

Il rispetto della voce dei bambini come primo passo per un'educazione alla cittadinanza

Respect for children's voices as the first step in citizenship education

Paola Zonca

Università degli Studi di Torino | paola.zonca@unito.it

ABSTRACT

Often some traits of authoritarian pedagogies still dwell in ECEC. Although reference documents place citizenship education at the center, children are not always the real protagonists of daily educational routine. Starting from the ideas of the child protagonist and of child's resistant voice, some examples of practices that are not very open to children's participation will be presented and some useful reflections will be proposed to promote democratic citizenship education.

Alcuni tratti delle pedagogie autoritarie spesso albergano ancora nei servizi per l'infanzia. Nonostante i documenti di riferimento pongano al centro l'educazione alla cittadinanza, i bambini non sempre sono reali protagonisti nelle giornate educative. Partendo dalle idee di bambino attivo si presenteranno alcuni esempi di pratiche educative poco aperte alla partecipazione dei bambini e si proporranno alcune riflessioni utili a promuovere azioni concrete che rendano i bambini protagonisti, nell'ottica di una formazione alla cittadinanza democratica.

KEYWORDS

Education for citizenship | Child's participation | ECEC | Democracy | Infant Voice
Educazione alla cittadinanza | Partecipazione del bambino | Servizi per l'infanzia | Democrazia | Voce del bambino

OPEN  ACCESS Double blind peer review

Volume 1 | n. 2 | dicembre 2023

Citation: Zonca P. (2023). Respect for children's voices as the first step in citizenship education. *Cultura pedagogica e scenari educativi*, 1(2), 132-139. <https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-18>.

Corresponding Author: Paola Zonca | paola.zonca@unito.it

Journal Homepage: <https://ojs.pensamultimedia.it/index.php/sipeges>

Pensa MultiMedia: ISSN: 2975-0113 • DOI: 10.7347/spgs-02-2023-18

Received: 15/10/2023 | **Accepted:** 14/11/2023 | **Published:** 29/12/2023

1. I diritti dell'infanzia tra protezione e partecipazione

La violenza sull'infanzia è una “definizione ombrello che accorpa molteplici pratiche, significati e sfumature” (Biffi, 2020, p. 10). Un'estensione dei processi educativi intenzionali potrebbe sembrare un antidoto al fenomeno, ma in realtà nelle trame educative si annidano anche tratti prevaricatori che negano, almeno in parte, i diritti dei bambini. Talvolta è, quindi, l'educazione stessa che, anziché rivelarsi emancipatrice, rischia di declinarsi in pratiche autoritarie.

Intendiamo per pratiche autoritarie un insieme di atteggiamenti, scelte educative, proposte didattiche e decisioni organizzative che non tengono conto delle capacità del bambino, delle sue richieste e dei suoi interessi. Sebbene da più di trent'anni l'art. 12, comma 1, della *Convenzione Onu sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* stabilisca che “Gli Stati parti garantiscono al bambino capace di discernimento il diritto di esprimere liberamente la sua opinione su ogni questione che lo riguarda, le opinioni del bambino essendo prese debitamente in considerazione tenendo conto della sua età e del suo grado di maturità” non possiamo affermare che la dignità dei piccoli sia effettivamente sempre difesa e garantita. Si può anzi sostenere che permane un certo livello di approvazione sociale – sia a livello educativo e scolastico sia in ambito familiare – delle pratiche violente (Biffi, 2020).

Appare allora quanto mai necessario che le dichiarazioni poc'anzi riportate siano tenute in considerazione da educatori, insegnanti¹ e genitori: esse infatti pongono le basi² perché si realizzi per i bambini un coinvolgimento non transitorio e si concretizzi una effettiva partecipazione alla vita sociale (Toffano Martini & De Stefani, 2017). Questa è una prospettiva essenziale affinché sia possibile coltivare fin dall'infanzia una postura permanente che renda i soggetti in formazione partecipi e protagonisti del proprio percorso educativo³. Un invito al coinvolgimento diretto dei bambini nei loro percorsi educativi è contenuto nelle Linee Pedagogiche (Ministero dell'Istruzione, 2021) laddove si mette in risalto che “il bambino non è solo un piccolo che sta crescendo, destinatario di interventi e cure, ma è un soggetto di diritto a tutti gli effetti che, all'interno della famiglia, della società e delle istituzioni educative, deve poter esercitare le prime forme di cittadinanza attiva” (p. 5). In tale documento viene altresì rimarcato che i valori fondativi del servizio educativo sono accoglienza, democrazia e partecipazione (p. 15).

Se a livello di principio queste considerazioni sono ampiamente condivise, tuttavia lo stesso Comitato sui diritti dell'infanzia, nel 2009, riconosce che – a vent'anni dalla ratifica – il diritto di esprimere le proprie opinioni su un'ampia gamma di questioni è spesso disatteso, in particolare per i minori appartenenti alle fasce svantaggiate della popolazione e per i bambini piccoli⁴. Tale inosservanza, relativamente alla fascia 0-6, permane ed è spesso da attribuire a concezioni, pratiche e consuetudini che sono di ostacolo alla realizzazione di questo importante diritto: “I bambini non solo vivono una dimensione esistenziale per noi lontana, ma noi li guardiamo con uno sguardo pieno di costruzioni sull'infanzia” (Mortari, 2009, p. 80). Per di più a volte intendere l'infanzia come fenomeno sociale rischia di impedirci di vedere il bambino concreto, *hic et nunc*.

Avvicinarsi al bambino reale richiede, infatti, una postura particolare (Bondioli, 2017): essa risente di

- 1 Nel corso del testo si utilizzerà spesso il termine educatori, con tale sostantivo si intendono educatori ed educatrici, insegnanti e personale educativo nel suo complesso. Allo stesso modo scrivendo bambini ci si riferisce a bambini e bambine.
- 2 Si tenga presente che la necessità di prestare particolare attenzione al bambino è stata già enunciata nella *Dichiarazione dei diritti del bambino*, di Ginevra, del 1924 e nella *Dichiarazione dei diritti del fanciullo* adottata dall'Assemblea generale il 20 novembre 1959 e negli statuti, e relativi strumenti, di agenzie specializzate e organizzazioni internazionali che si occupano del benessere dei bambini.
- 3 Le *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (MIUR, 2012) fanno riferimento all'autonomia soggettiva e alla capacità di apprendere ad apprendere come presupposti per essere attivi e partecipi non solo nella comunità in cui si vive ma anche rispetto a collettività più ampie e composite. Del tema dell'educazione alla cittadinanza nella prima infanzia si è occupata anche Elena Mignosi (2015).
- 4 All'articolo si menziona, infatti, che tale diritto si riserva al bambino capace di discernimento, sottintendendo che alcuni bambini, per età o altre condizioni, non ne siano capaci.



quella che Bruner (2002) definisce ‘pedagogia popolare’, che riflette una varietà di conoscenze irriflesse sui bambini: “possono essere visti come dei testardi che devono essere corretti; degli innocenti che vanno protetti da una società volgare; [...] dei recipienti vuoti da riempire di conoscenze che solo gli adulti possono fornire” (p. 61).

Non di rado infatti le visioni più comuni (Demozzi, 2016) che si esprimono rispetto ai bambini li connotano come esseri vulnerabili, fragili, bisognosi, cocciuti: raramente ci si concentra sulle loro potenzialità, non sempre si colgono i percorsi esplorativi che mettono in atto e spesso non si riconosce la loro precoce predisposizione a instaurare relazioni sociali (Luciano, 2023). È pur vero che la “particolarità” della voce infantile fa sì che questa si riveli di difficile interpretazione e spesso sia soggetta a fraintendimenti e marginalizzazioni (Savio, 2019). È pertanto necessario rammentare il monito di Freire “se non so ascoltare gli educandi e non mi espongo alla loro parola, finisco per parlare ‘per’ loro. Parlare e discutere ‘per’ diventa sempre parlare ‘su’, che necessariamente significa ‘contro’” (p. 26). Di nuovo si tratta di un atteggiamento autoritario che nega, in modo più o meno manifesto, il ruolo attivo del bambino.

Se è vero che non si può trasformare il mondo, la realtà, senza trasformare le coscienze delle persone e che “io mi trasformo nel trasformare. Io sono fatto dalla storia nel momento in cui la faccio” (Freire, 2017, p. 30) allora appare cogente che i piccoli che abitano quotidianamente i nidi e le scuole d’infanzia sperimentino fin da subito occasioni e contesti in cui esercitare il loro ruolo di soggetti (Bragg, 2007; Cheeseman & Sumsion, 2016) attraverso una partecipazione attiva e democratica. Come ci ricorda la lezione deweyana, infatti, prima di essere una forma di governo la democrazia è anzitutto uno stile di vita che può essere appreso all’interno dei contesti di crescita. Nel concreto, la frequenza sistematica di un ambiente sociale come la scuola, al pari dei servizi educativi, tende a promuovere anche l’acquisizione di atteggiamenti etico-sociali (Baldacci, 2020). In questo senso poter agire in prima persona, inviare messaggi che vengono accolti, comunicare bisogni o interessi ed essere ascoltati restituisce al minore l’esperienza di essere riconosciuto e considerato degno di attenzione, in quanto essere umano.

Nel capitolo 4 degli Orientamenti nazionali (Ministero dell’istruzione, 2022) si fa riferimento esplicito all’importanza di favorire la partecipazione dei bambini, prevedendo un loro intervento attivo e tenendo conto delle loro competenze (p. 33). E si ricorda che il loro coinvolgimento non va solo sostenuto ma anche predisposto⁵ e incoraggiato.

È evidente che nei contesti educativi si prevedono dei momenti intenzionali e si mettono in campo attenzioni esplicite per educare alla convivenza democratica, ma aver cura dell’educazione etico-sociale significa fare un passo ulteriore: equivale a prestare attenzione al fatto che questi aspetti non siano solo dichiarati ma anche vissuti. E, al contempo, divenire consapevoli che tali messaggi, spesso, ‘passano’ attraverso una dimensione implicita, a cui occorre piuttosto dare esplicitazione (Luciano, 2017).

Il rischio che si prospetta è infatti in agguato: accanto a momenti in cui si propongono espressamente valori democratici, nelle pieghe della quotidianità e nei gesti più minuti si possono palesare dinamiche maggiormente irriflesse, meno consapevoli e controllate, talvolta addirittura animate da atteggiamenti opposti (Demozzi, 2016). Può accadere che anche l’educatore più ‘intenzionalmente democratico’, anziché porsi in posizione rispettosa e aprirsi ad una reale collaborazione con il minore, prenda l’iniziativa e determini unilateralmente la direzione delle esperienze dei bambini.

Per ovviare a questo *bias* diventa imprescindibile per l’adulto riconoscere ed esplicitare la propria idea di bambino e la propria concezione educativa al fine di agirle consapevolmente e alimentare una postura effettivamente democratica. Ma si tratta soprattutto di riflettere sulle pratiche al fine di interrogarsi sulla loro coerenza con la rappresentazione di infanzia che si dichiara di possedere.

5 In merito alla predisposizione della partecipazione il riferimento è senz’altro alle accortezze nell’organizzazione degli spazi, degli arredi e dei materiali ma anche all’atteggiamento dell’adulto e alle tempistiche distese che favoriscono l’azione autonoma dei bambini: relativamente al tempo gli Orientamenti nazionali (2022) indicano azioni concrete quali “preavvisare e desincronizzare” (p. 43).



2. Le immagini del bambino nei servizi per l'infanzia

L'esercizio della consapevolezza rispetto alla propria immagine di bambino e alla propria funzione educativa si rivela quanto mai fondamentale per l'educatore nel contesto storico-culturale contemporaneo. Questo perché se i bambini sono ormai riconosciuti soggetti di diritti inalienabili e fondamentali tale principio orientativo può, a volte, tradursi in prassi differenti. Ma anche in ragione del fatto che le scelte legislative e la vita dei servizi risentono del clima culturale in cui sono immerse.

L'istituzione dei servizi per l'infanzia ha avuto, fin dai suoi esordi, scopi sociali. Ad esempio, l'asilo nido era stato istituito – con la Legge 1044 del 1971 – con l'intenzione di favorire la partecipazione delle donne e di permettere loro l'ingresso nel mondo del lavoro. Questo servizio nasceva fondamentalmente per i genitori, in una prospettiva di pubblica utilità e di conciliazione tra cura familiare e lavoro: il bambino doveva essere custodito e ricevere 'asilo', non tanto perché era un suo bisogno ma, prioritariamente, per consentire alle madri l'accesso a una occupazione fuori casa. Salvo rare eccezioni, negli anni Settanta non abbiamo quasi traccia di quella intenzionalità partecipativa nei confronti dei minori che rappresenterà invece una sensibilità successiva, anche se non ancora diffusa e realizzata pienamente in tutti i territori.

Operando, quindi, una semplificazione dal punto di vista storico si possono sommariamente individuare due modi di interpretare i servizi educativi, intesi come modalità di incarnare il proprio ruolo nei confronti dell'infanzia, ma anche come visioni della partecipazione democratica.

Il primo, tipico dei primi anni Settanta – che ancora si annida in alcune scelte politiche, ma soprattutto nel sentire comune di numerose famiglie ed educatori –, concepisce i genitori come primi utenti dei servizi educativi per l'infanzia. Aderire a tale visione significa sottrarsi dal pensare progetti su misura per i bambini e ridurre il proprio operato ad azioni di mera custodia e assistenza. Si tratta di una concezione oggi ormai residuale, che si traduce per lo più in percorsi improvvisati o in proposte che non nascono da una reale conoscenza e da un'attenta osservazione dei bambini, ma che, piuttosto, vengono calate dall'alto.

La seconda interpretazione mette, invece, al centro il bambino ma, nel farlo, segue due possibili strade. La prima consiste nel porre il bambino come punto focale dei sistemi educativi ma con un'attenzione prioritaria ai benefici economici e sociali che l'educazione può portare. Ciò rischia di condurre ad una esasperazione dell'investimento 'sul' bambino, con possibili derive verso il principio di prestazione⁶ (Chello, 2022). In tale cornice, si alimenta, in prospettiva neoliberista, l'esercizio dei tanti precocismi (pre-grafismi, pre-lettura, pre-scrittura) che forzano i ritmi e i modi di apprendimento: creando ad ogni costo situazioni artificiali tese a stimolare e a far impadronire rapidamente di strumenti e condotte, tradendo così la significatività dell'esperienza educativa. In questo modo di intendere il proprio compito educativo, se i servizi per l'infanzia sono concepiti come luoghi in cui sviluppare capitale umano, asservendo anche i primi anni di vita alla logica della competitività e dell'efficienza, allora è abbastanza comprensibile che si mettano in campo strategie che, in nome dell'uniformità dei fini e dell'ipertrofismo dell'individualità, rischiano di rispolverare, sotto mentite spoglie, le pedagogie autoritarie di ieri. In altre parole, se l'obiettivo è formare individui che sappiano adattarsi al contesto, abbiano acquisito specifiche conoscenze e competenze può apparire adeguato che si usino metodi più direttivi e trasmissivi, più vicini alla pedagogia bancaria di cui scriveva Freire che a quella emancipatrice.

Ricapitolando, potremmo dire che in entrambe le prospettive appena presentate i servizi educativi per l'infanzia hanno esercitato la propria opera con tratti, spesso inconsapevolmente, autoritari per motivi diversi: dapprima perché erano 'destinati' ai genitori, quindi sottovalutavano i diritti dei bambini, in seguito mettendo le necessità del mercato, le prospettive di successo e la ricerca dei risultati scolastici davanti ai bambini stessi.

6 Ricordiamo che, nella cornice del PNRR, la quarta missione è centrata sui temi dell'istruzione e della ricerca ed appare mirata a rafforzare le condizioni per lo sviluppo di una economia ad alta intensità di conoscenza, di competitività e di resilienza.



Esiste, a nostro avviso, anche una seconda via all'interno della prospettiva che colloca il bambino al centro. È un orientamento che non solo ci pare possibile realizzare ma che, invero, appare già in atto in numerosi servizi di qualità della nostra penisola. In uno scenario ridisegnato come quello contemporaneo, gli attuali servizi educativi zerosei, pur mantenendo un'attenzione nei confronti delle necessità genitoriali, possono considerarsi come un momento fondamentale, sebbene non esclusivo, per la valorizzazione delle potenzialità soggettive dei minori. Ci pare, questa, una posizione che riesca a mettere il bambino al centro ma senza vederlo come un ritorno di investimento (Chello, 2022): è un modo di mediare le due prospettive precedenti intrecciando cura ed educazione⁷.

È allora più che mai prioritario progettare un curriculum che consenta ai bambini di sviluppare appieno le loro potenzialità in modo globale. Si tratta, per questo, di dotarsi di riferimenti pedagogici e prassi educative che siano all'altezza di una rinnovata visione di infanzia: capace di alimentare la partecipazione attiva dei bambini alla vita del servizio promuovendo contesti di crescita ispirati dall'ideale democratico.

3. Il ruolo attivo del bambino: negazioni e riscoperte

Il fatto che la prospettiva partecipativa non sia pienamente compiuta è da attribuire anche al protrarsi di un intento orientato alla sola tutela nei confronti dei minori ed è proprio in nome della protezione che si affievolisce il diritto all'ascolto. Se è ovviamente condivisibile la centratura sulla protezione del minore, tuttavia con un'interpretazione eccessivamente unilaterale della questione si corre il rischio di esercitare un pervasivo controllo del bambino, limitandone l'autonomia e dimostrando una scarsa fiducia nelle sue capacità, competenze e creatività. La concretizzazione del diritto all'ascolto, invece, si declina in una attenzione a creare uno spazio e dei contesti che possano far emergere il protagonismo dei bambini (Hopkins, 2008).

Nel corso dei secoli, la negazione della voce infantile si è perpetrata in vari modi. Secondo Macinai (2013), che riprende il contributo di Lloyd DeMause,

è possibile rintracciare un filo rosso conduttore che lega assieme tutte le epoche [...] e costituisce una sorta di denominatore comune che caratterizza in ogni circostanza storica e sociale la natura delle relazioni tra adulti e bambini. Questo elemento è la violenza (p. 65).

In generale si tratta di una diffusa mancanza di attenzione, una certa 'leggerezza' nel causare sofferenze e prevaricazioni. In sostanza, una incapacità di sintonizzarsi emotivamente con il bambino per riconoscerne i bisogni. Nello specifico, per secoli l'educazione è stata considerata strumento di controllo della volontà ribelle dei bambini e si ricorreva alla violenza, in varie sfumature, per modellare chi stava crescendo secondo la volontà della famiglia e della scuola. Forme attuali di violenza si esercitano tutt'oggi quando si reprime, si controlla, si fanno ripetere meccanicamente medesime sequenze di azioni, si inculca, si uniforma, si punisce, ma anche si ignora, si minaccia, si isola il bambino⁸.

In anni recenti la violenza trova frequentemente spazio nelle trame educative (Biffi, 2020) e comunque permane un atteggiamento nostalgico nei confronti di un certo modo di esercitare l'autorità. Quel che però, in termini di negazione dell'ascolto del bambino, perdura in modo più evidente è un insieme di gesti incerti, parole inopportune, atteggiamenti poco attenti. Sono quelli che Christine Schuhl (2019b)

7 L'inscindibilità di cura ed educazione è messa al centro da numerosi documenti, in particolare dal *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (Commissione Europea, 2014), dalla *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* (Consiglio dell'Unione Europea, 2019) e dagli *Orientamenti nazionali per i servizi educativi per l'infanzia* (Ministero dell'Istruzione, 2022).

8 Sono purtroppo ancora in voga provvedimenti come sedie per pensare, pratiche di *time out*, addirittura box per isolare dal gruppo bambini che hanno avuto un comportamento inadeguato verso un compagno (ad esempio graffi, morsi, spinte).



definisce le ‘violenze gentili’⁹, momenti isolati che sfuggono in una trama di pratiche professionali mediamente riflessive: si tratta di scivolamenti provocati da una disattenzione o da ritmi organizzativi poco attenti alle necessità dei bambini. Sono situazioni in cui “il risultato ha la precedenza sull’incontro” (Schuhl, 2019a, p. 11, traduzione mia), si sostanziano in un mosaico di atti che poggia sulla certezza che “si è sempre fatto così” e lentamente si traduce in “non si può fare diversamente”.

Queste condotte rimangono, a nostro avviso, certamente delle violenze, perché hanno conseguenze sul bambino, sulla percezione di sé come portatore di diritti e possono depotenziare la sua capacità di agire autonomamente. È un modo di banalizzare le relazioni, e forse anche la propria competenza professionale, alla ricerca di risultati immediati, concreti, rapidi (facili forse) e non soffermarsi sulle piccole situazioni in cui il gesto, la parola, lo sguardo aprono invece alla disponibilità dell’incontro con l’altro. Le violenze gentili rischiano di indebolire nel bambino la fiducia in se stesso e negli altri, di produrre dei “graffi relazionali” (Schuhl, 2019a, p. 12).

Accanto alle situazioni in cui si esercita un certo dominio sui bambini vi sono anche altre occasioni in cui non si educa alla partecipazione: si tratta dei servizi in cui si prevedono percorsi per bambini ‘non reali’ che devono trascorrere il loro tempo senza creare disordine¹⁰, né interferire con i progetti degli adulti, adeguandosi alle richieste e impegnandosi in attività ripetitive, imposte, spesso monodimensionali, inutili e fini a se stesse. In tali contesti i bambini assimilano presto, non sentendosi attori, gli strumenti della remissività, della condiscendenza, della passività, della rinuncia, dell’esecuzione, atteggiamenti che diventano spesso un passaggio obbligato per ottenere approvazione, consenso e accettazione da parte di educatori e insegnanti. Appare evidente che questo non sia un terreno fertile per educare ad una partecipazione democratica e che se, come sostiene Dewey (2014), “ogni esperienza continua a vivere nelle esperienze future” (p. 14) allora i bambini che vivono in questi contesti non stanno sperimentando un modo attivo di essere nel mondo e, anzi, imparano ad essere passivi.

4. Il coordinamento pedagogico come spazio democratico

Abbiamo aperto queste riflessioni richiamando la consapevolezza che per dar forma ad un *ethos* democratico sia necessario che il soggetto abiti contesti in cui possa sperimentare un certo grado di protagonismo e viva luoghi e relazioni accoglienti. In conclusione vogliamo immaginare un futuro possibile in cui vi sia sempre meno spazio per atteggiamenti autoritari. Intendiamo perciò proporre alcune direttrici per alimentare nei servizi educativi spazi democratici per i bambini, ma anche per gli adulti che li educano.

Si è detto che spesso le pratiche autoritarie albergano in una concezione parziale dell’infanzia – come categoria da proteggere perché indifesa o come risorsa per lo sviluppo economico futuro – ma che alcuni atteggiamenti di negazione del protagonismo dei bambini si annidano anche in quelle che potremo definire mancate consapevolezze. Pur riconoscendo le competenze dei bambini spesso l’impostazione della quotidianità e i gesti e le parole educativi non ne tengono conto.

Si tratta, allora, di guardare criticamente le visioni d’infanzia che lasciamo implicite (Luciano, 2017) e di ripensare in termini riflessivi alle pratiche che ne discendono. Il luogo privilegiato per innescare questa

9 Nei suoi testi Christine Schuhl (2019a; 2019b) documenta un percorso decennale condotto nei servizi per l’infanzia francesi in cui ha identificato, analizzato e provato a comprendere gesti e pratiche professionali consolidate, ma non sempre funzionali al benessere complessivo del bambino. L’autrice spiega di aver scelto l’ossimoro «*douces violences*» perché il termine dolce, gentile, voleva attenuare i toni della parola violenza che è molto forte; in queste dinamiche non c’è infatti l’intenzione di ferire il bambino, si ritiene di agire per il suo bene o perché le condizioni ambientali e organizzative costringono ad adottare siffatti comportamenti (per una mancanza di organico, per i tempi imposti dalle dinamiche organizzative, per superficialità o impreparazione).

10 Ad esempio accade di frequente che i giochi e i materiali vengano posti in alto, in modo che i bambini non possano raggiungerli liberamente perché il gruppo di lavoro immagina il caos che può crearsi, in sostanza teme di perdere il controllo della situazione.



riflessività è l'equipe educativa e la figura che si pone a garante del processo è il coordinatore pedagogico (Nunnari, 2022). Le Linee Pedagogiche (Ministero dell'Istruzione, 2021) evidenziano che "il coordinatore crea le condizioni organizzative affinché la riflessione professionale possa essere esercitata in modo collegiale proponendo riunioni periodiche di gruppo" (p. 36). Durante tali riunioni con il coordinatore sarebbe quindi opportuno mettere a tema le diverse visioni di infanzia (Biffi, 2018) e di servizio che ciascun operatore ha e soprattutto si dovrebbero avere momenti per rivedersi in azione, per valutare se le pratiche educative non racchiudono tratti poco democratici.

Nel documento europeo *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (2014) si sottolinea che a caratterizzare una professionalità educativa qualificata contribuisce la capacità di riflettere collegialmente sulla pratica, co-costruendo un sapere pedagogico condiviso¹¹. Si tratta di una dinamica che ha come tratto peculiare proprio la dimensione collegiale, poiché la riflessione sulle proprie pratiche si intreccia con il confronto interno all'equipe (Savio, 2017). Questo implica che ciascuno precisi e dichiarare i propri riferimenti al fine di operare congiuntamente in vista di un compito comune.

Pertanto, negli incontri di coordinamento sarebbe auspicabile sperimentare occasioni per lo sviluppo professionale e vivere condizioni di lavoro supportanti, in un clima di profondo rispetto reciproco per le visioni altrui e per le richieste delle famiglie e del territorio. Un rispetto che non fa venir meno il giudizio sui contenuti e i modi di tali richieste ma che sa andare oltre il singolo episodio.

Il coordinamento pedagogico si configura, quindi, come spazio democratico; si potrebbe meglio dire che proprio come spazio democratico educa alla democrazia. E in esso trovano armonica composizione le voci dei bambini e degli educatori nella costruzione di un progetto educativo che tenga conto di una prospettiva co-evolutiva.

Se i servizi educativi per l'infanzia si configurano come luoghi di educazione democratica non solo per i bambini che li frequentano ma anche per gli adulti che li costruiscono allora, forse, gli atteggiamenti più o meno velatamente autoritari non si configureranno solo come comportamenti da condannare, ma come occasioni per ripensarsi, riposizionarsi (Scardicchio, 2023), illuminare i propri agiti perché siano sempre più consapevoli e adeguati (non tanto in termini di prestazione) ai contesti educativi.

Bibliografia

- Baldacci, M. (2020). *Un curriculum di educazione etico-sociale. Proposte per una scuola democratica*. Carocci.
- Biffi, E. (2018). Cosa può fare ed essere un bambino oggi? Riflessioni pedagogiche sul contributo dell'infanzia nella società contemporanea. *Pedagogia oggi*, XVI, 2, 205-225.
- Biffi, E. (2020). *Il rovescio della trama educativa. L'infanzia tra intimità e violenza*. FrancoAngeli.
- Bondioli, A. (2017). L'osservazione: avvertenze per l'uso nella ricerca e nella pratica educativa coi bambini piccoli. In A. Bondioli & D. Savio (Eds.), *Crescere bambini. Immagini d'infanzia in educazione e formazione degli adulti*. Junior.
- Bragg, S. (2007). "But I listen to children anyway!" – Teacher perspectives on pupil voice. *Educational Action Research*, 15, 505-518.
- Cheeseman, S., & Sumsion, J. (2016). Narratives of infants' encounters with curriculum: The benediction as invitation to participate. *Contemporary Issues of Early Childhood*, 17, 275-288.
- Commissione Europea (2014). *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care*.
- Demozzi, S. (2016). *L'infanzia "inattuale". Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*. Junior.

11 Anche il *Proposal for key principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* (Commissione Europea, 2014) inserisce fra le condizioni di lavoro supportanti la presenza di una leadership educativa che crei occasioni di sviluppo professionale del personale e ribadisce che il curriculum deve mettere al centro la collaborazione con i bambini, i colleghi e i genitori.



- Dewey, J. (2014). *Esperienza e educazione*. Raffaello Cortina.
- Freire, P. (2017). *Le virtù dell'educatore. Una pedagogia dell'emancipazione*. EDB.
- Hopkins, E. (2008). Classroom conditions to secure enjoyment and achievement: the pupils' voice. Listening to the voice of every child matters. *Education. International Journal of Primary, Elementary and Early Years Education*, 36, 393-401.
- Luciano, E. (2017). *Immagini d'infanzia. Prospettive di ricerca nei contesti educativi*. FrancoAngeli.
- Luciano, E. (2023). *Tra adulti e bambini. Le relazioni educative nei contesti per l'infanzia 0-6*. FrancoAngeli.
- Macinai, E. (2013). *Pedagogia e diritti dei bambini. Uno sguardo storico*. Carocci.
- Mignosi, E. (2015). Educazione, convivenza e cittadinanza nella prima infanzia. In M. Tomarchio & S. Ulivieri (Eds.), *Pedagogia Militante. Diritti, culture, territori* (pp. 189-203). ETS.
- Ministero dell'Istruzione (2021). *Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6*.
- Ministero dell'Istruzione (2022). *Orientamenti Nazionali per i servizi educativi per l'infanzia*.
- MIUR (2012). *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*. D.M. n. 254 del 16 novembre 2012.
- Mortari, L. (2009) (Ed.). *La ricerca per i bambini*. Mondadori.
- Nunnari, M.A. (2022) (Ed.). *Coordinatore e coordinamento territoriale. Realizzare il sistema integrato 0-6*. Zeroseiup.
- Consiglio dell'Unione Europea (2019). *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia*.
- Savio, D. (2017). L'équipe educativa responsabile e il ruolo formativo del coordinatore pedagogico. *Educar em Revista*, 1, giugno, 133-150.
- Savio, D. (2019). Il gioco, la "voce resistente" del bambino. In A. Bobbio & A. Bondioli (Eds.), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi* (pp. 81-102). Carocci.
- Scardicchio, A.C. (2023). *Futuro fragile futuro possibile. Educare nel tempo del chiaroscuro*. San Paolo.
- Schuhl, C. (2019a). *Repérer et éviter les douces violences dans l'anodin quotidien*. Chronique sociale.
- Schuhl, C. (2019b). *Vivre en crèche. Remédier aux douces violences*. Chronique sociale.
- Toffano Martini, E., & De Stefani, P. (2017). *Ho fiducia in loro. Il diritto di bambini e adolescenti di essere ascoltati e di partecipare nell'intreccio delle generazioni*. Carocci.

