la condivisione attraverso la rete trova grandi resistenze (37%). Mostrano invece apertura nel coinvolgere i genitori (88%), un po' meno i nonni (59%). Trova meno consenso l'utilizzo di dispositivi tecnologici (42%).

Mostrano entusiasmo per la condivisione dei risultati attraverso open days, spazi aperti e report sulle attività (83%). Un ambiente differenziabile e personalizzabile, specie se cooperativo trova ampi consensi (80%). Le risposte non hanno fatto riscontrare differenze significative di genere.

I dati, sebbene non possano fornire elementi attribuibili all'intero universo della popolazione in questione, sembrano essere in linea con le aspettative, in una società non abituata all'innovazione e, in generale, riluttante al cambiamento.

Le risposte non hanno fatto riscontrare differenze significative di genere.

Conclusioni

Dai dati in letteratura risulta chiaro che le nuove tendenze pedagogico didattiche, supportate dall'incedere delle neuroscienze rappresentano un'opportunità per coinvolgere gli studenti in attività che possono migliorare il loro apprendimento, i propri interessi, abilità e conoscenze e quindi utilizzare nuovi modi per costruire le attività per apprendere attorno a loro.

I risultati della ricerca impongono un graduale ripensamento degli spazi e dei luoghi che preveda soluzioni flessibili, polifunzionali, modulari e facilmente configurabili in base all'attività svolta, e in grado di soddisfare contesti sempre diversi.

Gli studiosi delle Neuroscienze sottolineano, appunto, come l'ambiente costruito influenzi emozioni, pensieri e comportamento (Capuccio, 2006; Rivoltella, 2012).

I processi di sviluppo umano si ricostruiscono nuovamente in ogni generazione in risposta a mutevoli fattori genetici, cellulari, sociali e culturali (Thompson, 2007). Il cervello, il corpo e l'ambiente, quindi, sono in effetti gli uni codeterminazioni degli altri e quindi frutto di una coevoluzione, lo spazio ha la capacità di far esprimere immediate reazioni emotive, somatiche e viscerali Gallese (2015).

Attenzione agli spazi significa attenzione alla persona, agli studenti, visti come soggetti attivi e partecipi. La centralità della persona, il nuovo umanesimo e l'apertura al territorio trovano nell'ambiente di

apprendimento il contesto idoneo per coinvolgere gli studenti in attività che possano migliorare il loro apprendimento, i loro interessi, le loro abilità.

Il pensiero pedagogico appare in stretta relazione con lo sviluppo fisico, cognitivo e emotivo e lo spazio all'interno del quale il nostro corpo si muove e apprende, deve risultare innanzitutto architettonicamente pedagogico. Il design per la scuola indaga proprio questa relazione progettuale e culturale, tra le diverse componenti. Da qui emerge quanto le tante eccellenze che dell'inizio del secolo scorso hanno fatto riconoscere l'attuale valenza pedagogica della scuola italiana: Montessori, le sorelle Agazzi, Lodi, Malaguzzi, don Lorenzo Milani, rappresentino anche per il design e l'architettura scolastica un terreno in cui stimolare riflessioni più ampie di carattere socio/pedagogico (Alessi, 2015). Gli architetti spesso invocano termini come "atmosfera" in relazione alla dimensione dell'user experience, che informa e condiziona lo stato d'animo di coloro che la sperimentano.

La scuola deve essere concepita come una dimensione narrativa capace di interagire con il suo contesto di prossimità per raggiungere il benessere fisico e psicologico dello studente. Appare chiaro che un modello pedagogico/didattico che proponga ambienti aperti, liberanti, che metta a proprio agio, risulti il sistema più efficace per permettere ai ragazzi di diventare davvero protagonisti del loro apprendimento.

Le percezioni e gli atteggiamenti degli insegnanti sono fondamentali per le pratiche di successo nel divenire della scuola (Avramidis e Norwich, 2010). Le attitudini positive tra gli insegnanti sono fattori che hanno sempre contribuito in modo significativo al successo dell'apprendimento (Horne, Timmons, 2009, p. 273).

Le nuove tendenze nell'apprendimento offrono agli insegnanti l'opportunità di lasciare che gli studenti assumano un ruolo guida nella pianificazione e nelle attività del curriculum. Ma questo sembra suscitare nella maggior parte degli insegnanti una serie di perplessità e di presentare una serie di ostacoli. Gli insegnanti stessi dovrebbero creare una cultura in cui è possibile ottenere uno spostamento verso metodi più didattici guidati dall'insegnante verso la scoperta più centrata sullo studente e sull'apprendimento cooperativo. I docenti rispondono positivamente alle condivisioni di responsabilità e alle modifiche delle

strutture ma si dimostrano perplessi su ciò che comporta eccessiva novità, forse temendo un aggravio di lavoro o semplicemente timorosi di ciò che non conoscono. La mancanza di esperienza delle tecnologie capaci di portare possibili innovazioni e di modificare l'assetto delle metodologie di apprendimento è dichiarato.

Sarebbe necessario, inoltre, avere un ambiente sociale intorno: la comunità dovrebbe partecipare, conoscere e comprendere il valore dei nuovi spazi di apprendimento.

Alcune esperienze identificano un modello di “Scuole Aperte” in cui vi è l'idea funzionale di migliorare l'offerta formativa, di utilizzare meglio gli edifici scolastici ed anche di trasformare le Scuole in veri e propri “poli civici” intesi come avamposti delle Istituzioni nel territorio (Cantisani, 2014).

I dati, sebbene non possano fornire elementi attribuibili all'intero universo della popolazione in questione, sembrano essere in linea con le aspettative, in una società non abituata all'innovazione e, in generale, riluttante al cambiamento.

Nonostante le potenziali sfide, a questa pedagogia dovrebbe essere prestata ulteriore attenzione in coordinamento con i curricula a livello di sistema, per progettare meglio esperienze di apprendimento coinvolgenti, motivanti e pertinenti.

Riferimenti bibliografici

- Antle A., Corness G., Droumeva M. (2009). Human–computer-intuition? Exploring the cognitive basis for intuition in embodied interaction. *Int. J. Arts and Technology*, 2, 3.
- Avramidis E., Norwich B. (2010). Teachers' attitudes towards integration/inclusion: a review of the literature. *European Journal of Special Needs Education*, 17, 2: 129-147.
- Atkinson D. (2010). Extended, Embodied Cognition and Second Language Acquisition. *Applied Linguistics*, 31(5): 599-622.
- Barrett P., Davies F., Zhang Y, Barrett L. (2015). The impact of classroom design on pupils' learning; final results of a holistic, multi-level analysis. *Building and Environment*, 89: 118-133.

- Barsalou L. (2010). Grounded Cognition: Past, Present, and Future. *Topics in cognitive science*, 4, 18.
- Bertolini P. (2005). *Ad armi pari. La pedagogia a confronto con le altre scienze sociali*. Milano: UTET.
- Cantisani G. (2014). *Scuole aperte, luoghi della partecipazione*. Roma: Quaderno MOVI.
- Cappuccio M. (ed.) (2006). *Neurofenomenologia: le scienze della mente e la sfida dell'esperienza cosciente*. Milano: Bruno Mondadori.
- Chemero A. (2009). *Radical Embodied Cognitive Science*. Cambridge MA: MIT Press.
- Conceição-Rumble S., Daley B.J. (1998). *Constructivist Learning Theory to Web-based Course Design: an Instructional Design Approach*. Paper presentato alla 17th Annual Midwest Research-to-Practice Conference in Adult, Continuing & Community Education.
- Costa M. (2013). Formazione: i processi di capacitazione nei contesti di innovazione. *Formazione & Insegnamento*, 11, 1: 103-118.
- Costa M. (2014). Capacitare l'innovazione nei contesti organizzativi. *Formazione & Insegnamento*, 12.
- Cottini L. (2017). *Didattica speciale e inclusione scolastica*. Roma: Carocci.
- De Jesus M.I., Andrade R., Martínez R. et alii. (2007). Re-pensando la educación desde la complejidad. *Polis*, 16, 5.
- Dewey J. (2016). *Esperienza e educazione*. Milano: Raffaello Cortina.
- Ertmer P.A. (2005). Teacher pedagogical beliefs: the final frontier in our quest for technology integration, *Educational Technology, Research & Development*, 53: 25-40.
- Fiorillo C. (2014). Corpo reale e corpo virtuale nel progetto di architettura. *Heliopolis Culture Civiltà Politica*, 12, 2: 87-101.
- Fisher C. D. (2010). Happiness at Work. *International Journal of Management Reviews*, 12: 384-412.
- Gallese V. (2005). Embodied simulation: From neurons to phenomenal experience. *Phenomenology and the Cognitive Sciences*, 4, 1.
- Gallese V., Gattara A. (2015). Embodied simulation, aesthetics and architecture. An experimental aesthetic approach. In S. Robinson, J. Pallasmaa (eds.), *Mind in Architecture: Neuroscience, Embodiment and the future of Design* (pp. 161-179). USA, Cambridge: MIT Press.
- Garbarini F., Adenzato M. (2004). At the root of embodied cognition: Cognitive science meets neurophysiology. *Brain and Cognition* 56: 100-106.
- Goldman A. I. (2006). *Simulating Minds: The Philosophy, Psychology, and Neuroscience of Mindreading (Philosophy of Mind)*. Mass Market Paperback. Oxford University Press.

- Gomez Paloma F. (2013). *Embodied Cognitive Science. Atti incarnati della didattica*. Roma: Nuova Cultura.
- Gomez Paloma F. (ed.) (2017). *Embodied Cognition. Theories and Application in Education Science*. New York: Nova Publisher Edition.
- Gomez Paloma F., Damiani P. (2015). *Cognizione corporea, competenze integrate e formazione dei docenti. I tre volti dell'Embodied Cognitive Science per una scuola inclusiva*. Trento: Erickson.
- Gomez Paloma F., Tafuri D. (2016). *The body in didactic*. Napoli: Idelson-Gnocchi.
- Gomez Paloma F., Calò M., Borrelli M., Tafuri D. (2017). Embodied Cognition Design. La pedagogia sperimentale tra cognizione corporea e spazio architettonico. *Giornale Italiano della Ricerca Educativa*, 19.
- Griffiths M.D. (2002). The educational benefits of videogames. *Education and health*, XX: 47-51.
- Guerra L. (2010). (eds.), *Tecnologie dell'educazione e innovazione didattica*. Parma: Junior.
- Horne PE., Timmons V. (2009). Making it work: teachers' perspectives on inclusion. *International Journal of Inclusive Education*, 13, 3.
- Iovino R., Fascia F., Lignola G. P. (2014). *Edilizia scolastica*. Palermo: Flacovio.
- Jonassen D.H., Land S.M. (2012). *Theoretical foundations of learning environment*. New York: Routledge.
- Mallgrave H. F. (2013). *Architecture and Embodiment. The implications of the new Sciences and Humanities for Design*. New York: Routledge.
- McGee K. (2006). Enactive Cognitive Science. Part 2: Methods, Insights, and Potential. *Constructivist Foundations*, 1, 2: 73-82.
- Models for Astrocyte Calcium Excitability. *Front Neuroinform*, 11.
- Margiotta U. (2012). Dal welfare al learnfare: verso un nuovo contratto sociale. In G. Alessandrini, *La formazione al centro dello sviluppo umano*. Milano: Giuffrè.
- Margiotta U. (eds.) (2014). Qualità della ricerca e documentazione scientifica in Pedagogia. In U. Margiotta, L. Galliani, L. Binanti, L. d'Alonzo, M. Lipoma, P.G. Ellerani, A.M. Notti. Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Merleau-Ponty M. (1945). *Phénoménologie de la perception*. Paris: Librairie Gallimard (trad. it., *Fenomenologia della percezione*. Bompiani, Milano, 2003).
- Milanesi G. (1991). *I giovani nella società complessa. Una lettura educativa della condizione giovanile*. Torino: Elle Di Ci.
- Ministri Europei dell'Istruzione dell'Interactive Classroom Working Group (2017). *Linee guida per il ripensamento e l'adattamento degli ambienti di apprendimento a scuola*. European Schoolnet (EUN).

- MIUR per le Scuole Innovative (D.M. n. 593 del 07 agosto 2015).
- Nussbaum M. (2004) *Upheavals of Thought. The Intelligence of Emotions*, Cambridge: Cambridge University Press (trad. it., *L'intelligenza delle emozioni*, Il Mulino, Bologna).
- Oblinger D. (2006). Learning Spaces, Educause. Disponibile online: <<https://www.educause.edu/ir/library/pdf/PUB7102.pdf>>.
- OECD (2013). Innovative Learning Environments. *Educational Research and Innovation*. Paris.
- Perkins D. N. (1991). Technology Meets Constructivism: Do They Make a Marriage? *Educational Technology*, 31, 5: 18-23.
- Phillips A. (1995). *The Politics of Presence*. USA: Oxford University Press.
- Rapporto BES 2015: *Il Benessere equo e sostenibile in Italia*. ISTAT.
- Rapporto XV sulla sicurezza, qualità ed accessibilità delle scuole: "I cittadini e l'accesso alle informazioni (2017)". Roma: Scuola di Cittadinanzattiva.
- Rivoltella P.C. (2012). *Neurodidattica. Insegnare al cervello che apprende*. Milano: Raffaello Cortina.
- Robinson S., Pallasmaa J. (eds.) (2015). *Mind in Architecture: Neuroscience, Embodiment and the future of Design*. USA, Cambridge: MIT Press.
- Rizzolati G. (2005). *Grasping the Intentions of Others with One's Own Mirror Neuron System*.
- Rogers P.L. (2000). Barriers to adopting emerging technologies in education. *Journal of Educational Computing Research*, 22, 4: 455-472.
- Sadler R. (2009). Grade integrity and the representation of academic achievement. *Studies in Higher Education* 37, 7: 807.
- Sanoff H. (2002). Schools Designed with Community Participation. *Schools for the Future*: 149-171.
- Scott L.C. (2015). The Futures of Learning 3: What Kind of Pedagogies for the 21st century? *Education Research and Foresight*, 15. Disponibile online: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/00-2431/243126e.pdf>>
- Sen A.K. (2000). *Lo sviluppo è libertà*. Milano: Mondadori
- Sibilio M. (2002). *Il corpo intelligente*. Napoli: Simone.
- Thompson E., Varela F. (2001). Radical Embodiment. *Trends in Cognitive Science*, 5, 10: 418-425.
- Weyland B., Attia S. (2015). *Progettare scuole tra Pedagogia e Architettura*. Milano: Guerini Scientifica.
- Wilson M. (2002). Six vie of embodied cognition. *Psychonomic Bulletin & Review*, 9, 4: 625-636.

La competenza interculturale e il ruolo del “saper sentire”

Intercultural competence and the role of empathy

Marta Milani

Junior Lecturer / Department of Human Sciences / University of Verona (Italy) /
marta.milani@univr.it

abstract

Research studies in neuroscience have shown that individuality and inter-subjectivity are not antithetical and that all cognitive phenomena are also emotional and affective. Emotions control the mind, and not vice versa. These research studies are of educational and social significance, especially in light of the development of multicultural societies and the worrying rise of racism and xenophobic tendencies. The article focuses on the issue of intercultural competence and in particular on the urgent need to educate people to adopt an authentic empathic attitude when encountering others. Having determined the concepts of intercultural competence and empathy, the author goes on to outline some intercultural oriented educational perspectives.

Keywords: *Intercultural competence, Intercultural education, Empathy, Emotional intelligence, Education.*

Le ricerche nel campo delle neuroscienze hanno dimostrato come l'individualità e l'intersoggettività non sono antitetiche, ma che tutti i fenomeni cognitivi sono anche emozionali e affettivi. Sono le emozioni a controllare la mente e non viceversa. Tali scoperte hanno un impatto notevole dal punto di vista educativo e sociale, soprattutto con l'avvento delle società multiculturali e il preoccupante incremento di razzismi e spinte xenofobe. Il contributo si sofferma sul tema della competenza interculturale e, in particolare, sulla necessità improrogabile di educare a un autentico sguardo empatico nell'incontro con l'Altro. L'autrice, dopo aver chiarito i costrutti di competenza interculturale e di empatia, delinea alcune prospettive educative interculturalmente orientate.

Parole chiave: Competenza interculturale, Educazione interculturale, Empatia, Intelligenza emotiva, Educazione.

La competenza interculturale e il ruolo del “saper sentire”

E come possiamo intenderci, signore, se nelle parole ch'io dico metto il senso e il valore delle cose come sono dentro di me; mentre chi le ascolta inevitabilmente le assume col senso e col valore che hanno per sé, del mondo com'egli l'ha dentro? [...]

Luigi Pirandello, *Sei personaggi in cerca d'autore*

Introduzione

L'acquisizione di conoscenze, abilità, atteggiamenti e valori per la piena inclusione e la fattiva partecipazione democratica è ormai divenuta un imperativo categorico specie oggi, in un'era tardo capitalistica che sembra riservare un ruolo apicale a tendenze politiche filotrupiane, come attestano i crescenti fenomeni di razzismo documentati dalla cronaca. È infatti innegabile la quantità di rabbia e di sentimenti xenofobi – che la morsa della crisi ha contribuito ad alimentare – così come la tentazione di erigere muri o ponti levatoi che, dalla Brexit all'Europa orientale sino agli Stati Uniti attraversa – con il suo cupo canto – il tempo presente. Un clima di intolleranza che non va negato, né sottovalutato o, peggio ancora, vellicato via *social media*, ma che richiede piuttosto di ripartire da un'etica assolutamente radicale: quella del prendersi cura gli uni degli altri (Mortari, 2015), forgiando una cultura della responsabilità basata su un sistema di valori opposto a quello guidato dal profitto e dall'edonismo.

Una nuova architettura delle relazioni umane che finisce per essere il vero luogo della “resistenza”, dacché l'opera di costruzione delle comunità, delle istituzioni e della democrazia non è un lavoro che il capitale può assorbire e monetizzare (Klein, 2017). È una questione d'amore; e l'amore, in senso politico, non è un sentimento, ma un'azione inarrestabile e spietata che si fonda sulla disciplina dell'es-

serci per il benessere collettivo, rigenerandosi ogni giorno in quell' "encore" di lacaniana memoria. Tuttavia le persone non sono unite di per sé, così come le abilità di tipo socio-emotivo-relazionale non sono innate, ma è necessario educare all'utilizzo delle stesse (D.W. Johnson, R.T. Johnson, Holubec, 1996; Milani, 2017).

È una sfida sociale, morale, culturale a cui non ci si può sottrarre perché è lo stesso *milieu* storico contemporaneo a richiederlo; la presunta e osannata integrità dei concetti di identità e cultura si rileva – oggi più che mai – per quel che è: un mito. L'inevitabilità dei contatti (reali o virtuali) ne mette in risalto il loro carattere meticciano, eterogeneo, inventivo e congiunturale, frutto delle interazioni e delle rifrazioni intersoggettive. Risulta perciò fondamentale ripensare l'appartenenza e il contesto specifico in cui avviene la percezione dell'Altro; una percezione che, seppur ancorata saldamente al nerbo irriducibile (e intrasmissibile) delle esperienze e del sentire personali, può liberarsi dalle pastoie di condizionamenti e fissazioni – che possono pregiudicare la sua ricezione, comprensione e ponderazione – grazie all'educazione e all'acquisizione di competenza interculturale.

1. La competenza interculturale

Il primo ostacolo che si incontra nel tentativo di dare una definizione di "competenza interculturale" è la babele di espressioni presenti in letteratura e il bizantinismo terminologico ad essa sovente associato (Fantini, 2009; Deardorff, Jones, 2012; Portera, 2013a). Il grado entropico è infatti ravvisabile dai differenti approcci con cui, nel corso del tempo e a seconda del momento storico, il concetto è stato tematizzato, così come dai termini affini e/o contigui usati in maniera intercambiabile o imprecisa.

Secondo Portera (2015, p. 98) si tratta di un "insieme di caratteristiche, conoscenze, attitudini e abilità atte a gestire opportunamente relazioni in contesti e con persone linguisticamente e culturalmente differenti", mentre per Santerini (2010) la competenza ha radici più o meno esplicite sul terreno del comportamentismo, designandola come un mix dinamico di conoscenze e abilità connesse alla *proficiency* e, più in generale, all'abilità di leggere, analizzare e interpretare specifiche si-

tuazioni complesse. Borghetti (2017, p. 2) offre invece una interpretazione articolata del termine, distanziandolo dalla mera prestazione: “IC [intercultural competence] is [...] an integral whole of cognitive, affective and behavioural factors that influence the understanding of, and interaction with, diversity in a broad sense, and which can be developed through education and/or experience”.

Ad ogni modo, a prescindere dalle sfumature semantiche, è ragionevole affermare che v'è un denominatore comune tra le visioni presenti in letteratura; tale leitmotiv è composto da alcuni elementi:

- la competenza interculturale è una combinazione articolata di potenzialità e risorse (cognitive, teniche, emozionali, relazionali e valoriali) per realizzare intenzionalmente performance efficaci e appropriate. Le conoscenze si caratterizzano per essere non tanto l'informazione in sé, ma piuttosto la risultante della sua assimilazione mediante l'apprendimento, mentre le abilità hanno una dimensione applicativa (legata al know-how per portare a termine compiti e risolvere problemi) e contestuale (Cicatelli, 2011). La sfera emotivo-relazionale rappresenta invece una variabile particolarmente decisiva in ambito interculturale, dacché implica una “ristrutturazione” profonda dell'individuo a livello di abitudini e schemi mentali (Goleman, 1998); ciò significa che la consapevolezza emotiva, nella misura in cui è orientata ai valori della convivenza civile e del bene comune, migliora la capacità sociale, permettendo al contempo lo sviluppo delle competenze di autovalutazione, di meta-cognizione e di valutazione del processo;
- il processo che porta alla sua acquisizione è di natura dinamica e aperta (Cambi, 2004; Portera, 2013b) e richiede alla persona di “alzare sempre più l'asticella” dei livelli di consapevolezza sociale, partecipazione, responsabilità e riflessività. In particolare, un atteggiamento pensoso, che si intreccia e si alimenta con l'agire pratico, riveste un ruolo precipuo perché consente alla persona di ripercorrere in modo consapevole la sequenza di azioni e di scelte compiute individuandone punti di forza ed eventuali faglie, capitalizzandoli per il futuro;
- l'azione messa in atto è rilevante per le persone e per il contesto specifico in cui viene esplicata; ciò ne rimarca l'essenziale fragilità, tale

per cui è necessario assumere un'idea costruzionista ed evenemenziale di competenza interculturale. Concretamente significa che quest'ultima non potrà trovare applicazione in modi e situazioni già sperimentati, ma atteggiamenti e comportamenti dovranno essere combinati e ricombinati in maniera sempre nuova e originale (secondo una pratica della obliquità, anziché della linearità) in base alle sollecitazioni esterne. La competenza interculturale è una struttura relazionale a tutti gli effetti: deve essere concepita in rapporto all'intenzione (husserliana) e al contesto; la prima delinea il polo soggettivo della relazione, il secondo si prospetta come testa di ponte tra le persone e la realtà (più o meno problematica) (Baldacci, 2010). Ne deriva una ineludibile, intrinseca e costitutiva problematicità, essendo le variabili in gioco difficilmente prevedibili e controllabili, così come un monito a stare in guardia dalla sostanzializzazione della competenza, quasi fosse indifferentemente trasferibile da un individuo all'altro¹.

Nell'odierna società multiculturale, v'è un'urgente esigenza di divenire più consapevoli delle proprie cornici di senso, dei posizionamenti culturali e valoriali, al fine di operare un decentramento dello sguardo che consenta di aprirsi alla negoziazione. Le ideologie, i proselitismi e i pensieri granitici tolgono humus alla possibilità di innescare ibridazioni positive e attivare iniziative – politiche, culturali e sociali – in grado di migliorare la vita delle persone². Particolare attenzione deve essere pertanto prestata alla componente affettivo-relazionale della competenza, la quale agisce con un movimento centripeto che converge sul soggetto per assicurarne l'empowerment personale e sociale. L'interazione con l'Altro costituisce il campo in cui sperimentare la

1 Anche se frequentare persone con elevate competenze interculturali è un ottimo viatico per meglio acquisirle (Portera, 2013b).

2 Lo ricorda Cioran nel suo testo *Sommario di decomposizione* (1996, p. 54) quando scrive: "Adoperiamoci per far sì che il dio non si insedi nei nostri pensieri, conserviamo i nostri dubbi, le apparenze di equilibrio e la tentazione del destino immanente, giacchè qualsiasi aspirazione arbitraria e balzana è preferibile alle verità inflessibili".

propria capacità di autocontrollo, di modulazione dell'aggressività e dell'egocentrismo, acquisendo al contempo consapevolezza degli schemi operativi interni dacché è un tipo di esperienza che obbliga a scandagliare in profondità dentro se stessi.

2. Necessità di “sentire” l'Altro

Santerini (2017) scrive che, in una società pluralistica e multiculturale, la ragione, benché importante, non è sufficiente perché ad essa si devono associare simpatia, fiducia nella sensibilità morale altrui e ricerca di un *modus vivendi*. Concretamente ciò richiede assunzione di responsabilità, coinvolgimento e la necessità di ripensare l'altro “sentendolo”. Ma è davvero possibile? Perché le immagini delle vittime italiane nel crollo del ponte Morandi a Genova non sortiscono sull'Occidente il medesimo effetto di quella di Aylan, il bambino siriano morto su una spiaggia turca nel 2015 nel tentativo di raggiungere l'Europa assieme ad altri rifugiati? Perché sovente si riesce a essere generosi, a trattare con i guanti di velluto i propri concittadini e al contempo manifestare disprezzo, odio e finanche violenza barbarica verso gli stranieri³? Dunque i neuroni specchio funzionano a intermittenza?

Con un'efficace espressione Rogers, citato da Kalisch (1973), ricorda quanto segue: “Anche se non vivo nel vostro mondo, anche se non posso dire di sapere esattamente come vi sentite e condividere con voi gli stessi sentimenti, comunque *penso* di poter capire come vi sentiate”. Ed è proprio in quel verbo “pensare” che risiede il fulcro del meccanismo empatico.

Quando, nel 1992, Rizzolatti e il gruppo di scienziati da lui coordinati scoprirono l'esistenza dei cosiddetti “neuroni specchio”, fu subito chiaro che i domini cerebrali in gioco non pertenevano solo alla sfera cognitiva, ma anche a quella intuitiva e culturale. Tali ricerche rappresentarono un vero e proprio cambiamento di paradigma in

3 Un esempio icastico è quello di Hitler: empatico con gli animali e demonizzatore con gli ebrei. Oppure il caso di mariti/mogli e genitori esemplari che si ritrovano a perpetrare violenza (fisica e/o verbale) su persone straniere.

campo neurobiologico perché hanno conferito pregnanza scientifica a ciò che intuitivamente si è sempre saputo: ovvero che guardando si impara. Nel momento in cui si memorizza un dato, si compie un movimento, si vede qualcosa, i neuroni si attivano – sparano, in termini tecnici; gli studiosi sopracitati, partendo da un approccio etologico, realizzarono che molti neuroni del sistema motorio rispondono a stimoli visivi. Pertanto, a livello cerebrale, se si guarda una persona bere o afferrare un oggetto, si riesce non solo a imparare, ma anche a capirne le intenzioni a monte, perché si verifica una comprensione istantanea dell'altro senza la necessità di scomodare processi cognitivi di ordine superiore (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006). Non solo: in seguito si è visto che il medesimo meccanismo si verifica anche per le emozioni. Si prenda ad esempio il disgusto: somministrando a una persona uno stimolo olfattivo sgradevole, si attivano alcune sezioni del cervello – tra cui l'insula, un'area corticale che interviene negli stati emozionali – sia in chi compie l'azione sia nell'osservatore.

I neuroni specchio sono anche a fondamento dell'empatia, costruito studiato inizialmente nell'ambito della filosofia tedesca e poi in quello della psicologia clinica e delle neuroscienze. Essa si configura come un processo intenzionale in cui ci si avvicina all'Altro per incrementare la conoscenza della realtà: “[...] Quasi senza rendersene conto, si scopre qualcosa in più sulla gioia attraverso la gioia dell'altro, qualcosa in più sul dolore attraverso il dolore dell'altro che non è il proprio e che in quella esperienza assume un tratto diverso e unico perché appartiene all'altro e solo all'altro” (Granata, 2018, p. 143). Si tratta di solidarizzare e a sintonizzarsi con le emozioni altrui (Bellingeri, 2005; 2013; Boella, 2005). Ma non necessariamente con quelle di tutti. E qui ci si avvicina al quid della questione.

È fondamentale operare dei distinguo tra due diversi tipi di malvagità (Cohen, 2012): quella che esula dai neuroni specchio, ma che avviene per impulso, e la cui causa è da ricercarsi nei lobi frontali poco sviluppati, i quali non riescono a fare da argine all'inclinazione violenta; e quella che deriva invece dal piacere nel perpetrare del male. Tale turpitudine comportamentale può manifestarsi proprio per mancanza di empatia e indifferenza verso la sofferenza del prossimo, che non viene riconosciuto come membro della razza umana. Ciò succede perché l'empatia è sostanzialmente un fenomeno multidi-

mensionale, in cui intuizione, cognizione e cultura si influenzano a vicenda. Lo spiegano bene Cattaneo e Rizzolatti (2009) con un esempio pratico: se si vede un cane mordere, i neuroni specchio sparano perché è un gesto che l'uomo (nel senso di appartenente alla specie umana) può riprodurre; ma se l'animale scodinzola, si può comprendere solo intuitivamente, con il ragionamento, che è felice perché sprovvisto (l'uomo) di coda. Questo significa due cose: la prima che l'azione dei neuroni specchio può essere bloccata mediante un processo razionale e culturale tale per cui l'empatia si attiva maggiormente, come a cerchi concentrici, verso coloro che si ritengono simili (i familiari, i concittadini, chi professa la medesima religione, chi sostiene lo stesso partito politico, ...) mentre, viceversa, viene inibita nei confronti dei "diversi" (per colore della pelle, preferenze, tradizioni, ...); la seconda, prodromica alla prima, è che la dimensione "naturale" e automatica dell'empatia non permette tuttavia di considerarla in quanto tale una forma di moralità (Hoffman, 2008).

Solo attraverso il riconoscimento, la riflessività e la consapevolezza cognitiva, l'empatia raggiunge uno stadio di maturità. Come osserva Donati (2008), riconoscere significa rispettare la dignità e il valore intrinseco dell'Altro (la sua identità, la sua verità) a prescindere da ciò che emerge dall'interazione con lui; soprattutto quando, nel corso del tempo, agenti di cambiamento trasformano la persona in modo così rilevante per cui la si disconosce nel suo modo di ripresentarsi; è grazie all'attività riflessiva che è possibile parlare del "riconoscimento come di una relazione del conoscere di nuovo, del conoscere ritornando riflessivamente su ciò che ci sembrava di conoscere" (Donati, 2008, p. 43). Tuttavia, affinché ciò si realizzi, è fondamentale appellarsi ad una semantica comunicativo-relazionale che faccia perno sulla pedagogia interculturale. Quest'ultima enfatizza la possibilità di dialogo, di confronto paritetico del pensiero (Portera, 2013a; Fiorucci, Pinto Minerva, Portera, 2017; Giusti, 2016) facendo perno su un'etica di cura. Condizione essenziale affinché ciò avvenga è investire le persone di valore intrinseco riponendo fiducia in loro. Solo così potrà realizzarsi un'autentica comprensione dell'alterità senza incappare in fraintendimenti e malinesis e finanche scacchi dialogici tout court. L'esperienza dello scambio interculturale anela al divenire, al cambiamento; non si ferma alla mera accettazione dell'Altro per com'è in quel mo-

mento, nella sua realtà attuale, ma tende allo sviluppo delle potenzialità insite in ciascun essere umano. Una postura, questa, che non può essere appresa in astratto, ma che deve essere indotta con l'educazione.

3. Prospettive educative

Si è visto come i neuroni specchio siano sistemi multimodali che possono essere attivati o disattivati anche da fattori culturali⁴. Basti pensare all'atteggiamento verso i soldati, che fino alla metà del secolo scorso venivano considerati alla stregua di carne da macello e di cui oggi, invece, si condividono le sofferenze individuali; oppure ai movimenti animalisti, i quali hanno contribuito a mutare la percezione dei mammiferi, dei pesci, dei rettili o degli insetti (Rizzolatti, Sinigaglia, 2006). È senza dubbio questa l'ultima frontiera della ricerca scientifica, tanto che da più parti si sta ipotizzando la possibilità di fondare sulle neuroscienze una nuova etica sociale (De Wall, 2011; Maffei, 2011).

Il circuito dei neuroni specchio appare così decisivo per la costituzione di un terreno d'esperienza comune che è all'origine della capacità di agire come attori sociali; il cervello è infatti una struttura straordinaria che, in millesimi di secondo, aziona milioni di miliardi di connessioni che, a loro volta, mettono in moto una serie di trasformazioni di ciò che si è stati e di ciò che si sarà. A modificare tutto ciò sono le informazioni in entrata, che determinano appunto potature e nuove gemmazioni; informazioni a cui sono agganciate emozioni specifiche, le quali tracciano l'apprendimento modificando il connettoma. Ciò avviene perché quest'ultime sono "decisori intelligenti", più potenti del sistema cognitivo stesso, le quali favoriscono la creazione di memorie durature (Goleman, 1998; Panksepp, Biven, 2012). Concretamente significa che se un determinato apprendimento, una interazione, un incontro coinvolge emozioni come l'ansia, la paura o un senso di disistima, esse diverranno un tipo di dato che causerà una sorta di

4 Sebbene le modalità attraverso cui agisce il meccanismo inibitorio o attivatorio da parte della cultura non sono ancora state identificate.

cortocircuito per cui successivamente, quando si ripresenterà un'esperienza simile, verranno recuperate paro paro.

Questo mostra quanto radicato, inevitabile e delicato sia il legame che unisce le persone, a prescindere dal background culturale e valoriale di cui sono portatrici, di come non sia concepibile un Io senza un Tu (Buber, 1991)⁵, ma anche l'importanza di investire sulla condivisione empatica e sulla solidarietà umana acquisendo competenza interculturale. È necessario re-imparare a guardare negli occhi l'interlocutore, ad abbracciarlo, ad accarezzarlo, perché ciò significa immettere nel sistema delle memorie permanenti emozioni che generano benessere.

Solo il superamento della centratura su se stessi – per scorgere il volto dell'Altro squarciando il velo di Maya (Lévinas, 1971) e lasciarsi attraversare e trasfigurare – fa sì che si possa vivere in pienezza l'esistenza umana; l'identità descrive infatti un processo costante di negoziazione non solo tra i differenti campi e tempi del Sé, ma anche – e soprattutto – tra i vari sistemi di relazioni in cui l'individuo è inserito. Si tratta di assumere una postura di apertura e curiosità verso l'ignoto, così come di sviluppare *habitus* mentali capaci di avere un riverbero fattivo sul potenziamento della competenza⁶; tali disposizioni, inclinazioni e tendenze positive – benché mai pienamente possedute, ma piuttosto in perenne divenire – “sono atteggiamenti che sembrano ca-

5 “Dimensione sociale e dimensione personale non sono due diverse direzioni in cui si evolve l'individualità di ciascuno, ma è l'unico avanzamento dell'individuo verso il piano della persona” (Riverso, p. 104).

6 Gli atteggiamenti, al contrario di quanto si pensava in passato, quando si consideravano predisposizioni rigide e anchilosate, possono essere appresi. Secondo Costa e Kallick (2006), il loro sviluppo dipende in particolar modo da cinque variabili: 1) il valore specifico che si attribuisce a un determinato atteggiamento perché considerato consono e/o utile, nonché la scelta di metterlo in atto; 2) la tendenza, il “sentire” l'inclinazione ad applicarlo; 3) la sensibilità, la percezione dell'appropriatezza e della significatività di quell'atteggiamento in un dato contesto; 4) l'impegno a riflettere sull'atteggiamento in sé e, quindi, su come apportarvi continue migliorie; 5) la linea di condotta da tenere per promuovere e incorporare atteggiamenti positivi nelle azioni, nelle decisioni e nelle soluzioni di situazioni problematiche e/o critiche, coerentemente con la scelta operata.

ratterizzare la volontà dell'essere umano: avere un atteggiamento a interrogarsi, a perseverare quando una risposta non è immediatamente conosciuta, ad essere disponibili a cambiare la propria mente alla luce di una nuova informazione" (Costa, Liebmann, 1997, p. 2).

È la scienza pedagogica che ritorna all'acqua e al pane, per dirla con Lucangeli.

Riferimenti bibliografici

- Baldacci M. (2010). *Curricolo e competenze*. Milano: Mondadori Università.
- Baron Cohen S. (2012). *La scienza del male: l'empatia e le origini della crudeltà*. Milano: Raffaello Cortina.
- Bellingreri A. (2005). *Per una pedagogia dell'empatia*. Milano: Vita e Pensiero.
- Bellingreri A. (2013). *L'empatia come virtù. Senso e metodo del dialogo educativo*. Trapani: Il Pozzo di Giacobbe.
- Boella L. (2005). *Sentire l'altro. Conoscere e praticare l'empatia*. Milano: Raffaello Cortina.
- Borghetti C. (2017). Is there really a need for assessing intercultural competence? Some ethical issues. *Journal of Intercultural Communication*, 44: 1-17.
- Buber M. (1979). *Ich und Du*. Stuttgart: Veriag Lambert Schneider (trad. it. *L'io e il tu*, Bonomi, Pavia, 1991).
- Cambi F. (2004). *Saperi e competenze*. Bari: Laterza.
- Cattaneo L., Rizzolatti G. (2009). The mirror neuron system. *Arch Neurol.*, 66(5): 557-560.
- Cicatelli S. (2011). *La scuola delle competenze*. Torino: Il Capitello.
- Cioran E.M. (1949). *Précis de décomposition*. Paris: Gallimard (trad. it. *Sommario di decomposizione*, Adelphi, Milano, 1996).
- Costa L.A., Liebmann R. (1997). *The process-centered school: sustaining a renaissance community*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- De Wall F. (2011). *Letà dell'empatia. Lezioni dalla natura per una società più solidale*. Milano: Garzanti.
- Deardorff D.K. (ed.) (2009). *The Sage Handbook of Intercultural Competence*. Thousand Oaks: Sage.
- Deardorff, D.K., De Wit H., Heyl J.D., Adams T. (eds.) (2012). *The Sage Handbook of International Higher Education*. Thousand Oaks: Sage.
- Deardorff D.K., Jones E. (2012). Intercultural competence. In D.K. Deardorff, H. De Wit, J.D. Heyl, T. Adams (eds.), *The Sage Handbook of International Higher Education* (pp. 283-303). Thousand Oaks: Sage.

- Donati P. (2008). *Oltre il multiculturalismo*. Roma-Bari: Laterza.
- Fantini A.E. (2009). Assessing intercultural competence: Issues and tools. In D.K. Deardorff (ed.), *The Sage Handbook of Intercultural Competence* (pp. 456-476). Thousand Oaks: Sage.
- Fiorucci M., Pinto Minerva F., Portera A. (eds.) (2017). *Gli alfabeti dell'interculturalità*. Pisa: ETS.
- Giusti M. (ed.) (2016). *Building bridges tra le due sponde. L'educazione interculturale all'epoca dei nuovi fondamentalismi*. Università degli Studi di Milano Bicocca: BMW Group Italia.
- Goleman D. (1998). *Working with emotional intelligence*. New York: Bantam Book.
- Granata A. (2018). *La ricerca dell'altro. Prospettive di pedagogia interculturale*. Roma: Carocci.
- Hoffman M.L. (2008). *Empatia e sviluppo morale*. Bologna: Il Mulino.
- Johnson D.W., Johnson R.T., Holubec E.T. (1996). *Apprendimento cooperativo in classe. Migliorare il clima e il rendimento*. Trento: Erickson.
- Kalisch B.J. (1973). What is Empathy? *The American Journal of Nursing*, 9: 1548-1552.
- Klein N. (2017). *No Is Not Enough. Defeating the New Shock Politics and Winning the World we Need*. Toronto: Penguin Books Ltd.
- Lévinas E. (1970). *Totalité et infini*. The Hague: Martinus Nijhoff (trad. it. *Totalità e infinito. Saggio sull'esteriorità*, Jaka Book, Milano, 1980).
- Maffei L. (2011). *La libertà di essere diversi. Natura e cultura alla prova delle neuroscienze*. Bologna: Il Mulino.
- Milani M. (2017). *A scuola di competenze interculturali. Metodi e pratiche pedagogiche per l'inclusione scolastica*. Milano: FrancoAngeli.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Panksepp J., Biven L. (2012). *The Archaeology of Mind. Neuroevolutionary Origins of Human Emotions*. New York: W.W. Norton & Company.
- Portera A. (2013a). *Manuale di pedagogia interculturale*. Roma-Bari: Laterza.
- Portera A. (ed.) (2013b). *Competenze interculturali. Teoria e pratica nei settori scolastico-educativo, giuridico, aziendale, sanitario e della mediazione culturale*. Milano: FrancoAngeli.
- Portera A., La Marca A., Catarci M. (eds.) (2015). *Pedagogia interculturale*. Brescia: La Scuola.
- Portera A. (2015). Aspetti epistemologici e semantici della pedagogia interculturale. In A. Portera, A. La Marca, M. Catarci (eds.), *Pedagogia interculturale* (pp. 65-109). Brescia: La Scuola.
- Riverso M. (1960). *Le istanze della pedagogia nel personalismo di E. Mounier*. Napoli: Libreria scientifica.

- Rizzolatti G., Sinigaglia C. (2006). *So quel che fai. Il cervello che agisce e i neuroni specchio*. Milano: Raffaello Cortina.
- Santerini M. (2010). Intercultural competence teacher-training models: the Italian experience. In *Educating Teachers for Diversity: Meeting the Challenge*. Paris: OECD Publishing.
- Santerini M. (2017). *Da stranieri a cittadini. Educazione interculturale e mondo globale*. Milano: Mondadori Università.

Uomini in professioni educative e di cura: considerazioni da un'indagine sul campo

Men in the educational and care professions: considerations from a field survey

Irene Biemmi

Assistant Professor of Education / Department of Educational Sciences and Psychology / University of Florence (Italy) / irene.biemmi@unifi.it

Silvia Leonelli

Assistant Professor of Education / Department of Educational Sciences / University of Bologna (Italy) / s.leonelli@unibo.it

abstract

The article deals with the lack of men in training courses dedicated to the educational, health, and care professions. Our research, carried out with university students who have been able to escape their "gender cages" by enrolling in studies generally regarded as female preserves, has allowed us to identify multiple social and cultural factors that discourage young men from entering fields of knowledge and practice that, historically, have been closed to their gender. The article specifically examines three factors: Italian school orientation policies, which are silent on gender issues; a cultural and social framework packed with stereotypes that devalue men who choose careers in the health and care sectors; and non-stereotypical male role models at home and school who demonstrate their skills and passion in the educational, health, and care fields.

Our objective is to offer pedagogical hypotheses on the evolution of the male gender as well as to provide a general outline of educational policies that can promote effective gender equality in the context of schools and training.

Keywords: *Educational choices, Gender segregation in education, Education, Gender stereotypes, Men's studies*

L'articolo tratta la scarsa presenza maschile nei percorsi formativi dedicati alle professioni educative e di cura. Una ricerca svolta dalle Autrici con studenti universitari che hanno saputo andare oltre le "gabbie di genere", iscrivendosi a corsi di studio largamente femminilizzati, permette di enucleare una pluralità di fattori sociali e culturali che disincentivano i giovani uomini ad approcciarsi a saperi e pratiche storicamente estranei al proprio genere di appartenenza. In particolare l'articolo ne esamina tre: le politiche italiane sull'orientamento scolastico, silenti sulle questioni di genere; un quadro culturale e sociale carico di stereotipi, che declassa gli uomini che scelgono lavori di cura; la carenza di modelli maschili anti-stereotipati che, in famiglia e a scuola, testimonino competenze e passione verso gli ambiti dell'educazione e della cura.

Obiettivo del contributo è di proporre riflessioni pedagogiche sul cambiamento del maschile e più in generale delineare politiche educative che possano promuovere un'effettiva parità di genere in ambito scolastico-formativo.

Parole chiave: Scelte scolastiche, Segregazione formativa di genere, Educazione, Stereotipi di genere, Studi sulla mascolinità

Uomini in professioni educative e di cura: considerazioni da un'indagine sul campo¹

1. Politiche di orientamento scolastico e questioni di genere: un incontro mancato?

L'orientamento (professionale, scolastico e universitario) è una componente cruciale delle politiche economiche, formative e culturali dell'Unione Europea. Ne è una dimostrazione il piano di riforme economiche lanciato con la Strategia di Lisbona nel 2000, poi rilanciata nel 2005 e proseguita con "Europa 2020", che aveva come obiettivo far diventare l'Unione Europea "la più competitiva e dinamica economia della conoscenza entro il 2010". L'orientamento formativo e professionale è considerato obiettivo strategico e strumentale al raggiungimento di numerose macro-finalità: lo sviluppo dell'innovazione, dell'imprenditorialità e del capitale umano; l'inclusione sociale; la riqualificazione del lavoro; l'occupazione femminile e lo sviluppo sostenibile. Spostando lo sguardo nel settore istruzione e formazione, la centralità dell'orientamento diventa ancora più evidente. Il rapporto *Education and Training in Europe 2020: responses from the EU Member States* (European Commission/EACEA/Eurydice, 2013) della rete Eurydice prende in esame le politiche e le strategie nazionali che a partire dal 2011 i Paesi membri stanno mettendo in atto in risposta alle sfide poste dalle priorità strategiche di "Europa 2020". Gli obiettivi prioritari sono quattro: contrastare l'abbandono scolastico; aumentare il numero di diplomati, la qualità e l'importanza dell'istruzione superiore; mi-

1 Il presente saggio è frutto del lavoro congiunto delle autrici, tuttavia, se per ragioni di ordine accademico fosse necessario attribuire responsabilità individuali, Irene Biemmi ha scritto i §§ 1 e 2, Silvia Leonelli il § 3.

gliorare le competenze e l'istruzione e formazione professionali ai fini dell'occupazione giovanile; incentivare la partecipazione degli adulti nell'apprendimento permanente. Nel rapporto l'orientamento viene annoverato tra gli investimenti più efficaci che i Paesi europei possono compiere per raggiungere tali ambiziosi traguardi.

Il principio in base al quale l'orientamento lungo tutto il corso della vita debba essere riconosciuto come diritto permanente di ogni persona e come leva strategica per le politiche formative (ma anche economiche), è ormai accolto e sostenuto anche in Italia. Consultando le *Linee guida nazionali per l'orientamento* emanate dal Miur nel 2014 si legge che:

L'orientamento non è più solo lo strumento per gestire la transizione tra scuola, formazione e lavoro, ma assume un valore permanente nella vita di ogni persona, garantendone lo sviluppo e il sostegno nei processi di scelta e di decisione con l'obiettivo di promuovere l'occupazione attiva, la crescita economica e l'inclusione sociale (Miur, 2014, p. 2).

Sfogliando l'intero documento sorprende constatare che non sia presente neppure un cenno alle questioni di genere: il rapporto tra politiche di orientamento scolastico e politiche educative volte alla promozione della parità tra studenti e studentesse non viene contemplato.

Il dato risulta sorprendente dato che la variabile di genere, insieme alla classe sociale di appartenenza (Romito, 2016; Ballarino, Checchi, 2006; Schizzerotto, 2002), è quella che ancora oggi incide più profondamente sulle scelte scolastiche e accademiche di ragazze e ragazzi (Sartori, 2009; Biemmi, Leonelli, 2017). Intervenire tramite azioni di orientamento mirate alla decostruzione dei condizionamenti culturali e sociali che agiscono in maniera pervasiva sui percorsi formativi maschili e femminili dovrebbe quindi essere un obiettivo prioritario. La carenza di un'attenzione specifica al legame tra orientamento e parità di genere dà, purtroppo, i suoi risultati: l'Italia è tra i Paesi europei in cui in maniera più forte si registra il problema della "segregazione formativa di genere", cioè il gap tra percorsi tecnico-scientifici (a netta frequentazione maschile) e gli ambiti educativi e di cura (appannaggio del genere femminile). Per segregazione formativa si intende, infatti,

una suddivisione sessista, insita nel nostro ordinamento scolastico, che conduce gli alunni dei due sessi a convogliare gli uni verso indirizzi considerati come maschili e le altre verso indirizzi intesi come femminili (Biemmi, 2014, p. 132). Il fenomeno è già presente nella scelta della scuola secondaria superiore e diventa ancora più marcato all'università.

Secondo le ultime statistiche del Miur sulle iscrizioni al primo anno delle scuole secondarie di secondo grado (Miur, 2017), la percentuale di studenti e studentesse sul totale degli alunni della secondaria superiore è piuttosto equilibrata (51,5% di iscritti di sesso maschile contro il 48,5% di iscritte) ma è distribuita in maniera fortemente disomogenea a seconda del tipo di scuola. Il percorso liceale è quello preferito dalle ragazze (60,6%) e in particolare l'indirizzo di Scienze Umane raccoglie l'89% delle iscrizioni femminili. Nel caso dei ragazzi la scelta ricade sull'istituto tecnico (70% di iscritti) con una prevalenza per il settore "tecnologico" che vede l'83,8% di iscritti di sesso maschile. Inoltre, i ragazzi prevalgono nel liceo scientifico ad indirizzo sportivo (70%) e nelle scienze applicate (68,6%), mentre le ragazze nell'indirizzo linguistico (79,4%) e in quello coreutico (89,6%) (Miur, 2017, p. 5).

Il sistema scolastico pare spaccato in due: ci sono filiere di studio "femminili" e filiere "maschili". Come accennato sopra, questa divaricazione non si attenua ma tende, anzi, ad accentuarsi nel passaggio all'università. Gli ultimi dati di Almalaurea sui "Profili dei laureati" nell'anno 2017 (Almalaurea, 2018) confermano una forte segregazione di genere anche in ambito accademico. Le donne, che da tempo costituiscono oltre la metà dei laureati in Italia (nell'a.a. 1991/92, per la prima volta in Italia, le immatricolate superano gli immatricolati), rappresentano tra i laureati del 2017 il 59,2% del totale. Si rileva una forte differenziazione nella composizione per genere dei vari ambiti disciplinari. Nei corsi di primo livello le donne costituiscono la forte maggioranza nei gruppi "insegnamento" (93,6%), "linguistico" (83,6%), "psicologico" (80,0%) e "professioni sanitarie" (69,8%). Di converso, esse risultano una minoranza nei gruppi "ingegneria" (26,1%), "scientifico" (28,2%) ed "educazione fisica" (31,6%). Tale distribuzione è confermata anche all'interno dei percorsi magistrali biennali. Nei corsi magistrali a ciclo unico le donne prevalgono netta-

mente in tutti i gruppi disciplinari: dal 54,4% nel gruppo “medicina e odontoiatria” al 96,3% nel gruppo “insegnamento” (Almalaurea, 2018, p. 2).

Quando si analizza il fenomeno della segregazione formativa si tende a darne una lettura a senso unico, come se i condizionamenti di genere incidessero esclusivamente sulle scelte formative delle ragazze. Evidentemente, invece, tali condizionamenti agiscono in maniera speculare sulle scelte dei ragazzi che, nell’immaginario comune, sono automaticamente estromessi dai saperi educativi e di cura, e, dunque, dalle professioni che a questi saperi sono collegati.

2. Voci fuori dal coro: esiti di un’indagine su studenti universitari iscritti in percorsi formativi altamente femminilizzati

Facendo una disamina critica della letteratura presente in Italia sui filoni tematici portanti della “Pedagogia di genere” (Leonelli, 2010) si evince che il tema della segregazione formativa è stato raramente oggetto di analisi specifiche e studi sistematici. La segregazione formativa è monitorata perlopiù dal mero punto di vista statistico e quantitativo, estrapolando informazioni da indagini più ampie che riguardano il nostro sistema scolastico e accademico². Le analisi sono inoltre segnate da un’altra peculiarità: si focalizzano sulla segregazione formativa femminile, tralasciando completamente lo studio del fenomeno dalla prospettiva maschile. Da ciò si deduce che ormai è socialmente ritenuto problematico il fatto che le ragazze si tengano ancora lontane da corsi di studio tecnico-scientifico, ma non appare un argomento degno di interesse il fatto che i ragazzi siano un’esigua minoranza in percorsi di studio che conducono a professioni educative e di cura.

Date queste premesse, è stata condotta un’indagine empirica che ha coinvolto un campione di studentesse e studenti universitari di tre atenei toscani (Firenze, Pisa, Siena) iscritti a corsi di laurea caratterizzati

2 Si vedano i rapporti periodici del Miur “La scuola in cifre” e “L’università in cifre”, che da qualche anno prevedono al loro interno dati disaggregati per genere.

da una forte segregazione su base sessuale, cioè aventi una schiacciante presenza maschile o femminile tra gli iscritti³. All'interno di questi corsi è stato selezionato un campione di studenti e studentesse appartenenti al gruppo di minoranza, che sono stati intervistati su alcuni snodi centrali del proprio percorso scolastico e accademico: a partire dalla prima grande scelta, quella effettuata dopo la terza media, per arrivare alla decisione di iscriversi a corsi universitari considerati atipici per il proprio genere di appartenenza⁴. L'indagine si caratterizza per due elementi di originalità che riguardano sia il tema oggetto di indagine sia la metodologia di ricerca utilizzata. Relativamente all'oggetto di studio, partendo dal presupposto che le "gabbie di genere" condizionano non soltanto i percorsi di vita femminili ma anche quelli maschili, si è scelto di studiare i percorsi formativi anticonvenzionali sia delle ragazze sia dei ragazzi. Questa scelta consente di indagare un campo ancora in larga parte inesplorato: i retaggi culturali che segnano il rapporto tra uomini e professioni di cura (Burgio, 2010; Deiana, Greco, 2012). Riguardo alla metodologia della ricerca si è optato per lo strumento dell'intervista biografica (Atkinson, 1998; Bichi, 2002; Mantovani, 1998) anziché il consueto strumento del questionario, che caratterizzava le indagini precedenti.

Per iniziare a esplorare l'immaginario professionale dei ragazzi, in relazione alla discriminante di genere, nel corso delle interviste è stata posta questa domanda: "Perché secondo lei così pochi ragazzi si iscrivono a questo corso di studio?". Grazie a questo spunto di riflessione

3 I risultati dell'indagine – riportati nel volume di Irene Biemmi e Silvia Leonelli (2017), *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative* (Torino: Rosenberg & Sellier) – nel presente contributo sono stati analizzati e rielaborati in forma inedita.

4 Nell'indagine sono state effettuate quaranta interviste biografiche, di cui diciotto a studenti maschi e ventidue a studentesse. Sono stati intervistate studentesse iscritte a ingegneria, informatica, scienze e tecnologie geologiche, scienze della terra, enologia, scienze vivaistiche, fisioterapia e studenti iscritti a scienze dell'infanzia, scienze della formazione primaria, infermieristica, scienze del servizio sociale, terapia della neuro e psicomotricità dell'età evolutiva, tecnico della riabilitazione psichiatrica. Le interviste sono state realizzate durante gli anni accademici 2012-2013, 2013-2014 e 2014-2015.

i futuri maestri, educatori, assistenti sociali, infermieri, terapeuti dell'età evolutiva hanno colto l'occasione per soffermarsi a ragionare su una questione che fino a quel momento avevano affrontato troppo frettolosamente, o che non si erano posti affatto.

Un primo gruppo di intervistati ritiene che la causa principale della segregazione formativa e occupazionale maschile sia determinata da pregiudizi culturali e familiari, radicati storicamente. Per quanto riguarda, per esempio, la professione di insegnante, la concezione tradizionale dell'insegnamento come vocazione – o come missione educativa – viene strettamente connessa al concetto di *maternage*: l'insegnamento si configura come una sorta di luogo sublimato del destino materno in cui le donne possono mettere a disposizione le loro “innate” doti di dolcezza, emotività, solidarietà e altruismo per curare, proteggere e capire i soggetti in crescita. In questa ottica, il mestiere di maestro finisce per apparire “inaccettabile” per un uomo in quanto, seguendo una logica dicotomica, tali caratteristiche non appartengono per definizione al genere maschile e rischiano addirittura di risultare lesive dell'identità personale.

All'interno delle motivazioni di origine culturale rientra anche un insieme di testimonianze di un secondo gruppo di intervistati che puntano l'attenzione sullo scarso riconoscimento sociale di mestieri quali il maestro, l'infermiere, l'assistente sociale. Un pregiudizio diffuso porta a ritenere che certe attività legate alla cura e all'assistenza alla persona (lavare, pulire, nutrire) siano “degradanti” per un uomo, mentre – di nuovo – risultano accettabili per una donna. Sulla stessa linea troviamo testimonianze che puntano l'attenzione sul fatto che le donne sono più portate “per natura” a occuparsi dei bambini, specialmente se molto piccoli, e dunque è “normale” che si avvicinino anche professionalmente a questi ambiti.

Si tratta di un'interpretazione innatista delle differenze di genere secondo la quale le diverse caratteristiche maschili o femminili sarebbero frutto di predisposizioni naturali anziché la conseguenza di processi culturali (Rogers, 1999).

Il dibattito tra la posizione culturale e quella innatista è sempre aperto e si sostanzia in alcune domande di fondo: donne e uomini “imparano” a essere differenti, oppure la responsabilità delle differenze va attribuita esclusivamente al loro patrimonio biologico ereditario?

Le differenze nei comportamenti e nella personalità sono determinate da dati biologici/genetici/ormonali o sono piuttosto il prodotto di condizionamenti culturali e influenze ambientali? In sostanza, le differenze tra maschi e femmine sono innate o sono apprese? Rispetto a questa diatriba, il campione di studenti intervistati si colloca in maniera piuttosto compatta sul fronte culturale, pur manifestando talvolta dei dubbi su possibili “predisposizioni” e “attitudini” differenti di maschi e femmine.

Un terzo gruppo di intervistati appoggia appieno l’ipotesi culturale affermando che la ritrosia dei giovani uomini a scegliere determinati percorsi di studio e di lavoro è dovuta semplicemente alla mancanza di modelli maschili adulti a cui ispirarsi. Esempio il caso del mestiere di maestro: se durante il proprio percorso scolastico nella scuola d’infanzia e primaria un bambino non incontra mai una figura maschile ne deduce che si tratta di una professione adatta solo alle donne. Automaticamente si restringe quello che Silvia Leonelli definisce il “campo di pensabilità”, cioè il ventaglio di opportunità ipotetiche all’interno delle quali il soggetto va a scegliere il proprio individuale percorso:

L’orizzonte delle scelte può essere realmente aperto a 360 gradi, oppure può solo sembrare che lo sia, perché ciò che vede il soggetto sono molte piste battute, che però rischiano di essere identificate come le uniche. Alcune delle possibilità, che pure sarebbero a disposizione, non vengono addirittura pensate (Biemmi, Leonelli, 2017, p. 71).

Come è possibile allargare l’orizzonte di pensabilità dei giovani uomini mostrando professioni che nell’immaginario comune sono concepite come esclusivamente femminili? Una risposta emerge dai racconti degli intervistati che rappresentano la prova vivente del fatto che allargare il proprio sguardo oltre le “gabbie di genere” è possibile, anche se molto faticoso. Di fronte alla domanda sulle motivazioni di una scelta formativa atipica (“Come è maturata in lei la decisione di iscriversi a questo corso di laurea?”) i ragazzi del campione ricostruiscono percorsi di studio, e di vita, assai tortuosi e tormentati. Nella maggior parte dei casi l’idea di voler diventare maestro, infermiere, assistente sociale o terapeuta dell’età evolutiva matura lentamente, grazie a esperienze di vita che determinano rotture nette con il passa-

to. Molti intervistati “scoprono” di voler diventare professionisti nei settori educativi e della cura dopo aver vissuto esperienze extra-scolastiche (servizio civile, campi estivi, doposcuola, babysitteraggio) che li avvicinano a mestieri che non avevano mai contemplato prima come possibili. C'è un “prima” – in cui si va avanti per inerzia, seguendo percorsi già tracciati – e c'è un “dopo”, in cui si scopre una passione inedita, in certi casi una vera e propria *vocazione*, che aspettava solo di poter venire a galla.

Caso esemplare quello di Tommaso che dopo una prima laurea alle spalle e dopo aver sperimentato vari lavori, si mette di nuovo in gioco in età matura iscrivendosi al corso di laurea in Scienze della formazione primaria perché capisce che la sua strada è quella dell'insegnamento. Ecco il suo racconto, che merita di essere citato con ampiezza:

Una persona mi dette un contatto per un campo estivo. E quella è stata l'occasione per arrivare a fare quello che avrei dovuto fare fin dall'inizio... C'erano anche degli indizi qua e là che mi dovevano portare su questa strada. È che io – non voglio vantarmi assolutamente – ma... credo di avere un appeal particolare con i bimbi più piccoli. Me li ritrovavo sempre tutti addosso! (sorridente) Bambini, cugini, vicini di casa... Io sto bene con i bimbi piccoli. E in questo campo estivo è venuta fuori questa cosa. Io quello che ho provato da quel luglio 2011 è difficile da spiegare: mi alzavo alle sei e mezzo la mattina, tornavo il pomeriggio alle cinque però ero contento (sorridente). Io mi dissi: «Se non faccio questo passo qui ora non lo faccio più, e se non lo faccio mi sa che mi pento tutta la vita». E allora mi sono iscritto di nuovo all'università, a Scienze della Formazione. Ancora cinque anni di studio! Ma tutt'ora che faccio il tirocinio non sento la fatica (Biemmi, Leonelli, 2016, pp. 135-136).

Proprio perché la scelta matura progressivamente e a volte in maniera sofferta, quando si arriva alla decisione di iscriversi a corsi di laurea atipici per il proprio genere di appartenenza tale decisione è ferma, decisa, appassionata e il rendimento accademico risulta molto positivo. Visto che la motivazione che sta alla base di qualunque processo di apprendimento è elemento decisivo per il successo formativo (Colombo, 2010), possiamo affermare che le gabbie di genere risultano pena-

lizzanti e deleterie nei percorsi scolastici e accademici sia maschili sia femminili. Attivare percorsi di orientamento finalizzati a scardinare le radici culturali degli stereotipi di genere sarebbe dunque un'operazione non solo eticamente giusta, ma funzionale al buon funzionamento dell'intero sistema scolastico-formativo, e anche lavorativo.

3. Ragazzi e scelte formative “atipiche rispetto al genere”: la questione dei modelli educativi

Le parole dei ragazzi intervistati nella ricerca (Biemmi, Leonelli, 2017) hanno mostrato un'oscillazione tra diverse concezioni sul ruolo maschile nella società: essi risultano emancipati in alcuni settori, e, contemporaneamente, aderenti agli stereotipi sessisti in altri ambiti di vita. In questo senso sono in linea con il resto della società: si muovono fra tradizioni millenarie che riguardano donne e uomini, e i recenti mutamenti a proposito del genere, ancora non metabolizzati a pieno. La nostra società veicola messaggi contrastanti sui ruoli attribuiti a donne e uomini, sulle relazioni tra i sessi, e su altri aspetti legati al genere. Taluni settori sono innovativi, altri restano ancorati alla tradizione. I ragazzi, al pari delle ragazze, faticano a smarcarsi da un immaginario consolidato, conosciuto in tante esperienze concrete, anche se spesso lo denunciano come stereotipato e tentano di trovare vie inedite per la loro vita. Resta però un nocciolo duro, non sottoposto ad analisi, che riguarda l'attribuzione del lavoro di cura alle donne.

L'auspicio che sempre più uomini scelgano di studiare e lavorare nei settori dell'educazione si scontra con lo stereotipo della donna *mater et magistra* (Ulivieri, 1995), la (solita) idea secondo la quale le donne sono più adatte alle professioni di cura, date le presunte caratteristiche del femminile, ritenute immutabili. Questo archetipo contiene in sé la convinzione che la cura non sia basata sulle competenze, i saperi e gli interessi; le professioni di cura non sembrano richiedere una formazione. In particolare, la concezione *mater et magistra* influenza:

- i percorsi scolastici e universitari che mostrano i segni di segregazione formativa; solo le ragazze si orientano/vengono orientate verso studi rivolti alle professioni educative (*magistra*), anche per-

ché si pensa che esse agevoleranno la conciliazione famiglia/lavoro (*mater*);

- il mondo del lavoro di cura, che palesa tassi di femminilizzazione altissimi laddove vi è una relazione diretta con l'età evolutiva, la disabilità, la vecchiaia, la salute, ecc. Non che non vi siano uomini in tali professioni, ma essi occupano tendenzialmente le posizioni apicali, ovvero il vertice della "piramide educativa" (Ulivieri, 1995). Per inciso, le più recenti ricerche confermano la "piramide" a livello europeo (Eige, 2015; Eurostat, 2018). Tali studi forniscono, altresì, i dati più recenti sul nostro paese: le donne che insegnano alla scuola dell'infanzia rappresentano il 99% del corpo insegnante; alle superiori il 69%; all'università il 40% (ma nelle fasce più alte della carriera accademica solo il 25%);
- le famiglie, dove la convinzione che la donna sia una dispensatrice di cura *naturale* concorre, insieme ad altri fenomeni socioculturali, economici, ecc., a coinvolgere i partner in modo asimmetrico nel lavoro domestico e nell'accudimento dei figli (Carriera, Todesco, 2016).

Della segregazione formativa letta "dalla parte dei ragazzi", e dei motivi che i giovani della ricerca (Biemmi, Leonelli, 2017) hanno identificato per spiegare la scarsa desiderabilità delle professioni educative, si è detto nei paragrafi precedenti. Ora saranno gli altri due aspetti a fornire qualche spunto di riflessione pedagogica: da un lato, la carenza di uomini nelle professioni educative; dall'altro, lo scarso coinvolgimento maschile nel lavoro familiare di cura. L'obiettivo è quello di approfondire una delle convinzioni dei ragazzi intervistati, secondo i quali nei contesti formativi mancano esempi di maschilità alternativa e inclusiva. Ovvero, uomini che possano fungere da "facilitatori di pensabilità" rispetto ai lavori di cura. Diego esprime la questione in maniera estremamente efficace, raccontando le reazioni dei conoscenti alla sua decisione di diventare maestro:

Al netto delle motivazioni storiche per cui in passato c'era il maestro e poi la maestra, io credo che oggi sia proprio un problema di modelli: mancano modelli maschili adulti a cui ispirarsi. E devo dire che io stesso in quinta superiore non avevo

ancora in mente di poter fare il maestro... Pensavo che volevo insegnare e quindi dovevo fare il professore. Tutt'ora quando incontro professori del liceo e dico della mia scelta mi guardano con aria incredula, come se avessi aperto un sexy-shop! (Biemmi, Leonelli, 2017, p. 175).

La letteratura da tempo si interroga per comprendere se la femminilizzazione dell'insegnamento influenzi le prestazioni scolastiche delle ragazze e dei ragazzi (Cavalli, 2014; Birch, Crosier, 2018), non pervenendo a risposte certe. Il peggiore rendimento degli studenti maschi, attestato da ricerche e dati ministeriali, è dovuto all'iniquità delle insegnanti, che preferiscono le ragazze? Oppure possiamo immaginare che, accanto ad altri fenomeni, possa agire anche il mancato rispecchiamento degli studenti in uomini che sappiano porsi come "mediatori simbolici" tra il maschile e l'educazione? (Mapelli, Ulivieri Stiozzi, 2012). Ciò che viene definita l'"evidenza invisibile" (Mapelli, Ulivieri Stiozzi, 2012) – la scarsa presenza di uomini – può essere discussa in Italia? E' possibile sviluppare un dibattito, ad esempio, sulle "quote blu" intese come un male necessario? Si ritorna, dunque, agli stereotipi radicati e condivisi: se è vero che l'assenza di figure maschili a scuola è un problema, o può diventarlo, perché poi ridicolizziamo i ragazzi che frequentano il liceo delle Scienze Umane o di corsi di laurea quali Scienze della Formazione primaria, Educatore sociale e per la prima infanzia? La schizofrenia della nostra società è evidente: ameremmo che più uomini si occupassero di educazione, ma, quando lo vogliono fare, li deridiamo e/o li ostacoliamo.

Se anche non perverremo a una risposta definitiva a proposito del rendimento scolastico, abbiamo una certezza: la scarsa presenza di docenti di sesso maschile impedisce ai ragazzi di conoscere modelli di ruolo atipici, certo, ma soprattutto *modelli esistenziali* di mascolinità. Ovvero figure emblematiche, che dimostrino un'identità maschile più ampia, libera esprimersi *anche* nelle relazioni educative. Uomini che siano capaci di affrancarsi dalla preoccupazione legata allo scarso riconoscimento sociale ed economico che affligge le professioni di cura, richiamato spesso come deterrente. Ai giovani uomini servono *mentori antimaestri*, figure che mostrino traiettorie di vita e di studio non convenzionali. La definizione è di Mottana (1996) ma, va detto, non ri-

guarda le questioni di genere; tuttavia, la proposta dell'Autore resta valida anche aggiungendo questa curvatura. I giovani uomini hanno bisogno di educatori che siano in grado, da un lato, di affiancarli nei momenti di svolta, senza imporre loro un destino (formativo, professionale, ecc.); dall'altro, di mostrare la bellezza di progettarsi in modo autonomo, anche fuori dalle "gabbie di genere".

Accanto alla questione quantitativa, si pone dunque la questione qualitativa, la necessità che gli uomini nelle professioni educative ragionino sul maschile come categoria socioculturale e sappiano incentivare tale riflessione anche nei ragazzi. La mancanza dei modelli resta comunque centrale nella percezione degli studenti maschi, come testimonia Marco, futuro infermiere:

Se ti trovi ad avere un maestro maschio alle elementari o un infermiere maschio che si prende cura di te e queste figure le trovi quando sei ancora giovane, può darsi che questi incontri possano influire su di te. Secondo me i modelli di genere vengono costruiti piano piano nella vita, con le esperienze che fai e anche con le esperienze che vivi in casa. Per esempio c'è il caso della famiglia con ruoli divisi, tu esci da quella famiglia e costruisci a tua volta ruoli di genere rigidi e divisi... Secondo me inconsciamente qualcosa entra (Biemmi, Leonelli, 2017, p. 175).

Queste parole permettono di transitare verso il secondo tema, relativo alla vita familiare. Già da una ventina d'anni lo squilibrio tra carico domestico femminile e maschile si va riducendo. A seconda del campione considerato (contano l'istruzione, l'età, la professione, la collocazione geografica, la presenza di figli, ecc.) la storica asimmetria tra donne e uomini diminuisce. Per quanto riguarda le famiglie con figli, tale fenomeno si manifesta proprio nella cura: i "nuovi padri" sono più presenti, si occupano anche di una serie di incombenze routinarie (i compiti, ad es.) e non disdegnano le cure corporee dei figli (l'igiene personale, ecc.). Tuttavia, la loro occupazione prevalente attiene alla dimensione ludica, certamente più coinvolgente: giochi, sport, attività all'aria aperta, ecc. (Istat, 2015, 2017).

Si ripropone dunque la domanda posta sopra: se è vero che i giovani hanno bisogno di incontrare uomini anticonformisti, che siano *felici* di praticare la cura, perché quando ci sono padri accudenti, presenti nella

vita dei figli con calore e competenza, li denigriamo attraverso la definizione di “mammo”? Uno tra i primi pedagogisti impegnato a “dire il maschile criticando il maschilismo”, notava sia la “perdita della credibilità” quando un uomo si occupa dei compiti familiari sia la “debolezza” associata a chi scardina i ruoli domestici attribuiti secondo il sesso (Mantegazza, 2008, 14-15). Dieci anni dopo, la situazione è ancora troppo simile: nonostante il trend positivo riportato sopra, c’è una stigmatizzazione nei confronti di chi si avvicina ai settori socialmente attribuiti al femminile, anche se lo fa all’interno della famiglia. Gli uomini fanno uno sforzo continuo per distanziarsi dal femminile e per inserirsi nell’ordine di genere binario, al fine di auto ed etero identificarsi con il gruppo maschile (Ciccone, 2009; Bellasai, 2010; Burgio, 2010). Di conseguenza, dato che alle donne è stata storicamente associata la cura, allora allontanarsi dal femminile implica una sorta di divieto di accesso ai correlati della cura (ascolto, empatia, ecc.) e ai suoi territori (infanzia, educazione, ecc.). Come coinvolgere le famiglie affinché ripensino criticamente alle categorie di *femminile* e di *maschile*? Come sviluppare un dibattito sull’importanza, per i giovani, di vedere all’opera i “nuovi padri” (Murgia, Poggio, 2012), intesi come modelli di cura?

Eppure il problema della segregazione formativa, e poi professionale, dei ragazzi va affrontato attraverso un’alleanza tra scuola, famiglia e società, difficilmente realizzabile senza una discussione collettiva. Un esempio della situazione è dato dalla difficoltà di coinvolgere i genitori in percorsi di formazione ad hoc, soprattutto ora, ai tempi del movimento “No Gender”.

Se gli altri attori sociali remano contro l’idea di riconoscere e decostruire gli stereotipi di genere sul maschile, la scuola può comunque assumere la responsabilità consapevole di implementare tale riflessione e di introdurre cambiamenti significativi nelle giovani generazioni. Ad esempio, attraverso percorsi di educazione di genere, legati alle rappresentazioni sociali delle professioni “femminili” e “maschili” oppure mediante processi di orientamento formativo sensibile al genere (Biemmi, Leonelli, 2017, p. 175). Soprattutto, il mondo dell’educazione può valorizzare i processi di negoziazione – tra sé e le aspettative di genere – che ciascuno può attivare, al fine di non limitare la progettualità seguendo soffocanti condizionamenti.

Riferimenti bibliografici

- Atkinson R. (1998). *The life story interview*. Thousand Oaks, CA: Sage (trad. it., *L'intervista narrativa. Raccontare la storia di sé nella ricerca formativa, organizzativa e sociale*, Raffaello Cortina, Milano, 2002).
- Ballarino G., Checchi D. (eds.) (2006). *Sistema scolastico e disuguaglianza sociale, scelte individuali e vincoli strutturali*. Bologna: Il Mulino.
- Bellassai S. (2010). Dalla trasmissione alla relazione. La pedagogia della mascolinità come riposizionamento condiviso nella parzialità di genere. In C. Gamberi, M. A. Maio, G. Selmi (eds.), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità* (pp. 45-54). Roma: Carocci.
- Bichi R. (2002). *L'intervista biografica. Una proposta metodologica*. Milano: Vita e Pensiero.
- Biemmi I. (2012). *Educare alla parità. Proposte didattiche per orientare in ottica di genere*. Roma: Conoscenza.
- Biemmi I. (2014). Le pari opportunità sui banchi di scuola. In A. M. Venera (ed.), *Genere, educazione e processi formativi. Riflessioni teoriche e tracce operative* (pp. 115-136). Parma: Junior.
- Biemmi I., Leonelli S. (2017). *Gabbie di genere. Retaggi sessisti e scelte formative*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Biemmi I., Leonelli S. (2018). Un'emergenza sempre attuale: le gabbie di genere e la segregazione formativa. In S. Ulivieri (ed.), *Le emergenze educative della società contemporanea. Progetti e proposte per il cambiamento* (pp. 809-816). Lecce-Brescia: Pensa MultiMedia.
- Burgio G. (2010). Il maschile in adolescenza. Genere e orientamento sessuale in prospettiva educativa. In C. Gamberi, M. A. Maio, G. Selmi (eds.), *Educare al genere. Riflessioni e strumenti per articolare la complessità* (pp. 55-70). Roma: Carocci.
- Carriero R., Todesco L. (2016). *Indaffarate e soddissfatte. Donne, uomini e lavoro familiare in Italia*. Roma: Carocci.
- Cavalli A. (2014). L'insegnamento: una professione femminile? In M. Cavazza, P. Govoni, T. Pironi (eds.), *Eredi di Laura Bassi. Docenti e ricercatrici in Italia tra età moderna e presente* (pp. 142-149). Milano: Franco Angeli.
- Ciccone S. (2009). *Essere maschi. Tra potere e libertà*. Torino: Rosenberg & Sellier.
- Colombo M. (2010). *Dispersione scolastica e politiche per il successo formativo. Dalla ricerca sugli early school leaver alle proposte di innovazione*. Trento: Erickson.

- Deiana S., Greco M.M. (eds.) (2012). *Trasformare il maschile nella cura, nell'educazione, nelle relazioni*. Assisi: Cittadella.
- Leonelli S. (2010). Costruzioni di identità e pedagogia di genere. In M. Contini (ed.), *Molte infanzie molte famiglie. Interpretare i contesti in pedagogia* (pp. 57-76). Roma: Carocci.
- Mantovani S. (1998). *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*. Milano: Bruno Mondadori.
- Mapelli B., Ulivieri Stiozzi S. (eds.) (2012). *Uomini in educazione*. Rho: Stripes.
- Mottana P. (1996). *Il mentore come antimaestro*. Bologna: CLUEB.
- Murgia A., Poggio B. (2012). *Padri che cambiano. Sguardi interdisciplinari sulla paternità contemporanea tra rappresentazioni e pratiche quotidiane*. Pisa: ETS.
- Rogers L. (1999). *Sexing the Brain*. London: Weindenfeld & Nicolson (trad. it., *Sesso e cervello*, Einaudi, Torino, 2000).
- Romito M. (2016). *Una scuola di classe. Orientamento e disuguaglianza nelle transizioni scolastiche*. Milano: Guerini.
- Sartori F. (2009). *Differenze e disuguaglianze di genere*. Bologna: Il Mulino.
- Schizzerotto A. (2002). *Vite ineguali. Disuguaglianze e corsi di vita nell'Italia contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Ulivieri S. (1995). *Educare al femminile*. Pisa: ETS.
- Ulivieri S. (2015). Education, Training and Career Guidance or Counselling. *Pedagogia oggi. Formative guidance. Between life project and permanent learning*, 1: 13-27.

Sitografia

- Almalaurea (2018). *XX Indagine. Profilo dei Laureati 2017*. In <<http://www.almalaurea.it/universita/profilo/profilo2017>> (ultima consultazione: 20/09/2018).
- Istituto europeo per l'uguaglianza di genere EIGE (2015). *L'indice sull'uguaglianza di genere*. In <<https://eige.europa.eu/sites/default/files/documents/mh0216052itn.pdf>> (ultima consultazione: 20/09/2018).
- European Commission/EACEA/Eurydice (2013). *Education and Training in Europe 2020: Responses from the EU Member States. Eurydice Report*. Brussels: Eurydice. In <<http://eurydice.indire.it/pubblicazioni/education-and-training-in-europe-2020-responses-from-the-eu-member-states/>> (ultima consultazione: 20/09/2018).
- European Commission/EACEA/Eurydice. Birch P., Crosier D., *Does it matter if men don't teach?* (2018). In <<https://eacea.ec.europa.eu/national->

- policies/eurydice/content/does-it-matter-if-men-dont-teach_en> (ultima consultazione: 20/09/2018).
- Eurostat (2018). *Gender statistics*. In <https://ec.europa.eu/eurostat/statistics-explained/index.php/Gender_statistics>
- Istat (2016). *I tempi della vita quotidiana*. In https://www.istat.it/it/files/2016/11/Report_Tempidivita_2014.pdf> (ultima consultazione: 20/09/2018).
- Istat (2017). *Indagine conoscitiva sulle politiche in materia di parità tra donne e uomini. Audizione parlamentare del Presidente dell'ISTAT Giorgio Alleva, I Commissione "Affari costituzionali" della Camera dei Deputati*. In <https://www.istat.it/it/files//2017/10/A-Audizione-parit%C3%A0-di-genere-25-ottobre_definitivo.pdf> (ultima consultazione: 20/09/2018).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca (2014). *Linee guida nazionali per l'orientamento permanente centrato sulla persona*. In <http://www.istruzione.it/orientamento/linee_guida_orientamento.pdf> (ultima consultazione: 20/09/2018).
- Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca-Ufficio Statistica e Studi (2017). *Le iscrizioni al primo anno delle scuole primarie, secondarie di primo e secondo grado del sistema educativo di istruzione e formazione*. In: <<http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/Le+iscrizioni+al+primo+anno+delle+scuole+primarie%2C+secondarie+di+primo+e+secondo+grado+del+sistema+educativo+di+istruzione+e+formazione/>> (ultima consultazione: 20/09/2018).

Giuditta Alessandrini (a cura di)

Atlante di pedagogia del lavoro

FrancoAngeli, Milano, 2017, pp. 491

Nell'ambito della collana "pedagogia del lavoro" diretta da Giuditta Alessandrini, John Polesel e Massimiliano Costa è uscito, per i tipi della Franco Angeli, il volume *Atlante di pedagogia del lavoro*, un pregevole strumento di studio che favorisce la "lettura" delle nuove "geografie" del lavoro.

Il volume è suddiviso in tre parti, contiene ventuno saggi e offre un'ampia prospettiva storica, teorica e metodologica con l'approfondimento critico delle più opportune *policy* educative. Ogni singola parte è incentrata su un particolare ambito di una "nuova geografia del lavoro". Sono delineati gli spazi del moderno sistema educativo come luoghi dell'apprendimento e della riflessione sul carattere generativo del lavoro.

Nella prima parte, denominata *Strade "maestre" verso il 2020*, il volume si apre con la prospettiva pedagogica di Giuseppe Bertagna, il quale evidenzia luci e ombre del valore formativo del lavoro. In questo ambito l'autore riflette sulla concezione dell'istituto della alternanza scuola-lavoro e sul rischio concreto di una "deformazione scolastica del nostro sistema di istruzione e formazione" (p. 82).

Sempre nell'ambito della prima sezione del volume, i contributi di M. Gessler, P. Malavasi e U. Margiotta evidenziano la disamina complessiva

della pedagogia del lavoro. M. Gessler sottolinea le peculiarità, i vantaggi e le criticità del sistema duale di apprendistato tedesco (p. 116). Da un'altra angolatura, P. Malavasi affronta il tema in oggetto prendendo in considerazione la prospettiva di una pedagogia dell'impresa creativa, libera, partecipativa e solidale (p. 116). Sul rapporto fra sviluppo socio-economico, vantaggio competitivo delle imprese e capacità innovativa del mercato del lavoro, U. Margiotta affronta la differenza concettuale tra merito e talento. Ripercorrendo i passaggi che vanno dalla "esaltazione del capitale umano" alla "guerra dei talenti", egli chiarisce che la valorizzazione del talento può essere essenziale per produrre risultati a scuola, nelle imprese e nelle organizzazioni (pp. 135-136).

Concludono la prima parte del volume i contributi di Martin Mulder *The concept of competence: blessing or curse?* e di Henning Salling Olesen *A critical review of the Concept of Competence in Relation to Competence Assessment* con un'ampia riflessione sul tema della competenza che riconfigura, nel composito ambito storico sociale, il dibattito culturale sviluppatosi nel corso degli ultimi anni, sui temi e sulle questioni dello sviluppo della *performance* e delle *new skills* (pp. 170-184).

Dal punto di vista della storia del

lavoro, Giuseppe Zago analizza le trasformazioni economiche, sociali, culturali ed educative che hanno favorito il passaggio della formazione dalla “bottega alla fabbrica” e spiega come siamo passati, nel corso dell’ultimo secolo, a un modello educativo fondato sulla capacità di apprendere, come “un tentativo di compromesso elaborato da una società e da una scuola che non fanno – o non possono – dare finalità più impegnative” (p. 215).

La seconda sezione del volume, denominata *Borghi e città, le diverse “cittadinanze” dell’apprendimento sul lavoro*, traccia interessanti riflessioni pedagogiche sulle condizioni che caratterizzano i processi innovativi della pedagogia del lavoro moderno. Si tratta di prospettive di approfondimento scientifico che denotano una particolare propensione alla ricerca delle implicazioni formative delle nuove tecnologie di Industria 4.0 sulle traiettorie di apprendimento tra *digital ubiquity* e *dynamic capabilities* (Massimiliano Costa pp. 219-236). Un ulteriore ambito della ricerca ermeneutica è quello “biopolitico” che, secondo il paradigma della teoria neo-liberale di Foucault, mette in guardia dal rischio per il lavoratore di identificarsi con gli obiettivi perseguiti dall’impresa, spogliandosi della sua individualità (Fabrizio d’Aniello pp. 237-254) in accordo alla scelta di un preciso presupposto definito dal modello integrato formazione-lavoro dello “*Humanistic management*”, in grado di collegare la “buona formazione” alla “buona impresa” (Daniela Dato,

255-275). Nel testo, il presupposto che diventa indispensabile per non isolare i processi culturali derivanti dal cambiamento del lavoro dai processi formativi, si richiama a una rigorosa disamina della teoria dello *Human Development Approach*, connotata dalla mappatura di alcuni vettori che permettono di indicare i contesti capacitanti dell’apprendimento continuo e informale (Piergiuseppe Ellera, pp. 276-301) e delle nuove linee metodologiche della *Vocational education and training* (Kostantinos Poulidakas pp. 302-319). Lo sfondo dell’impianto critico-problematico è la “pedagogia dell’impresa” fondata sulla responsabilità sociale, richiamata nei documenti che tracciano i processi che hanno condotto ai modelli educativi proposti dalla Commissione UE e che stimolano il mercato del lavoro e le *Skills Intelligence* (Alessandra Vischi, pp. 320-333).

Qual è dunque il miglior approccio educativo per rispondere alle nuove esigenze del mercato del lavoro in così rapida trasformazione? Questo interrogativo entra nel merito delle questioni analitico-descrittive, come si evince dai temi di approfondimento della terza parte del volume intitolata *Barriere, frontiere e ponti*. In questo ambito, i risultati ricavati dalla revisione delle priorità strategiche del “*working group ET 2020*”, elaborato nel 2015 dalla Commissione Europea, introducono al tema del “*Work – Based Learning*” come approccio pedagogico innovativo per il rafforzamento della formazione professionale

e dell'apprendimento sul lavoro (Valerio Massimo Marcone, pp. 337-356). L'istituto dell'apprendistato è interpretato come la strategia più efficace per contrastare il problema della disoccupazione giovanile (Emmanuele Massagli, pp. 357-376) e del modello scuola – impresa (Alessandro Mele e Paolo Nardi, pp.377-397) con l'educazione alla imprenditorialità che rafforza l'idea prioritaria di sviluppo in Europa (Daniele Morselli, pp. 398-415).

La terza parte dell'*Atlante* riprende l'analisi e la rilevanza dell'apprendimento informale negli ambiti lavorativi. Sono in evidenza i “percorsi di integrazione tra apprendimento formale ed informale nei contesti di la-

voro” (Claudio Pignalberi, pp. 416-435) con il circostanziato affondo che riguarda la visione olistica della riflessione rousseauiana (Andrea Potestio, pp. 436-456). L'ultima parte dell'opera è dedicata agli scenari del prossimo futuro e viene presentato il programma di ricerca OECD “PIACC”, i dati interpretativi, le nuove policy da perseguire (Fabio Roma, pp.457-486). All'indirizzo della progettazione delle politiche comunitarie su tali tematiche, per aiutare i Paesi ad identificare i punti di forza e di debolezza dei propri sistemi nazionali di sviluppo delle competenze e delle *adult skills*, sta il cuore dell'opera collettanea.

Alessandra Gargiulo Labriola

Paolo Alfieri

Le origini della ginnastica nella scuola elementare italiana. Normativa e didattica di una nuova disciplina

Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2017, pp. 186

Il recente volume di Paolo Alfieri è un ottimo esempio delle possibilità euristiche e interpretative offerte dalla più recente linea storiografica in ambito scolastico-educativo, caratterizzata dall'apertura alla storia della didattica, alla storia del libro di testo e alla storia della cultura materiale della scuola, un passaggio ritenuto essenziale per approfondire l'indagine oltre la normativa e la ricostruzione del contesto politico, ideologico e peda-

gogico che ne ha fatto da cornice. Questo ha permesso all'autore di affrontare un tema solo marginalmente trattato dagli studiosi, apportando svariati e significativi elementi di novità: l'insegnamento della ginnastica nella scuola elementare, con particolare attenzione al contesto che fece da sfondo alla nascita di questa disciplina nel grado primario dell'istruzione.

Nell'approfondita introduzione al testo, Alfieri ricostruisce con precisio-

ne la letteratura esistente sull'argomento, delineandone i punti di pregio e le eventuali lacune, mende che il suo lavoro si è posto l'ambizioso obiettivo di colmare grazie, appunto, alle nuove angolature adottate e al ricorso a strumenti di indagine differenti rispetto al passato. La tradizione manualistica ha infatti spesso privilegiato la prospettiva didattica e/o divulgativa, un taglio del resto perfettamente coerente con la destinazione di quei testi, ossia la formazione dei docenti laureati in scienze motorie (o, prima, ISEF).

Un'altra caratteristica peculiare di certa storiografia pedagogica ed educativa è il taglio politico-culturale degli studi, anche in materia ginnico sportiva o igienica; si tratta di una prospettiva molto ricca, in grado di sviluppare la narrazione inserendola nel più ampio scenario ideologico, politico, di storia delle idee, talvolta però a scapito – lamenta l'autore – del contesto scolastico vero e proprio. La storia della scuola, pur considerata all'interno del più ampio contesto summenzionato, diviene invece l'ambito precipuo in cui si innerva il presente lavoro, a partire da una minuziosa analisi della normativa, compresa quella diramata tramite circolari ministeriali, una tipologia di fonte finora in buona parte ignorata.

Il principale pregio del volume è quello di aver verificato l'attuazione pratica di questa documentazione ufficiale (leggi, programmi, circolari etc.), vale a dire, per usare le parole dell'autore, l'aver verificato "l'iniziale

processo di istituzionalizzazione scolastica della ginnastica", ponendo come termine *a quo* non tanto l'Unità d'Italia, quanto la fine del Settecento.

Lo studio della manualistica scolastica diviene poi fondamentale per ogni lavoro che intenda ricostruire in maniera esauriente, quindi non limitandosi all'analisi della sola normativa, la storia di una singola disciplina scolastica. Un asserto doppiamente vero nel caso di una materia particolare come la ginnastica, nei cui esordi rivestì un peso non indifferente anche la divisione in scuole – verrebbe quasi da definirle consorterie – animate da principi e metodologie assai differenti. Alfieri, nel dare conto di questa realtà frammentata, ricostruisce il contesto locale, a partire dai poli principali: Torino e, soprattutto, Bologna e Milano.

Il riferimento alle esperienze locali credo sia un altro dei passaggi cardine per ricostruire l'affermazione di una materia giovane come la ginnastica, proprio al fine di verificare l'attuazione pratica delle indicazioni ministeriali; in quali termini poté dirsi realizzata? Si verificarono – e in caso affermativo, per quali motivi – le condizioni favorevoli alla nascita di una fronda contraria alle indicazioni elaborate dal potere centrale? Quali margini di autonomia, soprattutto in un periodo "liquido" quale quello fondativo, furono permessi? Chi furono i principali attori coinvolti? Un lavoro certamente oneroso che richiederebbe forse l'apporto di più studiosi, ma che permetterebbe, lavorando sulla scia

del pregevole lavoro di Paolo Alfieri, di ricostruire minuziosamente una storia ricca e interessante, a partire anche dal rapporto tra centro e periferia, tra direttive ministeriali e applicazioni pratiche. Penso, ad esempio, alla realtà veneziana, legata alla scuola bolognese, dove hanno rivestito un ruolo fondamentale figure come Pietro Gallo o Costantino Reyer.

Un ulteriore elemento di novità apportato da Alfieri è l'apertura alle testimonianze dei soggetti maggiormente coinvolti nel processo di affermazione della ginnastica nelle scuole elementari: maestri, ispettori, conferenzieri. Interessante, inoltre, il riferi-

mento agli scritti di De Amicis, che rappresentano una fonte molto significativa – stante la perfetta conoscenza della materia da parte dello scrittore ligure e la sua acribia nel compulsare le riviste magistrali dell'epoca alla ricerca di storie reali da cui trarre ispirazione – per ricostruire il vissuto emozionale di quelle figure.

Per concludere, il volume di Paolo Alfieri rappresenta un testo esemplare delle potenzialità euristiche legate alla presente stagione storiografica, capaci di aprire squarci inediti e di grande interesse anche in campi già parzialmente esplorati in passato.

Fabio Targhetta

Giuseppe Bertagna (a cura di)

Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze

Studium, Roma, 2018

Il volume curato da Giuseppe Bertagna, *Educazione e formazione. Sinonimie, analogie, differenze* edito per i tipi di Studium Edizioni costituisce un ulteriore tentativo per addentrarsi, attraverso due sicuri (ma inquieti) fulcri ermeneutici – *educazione e formazione* – nei grovigli di un sapere, la pedagogia, il cui statuto epistemologico è sempre in discussione seppur meno ambiguo di quanto lo era agli albori della “crisi delle scienze europee” ed al sorgere delle scienze dell'educazione. È dunque uno studio che si incanala in quel dibattito che ha caratterizzato soprattutto l'ultimo quarto di secolo del

Novecento e che, in Italia, ha visto impegnati autorevoli Colleghi: da Massa a Bertolini a Scurati a Flores d'Arcais fino a Granese e Cambi.

Il curatore del volume, *ab imis fundamentalis* del proprio ragionamento enucleato nell'introduzione, non nasconde la prospettiva che regge l'intero discorso, e quindi la trama che raccorda i diversi saggi: “il termine scienza è qui sempre inteso nel senso greco di *episteme* e latino di *scientia*: un predicare grazie al *logos*, un sapere certo e affidabile relativo alle proprietà che lo identificano e lo contraddistinguono” (p. 8).

Posta questa prerogativa non è cer-

tamente agevole pervenire ad un'univoca categoria concettuale capace di guadagnare alla pedagogia lo statuto di scienza: il suo s-oggetto (l'uomo e la sua libertà), i suoi fini, infatti, non possono cristallizzarsi in uno sguardo meramente retro-spettivo, incapsulato, dei fenomeni formativi/educativi. Questi ultimi, traggurdati in maniera meramente constatativa o al più storica dalle scienze dell'educazione e/o formazione, offrono una visione di tali *fatti* (non colti nella loro qualità di *eventi*) conformata sui canoni oggettivanti della via tecnico-scientifica. La pedagogia, invece, ha il compito di tematizzare in maniera preponderante e critica il contributo delle altre scienze dell'educazione/formazione in vista di potenziare quella capacità progettuale, dunque, *in primis*, teoretica oltre che prassica, capace di garantire alla persona e alla comunità un futuro di sempre maggiore compimento di sé e di tutti (p. 40). Nel riconoscimento che il fine della pedagogia è sempre, allo stesso tempo, volto all'idiografico, della parte, ma dentro all'unità che ontologicamente inerisce ad ogni persona intesa come intero, come tutto. Per garantire questa impegnativa prerogativa di personalizzazione ritornano qui, epistemologicamente fondati, termini carichi di ascendenze fenomenologiche: "la pedagogia è attiva, interventista, antideterministica, progettuale, emancipatoria, creativa ...". In quanto rivolta al futuro (quindi all'utopia) e non ricurva sul passato la pedagogia è quindi la scienza del possibile: del possibile e dell'imperfetto.

All'interno del quadro qui delineato si situano gli interventi degli Autori dei diversi saggi che si scontrano e combattono (quando è possibile disambiguandola) con la natura polisemica ("sfrangiata", scrive Carla Xodo) dei termini "educazione" e "formazione", caratteristica – questa – che "rende qualsiasi criterio distintivo essenzialmente contestabile" (Baldacci). Dalla prospettiva analitica a quella etimologica a quella concettuale a quella della comunicazione fino a quella storico-critica – il termine formazione ha le sue ascendenze nella *paidéia* platonica e classica; nell'*entelechéia* aristotelica, poi ripresa con la monadologia di Leibenz; nella proposta latino-rinascimentale dell'*humanitas*; nel "regno dei fini di Kant"; nella *Bildung* – i diversi saggi affrontano delle distinzioni, delle gerarchie e delle dialettiche generate dal discorrere sull'educazione a partire dalle due categorie sopra menzionate (educazione e formazione) restituendo al lettore una panoramica quanto mai completa ed aggiornata dell'attuale dibattito in seno all'epistemologia pedagogica italiana. È questo, un tentativo, per molti versi convincente, di suffragare una tradizione, quella italiana, che non rinuncia ad interpellare categorie interpretative "altre" rispetto a quelle meramente oggettivanti e riduzioniste utilizzate dalle scienze della natura per descrivere fenomeni intricati e complessi: dall'istruzione, alla formazione all'educazione fino alla comunicazione. Tale tentativo, specularmente, ne richiama un altro: inter-

rogarsi circa lo statuto (e la postura) del destinatario di tali processi: la persona, l'uomo, l'individuo, termini affatto sinonimici, come rileva Giancarla Sola. L'intento speculativo del volume, in definitiva, richiama il bisogno di affermare una pedagogia con una dignità scientifica solida e definita,

che si confronti "ad armi pari" (Bertolini) con gli altri saperi impegnati a comprendere l'uomo e la sua "avventura esistenziale", fatta appunto di inculturazione, apprendimento, istruzione, educazione e formazione.

Andrea Bobbio

Gabriella Calvano

Educare per lo sviluppo sostenibile. L'impegno degli Atenei italiani: esperienze in corso e buone pratiche

Aracne, Roma, 2017, pp. 132

Nell'ambito delle attuali *policies* ambientali e delle politiche europee della ricerca, il concetto di sostenibilità interroga i contesti organizzativi, di natura privata o pubblica, appartenenti a diversi settori produttivi.

Tra essi assumono un ruolo peculiare le Università.

Il testo di Gabriella Calvano *Educare per lo sviluppo sostenibile. L'impegno degli Atenei italiani: esperienze in corso e buone pratiche*, nell'offrire una disamina di aspetti emblematici, difficoltà e sfide che un Ateneo deve affrontare per perseguire uno sviluppo realmente sostenibile, pone a tema la necessità di una ricerca sempre più orientata ai temi e problemi della sostenibilità.

Nella prima parte del volume l'autrice propone un essenziale itinerario di approfondimento delle principali conferenze internazionali e dei docu-

menti emblematici che hanno favorito la presa di coscienza del ruolo strategico degli Atenei nella promozione e costruzione di una cultura della sostenibilità.

La seconda parte prende in esame il panorama universitario italiano con particolare riferimento all'impegno della Rete delle Università per lo Sviluppo Sostenibile (RUS) esplorandone e approfondendone finalità, obiettivi, idee.

In particolare, sono presentati i risultati di una ricerca esplorativa di tipo quantitativo che ha coinvolto i referenti RUS dei quarantasei Atenei italiani aderenti alla Rete, con l'intento di indagare le motivazioni che hanno spinto le Università in parola a prenderne parte, i progetti in corso e le possibili azioni formative da mettere in atto in futuro per partecipare una cultura della sostenibilità.

La ricerca mette in luce come la creazione di reti e partenariati tra Atenei consenta la circolarità delle conoscenze, la condivisione di buone pratiche e una riflessione sistematica sul ruolo che l'educazione assume nel generare un cambiamento culturale. L'essere in Rete può promuovere e favorire l'implementazione di inediti programmi universitari, capaci di innovare i processi organizzativi, di rafforzare i legami con il territorio e intercettare nuove professioni che mettano a tema la qualità della vita.

L'attenzione nell'ultima parte del volume si focalizza su uno studio di caso relativo all'Università di Bologna, Ateneo che ha aderito, attraverso il *Sustainability Hub*, al movimento internazionale *Green Office Movement* con l'intento di "sostenere la transizione verso un futuro sostenibile" (p. 103) e diventare un punto di riferimento per coloro che quotidianamente "abitano" l'ateneo bolognese. Guidato da studenti e supportato dai membri della comunità universitaria, l'Hub ha come scopo quello di porre in essere politiche, progetti e interventi per rendere le Università più sostenibili. L'autrice riferendosi in particolare al progetto "Terracini in transizione" segnala alcune proposte di *Urban Green Technologies* quali tetti e pareti verdi, orti urbani, pavimentazioni drenanti, che una volta realizzate permetteranno all'Uni-

versità di Bologna di ottenere benefici ambientali e di sviluppare nuove forme di resilienza urbana.

Si sottolinea come la costruzione di un'unità centrale di *start-up*, coordinamento e comunicazione possa essere efficace per creare sinergie tra facoltà e dipartimenti dello stesso Ateneo, favorendo su ampia scala la partecipazione.

Il *Green office* si pone, secondo Calvano, quale spazio di apprendimento responsabile, esperienza di servizio che svolge un ruolo determinante nell'educazione e nella crescita personale e comunitaria in cui "ciascun attore sociale e istituzionale riconosce il proprio ruolo, la propria responsabilità e si mobilita per avviare quel processo di rigenerazione umana, istituzionale, urbana, globale, oggi non più procrastinabile" (p. 107).

Lo studio dell'autrice si colloca nell'ambito dell'articolata e ricca riflessione nazionale sulle tematiche educativo-ambientali attestata di recente dai volumi collettanei *Pedagogia dell'ambiente 2017. Tra sviluppo umano e responsabilità sociale* (a cura di M.L. Iavarone, P. Malavasi, P. Orefice, F. Pinto Minerva) e *Trame di sostenibilità. Pedagogia dell'ambiente, sviluppo umano, responsabilità sociale* (a cura di C. Birbes).

Sara Bornatici

Elisabetta Musi

L'educazione in ostaggio. Sguardi sul carcere

FrancoAngeli, Milano, 2017, pp. 187

A cinquant'anni dalla rivoluzione culturale che ha percorso la società civile come un fremito di riscatto dei diritti e della dignità umana, il carcere continua ad essere forse l'unica vera e propria "istituzione totale" superstite. Il motivo di questa relativa impermeabilità al cambiamento è dovuto forse alla sua marginalità (una posizione topografica che ne traduce una simbolica ben più significativa) e in buona parte anche alla resistenza di un paradigma (quello punitivo-espia-tivo) che, nonostante le dichiarazioni di principio e perfino il dettato costituzionale (art. 27), ancora fatica – e non poco – a legittimare quella prioritaria dimensione "rieducativa" della pena che ne farebbe, peraltro, un'organizzazione forse non meno costosa, ma di sicuro meno improduttiva.

Come tutti i "mondi a parte", quello del carcere è "in ostaggio" di un'organizzazione sui *generis*, con le sue regole scritte e non scritte, tanto più rigida e autoreferenziale quanto più isolata e incapace di rinnovarsi, perlopiù refrattaria a ciò che può mettere in discussione l'assetto tradizionale e perfino scalfirne i lati più assurdi e incomprensibili.

Ma, perché qualcosa di nuovo possa accadere, è indispensabile promuovere e sostenere una contaminazione interno-esterno che, tranne al-

cuni casi virtuosi e non a caso esemplari, stenta ad affermarsi. Solo dall'incontro delle storie e dall'intreccio degli sguardi possono scaturire intuizioni inedite e possibilità insospettate. Da questa intenzionalità nasce il volume di Elisabetta Musi, che all'intelligente fatica della comprensione unisce la convinta costanza dell'impegno: quello di aiutare gli studenti, ad esempio, ad accostarsi all'universo penitenziario senza pregiudizi e con la stessa fiducia e volontà di promozione umana che caratterizza il loro approccio ad altri luoghi; e quello di stabilire connessioni, sintonie, alleanze utili a catalizzare il cambiamento. In questo quadro acquisisce valore anche l'appello ad altre voci: quelle di don Augusto Fontana, di Maria Inglese, di Carla Chiappini, di Alberto Gromi e quella di Ugo, un ex detenuto la cui magrezza forse è la metafora più vivida della consunzione di un sistema troppo impegnato a *privare della libertà* (la libertà di *fare* il bene o il male) a chi ne ha fatto cattivo uso, per ricordarsi che il suo compito dovrebbe consistere, semmai, nel *restituire la libertà* (la libertà di *essere* peggiore o migliore) a chi forse non l'ha mai conosciuta veramente.

Ecco, questo forse è lo snodo pedagogico più rilevante: poter trasformare la *colpa* in *responsabilità*. Solo la re-

sponsabilità per il futuro, infatti, libera dal destino, laddove la colpa invece inchioda al passato in modo spesso inesorabile – e molto al di là della durata della pena. Proprio come accade al galeotto Jean Valjean de *I miserabili* (giustamente richiamato nel testo), che cambia non quando viene punito per ciò che ha commesso, ma quando sente su di sé lo sguardo benevolente del vescovo Myriel. Uno sguardo capace di appellarsi all'*altro* Valjean dentro Valjean che lo stesso Valjean non ha mai conosciuto (il genio di Victor Hugo, in questo, resta insuperato).

Come ammonisce Hannah Arendt: “Senza essere perdonati... la nostra capacità di agire sarebbe per così dire confinata a un singolo gesto da cui non potremmo mai riprenderci” (riprova ne sia l'indice di recidiva tra i detenuti, che non accenna a calare: quasi 7 su 10 tornano dentro); o come scriveva Goethe: “Se prendiamo un uomo per quello che è lo rendiamo peggioro, se lo prendiamo per quello che deve essere lo rendiamo come può diventare”.

L'inerzia da combattere, allora, non è solo quella dell'azione, ma ancor prima quella del pensiero, perché è la reiterazione dei luoghi comuni che impedisce alle istituzioni di evolvere e di diventare fattori di crescita

per le persone che le abitano. Questo probabilmente è l'intento più ambizioso e importante di questo libro: restituire vigore e dignità ad una riflessione pedagogica sul carcere che ne smascheri le dimensioni più irrazionali e mortifere e, nel contempo, ne rintracci i sussulti di vita e gli spiragli di speranza.

I sussulti di vita, ad esempio, insiti nel fatto che molti detenuti sono anche genitori (una risorsa potenziale di riscatto spesso sprecata), perché se non si è riusciti ad essere diversi per se stessi, forse poterlo fare per altri (i propri figli) è una marcia in più. O gli spiragli di speranza che percorrono le scritture brevi, spesso rese scarse ed essenziali dalla sofferenza e dal pudore, di detenuti e non detenuti che condividono uno spazio formativo. Formativo nel senso che contribuisce a *dar forma* a ciò che ancora non è abbastanza consolidato per potersi manifestare compiutamente, ovvero: un'altra versione di sé. È un'operazione lenta e paziente (come sempre lo è l'educazione), quasi il lavoro di gestazione – certo non privo di rischi e fallimenti – di un'identità alternativa, davvero capace di *percepirsi altrimenti*.

Daniele Bruzzone

Anna Maria Colaci (a cura di)

I bambini e la società. Percorsi di ricerca storico-educativa

Pensa MultiMedia, Lecce-Brescia 2018

Il volume curato da Anna Maria Colaci raccoglie i saggi presentati in occasione del Convegno Internazionale «Il Novecento: il secolo del bambino», svoltosi a Lecce nell'ottobre dello scorso anno: esso si articola in quattro sezioni tematiche, la prima delle quali approfondisce la condizione dei bambini le cui esistenze sono state segnate dall'instaurarsi dei regimi totalitari, dalle rivoluzioni e dalle guerre novecentesche. Entrando nello specifico della trattazione, il saggio di Giuseppe Annacontini si sofferma sull'eredità del pedagogista polacco di origine ebrea Janusz Korczak (1878-1942) i cui principi educativi ancora oggi ci invitano a riconoscere al bambino il dovuto rispetto per una serie di caratteristiche tipiche della sua età e della sua condizione, fra le quali spiccano la sua ignoranza, la sua laboriosa ricerca di conoscenza, il suo presente e la sua crescita. Ancora in area geografica europea orientale si colloca il saggio di Valentina Pastorelli, che approfondisce le proprie riflessioni sull'uomo nuovo di Anton S. Makarenko, attraverso l'esegesi del suo *Poema Pedagogico*: questi si sviluppa all'interno dell'infanzia, luogo deputato alla crescita della creatività. I bambini, sotto questa ottica, risultano da un lato il risultato pedagogico ed umano del collettivo, dall'altro sono analizza-

ti in prospettiva, attraverso una catarsi presente, che ne cancella i precedenti delinquenti e si proietta nella dimensione storica dell'uomo nuovo. Il terzo saggio della prima sezione, curato da Trigueros Gordillo, Rubio Mayoral e Mirman Flores, approfondisce le condizioni dell'infanzia durante la guerra civile spagnola (1936-1939), sottolineando l'importanza delle immagini nella narrazione storica, che hanno evidenziato la drammaticità di questo conflitto civile e la crudezza che ha reso i bambini l'obiettivo più debole.

La seconda sezione si pone lo scopo di analizzare una serie di modelli educativi evolutisi nel corso del Novecento, inquadrandoli all'interno di una cornice generale, ovvero approfondendo alcuni di questi, la cui importanza è determinata dal loro carattere innovativo rispetto alla cornice educativa dominante. La prima finalità è stata sviluppata dal saggio di Andrea Bobbio, il quale, attraverso lo studio dei *Programmi, Orientamenti ed Indicazioni Nazionali* quali indicatori del divenire delle diverse rappresentazioni sociali del bambino, emerse nel corso del Novecento, contribuisce a delineare la diacronia delle immagini dell'infanzia nel secolo da poco concluso. Emerge così una figura di bambino che influenza in modo attivo le

pratiche educative che lo riguardano e gli adulti che si occupano di lui attraverso la sua “cultura bambina”. Sguardi più mirati a specifici modelli educativi, invece, sono stati sviluppati negli altri saggi di questa sezione. Il contributo di Paola Dal Toso, infatti, prende in esame la proposta educativa extrascolastica e la sua incidenza sulla formazione di bambini e bambine nel corso del secondo dopoguerra ed analizza alcune delle esperienze dell'associazionismo di ispirazione cattolica, tra le quali quella delle Beniamine di Azione Cattolica e delle Coccinelle dell'Associazione Guide Italiane, mentre dell'associazionismo di ispirazione laica, e più precisamente comunista, prende in considerazione quella dei Pionieri. Il saggio di Marcello Tempesta si concentra sull'educazione religiosa nella scuola agazziana: al suo interno è evidente, secondo l'autore, la ricerca del modo opportuno per accostare la disponibilità dell'infanzia alla dottrina cristiana, al messaggio di Gesù che va presentato alla sua purezza, senza ‘camuffature’, senza ‘volgarità’, nel rispetto delle esperienze del bambino e con la volontà di aiutarlo a trovare una risposta al suo bisogno di verità e di significato. Il quarto saggio di questa sezione, scritto da Mario Gecchele, si sofferma sulla storia della pratica dell'istituzionalizzazione per quanti furono concepiti come «diversi»: egli invita lo storico, dopo la critica demolitrice di molte istituzioni soprattutto a partire dal secondo dopoguerra, a riflettere sulla lunga durata temporale che caratterizzò istituzioni

come i collegi, le caserme, gli orfanotrofi, dai quali emersero personalità diverse, sia positive che negative, come del resto avviene in tutte le realtà umane. Conclude gli interventi all'interno di questa area tematica l'intervento di Elisa Mazzella sullo status della maternità nella seconda metà degli anni Settanta, all'indomani di significativi mutamenti sociali, culturali e giuridici, che hanno radicalmente cambiato la chiave di lettura nell'interpretazione del ruolo materno di fronte all'infanticidio.

La terza sezione raccoglie i saggi aventi come oggetto l'infanzia nel Mezzogiorno. Il contributo di Brunella Serpe approfondisce le dinamiche di sviluppo dell'Associazione Nazionale per gli interessi del Mezzogiorno d'Italia, ponendo in evidenza il ruolo giocato da una classe magistrale che nel corso del ventesimo secolo, affronta una complessa e difficile lotta per diffondere l'alfabeto nei contesti più disagiati e periferici. Il secondo saggio, opera di Barbara De Serio, ricostruisce la storia dei nidi Montessori, ponendo particolare attenzione alla città di Foggia, che conserva una storica tradizione montessoriana perché ha avviato il suo progetto di valorizzazione dell'infanzia, ispirato alle teorie della grande educatrice di origine marchigiana, a partire dagli anni Sessanta del Novecento, puntando sulla cura della primissima età con l'istituzione di servizi educativi per bambini di età compresa tra zero e tre anni. Il terzo e ultimo saggio di questa sezione, scritto da Anna Maria Colaci, at-

traverso la ricerca di fonti primarie inedite (quaderni, libri di testo, giornali di classe etc.) di alcune realtà scolastiche salentine, si pone l'obiettivo di chiarire come nella pratica scolastica il Fascismo sia stato capace di conciliare politica, scuola elementare ed educazione, allo scopo di formare l'uomo nuovo, il buon cittadino italiano. Dalla Riforma Gentile alla Riforma Bottai, in effetti, l'obiettivo guida appare di natura etica, recuperando lo Spirito del passato, quel mito di Roma, che la nuova generazione fascistizzata è chiamata a ri-attualizzare.

Infine, la quarta e ultima sezione tematica include saggi a carattere letterario, psicologico ed educativo-pedagogico. Il contributo di Gabriella Seveso analizza la figura della nutrice nelle rappresentazioni del teatro classico, cogliendone le differenze rispetto al modello descritto nelle più antiche opere omeriche, laddove mostra come tale figura secondaria sia uscita dal ruolo di sfondo e si muova nei drammi teatrali con maggiore individualità e autonomia. Il saggio di Mimmo Pesare, incentrato sulla storia della psicopedagogia dinamica in Europa, mostra come l'Edipo – e con esso la sua figura metonimica per eccellenza, quella del piccolo Hans – rappresenta il precipitato psicopedagogico di quella razionalità altra che il secolo scorso aveva restituito al mondo della cultura come protagonista della storia dell'educazione. Il contributo di Anna Antoniazzi riflette sulla storia dell'infanzia nel Novecento attraverso il punto di vista del genere femminile,

rivalutandone la sorte rispetto ai loro coetanei maschi, dal momento che oggi hanno la possibilità di confrontarsi con una pluralità di modelli diversi. A loro, scrive l'autrice, è concessa la possibilità di scegliere se omologarsi alle mode, anche a quelle narrative, o meno; ai loro coetanei del sesso opposto, invece, la cultura occidentale sembra continuare a proporre, fin dai tempi antichi, un unico modello educativo e culturale, quello del vincitore. Conclude la sezione il saggio di Letterio Todaro che ha il merito di recuperare l'esperienza di Roberto Dentì e di Gianna Vitali per comprendere come da quello spirito di 'contestazione' che caratterizzò profondamente l'atmosfera del '68 e che poi, a largo raggio, deflù verso i processi di democratizzazione della cultura dell'educazione e della scuola nell'Italia degli anni Settanta, poterono prendere il largo iniziative che hanno un lascio un segno storicamente importante: l'aver contribuito a cambiare il senso dell'investimento culturale sull'infanzia, quale scommessa per realizzare il compimento di un circolo virtuoso tra educazione e democrazia.

L'affresco che si ricava dall'analisi dei saggi raccolti nel volume curato da Anna Colaci restituisce quella complessa visione poliedrica con la quale devono essere indagati gli oggetti della storiografia educativa del ventesimo secolo, definito per antonomasia, a partire da Ellen Key, il "secolo dei fanciulli".

Giuseppe Elia

