

L'infanzia in sella a due secoli

FRANCO FRABBONI
Preside Facoltà Scienze della Formazione
Università di Bologna

1. I BAMBINI BOCCIANO IL NOVECENTO

1.1. *No, ai bambini immagine spettacolo consumo*

Facciamo un passo indietro e apriamo il sipario sul ventesimo secolo (già “tramontano” da un lustro) per dargli il *voto in infanzia*. La sua pagella è di “bocciatura” perché colpevole di false dichiarazioni, di giuramenti non mantenuti. Al suo debutto, il ventesimo secolo promise – a lettere cubitali – di volersi intitolare nel nome e nel segno dell’infanzia, di volere passare agli “archivi” come il *secolo del bambino e della bambina*. Al contrario (di qui i suoi cattivi voti) è andato colpevolmente alla storia come il secolo della *scomparsa dell’infanzia*. È imputato di avere spento le *due facce* della “luna” dell’infanzia: quella *fisico-esistenziale* e quella *simbolico-culturale*.

a- *Prima scomparsa fisico-esistenziale*– L’infanzia del novecento è stata costretta a lungo alla *prima linea* della “violenza”: l’iconografia è quella di una bambina e di un bambino impauriti, imploranti, terrei, sanguinanti, morenti nelle *tragedie belliche* (nelle due guerre mondiali, nell’infanzia dell’olocausto, fino agli ultimi tragici conflitti) e del *sottosviluppo* (le carestie, le migrazioni bibliche, lo sfruttamento infantile, la sottoalimentazione).

b- *Seconda scomparsa: simbolico-culturale*. L’infanzia del novecento è stata costretta a perdere la propria “identità” perché non ha potuto avere *voce, linguaggio, pensiero*. È stata letta, scritta e pensata *da altri*: dall’adulto, dal massmedia e dalla *Pedagogia ascientifica*. Quindi, è stata un’infanzia *desaparecida* come soggetto culturale, rintracciabile soltanto come *oggetto d’uso*. Una bambina e un bambino che hanno avuto *identità* soltanto quando sono stati “funzionali” a *qualcosa d’altro*: in funzione della *proprietà istituzionale* dell’adulto (nella città-mercato: in famiglia, a scuola, nelle agenzie del tempo libero), per *ragioni economiche* (nella pubblicità massmediatica dell’alimentazio-

ne, dell’abbigliamento, dei prodotti farmaceutici, e altro) e per *motivazioni ideologiche* (è l’infanzia al “singolare” – astratta storica e ascientifica – cara alla Pedagogia che ha soccorso gli apparati ideologici dei sistemi dominanti).

1.2. *L’infanzia nel bosco del Novecento*

Accendiamo la “telecamera” per filmare, a bassa quota, questa *seconda scomparsa* (simbolico-culturale) dell’infanzia. In particolare, per mettere alla “moviola” (al rallentatore e in gigantografia) i *tre luoghi* del *bosco del Novecento* indiziati di avere occultato la bambina e il bambino.

I tre luoghi-killer dell’infanzia portano rispettivamente il nome di *città dei consumi* (dove l’infanzia viene rinchiusa nelle gabbie istituzionali dei territori urbani), di *massmedia* (dove l’infanzia si tramuta in una *gallina dalle uova d’oro*) e di *Pedagogia ascientifica* (dove l’infanzia scompare come *simbolo di diversità* titolare di più codici, di più pensieri, di più sogni, di più valori).

1.3. *L’infanzia che scompare nella città dei consumi*

Il primo luogo *simbolico-culturale* in cui scompare l’infanzia ha nome *città dei consumi*.

La ventata “neoliberista” che da tempo flagella le politiche economiche del nostro Pianeta ha concorso non poco a tramutare la città (“sestante” e “bussola” della *qualità della vita* nonché delle *linee di tendenza* sociali e culturali, di una determinata latitudine geografica e stagione storica) in un tessuto sociale “sregolato”: privo di progettualità e piani regolatori per la propria utenza. Un contesto urbano sempre più ritagliato su misura dell’età generazionale che produce: *l’adulto*. In proposito, ci sembra esemplare la cartella clinica (la radiografia) redatta sulla *città dei consumi* dalla capitale catalana nel 1990. Merito della città di Barcellona fu quello di convocare *le cinquanta metropoli* più popolate del mondo per discutere

del presente e del futuro della *qualità della vita* infantile negli odierni tessuti urbani. Duplice fu il risultato “politico” e “pedagogico” di questo storico incontro internazionale.

a- *Il risultato politico* – Barcellona diede il primo giro di manovella alla carovana delle *città educative*. In Catalogna fu preso l’impegno di incontrarsi, biennialmente, in significativi Paesi della terra raddoppiando ogni volta di numero. In effetti, nel 1992 le *città educative* si ritrovarono a Goteborg in 100, nel 1994 a Bologna in 200 (il capoluogo emiliano ebbe il merito di ridenominare la carovana in *Viaggio delle città multiculturali*), nel 1996 a Chicago in 400, nel 1998 a Sidney in 800, nel 2000 a Bangkok in 1600. Nel 2002 la carovana ha sostato, in silenzio, per ricordare – commossa – la strage terroristica newyorkese delle Torri gemelle. Nel 2004 la carovana ha ripreso la sua marcia a Rio de Janeiro dove ha toccato il record delle *duemila-città*. Il prossimo anno sarà Nuova Dehli a popolarsi di una colorata moltitudine di bandiere urbane.

Questo, il messaggio stampato e inviato a coloro che governano e gestiscono le città della terra. È in marcia – lentamente, ma ostinatamente – una carovana di *città multiculturali* che ogni due anni fanno scalo in una metropoli del Pianeta. L’obiettivo è quello di discutere e costruire – insieme – il progetto di una *nuova umanità* (di un mondo-nuovo) alimentata e illuminata da una crescente e diffusa costellazione di *città delle idee*: progettate da coloro che le vivono. Quotidianamente.

b- *Il risultato pedagogico* – Merito dell’incontro d’esordio a Barcellona fu quello di scuotere la coscienza collettiva del Pianeta sulle condizioni esistenziali dell’infanzia nella città contemporanea. Questo, l’**impietoso verdetto catalano**. Il bambino e la bambina vivono i loro 700 minuti giornalieri (al netto del mangiare e del dormire) in *gabbia*. Tot-ore in famiglia, tot-ore a scuola, tot-ore a espletare i compiti a casa, tot-ore nei corsi pomeridiani a pagamento (a parchimetro e a tassametro i bambini sono portati dai genitori, in auto, a frequentare attività sportive, artistiche, hobbistiche e altro), tot-ore davanti al video. Una catena quotidiana costituita di “micro-anelli” temporali che si ripetono sempre uguali, privi di fantasia e di incanti. Per questo, l’infanzia è *desaparecida* nei territori metropolitani: irrintracciabile e introvabile nelle strade, nelle piazze, negli spazi di aggregazione sociale. Dunque, un’infanzia in *gabbia*: in scatola e/o in lattina. Sulla scia di quest’ultima metafora, Barcellona profetizzò l’incu-

bo di una bambina e di un bambino *coca colà* Sicuramente *infelici*.

1.4. *L’infanzia che scompare nei massmedia*

Il secondo luogo *simbolico-culturalè* in cui scompare l’infanzia ha nome *mass-media*, il cui massiccio consumo e la cui prolungata esposizione spalancano le porte all’espropriazione dell’infanzia. Le ragioni sono di ordine *psicologicæ economico*.

a- L’infanzia si fa *mediatica* (si fa “psicologicamente” espropriare) perché i dispositivi “informativo-informativi” del mezzo di comunicazione elettronica (soprattutto la TV) non permettono un *intervallo* tra prodotto e consumo, un’*intercapedine critica* tra l’emissione del prodotto-video e la decifrazione (consumo) dello stesso. Pertanto, l’assimilazione del messaggio avviene per vie subcorticali, inconscie: del tutto indifese e prive di sbarramenti al passaggio di immagini, idee, pensieri che mirano diritte al traguardo della *manipolazione modellamento omologazione* del piccolo fruitore.

b- L’infanzia si fa *immagine spettacolo consumo* (si fa “economicamente” espropriare) perché il mercato televisivo la usa da straordinaria *gallina dalle uova d’oro* un’infanzia/oggetto, creata e diffusa per ghiotti interessi di profitto economico. Basti pensare alla *pubblicità* dell’industria dell’alimentazione, dell’abbigliamento, della salute, e altre. Oppure alla *spettacolarizzazione* da intrattenimento a cui sono costretti bambini e bambine nelle forme dello “scimmiottamento” del *loisir adulto*: nei “circhi-video” demenziali in cui l’infanzia canta, ride e balla (come una marionetta: retta da fili adulti) negli *shows* di nome *Piccoli fans*, *Zecchino d’oro*, *Bravo Bravissimo*, *Genius* e altri.

1.5. *L’infanzia che scompare nella Pedagogia ascientifica*

Il terzo luogo *simbolico-culturalè* in cui scompare l’infanzia ha nome *Pedagogia ideologica*. Questa letteratura pseudoscientifica postula e sogna (è *teleologica* rinchiusa tutta dentro alle finalità dell’educazione) un’infanzia al “singolare”: cioè a dire, metaforica, astratta, astorica, inesistente. È un approccio del tutto *ascientifico* (per l’appunto: *ideologico*) all’educazione delle giovani generazioni, fondato su una teorizzazione della *persona* dalle cifre metafisiche e totalizzanti. Siamo alla *Pedagogia dell’indiscrezione* pervasiva, invasiva, ipertrofica. In essa *sfere processi utopici* della vita personale sono già decisi *a priori*, deterministicamente ricavati da un quadro assiomatico già dato e intoccabile. È una

Pedagogia pesante e tolemaica perché al “singolare”: disattenta (e forse nemica) nei confronti delle *diversità* e delle *pluralità* dei volti infantili. Impossibilitati a costruirsi - mattone su mattone - le sfere costitutive della vita personale: affettiva, sociale, cognitiva, etica, estetica. Ha soprattutto un’*ossessione*, che si fa comportamento “ideologico”, questa Pedagogia fondamentalista e modernista: l’*educazione intellettuale*. La sua paura e il suo terrore sono rivolti alla costruzione della *macchina della mente* infantile (da procrastinare il più possibile). Per potere rispettare l’infanzia – questa è la sua tesi – occorre tenerla il più a lungo possibile nel *cassetto dei sogni*, in una *nuvola di beata e felice ignoranza*. Quasi che l’ autonoma e personale scoperta e rappresentazione simbolica della realtà – da parte della bambina e del bambino – conducano all’inquinamento e alla corruzione del loro incontaminato universo fantastico e immaginativo.

2. DIAMO GAMBE E ALI AI BAMBINI DEL DUEMILA

La *ricomparsa dell’infanzia* – intesa come sua nuova identità culturale e valoriale – è possibile attribuendole questi *tre segni* di riconoscimento esistenziale, questa *triplice immagine* la bambina e il bambino a *più dimensioni*: la bambina e il bambino *ambiente*, la bambina e il bambino *omerici*

2.1. L’infanzia a più dimensioni

La prima immagine di un’ *infanzia che ricompare* è quella di una bambina e di un bambino *integrati*, a *più dimensioni* dotati delle *ali* per volare nei cieli del sentimento, fantasia, avventura, ma anche delle *gambe* per camminare con la corporeità, il pensiero, la socialità nei territori della sua quotidianità. Il *bambino ecologico* dispone, dunque, delle *ali* e delle *gambe* per aprire le porte (fatate? orcali?) del duemila: sono gli alfabeti irrinunciabili perché possa *capire* e *decidere* – da solo – come diventare uomo (o donna) dentro ad un mondo complesso e mutevole, dalle fulminee e spettacolari trasformazioni.

La *famiglia* e la *scuola* dell’ *infanzia* sono chiamate a concorrere alla formazione di un’ *infanzia più*: a più culture, a più alfabeti, a più valori.

2.2. L’infanzia ambiente

La seconda immagine di un’ *infanzia che ricompare* è quella di un bambino e di una bambina *ambiente*: che vivono qui, dentro ad una *cultura di territorio* (contrassegnata da linguaggi, costumi, com-

portamenti, valori). Siamo di fronte ad un’ *infanzia* (a tante “*infanzie*”) che entra finalmente nella storia e nella società. È l’ *infanzia* che ripone nel cassetto gli abiti *fuori-moda* delle retoriche consolatorie, edificanti e predicatorie sull’ *identità* infantile per vestirsi del mantello dei suoi sacrosanti *diritti di cittadinanza*: alla dignità e al rispetto sociale, alla emancipazione intellettuale, all’ *autonomia* nelle scelte valoriali.

2.3. L’infanzia omerica

La terza immagine di un’ *infanzia che ricompare* è quella di una bambina e di un bambino *omerici* (una sorta di piccoli Ulissi) che si pongono in groppa alla scopa della ricerca delle colonne d’Ercole dell’universo infantile: la *conoscenza* la *creatività*. È un’ *infanzia* seria, concentrata, protesa con tutte le proprie forze ad ingrandire – da sola – i propri orizzonti di conoscenza e di fantasia. È un’ *infanzia* dalla vorace *bocca cognitiva*, che assapora una scoperta dopo l’altra, che sa osservare il mondo che la circonda e che sa scrutare e sognare mondi lontani. È un’ *infanzia* che sa pensare con la *propria testae* che sa sognare con il *proprio cuore*.

È l’ *infanzia ritrovata*: che non ha più nulla di *tolemaico* (non è più al *centro* del pregiudizio e della superstizione degli adulti) ma tutto di *copernicano* la conoscenza e la fantasia.

3. DUE STELLE NEL CIELO DEL VENTUNESIMO SECOLO

Nel cielo grigio della *città dei consumi* – dove è sempre più “*invisibile*” l’ *infanzia* – brillano *due stelle* che sono in grado di rischiarare il volto della bambina e del bambino. Portano rispettivamente il nome di *famiglia* e di *scuola dell’infanzia*.

La *famiglia* si presenta come il primo e fondamentale rifugio educativo per la bambina e il bambino (anche se di difficile interpretazione-valutazione pedagogica, dal momento che le famiglie – leggibili soltanto al plurale – sono titolari di un numero infinito di modelli educativi); la *scuola dell’infanzia*, da parte sua, si presenta invece con un repertorio più limitato di modelli formativi (quindi, di più facile interpretazione-valutazione pedagogica). Questo il motivo per cui daremo voce e palcoscenico – in queste righe – alla stella di casa nostra di nome *scuola dell’infanzia*.

Il suo “copione” pedagogico/didattico gode di un giudizio straordinariamente positivo, in virtù

del fatto che nessun *capo di imputazione* può essere recapitato alla sua scuola della *periferia* (statale, comunale, autonoma) che ha chiuso il ventesimo secolo con un eccezionale *saldo in attivo*, con un bilancio intensamente colorato di *verde*. È una *scuola dell'infanzia* – quella “reale”: militante, in carne ed ossa – che è stata capace di costruirsi addosso, mattone su mattone, un edificio pedagogico e didattico (che denominiamo scuola a *nuovo indirizzo*) nel quale convivono e si confrontano dialetticamente più *teorie* di scienze dell'educazione (comportamentiste, gestaltiste, strutturaliste, cognitiviste) e più *modelli educativi* (Froebel, Agazzi, Montessori, Ciari, Malaguzzi). E a partire da questa convinzione che vestiremo gli abiti dell'*avvocato difensore delle scuole dell'infanzia* disseminate nelle nostre contrade periferiche, soccorse quotidianamente – con grande solidarietà sociale e culturale – dai genitori, dagli amministratori locali, dai sindacati, dall'associazionismo degli insegnanti, dal privato sociale, dalle chiese.

Di qui il proliferare di una modellistica didattica (di un “fare-educazione”) della nostra *scuola dell'infanzia* di grande prestigio internazionale: più volte medagliata e premiata da sondaggi giornalistici, da commissioni di indagine dell'Unione europea, da ricerche qualitative di indiscutibile affidabilità scientifica svolte in sede continentale ed oltre oceano.

Tutto questo per dire che la *pagella* redatta da mani internazionali nei confronti della nostra *scuola dell'infanzia* gode di un lodevole giudizio di sintesi: è la *scuola più bella del mondo*, è il *gioiello di famiglia* del sistema scolastico italiano.

La domanda che ci poniamo è un po' questa. Quali sono i “segni” di riconoscimento socioeducativo della nostra scuola *tre-se?*

La sua *carta d'identità* pedagogica e didattica fa tutt'uno con una scuola “aperta” alla molteplicità delle culture e dei valori dell'*ambiente*, “partecipata” dai genitori, progettata e condotta *collegialmente* dagli insegnanti, “disponibile” all'inserimento e all'integrazione delle *diversità* (disabili e altre etnie), “articolata” in percorsi formativi di *sezione* (dove si gioca prevalentemente con i *campi di esperienza* secondo strategie personalizzate) e di *intersezione* (dove si gioca prevalentemente con attività di *intercampo*, all'interno di spazi laboratorio-atelier e secondo la pratica della scoperta cognitiva e del gioco creativo).

È dunque un modello educativo ad elevata densità pedagogico-didattica. Costruito dalla *scuola*

dell'*infanzia militante* (della “periferia”) con lo scopo di ritagliare l'*immagine-identità* della bambina e del bambino che campeggiano in questa contrada storica già in cammino per le strade del terzo millennio. È un'infanzia *2 volte A* (*Ambiente* e *Avventura*), costellata di una “pluralità” di volti infantili: veri-autentici-reali, mille miglia lontani dall'immagine di infanzia metafisica, zuccherosa, retorica, inesistente che qua e là rimbalza tra le pagine di una certa letteratura pedagogica perbenista, paternalista e agiografica.

a- Anzitutto, una bambina e un bambino che scrivono una prima *A: Ambiente*. È un'infanzia che compare vestita con il grembiule antropologico di *Arlecchino*. Cioè a dire, un bambino e una bambina delle “differenze”, che vivono dentro alle *culture diverse* del territorio. Siamo di fronte ad un'infanzia (a tante infanzie) che finalmente entra nella storia: nella cultura e nella società. È un'infanzia che ripone nel cassetto gli *abiti fuori moda* delle retoriche adultiste per vestirsi del mantello dei suoi sacrosanti *diritti di cittadinanza*: alla dignità e al rispetto sociale, all'autonomia nelle scelte valoriali, all'emancipazione intellettuale, alla libertà emotiva e creativa.

b- Poi, una bambina e un bambino che scrivono una seconda *A: Avventura*. È un'infanzia che compare alla guida di una vettura personale (intitolata alla comunicazione, alla relazione e alla fantasia) tenendo ben saldo in mano il volante *del gioco*.

Come dire, l'*infanzia-Aventura* è posta nelle condizioni di attraversare le praterie della *comunicazione* quando la sua scuola sa offrirle esperienze dalle elevate cifre ludiche, ricche di linguaggi *verbali* e di linguaggi *non-verbali* (gesto, suono, immagine). Parimenti, l'*infanzia-Aventura* è posta nelle condizioni di attraversare le praterie della *relazione* se la sua scuola sa colorarle di *giocosia* le interazioni *socio-affettive* (di piccolo, medio e grande gruppo), sia le interazioni *culturali* (il gioco favorisce l'incontro dei sessi, delle età, delle etnie, dei ceti sociali). E ancora, l'*infanzia-Aventura* è posta nelle condizioni di attraversare le praterie della *fantasia* se la scuola si tramuta in una sorta di *Paese dei balocchi*. Una scuola ricca di cifre ludiche sa mettere in rampa di lancio una *fantasia* capace sì di scivolare veloce sul binario della *fuga dalla realtà* (in mondi mitici, immaginari, straordinari), ma anche di correre rapida sul *binario di ritorno* dentro alla vita quotidiana, di tutti i giorni, con il sorriso della lievità, della vitalità, della gioia esistenziale.

Letteratura e infanzia

RENATA LOLLO

Ordinario di Pedagogia dell'Infanzia
Università Cattolica - Milano

Come mai ad una rivista che si occupa a largo raggio di riflessioni e problemi ad intrinseca qualità pedagogica si presenta un titolo che dà rilievo alla letteratura in senso stretto, pur consapevolmente collegandola all'infanzia? La radice di questa proposta si trova in frequenti e ribadite indicazioni di Anna Maria Bernardinis sulla narrazione come luogo particolarmente significativo di domande ultime e di ricerca del senso.¹ Una simile profondità dovrebbe già di per sé aiutare a meglio annettere alla riflessione pedagogica l'ambito conoscitivo della letteratura, *juxta propria principia* con tutte le opportune distinzioni di competenze. Ogni *testo* nato da un'esigenza non sopprimibile del *dire* introduce nella dimensione artistica, in un'autonomia del testo da conoscere in sé, nel suo rapporto (in)verosimile con oggettivi dati di realtà abitualmente conosciuti e sperimentati.

Proprio essendo così il testo svela e ri-svela al lettore non possessivo ma accogliente la complessa, stratificata e spesso elusa profondità di se stesso, del tempo e del mondo in cui vive. Se i *testi*, nella loro essenzialità, invitano e orientano a questa particolare *caccia al tesoro* fatta di conquiste e di attese, essi potrebbero essere riconosciuti come luoghi di esperienza significativa anche in una delle emergenti ramificazioni del sapere pedagogico e cioè l'educazione degli adulti. Proprio le ricerche di Anna Maria Bernardinis dicono che la relazione tra pedagogia e letteratura è possibile nel rispetto delle differenti identità e nella scelta personale del soggetto di annettere la lettura al proprio patrimonio formativo. Fra parentesi, quanto ci sarebbe da dire sull'annessione della *scrittura* al personale e *comune* patrimonio formativo!

L'esperienza concreta, anche se modificata negli ultimi decenni, vede il prevalente interesse pedagogico, per ragioni storiche collegate all'alfabetizzazione, alla scuola primaria e ad una formazione magistrale resa settoriale rispetto alla formazione liceale e, se si vuole, anche tecnica se pensiamo alla minore durata degli studi magistrali al-

meno, in parte, fino alla liberalizzazione degli studi universitari, per le letture destinate ai ragazzi e quindi per la letteratura infantile e giovanile. È indubbio che il periodo di formazione dei primi anni e dell'alfabetizzazione scolastica richieda di necessità l'esperienza della lettura. Non è stata questa sempre "amena", anzi è stata assai di frequente precettistica e adultocentrica, più portata a salvaguardare equilibri adulti che a favorire nel bambino l'esperienza di crescita (armoniosa) della libertà responsabile. Il bambino dell'Ottocento che ha lasciato traccia di sé non fa quasi mai ridere in veste letteraria e, se si vuole, per far ridere, ma con molti significati angosciosi, deve prendere la forma del burattino, mai entrato a scuola. Nemmeno fa sognare la bambina delle *Prime letture* la rivista milanese fondata da Luigi Sailer nel 1870 e conclusa nel 1878.

A dieci anni sa già tagliare e cucire camicie per il babbo e i fratelli, oppure, insieme a tanti giovanissimi "nipoti", ascolta le lezioni peraltro accattivanti dello "zio" Antonio Stoppani, che proprio lì comincia a pubblicare a puntate quindicinali il suo *Bel Paese*. Sa benissimo che il suo destino è la famiglia e l'istruzione, pur curata, è settoriale. Anche lei ama la patria come i suoi fratelli e per migliorare la lingua italiana legge pagine di manzonisti o giovani scapigliati come De Marchi e Camillo Boito. Ma è almeno nominata, mentre sia in *Pinocchiosia* in *Cuore* la sua presenza di bambina, appunto, non esiste e quella di genere è quantomai laterale. Le donne scrittrici hanno più riconosciuto spazio sul *Giornale per i Bambini*, dove scrive la Baccini, appare a puntate *Pinocchionel* 1881 ed Emma Perodi si prepara alle sue particolari *Novelle della Nonna* in trise di elementi fiabeschi. Che ne è della fiaba per bambini e bambine? Collodi aveva tradotto da pochi anni i *Contes de Ma Mère l'Oye* e ci aveva passato i nomi indimenticabili di *Cappuccetto Rosso*, *Barbablù*, *Il gatto con gli stivali* mai più superati da altre traduzioni, come quella di Yorick, di area milanese, che almeno dagli anni Ottanta traduce *Barbe bleue* come



Desiderio di scuola Serena Salerno, Classe V B, Scuola Primaria - Tricarico (Potenza)

Barbaturchina e *Le Petit Chaperon Rouge* come *Berrettina Rossa*. È molto faticoso per la nostra cultura il rapporto tra fiaba e infanzia: Capuana proverà a diventare autore fiabesco anche approfondendo la cultura demopsicologica, ma sarà sempre *Scurpiddu* a prevalere negli interessi degli educatori. Così ai bambini del primo Novecento sarà fatto piacere (e con quale straordinaria bravura!) il patriottismo, mai dimenticato negli anni, del *Giornalino della Domenica* sarà insieme vero che loro gradiranno immensamente le figure quadrettate a colori (non ancora i fumetti, *absit iniuria verbis*) del “Corriere dei Piccoli.”

In quei primi anni di secolo, assolutamente fondamentali anche per la letteratura in prospettiva adulta e per la strettissima relazione che si instaura tra letteratura, illustrazione, fotografia e cinema, di fronte alla più diffusa prospettiva adultocentrica e obiettivamente maschilista di note e riflessioni sulla letteratura “educativa” solo Anna Errera nel 1908 riesce a individuare e a mettere in primo piano la dimensione emozionale e fantastica dell’animo infantile. Non teme proprio per

questo di indicare letture (compreso Salgari) che interagiscano con quelle obbligate della scuola e del dovere allo scopo di formare chi cresce al rispetto del suo essere bambino e non adulto in miniatura. Sarà purtroppo una figura dimenticata per molto tempo, nonostante l’esistenza di studi psicologici in Italia che da Fanciulli a Calò e anche a Mario Valeri avrebbe potuto consentire una maggiore evidenza del suo apporto culturale.

Il fascismo progetta un “uomo nuovo” anche nel bambino esistente, vivacizzato da Vamba, galvanizzato dall’esaltazione delle virtù guerresche e comunque maschiline (con relativo disprezzo della donna), un bambino “naturalmente fascista” come viene attribuito a Nazareno Padellaro durante il Convegno di letteratura infantile e giovanile del novembre 1938, dove anche Cesare Angelini sostiene che “uno dei motivi lirici che fanno bello il vivere oggi in Italia è proprio questa fresca attenzione portata dall’alto sopra il giovane per salvarlo dalla vita meschina, per creargli l’atmosfera indispensabile a sentirsi nuovo, sano forte.” E il secondo dopoguerra tra la ricerca e la poesia rodariana da un lato e le proposte cattoliche dal “Giornalino” al “Vittorioso” a “Giovani Amici” dell’Università Cattolica faticherà molto a reinventare parole di pace per generazioni che attraverso molte difficoltà troveranno, se davvero l’hanno trovato, un maturo spirito di conciliazione con la complessità del comune passato, connotato da ideologie contrapposte.

E oggi? Lo sviluppo dei media ci obbliga a modificare tempi e strumenti di apprendimento, a raggiungere livelli di accogliente duttilità prima impensabili, a ridefinire il rapporto fra l’interiorità e l’interazione con le offerte comunicative, la pressione pubblicitaria, il discernimento difficile. Rimane vero che i lettori più accaniti sono ancora i più piccoli, anche se le ore date alla televisione o a Internet sono prioritarie.

La promozione scolastica e bibliotecaria si rivolge con qualche successo (come documentano ad esempio gli ultimi numeri di “Pagine Giovani”, l’Organo di servizio per la letteratura giovanile diretto da Domenico Volpi) alla scuola primaria e alla media, intercettando bisogni di identificazione, di risorse interpretative della propria interiorità attraverso la narrazione, di conoscere e sperimentare a largo raggio. Riflettendo su questo si può forse cogliere che il seminare e il proporre abbiano una persistente valenza educativa, che nessun risultato insufficiente deve seriamente scoraggiare.

Se mai anche questo rischio deve indurre ad affi-

nare mezzi di incontro, profondità di accoglienza, per reagire a individualismi eccessivi e a solitudini professionali colmate troppe volte solo esteriormente. Sorregge a questo punto un richiamo specifico alla fiaba. Oggi essa svela in maniera più massiccia, anche a livello critico, la componente simbolica ed esoterica che la contraddistingue, di cui sarebbe bene che adulti e operatori culturali fossero più largamente consapevoli per effettuare correttamente le mediazioni nei confronti dell'infanzia. Il fenomeno mediatico di Harry Potter viene, comunque lo si consideri da lontane e diffuse radici culturali. Streghe, maghi, fantasmi, personaggi di intermedia collocazione e, naturalmente, mostri, paure, angosce hanno un'evidenza particolare oggi in libri e altri linguaggi medialti. Fantasia, si dice, che non deve trarre in inganno, perché vuole solo aprire spazi al sogno. Ma in realtà la fiaba dice ben altro: *"La caratterizzazione della fiaba come Altrove assoluto depone a suo favore riguardo alla scelta di farne un genere letterario in cui sia possibile esprimere ciò che riterrebbe altrimenti indicibile"*

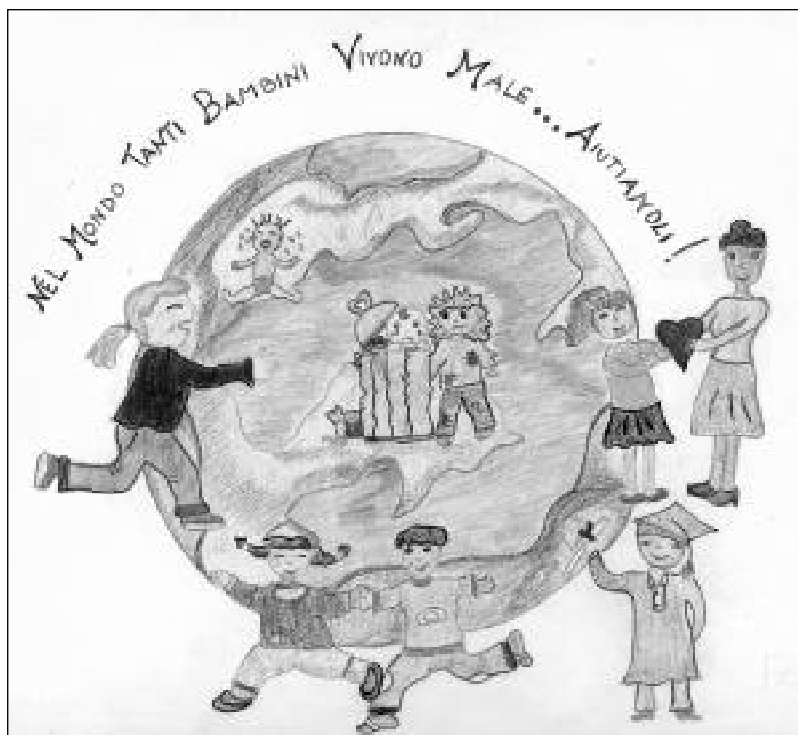
L'indicibile è la profondità, la contraddittorietà dell'esperienza, il rapporto sempre rinascente e diverso con la vita e con la morte con se stessi e con

ciò che è fuori, attraverso regole che si sbriciolano per formarsi perpetuamente in altri modi e ridirsi inadeguate. Ma chissà se nell'indicibile non possa trovare un suo spazio, profetico più che simbolico il "piccolo" (rifiutato, emarginato, maltrattato...) della fiaba, di cui sembra potersi facilmente sbarazzare e con il quale invece si apre e chiude l'orizzonte del senso. Pollicino, Mignolina, Momo e tanti altri con loro, con nomi di persona o antropomorfi, sembrano essere in grado di suggerirci che l'Altrove, nelle sue complessità e contraddizioni, non è senza nome, non è solo allusione, è presente nella vita ordinaria rivelando sconvolgenti priorità: il bambino va ascoltato con la massima cura e se l'adulto non si pone alla scuola della radicale e fortissima **inermità** infantile manca l'appuntamento con la realizzazione di se stesso.

Non è poco. La relazione tra letteratura e infanzia vista attraverso queste lenti può far sorgere qualche domanda e invita comunque a prendere del tempo per riflettere a largo raggio.

¹ Cfr. AA.VV., *Pedagogie personalistiche e/o pedagogia della persona*, La Scuola, Brescia 1994.

² M. BERNARDI, *Infanzia e fiaba*, Bologna, Bonomia University Press, 2005, p. 315.



Nel mondo tanti bambini vivono male... aiutiamoli! (Lavoro di gruppo)
Classe IIIB, Scuola Primaria "L. Milani" - Policoro (Matera)

Doni e “valore” dei bambini

SIRA SERENELLA MACCHIETTI

Dir. Dipartimento di Pedagogia

Facoltà Lettere e Filosofia - Università Siena-Arezzo

I molti discorsi che si fanno sull'infanzia, le numerose e talvolta retoriche esaltazioni di questa età e le altrettanto numerose denunce della sua scomparsa spesso non sembrano tenere presenti i “bambini reali”, con i loro bisogni e con i loro doni. Inoltre sembrano dimenticare che i bambini “valgono” perché sono persone, “promesse di umanità”, espressione della vita che si rinnova, di speranza e di attesa. Essi possiedono tutti gli attributi, le connotazioni, i caratteri che sono propri della persona. Ognuno, poi, come soggetto umano, ha “caratteri distintivi” e altri caratteri specifici che sembrano presenti in tutti gli uomini nelle prime età della vita.

Affermando che ogni bambino è persona è però doveroso non ignorare che questo termine è oggi usato in contesti diversi con significati diversi.¹

In questa sede possiamo limitarci a ricordare che in ambito pedagogico esiste una diffusa convergenza nel considerare la persona come “valore intrinseco”, come un “qualcosa di intangibile e inviolabile”.

È infatti doveroso riconoscere che, nonostante la pluralità delle concezioni della persona, valorizzando le sue qualità “umane come la scelta, la creatività, la valutazione e l'autorealizzazione”, apprezzando la sua dignità

e il suo valore, sollecitando un impegno inteso a sviluppare tutto il potenziale ad essa “inerente” e facendo leva sulle virtù o le virtualità che vengono riconosciute all'uomo (*speranza, volontà, fermezza di propositi e competenza, fedeltà, amore, curae saggezza*), è possibile condividere alcune prospettive in cui l'educazione è chiamata a collocarsi e alcuni traguardi dell'azione educativa.

Non può pertanto non essere condivisa l'attenzione per le “qualità” umane, oltre che per le attitudini, la “cultura”, le competenze e per i diritti di ogni essere umano.

Oggi inoltre disponiamo di numerosissimi studi che ci aiutano a conoscere “come è il bambino”, “come vive” nelle varie culture e nella nostra cultura, “quali sono i suoi bisogni e i suoi diritti”, come “apprende”... Disponiamo infatti dei contributi offerti da tante scienze umane, dalle esperienze di vita e da quelle squisitamente educative che ci indicano alcune caratteristiche dei bambini, “scientificamente accertate” ed anche “empiricamente rilevabili”, che domandano attenzione, che meritano di essere coltivate per rispettare il diritto all'infanzia ed anche per potersi avvalere dei suoi doni.

Una di queste caratteristiche è sicuramente l'immediata apertura dei bambini alla vita, al

mondo, alla “realtà”, all'incontro con le persone e le “cose”, che essi prevalentemente vivono emotivamente ed affettivamente... A questa apertura si collegano la meraviglia e lo stupore nei confronti di ciò che vedono, che incontrano, e particolarmente della natura, di ciò che è bello e di ciò che vive.

Il loro è un sentire immediato, è lo stupore della scoperta, cui seguono aspettative positive nei confronti delle persone, degli animali e delle cose... Essi hanno un'intuizione totale della realtà, che li coinvolge integralmente anche se, pur possedendo capacità dialogali e relazionali, talvolta sono incapaci di un'adeguata espressività linguistica. Infatti il loro linguaggio “è spesso costituito da fatti e da atteggiamenti più che da parole”.²

Possiamo pertanto sostenere che esiste nei bambini “una sensibilità originaria al valore”³ e possiamo ricordare che secondo alcuni studiosi la facoltà con la quale si percepiscono i valori è l'intuizione. Essa infatti viene intesa come “una specie di visione intellettuale, che coglie immediatamente i valori”.⁴ Questa intuizione merita di essere coltivata, valorizzando “anche il rapporto più partecipato e coinvolto che inizia con l'incanto e lo stupore... verso il mondo”.

Maritain a questo proposito afferma che “la vitalità e l'intui-



Diritto al gioco Chiara Giovinaro, Classe V E, Scuola Primaria "Don Liborio Palazzo" - Montescaglioso (Matera)

tività dello spirito sono estremamente vive nel piccolo e spesso penetrano il mondo nel suo pensiero immaginativo con i più puri e sorprendenti lampi".⁵

Quello dei bambini infatti è un sentire e un intuire che porta a quella conoscenza che J. Maritain chiama "conoscenza per connaturalità".

Essa fa leva sulla con naturalità affettiva, sulla riserva spirituale di cui il bambino dispone e sull'empatica "intercomunicazione tra l'essere interiore delle cose e l'essere interiore del Sé umano".⁶ opera, attraverso un'emotiva dinamica rivelatrice, risvegliando le latenti potenzialità creative e creatrici che ciascuno di noi possiede.⁷

Si tratta di potenzialità creative e creatrici, che i bambini esprimono prevalentemente nel gioco che per loro "è iniziativa, è attività, è fervore, consapevolezza, simbolizzazione, finzione: finzione e serietà al tempo stesso. È finzione per quel tanto di elaborazione simbolica che è in ogni gioco per il costante tentativo di superare i vincoli del rea-

le, per il forte coinvolgimento dei vissuti e dei desideri; è serietà per il tasso d'impegno che comporta, per lo scambio di messaggi che vivacizza" il loro rapporto con le cose e con le persone... Infatti il gioco per i bambini non è "un'attività a sé" ma un modo di vivere, di rivelarsi e rappresentarsi. Pertanto nell'infanzia il gioco si colloca in stretto rapporto con la creatività. Infatti il bambino giocando riesce a signoreggiare, a dominare la realtà, a trasformarla "secondo le sue esigenze interiori".⁹ distaccandosi "dal quotidiano per immergersi nel fantastico, per ritornare arricchito a ciò che è reale...".¹⁰

Nell'esperienza ludica, che si caratterizza come esperienza "gioiosa", il bambino non solo si diverte ma scopre di sé qualcosa, esce trionfante, del tutto soddisfatto,¹¹ è infatti gratificato ed aiutato "a costruire la sua autonomia personale e quindi a maturare la sua identità...".¹²

Questa giosità, che accompagna il suo rapporto ludico con le persone e le cose..., consente

al bambino di "apprendere ad essere" e si configura come un dono che l'infanzia offre agli adulti che non sanno e non possono "signoreggiare" e dominare il loro tempo, e che forse hanno perduto il gusto del "vivere", della ludicità, della gratuità.

Per questo e per gli altri doni i bambini, che sembrano invitare a sostituire alla cultura dell'efficientismo, del profitto, della corsa al successo quella della gratuità, si propongono agli adulti non soltanto come persone che chiedono attenzione, cura, impegno costante ma anche come "maestri" di "semplicità" e di "spontaneità". Essi infatti sembrano invitarli a recuperare spazi di libertà... Inoltre sembrano sfidare gli adulti, oltre che con i loro "perché", con i loro occhi che esprimono fiducia, meraviglia, stupore, gioia di vivere e speranza... e che domandano sicurezza, fedeltà ed amore...

I messaggi che i bambini lanciano agli adulti possono stimolarli a ritrovare la propria "umanità", a recuperare significati di grande spessore esistenziale, a coltivare dimensioni della propria personalità troppo spesso sacrificate dall'adulterità e da una visione funzionalistica ed efficientista dell'operare e del vivere. Questa possibilità dei bambini di stimolare gli adulti a "rinnovarsi" ed a "riscoprirsi" arricchisce il valore dell'infanzia e può arricchire il valore di ogni persona e la qualità della vita di tutti.

Tuttavia queste considerazioni sui doni e sul valore dei bambini non vogliono né possono dimenticare i condizionamenti e le dipendenze dai modelli culturali proposti anche dai mass-media di cui i bambini sono vittime, le subdole astuzie dell'adulterismo, la presenza, fortemente diffusa in

Italia, di troppi “Piccoli Budda dell’opulenza materiale e strumentale (mondi dell’eccesso)” e di “innumerevoli Pollicini dell’emigrazione, della povertà, del nomadismo, delle guerre e delle diaspore del rifugio politico (mondi della privazione)”.¹³ Inoltre non vogliono ignorare la non infrequente mancanza di figure di riferimento, di sicurezza... anche affettiva... e di risposte adeguate alle pur inesprese domande di educazione dei bambini.

Si tratta di domande da soddisfare perché ogni uomo “al momento in cui viene alla luce si trova più allo stato progettuale che attuale: è un progetto aperto suscettibile di svariate definizioni e capace di svilupparsi” in varie direzioni (somatica, psichica, spirituale...). Per svilupparsi ha bisogno di valori, che possono contribuire alla realizzazione del progetto-uomo a livello somatico (valori economici), a livello psichico (valori culturali) e a livello spirituale (valori spirituali).¹⁴

C’è da augurarsi che almeno coloro che pongono al centro della loro attenzione le “persone” comprendano il “valore” dei bambini, possano e vogliano impegnarsi con generosità, competenza e con premura differenziata adeguata a ciascuno di essi per soddisfare queste domande per consentire a tutti di affermare i loro doni... e di concretizzare i loro diritti.

Ad essi si chiede di coltivare

l’educabilità dei bambini, di promuovere lo sviluppo di tutte le loro virtualità e quindi la loro educazione integrale, di sapersi proporre come figure di riferimento significative, capaci di dare loro sicurezza, di essere disponibili ad ascoltarli, ad accoglierli, a comprenderli per potersi mettere serenamente e costruttivamente in relazione con loro per dar vita a quella solidarietà educativa, in cui gli adulti esprimono il loro amore pedagogico che permette di dare e di ricevere, di donare e di donarsi, di “crescere insieme” e di arricchirsi reciprocamente in umanità...¹⁵

¹ Cfr. G. CHIOSSO, *Teorie dell’educazione e della formazione* Mondadori Università, Milano 2004, pagg. 119-121 e segg.

² S. CAVALLETTI, *Il potenziale religioso del bambino dai tre ai sei anni* Città Nuova, Roma 1979, pagg. 23-39.

³ Cfr. C. XODO, *L’occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica* La Scuola, Brescia 2001, pagg. 286-292.

⁴ Cfr. B. MONDIN, *Definizione e classificazione dei valori* in AA.VV., *Quali valori nella scuola di Stato* (a cura di N. Galli), La Scuola, Brescia 1989, pag. 25.

⁵ Cfr. J. MARITAIN, *L’educazione al bivio*, La Scuola, Brescia, 1963, pag. 90.

⁶ J. MARITAIN, *L’intuizione creativa nell’arte e nella poesia* trad. it., Morcelliana, Brescia 1983, p. 1, citato da R. ALBAREA, *Arte e formazione estetica in Jacques Maritain* Morelli Editore, Verona 1990, pag. 79.

⁷ Cfr. F. D’ANIELLO, *Il bambino... il buono e il bello* in AA.VV., *Il bambino e... l’educazione. Per una ricomposizione della pedagogia dell’infanzia* (a cura di

S.S. Macchietti), Euroma-La Goliardica, Roma 2005, pag. 235.

⁸ N. PAPARELLA, *Pedagogia dell’infanzia. Principi e criteri* Armando, Roma 2005, pag. 66.

⁹ Giova ricordare, a questo proposito che il rapporto gioco-creatività era stato sottolineato già negli anni ’60 da Luigi Volpicelli, il quale affermava che il gioco “è l’aspetto creativo della vita, per quel che ha di nuovo e di personale, oltre la ritualizzazione, di quanto è ormai oggettivo e convenuto”. Cfr. L. VOLPICELLI, *La vita del giuoco* Armando, Roma 1966, I^a edizione, 1962, pag. 56.

¹⁰ S.S. MACCHIETTI, *Il gioco nella scuola del bambino* in *Gioco, attività ludiche e videogiochi* (Inserto a cura di A.G. Devoti), in “Scuola Materna”, n. 15, 25 aprile 2002, p. VI.

¹¹ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *Giocare nella scuola. Storia del gioco nella scuola materna*, Ministero della Pubblica Istruzione – Servizio Scuola Materna, IRISAE-Toscana, Firenze 1997, pagg. 87-88.

¹² F. MONTUSCHI, *Comportamento di gioco e comunicazione educativa* in AA.VV., *Il bambino, il gioco, il giocattolo* (a cura di S.S. Macchietti), FISM-Roma, Roma 1990, pag. 83.

¹³ C. SCURATI, *Fra cronaca e storia: infanzia e nuova modernità* in AA.VV., *Dove va il bambino... Nuove prospettive pedagogiche per l’infanzia* La Scuola, Brescia 2001, p. 39.

¹⁴ Cfr. B. MONDIN, *Definizione e classificazione dei valori* in AA.VV., *Quali valori nella scuola di Stato* (a cura di N. Galli), cit., p. 30.

¹⁵ S.S. MACCHIETTI, *Comunicare per educare: relazioni e confronti* in AA.VV., *Infanzia famiglia scuola. Comunità e comunicazione* (a cura di C. Scurati), La Scuola, Brescia 2005, pag. 68.



Educare e motivare alla lettura

ANGELO NOBILE

Ordinario Pedagogia e Letteratura infanzia
Università Parma

Sono note e ormai patrimonio della coscienza pedagogica comune le valenze formative, informative e ricreative della lettura. Il suo ruolo si esalta alla luce delle più vive e urgenti istanze educative del nostro tempo, di fronte all'invasione dei vecchi media (TV in testa) e all'avanzante egemonizzazione dei nuovi media elettronici e digitali.

In questo contesto, si impone come ineludibile l'obiettivo di accendere nel bambino amore e interesse per la lettura, perché ne conservi l'abito oltre gli angusti confini temporali dell'infanzia, per tutta la vita, anche nella prospettiva dell'educazione permanente. E l'impegno, stante la frequente insensibilità e latitanza della famiglia, non può che investire la scuola, in quanto istituzione educativa per antonomasia. Si pone cioè il problema della motivazione alla lettura, sia per i bambini in cui tale interesse non sia presente né mai destato, sia per quelli in cui sia stato abbandonato a favore di altre più immediate e superficiali forme di ricreazione e di svago. Tenendo presente che statisticamente si registra una forte flessione delle abitudini di lettura nel passaggio dalla fanciullezza alla preadolescenza e all'adolescenza, passaggio di massima coincidente con quello dalla scuola primaria a quella secondaria di primo grado.

Fin dalle primissime fasi dell'età evolutiva, sono attività motivanti per eccellenza (svolgibili tanto all'interno della famiglia come dell'asilo nido) il racconto orale "faccia a faccia" e la lettura ad alta voce dell'adulto al bambino non ancora capace di lettura autonoma. Parallelamente, l'avvertenza di provvedere il piccolo di albi artisticamente illustrati, libri di figure, libri animati e giornalini adatti all'età (da "Pimpa" a "La giostra" a "Bambi"), da sfogliare e "leggere" insieme all'adulto (è la lettura "a pagine aperte" di cui parla la Cardarelli). Opportuno anche sollecitare il bambino a produrre autonomamente affabulazioni e storie prendendo lo spunto dalle illustrazioni, dai personaggi e dai contenuti narrativi acquisiti.

Tuttavia, quella che Valeri chiamava "preistoria dell'interesse per la lettura" matura ancora antecedentemente, con l'ascolto di ninne nanne, conte, filastrocche, nursery rhymes e dei cosiddetti "raccontini della pappa" e con l'abitudine della madre di parlare e raccontare al proprio piccolo, familiarizzandolo tra l'altro con la musicalità e le strutture della lingua. Superfluo sottolineare il ruolo affettivamente cementante che tutte queste attività svolgono nella relazione adulto-bambino e genitore-figlio.

Fin dal primo anno di vita e a maggior ragione con l'ingres-

so nella scuola dell'infanzia il bambino dovrà avere la possibilità di attingere ad una ricca gamma di albi, libriccini figurati e giornalini adatti all'età. Essenziale a tal fine l'allestimento in ogni sezione di un apposito "angolo di lettura", a scaffali aperti e con libri disposti e fronte e non a costa, in modo che gli alunni possano sceglierli, richiamati e orientati anche dalla rutilante copertina, che come noto esercita una sorta di richiamo o attivazione emotiva. Importante poi che la scolaresca sia quotidianamente intrattenuta dall'insegnante con la lettura di un racconto, preceduto e seguito da attività preparatorie e motivanti: conversazioni, attività figurative, drammatizzazioni, lavoretti manuali attinenti alla storia, giochi, elementarissime "cacce al tesoro" che prendano lo spunto dalla storia appena ascoltata ecc. Spetterà all'insegnante svolgere una capillare opera di sensibilizzazione presso i genitori, spesso ignari e sprovveduti, affinché assumano l'abitudine di leggere e raccontare al bambino e non trascurino tutte le altre attività che si sono indicate come propedeutiche e motivanti alla futura lettura autonoma.

Con l'ingresso nella scuola primaria assume grande rilevanza, benché spesso sottovalutato, l'apprendimento strumentale della lettura e della scrittura, che se svolto in un clima de-



Vietato fare lavorare i bambini Giuseppe Landi - Ivan Ruggeri, Classe IV, Scuola Primaria "L. Milani" - Potenza

Naturalmente, l'insegnante di ogni ambito disciplinare parteciperà con simpatia agli interessi di lettura degli alunni, e più in generale a tutti i loro interessi narrativi, comprensivi anche di quelli massmediatici (fumettistici, filmici, televisivi, informatici...), nell'ottica don milaniana del *I care* (mi importa).

Per far fronte alle proprie responsabilità educative in questo settore di fondamentale importanza per la formazione dell'uomo e del cittadino, è indispensabile che l'insegnante abbia una aggiornata conoscenza sia della più recente produzione per ragazzi, sia della problematica psico-pedagogica e didattica del libro rivolto all'età evolutiva, sia ancora della letteratura per ragazzi nel suo sviluppo storico, al fine della riproposizione, tra le offerte narrative, di classici, in quanto contemporanei a tutte le epoche e quindi adatti anche ai bambini di ogni tempo e di ogni latitudine.

Ovviamente, l'insegnante farà in modo che la lettura sia sempre fonte di intima gratificazione, procuri grandi emozioni, sia una esaltante avventura nel mondo dei significati; che non assuma carattere penitenziale, e che quindi non sia strumentalmente subordinata a fini estrinseci, per lo più di ordine apprenditivo (di tipo linguistico, storico, etico, e così via); che non preveda la forzata stesura da parte dell'alunno di relazioni obbligate, esercizi, analisi grammaticali e logiche e simili, che specie quando reiterati ed eccessivi potrebbero compromettere la dimensione dionisiaca del piacere, sempre connessa all'atto di lettura spontaneamente intrapresa (la cosiddetta lettura amena e ricreativa). Indispensabile poi che quando l'insegnante effettua

motivante, ansiogeno, rischia di indurre atteggiamenti di ripulsa e di disaffezione per la scuola e l'apprendimento, suscettibili di estendersi al mondo della narrativa e della carta stampata in genere. Anche a questo livello di età, è essenziale che l'alunno sia intrattenuto dall'insegnante con racconti coinvolgenti, non piatti né anodini, ma piuttosto ricchi di quella misurata tensione emotiva e cognitiva, da risolversi nel lieto fine, di cui parla il Peter. Non meno indispensabile che sul versante della lettura individuale autonoma il libro di lettura, dai raccontini spesso scialbi e comunque di respiro limitato, sia affiancato e integrato da un libro a episodi capace di segnalare al bambino le gioie e le emozioni che la lettura esercitata su testi qualificati. Il medesimo criterio (libri rispondenti ai gusti e agli interessi del giovanissimo lettore e alle sue capaci-

tà di comprensione) dovrebbe contrassegnare tutti i libri che si danno in lettura all'alunno o che comunque questi attingerà dalla biblioteca di classe, le cui dotazioni librarie dovranno essere preventivamente oculatamente scelte dagli insegnanti. È opportuno che la biblioteca sia organizzata secondo criteri biblioteconomici elementari, con l'attribuzione di incarichi di fiducia ai vari alunni, e comprenda anche la stampa periodica per ragazzi, vale a dire una ricca emeroteca, che annoveri al suo interno anche alcune testate straniere, sia ai fini dell'apprendimento e del consolidamento della conoscenza di una seconda o di una terza lingua, sia in una prospettiva di educazione multiculturale. All'alunno dovrà essere consentito di attingervi liberamente e di riporre il libro per sostituirlo con un altro, se non gradito.

operazioni linguistiche sul testo, adotti l'accorgimento che queste si svolgano in un clima ludico e attivo, suscitatore di ulteriori interessi narrativi.

Sempre a fini motivazionali, a livello di classi conclusive di scuola primaria e di classi iniziali di scuola secondaria di primo grado, utile il ricorso all'ormai consolidata esperienza dell'incontro con l'Autore o con l'illustratore, inseribile proficuamente anche all'interno di progetti di continuità tra i due ordini di scuola. Si ha conoscenza di vocazioni scritte maturate in giovanissimi dopo questa esperienza, nel contesto di un rinnovato e ritrovato entusiasmo per il libro e la lettura.

A tutti i livelli scolastici, strumenti principe di animazione e motivazione alla lettura sono i cosiddetti "Tornei di lettura" organizzati tra classi parallele di una medesima istituzione scolastica o di istituzioni scolastiche viciniori. A inizio anno scolastico, viene proposta in lettura agli alunni una selezionata rosa di libri da leggere. Nel mese di febbraio l'adulto coordinatore-con-

duttore del torneo (una figura comunque esterna alla scuola) sottopone alle classi partecipanti una serie di domande di carattere culturale, ma soprattutto riferite agli interessi narrativi, letterari e massmediatici, inframmezzate da giochi enigmistici, particolarmente anagrammi, indovinelli e rebus.

Ogni risposta esatta dà luogo a un credito. Nel mese di maggio le medesime domande e giochi riguardano più specificamente i libri letti: si tratta di riconoscere passi, personaggi, ambienti, particolari delle illustrazioni ecc. dei libri letti nel corso dell'anno. Sulla base delle risposte esatte fornite, ogni classe matura un ulteriore numero di crediti, di cui beneficerà nella prova finale che si tiene di lì a poco (tanto più facilitata quanti sono i crediti acquisiti) e le cui articolazioni e modalità di svolgimento sono affidate all'inventiva del conduttore.

Attraverso queste e altre iniziative che limiti di spazio non consentono di elencare, il bambino/ragazzo potrà scoprire in un'atmosfera ludica il fascino

della narrativa, e quindi maturare un atteggiamento di confidenza e di attaccamento affettivo alla pagina scritta, che non abbandonerà neppure nelle età successive, nonostante la sollecitazione di altre più accessibili e superficiali forme di svago.

Riferimenti bibliografici

E. BESEGHI (a cura di), *Infanzia e racconto*, Bononia University Press, Bologna 2003.

R. CARDARELLO, *Libri e bambini*, La Nuova Italia, Firenze 1995.

A. NOBILE, *Letteratura giovanile*, La Scuola, Brescia 1990.

A. NOBILE, *Lettura e formazione umana*, La Scuola, Brescia 2004.

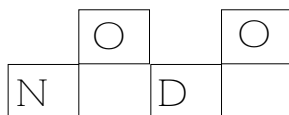
G. PETTER, *Psicologia e scuola dell'infanzia*, Giunti, Firenze 1997.

M. SACRISTANI MOTTINELLI, *Del narrare e del leggere*, La Scuola, Brescia 2000.

R. VALENTINO MERLETTI, *Leggere ad alta voce*, Mondadori, Milano 1996.

R. VALENTINO MERLETTI, *Raccontar storie*, Mondadori, Milano 1998.

M. VALERI, *Critica pedagogica dei linguaggi narrativi*, Guanda, Parma 1967.



Famiglia e infanzia nell'età moderna

SIMONETTA POLENGHI

Docente di Pedagogia - Università Cattolica - Milano

L'analisi dei rapporti tra genitori e figli costituisce uno dei settori più interessanti e complessi della storiografia dell'infanzia. Come è noto, questa tipologia d'indagine fu avviata nel 1960 da Philippe Ariès. Nella sua pionieristica opera, egli ha ricostruito da un lato il concetto di bambino nell'immaginario europeo, e francese in particolare, dall'altro la vita quotidiana di bambini e fanciulli di ceto medio alto, sostenendo che alla società medievale mancava l'idea stessa di infanzia – tesi contestata da altri studiosi – e che il sentimento dell'infanzia nacque nei ceti alti europei nel Seicento e si diffuse nel Settecento. Questa seconda scansione cronologica dell'Ariès è accettata da molti, sia pur non da tutti gli studiosi e appare più convincente della prima, relativa al Medioevo, e si accorda tanto con gli studiosi della famiglia, come J. L. Flandrin, che individuano appunto nell'età dei Lumi il momento della nascita della famiglia moderna, quanto con i demografi, che vedono nel Settecento il secolo dell'espansione demografica ma pure delle pratiche contraccettive e dei concepimenti extra-matrimoniali.

Meno convincente appare la tesi di E. Shorter, il quale, legando la storia della famiglia allo sviluppo del capitalismo, sposta in avanti di un secolo la cesura nella mentalità, collocando il sorgere del sentimento dell'infanzia tra l'Otto e il Novecento, e assegnando a quelle famiglie operaie che non si avvalevano del baliatico, il merito di aver inaugurato un "atteggiamento moderno". Non i ceti alti, ma la classe proletaria, "punta di lancia della modernizzazione", avrebbe operato la trasformazione dell'amore materno. La nota analisi di Lloyd De Mause, l'iniziatore della scuola americana della psicostoria, spesso accusata in Europa di applicare acriticamente alla società moderna modelli psicoanalitici freudiani, adatti ad una società borghese otto-novecentesca, appare invece più persuasiva, almeno nella formulazione di De Mause più che in quella di alcuni suoi allievi. Sulla scorta di una poderosa documentazione, infatti, egli ha sostenuto che: "non era l'amore che mancava a quei genitori, ma piuttosto la maturità

emozionale necessaria per vedere il figlio come persona a sé". Secondo la teoria psicogenetica della storia, la spinta fondamentale al cambiamento storico non proviene dall'economia né dalla tecnologia, ma da cambiamenti psicogenetici della personalità, riferibili, lungo l'arco di generazioni, all'interazione genitori-figli. Senza entrare nel merito di questo modello interpretativo, che non appare comunque esaustivo, vale però la pena di notare come l'importanza da esso attribuita all'educazione familiare, se adeguatamente sviluppata sotto il profilo metodologico, possa consentire feconde analisi nella storia di lunga durata.

Secondo Dieter Richter, la scoperta dell'infanzia, che egli pure situa nell'età dei Lumi, sarebbe nata da una crescente presa di distanza degli adulti nei confronti dei bambini. L'infanzia, cioè, sarebbe stata oggetto di interesse in quanto età separata, connotata da caratteristiche peculiari. Il bimbo, ancora non ben noto nei suoi processi psichici, era così piuttosto assimilato al selvaggio non ancora acculturato, un essere diverso, ma degno di essere indagato. La mentalità razionale illuminista non comprendeva la psicologia infantile, il cui animismo e magismo, per usare la terminologia piagetiana, gliela rendevano estranea. Tuttavia, il bambino era guardato con interesse.

L'attenzione riservata ai bambini, al loro sviluppo e alle peculiarità del loro modo di interpretare il mondo ebbe importanti ripercussioni scolastiche (si pensi alle istituzioni scolastiche pietiste in Germania, alla novità didattica del metodo Normale, all'erezione di un sistema scolastico elementare pubblico, all'apertura di asili d'infanzia), mediche (la nascita della pediatria e dell'igiene infantile), economiche (il sorgere dell'industria del giocattolo, la pubblicazione di opere letterarie e di riviste specificamente rivolte all'infanzia).

I mutamenti registrabili intorno alla figura del bambino – specialmente però nei ceti alti – sono correlati alle modifiche subite dalla famiglia, che si riflettevano in vario modo sul rapporto genitori-figli. Secondo J. L. Flandrin e L. Stone, che inaugurano una opinione diffusa tra gli storici, soltanto alla

fine del Settecento si può cominciare a parlare di famiglia, attribuendo alla parola il significato contemporaneo. In precedenza, il matrimonio era inteso come un contratto di tipo economico. La *privacy* della coppia e della famiglia, in termini contemporanei, non esisteva. Le famiglie povere potevano vivere in una stanza e condividere il giaciglio; nelle famiglie borghesi e nobili la presenza di servitori era costante. L'intimità di coppia, come pure la privatezza di determinate azioni, non erano sentite come esigenza. Ariès ha illustrato come fosse normale per gli adulti tenere davanti ai bimbi discorsi licenziosi. Flandrin, che ha tra l'altro esaminato i manuali dei confessori e i catechismi francesi dal XVI al XIX secolo, ha posto in evidenza come sino alla metà del Settecento teologi e moralisti insistessero sul dovere non di amare il coniuge ed i figli, bensì di portare loro rispetto. I figli erano tenuti ad onorare i genitori, secondo il comandamento biblico, dovevano loro obbedienza e deferenza, non affetto, come del resto le mogli verso i mariti.

La progressiva contrazione del numero dei figli, grazie all'adozione di pratiche contraccettive e la riduzione della mortalità infantile nel corso dell'Ottocento fecero sì che, nei ceti medio-alti, si tendesse ad avere meno figli, per curarne maggiormente l'educazione. In altri termini, dato che le aspettative di vita erano più alte, la coppia non aveva bisogno di mettere al mondo un numero elevato di figli. Inoltre, il fenomeno dell'urbanizzazione ebbe notevoli conseguenze sul modello familiare: in città, le coppie non potevano più appoggiarsi ad una famiglia patriarcale allargata quale quella rurale. Per conseguenza, il lavoro femminile contrastava duramente con la maternità. Non a caso, il numero dei lattanti abbandonati alla ruota salì enormemente proprio a partire dagli ultimi anni del Settecento, nelle grandi città come Milano, Parigi, S. Pietroburgo. V. Hunecke ha calcolato, ad esempio, che nella Milano della prima metà dell'Ottocento da un quarto sino ad un terzo dei bimbi nati nella città fosse abbandonato nel brefotrofio di S. Caterina alla Ruota. Metà di essi erano figli di genitori legittimi.

Mentre cioè i ceti alti, anche per l'influsso della pedagogia di Rousseau e di Pestalozzi, via via rinunciavano alla secolare pratica del baliatico, i ceti poveri ricorrevano con sempre maggior frequenza al brefotrofio (significativamente, le donne sposate abbandonavano in genere il quarto figlio: ovvero ricorrevano alla ruota quando una bocca in più da sfamare metteva a repentaglio la sopravvivenza dei figli già nati).

La pratica del baliatico, diffusa nei paesi dell'Europa centro meridionale e soprattutto in Francia, derivava dall'erronea credenza secondo la quale una donna che allattava non poteva avere rapporti sessuali, per tema che il seme del marito contaminasse il latte. Accadeva, così, che subito dopo il parto il neonato fosse affidato ad una balia, generalmente una contadina, che lo allevava in casa propria per due-tre anni (lo svezzamento era molto tardo, per evidenti ragioni alimentari). A quell'età il bimbo, se era sopravvissuto, tornava a casa, e la madre sovrintendeva alle sue cure, espletate però di fatto, in famiglie ricche, da altre donne. I bambini mangiavano e dormivano con la servitù, in genere con la loro governante. Il compimento dei sei-sette anni, ovvero l'acquisizione piena del linguaggio, della capacità di ragionare secondo schemi razionali-adulti, e di una certa autonomia personale correlata allo sviluppo fisico, per i maschi comportava l'ingresso nella vita adulta. In Inghilterra pure era diffusa l'usanza di inviare i figli maschi dai sette anni d'età presso altre famiglie, per completare la formazione. In altri termini, il distacco genitori figli era molto precoce, se rapportato ai termini odierni.

Gli storici dell'esposizione hanno discusso la correlazione esistente tra abbandono dei figli e amore materno, perché se è comprensibile che per una madre nubile lasciare il piccolo in una ruota fosse una via quasi obbligata, sia per ragioni economiche che per ragioni religiose (il "figlio del peccato"), il problema si pone per le madri regolarmente sposate che abbandonavano nel torno i loro piccoli. L'aumento degli abbandoni verificatosi nel corso del XVIII secolo, che sembrerebbe contraddire la tesi che vede nascere in quel secolo il sentimento dell'infanzia, può invece confermarla, nella misura in cui la ruota era alternativa all'infanticidio o all'esposizione del neonato in luoghi isolati, cosa che equivaleva a decretare la morte del piccolo. Chi lasciava il neonato nel torno del brefotrofio lo abbandonava, ma pensava pure di dargli, così facendo, una speranza di sopravvivenza.

In età moderna l'aborto, a differenza di oggi, non era affatto diffuso, stanti i gravissimi rischi di morte per la madre che comportavano le primitive conoscenze delle mammane (ma pure dei medici stessi). Le madri nubili, dunque, più che affidarsi a pericolose pratiche abortive, preferivano nascondere come potevano i segni della gravidanza, per partorire nascostamente e abbandonare il figlio per strada o alla ruota. L'infanticidio, un

fenomeno dalle dimensioni difficilmente valutabili nei secoli passati, ma sicuramente presente, era non a caso punito con pene assai severe. È merito di Pestalozzi aver sostenuto, nel 1783, che l'infanticidio era un atto assolutamente innaturale (una motivazione roussoiana) e che pertanto le donne che vi ricorrevano vi erano indotte da uno stato di disperazione. Egli individuava le cause di tale atto nell'egoismo degli uomini seduttori, nell'ostilità delle famiglie che rifiutavano di assistere una figlia nubile gravida, nei pregiudizi che permanevano verso le madri non sposate, nell'impossibilità per loro di trovare un lavoro onesto, nell'abbandono e nel disprezzo cui erano condannate per un ipocrita senso dell'onore, nella severità eccessiva delle pene per loro previste. Non una parola di condanna Pestalozzi pronunciava nei confronti delle madri assassine, riservando loro la pietà cristiana e definendole non criminali ma vittime. Per evitare l'infanticidio, che imputava non tanto alle donne, che giudicava vittime, quanto ai seduttori e alla società, il pedagogista svizzero proponeva non pene giuridiche e detentive, quanto una soluzione preventiva, con la creazione di "tribunali della morale" che tutelassero concretamente le madri nubili e con un'azione pedagogica sulla società. Egli era contrario ai brefotrofi, che sgravavano i padri della loro corresponsabilità. Come è noto, nella sua pedagogia era centrale il legame madre-figlio, che non andava spezzato nemmeno se il piccolo era stato concepito fuori dal matrimonio. Tale legame, infatti, aveva una funzione educativa fondamentale: l'amore materno, di carattere oblativo, fondato sulla dedizione, il sacrificio di sé, la pazienza, il senso di giustizia, suscita nel piccolo il seme dell'amore e delle virtù etiche. Conformandosi al modello materno, il bimbo in modo istintivo svilupperebbe i sentimenti di moralità e religiosità.

Negli anni del Romanticismo, nei ceti alti prende spazio il matrimonio d'amore. I legami genitori-figli registrano un addolcimento. Non a caso, anche la pedagogia, tanto protestante quanto cattolica, rivaluta nei primi decenni dell'Ottocento l'amore materno, inteso come dolce e paziente, laddove in precedenza era stato il modello paterno, severo e rigido, ad essere indicato come superiore: segno di un mutamento di mentalità che si accompagnava anche ad un lento cammino di emancipazione femminile.

Per la famiglia borghese accudire ed educare i figli era un dovere. L'uso, generalizzato nelle classi povere, del brefotrofio diveniva moralmente



Diritto di decidere cosa fare del proprio futuro Fatima Benjolia, Classe II C, Scuola Secondaria di primo grado, Istituto Comprensivo - Pignola (Potenza)

intollerabile. Nella seconda metà del secolo, prima in Francia e poi in Italia, molte ruote furono progressivamente chiuse: tra chi le voleva conservare, paventando un aumento degli infanticidi, e chi voleva imporre ai ceti umili di accudire i propri figli, prevalsero i secondi. La motivazione fondamentale addotta dai fautori della chiusura dei torni non era, però, quella di tutelare gli infanti, bensì quella, moralistica, di preservare la società dalla corruzione generata da genitori che rifiutavano di assolvere la loro funzione parentale. Restò, dunque, la possibilità per madri nubili di abbandonare i loro piccoli, mentre le coppie sposate dovettero rinunciare ad avvalersi del turno.

Le recenti polemiche su pratiche abortive e sulla proposta di riaprire la ruota, per evitare l'abbandono di infanti nei cassonetti, se guardate in prospettiva storica consentono di individuare da un lato la permanenza di ragioni socio-economiche di miseria morale e materiale nelle madri che ricorrono all'infanticidio, sovente extra-comunitarie, dall'altro però fanno registrare forti fratture nella mentalità, in seguito ad un processo di modernizzazione sociale e laicizzazione etica.

Un/a insegnante di “esperienza” per un/a bambino/a che “è” di più

FRANCESCA PULVIRENTI
Docente Università di Catania

Un/a insegnante di “esperienza” per un/a bambino/a che “è” di più, è senza dubbio, una condizione, sine qua non, per promuovere una nuova cultura per l’infanzia, una cultura che sia in grado, di estirpare, da una parte, le irrazionalità e i difetti che, a tutt’oggi, come scrive Lipman (1991), permeano l’educazione e, di innestare, dall’altra, le radici per lavorare, come ci invita Morin (2002), verso un costruttivismo planetario.

È stata, come è noto, la rottura del paradigma dell’infanzia “muta”, paradigma portante della pedagogia tradizionale (Isaacs, 1971), a portare ad un radicale processo di ridefinizione epistemologica dell’età infantile, non più considerata come un periodo di “errore epistemologico” (Lipman, 1988). Il bambino e la bambina sono agenti epistemici, dotati di “parole” e, dunque, dotati del sacrosanto doppio diritto al pensiero (a pensare con la propria testa) e alla creatività (a volare alto, oltre le frontiere della quotidianità del vissuto giornaliero) (Frabboni, Pinto Minerva, 2003). La conoscenza, per il nuovo paradigma epistemologico, è un processo costruttivo; si apprende a partire da ciò che si conosce per effetto dell’interazione quotidiana del soggetto con la realtà. Il bambino e la bambina sono soggetti apprendisti, costruttivisti, esploratori-lettori e narratori della realtà.

Il diritto al riconoscimento dell’infanzia, legandosi all’estensione della scoperta della soggettività e della relativa assunzione di responsabilità dall’uomo al piccolo dell’uomo (Orefice, 2003), porta ad una cultura del cambiamento, modificando nei bambini e nelle bambine il loro modo di guardare contemporaneamente se stessi e gli altri, attivando come loro risorsa il diritto alla “parola”, ossia il diritto all’appropriazione progressiva sul proprio futuro e sul futuro della collettività (Harrison, 1998, p. 76). Tale appropriazione progressiva si gioca sul terreno complesso degli interscambi tra generazione adulta e generazioni che si sviluppano e si formano attraverso il pro-

cesso di costruzione della condivisa identità culturale e sociale; si gioca, in una parola, su una pratica responsabile del sistema educativo, pratica responsabile che dovrebbe segnare, nel pensiero e nell’azione, la cultura della complessità (Pulvirenti, 2005). Una cultura che richiede nuovi modi di conoscere, di essere, di comunicare, per una formazione fortemente declinata su una capacità di assumere un modo bambino di percorrere il mondo, anche e soprattutto da parte dell’adulto. In questa prospettiva, l’insegnare o meglio l’educare chiama ad una condivisione, ad un accomodamento delle menti nella ricerca del vero, vero che è costruzione e non trasmissione, perseguimento e non distribuzione, vero che diventa il punto focale di una scuola che fa ricerca, di una scuola che assumendo le domande e le risposte dei bambini e delle bambine, non può essere solo fortemente preordinata, ma può essere solo configurata e riordinata in funzione dei progetti dei bambini e delle bambine; una scuola che, sottolineando la centralità del soggetto in formazione e la sua responsabilità conoscitiva, consente ai soggetti in formazione di impadronirsi di strumenti esplorativi e conoscitivi, di svolgere un ruolo attivo e responsabile, di contribuire alla co-costruzione di un prodotto conoscitivo comune, di un’etica dialogica (Pulvirenti, 2004).

Questo non significa per gli insegnanti deporre i propri saperi, navigare a vista, rinunciare alle regole, significa invece, non avere pregiudizi, gabbie mentali, fissità e rigidità di pensiero e di comportamento; significa, parafrasando il filosofo francese Foucault, porsi come insegnante di “esperienza” e non come insegnante di “verità”. Foucault in molti dei suoi testi fa riferimento a due possibilità della scrittura. Chi scrive un libro crede di possedere una certa verità prima di incominciare a scrivere e la sua ispirazione principale è rendere “pubblica” e “trasmettere”, far conoscere una verità che l’autore pensa di conoscere anticipatamente. Quando si scrive un libro come experien-

za non si conosce il finale, quando si inizia a scrivere, né si possiede una verità da trasmettere. È chiaro che anche nella scrittura come esperienza si affermano delle verità che potranno essere contestate o corroborate ma l'ispirazione principale di questa scrittura si trova nell'esperienza, nel trasformarsi, nel modificare la relazione che c'era con la verità che il libro mette in gioco sin dall'inizio della stesura. Questa porta, aperta da Foucault, ci permette, come evidenzia il pedagogista brasiliano Walter Omar Kohan, a rivisitare la storia delle idee pedagogiche, riflettendo che in educazione vogliamo sempre arrivare all'infanzia con "la verità" e non con "l'esperienza". Per una ragione troppo complessa, una ragione che ha aspetti filosofici, pedagogici, psicologici, sociologici e politici, non abbiamo aperto l'educazione dell'infanzia all'esperienza come se avessimo paura di ciò che potrebbe scaturire da questo incontro. Infatti due modalità, apparentemente opposte di negare il pensiero all'infanzia, hanno dominato e continuano a dominare l'educazione:

la prima afferma che l'infanzia è l'età della non ragione, in cui non si ha ancora una sufficiente capacità di pensare;

l'altra insegna a pensare all'infanzia, ma in realtà insegna a pensare in un modo già consolidato ciò che si deve pensare.

Le due modalità alla fine convergono nel negare all'infanzia il diritto all'auto-creazione del pensiero. È infatti importante sottolineare che la verità non ha necessariamente una forma dogmatica ma può avere il volto dell'odierna, onnipresente, indiscutibile e a volte cinica democrazia tanto più pericolosa quanto meno mostra la sua faccia.

E, allora, la qualità formativa della scuola dell'infanzia è oggi legata ad una nostra precisa responsabilità di:

smettere di vedere l'infanzia come ciò che deve essere educata e trasformata secondo una verità che conosciamo anticipatamente;

vedere l'infanzia come ciò che può aiutarci ad educare e a trasformare noi stessi, come una esperienza aperta continua (Kohan, 2003).

L'infanzia è una figura del nuovo, di un avvenire aperto, impensato. Abitare l'infanzia non è tanto una questione di età quanto di relazione con ciò che siamo e possiamo essere; nell'infanzia siamo possibilità, libertà, creazione. La qualità formativa della scuola dell'infanzia è, pertanto, indissolubilmente legata alla consapevolezza, non solo terminologica ma anche concettuale, di un'infanzia epistemica, consapevolezza che porta ad una

precisa scelta educativa: volere un/a bambino/a che "è di più" piuttosto che un/a bambino/a che "sa di più", e, dunque, come insegnante, assumerci la responsabilità di pensare con l'infanzia ed insieme ad essa, piuttosto che pensare per essa, al suo posto e per suo conto. Tutti pensiamo, nessuno dà il pensare a nessuno, nessuno ha il diritto di pensare per un altro. Insegnare e apprendere significa condividere un gioco che fa del pensiero un'esperienza aperta, imprevedibile, trasformatrice, significa assumersi la responsabilità del proprio "esserci". Ciascuno di noi – come sottolineano Maturana e Varela (1992) – è artefice in qualche misura della realtà che si costruisce dall'interazione tra noi e il mondo, della possibilità di poterla costruire in maniera diversa, di poterla cambiare, non rimanendo ingabbiati in preconcetti. I preconcetti, come evidenzia Bateson, ci rendono consapevoli della nostra parziale cecità nella mancanza di assunzione di responsabilità: "Quando dirigo i miei occhi verso quello che penso sia un albero, ricevo un'immagine di qualcosa di verde. Ma questa immagine non è all'esterno". Crederlo è già una forma di superstizione, perché l'immagine è una creazione mia, prodotto di molte circostanze, compresi i miei preconcetti" (G. Bateson, M. C. Bateson, 1989, p. 87).

Certamente, dare avvio ad una pratica educativa che mira ad "insegnamenti esperienza" per promuovere "apprendimenti esperienza" non è facile. "Con tutte le nostre miglior intenzioni, – sottolinea Walter Omar Kohan, allievo di Matthew Lipman, l'ideatore del curriculum "Philosophy for Children" – quasi sempre abbiamo considerato l'infanzia usando la verità e non l'esperienza. Abbiamo sempre saputo in anticipo ciò che i bambini dovranno essere, il modo in cui dovranno vivere, la forma più corretta del loro pensare. E abbiamo sempre fatto questo nel nome della libertà e dell'autonomia. Abbiamo assunto la libertà e l'emancipazione come qualcosa di esterno, che si dà o si concede, quasi una generosità. Sarebbe interessante smettere di vedere l'infanzia come ciò che deve essere educato e trasformato secondo una verità che conosciamo anticipatamente e vederla invece come un'esperienza aperta e continua" (Kohan, 2005). Con ciò, chiarisce lo studioso brasiliano, non si pretende di demonizzare gli "insegnamenti verità" e santificare gli "insegnamenti esperienza", ma, semplicemente, di stabilire i loro limiti e le loro possibilità. Quando si dà luogo all'esperienza il valore di un apprendimento non può essere determinato da una verità stabilita pre-

cedentemente ma dal movimento che si crea nel rapporto con questa verità. Apprendere non è prendere per sé qualcosa da chi insegna. Chi insegna ignora, oltre a ciò che si dovrà conoscere, anche qualsiasi precedente disuguaglianza relativa al pensiero: solo se siamo intellettualmente uguali possiamo avere un'esperienza di apprendimento e di insegnamento in grado di trasformare tutti i partecipanti. In questo contesto, uguaglianza non significa assenza di differenza, bensì assenza di gerarchie in campo intellettuale. Siamo umani perché pensiamo e se non siamo tutti nella stessa condizione di pensiero avremo, con tale presupposto, mutilato sfacciatamente e irreparabilmente l'umanità. Partendo da queste premesse, acquista significato l'incontro tra filosofia e infanzia, o meglio una forma specifica di relazione tra educazione, politica ed infanzia, quella relazione che dà luogo non solo all'educazione dell'infanzia ma anche all'educazione della filosofia e dell'educazione stessa attraverso la sua apertura all'esperienza. Una relazione tra educazione, politica e filosofia che si oppone nettamente a quella tradizione molto forte che ha posto la filosofia al servizio della formazione politica di bambini e ragazzi, progettando per loro una *pòlis* ideale a cui l'educazione filosofica doveva tendere lavorando in funzione di una normativa predefinita, che escludeva l'infanzia.

Nella "nuova" relazione, sottolinea Kohan, il filosofare ci aiuta a pensare e pensarci in questo mondo, a porre in questione la nostra relazione con questo mondo, a educare per un altro mondo, perché un altro mondo già esiste dal momento in cui pensiamo in maniera differente questo mondo, solo che non sappiamo quale sia o debba essere la forma precisa di tale mondo, né pensiamo che spetti a noi definirla. La forma politica di un nuovo mondo rimane aperta: noi possiamo disporre le nostre istituzioni, la nostra sensibilità, le nostre idee in modo che l'infanzia possa pensare nella maniera più libera, più complessa e più aperta possibile la forma da dare al suo stare nel mondo. Certo, puntualizza Kohan, educiamo a partire da principi politici e con finalità politiche, non siamo né neutri né apolitici, nelle nostre azioni affermiamo valori di uguaglianza, giustizia, libertà, solidarietà, cooperazione, apprezziamo le differenze, stimoliamo la creatività; nella nostra pratica del filosofare con bambini/e è in gioco tutta una politica, ma la forma politica delle nostre valutazioni e delle nostre finalità rimane aperta. Come deve essere il mondo non è possibile saper-

lo, perché saperlo implicherebbe negare le altre voci che è necessario ascoltare affinché questo mondo sia davvero un mondo plurale, un mondo in alternativa in permanente ricerca. La filosofia come esperienza, che si differenzia dalla grande struttura che fa della filosofia una verità (una variata e sofisticata gamma di verità lungo tutto il percorso della storia della filosofia: le verità di Platone, di Kant, di Hegel etc e tutto l'insieme di istanze – istituzioni, libri, tradizioni, leggi, pratiche – tendenti a produrre, legittimare e trasmettere questa verità), è un modo di riflettere, non tanto su ciò che è vero e su ciò che è falso, bensì, come evidenzia Foucault, sulla nostra relazione con la verità. La filosofia diventa così un'esperienza di pensiero che interviene direttamente nei processi costitutivi della soggettività, nella costruzione dei quali la scuola assume un ruolo costitutivo. L'esperienza della filosofia ci dà allora la possibilità di problematizzare la nostra esistenza, permette il processo critico del pensiero su se stesso, ci spinge a una ricerca permanente, aperta, antiautoritaria e antitotalizzante. Insegnare filosofia o portare la filosofia ai bambini non significa trasmettere un insieme di nozioni, valori o verità, né tanto meno imporre ciò che dovrebbe essere appreso come modo corretto del buon pensare e del buon vivere. Certamente, c'è anche trasmissione di conoscenze e verità dato che non esiste alcuna pratica umana che non le contenga. Però il fine prioritario della filosofia non è questo, fare filosofia con gli altri significa imbarcarsi in uno spazio di pensiero disposto a capovolgersi, a rivisitarsi e ad essere altro di ciò che è. In ambito scolastico l'esperienza della filosofia, nel caso di insegnante o alunno/a costituirebbe la possibilità di aprirsi ad una dimensione che permetta loro di evitare di legittimare ciò che già conoscono su sé e sugli altri; di staccarsi da quella verità e da quella legge che mantiene loro in una relazione gerarchica di sapere-potere e per la quale "uno" sa e gli "altri" ignorano; una può e gli altri non possono. Ciò permette di intraprendere quel percorso che legittima un'altra relazione sapere-potere, più orizzontale, meno gerarchica, in cui non solo l'alunno/a, ma anche l'insegnante non sa; in cui, insegnante e alunno/a, insieme, si incamminano verso ciò che non hanno ancora pensato, con le "domande legittime" di cui parla von Foerster (2000), per giocare un altro gioco di verità diverso da quello a cui partecipano, a tutt'oggi, nella istituzione scolastica; un gioco che li avventura in una ricerca comune, in cui l'unica certezza è l'impossibilità

di continuare ad essere nello stesso modo in cui si era all'inizio di tale percorso; un gioco in cui "insegnamenti esperienza" si intrecciano con "apprendimenti esperienza"; un gioco in cui "insegnanti d'esperienza" si ingegnano per affermare che un altro mondo educativo è possibile, che non c'è modo di anticipare le risposte, che vale la pena di mantenere aperta la domanda e quindi anche l'enigma, che è necessario che bambini e bambine pensando la propria infanzia vivano un'altra infanzia e possono dare così avvio all'infanzia del mondo.

In sintesi un/a "insegnante d'esperienza" rompe con quel tipo di educazione, basata sulla dipendenza, e perciò sul controllo e riconosce con Don Milani che *l'obbedienza non è più una virtù* perché l'obbedienza rende difficile estirpare le irrazionalità e i difetti del sistema sociale; riconsegna all'infanzia "la cassetta degli attrezzi" (Bruner, 1992); riconosce "un bambino/a che è di più", un bambino/a portatore di competenze e di risorse, in grado di aprirsi al confronto e allo scambio comunicativo con tutti gli altri esseri viventi, in grado di innescare una vera relazione con gli "altri" nel nome del "paradigma relazionale", per una cultura del cambiamento, quella cultura che proponeva, ben quattro secoli addietro, Michel de Montaigne affermando: *"Distinguo è la più universale voce della mia logica"* (Montaigne, 1966). Un/a "insegnante d'esperienza" insomma, è in grado di lavorare per quel costruttivismo planetario di cui parla Morin, promuovendo fin dall'infanzia una pratica responsabile che sviluppi il desiderio di sapere e la decisione di imparare, nel rispetto della parola e del pensiero dell'altro e dell'altra (Perrenoud, 2002), per co-costruire un pensiero responsabile che fa della differenza un nodo valoriale, in un confronto generativo di pensieri più complessi che riconoscono la differenza come valore.

Un/a "bambino/a che è di più" è un/a bambino/a che responsabilmente sfida l'esperienza, è un bambino/a che non appartiene a quei tipi di uomini/donne che, come scriveva Dewey, subiscono le esperienze della vita, ma appartiene a quei tipi di uomini/donne che sfidano l'esperienza; è, dunque, un/a bambino/a interessato/a al proprio modo di pensare, con investimento della responsabilità del pensare; un/a bambino/a che, attraverso le dinamiche inculturative attivate dall'educazione, fonda la sua prossima adultità, e, come è stato sottolineato da von Foerster, diventa uomo o donna confermando in ogni istante la propria umanità.

E, allora, un insegnante di "esperienza" ed un bambino/a che "è" di più, creando le premesse per epistemologie personali in reti d'incontro, possono, in un'assunzione di responsabilità, migliorare la qualità della vita e dare così avvio all'infanzia del mondo.

Riferimenti bibliografici

- G. BATESON, *Mente e natura*, Adelphi, Milano 1997.
 G. BATESON, M. C. BATESON, *Dove gli angeli esitano*, Adelphi, Milano 1989.
 J. BRUNER, *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri, Torino 1992.
 J. DEWEY, *Esperienza e natura*, Mursia, Milano 1973.
 A. FARINA, *Prefazione. Per una nuova cultura dell'infanzia* in *Una cultura dell'infanzia*, a cura di D. C. LODI, C. MICALI BARBATELLA, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1998.
 M. FOUCAULT, *Surveiller et punir*, Gallimard, Paris 1975.
 F. FRABBONI, F. PINTO MINERVA, *Introduzione alla pedagogia generale*, Laterza, Roma-Bari 2003.
 G. HARRISON, *Il diritto umano all'educazione* in *Una cultura dell'infanzia*, a cura di D. LODI, C. MICALI BARBATELLA, La Nuova Italia Scientifica, Roma 1998.
 W. O. KOHAN, *Infanzia entre educacao e filosofia*, Autentica, Belo Horizonte, 2003.
 W. O. KOHAN, *Es posible que un niño filosofe en la escuela? Acerca de un motivo infantil para explicar el sentido de filosofar con niños y jóvenes*, relazione presentata in Giornate di studio, *Filosofare con i bambini e i ragazzi*, Villa Montesca di Città di Castello, 31 marzo-3 aprile 2005 (Atti in corso di pubblicazione).
 ISAACS, *Lo sviluppo intellettuale dei bambini*, Firenze, La Nuova Italia 1971.
 M. LIPMAN, *Pratica filosofica e riforma dell'educazione*, in "Bollettino SFI", n.135, 1988.
 M. LIPMAN, *Thinking in education*, MA, Cambridge University Press, Cambridge 1991.
 H. MATURANA, F. VARALA, *L'albero della conoscenza*, Garzanti, Milano 1992.
 M. DE MONTAIGNE, *Saggi*, Adelphi, Milano 1966.
 E. MORIN, *Una mondializzazione al plurale* in "Encyclopaedia", n. 12, luglio-dicembre 2002, pp.15-20.
 P. OREFICE, *La formazione di specie. Per la liberazione del potenziale di conoscenza del sentire e del pensare*, Guerini Studio, Milano 2003.
 P. PERRENOUD, *Dieci nuove competenze per insegnare. Invito al viaggio*, Anicia, Roma 2002.
 F. PULVIRENTI, *Responsabilità e formazione* Epistemologie personali in reti d'incontro: Bateson, Lipman, Novak, ETS, Pisa 2004.
 F. PULVIRENTI, *Filosofare: pratica responsabile di una nuova cultura dell'infanzia*, relazione presentata in Giornate di studio, *Filosofare con i bambini e i ragazzi*, Villa Montesca di Città di Castello, 31 marzo-3 aprile 2005 (Atti in corso di pubblicazione).