

L'educazione: una dialogica tra formare un individuo ed educare un cittadino

Education: a dialogic between developing individuals or train citizens

Ingrid Callet-Venezia

Institut Catholique de Paris - i.calletvenezia@chens.icp.fr

ABSTRACT

If already Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) in the eighteenth century wondered whether the role of education was to develop individuals or train citizens, the topic remains present nowadays in educational institutions. This article describes, reminding Rousseau's thoughts, how Italian and French educators operate in childcare centers by discussing the analyses of the interviews conducted in the sample of eight childcare centers in two countries: France and Italy.

The results compare how the educators in the two contexts examined are compared to the tension already highlighted by Rousseau between individuality and society.

Se già Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) nel XVIII secolo si chiedeva se il ruolo dell'educazione era di formare l'uomo o formare il cittadino, l'attualità dell'argomento perdura oggi nelle istituzioni educative.

Il presente contributo, muovendosi dal pensiero di Rousseau, propone una riflessione sulle pratiche educative dichiarate dei professionisti nei servizi per la prima infanzia basandosi sull'analisi dell'interviste condotte in otto nidi d'infanzia coinvolti nell'indagine in due regioni in Francia e in Italia.

I risultati comparano in quale modo i professionisti nei servizi per la prima infanzia nei due contesti esaminati si confrontano alla tensione già messa in evidenza da Rousseau tra individualità e società.

KEYWORDS

Education, Educational practices, Rousseau, Child care center, Comparative education.

Educazione, Pratiche educative, Rousseau, Nido d'infanzia, Educazione comparata.

Introduzione

La ricerca si ambienta nel campo delle scienze dell'educazione, scienze che emergono dalla complessità del fatto educativo e intese come le intendono Mialaret (2011), le Scienze che studiano i fenomeni educativi e le condizioni generali e locali dell'istituzione scolastica ovvero in particolare il rapporto educazione/società, appoggiandosi sulle varie discipline: storia dell'educazione, sociologia dell'educazione, e filosofia dell'educazione. Ma «appartenendo a una scienza come la pedagogia, come lo ricorda Vaccarelli (2016, p. 9) «non può che caricarsi di umanità».

Nonostante il concetto di educazione, come rammenta giustamente Mialaret (2011) si è arricchito nel tempo, ricoprendo non più solamente l'istruzione dei bambini nella scuola, ma bensì l'educazione dei bambini fin dalla nascita e per tutto l'arco della vita, l'educazione viene definita qui, come:

l'azione esercitata dalle generazioni adulte su quelle non ancora mature per la vita sociale. Essa ha per fine di suscitare e sviluppare nel bambino un certo numero di stati fisici, intellettuali e morali, che reclamano da lui sia la società politica nel suo insieme, sia l'ambiente particolare al quale è destinato (Durkheim, 1973, p. 71).

Per Rousseau (1762b), «l'educazione dell'uomo [...] comincia con la sua nascita; prima di parlare, prima ancora di udire, già impara» (p. 45). L'educazione dell'uomo è il lavoro stesso del suo accrescimento poiché lo completa per diventare un umano adulto (Beillerot, 1998) benché Lapassade (1997) abbia ideato il concetto dell'uomo incompiuto. In effetti, secondo questo filosofo, in una forma di civiltà oramai dominata dalla tecnologia e dai modi di lavorare in costante cambiamento, il modello compiuto dell'adulto non può più essere la regola in pedagogia (*Ibidem*). Pertanto, l'educazione prende in considerazione un piccolo uomo in divenire, con la necessaria presa in considerazione di un lungo percorso formativo che porta il bambino verso questo stato di adulto incompiuto. Tra l'altro come giustamente rammenta Nuzzaci (2007) bisogna lottare contro l'atteggiamento adultocentrico nel quale il bambino viene pensato come un essere incompleto non ancora completamente umano e maturo.

1. Problematica

Secondo Kant (1803), l'uomo può diventare uomo solo attraverso l'educazione. Allo stesso tempo bambino, allievo e scolaro, l'uomo è l'unica creatura «che deve essere educata» (p. 3). Dalle origini delle società democratiche, l'uomo già con Aristotele (384 a.C.-322 a.C.) è definito come un animale sociale o politico. La questione dell'educazione è indissociabile di quella di cittadino. Il nesso tra pedagogia e politica rappresenta uno dei fondamenti del paradigma pedagogico rousseauiano (Cambi, 2011a). Il tema individualità-sociabilità è un tema antico ma tuttavia profondamente attuale in ogni contesto educativo comunitario come i nidi d'infanzia e le scuole dell'infanzia. Inoltre la recente ondata di attentati in Europa nonché il recente fenomeno dei flussi migratori internazionali hanno visto rifiorire un dibattito antico, obbligando i servizi educativi e scolastici a interrogarsi sul loro ruolo di integrazione culturale (Gallina, 2015). In effetti, la funzione della scuola è quella di trasmettere e costruire conoscenze, ma la scuola ha anche la missione di preparare l'adulto di domani a vivere nella società, o meglio a vivere nella sua società. Oltre alla conoscenza, viene richiesto all'istituzione scolastica

di trasmettere valori e norme di comportamento, di creare legami sociali e di formare i cittadini.

Per Gino Capponi (1792-1876), in quella che viene considerata la sua opera di maggior rilievo nonché tra le più significative del Rinascimento pedagogico in Italia, «l'educazione pubblica aveva il compito di formare il cittadino dello stato» (Spadolini, 2004, p. 289). In Italia, i programmi didattici per la scuola primaria dell'85 recitano in apertura che la formazione dell'uomo e del cittadino è il fine della scuola elementare, ispirandosi alla Costituzione della Repubblica e altresì alla dichiarazione internazionale dei diritti dell'uomo e del fanciullo (Ardizzone, 2012). Nel decreto attuativo della legge 53/03 nell'art. 5 gli stessi programmi didattici verranno riformulati nei termini «promuove, nel rispetto delle diversità individuali, lo sviluppo della personalità» e «di educare ai principi fondamentali della convivenza civile». Nelle indicazioni nazionali del MIUR (Ministero dell'istruzione, università e ricerca) del 2007 e 2012 si sottolinea che la scuola dell'infanzia e quella del primo ciclo di istruzione hanno il compito di «formare cittadini in grado di partecipare consapevolmente alla costruzione di collettività più ampie e composite, siano esse quella nazionale, quella europea, quella mondiale» (p. 12).

In Francia, considerando il ruolo fondamentale della scuola nella formazione dei futuri cittadini, è stato attivato nel 2013 il percorso educativo cittadino (*parcours éducatif citoyen*) dalla scuola al liceo. Pertanto, l'articolo 4 della legge n° 2013-595 del 8 luglio 2013 recita che la scuola sviluppa le conoscenze, le competenze e la cultura necessarie all'esercizio della cittadinanza nella società contemporanea dell'informazione e della comunicazione. I programmi nazionali d'insegnamento del 2015 recitano che la classe è una comunità nella quale i bambini apprendono e vivono insieme, la quale stabilisce le basi della costruzione della cittadinanza rispettosa delle regole del laico e aperto alla pluralità delle culture del mondo. Il testo quadro nazionale per "l'accueil du jeune enfant" del ministero delle famiglie, dell'infanzia e dei diritti delle donne recita che i nidi pongono le basi per una cittadinanza responsabile e che il bambino viene riconosciuto sia come soggetto, sia come cittadino nonché come persona titolare di diritti.

D'altronde, la tensione tra da un lato un'educazione vista come una crescita dell'uomo in quanto essere umano, e dall'altro lato un'educazione vista come una crescita di un cittadino concretamente incarnato nelle sue forme storico-sociali di produttore e di cittadino è già presente nel pensiero del Novecento (Baldacci, 2016). Se già Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) nel XVIII secolo si chiedeva se il ruolo dell'educazione era di formare l'uomo o formare il cittadino, l'attualità dell'argomento perdura oggi giorno nelle istituzioni educative.

2. Contesto della ricerca: influenza del pensiero educativo di Rousseau nella storia delle istituzioni per la prima infanzia in Francia e in Italia

Le idee di Rousseau indurranno un cambiamento nella problematica educativa e segneranno una svolta nella riflessione pedagogica (Bouve, 2010; Cambi, 2011a). Rousseau è il Copernico della pedagogia (Martineau, 2005). In effetti, se Copernico sposta il mondo degli astri dimostrando che la Terra non è al centro dell'universo ma è solo un pianeta tra tanti altri, Rousseau decentra il mondo dell'educazione ponendo il bambino (e non più l'adulto) al centro del processo educativo (*Ibidem*). Rousseau fa l'ipotesi della bontà originaria dell'uomo in contrasto con la teoria classica cristiana del peccato originale (Bouve, 2010; Cassirer,

1938; Mutuale & Weigand, 2011). Secondo Rousseau, il bambino deve essere educato per quello che è, e non per quello che diventerà (Mutuale & Weigand, 2011).

Rousseau pubblica *L'Émile* nel 1762. Quest'opera importante sarà il punto di partenza di un cambiamento nei modi di concepire l'educazione, ma il puerocentrismo in Rousseau non può essere separato dalla sua concezione dell'uomo. È opportuno ricordare che *L'Emilio* prende tutto il suo senso solo con l'altro testo di Rousseau con il quale si articola: *Il contratto sociale* (Mutuale, 2014) pubblicato lo stesso anno. In effetti, nel contratto sociale, Rousseau si dà come oggetto lo studio di comprendere come costituire una società con degli uomini liberi (*Ibidem*). Sarà l'educazione a permettere di formare un uomo libero (Martineau, 2005) poiché la libertà si colloca nella natura stessa dell'essere umano (Martineau & Buysse, 2016). È proprio nell'Emilio, che Rousseau si chiederà pertanto come rendere gli uomini liberi attraverso l'educazione (*Ibidem*). Secondo Rousseau (1762a) «l'uomo è nato libero, e dovunque è in catene» (p. 9). L'essere umano è naturalmente buono e la sua degenerazione è causata dalle imposizioni e dalle consuetudini sociali. Allo stesso tempo, per Rousseau, l'uomo è un individuo sociale che nella società non può trovare la felicità né a spese degli altri, né da solo, ma in accordo con gli altri (Mutuale & Weigand, 2011).

«Di fronte alla necessità di contrastare o la natura o le istituzioni sociali, bisogna decidere se formare un uomo o un cittadino: formare l'uno e l'altro insieme non si può» (Rousseau, 1762b, p. 11). Se la finalità primaria affermata di Rousseau nell'Emilio è la formazione dell'uomo, è anche necessario per il filosofo che quest'ultimo divenga un cittadino rispettando le regole e le norme sociali del luogo in cui vive manifestando allo stesso tempo la sua essenza caratterizzata dalla bontà naturale di ogni essere umano (Potesio, 2017).

Di conseguenza l'adulto, secondo Rousseau, deve socializzare il bambino in modo che esso possa mettere in discussione la società e trovare il suo posto di soggetto in essa (Mutuale & Weigand, 2011). Si tratta di fare crescere il bambino in libertà autonoma, nel mezzo delle catene della sua prigionia sociale (Soëtar, 2012). L'educazione non può limitarsi pertanto a una semplice integrazione sociale (*Ibidem*) ma deve inserirsi in una volontà politica di educare i soggetti a liberarsi dalle istituzioni tiranniche (Mutuale, 2014). Il compito al quanto complesso del giovane allievo sarà dunque di testimoniare la sua libertà innovando e trasformando le regole politiche e sociali nel limite del possibile (Potesio, 2017). Secondo Martineau (2005), Rousseau è un uomo pieno di contraddizioni e paradossi, esitando tra la necessaria superiorità della società e l'autonomia legittima dell'individuo. Alcuni elementi della sua opera educativa sono giunti fino ai nostri tempi senza però rivendicarsi di Rousseau (Martineau & Buysse, 2016) così come la sua influenza sulle istituzioni educative.

Il punto di partenza dell'educazione prescolastica in Francia nel 1769 può essere considerata l'iniziativa del pastore protestante Oberlin di Ban-de-la-Roche (1740-1826) che aprì le prime scuole (poêles à tricoter) per i bambini dai 4 ai 7 anni (Chalmel, 2005). Per i bambini più piccoli, invece, il primo esperimento risale al 1801 a Parigi con le cosiddette sale di custodia (salles d'asile) di Madame Pastoret (1766-1843). Quest'ultima risultava essere molto influenzata da Rousseau (Luc, 1999) ed è proprio questa influenza rousseauiana che la portò a scegliere una istruzione senza costrizione per i bambini dai diciotto mesi ai sei anni (Cohen, 2006). Owen, il fondatore dell'Infant school in Scozia, si sarebbe ispirato alle sale di custodia di Madame Pastoret (Cohen, 2006). L'influenza di Rousseau su Owen farà sì che il gioco la farà da padrone nelle Infant schools (Cohen, 2006; Luc, 1999), almeno durante un primo periodo perché verrà presto sostituito dagli apprendi-

menti precoci sotto la pressione dei genitori dei bambini accolti (Cohen, 2006). Le sale di custodia che andranno sviluppandosi nella Parigi della prima metà del XIXe secolo sotto l'impulso di Madame Jules Mallet (1794-1856) nel 1835 (Luc, 1999) verranno poi riprese e incrementate dal filantropo Jean Denys Cochin (1789-1841) (Bouve, 2010), con l'ausilio di Eugénie Millet (1800-1873), che migliorerà il metodo pedagogico osservato oltremànica (Chalmel, 2005). Sarà invece con Pauline Kergomard (1838-1925), che nascerà la scuola materna francese. Ispirandosi alle tesi educative del Rousseau e alle proposizioni pedagogiche del Pestalozzi (Cohen, 2006), questa ispettrice degli asili si adoperò per trasformare le vecchie sale di custodia in delle vere e proprie scuole, ossia dei luoghi non solo di ricovero e di assistenza per i bambini più piccoli, ma soprattutto dei luoghi di educazione (Plaisance, 1977). Parallelamente in Italia e in concomitanza allo sviluppo degli asili europei, il sacerdote Ferrante Aporti (1791-1858) discepolo di Pestalozzi si ispirò all'esempio straniero europeo per aprire una scuola infantile a Cremona, per i bambini poveri dai due ai sei anni, nel 1828. Considerato il punto di partenza dell'educazione prescolastica in Italia a partire dal XIXe secolo (Ferrari, 1999), le pubblicazioni sugli asili europei ritrovati nella biblioteca del sacerdote, in particolare, la sua corrispondenza con Madame Jules Mallet (Ferrari, 1999) attestano l'influenza delle esperienze europee sul fondatore delle istituzioni prescolastiche in Italia. Aporti mette il bambino al centro dell'azione educativa (Cambi, 2011b). Secondo il sacerdote cremonese, l'infanzia è fatta di bisogni, va liberata ed emancipata ma a differenza di Rousseau va anche «governata in una istituzione che ne interpreti la natura e la educi per la società (ben ordinata)» (Cambi, 2011b, p. 128).

Saranno le sorelle Rosa (1866-1951) e Carolina Agazzi (1870-1945) a istituire la scuola materna trasformando l'asilo infantile, in un ambiente educativo affettivo che richiama l'atmosfera familiare (Boccia, 2008), sottolineato dall'utilizzo dell'aggettivo materno affiancato alla parola scuola. In contemporanea, Maria Montessori (1870-1952) apre la casa dei bambini, a Roma, nel 1907. L'uomo sarebbe pertanto l'opera della Natura (Mutuale & Weigand, 2011) il ché porterà la Montessori a respingere l'azione diretta dell'insegnante sul bambino che rischierebbe di modelarlo. Il metodo Montessoriano considerato come opposto a quello Agazzino (Ferrari, 1999) non riuscirà a imporsi in Italia, per le sue radici scientifiche e le simpatie laiche e socialiste iniziali, secondo Catarsi (2004). Tuttavia, la Montessori influenzerà la Spagna, la Francia e i Paesi bassi (Vial, 2009).

In Francia, sarà nel 1844, che il vice sindaco di Parigi Firmin Marbeau (1798-1875) ispirandosi agli asili d'infanzia creerà il primo presepio (crèche) che considererà come la sorella maggiore. Marbeau è lontano dalle moderne idee rousseauiane (Bouve, 2010). In effetti, secondo Marbeau, l'educazione deve correggere la natura corrotta del bambino (*Ibidem*). Dopo un primo cambiamento di paradigma negli anni 1870 quando i nidi francesi si medicalizzarono e il personale diventò prevalentemente sanitario, un secondo cambiamento di paradigma avvenne dopo la seconda guerra mondiale con l'arrivo della professione di maestra giardiniera che venne ad affiancare il personale sanitario (puericultrice e assistente di puericultura). Oggigiorno, il gruppo di lavoro (*l'équipe*), composto di una pluralità di figure professionali (in maggioranza appartenente all'ambito sanitario), che si compone al minimo di 40 % di personale cosiddetto "diplomato" (ovvero infermiere-puericultrici, educatrici per la prima infanzia e assistente di puericultura) e di personale cosiddetto non diplomato (composto principalmente da operatori per la prima infanzia) è molto gerarchizzato ma le attività quotidiane delle figure professionali si somigliano e si sovrappongono.

Le crèches parigine di Marbeau si espandono nelle grandi città in Francia e in

Europa, nonché in Italia (Terlizzi, 2005). Dopo una prima esperienza di nido tentata nel 1842 da un industriale del settore della seta a Pinerolo per i bambini dei 300 operai della sua fabbrica, sarà sotto l'impulso del pedagogista Giuseppe Sacchi (1804-1891), collaboratore del sacerdote Aporti, che apparirà quello che è considerato il primo nido d'infanzia in Italia: Pio ricovero per lattanti a Milano nel 1850 (Musiani, 2016). È evidente come nella prima metà del XIX secolo andò diffondendosi il modello europeo, il cui sviluppo fu frutto delle idee di emancipazione della società e di educazione del movimento dell'illuminismo che in primo luogo fu rappresentato da Rousseau (*Ibidem*).

Oggi giorno i principi pedagogici di Emmi Pikler (1902-1984) fondati sull'autonomia e il rispetto del bambino privilegiando il valore della relazione individuale e l'attività motrice libera si concretizzano sempre di più nei nidi in Francia (Bouve, 2010; Thollon-Behar, 2010). Bouve (2010) mostra, attraverso l'analisi delle relazioni dei medici nei primi nidi francesi che l'idea di lasciare il bambino libero di muoversi in libertà è già presente un secolo prima dell'esperimento di Pikler a Budapest. Bouve (2010) giustamente vede nella libertà di movimento di Pikler, l'applicazione del pensiero di Rousseau che raccomandava di non fasciare i bambini piccoli nell'età in cui iniziano a muoversi. In effetti, Rousseau (1762b) formula il seguente consiglio: «Quando comincia a irrobustirsi, lasciate che si trascini carponi per la stanza, che sgranchisca e distenda le piccole membra, e lo vedrete più forte di giorno in giorno» (p. 43). Bisogna comprendere la libertà di movimento nei bambini di Rousseau come un preludio alla libertà dell'uomo poiché l'uomo diventa libero con l'educazione (Bouve, 2010).

3. Quadro metodologico

Se Rousseau ha influenzato le istituzioni educative, l'obiettivo della presente ricerca descrittiva è di indagare le pratiche educative del personale nei servizi educativi e comprendere se, e, in che modo l'idea cara a Rousseau di educare l'uomo prima di educare il cittadino si ritrova oggi giorno nelle istituzioni educative della prima infanzia.

La ricerca empirica presentata in queste pagine si sofferma sulle istituzioni per i bambini più piccoli: il nido d'infanzia. La ricerca si colloca nel campo di studio dell'educazione comparata qualitativa e prende come unità di comparazione delle entità geografiche: due paesi dell'unione europea geograficamente vicini: la Francia e l'Italia. Tuttavia, la gestione regionale dei nidi d'infanzia in Italia ha portato a limitare il nostro studio a due regioni dell'Italia e della Francia.

In Italia, l'autonomia della programmazione dei servizi per l'infanzia, lasciata alle regioni con la Legge n°1044 del 1971, ha creato «una situazione di grande variabilità organizzativa tra le diverse zone d'Italia» (Terlizzi, 2005, p. 32), che impone di accettare l'eterogeneità sia dell'organizzazione dei servizi sia dell'organizzazione della formazione degli educatori. Le due regioni scelte in ogni paese non pretendono alla rappresentatività, il che costituisce sicuramente un primo limite a questo studio. Le due regioni scelte sono il Friuli Venezia Giulia per l'Italia e la regione Alvernia Rodani-Alpi (Auvergne Rhône-Alpes) per la Francia. Il secondo limite dell'indagine risiede sicuramente nella generalizzazione dei risultati in quanto il numero dei partecipanti sia limitato. Questa ricerca non può quindi pretendere di dare un'immagine dell'insieme del personale nei nidi in Francia e in Italia.

La popolazione di riferimento è costituita dal personale che lavora nei nidi d'infanzia e che opera con bambini di meno di tre anni. Sono stati coinvolti otto

nidi. Tutti i soggetti scelti lavorano presso strutture pubbliche della regione Alvernia Rodano-Alpi in Francia e della regione del Friuli Venezia Giulia in Italia. Il campione è composto complessivamente da trentasei soggetti volontari:

- diciotto professionisti in Francia con le varie qualifiche che si prendono cura del bambino al nido (ovvero educatrici per la prima infanzia, assistente di puericultura e operatori della prima infanzia, escludendo l'infermiera- puericultrice che, in quanto direttrice della struttura, coordina l'équipe e ha un ruolo prevalentemente amministrativo).
- diciotto educatori in Italia con i vari tipi di diplomi che conducono alla professione di educatore.

Lo strumento di raccolta dei dati utilizzato è una lunga intervista faccia a faccia, a bassa strutturazione sul modello dell'intervista di Kaufmann (2008). Tutte le interviste sono state registrate con il consenso delle persone per poi essere interamente trascritte nel rispetto dell'anonimato dei partecipanti. I nominativi reali sono stati sostituiti con nomi fittizi per preservare l'anonimato degli intervistati.

Questa ricerca si colloca, al livello epistemologico, non solo sui fatti educativi ma anche sul senso che gli attori sociali attribuiscono alle loro esperienze. Puntando lo sguardo sul senso dell'Altro e del diverso, l'educazione comparata viene considerata in questa ricerca, una formidabile opportunità per comprendere i fatti educativi più che uno strumento di valutazione, di classificazione o un mezzo per fare emergere un modello e trasferirlo in un altro.

4. Presentazione e discussione dei risultati

4.1 Educare alla vita in società e alla convivenza civile

Nei nidi presi in considerazione per l'indagine, il personale indagato nei due contesti considera che l'educazione al nido mira all'apprendimento della vita in società e alla convivenza. In Francia, questa educazione-socializzazione deve realizzarsi secondo i professionisti del nido con l'apprendimento delle regole della vita sociale e del convivere civile passando

- dall'apprendimento delle regole di cortesia (quali dire buongiorno, arrivederci, grazie e chiedere per piacere) così come dice un'assistente di puericultura che afferma di insegnare ai bambini «a dire buongiorno, buonasera». Un'altra assistente di puericultura specifica: «certo che al momento del pasto, dirò al bambino: puoi anche dire grazie».
- dal sapere comportarsi a tavola. In effetti le professioniste dei nidi indagati in Francia insistono soprattutto sull'apprendimento di alcune regole, particolarmente nella routine del pranzo. Così un'assistente di puericultura spiega che insegna ai bambini a come bisogna comportarsi a tavola, per esempio, a non mettere i piedi sul tavolo, a non prendere il cibo dal piatto del vicino». Un'altra assistente di puericultura dice di «insegnare ai bambini a mangiare seduti a tavola con le posate». Un'altra assistente all'infanzia spiega che «quando è l'orario di mangiare, non è il momento di giocare, i bimbi non devono alzarsi da tavola».
- dall'apprendimento del rispetto ovvero il rispetto degli altri bambini, il rispetto degli adulti e il rispetto del materiale del nido. Così un'assistente di puericul-

tura riferisce che lei «insegna ai bambini a rispettare gli altri, a rispettare i giochi. Ci sono delle regole di base, il rispetto è una di queste». Un'operatrice della prima infanzia insiste sul fatto che insegna ai bambini anche a «rispettare l'altro, a rispettare il materiale. Non si strappa un libro, si può girare le pagine ma non si strappa».

- dall'apprendimento della convivenza con gli altri bambini. Così un'educatrice per la prima infanzia insiste sull'importanza di insegnare ai bambini a convivere con gli altri: «anche solo dire: "beh, se non sei d'accordo con il tuo amico allora puoi dirglielo, puoi spiegarli quello che non va piuttosto che dargli le botte". Noi diamo ai bimbi degli spunti che permetteranno loro di convivere al meglio nella società nella quale andranno a vivere». Un'assistente all'infanzia dirà che è importante insegnare ai bambini «a stare in comunità, a sopportare gli altri, a giocare bene con tutti, a passare dei bei momenti insieme», un'altra assistente all'infanzia spiega che la regola è quella di «prestarci i giochi» aggiunge che lei insegna ai bambini a condividere le cose.

Secondo gli educatori intervistati in Italia, il nido d'infanzia è un luogo che prepara il bambino alla vita in società come nel contesto francese. Questa preparazione alla vita sociale e alla convivenza sociale passa per l'apprendimento delle regole della vita in comunità. Così un'educatrice dirà che il suo ruolo è «insegnare le relazioni conviviali tra bambini e si tratta comunque di provare a dare delle regole (magari non rigide), ma di fare rispettare alcune regole al bambino che viene inserito nella comunità del nido, e che quindi il bambino deve relazionarsi con i suoi pari, o almeno provarci». Un'altra educatrice spiegherà che lei insegna tante cose ai bambini, dalle cose semplici alle cose più complicate, tra queste, dirà che è necessario «che i bambini facciano le loro esperienze con gli altri bambini che siano esperienze di giochi tra amici o anche di liti».

Le educatrici incontrate in Italia dichiarano di volere preparare i bambini ad adattarsi ai ritmi sociali imposti dalla vita in comunità anche attraverso i ritmi del pasto e del sonno. Diranno quindi che c'è «un ritmo sociale da rispettare», o «che siamo in comunità e che ci sono degli orari da rispettare». Il bambino, a partire dal momento che non prende più il biberon, deve imparare a prendere i suoi pasti a tavola con gli altri bambini anche se l'adattamento deve essere progressivo come spiega questa educatrice: «Per il pasto, proviamo a farli arrivare a mangiare insieme. Per alcuni bambini, o in base alla loro età, o perché il bambino è più flessibile, allunghiamo i tempi di dieci minuti oggi, quindici minuti domani, e così via».

4.2 *Socializzazione e individualità*

I risultati dell'indagine mostrano che insegnare la vita in società è una finalità comune ai due contesti studiati, prendere in considerazione l'individualità del bambino lo è altrettanto anche se non si declina allo stesso modo.

In effetti, in Francia, nella regione coinvolta, l'individualità del bambino si traduce nella preoccupazione di rispettare il ritmo individuale di ogni bambino soprattutto nei momenti del pasto e del sonno. Riconoscere e rispettare i ritmi cronobiologici individuali del bambino significa, per il personale, riconoscere l'individuo, inteso come individuo unico.

Così, nel contesto francese, un'assistente di puericultura spiega:

«Il bambino vive con il suo ritmo, quindi non è più come una volta, quando tutti i bimbi mangiavano tutti insieme alle 11:00 perché era l'ora del pranzo. Ora

iniziamo a dare da mangiare ai bambini dalle 11 fino alle 13e30 o anche fino alle 14 in base ai loro bisogni. Per dormire, è uguale, osserviamo i segni della stanchezza, ed è solo in base a questi che mettiamo il bambino a nanna».

Alcuni professionisti (in particolar modo le educatrici per la prima infanzia) quando si riferiscono al rispetto del ritmo del bambino intendono non solo i ritmi individuali degli orari dei pasti e del sonno ma intendono anche il rispetto del ritmo dell'acquisizione delle varie competenze (tappe dello sviluppo motorio, controllo gli sfinteri, linguaggio, etc.). Essi sottolineano la specificità del nido rispetto alla scuola dell'infanzia dove i bambini devono acquisire delle competenze entro una certa età. Come ne testimonia questa educatrice per la prima infanzia:

«Noi al nido ci basiamo sullo sviluppo individuale del bambino e del suo ritmo, non gli mettiamo fretta, prendiamo tutto il tempo necessario, e proponiamo le cose ma poi è sempre il bambino che sceglie, lasciamo il bambino scoprire in base al suo proprio ritmo [...] e questa è veramente una grande differenza con la scuola dell'infanzia che essa appunto non può rispettare i ritmi del bambino, nel senso che c'è un programma da rispettare con degli obiettivi concreti da raggiungere a fine anno. Invece noi, ogni bambino ha il proprio ritmo di apprendimento e anche se un bambino non cammina a dodici mesi di età o a quattordici non fa niente! Camminerà quando sarà il momento giusto per lui».

Si possono collegare le differenze osservate tra le risposte delle assistenti di puericultura e delle educatrici per la prima infanzia all'influenza alla loro formazione iniziale di queste due categorie professionali. Se notiamo quindi l'influenza della pedagogia di Pikler su tutto il personale, l'influenza della Montessori sembra specifica alle educatrici per la prima infanzia. La ricezione della pedagogia di Pikler delle assistenti di puericultura che ricordiamo appartiene al settore sanitario si potrebbe spiegare con il fatto che queste professioniste entrano in risonanza con la Pikler che è un medico. Nata a Vienna, Pikler dopo gli studi in medicina e poi in pediatria, divenne nel 1946, direttrice dell'orfanotrofio di Lóczy in Ungheria. Allo stesso modo le educatrici per la prima infanzia che hanno una formazione prevalentemente psicopedagogica si sentono sicuramente più in sintonia con gli scritti della Montessori che anche se fu una tra le prime donne a laurearsi in medicina, ha dedicato la sua vita alla pedagogia. Inoltre, benché la maggioranza delle educatrici per la prima infanzia dichiara di aver studiato molti pedagogisti o psicanalisti durante gli studi, molte di loro affermano anche di non farci riferimento nella loro pratica educativa quotidiana. Quando li si chiede quali sono i pedagogisti che le hanno eventualmente influenzato, tante educatrici citano la Montessori. Un'educatrice per la prima infanzia dirà che sono Pikler e Montessori quelle che le sono rimaste impresse, un'altra dirà che molte idee della Montessori le piacciono. Questo riferimento alla Montessori conforta quanto già rilevato da diversi autori: Chiosso (2011) rileva il successo del pensiero Montessoriano all'estero, il pedagogista francese Houssaye (2006) nota che l'immagine della Montessori si è così tanto imposto in Francia che appare come la referenza di quello che si da come il fiore all'occhiello della scuola materna francese. Anche il sociologo Verba (2006) nella sua inchiesta sugli educatori per la prima infanzia in Francia rivela che oltre alla psicanalista Françoise Dolto che arriva in testa, i pedagogisti più citati sono Célestin Freinet e Maria Montessori.

Nei nidi esaminati nel contesto italiano invece, il modo di concepire l'individualità del bambino e della sua unicità passa attraverso l'attenzione posta al rispetto della sua personalità, dei tratti individuali e delle sue abitudini. Così un'educatrice intervistata in Italia ci dirà che «si tratta, primo di tutto, di non omologare, di non fare tutti uguali». Secondo un'altra educatrice, «educare significa

differenziare, perché già nei bambini di sei mesi di età possiamo notare delle differenze a livello del loro “carattere”. Un'altra educatrice spiegherà che il suo obiettivo è quello che il bambino cresca e che si sviluppi «come è giusto che si sviluppi, lui, per la persona che è, come persona diversa da tutte le altre». Un'altra educatrice esprime anche lei questo concetto di individualità nel rispetto della personalità del singolo bambino: «Ne parlavamo proprio con la collega: abbiamo un bambino che gioca a fare il drago. Lui in questo periodo si sente un drago, lo lasciamo fare il drago ma gli abbiamo dovuto spiegare che può essere un drago senza fare male agli altri bimbi».

La storia ha segnato i modi di concepire le pratiche educative, in particolare il periodo fascista. Così i discorsi delle educatrici insistono sul diritto di essere se stessi, il diritto del bambino di «svilupparsi come sia giusto che si sviluppi, lui come persona che è, diversa da tutte le altre». L'uso di parole particolarmente connotate rivela di questa influenza di una ideologia sui modi di concepire le pratiche educative. Una educatrice insiste sul fatto che educare non significa «uniformare» o «tutti uguali». Questo esempio non può non ricordarci il periodo fascista che ha vissuto il paese mentre Mussolini negava l'individuo, cercando di «uniformare» i bambini, affermando così la superiorità dello Stato sull'Individuo. Lodi (1977) sottolinea che dopo avere abbattuto il fascismo alla fine della seconda guerra mondiale, si parlava in Italia di vita democratica, di libertà e di distruggere «le strutture borboniche e autoritarie che erano servite al fascismo per instaurare la dittatura» (p. 24). Si trattava di edificare uno stato nuovo socialista fondato sulla solidarietà e la collaborazione tra gli uomini invece che sul profitto e la competizione (Lodi, 1977). Gli insegnanti in questo contesto rifiutando la scuola autoritaria volevano per questa società formare un tipo di uomo nuovo, ne egoista, ne individualista, ne arrivista, ma un uomo che sia un uomo sociale (*Ibidem*).

Conclusione

Lo scopo principale dell'educazione anche se varia secondo i Paesi e i tempi è quello di creare dei cittadini autonomi (Nuzzaci, 2007). Secondo Rousseau, l'educazione non si può riassumere nel prendersi cura del bambino o trasmettere un patrimonio culturale ma si colloca invece in una volontà politica di educare un uomo libero che potrà poi diventare un cittadino (Mutuale, 2014). La grande rivoluzione dell'Emilio è quella di operare una distinzione tra il cittadino e l'uomo (*Ibidem*). Il contratto sociale di Rousseau si fonda «sull'accettazione, da parte del singolo, di rinunciare alla propria libertà totale perché vi possa essere un vantaggio effettivo per l'intera comunità, garantita in ciò dall'arbitrio del singolo e in grado al contrario di tutelare i diritti di tutti» (Massa, 1994, p. 116). I professionisti nei due contesti esaminati confermano la tensione, già messa in evidenza da Rousseau, tra individualità e società. In effetti, insegnare la vita in società senza negare l'individualità della persona è una finalità comune ai due contesti esaminati. Inoltre, la relazione dialogica tra individualità e collettività sottolinea il paradosso di un progetto educativo oscillante tra una finalità di educazione e una finalità di socializzazione. Il termine dialogica viene usato qui in riferimento al principio dialogico di Morin (1999) che consente di mantenere la dualità di due o più termini complementari, concorrenziali e insieme antagonista in una unità, ovvero due nozioni opposte ma allo stesso tempo indissociabili. Il principio dialogico assieme al principio ricorsivo e al principio ologrammatico costituiscono i tre principi utilizzati da questo filosofo e sociologo francese per descrivere i processi complessi.

L'educazione ai diritti dell'infanzia inizia con l'educazione ai diritti degli uomini (Nuzzaci, 2007) tanto cari a Rousseau. Il diritto all'istruzione in quanto diritto umano fondamentale emancipa l'individuo e gli fornisce le competenze rendendolo autonomo per agire nella società e prendere parte ai processi decisionali (*Ibidem*). L'uomo e il cittadino si formano insieme (*Ibidem*).

L'educazione per Rousseau deve portare il bambino a sviluppare tutte le potenzialità dell'essere umano e dargli quello che oggi vengono chiamate le competenze necessarie per agire nella vita e nelle varie funzioni della società così che il bambino sviluppi le competenze democratiche non tanto nell'aspettativa di produttività economica ma bensì nella prospettiva di divenire un adulto autonomo e un cittadino responsabile (Martineau & Buysse, 2016). Le istituzioni educative sono luoghi in cui si definisce l'idea dell'infanzia e dove i bambini costruiscono i loro rapporti con il mondo ma allo stesso tempo esse sono segnate «dalle rappresentazioni che la società intera si dà di essa» (Nuzzaci, 2007, p. 45). Purtroppo, oggi-giorno i discorsi sulla qualità dei servizi educativi si vestono di una connotazione manageriale con un'educazione vista come una tecnologia con lo scopo di ottenere risultati predeterminati (Moss, 2011). Vaccarelli (2016) ricorda giustamente che con la mediazione della cultura del consumismo, il bambino è diventato oggetto di un investimento educativo pensato in termini di efficienza e rendimento anziché di formazione dell'identità. La scoperta dell'infanzia nell'Ottocento sembra aver preso pertanto la deriva della scomparsa dell'infanzia (*Ibidem*). Laddove i nostri sistemi educativi sottoposti alla logica del neoliberalismo subendo la pressione dell'utilitarismo sono ossessionati dalla velocità e dalle prestazioni e sono orientati a formare una mano d'opera qualificata (Martineau & Buysse, 2016), il pensiero di Rousseau ha il merito di aiutarci a ricordare che l'essere umano ha un potenziale unico: quello di diventare un essere autonomo e libero, partecipando attivamente non solo al suo futuro ma anche a quello della società (*Ibidem*). L'infanzia diventa una preziosa opportunità per interrogarsi sulla struttura e il cammino della società e sulla natura degli individui che la compongono e che ci vivono oltre che sulle necessità formative e educative che promuove (Nuzzaci, 2007). L'educazione è una costruzione sociale, determinata storicamente e culturalmente (*Ibidem*). Nel tempo, essa ha conservato la responsabilità di costruire, oltre che di trasmettere la cultura e le conoscenze contribuendo così alla formazione dell'identità e del sentimento di appartenenza sia al livello micro (gruppo sociale) che macro (nazionale e planetario) (*Ibidem*). Charlot (2008), considera che l'educazione deve formare un essere umano, un soggetto singolare e un membro di una società e di una cultura. La condizione umana, oggi, rammenta Morin (2000) è quella di una *unitas multiplex*: «l'educazione dovrà fare in modo che l'idea di unità della specie umana non cancelli l'idea della sua diversità e che l'idea della sua diversità non cancelli l'idea della sua unità. Vi è una unità umana. Vi è una diversità umana» (Morin, 2000, p. 56).

Riferimenti bibliografici

- Ardizzone, M.R. (2012). Per formare il buon cittadino, la scuola come ambiente educativo di apprendimento nei Programmi didattici per la scuola primaria dell'85, educazione e costituzione 1948-2008: analisi di quadro paradigmi didattici. *Cqia Rivista*, 1-16.
- Baldacci, M. (2016). Una tensione dell'educazione permanente. In S. Olivieri, L. Dozza (eds.), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 216-218). Milano: Franco Angeli.
- Beillerot, J. (1998). *L'éducation en débats: la fin des certitudes*. Paris: L'Harmattan.

- Boccia, P. (2008). *Metodi e tematiche nella ricerca sociopsicopedagogica*. Milano: M&P Edizioni.
- Bouve, C. (2010). *L'utopie des crèches françaises au XIX^e siècle: un pari sur l'enfant pauvre. Essai socio-historique*. Berne: Peter Lang.
- Cambi, F. (2011a). *Tre pedagogie di Rousseau. Per la riconquista dell'uomo-di-natura*. Genova: il nuovo Melangolo.
- Cambi, F. (2011b). Sulla pedagogia di Ferrante Aporti: note. *Studi sulla Formazione*, 123-132.
- Cassirer, E. (1938). *Il problema Gian Giacomo Rousseau*, tr. it. di M. Albanese. Firenze: La Nuova Italia.
- Catarsi, E. (2004). Loris Malaguzzi et la révolution des écoles maternelles. *Enfant d'Europe*, 6, 8-9.
- Chalmel, L. (2005). *La petite école dans l'école. Origine piétiste-morave de l'école maternelle française*. Berne: Peter Lang.
- Charlot, B. (2008). La recherche en éducation entre savoirs, politiques et pratiques: spécificité et défis d'un champ de savoir. *Recherches & Éducatives*, 1, 155-174.
- Chiosso, G. (2011). Interpretazioni dell'attivismo in Italia. Giuseppe Lombardo Radice e la pedagogia cattolica. In L. Bellatalla, & E. Marescotti, *I sentieri della scienza dell'educazione. Scritti in onore di Giovanni Genovesi*. Milano: Franco Angeli.
- Cohen, S. (2006). *Marie et Pauline: deux pionnières de l'école maternelle*. Paris: L'Harmattan.
- Durkheim, E. (1973). *La sociologia e l'educazione*. Roma: Newton Compton.
- Ferrari, M. (1999). L'éducation préscolaire en Italie aux XIX^e et XX^e siècles. *Histoire de l'éducation*, 82, 101-124.
- Gallina, M.A. (2015). Nidi d'infanzia nel contesto post moderno. In S.M. Cavagnero, & M.A. Gallina (eds.), *Nidi d'infanzia: risorse socio-educative e ruolo delle famiglie. Uno studio sul territorio di Grugliasco* (pp. 13-22). Milano: Franco Angeli.
- Houssaye, J. (2006). Pédagogies: import-export. *Revue française de pédagogie*.
- Kant, I. (1803). *Über Pädagogik*, trad. it. *La pedagogia*, a cura di F. Rubitschek. Firenze: La nuova Italia, 1969.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *L'entretien compréhensif*. Paris: Nathan.
- Lapassade, G. (1997). *L'entrée dans la vie, essai sur l'inachèvement de l'homme*. Paris: Anthropos.
- Lodi, M. (1977). *Cominciare dal bambino: scritti didattici, pedagogici e teorici*. Torino: Einaudi.
- Luc, J.-N. (1999). Pour une histoire européenne, nationale et locale de la préscolarisation. *Histoire de l'éducation*, 82, 5-22.
- Martineau, S. (2005). Jean-Jacques Rousseau, le Copernic de la pédagogie. In C. Gauthier, & M. Tardif (a cura di), *La Pédagogie. Théories et pratiques de l'Antiquité à nos jours* (pp. 109-128). Montréal: Gaëtan Morin Éditeur.
- Martineau, S., & Buysse, A. (2016). Rousseau et l'éducation: apports et tensions. *Phronesis*, 5(2), 14-22.
- Massa, R. (1994). *Istituzioni di pedagogia e scienze dell'educazione*. Roma-Bari: Laterza.
- Mialaret, G. (2011). *Les sciences de l'éducation*. Paris: PUF.
- Morin, E. (1999). La pensée complexe, une pensée qui se pense. In E. Morin, & J.-L. Le Moigne, *L'intelligence de la complexité* (pp. 247-267). Paris: L'Harmattan.
- Morin, E. (2000). *Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, trad. it. *I sette sapere necessari all'educazione del futuro*, a cura di S. Lazzari. Milano: Raffaello Cortina, 2001.
- Moss, P. (2011). Democracy as First Practice in Early Childhood Education and Care. In RE Tremblay, M. Boivin, RDeV Peters, & J. Bennett. *Encyclopedia on Early Childhood Development*. [online]. <http://www.child-encyclopedia.com/child-care-early-childhood-education-and-care/according-experts/democracy-first-practice-early>.
- Musiani, E. (2016). Alle origini del sistema di Welfare moderno. La protezione dell'infanzia in Italia tra XIX e XX secolo, *Storicamente*, 12(24), 1-20.
- Mutuale, A. (2014). Rousseau et le néo-rousseauisme. Héritages féconds et dérives: Pour une relecture de l'«Émile ou de l'éducation». In F. Morandi (a cura di) *Conditions de l'éducation et perspectives pour l'Éducation nouvelle II, Année de la recherche en sciences de l'éducation* (pp. 81-94). Paris: L'Harmattan.

- Mutuale, A., & Weignand, G. (2011). *Les grandes figures de la pédagogie*. Paris: Edition Petra.
- Nuzzaci, A. (2007). Bambini senza parola, parole dei bambini: educare all'infanzia. In A. Nuzzaci (a cura di) *Infanzie invisibili, infanzie negate*. Educare al presente per un futuro di pace (pp. 37-64). Milano: Franco Angeli.
- Plaisance, E. (1977). *L'école maternelle aujourd'hui*. Paris: Nathan.
- Potesio, A. (2017). Le influenze della pedagogia di Rousseau sulla riflessione educativa di Pestalozzi. *Rivista formazione lavoro persona*, 21, 98-107.
- Rousseau, J.-J. (1762a). *Du contrat social ou Principes du droit politique*, trad. it. *Il contratto sociale*, a cura di V. Gerratana. Torino: Einaudi, 1980.
- Rousseau, J.-J. (1762b). *Émile ou De l'éducation*, trad. it. *Emilio*, a cura di P. Massimi. Roma: Armando, 2013.
- Soëtard, M. (2012). *Rousseau et l'idée d'éducation. Essai suivi de Pestalozzi, juge de Jean-Jacques*. Paris: Honoré Champion.
- Spadolini, B. (2004). *Educazione e società. I processi storico-sociali in Occidente*. Roma: Armando.
- Terlizzi, T. (2005). *L'educatrice di asilo nido. Ruolo e percezione della professionalità*. Tirrenia: Edizioni del Cerro.
- Thollon-Behar, M.-P. (2010). Du côté des professionnels: de décret en réforme de décret, le risque de perdre ses valeurs In Patrick Ben Soussan, *Le livre noir de l'accueil de la petite enfance* (pp. 119-133). Toulouse: Érès.
- Vaccarelli, A. (2016). *Le prove della vita. Promuovere la resilienza nella relazione educativa: Promuovere la resilienza nella relazione educativa*. Milano: Franco Angeli.
- Verba, D. (2006). *Le métier d'éducateur de jeunes enfants*. Paris: La Découverte.
- Vial, J. (2009). *Histoire de l'éducation*. Paris: PUF.