

La pedagogia dell'infanzia oggi. Nuclei tematici, rappresentazioni e criticità in una società che cambia

The pedagogy of childhood today. Thematic nodes, representations and critical issues in a changing society

di Andrea Bobbio

Abstract

This theory based paper aims to analyze the epistemological foundation of the pedagogy of the childhood as scientifically based knowledge. This essay expresses the idea that the opening to other sciences of education by the pedagogy does not jeopardize the axiological and hermeneutical structure and that the theoretical foundation must come with the empirical survey and the project of the most current and latest children's facilities, both kindergarten and the outside-school ones.

Keywords

ECEC (Early Childhood Education and Care), infancy, child and human rights, kindergarten, childcare centres

Il contributo, di carattere teorico, si propone di analizzare lo statuto epistemologico della pedagogia dell'infanzia nella sua configurazione di sapere scientificamente fondato. Il lavoro muove nella convinzione che l'apertura della pedagogia alle altre scienze dell'educazione, necessario ed irrinunciabile, non debba pregiudicarne l'assetto assiologico ed ermeneutico e che la fondazione teorica debba accompagnare la ricognizione empirica nonché progettazione delle più attuali istituzioni pensate per l'infanzia, sia a livello pre-scolastico che sul piano extrascolastico.

Parole chiave

sistema educativo per l'infanzia, infanzia, diritti dell'uomo e del bambino, scuola dell'infanzia, servizi 0-3

11

studi e ricerche

La pedagogia dell'infanzia oggi. Nuclei tematici, rappresentazioni e criticità in una società che cambia

1. Il dispositivo epistemico

La pedagogia dell'infanzia¹, nella sua attuale e più matura configurazione, nasce in Italia a partire dagli anni Settanta e non può prescindere dagli studi di Diega Orlando Cian, a lungo docente presso l'ateneo di Padova che già in quegli anni della disciplina colse “alcune linee essenziali meritevoli di sottolineatura, o quanto meno di essere discusse, in un'ottica chiaramente fondativa” (Paparella, 2005, p. 15). La studiosa patavina, coerentemente con i principi del personalismo pedagogico², in un suo studio rimarca come lo statuto della pedagogia dell'infanzia prenda forma con il mutare degli atteggiamenti sociali nei confronti del bambino, trasformazione che si deve anche all'affermarsi della pedagogia quale sapere culturalmente rilevante:

la pedagogia dell'infanzia, si fa strada quando il bambino viene considerato un soggetto attualmente capace di esprimere e realizzare un atto di umanità totale: è il grande principio di Froebel, secondo il quale “l'educazione ha il compito di formare nell'infanzia l'umanità”, perché in “ogni bimbo vige la totalità dell'uomo e della vita umana” (Orlando Cian, 1970, p. 147).

Tale *incipit* apre a una serie di considerazioni, tutte strettamente interrelate, che hanno come oggetto la consistenza epistemica della pedagogia dell'infanzia quale “teoria unitaria dell'educazione (infantile) organicamente coordinata ad una teoria generale dell'educazione” (Agosti, 1963, p. 1121) dotata di una sua

- 1 “L'accezione ‘pedagogia dell'infanzia’ (o dello sviluppo) circoscrive una regione interna del più complessivo discorso pedagogico delimitando un'area contrassegnata da un criterio cronologico e da uno sociale. In essa, infatti, confluiscono tutti quegli studi che si occupano dell'educazione dell'essere umano in un periodo che molti definiscono *evolutivo* (se vogliamo enfatizzare i dinamismi di natura, accrescitivo-auxologici-maturazionali) o di *minore età* o *speciale cittadinanza* (se, viceversa, vogliamo evidenziare gli elementi culturali-storicosociali connessi all'esercizio di specifici diritti/tutele). Il concetto d'infanzia, del resto, è un costrutto che enuclea entrambi gli aspetti. È un fatto *biologico*, con le sue scansioni, le sue criticità, la sua ‘lunghezza’ (l'infanzia dell'uomo è la più estesa tra le diverse specie animali) ma è anche un fenomeno *culturale*: si è bambini sempre in senso differenziale, rispetto a chi non lo è più e rispetto a una serie di norme d'inculturazione che ascrivono all'infanzia alcune prerogative precludendone altre” (Bobbio 2010, pp. 13-14).
- 2 Tra gli altri esponenti del personalismo pedagogico italiano che più si sono occupati di educazione infantile, a titolo assolutamente non esaustivo, ricordiamo Peretti (1968); Gasparini (1979); Macchietti (1981); Paparella (1984a-b); Mencarelli (1983; 1990); Agazzi, Macchietti (1991).

apposita criteriologia (Paparella, 2005). Il termine *umanizzazione* rimanda infatti alla categoria onnicomprensiva di uomo (o anche di persona) e, di converso, a quella di *disumanizzazione*³, ricomprende l'idea di fine e di valore, con tutta sua estensione ed intensione semantica e teleologica, riporta al centro della questione educativa il tema della responsabilità di una generazione (quella adulta) verso l'altra. Di più: rimarca la struttura dialettica della relazione educativa tra adulto e bambino, la sua doverosa apertura prospettica, liberante, contrapposta a modelli rigidamente causali, normativi e omologanti, soprattutto riduzionisti, pensati per un bambino orfano di ragione, irrazionale e capriccioso (peculiarità, queste, attribuite ai “matti”, alle donne ed ai primitivi), un bambino *originario* in quanto primordiale (Rossi, 2001; Bobbio, 2005). L'idea di “bambino persona”, propria del nostro umanesimo pedagogico, viceversa, in tutta la paradossalità che questa espressione evoca – *infans* è colui che non parla, *bamba* è lo sciocco, colui il cui parlare è irrilevante, *persona* è invece la “maschera che fa risuonare la sua voce in ogni direzione”⁴ – capovolge questa concezione, pur nell'asimmetria ontologicamente connessa a un'educazione che è, pur sempre, una relazione di aiuto originata da forze e competenze tra dissimili⁵. Anche al bambino, dunque, soggetto terminale di questa relazione massimamente asimmetrica, oggi riconosciamo, al di là della sua debolezza, dell'im maturità e dell'insipienza, una certa resilienza, ovvero il diritto alla persistenza di una struttura personologica originaria, che resiste alla nostra educazione e cui

- 3 Scrive Paulo Freire: “il problema dell'umanizzazione, benché sia stato sempre il problema centrale dell'uomo, da un punto di vista assiologico, assume oggi il carattere di una preoccupazione cui non si può sfuggire. Il constatare questa preoccupazione comporta indiscutibilmente il riconoscere la disumanizzazione, non soltanto come ipotesi ontologica, ma anche come realtà storica. A partire da questa dolorosa constatazione, gli uomini si interrogano sui possibili cammini della loro umanizzazione. Sia l'una che l'altra, stanno alla radice della loro inconclusione che li inserisce in una dinamica di ricerca permanente” (Freire, 2011, pp. 27-28).
- 4 “Il termine latino persona, come è noto, apparteneva inizialmente al linguaggio teatrale. La persona è la maschera. Maschera come risonanza, come voce che risuona. La struttura del teatro antico imponeva che la voce venisse diffusa in tutte le direzioni: implicava una tecnica per l'ascolto. Il termine persona non è quindi passato al linguaggio filosofico come maschera, in contrasto con il volto (anche se questo rapporto non sarà del tutto trascurato) ma come capacità di risuonare in tutte le direzioni, di farsi ascoltare. La persona è quindi colui che parla, ma deve trovare anche la possibilità di essere ascoltato e quindi riconosciuto. Quelle forme dell'odierno personalismo che si accentrano nel rapporto dialogico io-tu riprendono sostanzialmente alla lettera l'antico rapporto del risuonare-ascoltare proprio della maschera teatrale” (Flores D'Arcais, Xodo, 1998, p. 166).
- 5 Il rischio connesso alla gestione delle componenti affettive della relazione tra adulto e bambino richiede una prospettiva esplicitamente intenzionale: “Il rapporto educativo [...] non solo richiede e in un certo senso si fonda su una dimensione affettiva, ma nel medesimo tempo e strettamente coordinata con questa, su tutte le altre dimensioni umane compresa quella intellettuale. Il punto allora sta da un lato nel riconoscere questa presenza senza infingimenti o alibi del tutto anacronistici; dall'altro nel riconoscere conseguentemente la dimensione erotica come una grande forza educativa che va tuttavia controllata, ricorrendo in certi casi perfino a una programmazione consapevole, al fine di evitare una sua sempre possibile deviazione” (Bertolini, 1996, p. 184)

dobbiamo portare rispetto (*reverentia*, con le parole di Giovenale), pena la deformazione, l'alienazione esistenziale e la dissipazione delle potenzialità educative. È il passaggio dalla *tabula rasa* (Locke) al riconoscimento del *fondamento esistenziale* (Binswanger) della persona, anche se bambina⁶. In tale senso dobbiamo riconoscere che:

l'educazione si appunta fini intesi come valori ma non realizza modelli della personalità in senso deterministico: i fini dell'educazione, dunque, che pure debbono essere concepiti ed indispensabilmente proposti, vanno in definitiva ritrovati, però, non all'esterno del soggetto ma nell'interiorità sua, come attenzione al disegno originario e profondo che egli stesso viene progressivamente chiarendo e realizzando (Scurati, 1996b, p. 38).

I portati concettuali fin qui richiamati – libertà, autodeterminazione, non direttività, globalità delle linee di sviluppo⁷ – non sono certo ignoti ai classici della pedagogia dell'infanzia. Si pensi a Comenio che già coniugava il rispetto dei tempi e delle caratteristiche dell'educando con l'esigenza di culturalizzare l'infanzia, offrirle un orizzonte intellettuale congruente con una disciplina finalmente moderna. la *Didattica*:

se incominceremo per tempo, prima che la mente si guasti; se l'istruzione è accompagnata dalla necessaria preparazione dell'animo; se si procede dal generale al particolare; dalle cose facili alle difficili; se non si aggrava nessuno con troppi compiti scolastici; se da per tutto si procede di pari passo; se non si costringono gli ingenui ma si avviano a ciò che desiderano fare spontaneamente, secondo l'età e il metodo; se si insegna qualunque materia, ponendola immediatamente sotto i sensi; se si mostra l'utilità immediata; se tutto si insegna con un solo metodo (Comenio, 1952, p. 56).

Perlomeno da Comenio in poi, dunque, la questione della pedagogia dell'infanzia incrocia il rapporto tra natura e artificio identificando come nodale il tema di come conciliare quelle antinomie che sono alla base del pedagogico in quanto tale: *éduco* ed *edúco*, nutro ed estrinseco (Gennari, Kaiser, 2000, p. 55) ma anche, allevo, promuovo, invero, consegno, alfabetizzo, libero, incanalo, castro, sublime, sposto dirigo. Nella consapevolezza che

6 Secondo Binswanger, la libertà dell'uomo non è illimitata, ma è condizionata da un originario stato di "gettatezza mondana", come già teorizzato da Heidegger, cui lo studioso svizzero apertamente si riferisce. Tale "condizione a-priori", per quest'ultimo, è il fondamento (*Grund*) del poter-essere dell'Esserci; per Binswanger è invece il "corredo" biopsichico" col quale si "apre" la nostra "presenza" sulla scena della vita. Un punto di partenza dal quale muoveranno, poi, le risposte e le scelte alle quali daremo forma "nel tempo" attraverso un personale progetto di mondo, duale, se autentico, oppure plurale o singolare (Carotenuto, 1991, p. 366).

7 Ricorda Bruno Rossi che: "La persona mira ad attuarsi secondo un processo unitario a base sinergica e interfunzionale, fondato cioè tra l'interazione tra le singole dimensioni della personalità" (2002, p. 10).

la comunicazione [educativa] è uno dei volti della generazione e costituisce, al tempo stesso, la prima garanzia di un valido ingresso nell'umanità. Più differenziata e complessa è la cultura di riferimento, più pronta, accogliente, sostentativa e professionalmente strutturata deve essere la comunicazione (Scurati, 2009, p. 2).

L'orizzonte ermeneutico della pedagogia dell'infanzia diviene dunque l'arco tensivo che separa il determinismo assoluto dallo spontaneismo intransigente: se l'evoluzione del soggetto non è che uno sgomitamento filogeneticamente determinato o l'interiorizzazione di modelli sociali predeterminati allora nulla rimane all'educazione⁸ in quanto tale, viceversa, se ogni intervento educativo è un arbitrio ne consegue che, alla Alice Miller (1987), ogni modello normativo risulta impossibile. Tale affermazione, se vera, comporta per la pedagogia dell'infanzia una serie di attenzioni:

- non lasciarsi assorbire in una psicologia evolutiva applicata. La pedagogia, infatti, quale sapere sull'educazione, mantiene un suo apparato deontico, custodisce il nesso fini, valori, significati, pratiche intenzionali declinandolo in un discorso generale avente come orizzonte l'essere e il dovere essere del bambino che si fa uomo⁹. Andando contro corrente rispetto alle concezioni attuali per le quali:

l'identificazione tra sviluppo e educazione, e quella tra socializzazione e educazione e tra culturalizzazione e educazione, senza che all'educazione restino lo spazio e l'orizzonte di senso per i quali essa si riferisce sempre (antropologicamente) all'uomo in quanto uomo, appaiono tipiche di un'epoca in cui l'apparato teorico-pratico della scienza-tecnologia e della tecnica *tout court* prevale su tutti gli altri possibili paradigmi di riferimento (Acone, 1997, p. 78).

Con ciò mantenendo una particolare sorveglianza su obiettivi, oggi particolarmente sensibili, quali l'emancipazione, l'autonomia, l'umanizzazione. Sulla scorta di ciò,

applicando i suggerimenti deweyani, possiamo dire che la pedagogia dell'infanzia non è una psicologia evolutiva applicata, nel senso che non è

8 Scrive Scurati: "La persona non è nemmeno un puro e semplice prodotto della cultura, nel senso che, in un certo modo, sempre la eccede in quanto portatrice d'esigenze che si collocano nella sfera dell'interiorità, sia intellettuale sia affettiva, e della trascendenza" (1996b, p. 389).

9 Scrive al proposito Angela Perucca: "L'intervento educativo promuove; muove cioè le energie e i processi vitali del bambino, non si sostituisce ad essi, può essere loro coordinato, certamente, ma per grandi linee che sono dettate dai bisogni evolutivi. Ogni struttura funzionale dinamica, infatti, sottintende un bisogno, un interesse, e si muove verso uno scopo: nel bambino il bisogno fondamentale è bisogno di crescita; su di esso si articolano le diverse disposizioni funzionali particolari, di esercizio o di gioco, governate dall'interesse. Quest'ultimo è nel bambino una struttura anticipatrice del bisogno, è già un motivo orientato e non soltanto momentaneo dell'agire" (1987, p. 22).

possibile né corretto trasformare, ad esempio, gli stadi di sviluppo in regole per l'azione e neppure immaginare come fine educativo il raggiungimento di un certo traguardo evolutivo. Analogamente, la sociologia dell'infanzia non è una pedagogia dell'infanzia pur offrendo a quest'ultima contenuti e strumenti per una riflessione sui fenomeni educativi concreti e suggerimenti per impostare su nuove basi le pratiche e le relazioni educative per e con i bambini (Bondioli, 2016a, p. 54).

- Non lasciarsi prevaricare dalla tirannia del tempo, nella sua bifronte veste di *kronos* e *kairos*. Infatti, guardare empaticamente il bambino nella sua concretezza implica sempre di poterlo vedere, *secundum quid*, come se fosse ciò che potrebbe essere, perché diventi ciò che dovrebbe essere. Profeticamente, diceva don Milani. Senza dimenticare, tuttavia, il qui e l'ora, la compiutezza di una condizione – l'infanzia – sempre a rischio di essere dilaniata dal circuito edipico del tempo, dove la tensione attualizzante, verso il domani, divora l'oggi, e con esso una condizione esistenziale – quella di bambino – pienamente accettata, legittimata e riconosciuta¹⁰.
- Non dissolversi in una mera tecnologia dell'educazione, accettando di farsi l'architrave di un'ingegneria antropologica che, nel nome della flessibilità cognitiva (plasticamente rappresentata come plasticità celebrale), progetta percorsi di apprendimento ad intensa densità protesica, modellati sull'evocazione di bisogni largamente artefatti ed artificiosi¹¹. Con ciò alleandosi, ma con un ruolo sempre subalterno, con questa o quell'altra teoria mutuata da qualche dove: auxologia, pediatria, neurobiologia, economia, psicologia cognitiva, ingegneria sociale.
- Non appiattirsi su una prasseologia e una precettistica meramente derivata dalle emergenti urgenze sociali dei diversi ecosistemi formativi. La pedagogia dell'infanzia è pur sempre interpretazione, riformulazione, raffinamento di questioni che da *folk*, da teorie ingenuie delle pratiche parentali, si fanno sapere consapevole, ragionamento, volontà di significato.

Pur con queste attenzioni, lo sguardo plurimo che sta assumendo la pedagogia dell'infanzia è figlio di quelle contaminazioni che, in positivo, hanno

10 L'infanzia è un tempo di vita presente, in cui essere bambini vuol dire cercare significati e attribuire significati al mondo circostante sulla base delle proprie esperienze. I primi anni dell'infanzia perciò non devono essere visti solo in funzione della preparazione a un tempo futuro ma anche in funzione del tempo presente che i bambini stanno vivendo (Commissione europea per l'infanzia, 2014, 23).

11 Invece, per una pedagogia dell'infanzia compiutamente intesa: “parlare di libertà, di singolarità di valore personale dell'uomo, e necessariamente anche del bambino, orientando la sua educazione al conseguimento della propria singolare forma di umanità che implica un cammino perfettivo di novità, e quindi di creazione di contenuti sempre originali, non nella molteplicità caotica ma nell'unità di una meta trascendente le pure determinazioni naturali ed ambientali, significa, pedagogicamente, rilevare quali sono le esplicazioni di tale umanità a livello infantile, e la sua forma concreta, per scegliere quei contenuti culturali e quelle modalità di atteggiamento e di rapporto validi ad aiutare il bambino stesso a creare in sé la propria completezza umana” (Orlando Cian, 1970, p. 104).

modificato i paradigmi del sapere sull'educazione, anche nelle sue regioni epistemiche più interne. Tale svolta, che ha scontornato il volto di una pedagogia più pluralistica, capace di sussumere nei suoi paradigmi sguardi mutuati dalle altre scienze dell'umano, ha dischiuso alla ricerca nuove linee di interpretazione e di intervento, aperte ai nuovi mondi attraversati oggi dall'infanzia. Nascono così tematiche, azioni ed interessi in cui il pedagogico incrocia, generativamente, nuovi orizzonti semiotici, ambienti educativi inediti (Bondioli, 2017, pp. 70-71), quadri di professionalità dinamici, sistemi di significati plurimi, anfibolici, talvolta ambivalenti.

	Ambito	Azioni ed interessi
<i>Sub specie pedagogiae</i>	Pedagogia della famiglia	Il bambino come figlio. Concerne tutte le possibili configurazioni domestiche; si rivolge a tutti i genitori, astrando dalla fisionomia della loro unione, dalle loro condizioni esistenziali, dall'età dei figli e dai loro bisogni particolari.
	Metodologia, didattica, docimologia e tecnologie delle istituzioni per l'infanzia	Costruzione dei curricula, valutazione, accreditamento dei servizi per l'infanzia e dei relativi <i>standard</i> di qualità, ricerca metodologica sull'insegnamento/apprendimento nei contesti formali ed informali.
	Pedagogia del gioco e tecniche dell'animazione	Allestimento di scenari di gioco nei contesti educativi, ludo matetici, psicocorporei, espressivi e di avviamento all'attività sportiva.
	Pedagogia e didattica speciale	Gioco, disabilità, tecnologie assistive e infanzia; ausili e media l'integrazione del bambino con bisogni educativi speciali; educazione, socializzazione e sviluppo nei diversi contesti educativi; stereotipi sociali, disabilità e infanzia; l'icf-cy come indicatore della partecipazione e dei bisogni d'integrazione del bambino disabile.
	Pedagogia interculturale	L'integrazione dei minori stranieri nelle più varie condizioni di diversità etnica, linguistica, culturale e sociale
	Pedagogia di genere	La condizione della bambina nella sua specifica condizione esistenziale.
	Storia dell'educazione, della pedagogia e dell'infanzia	Lo studio dell'infanzia abbandonata e pericolante; storia sociale dell'infanzia; storia della cultura infantile; storia degli istituti assistenziali per bambini; dinamiche demografiche, storiografia dell'infanzia; classi sociali ed educazione del bambino; storia della famiglia.
	Pedagogia dei media (<i>media education e media literacy</i>)	La raffigurazione del bambino nei media; infanzia e <i>media education</i> ; nuovi e vecchi media per l'infanzia.

Tratto da: Bobbio, 2010

2. Rappresentazioni di infanzia

La pedagogia dell'infanzia distilla interpretazioni, modelli, a partire da una rappresentazione di infanzia che prende forma nella transazione tra saperi colti e conoscenze diffuse, tra modelli spontanei e raffigurazioni istituzionali. Se questo è vero per parlare di infanzia (o meglio di infanzie, al plurale), è necessario cogliere, per lo meno nel nostro Paese, le transazioni tra le concrete condizioni di vita dell'infanzia e le elaborazioni concettuali che orientano pedagogisti ed educatori naturali nell'approccio con il bambino¹².

12 Scrive al proposito Egle Becchi: "ognuna delle agenzie cui è delegata l'infanzia, specializzandosi nella gestione del bambino, produce, accumula, raffina sapere circa l'infanzia, me-

1. Una prima, evidente considerazione muove dalla riduzione del contingente di bambini che abita l'Italia contemporanea. Un decremento demografico massivo che concentra su un numero ridotto di soggetti un insieme di cure ed aspettative un tempo diluite su un'estesa fratria generazionale (di qui i rischi di distanza intergenerazionale, iper-protezione, smisurato investimento narcisistico). Parallelamente, nei genitori, riscontriamo l'ansia dell'irreversibile che si accompagna alla generazione:

la nascita è la più profonda esperienza umana del rinnovamento e insieme della continuità, della speranza progettante e dell'irreversibilità [...] è l'evento cruciale che demarca un "prima" e un "dopo", è il passaggio alla fase procreativa dell'adesso e per sempre (Iori, 2001, pp. 112-113).

2. Una progressiva dis-abitudine sociale ai ritmi ed alle esigenze infantili. Prova ne sia l'estensione degli spazi riservati ai soli adulti (voli aerei, ristoranti), l'istituzionalizzazione massiva dell'infanzia in circuiti formativi precostituiti (a discapito dell'educazione informale e del tempo libero), l'accelerazione dei ritmi della vita, con il corollario delle nevrosi che ciò comporta.
3. Un'iper-progettazione dell'esistenza infantile, pianificata nei suoi dettagli fin dai primordi della vita, concentrata in finestre di concepimento sempre più posticipate e ristrette, sorvegliata nelle sue metamorfosi (pre-postnatali) da saperi sempre più specifici, con i possibili esiti delegittimanti per il sapere parentale. Scrive al proposito Bernardi:

forse mai come oggi il mercato delle teorizzazioni educative è stato florido e rigoglioso. Un'enorme quantità di suggerimenti scientifici, parascientifici, pseudoscientifici, e fantascientifici si riversa sugli educatori dai seggi dei rotocalchi, dalle rubriche di puericultura, dai libri per le mamme, dai teleschermi e dalla stampa pubblicitaria. Tutto viene analizzato e tradotto in consigli, con una precisione e una sicurezza a volte stupefacenti. [...] La psicoanalisi di massa ha prodotto una serie di congegni interpretativi e operativi così perfetti da colmare di rassicurazioni anche gli educatori più malcerti. Ci sono teorie per tutti e che spiegano tutto. E queste teorie sono naturalmente fondate, su una quantità di ricerche scientifiche, le quali "sopravvivono senza essere smentite dalla realtà semplicemente perché con questa realtà non si misurano (Bernardi, 2009, pp. 27-28).

4. Una progressiva e sempre più avvertita consapevolezza delle prerogative e dei diritti dei bambini accompagnata da una coscienza parentale sempre più diffusa e partecipata. La crisi della coniugalità tradizionale, infatti, sem-

tabolizza cultura ingenua, traducendola, tendenzialmente, in conoscenza più attendibile e organizzata. E questo con ritmi assai diversi: il sapere circa il bambino che opera nella 'pedagogia familiare' è molto più arcaico, 'popolare', tradizionale rispetto al sapere che dell'infanzia hanno le agenzie sanitarie; e ciò che la scuola sa e esprime circa il bambino tende - non sempre con successo - a essere un sapere rigoroso" (Becchi, 1986, p. 78).

bra avere sensibilizzato il senso di parentalità e accresciuto la consapevolezza che, per abitare le nuove famiglie, è necessario un *quid* pedagogico da parte di tutti: coniugi ed ex coniugi, nuovi e nuove compagne, figli, fratelli e fratellastri, tutti dalle identità plurime e coinvolti in progetti di vita plurali ed *in progress* (Pati, 2014).

Un siffatto quadro culturale non può che avallare un affresco chiaroscurale della condizione dell'infanzia contemporanea. Essa, del resto, affiorava fin dagli anni Novanta, come indicavano gli *Orientamenti '91* alla sezione *Infanzia, società, educazione*:

Tanto nelle rappresentazioni culturali che nei contesti reali di vita sono presenti alcune contraddizioni, che inducono a volte elementi di disorientamento nella pratica educativa. Sono diffuse varie immagini dell'infanzia che, se colgono alcuni aspetti della realtà, falsano il riconoscimento della autentica condizione infantile qualora vengano assunte in maniera unilaterale. La proclamazione della centralità dell'infanzia è spesso contraddetta dal ricorrere di situazioni che ne rendono difficoltoso il pieno rispetto. All'accrescimento quantitativo delle esperienze corrispondono, di contro, fenomeni di distorsione sul piano cognitivo e di impoverimento su quello motivazionale ed immaginativo. L'affermazione della dignità del bambino è contrastata dal suo incontrollato coinvolgimento nelle logiche del consumismo e la condizione di diffuso benessere materiale di cui gode non è sempre accompagnata da una equivalente soddisfazione delle esigenze interiori di sicurezza, di identità, di affermazione ed espansione dell'Io, di significato, di appartenenza e di autonomia.

Posta questa condizione di complessità, proprio a partire dagli *Orientamenti '91* e dalle criticità prima delineate, ma anche dalle tante risorse dell'infanzia, dagli anni Novanta in poi, viene a coagularsi il costruito, di natura psico-pedagogica, del *bambino competente*

soggetto intrinsecamente valido ed attivo, interlocutore reale nei suoi rapporti con il mondo. In questo senso il criterio della competenza rappresenta il riferimento centrale dell'ideazione umanistica e formativa, è in virtù di esso, infatti, che l'immagine del bambino si costruisce su aspetti di forza piuttosto che di debolezza e su contenuti di diritto e di capacità invece che su dimensioni di bisogno (Scurati, 1996a, p. 18).

Si accredita così il volto di un'infanzia che ha il diritto di essere coinvolta nelle questioni che la interessano; che ha un suo profilo politico; che presenta peculiarità proprie che vanno ascoltate per essere autenticamente intese e interpretate. Ciò anche sul piano della ricerca: "occorre pensare ai bambini non come oggetti da esplorare ma come soggetti la cui effettiva partecipazione al processo stesso di indagine è condizione *sine qua non* della validità della ricerca stessa" (Bondioli, 2016b, p. 203).

3. Servizi ECEC: segnali di qualità

È un bambino, quello appena descritto, post piagetiano, che si costruisce nel contesto e nella relazione e che, proprio per questo, reclama contesti educativi di qualità. Siamo qui all'interno dello sfondo più recente della pedagogia dell'infanzia, che accredita come socialmente rilevante l'educazione infantile di qualità (non più considerata precoce, ma tempestiva) e le istituzioni professionali preposte ad attuarla (anche in nome del loro manifesto potenziale decondizionante), anche ben prima dei canonici 3 anni di età. Il *Quality Framework* (2014)¹³, ad esempio, nella sezione indicata come "Principi chiave", così si esprime in relazione al rapporto tra educazione nella prima infanzia (ECEC), *lifelong learning* e *employability*:

In this context, high quality early childhood education and care (ECEC) is an essential foundation for all children's successful lifelong learning, social integration, personal development and later employability.

Proprio sul binomio *long term* (anche in una prospettiva di sostenibilità e di investimento economico dei sistemi di *welfare*) e *quality contexts* sembrano incentrarsi i documenti OCDE di questo decennio. Ne è un esempio il rapporto *Strong II* (2006)¹⁴, concepito attraverso un impianto che valorizza i contesti – economici, pedagogici, culturali, organizzativi, professionali – del sistema integrato ECEC e che prescrive le seguenti azioni di qualità:

1. Prestare attenzione al contesto sociale per lo sviluppo della prima infanzia.
2. Mettere al centro dell'educazione e cura della prima infanzia il benessere, lo sviluppo e l'apprendimento dei bambini, mantenendo allo stesso tempo il rispetto del protagonismo del bambino e delle sue strategie naturali di apprendimento.
3. Creare strutture di *governance* necessarie per un sistema di *accountability*.
4. Sviluppare linee guida di massima e orientamenti curricolari insieme agli *stakeholders* per tutti i servizi ECEC di qualità.
5. Basare le stime di finanziamento pubblico per ECEC sul raggiungimento di obiettivi pedagogici.
6. Ridurre alla radice la povertà e l'esclusione dei bambini attraverso politiche fiscali, sociali e lavorative, e all'interno di programmi generali aumentare le risorse per bambini con diritti diversi di apprendimento.
7. Incoraggiare il coinvolgimento della famiglia e della comunità nei servizi per la prima infanzia.
8. Migliorare le condizioni di lavoro e la formazione professionale del personale ECEC.
9. Dare autonomia, fondi e sostegno ai servizi per la prima infanzia.

13 http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategicframework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf

14 <http://www.oecd.org/education/school/37417240.pdf>

10. Aspirare a sistemi ECEC che supportino l'apprendimento su largo spettro, la partecipazione e la democrazia.

Una più recente rassegna (Leseman, 2013), infine, mette in evidenza tre particolari aspetti della qualità nei contesti per la prima infanzia:

- la qualità dei processi (qualità della relazione adulto-bambino, clima di classe improntato ad affettività positiva e caratterizzato da relazioni sociali positive tra bambini, opportunità di apprendimento e di sviluppare competenze;
- la qualità strutturale (qualità degli spazi, delle attrezzature, dei materiali, della taglia dei gruppi, del rapporto numerico adulto-bambini, stabilità e preparazione professionale del team docente);
- la qualità dell'impianto curricolare (che deve saper coordinare i diversi contesti che influenzano la vita del bambino e trovare un equilibrio tra gli interessi dei bambini, i valori e le necessità delle famiglie, le richieste della scuola e gli interessi della società nel suo complesso).

Conclusioni

L'analisi critica della letteratura più recente qui esaminata, in definitiva, richiama l'esigenza di uno sguardo multilaterale sulla pedagogia dell'infanzia e sulla sua declinazione nei concreti contesti formativi nei quali essa opera. Ciò comporta l'urgenza, di ordine prioritariamente epistemologico, di porre in equilibrio tutti i fattori che concorrono a disegnare “il fiore dell'educabilità” – qualità, equità, accoglienza, intenzionalità, partecipazione, innovazione (Grange, 2016) – per restituire all'educazione dell'infanzia quella coralità che da sempre reclama. Come recita un proverbio africano, infatti: per educare un bambino occorre un intero villaggio, un villaggio “globale” e “corale”.

Riferimenti bibliografici

- Acone G. (1997). *Antropologia dell'educazione*. Brescia: La Scuola.
- Agazzi A., Macchietti S. S. (1991). *L'educazione dell'infanzia nella scuola materna e il metodo Agazzi*. Brescia: La Scuola.
- Agosti M. (1963). L'educazione prescolastica. In AAVV. *Questioni di storia della pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Becchi E. (1986). Per una cultura dell'infanzia nella cultura dei servizi. In F. Nardocci (a cura di), *Il bambino, la scienza, la società*. (pp. 73-81). Milano: FrancoAngeli.
- Bernardi M. (2009). *Educazione e libertà*. Milano: Rizzoli.
- Bertolini P. (1996). *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*. Bologna: Zanichelli.
- Bobbio A. (2005). *Bambini, culture, persona. Analisi di pedagogia dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Bobbio A. (2010). *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*. Roma: Carocci.
- Bondioli (2016a). Nuovi paradigmi per ripensare la ricerca e la pedagogia per l'infanzia. In AA.VV., *Pedagogia dell'infanzia*, LV Convegno di Scholè (pp. 53-74). Brescia: ELS La Scuola.

- Bondioli A. (2016b). Postfazione. In A. Bobbio, A. Traverso (a cura di), *Contributi per una pedagogia dell'infanzia. Teorie, modelli, ricerche*. Pisa: ETS.
- Bondioli A. (2017). How to form educators for children 0-6 years old. *Pedagogia oggi*, 2, XV, pp. 60-73.
- Carotenuto A. (1991). *Trattato di psicologia della personalità e delle differenze individuali*. Milano: Raffaello Cortina.
- Flores D'Arcais G., Xodo C. (1998). *Intervista alla pedagogia*. Brescia: La Scuola.
- Freire P. (2011). *La pedagogia degli oppressi*. Torino: Gruppo Abele (Edizione originale pubblicata 1968).
- Gasparini D. (1979). *Momenti, figure e problemi dell'educazione infantile*. Genova: Bozzi.
- Gennari M., Kaiser A. (2000). *Prolegomeni alla pedagogia generale*. Milano: Bompiani.
- Grange Sergi T. (2016). Nidi e infanzia: ricerca pedagogica, educabilità e qualità. In S. Ulivieri, L. Dozza (a cura di), *L'educazione permanente a partire dalle prime età della vita* (pp. 88-100). Milano: Franco Angeli.
- Iori V. (2001). *Fondamenti pedagogici e trasformazioni familiari*. Brescia: La Scuola.
- Komensky J.A. (1952). *Didactica Magna*. Firenze: La Nuova Italia (Edizione originale pubblicata 1657).
- Macchietti S. S. (1981) (a cura di). *L'oggi del metodo Agazzi*. Brescia: Istituto Pasquali-Agazzi.
- Mencarelli M. (1983). *Infanzia e cultura nella scuola materna agazziana*. Brescia: La Scuola.
- Mencarelli M. (1990). *Infanzia, progetto pedagogico*. Brescia: La Scuola.
- Miller A. (1987). *La persecuzione del bambino*. Torino: Boringhieri. (Edizione originale pubblicata 1981).
- Orlando Cian D. (1970). *Pedagogia dell'infanzia e scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- Paparella N. (1984a). *La programmazione delle attività educative nella scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- Paparella N. (1984b). *Le attività educative nella scuola materna*. Brescia: La Scuola.
- Paparella N. (2005). *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*. Roma: Armando.
- Pati L. (a cura di) (2014). *Pedagogia della famiglia*. Brescia: La Scuola.
- Peretti M. (1968). *Riflessioni teoretiche sulla pedagogia dell'infanzia*. Brescia: La Scuola.
- Perucca Paparella A. (1987). *Genesi del sé e relazione educativa*, Brescia: La Scuola.
- Rossi B. (2002). *Pedagogia degli affetti: orizzonti culturali e percorsi formativi*. Roma-Bari: Laterza.
- Rossi P. (2001). *Bambini, sogni, furori*. Milano: Feltrinelli.
- Scurati C. (1996a). Infanzia, famiglia e scuola nella Comunità Europea. In AA.VV., *La voce dei bambini*. (11-30). Trento: Pubbliprint.
- Scurati C. (1996b). *Profili dell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*. Milano: Vita e Pensiero.
- Scurati C. (2009). "Educazione e formazione": note di pedagogia. *Intermed. Media Education*, 1, XIV, pp. 2-3.

Sitografia

- Ghent%202013/Plenary%20sessions/Keynote%20Leseman%20%20Quality%20of%20the%20early%20years%20provisions%20-%20208%20October%202013%20(print).
- http://ec.europa.eu/dgs/education_culture/repository/education/policy/strategicframework/archive/documents/ecec-quality-framework_en.pdf
- Leseman, P. (2013), Quality of the early years provision: an European Perspective, [http://www.uis.no/getfile.php/HF/IBU/TODDLER/Dokumenter/Sluttkonferanse%20 pdf](http://www.uis.no/getfile.php/HF/IBU/TODDLER/Dokumenter/Sluttkonferanse%20pdf) (consultato il 9.3.2016).
- <http://www.oecd.org/education/school/37417240.pdf>