
Agnese Rosati

University of Perugia, Italy

This essay offers an evaluation of the present dimensions of childhood, where can be found new hints and elements from the quoted classics not yet fully developed. "Re-writing" childhood in the society of human rights is an ethical and cultural duty, as well as an engagement requiring equal, inclusive, and high quality education. Such an opinion is clearly traceable to recent European documents and in the Sustainable Development Goals.

Keywords

childhood, rights, education, culture, values

Il contributo propone una riflessione sull'attuale dimensione dell'infanzia, nella quale sono presenti nuovi spunti ed elementi dei Classici non ancora realizzati. "Ri-scrivere" l'infanzia nella società dei diritti umani è un dovere etico e culturale, nonché un impegno a cui rispondere con un'educazione di qualità, equa ed inclusiva. Questa convinzione emerge con chiarezza nelle recenti documentazioni europee e nell' "Agenda Globale per lo sviluppo sostenibile (SDGs)".

Parole chiave

infanzia, diritti, educazione, cultura, valori

Introduzione

Dossier e statistiche sulle condizioni dei bambini nel mondo (Unicef, 1994, 2018, 2019), presentano scenari di violenza e soprusi di cui vittime sono i più deboli, abbandonati molto spesso ad un destino che adulti hanno scritto per loro. Povertà, malnutrizione, abbandono, analfabetismo e malattie feriscono l'esistenza dei bambini in molte parti del Mondo, anche laddove c'è ricchezza e benessere. Resi invalidi dalle mine antiuomo, vittime di violenza di strada e di ideologie malate, sono quei bambini di cui molti continuano ad ignorare l'esistenza, perché verso di loro e la condizione in cui vivono non c'è abbastanza interesse: l'attenzione svanisce nel momento in cui i media tacciono, per porre in risalto tematiche più coinvolgenti. Malgrado le Convenzioni, le Dichiarazioni e i numerosi impegni presi a livello planetario da parte di organizzazioni umanitarie, è una realtà, non isolata, che continua ad esistere e a fare vittime. Esistono bambini senza infanzia (Cunningham, 1997) non solo perché le condizioni concrete di vita lo esigono, quanto perché manca un'idea che fa di questo periodo di vita un momento a sé, con proprie esigenze, bisogni e tempi, un'età diversa ed importante nella sua specificità. Posizioni interessanti dal punto di vista culturale hanno contribuito a diffondere questa concezione, per evidenziare la separazione e la distanza fra mondo dell'infanzia ed età adulta. I lavori di Elias (1988) e Ariés (1968), come quelli di De Mause (1983), Shorter (1978) e Stone (1983) sono fondamentali nella ricostruzione di questo cambiamento socio-culturale al quale contribuiscono anche ricerche interdisciplinari contemporanee che spaziano nell'ambito pedagogico e didattico, antropologico e storico, psicologico e sociologico, medico e neurologico. Questi studi mettono in evidenza quello che accade nella realtà e nell'esperienza del bambino quando pensa, conosce, apprende e opera, sicuramente in modo diverso dall'adulto. Tuttavia persiste, in molte aree del Pianeta, una grave disattenzione nei confronti dei più piccoli, come se il tempo, la storia, le abitudini e la mentalità restassero sospese fra paure, pregiudizi e ignoranza. Un bambino non è l'uomo in miniatura descritto da Earle nel Seicento, non può impugnare un'arma, né sperimentare la guerriglia o crescere in fretta, come in epoca romana e anche oggi, per volere degli adulti. Egli ha il diritto ad esistere, prima di tutto, come bambino. In questi termini, allora, si gioca lo scarto fra infanzia realmente vissuta e infanzia come ideale e immaginario (Becchi, Julia, 1996): in questo intreccio fra mondi, mentalità e culture confluiscono esperienze e spaccati di vita, attese gravide di speranza e, purtroppo, ancora troppe possibilità negate. Questa è la direzione in cui convergono gli impegni presenti nell'“Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile”, le documentazioni europee ed internazionali che richiamano gli Stati e le politiche all'assunzione di responsabilità concrete, per assicurare a tutti i bambini il diritto ad un'educazione di qualità, equa ed inclusiva. Questo obiettivo, prioritario nell'Agenda sottoscritta il 27 settembre 2015 da 193 Paesi, confida nell'educazione e nell'istruzione per ridurre le disuguaglianze socio-culturali, assicurare parità di genere e migliorare le condizioni di vita dei bambini e con loro degli adulti. Non possiamo

inoltre dimenticare l'impegno del Gruppo di Lavoro Tematico sull'Educazione e Cura dell'Infanzia, in collaborazione con OCSE, ETUCE ed altre organizzazioni europee e internazionali, uniti nella volontà di qualificare i servizi per l'infanzia e di renderli accessibili a tutti i bambini.

1. Una storia che si ripete

I bambini lavoratori, le spose bambine, i piccoli abusati, i profughi e le vittime di discriminazioni, rappresentano storie e realtà di una infanzia realmente vissuta che si discosta sensibilmente dall'ideale e immaginario che la letteratura ha costruito. La dimensione problematica che accompagna e segue la storia dell'infanzia, posta in risalto da numerosi studi, rivela atteggiamenti e mentalità degli adulti verso i più piccoli. "Oggetti" di cure ed attenzioni finalizzate alla trasposizione reale di un modello, come lo è stato ad esempio il gentiluomo di Locke, i bambini sono stati anche soggetti talvolta negligenemente trascurati della storia, protagonisti di una quotidianità che affiora negli scritti e nelle rappresentazioni pittoriche, quasi a colorare e completare la vita degli adulti. Una lunga tradizione culturale, che dà conto della mentalità, delle consuetudini, delle storie e delle pratiche, presenta molteplici interpretazioni dell'infanzia, per oscillare tra diritti, rapporti, trasformazioni sociali, consolidati costumi e nuove prospettive. È proprio partendo da queste categorie, allora, che si parla di infanzia, in un cambiamento socio-culturale nel quale si sono trasformate anche le relazioni fra adulti e minori. Spose a dodici anni in Età romana e spose bambine oggi in quelle aree del mondo dove non c'è spazio né tempo per crescere e giocare. Bambini schiavi per la naturale "inferiorità" nel passato e bambini schiavi per logiche di profitto e consumi nel mondo contemporaneo. Impiegati nelle botteghe degli artigiani per apprendere i segreti del lavoro ieri e sfruttati nel lavoro minorile oggi. La vita dei bambini non si discosta molto da quella degli adulti, di cui calca e ripete spesso perfino gli errori. Emulazione, rissosità, aggressività e gioco d'azzardo sono alcuni dei fenomeni che l'età di vita non separa né distingue, ieri come nel presente, a conferma di un confine sottile e precario fra mondo degli adulti e dei bambini. Sono spesso le condizioni di miseria, di povertà, di analfabetismo a segnare le storie di molti bambini, pagine di una quotidianità che produce sofferenza e ritratto di una società adulta disattenta alle ragioni dei più deboli. Paesi come il Ciad, la Costa d'Avorio, la Repubblica Democratica del Congo, la Somalia, il Sud Sudan, lo Yemen e il Rwanda, sono parte di un lungo elenco di quei territori nei quali negli ultimi anni, contravvenendo ai principi ribaditi nella Convenzione sui diritti dell'infanzia e dell'Adolescenza (1989), sono stati arruolati e implementati negli eserciti nazionali i minori. Processi e arresti, violenze psicologiche e torture fisiche, costringono i bambini a far parte di gruppi armati, in un gioco di minacce e terrore che li vede "usati" come scudi umani e informatori (CSI, 2012). Non differenti sono le sorti delle bambine, reclutate per matrimoni forzati, abusate sessualmente, date in moglie dalla propria fa-

miglia ad adulti che ne cancellano con la violenza il sorriso, feriscono il corpo e l'anima. Rinchiusi nei campi, separati dai genitori, sradicati dalla propria terra sono i piccoli profughi, anch'essi vittime di un mondo adulto che ignora e dimentica in fretta, alla stessa velocità delle immagini che scorrono in video o restano impresse sulla carta stampata per un giorno. Spettacolarizzazione del dolore e oblio sono uniti (Boltanski, 2000; Baudrillard, 2002), a dimostrazione di un impegno e di attese che spesso, purtroppo, restano propositi condivisi, malgrado gli interventi e le strategie politiche di respiro mondiale a tutela dell'infanzia e dei minori.

2. Idee e valori da recuperare

La lettura dei grandi Maestri dell'educazione contribuisce alla costruzione dell'idea di infanzia, inoltre permette di confrontare teorie, modelli e di conoscere dinamiche storico-culturali importanti, poiché ogni modello di educazione e ritratto di bambino presenta proprie finalità che hanno ragione d'essere nelle situazioni sociali, politiche, economiche e giuridiche. D'altra parte ci sono suggestioni che permangono e contribuiscono a delineare il profilo dell'educazione e dell'uomo nel tempo.

L'attenzione all'infanzia, nella consapevolezza che ogni individuo comincia la propria storia ed esperienza con l'essere bambino (Erikson, 2007), è presente nella letteratura pedagogica. Fröebel, Pestalozzi, Rousseau e la Montessori hanno posto in risalto l'importanza e la singolarità di questa stagione di vita, confermata dalle attuali ricerche in ambito scientifico e contenuta nelle recenti documentazioni che richiamano la centralità del bambino. Pestalozzi e Rousseau hanno ricordato la forza dell'amore, della fiducia e della gratitudine per crescere, nel rispetto di quei bisogni dei quali gli adulti dovrebbero essere accorti nei contesti di vita quotidiana. Questi elementi godono di rinnovata attualità: basti pensare al documento ECEC (2006) redatto dalla Commissione Europea e in particolare il *Proposal for Key Principles of a Quality Framework for Early Childhood Education and Care* che avverte la necessità di un servizio educativo unitario per l'infanzia (a cui si richiama nel nostro Paese il Decreto Legge 65 del 13 aprile 2017), in considerazione dei bisogni e dei diritti dei bambini e delle bambine. In quest'ottica è riconosciuta la priorità di un percorso unitario, continuo e coerente, di educazione e istruzione a cui tutti i bambini potranno accedere per diritto, in linea con gli obiettivi fissati nel 2002 dal Consiglio Europeo di Barcellona. L'ambiente a misura di bambino, del quale parlava la Montessori, è un bisogno al quale rispondono le istituzioni educative, in continuità con la famiglia e il territorio (Bondioli, Savio, 2018), nella consapevolezza di una educabilità – intesa come disponibilità ad apprendere – che mette in luce potenzialità ed energie. I bambini non sono una tabula rasa (Orlando Cian, 2010), né dovranno essere il riflesso di una proiezione degli adulti che li rende “dei protagonisti quasi sempre agiti, costruiti, sognati, plasmati, raffigurati dai loro educatori” (Bertolini, 1993, p. 5). In loro, difatti,

sono latenti energie e forze, di cui anche la Montessori parlava, che permettono di far germogliare i semi che a partire dai primi anni di vita dovranno essere gettati, con percorsi educativi progettati sui bisogni e le capacità dei bambini. Questi percorsi, che si articolano nel sistema integrato di istruzione e educazione 0-6, sono orientati ad offrire a tutti i bambini risposte stimolanti, sì da soddisfare l'innata curiosità e l'affamata voglia di sapere descritte dalla pedagogista di Chiaravalle.

Il processo di rigenerazione socio-culturale, a cui il tema della sostenibilità nel dibattito contemporaneo si richiama, inizia proprio dai bambini, futuri cittadini ricordava Pestalozzi, protagonisti di uno stile di vita sostenibile e di una cultura pacifica e non violenta si ribadisce nell'Agenda 2030. Preservare “nella sua integrità il territorio assegnato all'infanzia” (Bertolini, 1993, p. 5) è, allora, un dovere sociale e morale, nonché il pretesto per un progetto che unisce uomini, donne e collettività intera. L'Agenda 2030, con i 17 goals ed i 169 sotto-obiettivi, persegue questo scopo, in un'azione unitaria che impegna le coscienze e mobilita le risorse per il riconoscimento dei diritti umani.

3. Impegni del presente e prospettive

Il pensiero dei Classici, con il recupero di tematiche importanti, – come quella del bisogno di amore, ascolto, cura, fiducia e autonomia, necessarie per lo sviluppo umano – consente di prendere atto della discrepanza fra principi, modelli, ideali e condizioni concrete di vita dei bambini. Per “trasformare il nostro mondo” (ONU, 2015) servono nuove consapevolezze, dalle quali derivano impegni concreti, perché “un fanciullo non è un adulto e non deve essere trattato come adulto dagli adulti” (Rousseau, 1962, p. 18). Questa sensibilità ai bisogni specifici dell'infanzia, di cui Fröebel, Pestalozzi, Rousseau e la Montessori sono stati portavoce, emerge anche nel documento *Early Childhood Education and Care* (ECEC, 2006) nel quale è sottolineata l'esigenza di offrire a tutti i bambini, tramite servizi educativi adeguati, occasioni stimolanti sotto il profilo cognitivo, sociale, affettivo, esperienziale e relazionale. La parità delle opportunità educative, l'efficienza e la qualità di un'educazione prescolare costituiscono le tappe di un percorso di riconoscimento dell'infanzia avviato nella maggior parte dei Paesi europei (Lazzari, 2016) che accentua, però, il divario con i paesi in via di sviluppo e più poveri, come l'Asia meridionale e l'Africa subsahariana. Qui sono 57 milioni i minori esclusi da percorsi educativi e di istruzione. Oltre la metà di loro, inoltre, vive in condizioni di estrema povertà e per denutrizione muore entro i cinque anni di vita (23%). Affrontare questi problemi, accentuati da guerre interne, epidemie, carestie e squilibri nelle politiche economiche internazionali, significa compiere grandi sfide di natura etica e culturale. Gli impegni che derivano dall'Agenda 2030 riguardano direttamente 193 Paesi del mondo, uniti nella volontà di combattere la fame e la povertà (obiettivo prioritario dell'Agenda) ed assicurare a tutti, senza discriminazioni di età e genere, percorsi educativi di qualità, equa ed inclusiva (quarto obiettivo).

Un costante interesse verso i processi educativi e di cura, caratterizza dunque la riflessione internazionale ed europea, avvia monitoraggi e studi valutativi rigorosi riguardo ai servizi, ai modelli e ai sistemi di istruzione ed educazione, in riferimento a livelli e criteri di qualità (ECEC, 2009). Quella che si delinea è una “visione socialmente e culturalmente situata dei processi di sviluppo infantile” (Lazzari, 2016, p. 13). La centralità del bambino, attivo e competente, se da un lato consente di sottolinearne l’unicità, d’altra parte invita a prendere atto della realtà in cui vive ed apprende. Questo spiega la cura dedicata ai contesti di vita e di apprendimento. L’attenzione si focalizza sull’offerta delle opportunità, sulle pratiche educative di ricerca-azione, per riguardare la professionalità degli educatori e le relazioni fra bambini-adulti, genitori-educatori, servizi-comunità-istituzioni (Stato, Regioni, Comuni). L’obiettivo è quello di garantire a tutti i bambini benessere e sicurezza, per una crescita ricca di stimoli a potenziamento delle strategie spontanee di apprendimento linguistico e culturale. A tal fine si ricordano i rapporti periodici OCSE sulle pratiche educative e le politiche europee a sostegno dell’infanzia (OCSE 2001, 2006, 2012, 2015), in linea con la Dichiarazione del 1990 (UNESCO) e, in Italia, con le Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012). Queste sollecitazioni nascono da una riflessione che impegna più figure a livello accademico, politico e professionale, per il riscatto dell’identità culturale dei servizi per l’infanzia. La funzione “custodialistica” e di assistenza che ha caratterizzato a lungo i nidi e le altre strutture destinate ai più piccoli, è ormai superata, per riconoscere anche a questi servizi un ruolo importante dal punto di vista educativo. La valenza formativa dei servizi 0-6 si evince dall’intenzionalità che il modello educativo custodisce e dalla progettualità che contraddistingue le scelte pedagogico-didattiche, l’organizzazione degli spazi, dei tempi e delle attività, finalizzate allo sviluppo integrale dei soggetti. La volontà di coniugare i bisogni dei bambini con le richieste dei genitori e le necessità del territorio rappresenta una caratteristica essenziale di questi servizi che accolgono i bambini sin dalla nascita. Oltre a motivazioni di ordine pratico, per i quali i servizi devono essere flessibili ed accessibili a tutti, ad incrementare la disponibilità delle strutture e delle risorse gioca la maggiore consapevolezza degli adulti riguardo all’opportunità di un’esperienza educativa per la fascia di età 0-6. Strutture adeguate nelle quali i bambini possano sentirsi sicuri ed accolti, consentono di vivere momenti stimolanti, importanti sotto il profilo cognitivo, logico, corporeo, linguistico, emotivo e sociale. Per i bambini sono queste le prime occasioni di interazione con quanto è “altro” e differente: altro è il contesto quotidiano, altri sono i linguaggi e i giochi; altri sono i coetanei ed altre, inoltre, sono le figure di riferimento. Nella scoperta dell’alterità e nell’esperienza della differenza, i bambini compiono i primi passi nella cultura, un universo animato da segni e simboli, linguaggi e forme, spazi e tempi.

Accoglienza, inclusione, accessibilità e partecipazione alla vita sociale sono alcune delle finalità condivise nei documenti europei e internazionali, nella volontà di “ri-scrivere” l’infanzia nella società dei diritti umani. È proprio questo, infatti, l’orizzonte verso il quale tendere e dirigere lo sguardo, perché nessun

bambino può essere dimenticato e abbandonato. I bambini, ricorda Bertolini, se “da un lato [...] sono coloro che ci scalzeranno dai nostri ruoli, sono i nostri vincitori; dall’altro hanno la potenzialità di realizzare i nostri sogni, i nostri desideri, le nostre illusioni. Ma soprattutto sono loro a garantire, finché sarà possibile, la nostra sopravvivenza in quanto specie” (1993, p. 6).

Conclusioni

Il pensiero e gli auspici dei pedagogisti a cui è stato fatto richiamo nel contributo, forniscono il pretesto per una riflessione che se da una parte fa prendere atto delle condizioni concrete in cui vivono molti bambini nel mondo, dall’altra richiama all’impegno e alla progettualità raccolte oggi nell’Agenda 2030 e nei documenti europei. Oltre al bisogno di cura, allo stato di benessere, al diritto all’autonomia e all’inclusione a cui l’*Early Childhood Education and Care* (Eurydice, 2015) fa appello, si intende difendere a livello mondiale il diritto dei bambini e delle persone a vivere una vita dignitosa che vede nell’istruzione e nell’educazione il percorso per avviare una rigenerazione dell’umanità intera e cambiare volto al Mondo. Si tratta, allora, di pensare l’infanzia – e con essa la vita umana – con un maggiore consapevolezza, sì da delineare nuovi “mondi sociali”. Questi “mondi possibili”, esposti al mutamento, segnati da attualità, contingenza e necessità, fanno emergere “i lineamenti di modi di convivere e di vivere le nostre vite, individuali e collettive” (Veca, 2018, p.51), nelle quali saranno proprio i segni (esclusione, povertà e denutrizione) e i frammenti (storie ed esperienze), le voci (dei piccoli e dei grandi, degli uomini e delle donne, dei genitori e degli educatori) e le immagini (di guerra, violenza, morte e distruzione), a generare nuovi significati ed opportunità, per un cambiamento che inizia dal riconoscimento del diritto alla vita, alla salute e all’istruzione di ogni essere umano.

Nota bibliografica

- Ariés P. (1968). *Padri e figli nell’Europa medievale e moderna*. Roma-Bari: Laterza.
- Baudrillard J. (2002). *Lo spirito del terrorismo*. Milano: Raffaello Cortina.
- Becchi E., D. Julia D. (a cura di) (1996), *Storia dell’infanzia. Dall’Antichità al Seicento*. Roma-Bari: Laterza.
- Bertolini P. (1993). *Infanzia tra scuola e società. Spunti per una discussione sui Nuovi Orientamenti*. Firenze: La Nuova Italia.
- Bleicher J. (1986). *L’ermeneutica contemporanea*. Bologna: Il Mulino.
- Bondioli A., Savio D. (2018). *Educare l’infanzia. Temi chiave per i servizi 0-6*. Roma: Carocci.
- Boltanski L. (2000). *Lo spettacolo del dolore. Morale umanitaria, media e politica*. Milano: Raffaello Cortina.
- Child Soldiers International (2012). *Louder than Words. An agenda for action to end state use of child soldiers. Report published to mark the tenth anniversary year of entry*

- into force of the Optional Protocol on the involvement of children in armed conflict.* London.
- Comitato italiano per l'UNICEF Onlus (2018). Rapporto sull'intervento umanitario 2018. Roma. In <https://www.unicef.it/Allegati/Rapporto_Umanitario_UNICEF_2018.pdf> (ultima consultazione: 11/05/2019).
- Comitato italiano per l'UNICEF Onlus (2019). Rapporto sull'intervento umanitario 2019. Roma. In <https://www.unicef.it/Allegati/HAC_Sintesi_ITA_2019.pdf> (ultima consultazione: 11/05/2019).
- Commissione Europea (2006). Verso una strategia europea sui diritti dei bambini. Bruxelles. In <https://www.cc.ce/sg_vista/cgbin/repository/getdoc/COMM_pdf_COM_2006_0367_F_IT_ACTE.pdf> (ultima consultazione: 10/04/2019).
- Commissione Europea (2011). Educazione e cura della prima infanzia: consentire a tutti i bambini di affacciarsi nel mondo di domani nelle condizioni migliori. Bruxelles. In <<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2011:0066:FIN:IT:PDF>> (ultima consultazione: 10/04/2019).
- Cunningham H. (1997). *Storia dell'infanzia. XVI-XX secolo.* Bologna: Il Mulino.
- De Mause L. (1983). *Storia dell'infanzia.* Milano: Emme.
- Elias N. (1988). *Il processo di civilizzazione.* Bologna: Il Mulino.
- Erikson E.H. (2007). *Infanzia e società.* Milano: RCS.
- Eurydice (2015). Educazione e cura della prima infanzia. Una sintesi delle politiche e delle pratiche in Europa. In <http://eurydice.indire.it/wp-content/uploads/2016/05/Bollettino_2105_per_web.pdf> (ultima consultazione: 13/05/2019).
- Lazzari A. (a cura di) (2016). *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave. Rapporto elaborato dal Gruppo di Lavoro Tematico sull'educazione e Cura dell'Infanzia sotto l'egida della Commissione Europea.* Bergamo: Zeroseiup.
- OCSE (2001). *Starting I: Early Childhood Education and Care.* Paris: OCSE Publishing.
- OCSE (2006). *Starting II: Early Childhood Education and Care.* Paris: OCSE Publishing.
- OCSE (2012). *Starting III: A Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care.* Paris: OCSE Publishing.
- OCSE (2015). *Starting Strong IV: Monitoring Quality Toolbox for Early Childhood Education and Care.* Paris: OCSE Publishing.
- ONU (2015). *Sustainable Development Goals, SDGs.* In <<https://www.unric.org/it/agenda-2030>> (ultima consultazione: 02/05/2019).
- Orlando Cian D. (2010). Il mondo dell'infanzia nel pensiero di Sira Serenella Macchietti. In S. Angori *et alii.*, *Persona e educazione. Studi in onore di Sira Serenella Macchietti* (pp. 139-140). Roma: Armando.
- Rousseau J.J. (1962). *Emilio o dell'educazione* (Trad. it. U. Mazzi e annotazioni di P. Grosclaude). Roma: Armando.
- Shorter E. (1978). *Famiglia e civiltà.* Milano: Rizzoli.
- Stone L. (1983). *Famiglia, sesso e matrimonio in Inghilterra tra Cinque e Ottocento.* Torino: Einaudi.
- UNESCO (1990). *World Declaration on Education for All.* New York: UNESCO Publishing.
- UNICEF (1994). *La condizione dell'infanzia nel mondo.* Roma: Anicia.
- Veca S. (2018). *Il senso della possibilità. Sei lezioni.* Milano: Feltrinelli.