

La valorizzazione dell'infanzia

Paradigmi scientifici e sociali

OLGA ROSSI CASSOTTANA
Prof. Associato di Pedagogia generale
Università di Genova

1. *Introduzione la nuova sensibilità per l'infanzia alle soglie del Novecento*

L'affrontare la tematica, tanto rilevante e così spesso disattesa, del valore dell'infanzia, ci induce a tratteggiare primariamente quelle che sono state la cultura scolastica e la cultura sull'infanzia a cavallo tra i due secoli ormai trascorsi. Ci sono molti elementi di continuità tra quello che ci si proponeva di fare agli inizi del Novecento – in un periodo di particolare fermento culturale e di profonda innovazione pedagogica – e, poi, di fatto non si è realizzato (né allora, né in fasi successive, perlomeno nelle forme più mature ed elaborate che ci si poteva attendere) e quello che ancora oggi è motivo di riflessione nella prospettiva di un'effettiva realizzazione.

Consideriamo prioritario ripercorrere come, particolarmente agli inizi del Novecento, la dimensione della formazione dell'infanzia fosse avvertita in profondità. L'investimento nell'istruzione e nell'educazione fu sentito in modo intenso e – si potrebbe dire – coralmente ovvero nei vari strati della popolazione e non solo nella stretta cerchia degli addetti ai lavori, né tantomeno nell'ambito esclusivo, come avremo la possibilità di riscoprire, di coloro che si occupavano di una nascente pedagogia scientifica che nel contesto del movimento psicopedagogico stava avviando i suoi lavori e veniva affinando gli strumenti di conoscenza del bambino.

Non si può sottovalutare come tale periodo corrisponda per la realtà italiana all'affermarsi della prima vera e propria industrializzazione e come il richiamo verso la città di larghi strati della popolazione sollecitasse i politici più illuminati e i pensatori più avveduti verso una riflessione e verso forme d'intervento che mirassero a realizzare una strategia di alfabetizzazione e di formazione ad

ampio raggio. D'altra parte è ben noto come l'obbligo scolastico fosse sovente disatteso e come il compito di prima alfabetizzazione e di educazione civica e morale della popolazione trovasse spesso ostacoli considerevoli. Numerosi Autori si soffermano a considerare come le diverse classi sociali per ragioni diverse tendessero ad ostacolare il processo generalizzato di alfabetizzazione.¹

Tale centralità della formazione a cavallo dei due secoli trascorsi, tra Ottocento e Novecento, fu tuttavia sentita *ab imis* da gran parte della popolazione, nonché da personalità di rilievo, appartenenti a vari ambienti scientifici, e dallo stesso mondo del lavoro che, come è noto, si stava rinnovando profondamente. Proprio da tali ambienti, non appartenenti, in modo esclusivo, alla realtà della scuola, giunse, forse, il rivolgimento più incisivo e la più autentica esigenza di cambiamento delle metodologie scolastiche e degli stessi itinerari di studio. Innovazioni considerevoli furono ispirate da medici, scienziati, industriali, benemeriti volontari e mutamenti di grande incisività scaturirono, in non pochi casi, da figure di educatori che miravano in maniera preminente alla cura e all'attenzione individualizzata per i fanciulli e a una solerte vigilanza che fu, originariamente, soprattutto di ordine igienico e sanitario. Abbiamo approfondito specificatamente quel periodo attraverso l'opera di Giuseppina Pizzigoni, è *una fase storico-culturale del massimo interesse per la valorizzazione dell'infanzia* Tale impegno riguardò per evidenti ragioni di necessità le norme sulla salute e sulla prevenzione, ma anche aspetti pedagogici portanti per l'edificazione di quell'assetto scolastico che doveva, poi, dar corpo nel corso del tempo e, particolarmente negli anni Sessanta del Novecento, a quell'idea di scuola quale sede elettiva per la realizzazione dell'uguaglianza delle opportunità educative e quale luogo privilegiato per la

riaffermazione dei valori di democraticità in cui – pensiamo – tutti abbiamo creduto e che tenacemente abbiamo perseguito.

Esiste oggi, nonostante l'apparente noncuranza, o addirittura il rifiuto per le questioni educative in vari ambienti, al di là degli addetti ai lavori, un fronte notevolmente articolato e sfaccettato – che sente e vive l'educazione a vari livelli – dall'inserimento degli alunni portatori di handicap all'impegno per l'affermarsi di un'effettiva interculturalità, alla cura pedagogica per le primissime età sino alla realizzazione delle innovazioni scolastiche più attente ai processi di personalizzazione. Tutti questi sforzi fanno sì che siano superate situazioni problematiche di svalorizzazione delle prime età formative che potrebbero risultare dirompenti nella società di domani.

Nel periodo tra l'Ottocento e il Novecento vi fu un'evoluzione a trecentosessanta gradi riguardo al concetto di infanzia. Riteniamo opportuno sottolineare che è corretto riferirsi a "infanzia" al plurale e a concezioni sull'infanzia, come rilevano molti studiosi di storia di pedagogia e dell'educazione,² rimarcandone le differenziazioni in ordine alle diversità socio-culturali. Oltre alla classe sociale di appartenenza, che fa sentire in modo marcato la sua influenza sino agli anni Cinquanta del Novecento nel creare condizioni diversificate per i fanciulli, occorre anche avere, in ogni caso, presenti le peculiarità proprie di ogni bambino, ascrivibili alle singole soggettività.

Tante raffigurazioni dell'infanzia, che si delineano nelle loro peculiarità, tuttavia con una certa continuità sin dall'Ottocento, che è un secolo che si contraddistingue, soprattutto a decorrere dalla seconda metà, per la profondità e la ricchezza delle innovazioni, che trovarono un traguardo significativo alla svolta del Novecento.

È certamente noto il testo della femminista svedese Ellen Key *Il secolo dei fanciulli* pubblicato nel 1900 che divenne un vero e proprio best-seller sulla cultura dell'infanzia, catturando l'attenzione dei genitori di numerose nazionalità.³ Tale volume, che tutti gli storici della pedagogia e dell'educazione riportano come emblematico di un'attenzione nuova, ebbe una diffusione molto ampia. *Il secolo dei fanciulli* non è d'altronde solo il titolo del libro della Key, ma sigla veramente il passaggio tra i due secoli e pare rappresentare quella svolta che sottolineavamo poc'anzi. *Risultano, infatti, decisamente numerose le situazioni che assu-*

micolarsi delle ricerche psicopedagogiche, tanto che le scoperte sull'infanzia si susseguono e compaiono sulla scena un bambino scientificamente ben delineato, analizzato nei contesti educativo-scolastici, come non lo era stato mai, e osservato secondo metodologie mirate. Quindi l'angolo di curvatura tra i due secoli c'è, ma tutte le connotazioni nuove dell'infanzia, della fanciullezza e dell'adolescenza non nascono così improvvisamente, l'avvio di queste nuove considerazioni prende corpo, progressivamente, già nell'Ottocento.⁴

2. Le anticipazioni dell'idea di infanzia nell'Ottocento

Riteniamo opportuno concentrarci su quegli elementi che rappresentano gli aspetti portanti della riflessione ottocentesca: nell'Ottocento possiamo intravedere tante tipologie di infanzia, e compaiono taluni elementi precursori delle successive visioni. In quel periodo si delinea un "effetto Rousseau" con esiti prolungati e di grande incidenza (certamente la formazione dei docenti beneficiò di altri influssi tra cui, primo luogo, l'herbartismo), ma l'effetto Rousseau diffuse la concezione di un infante, di un fanciullo, di un adolescente che viene, per la prima volta, conosciuto nelle proprie peculiarità, nelle proprie caratteristiche non più di "piccolo adulto", ma di personalità dotata di caratteristiche personali. Sono scoperte intuitive – sullo sfondo di una concezione dell'uomo – quelle di Rousseau che, dalla seconda metà del Settecento percorrono l'Ottocento e, in certa misura, giungono sino a noi. Si tratta di un bambino raffigurato nel passaggio attraverso fasi evolutive molto specifiche, un soggetto nel pieno della formazione che deve conoscere attraverso l'esperienza e che dovrebbe essere il centro di una peculiarissima attenzione educativa da parte del "pedagogo" e, in tal caso, il termine è proprio pertinente poiché è colui che segue l'educazione *in fieri*, che deve predisporre il fitto articolarsi di un "curricolo latente"; quindi Rousseau tiene campo nell'Ottocento tra cultori, pensatori, ma non solo. L'influenza di Rousseau fu di ampia portata, dalle molteplici diramazioni e, come dicevamo, con un effetto prolungato nel tempo: la non anticipazione dei percorsi educativo-apprenditivi, il seguire la naturalità dello sviluppo, pur predisponendo una ricca gamma di esperienze, che avrebbero fatto conoscere direttamente al bambino ciò che doveva acquisire per progredire nelle abilità predifinite dalla natura. Gli esiti di tali e tante innova-

zioni sarebbero stati divulgati, sempre di più, nella cultura anche quotidiana, nelle concezioni dell'infanzia più diffuse, valorizzandola in notevole grado.

Quindi abbiamo una discendenza rousseauiana nell'Ottocento che dapprima si dirama e assume consistenza e solidità tra i pensatori illuminati che attribuiscono al piccolo dell'uomo la massima dignità e ne curano con solerzia la crescita. Si succedettero altri eventi di singolare portata: la nascita delle scuole dell'infanzia con il trasformarsi delle "sale di custodia" che progressivamente – secondo diversi modelli – diventarono degli ambienti autenticamente educativi e riserverono ai piccoli attenzioni pedagogiche prima sconosciute.

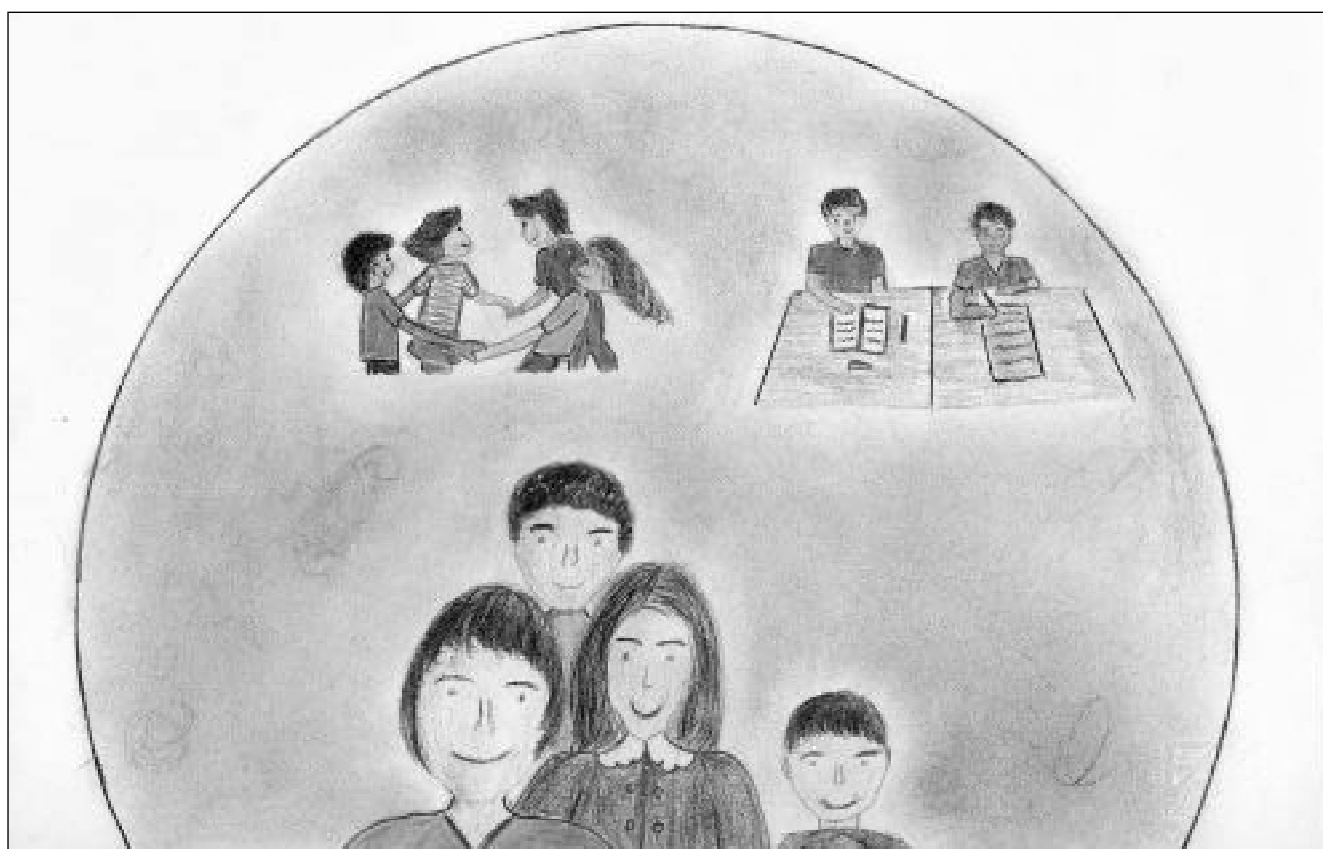
Quella differenziazione tra le classi sociali, che abbiamo già sottolineato nell'introduzione, risulta davvero dominante nell'Ottocento. Essa fece sentire la sua vistosa influenza sugli stili educativi familiari e sul grado di sensibilità verso l'infanzia. La classe borghese mostrò una vigilanza e una ascoltazione verso le problematiche infantili, spesso più profonda e solerte, tanto che Egle Becchi⁵, quando in *Storia dell'infanzia*, sottolinea le attenzioni che si andavano diffondendo nella seconda

metà dell'Ottocento verso le prime stagioni della vita: dagli spazi, agli oggetti, alle cure mediche (la mortalità infantile cominciava a manifestare un rilevante decremento), all'alimentazione, in fin dei conti agli stili di vita nel loro complesso, si riferisce alla classe media che anche successivamente, perlomeno sino agli anni Ottanta del Novecento, secondo una nostra valutazione, paleserà nei suoi comportamenti un sistema di aspettative molto più ricco e articolato nei confronti dei bambini.

Le classi popolari, fossero esse contadine o appartenessero al mondo operaio che dalle campagne, in larga parte, si stavano trasferendo in città per la nascente e sempre più fiorente industrializzazione, mostravano in molti casi resistenze profonde rispetto ad un'alfabetizzazione culturale che sottraeva i ragazzini alla cooperazione familiare.

Certo il "destino" di un bimbo era, in certo qual modo segnato dalla classe sociale di appartenenza⁶, da essa dipendeva anche l'orientamento scolastico-professionale; nondimeno l'obbligo scolastico, riaffermato dalla Legge Coppino del 1877 – con l'ascesa della sinistra al potere –, rimase spesso un dovere disatteso.

L'influenza dei condizionamenti derivanti dal-



Ogni bambino ha diritto di studiare e giocare. Luciano R. Viggiani, Classe II B. G., I.T.C.G. "Olivetti" - Bernalda (Matera)

la propria classe sociale di appartenenza è stata una problematica di forte impatto che raggiunse il massimo degli approfondimenti scientifici negli anni Settanta del Novecento.

Rientrando tuttavia nel clima culturale dell'Ottocento,⁷ venne altresì configurandosi una progressiva attenuazione della distanza dei rapporti genitori-figli e dei coniugi tra loro, anzi per il sociologo Marzio Barbagli che ha scandagliato le relazioni domestiche tra il XV e il XX secolo – secondo un'articolata e minuziosa prospettiva storico-sociologica – le trasformazioni delle relazioni intrafamiliari si avviano addirittura con gli ultimi decenni del Settecento e nei primi dell'Ottocento.⁸ Dietro le quinte delle diverse "infanzia", si intrecciano gli "scenari" degli stili familiari, i differenti modi di essere "padre" e "madre", dai quali largamente deriva la formazione della personalità.

Quali furono gli stili educativi genitoriali che effettivamente contraddistinsero l'Ottocento, seppur in questo clima di maggior "intimità"? Anche in questo caso potremmo scorgere una linea di continuità – sin quasi alla prima metà del Novecento – nella caratterizzazione di una netta e profonda distinzione tra i due ruoli genitoriali. Si tratta di una maternalità e di una paternalità immaginate, concepite e attuate secondo tratti e configurazioni completamente diverse tra di loro. Parsons⁹, a metà degli anni Cinquanta del Novecento, secondo una prospettiva di sociologia psicoanalitica, delinea nell'ambito della famiglia nucleare il ruolo "espressivo" materno, il tipico modo di essere della madre che suscita in progressione un'ampia serie di competenze "interne" nel piccolo dell'uomo e il modo di essere del padre, denominato "strumentale" che invece presenta peculiari caratteristiche che dischiudono al bambino le porte del mondo e della realtà circostante. Un ruolo, quello di padre, esercitato a volte, attraverso l'autorevolezza, più frequentemente attraverso un dominante autoritarismo. È la figura paterna, d'altra parte, che ci era stata restituita dall'indagine freudiana, quell'immagine paterna spesso imponente che, Freud ci ha consegnato attraverso le analisi dei suoi pazienti e gli scritti, i quali – come è noto – *portano un cambiamento di direzione e una svolta cruciale nella concezione dell'infanzia*. Scritti e analisi che nascono nelle loro prime forme in periodo positivistico, ne presentano pienamente le caratteristiche nel segno dell'attenzione particolareggiata e realistica, del resoconto preciso, minuzioso e curato nei particolari (si pensi all'interpretazione dei sogni). Si tratta

dell'osservazione specifica di ogni avvenimento, dell'esame particolareggiato di ogni oggetto, animato o inanimato, ma ciò che risulta davvero rivoluzionario e in certo qual modo inaspettato è la "virata" dalla posizione positivistica e oggettivistica dell'uomo per giungere ad abbracciare la prospettiva intrapsichica. *Freud scoprì in tal modo "l'altro uomo", dalle caratteristiche conflittuali e nascoste, latenti e osteggiate dalla dimensione razionale e riscoprì ancor prima "l'altro bambino", una personalità molto più complessa.*

Rifocalizzando il ruolo materno nell'Ottocento nelle sue peculiarità, si potrebbe innanzitutto sottolineare che il *"dover essere prima di tutto madre"*, sigla il clima culturale di tutto il secolo. Il modo di essere materno si ispirava notevolmente in tale contesto culturale al modello "mariano", come rileva anche la Trebiliani¹⁰ in un interessante saggio sulla figura materna. Secondo questa visione la sorveglianza educativa nelle fasi dello sviluppo doveva essere continua ed è particolarmente nei primi anni dell'infanzia, che l'azione pedagogica andava esercitata con instancabile persistenza.

Possiamo ritrovare tale prevenzione, per così dire continua, sia nelle condizioni borghesi, sia in quelle contadine. È un aspetto di consuetudine educativa da non porre in secondo piano nel valutare le caratteristiche dell'infanzia.

Si stagliano, in ogni caso, molteplici immagini di infanzia, bambini che vivono nella strada ed hanno perduto i costumi della vita di campagna, piccoli che esprimono le loro possibilità di esistenza e di estrinsecazione della loro vitalità espressiva in una società, contraddistinta da quel processo di industrializzazione che con notevole ritardo si affermava in Italia.

3. La svolta del Novecento

Un mutamento sensibile di rotta alla svolta tra i due secoli c'è indubbiamente, non compare soltanto nel titolo del libro della Key, al quale ci siamo già emblematicamente riferiti. Il Novecento è un'epoca cruciale per molteplici aspetti. L'influenza esercitata dalle scienze umane – nate da poco, che andavano configurandosi progressivamente come scienze autonome, soprattutto la psicologia e la sociologia, ma anche la pedagogia sempre più con aspirazioni scientifiche – incide in misura elevata sulle concezioni dell'infanzia. Il consolidarsi di un solido e poderoso corpo di conoscenze intorno all'uomo, anche nelle fasi preadulte, fu il

risultato di due filoni di investigazioni e di attuazioni tra loro strettamente legati: il movimento psicopedagogico e l'ambito variegato e complesso delle cosiddette "scuole nuove" o dell'Attivismo pedagogico. In tali esperienze, siano esse di studio e di ricerca, o attengano in maniera più esplicita al fronte dell'agire (ed i loro confini, sovente, risultano labili) *il bambino diventa davvero il centro dell'attenzione, il piccolo dell'uomo è studiato nelle proprie peculiarità, nella manifestazione dei propri interessi, nei tempi di attenzione e nei ritmi di apprendimento, nei medesimi aspetti neurofisiologici dello sforzo*.¹¹ Si diffuse una ricca messe di studi sperimentali che venivano elaborando risultati di notevole interesse. Di grande portata fu il movimento dell'educazione nuova, che nell'attraversare tutto il Novecento, seppur secondo fasi differenti, conduce il bambino al centro dell'attenzione e induce e sollecita nell'adulto un atteggiamento educativo profondamente diverso.

Entro questo terreno fertile per nuove conoscenze nella storia del Novecento si segnalano i due più importanti studiosi della psiche umana. *È da loro che germina la concezione dell'infanzia profondamente diversificata che attraversa e solca il Novecento*.¹² Si tratta di due paradigmi assolutamente distinti: da una parte quello che si riferisce come personalità preminente a Sigmund Freud e dall'altra quello di Jean Piaget. A tutt'oggi viviamo in una situazione post-piagetiana, e in una condizione culturale nella quale gli studi di Freud sulla psiche umana, solo in parte rivisitati e modificati dai rappresentanti della Psicologia dell'Io, restano le chiavi interpretative per il mondo infantile.

La svolta impressa da questi due Autori rimane notevolissima e su questo tema, forse, varrebbe la pena di soffermarsi un poco, al di là di alcuni luoghi comuni che tendono a proporre delle banalizzazioni.

Di certo il bambino che Freud "porta in scena" è un bambino diverso,¹³ abitualmente si abusa dell'espressione "un perverso polimorfo", la frase che infatti ritorna quasi come un "ritornello" è "Freud ha detto che il bambino è un perverso polimorfo". Freud non ha detto proprio questo o, perlomeno, lo ha espresso in un modo distinto in un contesto diverso. Si è riferito all'esperienza libidica infantile, che presenta nella sua evoluzione svariate caratteristiche. Freud fa le sue scoperte, come è noto, prevalentemente "attraverso l'analisi delle nevrosi degli adulti", sicuramente i presupposti più rivoluzionari della teoria psichica e di una pedagogia, per così dire, psicoanalitica de-

rivano dai racconti, dalle storie, dalle libere associazioni dei suoi pazienti. Vi sono tuttavia anche dei bambini che entrano direttamente sulla scena freudiana di cui, spesso, viene ricordato il piccolo Hans, di cui sono riportati i comportamenti bizzarri e le caratteristiche comportamentali attraverso i diari minuziosi e vigilanti del padre. Si segnalano anche alcune autobiografie famose, tra le quali "l'infanzia di Leonardo" e quella di Goethe e alcune altre immagini infantili.¹² Ci sono varie figure di bambini che calcano direttamente la scena freudiana. Sivia Vegetti Finzi dice è "la prima volta che il bambino parla nella storia".¹³

Abbiamo dinnanzi a noi un infante, un fanciullo ricco di caratteristiche, che vive la conflittualità del desiderio al massimo grado, una personalità *in fieri*, dalle sfumature e tonalità diverse; in ogni caso non è più quel bambino di cui tanta letteratura, alla fine del secolo precedente, ci aveva ispirato. Si tratta di un bambino che soltanto per alcuni aspetti è vicino al "Fanciullino" del Pascoli, perché la "poetica del Fanciullino" che è diventata un corredo che tutti noi ci portiamo dentro, avvertendola quale patrimonio culturale comune, presenta dei motivi di vicinanza con la visione freudiana, ma se ne distanzia per altre sostanziali differenze.

Il punto di contiguità è – a nostro avviso – soltanto uno e riguarda la percezione dell'infanzia come età creativa. Freud di certo coglie un potenziale di creatività notevolissimo, sovente represso da un'educazione troppo coercitiva, quel potenziale di creatività che verrà, poi, studiato nei periodi successivi del Novecento da autori quali Winnicott, Bowlby e altri post-freudiani, che possiamo identificare con l'ambito della psicologia umanistica. Sotto questo profilo anche il Pascoli aveva percepito e trasposto poeticamente questa età "mitica", per alcuni aspetti irripetibile, questa età delle molteplici potenzialità. Tuttavia l'immagine pascoliana raffigura il bambino dell'innocenza, il piccolo tratteggiato da Freud è un bambino che vive una propria sessualità, esplorando un'esperienza libidica che non ha ancora preso direzioni univoche e proprio secondo questa accezione risulta ancora "polimorfa", con accentuazioni e peculiarità distintive da soggetto a soggetto, ma con il transito vincolato attraverso determinate fasi fondamentali, rispetto alle quali esiste il rischio psichico di rimanere ancorati per sempre. Oggi, talune configurazioni potrebbero risultare in parte modificate dai costumi e dall'influenza della società e della cultura, dall'esposizione in non pochi casi del bambino alla sessualità,

da una varietà di mutamenti che segnano il tempo presente.

Una chiarificazione ancora ci pare indispensabile: Freud e Piaget, due personalità che segnano così in profondità e in maniera indelebile le concezioni dell'infanzia, due autori che prendono le mosse da impostazioni positivistiche e post-evoluzionistiche, che seguono, tuttavia, metodologie d'indagine non meccanicistiche, bensì di tipo "clinico". Seppur tra loro decisamente divergenti le metodologie dei due Autori possono, entrambe, essere annoverate tra le procedure cliniche, quindi "chinate sul soggetto", che sono rivolte allo studio di singoli casi, per giungere a talune generalizzazioni. In entrambe le impostazioni vengono seguiti procedimenti non artificiosi e meccanicistici.

Freud prospetta un'immagine nuova d'infanzia, non percepita come mancante e "difettosa" – in ciò in consonanza con Rousseau – e propone una concezione dell'educazione che molti studiosi hanno interpretato come problematica e "ambigua".¹⁴

Un nostro studio¹⁵ ha potuto cogliere nelle opere freudiane un rispetto notevolissimo per l'educazione, basta leggere i suoi scritti diligentemente per rintracciarvi riferimenti, un po' qua e un po' là, alla pedagogia e all'educazione, richiamati circostanziati ai pedagogisti, per i quali nutre un riguardo profondo. Un tale atteggiamento nei confronti dell'educazione, che oggi non compare in molti cultori delle scienze dell'uomo, si delinea con estrema limpidezza e sempre in modo circostanziato, sia che si tratti di cicli di conferenze, sia che egli introduca volumi di carattere più spiccatamente pedagogico. Ha in altissima considerazione le questioni attinenti alla formazione del piccolo dell'uomo¹⁶ e il Massa, riferendosi all'atteggiamento freudiano, a questo riguardo, intitola un paragrafo "Necessità e impossibilità dell'educazione".¹⁷ A più riprese, in almeno tre scritti egli paragona l'arte educativa dei diversi educatori al lavoro del terapeuta, all'attività che egli svolge in qualità di psicoanalista, professioni definite "impossibili", ma d'altronde necessarie – ancor più nel caso dell'educazione – per la stessa sopravvivenza della società.

Come è noto in uno degli ultimi scritti vengo preconizzate circostanze e situazioni che noi abbiamo, oggi, sotto gli occhi: l'educazione che spesso egli vedeva negli esiti rovinosi attraverso le nevrosi dei suoi pazienti, era tuttavia indispensabile; attraverso di essa aveva potuto svilupparsi l'evoluzione della società civile, per il tramite dei

processi di formazione si erano accresciute l'aggregazione e le dimensioni relazionali più mature, il potere stare insieme secondo un interscambio autentico. Se manca l'educazione, se viene meno la formazione, se il progressivo svilupparsi delle tre istanze della personalità – Es, Io, Super-io –, tra loro stratificate non si compie, il processo verso l'età adulta risulta incompleto; se si rivelano carenti alcuni sostegni fondamentali, la personalità non si realizza e ci troveremo dinnanzi un'infanzia e, poi, un'età adulta che solo desiderano, che solo vogliono, che solo esigono e reclamano.

Se leggiamo attentamente Freud, potremmo condividere con altri studiosi l'opinione che "egli sia in fondo un tradizionalista". Ciò che ci sembra importante riaffermare è che *c'è una svolta altamente significativa nella concezione delle età infantili; quel bambino che senza una cultura psicoanalitica rimarrebbe "un enigma inattuabile per l'educatore" nell'arco dei primi cinque anni viene progressivamente strutturando la propria personalità, abbandonando gradualmente le reclamezioni dell'"Es" per il tramite dell'"Io" quale mediatore per conseguire, infine, quale esito del "complesso edipico", quel "Super-io" che dovrebbe essere presente nella personalità "in giusta misura", secondo la concezione del senso comune si sarebbe detto "il grado di coscienza".*

Le sottolineature che abbiamo voluto offrire al contributo psicoanalitico nella innovativa lettura dell'infanzia, derivano dai segnali di impoverimento della personalità umana. Si tratta di tanti indizi diversi circa personalità che non crescono o di adulti che tendono sempre più a "baloccarsi" con questioni infantili. Freud rappresenta di certo una svolta, i post-freudiani hanno, poi, offerto altre innovazioni rivalutando i processi dell'Io.

L'altra concezione determinante, a nostro avviso, rimane indelebilmente quella di Piaget che tratteggia un bambino "costruttore di conoscenze", un piccolo che viene elaborando progressivamente le chiavi di lettura-comprensione della realtà attraverso un fitto dialogo con l'adulto; anche, in questo caso, viene utilizzato dallo studioso un colloquio non direttivo e quindi egli interagisce con un soggetto in età infantile che è posto nella condizione di essere davvero "attivo", un bambino che vorremmo trovare anche nella scuola del domani, nella scuola che si sta prefigurando nel nuovo Millennio.

Piaget ormai è mancato da venticinque anni, nel 1980 per l'esattezza. La scuola post-piagetiana ha continuato a operare, andando oltre, mentre,

in altri casi, il piagetismo, che è stato determinante, è stato messo un po' da parte, ma le fasi evolutive, a nostro avviso, andrebbero conosciute sempre meglio, al di là di schematismi, andrebbero tuttavia riverificate per instaurare delle metodologie apprenditive e di formazione della personalità morale e sociale conseguenti.

Quindi la considerazione scientifica dell'infanzia subisce delle variazioni di notevole rilievo, nel corso del Novecento; il cumulo delle ricerche sperimentali e qualitative e delle ricerche-azione, che prevedono la stretta collaborazione tra ricercatori - insegnanti - educatori, sta apportando risultati ed elaborazioni, tuttora in corso, ma occorrerà, in ogni caso, che le conclusioni definitive sollecitino verso una nuova sensibilità nei confronti delle prime età e verso un'ulteriore, più autentica e circostanziata valorizzazione dell'infanzia.

4. *Scenari e segni del presente*

Vorremmo, in conclusione, delineare quelli che potremmo definire scenari e segni del tempo presente. Quali concezioni dell'infanzia, oggi, dominano? Quali appaiono, attualmente, i tratti salienti delle età preadulte? Ce lo chiediamo tutti, anche alla luce di un appannamento dell'idea stessa d'infanzia. Sicuramente si sono notevolmente attenuati i divari, derivanti da taluni svantaggi socioculturali, le evoluzioni che hanno riguardato la cura materiale dei bambini sono state evidenti e sono state accompagnate da arricchimenti sul piano delle conoscenze e delle stimolazioni verso nuove abilità attraverso esperienze anche ludiche. Gli anni Sessanta hanno lasciato un segno importante e tangibile, un'eredità – crediamo – incontrovertibile, l'uguaglianza delle opportunità educative ha rappresentato una vera e propria avventura pedagogica, largamente perseguita e realizzata.

Altri problemi, oggi, si affacciano entro uno scenario che appare sempre più sfaccettato. Da più parti si è ribadito che la formazione si delineerà sempre più come momento strategico, è stato così alla svolta tra i due secoli trascorsi, ha assunto nuova e diversa evidenza negli anni Sessanta del Novecento, dobbiamo, attualmente, tornare a “vivere” la storia formativa dei nostri bambini come evento strategico.

Non sappiamo se ciò sarà possibile: la problematicità è una dimensione costitutiva delle scienze umane e particolarmente delle scienze dell'educazione. Le riforme scolastiche e coloro che le realizzeranno nella quotidianità della realtà scolare

riusciranno a coinvolgere i genitori stessi in una nuova grande avventura pedagogica verso nuovi saperi, *ma con un'attenzione alle radici più antiche della formazione della personalità morale. Perché la realizzazione della personalità nella pienezza delle virtù morali appare una delle emergenze del tempo presente*

Si è davvero diffuso e solidificato quel puerocentrismo, che ha attraversato tutto il Novecento pedagogico? I soggetti in età evolutiva sono davvero al centro o, come notava Butturini, – a metà degli anni Novanta – si è piuttosto fatto strada un “puerocentrismo di tipo narcisistico”?¹⁹ Sovente possiamo osservare che l'attenzione per i bambini si è rivelata un'ascoltazione dei bisogni dell'età infantile quali proiezioni di quelli degli adulti-educatori. E, in parte, naturale che la persona che educa, genitore o insegnante che sia, si aspetti di realizzare, attraverso il proprio figlio o attraverso i propri allievi, tante attese non tradotte in realtà, ma la *proiezione di stampo profondamente narcisistico* è presente in maniera marcata nella nostra società e tutto questo crea problemi alla formazione notevolissimi, tanto che non possiamo non usare l'aggettivo al grado superlativo. Forse, nessuno nella società attuale riesce a sfuggire alle maglie di un narcisismo diffuso, edonistico ed economicistico. Queste configurazioni, certo, rappresentano un problema di grande entità sia sul piano educativo sia sul piano etico-morale.

Dovremmo, tutti insieme, rivivificare sentimenti e istanze, antiche quanto l'uomo, dovremmo ridar fiato ai più profondi motivi educativi. Come sottolinea Sira Serenella Macchietti, approfondita studiosa dell'infanzia e dalla formazione dei suoi formatori: “*ripensare l'educazione a partire dalla relazione* è una sfida che interpella le educatrici e gli educatori perché l'educazione si attua in sintonia di spiriti, in una comunione di valori, in una reciprocità di sentimenti senza i quali non c'è rapporto educativo”²⁰.

Potremmo, ulteriormente, chiederci, quali sono state le concezioni che nel corso dell'ultimo quarto del Novecento hanno, in modo nitido e circostanziato, preconizzato le caratteristiche dell'infanzia e del suo valore, oggi? Il libro di Mary Winn *Bambini senza infanzia*, insieme al più noto di Neil Postman *La scomparsa dell'infanzia*²¹ hanno siglato l'inizio degli anni Ottanta e hanno preconizzato come l'infanzia andasse scomparendo e si delineassero, per certi aspetti, “elementi di adultizzazione del bambino”, attraverso un'eccessiva esposizione televisiva, per il tramite di modelli

inadeguati, attraverso un'emancipazione troppo precoce. Paiono delinearsi due connotazioni fondamentali; da una parte si evidenzia ciò che Marie Winn, aveva rimarcato, ovvero che "è finita l'era della protezione ed è nata l'era dell'iniziazione"²² contrassegnata dal profilarsi della figura di un bambino che risulta precocemente adultizzato e, dall'altra parte, dovremmo, al contrario, fronteggiare gli effetti di una distorta impostazione della relazione educativa che mantiene il bambino, il fanciullo, l'adolescente o addirittura il giovane adulto, in uno stato di perenne protezione. Ci sembra di leggere, quasi in filigrana, due immagini tra loro profondamente differenti, che potrebbero essere le due facce di una stessa medaglia entro le maglie di una complessità densissima. Ci pare di poter cogliere gli esiti della protezione ad oltranza in moltissime situazioni, che riguardano l'infanzia, ma anche le età al confine tra la giovinezza e l'età adulta.

Tutto questo, certo, va letto nell'ottica di una società in forte cambiamento che richiede da tutti noi un impegno profondo e incessante. Non possiamo auspicare che il bambino torni a crescere in strada, a formarsi come ha fatto nell'Ottocento, come ha fatto nel Novecento, come fa ancora oggi in alcune realtà degradate. Oggi, i rischi sono troppi, ma se si crede nell'educazione nel suo realizzarsi, all'educazione che si compie sin dai primi tempi della vita – in progressione e con attenzioni amorevoli e mirate –, le paure più angoscienti e l'iperprotezione più accentuata dovrebbero attenuarsi, se non dissolversi. Vorremmo sottolineare, nella prospettiva di quanto esemplarmente sottolinea Luisa Santelli nel trattare il tema dell'autonomia secondo un'ottica prettamente pedagogica, che la protezione oltre misura, non ispirata dalla ragionevolezza, risulta, in ultima analisi, negazione dell'autonomia e tende a porre falsamente l'educando al centro del processo educativo²³. Crediamo che dovremmo perseguire stili educativi improntati al provare meno paura e sentire e diffondere il tratto della speranza, due sentimenti che, certamente, fondano la personalità umana e ai quali tutte le altre sfere degli "stati dell'anima" si riferiscono.

¹ Si confronti in particolare: G. GENOVESI, *L'educazione dei figli. L'Ottocento* (Firenze, La Nuova Italia 1999).

² E. BECCHI negli scaltriti studi storico pedagogici si sofferma a raffigurare un affresco composito dell'infanzia (cfr. E. BECCHI - P. JULIA, *Storia dell'infanzia 2 Dal Settecento a oggi* (Roma-Bari, Laterza, 1996 – segnatamente L'Ottocento e Il Nostro secolo; E. BECCHI, *Infantologia del No-*

vecento in B. VERTECCHI (a cura di) *Il secolo della scuola* (Firenze, La Nuova Italia, 1995, pp. 21-40).

G. CHIOSSO (in *Novecento pedagogico* (Brescia, La Scuola Ed., 1997) ripercorre in un quadro più ampio, quello del profilo delle teorie educative contemporanee, alcune notazioni particolarmente significative sulle vicende educative dell'infanzia a cavallo tra i due secoli; ci avvinca la sua capacità di penetrare le diverse condizioni infantili in relazione ai differenti ceti, governata da una stringente abilità nella sintesi. Pure G. GENOVESI, nell'opera già citata, penetra nelle differenze tra le diverse infanzie in relazione alle tipologie familiari con l'ulteriore supporto – nella seconda parte – di testimonianze tratte da "testi d'epoca".

³ H. CUNNINGHAM sostiene che il "libro della Key rifletteva da un lato alcune delle idee del tempo, ad esempio nella sua enfasi sull'eugenetica, mentre dall'altro rielaborava la certezza del tardo Ottocento che "salvare il bambino/a fosse un compito di significato politico e sociale veramente fondamentale". (H. CUNNINGHAM, *Storia dell'infanzia XVI-XX secolo*, Bologna, Il Mulino, 1997, p. 201. Il libro della Key, il cui titolo originario era *Barnets aarhundrade*, fu parzialmente tradotto in italiano per i tipi dei Fratelli Bocca nel 1906.

⁴ Non possiamo considerare le questioni attinenti all'infanzia e alla sua considerazione nel corso dei secoli secondo prospettive che si ispirano al criterio del "tutto o nulla". Secondo Stuart Wolf, "l'Ottocento è l'età dell'infanzia" (Cfr. la prefazione di S. Wolf al volume curato da M. FILIPPINI - T. PLEBANI, *Scoperta dell'infanzia, cura, educazione e rappresentazione Venezia 1750-1930* (Marsilio, Venezia, 1999, pp. XII-XV. Nella Premessa all'articolato e significativo volume Wolf sottolinea come sia proprio nell'Ottocento che il bambino diventi soggetto e di conseguenza si estendano le cure e le attenzioni al mondo dell'infanzia ed esse lascino, quindi, "ampie tracce negli archivi").

⁵ Cfr. E. BECCHI, *Storia dell'infanzia II*, cit. particolarmente pp. 132-206.

⁶ Anche G. CHIOSSO si sofferma sulle limitazioni apportate dalle condizioni sociali della famiglia (op. cit. p. 43) come il LO GATTO, secondo un'analisi specificatamente volta verso la scelta professionale (C. LO GATTO, *Orientamento scolastico e professionale* (Firenze, Le Monnier, 1974, pp. 3-4).

⁷ Pur nella sfaccettatura delle situazioni, pare condivisibile la tesi di Pancera secondo la quale "il Settecento resterebbe in gran misura l'ultimo secolo dell'era moderna prima che inizi quella che può essere l'era contemporanea". (Cfr. C. PANCERA, *L'educazione dei figli. Il Settecento* (Firenze, La Nuova Italia, 1999, p. XIV).

⁸ M. BARBAGLI, *Sotto lo stesso tetto. Mutamenti della famiglia in Italia dal XV al XX secolo* (Bologna, Il Mulino 1984).

⁹ Cfr. T. PARSONS, *Struttura della famiglia e socializzazione del bambino* in T. PARSONS - R. F. BALES, *Famiglia e socializzazione* (introduzione, traduzione, note e glossario a cura di G. A. GILLI), Milano, Mondadori Ed., 1974, p. 39 e sgg.

¹⁰ M. L. TREBILIANI, *Il modello mariano e immagine della donna nell'esperienza educativa di Don Bosco* in F. TRANIELLO (a cura di), *Don Bosco nella storia della cultura*

popolare, Torino, SEI, 1987, in particolare pp. 188-192.

¹¹ Walter Schraml sottolinea che Freud "ha riconosciuto che il processo di sviluppo umano – dal neonato all'uomo adulto – non può svolgersi senza crisi. L'affermazione vale parimenti per la personalità sana. Ecco, dunque, annientata la leggenda dell'infanzia felice e spensierata. Ci sembra che sia proprio questa estromissione dal paradiso terrestre dei bambini che ha urtato la suscettibilità di molti e ha fatto sì che prendessero posizione contro la psicoanalisi". (W. J. SCHRAML, *Introduzione alla pedagogia psicoanalitica* (trad. di A. Del Zanna), Roma, Città Nuova Editrice, 1973, pp. 94-95.

¹² Cfr. S. FREUD, *Analisi della fobia di un bambino di cinque anni. Caso clinico del piccolo Hans (1908)*, Opere, vol. V, Torino, Boringhieri, 1972, pp. 475-588. Una disanima esaustiva dei "quadri d'infanzia e abbozzi di figure di bambini" è rintracciabile in E. BECCHI, *Il nostro secolo*, cit., pp. 333-334.

¹³ Cfr. S. VEGETTI FINZI - M. CATENAZZI, *Psicoanalisi ed educazione sessuale*, Roma-Bari, Laterza, 1994 (a pp. 32-44 *La parola al bambino*).

¹⁴ Si possono cogliere interessanti riflessioni a questo riguardo in R. MASSA, *La svolta psicoanalitica* in R. MASSA (con la collaborazione di D. DEMETRIO, P. MOTTANA, A. REZZARA, M. G. RIVA), *Istituzioni di Pedagogia e scienze dell'educazione*, Roma-Bari, Laterza, 1990 e P. MOTTANA, *Formazione e affetti. Il contributo della psicoanalisi allo stu-*

dio e alla elaborazione dei processi di apprendimento, Roma, A. Armando, particolarmente pp. 38-43, 1993.

¹⁵ Cfr. O. ROSSI CASSOTTANA, *Freud e la pedagogia*, relazione svolta per il convegno "Critica del Novecento", Facoltà di Lingue e Letterature straniere, Università di Genova (6-8 maggio 1998).

¹⁶ Freud affermava: "Il bambino è diventato l'oggetto principale dell'investigazione psicoanalitica, da questo punto di vista ha preso il posto del nevrotico su cui la psicoanalisi delle origini aveva concentrato il proprio lavoro" (S. FREUD, *Opere*, vol. X, Torino, Boringhieri, p. 181).

¹⁷ R. MASSA, *op. cit.*, p. 238.

¹⁸ S. FREUD, *Opere*, vol. X, cit. p. 182.

¹⁹ E. BUTTURINI, *Famiglia contemporanea e educazione ai valori*, in L. SANTELLI BECCEGATO (a cura di), *Bisogno di valori*, Brescia, La Scuola Editrice, 1991, p. 104.

²⁰ S. S. MACCHIETTI, *Appunti per una pedagogia della persona*, Roma, Bulzoni Editore, 1998, p. 187.

²¹ N. POSTMAN, *La scomparsa dell'infanzia* trad. it., Roma, A. Armando, 1984.

²² M. WINN, *Bambini senza infanzia*, trad. it., Roma, A. Armando, 1984, pp. 12-13.

²³ Cfr. L. SANTELLI BECCEGATO, *L'autonomia, fondamentali*, in AA.VV. (introduzione di G. Cattanei), *L'io, il Sé, l'Altro negli Orientamenti per la scuola materna*, Brescia, La Scuola Editrice, 1993, pp. 27-44.



Stop allo sfruttamento! Giocare è un diritto Antonello Cacciatore, Classe III B, Scuola Secondaria di primo grado, Istituto Comprensivo - Stigliano (Matera)

Infanzia e bisogni educativi speciali

VALERIA ROSSINI
Ricercatrice Dipartimento di Scienze Pedagogiche
Università di Bari

1. Crescere nelle difficoltà: barriere relazionali e handicap

L'infanzia rappresenta ormai un territorio esplorato da molteplici punti di vista, sulla scia di un interesse scientifico e culturale che prende avvio all'inizio del secolo scorso, giustamente considerato il "secolo dell'infanzia" in seguito a quella "rivoluzione copernicana" che ha posto il bambino al centro del proprio processo di sviluppo e di educazione.

All'interno del mondo infantile, apparentemente rappresentabile con i colori della pura gioia e dell'incontenibile vitalità, esistono regioni di sofferenza e di problematicità che rendono difficile e complicata la costruzione autonoma del percorso verso la vita adulta.

La presenza di un deficit può costituire un ostacolo nelle diverse tappe di maturazione e di apprendimento del bambino, se si manifesta in contesti relazionali incapaci di convivere con le sue molteplici sfumature. Per tale ragione, gli studi psicologici e l'esperienza clinica hanno sottolineato l'importanza di ricostruire la storia personale del bambino disabile, una storia che inizia molto presto, già nella vita intrauterina, e che informa interamente il suo divenire, snodandosi attraverso esperienze comunicativo-emozionali che possono aggravare l'originario danno biologico.

«La qualità delle relazioni che caratterizzano i primi anni di vita ha un ruolo fondamentale nel plasmare le modalità con cui si costruisce la realtà della mente; questi processi elaborativi continuano per tutta l'esistenza dell'individuo, ma hanno un'importanza cruciale nelle fasi iniziali

dello sviluppo, in quanto possono influenzare in maniera significativa le prime connessioni neurali e l'organizzazione stessa del cervello».¹

Di qui l'importanza della tempestività dell'intervento diagnostico e terapeutico sul deficit e della conseguente azione di riduzione dell'handicap, che devono essere attuati il più precocemente possibile, agendo sul sistema delle primissime interazioni ambientali, per cercare di indirizzarle verso modalità idonee a rispondere alle esigenze affettive ed educative che il bambino disabile manifesta con la stessa urgenza di ogni altro bambino, con o senza deficit.

La presa in carico dei bisogni educativi speciali derivanti dalle condizioni di disabilità è un processo delicato e graduale che deve tenere in debita considerazione la molteplicità di fattori contestuali (personali e ambientali) che concorrono alla costruzione dell'handicap, oggi meglio definito dalla più recente classificazione dell'Organizzazione Mondiale della Sanità (ICF, 2001) con l'espressione «restrizione nella partecipazione».

Utilizzando il modello dell'ICF è possibile, da un lato, individuare in modo sincronico i diversi fattori che influenzano lo stato di salute di qualsiasi individuo e che sono responsabili di eventuali problemi nelle funzioni e nelle strutture corporee (menomazioni), limitazioni nell'attività (disabilità) e restrizioni nella partecipazione (handicap), dall'altro conoscere e accompagnare in modo diacronico un percorso esistenziale all'interno del quale le variabili causali delle difficoltà si intrecciano inestricabilmente.

Non bisogna dimenticare, infatti, che il processo educativo di un bambino disabile inizia spesso all'interno di una situazione fortemente stressante e traumatica: il difficile clima familiare, il dolore fisico

e le pratiche mediche invasive, la sensazione di isolamento e abbandono possono originare un “trauma cumulativo” le cui manifestazioni cliniche si sommano a quelle legate alla compromissione, originando una serie di barriere e ostacoli al coinvolgimento del bambino nelle diverse aree della vita.

Per tutte queste ragioni, l'educazione speciale deve poggiare sull'analisi psicopedagogica della stretta interrelazione tra fasi dello sviluppo e percorsi di apprendimento, e cioè sullo studio approfondito e dinamico delle eventuali disfunzioni nell'interazione tra individuo e ambiente, che possono rallentare o impedire il raggiungimento di importanti traguardi nelle aree psicofisica, comportamentale e socio-relazionale.

Lo sviluppo fisico e/o psichico è rappresentabile infatti come un processo complesso che segue tanto leggi genetiche, quanto ambientali, per questo va considerato come il risultato dell'interazione del patrimonio genetico con l'ambiente, ossia all'interno di un rapporto tra natura e cultura che comprende aspetti organici (le strutture), funzionali (motricità, linguaggio, intelligenza), e infine il legame tra strutture e relative funzioni, come risulta dai diversi livelli di capacità.²

L'attuale enfasi sull'individualizzazione dell'apprendimento prende avvio proprio dalla consapevolezza della forte imprevedibilità ed eterogeneità del processo di sviluppo – soprattutto nell'età evolutiva – da cui discende la necessità di rispettarne i ritmi e le modalità di svolgimento. «Ad una prospettiva di uno sviluppo lineare più o meno omogenea e uniforme, si sono affiancate ipotesi che andavano ad osservare, verificare e valutare i processi di sviluppo nella loro estrema variabilità, con asimmetrie, con instabilità, incostanze, incoerenze, difformità, eterocronie, che non avevano legami strettamente, paradigmaticamente legati a un concetto di omogeneità, uniformità dello sviluppo».³ Tale eterocronia nello sviluppo comporta la possibilità di raggiungere i traguardi evolutivi in tempi diversi e con velocità differenti a seconda della gravità e della pervasività del deficit, grazie all'investimento delle energie psichiche in aree non compromesse.

Soprattutto nelle prime fasi dello sviluppo evolutivo, infatti, le zone del cervello non intaccate dal deficit svolgono una funzione vicariante e compensativa, e per questo andrebbero sollecitate con positive esperienze di apprendimento in grado di continuare e rafforzare questo circolo virtuoso.

2. Educare nelle diversità: promozione dell'integrazione

Da quanto appena detto emerge come le diversità relative al deficit e all'handicap debbano essere inquadrare all'interno di una situazione che non si definisce solo in funzione del danno di partenza, delle funzioni integre e di quelle deficitarie, ma anche in relazione ai contesti di vita. L'estrema variabilità dei processi di apprendimento dei soggetti con deficit e l'influenza di numerosissime variabili che intervengono nel percorso educativo – facilitandolo o ostacolando – pongono in luce l'esigenza di adottare una visione ecologica delle situazioni di handicap, all'interno delle quali un ruolo importantissimo è attribuito agli interventi di promozione dell'integrazione.

La promozione dell'integrazione nel contesto scolastico, che secondo la legge 104/92 «ha come obiettivo lo sviluppo delle potenzialità della persona handicappata nell'apprendimento, nella comunicazione, nelle relazioni e nella socializzazione», si configura come una sfida fondamentale in ordine alla facilitazione del percorso educativo del bambino diversamente abile verso l'autonomia, sulla base di una indubitabile realtà pedagogica, data dalla fiducia nel potenziale intellettivo. I risultati della ricerca nel campo delle neuroscienze hanno dimostrato, infatti, che i migliori risultati si ottengono quanto più l'intervento viene effettuato nei primi anni dello sviluppo, quando il sistema nervoso centrale è maggiormente ricettivo nei confronti delle sollecitazioni esterne e il tempo a disposizione è ovviamente più prolungato.

D'altro canto, è fondamentale garantire la continuità del percorso formativo e riabilitativo, che dovrebbe estendersi lungo tutto il corso della vita, con due speciali avvertenze. La prima invita a pensare all'educazione speciale in contesti naturali, nei quali il soggetto disabile possa esercitare e coinvolgere le sue facoltà in modo concreto e dinamico. La seconda sottolinea l'esigenza di un intervento globale e unitario, partendo dal presupposto che ogni facoltà che si riesce a potenziare nel bambino ha delle ripercussioni benefiche sulle altre (il linguaggio è essenziale per sviluppare la maturazione del pensiero, come le abilità grossomotorie e fino-motorie sono fondamentali per l'organizzazione delle facoltà cognitive).⁴

Vediamo quali possono essere le ricadute di queste considerazioni nella programmazione individualizzata per gli alunni diversamente abili.

Secondo il D.P.R. 24 febbraio 1994 il percorso dell'individualizzazione si snoda attraverso tre tappe strettamente connesse fra loro.

La diagnosi funzionale, quale primo momento progettuale, prevede la raccolta di dati clinici e psico-sociali e di osservazioni sul livello raggiunto nelle diverse aree di sviluppo. Il profilo dinamico-funzionale trasforma successivamente i dati di conoscenza in vista della predisposizione del piano educativo individualizzato.

In questa fase, che rappresenta il punto di contatto tra «ciò che so» sul bambino e «ciò che posso fare» per lui, si tratta di stabilire il prevedibile livello di sviluppo dell'alunno, nella consapevolezza che esso non dipende esclusivamente dalle capacità effettivamente possedute, ma anche e soprattutto dalla quantità e dalla qualità degli stimoli offerti per il loro potenziamento.

Vygotskij ha elaborato il concetto di *zona di sviluppo prossimale* per indicare lo spazio interposto fra il livello di sviluppo attuale o effettivo del bambino, determinato dalla soluzione indipendente di problemi, e il suo livello di sviluppo emergente o potenziale, dato dalla soluzione di problemi con il sostegno di un adulto o attraverso la collaborazione con compagni più competenti. La *zona di sviluppo prossimale* rappresenta allora la differenza tra il livello effettivo, definito mediante prove eseguite dal soggetto da solo, senza aiuto, e il livello di sviluppo potenziale individuato attraverso compiti di *problem solving* eseguiti sotto la guida dell'adulto o in collaborazione con compagni più esperti. L'apprendimento crea la zona di sviluppo prossimale nel senso che attiva una varietà di processi evolutivi che possono operare solo quando il bambino interagisce con i suoi pari e con le altre persone del suo ambiente.⁵

Nella progettazione di itinerari di apprendimento individualizzati, l'utilizzazione di questo concetto si rivela utile al fine di distinguere tra interventi di potenziamento nelle aree non compromesse (ciò che il bambino sa fare), e interventi di sollecitazione/recupero nelle aree compromesse (ciò che il bambino non sa fare, o non sa ancora fare). Inoltre, e forse ciò rappresenta un'indicazione ancora più importante, il monitoraggio continuo e costante dell'accrescimento dei margini della zona di sviluppo prossimale consente di abbandonare definitivamente la tendenza stigmatizzante verso le difficoltà di apprendimento, tradizionalmente considerate come difficoltà dell'alunno e non anche come difficoltà che l'insegnante può eventualmente incontrare nella predisposizione

degli opportuni interventi di sollecitazione.

Infatti, i bisogni educativi speciali che derivano da difficoltà nell'apprendimento scolastico – più o meno gravi e più o meno transitorie – rappresentano una categoria amplissima e riferibile a molti tipi di cause. «Si potrebbe dire che ogni bambino può incontrare nella sua vita una situazione che gli crea bisogni educativi speciali; dunque è una condizione che ci riguarda tutti e a cui siamo tenuti, deontologicamente e politicamente, a rispondere in modo adeguato».⁶

Di qui la necessità di ripensare il rapporto tra attività di sostegno e bisogni educativi speciali, sulla base dei seguenti presupposti:

- le attività di sostegno non possono più essere legate a un ruolo specifico, ma devono riferirsi a una funzione di sostegno che sia allargata a tutti i docenti, curricolari e specializzati;
- l'integrazione non può essere ridotta semplicemente a uno stare insieme per fini di socializzazione, in quanto rappresenta lo strumento privilegiato per l'esercizio del diritto allo studio che riguarda tutti gli alunni;
- le difficoltà di apprendimento sono anche difficoltà di insegnamento, e determinano bisogni educativi speciali nel momento in cui richiedono risposte differenziate che la didattica ordinaria non riesce a offrire.

Per concludere, da quanto detto finora emerge come la riflessione sulle problematiche dell'infanzia in difficoltà vada inquadrata all'interno di una riflessione più profonda – di ordine pedagogico – sul significato di *specialità*, affinché gli interventi speciali si configurino sempre meno come strumento di discriminazione nei confronti dell'*anormalità* intesa come scostamento patologico dalla norma, e sempre più come azione e riflessione sulla *differenza* intesa come ricchezza e originalità nell'ottica dell'uguaglianza delle opportunità formative.

¹ S. GODELLI, *Il bambino con handicap e la sua famiglia*, in G. ELIA (a cura di), *Abilità sociali. Contesti e qualità delle integrazioni*, G. Laterza, Bari 2002, p. 98.

² L. TRISCIUZZI, C. FRATINI, M.A. GALANTI, *Manuale di pedagogia speciale*, Laterza, Roma-Bari 2001, p. 69.

³ N. CUOMO, *Il dialogo tra diverse discipline e la pedagogia speciale* "Studium Educationis", 2001, n. 3, p. 649.

⁴ Cfr. L. D'ALONZO, *Pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia 2003, p. 58.

⁵ Cfr. A. PALADINO, *Deficit in età scolare. Cosa conoscere*, G. Laterza, Bari 1999, pp. 47-48.

⁶ D. IANES, S. CRAMEROTTI, *Gli alunni con Bisogni*

Educativi Speciali: Dal Piano educativo individualizzato al progetto di vita, Prima Parte "L'integrazione scolastica e sociale", 2003, n. 2/4, pp. 395-396.

Riferimenti bibliografici

A. CANEVARO, *Quel bambino là... Scuola dell'infanzia, handicap e integrazione* La Nuova Italia, Firenze 1996.

A. CANEVARO, *Pedagogia speciale. La riduzione dell'handicap*, Mondadori, Milano 1999.

A. CANEVARO, *La pedagogia speciale* "Studium Educationis", Cedam, Padova 2001.

M. CRAHAY, *Psicopedagogia* La Scuola, Brescia 2000.

L. COTTINI, *Didattica speciale e integrazione scolastica*, Carocci, Roma 2004.

L. D'ALONZO, *Pedagogia speciale*, La Scuola, Brescia 2003.

L. DE ANNA, *Pedagogia speciale. I bisogni educativi speciali*, Guerini, Milano 1998.

G. ELIA (a cura di), *Abilità sociali. Contesti e qualità delle integrazioni*, G. Laterza, Bari 2002.

P. GASPARI, *Speciale, innanzitutto. Autonomia, «handicap» e scuola dell'infanzia*, Anicia, Roma 2000.

M. GELATI, *Pedagogia speciale e integrazione*, Carocci, Roma 2004.

D. IANES, *Didattica speciale dell'integrazione. Un insegnamento sensibile alle differenze*, Erickson, Trento 2001.

D. IANES, S. CRAMEROTTI, *Gli alunni con Bisogni Educativi Speciali: Dal Piano educativo individualizzato al progetto di vita, Prima Parte* "L'integrazione scolastica e sociale", 2003, n. 2/4.

S. MARSICANO, *Elementi di psicopedagogia*, FrancoAngeli, Milano 1998.

R. MONTANI BRIGO, R. CALDIN PUPULIN, *Disabilità: quadro teorico e percorsi di integrazione*, Cleup, Padova 2000.

ORGANIZZAZIONE MONDIALE DELLA SANITÀ, *Classificazione Internazionale del Funzionamento, della Disabilità e della Salute*, Erickson, Trento 2001.

A. PALADINO, *Deficit in età scolare. Cosa conosciamo?*, Laterza, Bari 1999.

M. PAVONE, *Educare nelle diversità. Percorsi per la gestione dell'handicap*, La Scuola, Brescia 2001.

M. PAVONE, M. TORTELLO (a cura di), *Individualizzazione e integrazione*, La Scuola, Brescia 2002.

O. PINO, *Funziono, dunque sono? Un'analisi globale dei fattori di sviluppo nelle disabilità*, Vannini, Gussago (BR) 2004.

S. SORESI, *Psicologia dell'handicap e della riabilitazione*, Il Mulino, Bologna 1998.

S. SORESI, L. NOTA, *La facilitazione dell'integrazione scolastica*, Erip, Pordenone 2001.

L. TRISCIUZZI, C. FRATINI, M. A. GALANTI, *Manuale di pedagogia speciale*, Laterza, Roma-Bari 2001.

L. TRISCIUZZI, M. A. GALANTI, *Pedagogia e didattica speciale per insegnanti di sostegno e operatori della formazione*, ETS, Pisa 2001.



La famiglia è un diritto Lorella Verrastro - Floriana Gruosso - Mariana Genovese, Classe II C, Scuola Secondaria di primo grado "F. Torraca" - Potenza

Quale valutazione dell'infanzia?

GIANCARLO GALEAZZI

Presidente Istituto Teologico Marchigiano - Ancona

Nei confronti dell'infanzia sono stati assunti nel tempo *atteggiamenti decisamente differenziati*, che, a voler schematizzare, possono essere ricondotti ad almeno tre impostazioni da assumere come *emblematiche* di concezioni che hanno un valore non solo *storico* ma anche *teoretico*, in quanto indicano alcuni *paradigmatici approcci* all'infanzia. In conseguenza di precise *antropologie*.

1. *Una prima modalità* di considerare l'infanzia è decisamente *negativa*. Infatti, considera il minorenni come un "minorato", che deve essere portato a diventare maggiorenne, superando la sua menomazione infantile e guadagnando, così, quella normalità che è propria dell'autonomia razionale e volontaria, autonomia che ne fa, propriamente parlando, una persona. Si tratta di una impostazione che, com'è evidente, commisura l'uomo sulla base dell'esercizio di alcune sue capacità, in assenza delle quali o nel loro mancato uso c'è una condizione di minorità, la quale pertanto non è semplicemente una *minorità* giuridica, ma una vera e propria *minorazione* sul piano delle effettive possibilità. L'identificazione nel bambino di comportamenti presenti nei pazzi o negli animali giustifica una tale *svalutazione* dell'infanzia, per cui l'obiettivo è fuoriuscirne quanto prima, guadagnando una condizione pienamente umana. In breve, in questa ottica l'infanzia è un *disvalore*: è l'atteggiamento tipico dell'*adultismo*, che misura il valore di una condizione con il metro dell'adulto: è, per così dire, una forma di "specismo", che penalizza la condizione infantile, come peraltro quella femminile, o servile o patologica: in misura diversa sono stati di vita negativi, da cui, se si può, occorre fuoriuscire per raggiungere la positività propria dell'adulto e della sua maturità.

Una seconda modalità di considerare l'infanzia è antitetica a quella precedente, in quanto scorge nell'infanzia una *positività*, che porta a caratteriz-

zare quella infantile come una condizione di una originaria creatività. Alla precedente svalutazione dell'infanzia si sostituisce una sua *mitizzazione*, che rende l'infanzia addirittura una condizione privilegiata, e pertanto da preservare e custodire nella sua specificità. Si tratta di un atteggiamento che, a ben vedere, è una *valorizzazione* dell'infanzia, di cui tuttavia non permette una valutazione piena, essendo il "fanciullino" l'*idealizzazione* di un carattere dell'infanzia. Potremmo anche dire che, in questa ottica, l'infanzia è caratterizzata da alcuni *valori*, cui bisogna riferirsi per una valutazione positiva del bambino, il quale, pertanto, vale solo e soltanto in riferimento a tali valori che, in una certa misura, l'adulto è chiamato a conservare e preservare oltre l'età infantile, perché costituiscono la modalità per realizzare una umanità in pienezza.

Dunque, queste due concezioni dell'infanzia sono antitetiche, pur se entrambe, in ultima analisi, prendono in considerazione la *condizione non razionale* del bambino: una in termini di negativa *irrazionalità*, l'altra di positiva *arrazionalità*.

Di contro a queste due caratterizzazioni (morale, anzi *moralista*, una, ed estetica, anzi *estetizzante*, l'altra) si pone una *terza concezione* dell'infanzia, quella che ne rivendica la *specificità*, e lo fa rivendicandone nel contempo il *rispetto*. E, questa, una impostazione che si è andata precisando attraverso due posizioni fondamentali: quella che riconosce il *valore* dell'infanzia: sia in sé sia nel contesto dello sviluppo umano, e quella che scopre la *dignità* del bambino in quanto persona.

Da Montaigne a Comenio, da Locke a Rousseau, da Pestalozzi a Froebel a Herbart, la storia dell'infanzia e della sua educazione si connota per la crescente richiesta di comprendere sempre più adeguatamente l'infanzia: il suo *valore* reclama specifiche metodologie educative e specifiche istituzioni scolastiche. Si tratta, com'è facile intuire, di una vera e propria "rivoluzione copernicana",

quella infantile come una condizione di autenticità che si colloca soprattutto a livello psicologico e educativo, metodologico e didattico, e che ha trovato nel romanzo pedagogico *Emilio* il suo manifesto programmatico.

Ma non siamo ancora alla vera e propria *scoperta dell'infanzia* che avverrà quando il rispetto nei suoi confronti sarà conseguente al riconoscimento che il bambino è *persona a pieno titolo* deve godere, cioè, di quella *dignità* propria dell'essere persona e per la quale (come ha efficacemente sintetizzato Kant) "la persona è sempre fine e mai puro mezzo", e quindi non si può, nemmeno a buon fine, usare dell'infanzia. In altre parole, si può parlare propriamente di "scoperta" dell'infanzia, quando si perviene ad una concezione *ontologica* e *antropologica* del bambino come persona: come persona in età infantile, dove il riferimento cronologico nulla toglie alla piena dignità del soggetto. In questo senso, potremmo dire che con Maria Montessori, con il riconoscimento della capacità di "autoeducazione" dell'infanzia e con la elaborazione di una "pedagogia scientifica" è possibile cogliere "il segreto del bambino" e giungere alla vera e propria "scoperta dell'infanzia" (è, questo il nuovo titolo dato nel 1950 all'opera del 1909: *Il metodo della pedagogia scientifica applicato all'educazione infantile nelle Case dei bambini*).

Ciò giustifica la definizione che del '900 è stata data: "il secolo del bambino" (così titolava il suo libro Ellen Key, così successivamente titolava il primo capitolo de *Il segreto dell'infanzia* Montessori) ed è alla Montessori che va attribuito il merito di essere giunta a riconoscere al bambino la *dignità* di persona. Ne consegue che, per quanto i rapporti bambini-adulti debbano essere *asimmetrici* (figli-genitori, alunni-insegnanti ecc.), tali rapporti devono avere pur sempre un carattere *paritetico* (persona è il genitore, persona è il figlio, persona è l'insegnante, persona è l'alunno ecc.). Da qui la consapevolezza che l'educazione è (per usare un'espressione di Maritain) "un risveglio umano", per cui la persona attraverso un processo di personalizzazione conquista la propria personalità: quest'ultima è, dunque, il traguardo cui tende la persona, cioè l'uomo in quanto uomo o, meglio, l'uomo in quanto si umanizza incessantemente.

Dunque, nell'ottica di questa terza impostazione, l'infanzia è *valore* e, in quanto tale, obbliga al rispetto del bambino: un rispetto configurato prima in termini *psicologici* e *metodologici* e poi in termini *ontologici* e *antropologici*. L'eguaglianza

za delle persone non soffre discriminazioni: nemmeno di età. Ripetiamo: si tratta dell'*uguaglianza* legata alla dignità tipica dell'essere persona, e che può coniugarsi, anzi si deve coniugare con la diversità, che è altrettanto peculiare dell'essere persona. Occorre, peraltro, fare attenzione affinché le diversità, pur legittime, non si trasformino in disuguaglianze; il riconoscimento delle differenze deve quindi accompagnarsi con il riconoscimento della pari uguaglianza dei diritti e delle opportunità.

Non occorre sottolineare che si tratta di idee tutt'altro che facili, ma non ci sono alternative, pena la caduta in una qualche forma palese o occulta di "pedagogia nera": la guerra che l'adulto combatte contro il bambino (per *domarne l'indocilità*, per *frenarne l'irresponsabilità* quant'altro si possa dire in una considerazione pessimistica dell'infanzia) è per la Montessori "la madre di tutte le guerre". Alla "pedagogia nera" incentrata sulla "persecuzione del bambino" (Alice Miller), sulla "colonizzazione dell'infanzia" (Gregoire Mendel), occorre sostituire una "pedagogia bianca", cioè una pedagogia all'insegna di quella "normalizzazione" che, secondo Montessori, mette il bambino in grado di realizzare il suo sviluppo di persona impegnata a conquistare la sua personalità.

2. Attualmente, al di là della enfattizzazione di certe denunce, quel che va evidenziato (e condiviso) è il perpetuarsi di un atteggiamento negativo o solo parzialmente positivo nei confronti dell'infanzia, e, soprattutto, il non venir meno di una multiforme violenza nei suoi confronti tanto che la grande acquisizione della scoperta dell'infanzia sembra oggi messa a repentaglio da una società in cui sempre più frequenti sono le forme di uso (o, addirittura, di abuso) dell'infanzia.

La situazione è tale che non si è esitato a parlare di "scomparsa dell'infanzia" (Neil Postman) o di "bambini senza infanzia" (Marie Winn). L'allarme lanciato da questi studiosi si colloca in una situazione contrassegnata da profonde contraddizioni; infatti, per un verso, assistiamo alla *difesa dell'infanzia* che ha prodotto quelle Carte dei diritti minorili come la Dichiarazione (1958) e la Convenzione (1988) dell'ONU sui diritti del bambino, e, per altro verso, siamo in presenza di crescenti forme di *violenza* sull'infanzia, in particolare nei rapporti individuali e nella comunicazione sociale. Insomma, il proclamato *rispetto* dell'infanzia e la riconosciuta *responsabilità* nei suoi confronti si scontrano con la pratica della *reificazione* o *mercificazione* dell'infanzia, per cui la *scoperta*

dell'infanzia si connota sempre più in termini meramente astratti e retorici. In breve: ciò che viene affermato in linea *di principio*, è contraddetto *di fatto* da un costume sociale e culturale, che va perdendo "il senso dell'infanzia", ossia il rispetto della sua specificità e il riconoscimento della sua dignità: valga per tutti la denuncia di Karl Popper nei confronti della televisione "cattiva maestra", per non dire delle aberranti forme di turismo sessuale e di sfruttamento del lavoro e della prostituzione minorili.

3. Appare pertanto necessario e urgente fuoriuscire dalla situazione attuale che vanifica una delle conquiste più preziose della modernità, vale a dire la scoperta dell'infanzia: ne va – si badi – non solo dell'infanzia ma dell'uomo stesso, in quanto il concetto di persona perde di consistenza ogni volta che teoricamente (ieri) o praticamente (oggi) non comprende *de jure* o *de facto* chi invece ne fa parte: schiavi e indigeni, donne e bambini, per limitarci a note categorie di persone messe in discussione nel loro essere persone. Non si ha la possibilità di cogliere la persona nella pienezza del suo significato, se alcune categorie di persone vengono considerate ad essa estranee. È, dunque, una perdita secca per tutti, se si torna ad una considerazione, che sembrava aver fatto il suo tempo, secondo cui, per esempio, i bambini non sono persone o, tutt'al più, lo sono solo in potenza.

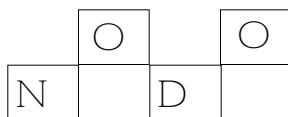
Può aiutare a riguadagnare una coscienza che si è opacizzata, se non addirittura cancellata, il fare memoria del percorso attraverso cui si è passati "dalla scoperta alla scomparsa" dell'infanzia (L. Trisciuzzi e F. Cambi), per promuovere una *riscoperta dell'infanzia*.

Vorremmo allora concludere, ricordando che

la considerazione (storica e ideologica) dell'infanzia che si è andata connotando in un triplice atteggiamento comporta che si abbia consapevolezza della loro incompatibilità, e che la considerazione dell'infanzia come disvalore e la considerazione dell'infanzia come portatrice di alcuni valori lascino il posto alla considerazione dell'infanzia come valore in sé, condizione cioè caratterizzata dalla dignità propria della persona umana.

Ecco il punto su cui occorre oggi insistere di fronte ad una situazione in cui a parole la nuova considerazione sembra del tutto acquisita, mentre in pratica essa è continuamente trascurata e contraddetta. Come per i diritti umani in genere, anche per i diritti che sono specifici dell'infanzia (che poi altro non sono se non i diritti umani tradotti nella specifica condizione dell'età evolutiva), occorre non semplicemente enunciarli, elencarli, dichiararli; occorre anche favorire quanto concretamente ne permette il rispetto, la realizzazione, la promozione effettiva.

È qui che la *questione dell'infanzia* appare nella sua reale dimensione di *questione sociale* nel senso che chiama in causa un modello di sviluppo che sia compatibile con un'antropologia integrale, integrale perché rispettosa non solo di tutto l'uomo, ma anche di tutti gli uomini, e di tutti gli uomini nelle diverse età e nei diversi stati della vita. Solo a condizione di muovere dall'infanzia come valore sarà possibile individuare i valori dell'infanzia: ripristinare il senso della dignità della persona impegnando la società a commisurarsi ad essa è la condizione per il futuro stesso dell'uomo: la *riscoperta dell'infanzia* è l'imperativo cui la società contemporanea deve essere richiamata su un piano che non sia solo pedagogico ma più ampiamente culturale e sociale.



Perché nei piccoli conti il futuro

ANTONIO NAPOLIONI

Docente di Catechetica - Istituto Teologico Marchigiano - Ancona

1. Dall'utopia alla speranza

L'infanzia è stata spesso resa protagonista di utopie e di idealizzazioni: dall'ambiguità che il *pueraveva* nelle culture antiche, all'amplificazione romantica del mondo fiabesco dei bambini, quasi per riproporre agli adulti l'anelito a un paradiso perduto. Il mito dell'infanzia è per molti quello di una splendida incoscienza, una sorta di mondo magico, fuori dal tempo e dalla storia, che alimenta un'infantile idea del futuro come replica infinita del presente, del genere "e vissero per sempre felici e contenti".

Il messaggio evangelico impone di fare i conti con un altro modo di vedere il bambino, nella sua realtà e nel suo affascinante mistero. Oltre alle pagine bibliche, bisognerebbe anche attingere alla vasta corrente di teologia spirituale culminata nella "piccola via" di Teresa di Lisieux, per intuire di quali grandi valori sia portatore il bambino anche per il mondo degli adulti. Un futuro pieno di speranza è quello che Charles Peguy vede nell'immagine della "bambina speranza". La fede e la carità, sue sorelle maggiori, non stupiscono, sono troppo evidenti, si impongono da sé; Dio, invece, si lascia stupire dalla piccola speranza. Lei cammina tra le due maggiori e quasi non si nota, sembra che siano loro a tirarla e invece è lei, la piccina, che trascina tutto. L'esperienza della vita lo conferma: tutto si fa per i bambini, è per loro che si lavora, è a loro che pensa il padre, in attesa del giorno in cui i figli prenderanno il suo posto. Il regno è dei suoi figli, verrà il loro tempo, come nella Chiesa, che per questo continua il suo lavoro, in ogni parrocchia, verso il futuro, a partire da una particolare attenzione per i più piccoli:

"Tutto quel che si fa lo si fa per i bambini.
E sono i bambini che fanno fare tutto.
Tutto quello che si fa.
Come se ci prendessero per mano.

Così tutto quello che si fa, tutto quello che la gente fa lo si fa per la piccola speranza.

Tutto quello che c'è di piccolo è tutto quello che c'è di più bello e di più grande.

Tutto quello che c'è di nuovo è tutto quello che c'è di più bello e di più grande.

Cosa si farebbe, cosa si sarebbe, mio Dio, senza i bambini.

Cosa si diventerebbe".¹

La fede rende l'utopia vivibile, e il futuro è atteso, sperato, accolto come avvento del Regno. I bambini possono restituire tutta la Chiesa a questa sua vera identità, nell'intimo e nel dinamismo della storia. Una conferma visibile viene da Giovanni Paolo II che, a contatto con i bambini di ogni continente e di ogni razza, ne affermava con vigore i diritti, come segno di promozione integrale dell'uomo. Soprattutto la famiglia deve riservare una specialissima attenzione al bambino, specie quando è piccolo e bisognoso di tutto, malato, sofferente o handicappato. I bambini sono la "primavera della vita, anticipo della storia futura di ognuna delle presenti patrie terrene. Nessun paese del mondo, nessun sistema politico può pensare al proprio avvenire se non attraverso l'immagine di queste nuove generazioni che dai loro genitori assumeranno il molteplice patrimonio dei valori, dei doveri e delle aspirazioni della nazione alla quale appartengono e di tutta la famiglia umana".²

Il 13 dicembre 1994, nella *Lettera ai bambini nell'anno della famiglia*, questa stima per i bambini è direttamente espressa loro con un eccezionale atto di magistero pontificio³. Il "vangelo del bambino" viene poi riproposto agli adulti: *Diamo ai bambini un futuro di pace* è il tema che il Papa sceglie per la giornata mondiale della pace 1996. Il futuro si prepara educando le nuove generazioni alla pace, senza indulgere al pessimismo, ma valorizzando gli sforzi in atto. I bambini non sono

pesi per la società, ma possono diventare protagonisti e testimoni, maestri e araldi di pace a beneficio degli stessi adulti, che “devono imparare dai bambini le vie di Dio”⁴ e farsi piccoli per crescere nella speranza.

Con questo spirito, occorre lasciarsi interrogare dal presente che i bambini vivono in ogni parte del mondo, sia nello scandalo dell’ignoranza, della miseria e della denutrizione, sia in quello della protezione eccessiva e dell’abbandono affettivo ed effettivo. Un bambino non è soltanto una vita che reclama un diritto al futuro, ma esprime nella sua debolezza la necessità che la vita sia vivibile per tutti. Può raccogliere il grido dei bambini una Chiesa che si modella sugli orientamenti evangelici della carità e dell’opzione preferenziale per i deboli e gli ultimi e, viceversa, solo una Chiesa che rimetta l’infanzia al suo centro sarà capace di autentica solidarietà con i poveri.

2. Un progetto animato da una profezia

La Chiesa italiana cerca di dare nuovo spessore culturale alla sua multiforme azione pastorale, affinché incida efficacemente nelle strutture di pensiero, negli atteggiamenti di valore, nelle scelte sociali, in un tempo caratterizzato da gravi trasformazioni accomunate dalla “debolezza” del pensiero piuttosto che dalla difesa del debole. La riflessione teologica e la mediazione culturale non possono restare chiuse nei luoghi della cultura accademica, ma devono giocare nel tessuto delle comunità cristiane. A che serve, d’altronde, la moderna enfasi sul progetto pastorale senza un’anima, un’ispirazione evangelica, una profezia ispirata?

In questo senso vale la pena raccogliere le suggestioni di alcuni grandi teologi in ordine al rapporto tra il bambino e il tempo.

Per Karl Rahner, la concezione lineare del tempo biblico-cristiano rischia di legittimare una concezione quantitativa della maturità esistenziale, che si accumulerebbe man mano fino all’età adulta. L’uomo ha anche il diritto-dovere di fare i conti con la totalità del tempo, passato o futuro, e l’eternità verso la quale egli si dirige durante la sua vita temporale non è un’aggiunta, una specie di prolungamento lineare fino all’infinito, ma è il valore permanente che la sua esistenza prende agli occhi di Dio.

Più che dalla durata, la storia dell’uomo è segnata dalla totalità con cui egli sperimenta la propria vita, in libertà e relazione intima con gli altri esseri, fino all’eternità, che è raccolta del tempo



Un bambino un fiore Alessandra Cifarelli, Classe III E, Scuola Secondaria di primo grado “Nicola Sole” - Senise (Potenza)

vissuto in qualità e pienezza. Andrebbe ripensato in tale prospettiva tanto dibattito intorno alla “qualità della vita”, in nome della quale si finisce anche col negare la vita del

minus habens Su questa base, Rahner libera l’infanzia da ogni carattere di provvisorietà e di minorità rispetto ad altre età della vita, anzi le attribuisce un significato altissimo:

“Non abbandoniamo la nostra infanzia come una cosa che perderemmo di vista man mano che ci allontaniamo sulla strada del tempo; noi andiamo incontro ad essa come ad una realtà che ha ricevuto nel tempo la nostra impronta e quella della salvezza. Ed è allora che diventiamo i fanciulli che siamo stati, perché con le tappe successive della nostra esistenza, tra le quali la nostra infanzia, compiamo l’unico fascio dell’eternità. Lungi dall’allontanarsi dalla nostra infanzia, noi andiamo verso il suo compimento eterno, verso quello stato in cui essa prenderà il suo valore definitivo davanti a Dio”.⁵

L’infanzia non è un “trampolino della vita adulta”, ma un tempo capace di produrre già dei frut-

ti, che le sono assolutamente propri ed irripetibili, e che andranno a caratterizzare la persona nel suo destino di eternità.

Hans Urs von Balthasar, intento a descrivere il cammino della parola di Dio attraverso il tempo, rintraccia in esso i diversi aspetti della rivelazione del mistero di Dio e della verità dell'uomo:

“La vita dell'uomo è sviluppo nel tempo: egli è embrione e lattante, bambino e fanciullo, uomo e vecchio. Egli non può essere due di queste cose contemporaneamente. La sua natura, che passa attraverso il mutarsi delle età, è soggetta a una legge misteriosa: egli è in ogni stadio uomo completo, uomo perfetto nel pensiero creatore di Dio; il bambino e il fanciullo non sono, nonostante la loro 'immaturità', imperfetti, come necessariamente si pensava al di fuori del Cristianesimo; non sono semplici realizzazioni parziali dell'uomo. Nel suo sviluppo l'uomo non diventa uomo; egli lo è già sempre; e se le diverse età hanno caratteristiche che si escludono a vicenda, l'uomo 'maturo', e anche il vecchio, volgerà sempre lo sguardo indietro, a ciò che possedeva da bambino e da fanciullo e che ha perso per sempre”.⁶

L'esperienza umana del tempo assicura sia il procedere delle età verso integrazione e compimento, sia il rispetto e la valorizzazione di ciascuna stagione esistenziale. Se l'umanità è ricolmata della Parola stessa di Dio, ogni frammento temporale è rivelazione di eternità. Siamo davanti al dispiegarsi

della novità dell'incarnazione, che non appiattisce ma esalta ogni attimo della vita, in cui si manifesta la pienezza di Dio.

Oggi i modelli antropologici vincenti sono indotti dal mercato piuttosto che dalla ricerca della verità, tanto che Romano Guardini ha già constatato che “il misconoscimento della vecchiaia e dell'infanzia vanno di pari passo: il fatto che l'uomo diventi vecchio viene rimosso, e nasce l'immagine idealizzata dell'uomo e della donna che hanno sempre vent'anni, una raffigurazione tanto stolta quanto vile. Dall'altra parte, il bambino viene meno; al suo posto compare il piccolo adulto, una creatura nella quale si è inaridita la fonte delle energie interiori. Questi due fenomeni rappresentano un impoverimento della vita”.⁷ La questione dell'infanzia diviene questione del senso della vita.

Mentre il consumismo e la cronaca si dividono l'abuso dell'immagine infantile, rosea e profumata per la vendita di prodotti tutt'altro che essenziali, o dilaniata e abbruttita per soddisfare la bramosia di lettori ossessionati... occorre credere nella profezia dell'infanzia e costruirvi una strategia per la fecondità e la vita. In ogni bambino che nasce, il mondo acquista una potenzialità in più per la sua trasformazione, la razza umana nel suo complesso si ridesta, perché la nascita di un bambino equivale a una promessa e a una speranza che poggiano ultimamente sulla nascita del Bambino di Betlemme.



Un mondo giardino di amicizia
(Lavoro di gruppo) Classi III A - C, Scuola Primaria "L. Milani" - Policoro (Matera)

3. La questione della maturità

Oggi si parla molto di maturità ed in molti sensi, a volte semplicemente come un'età da raggiungere e gestire. Se invece, con l'aiuto delle scienze umane, prendiamo come punto di riferimento lo sviluppo della personalità, conta la capacità di attuare le proprie potenzialità, soprattutto il bisogno di amare e di vivere secondo un senso globale e unificante. Dal punto di vista religioso, in nessuna età della vita l'uomo può fare a meno di una certa esperienza religiosa, adeguata allo sviluppo della sua personalità, ed una religiosità matura è dunque un compito aperto per l'individuo, l'obiettivo di un percorso di formazione permanente. Una significativa soglia della maturità è tuttavia riconoscibile quando il soggetto riesce ad integrare in un unico sguardo tutta la propria storia religiosa e psicologica, come fondamento di un progetto per il futuro. Nella logica corrente, ci si preoccupa semplicisticamente di superare lo stadio carente e debole del bambino, per passare da una povertà a una ricchezza esistenziale. Oppure ci si illude della maturità provvisoria dell'"ometto" di 10/11 anni, per poi cedere agli allarmismi davanti alle inevitabili crisi adolescenziali. La maturità non consiste in una perfezione rigidamente oggettiva, distante, che d'altronde genera scoraggiamento e tanta mediocrità. Siamo già figli di Dio, per grazia, chiamati a diventarli nell'agire e nel pensare quotidiano. Imparare ad essere uomini, ad amare, a vivere un'autentica reciprocità verso l'altro, è compito che impegna nelle diverse stagioni della vita a conoscere e dominare i propri bisogni, a scoprire realisticamente e fiduciosamente il prossimo, ad accogliere la diversità come una ricchezza. L'esperienza purtroppo dimostra che troppi adulti anagrafici restano infantilmente egocentrici o adolescentialmente narcisisti. E questi eterni adolescenti non possono certo aiutare gli altri ad uscire dalla loro immaturità. Mentre la testimonianza dei valori morali e religiosi da parte degli adulti resta essenziale per la formazione delle giovani generazioni, che spesso vengono private di questa essenziale forma di "tradizione".

Come evitare questo corto circuito tra le generazioni? Senza cadere negli eccessi di chi pretende che i propri figli, i giovani di una società, assomiglino inesorabilmente alla generazione adulta? Ciascuno ha il suo tempo, il suo cammino, il suo territorio, e ogni generazione merita fiducia nelle sue possibilità. E il primo contributo educativo che l'adulto può dare al bambino e al giovane, è che

egli stesso viva le sue aspirazioni e i suoi ideali, testimoniando la gioia della propria stagione di vita.

In questa direzione è importante ricercare una nuova solidarietà tra le generazioni, nella società e nella Chiesa, nella distribuzione delle risorse, investendo su una famiglia e una scuola che siano effettivamente multigenerazionali, sottolineando le correlazioni piuttosto che le specificità delle età e la specializzazione delle esigenze, alimentando i legami sociali e culturali.⁸

Nel rapporto educativo e pastorale, all'adulto è chiesto di predisporre quanto necessario per uno sviluppo armonico del fanciullo, sapendo che da tale relazione uscirà egli stesso cambiato, "educato" dai bambini, come si sente tante volte raccontare nel vivo dell'esperienza. Impegnarsi nell'educazione religiosa dei bambini impone un vero coinvolgimento personale, mette in crisi nelle personali convinzioni ed esperienze, fino a causare frequenti dimissioni di responsabilità o i teorizzati rinvii di una proposta cristiana ad età successive. Il contatto con i bambini rende stringenti i grandi interrogativi, confermando che i bambini possono diventare esperti del regno di Dio per gli adulti.

La maturità è questione comune, che dipende dall'intensità e dalla profondità dello scambio tra "grandi" e "piccoli". Se la crescita e la comunicazione sono cosa del cuore e non solo questione di efficacia di strumenti, possiamo individuare degli stadi che non si gerarchizzano o si annullano, ma consentono un'osmosi: il bisogno di fiducia e di amore che segna infanzia e fanciullezza trova risposta nel corrispondente bisogno di fecondità, generatività e integrazione che caratterizza adulti e anziani. La classica complicità tra nonni e nipoti ne è una conferma, da valorizzare anche in chiave pastorale.

4. Una Chiesa bambina in cammino verso il Regno

Il volto dei bambini, nella Chiesa, non è semplicemente segno di giovinezza e richiamo al domani, ma simbolo impegnativo del suo fine e del suo stile: il Regno. È una presenza che responsabilizza i credenti adulti, e rinnova tutta la comunità, nella direzione di una prassi sempre più fedele al dettato evangelico integrale, al paradosso delle Beatitudini e della "potente debolezza" proclamata da Paolo nelle sue lettere.

Riportati al centro della Chiesa, i bambini fanno rinascere ogni vita alla verità e al futuro, spin-

gono a rischiare per il nuovo, fanno riscoprire la potenza del battesimo, obbligano a un generoso impegno comunitario, liturgico e missionario. E l'adulto è provocato a vivere l'infanzia spirituale, col suo messaggio di crescita, non di regressione: chi accoglie la fede come un bambino, sceglie di svilupparsi, come un bambino vuole diventare grande. Si tratta di una crescita graduale, quotidiana, non automatica, ma guidata dal dono di Dio e assecondata dall'impegno personale e comunitario, che esige di ricominciare sempre, senza fermarsi. Evitando sia gli infantilismi sia l'imposizione di modelli adulti ai bambini:

- Essi sono "interlocutori attivi" nel dialogo di fede, in cui vanno aiutati ad interpretare la Parola, col loro originale e straordinario *sensus fidei* per ricercarne le modalità di attuazione secondo lo Spirito e le proprie concrete responsabilità.

- Essi sono anche partecipanti attivi, "celebranti", nelle assemblee liturgiche, a cominciare dall'iniziazione sacramentale e dalla ricchezza simbolica della loro preghiera.

- Essi sono, in modo proprio, membri attivi della Chiesa, "corresponsabili" della sua missione di testimonianza, soprattutto a partire dalla Cresima, maturando gradualmente le grandi scelte vocazionali. A cominciare dal rapporto coi coetanei, i fanciulli esercitano un vero apostolato cristiano, come dimostrano anche le forme organizzate diffuse in questo secolo.

La comunità cristiana appare così impegnata a riscoprire il mondo dei bambini e dei ragazzi, nella valorizzazione del gioco e della festa, della vita di gruppo e delle mille occasioni di incontro che si offrono nella vita, della concretezza dei loro gesti di solidarietà e di testimonianza, della spontanea apertura alla fraternità tra bambini di razze e culture diverse. Dopo le esperienze di partecipazione attivate nella scuola, i consigli comunali dei ragazzi, il cammino delle associazioni educative e giovanili, la Chiesa potrebbe dare più concreti segnali di stima ai bambini, sperimentando – perché no – un "consiglio pastorale dei ragazzi", o almeno ridisegnando oratori, itinerari catechistici e luoghi educativi in più attento ascolto del loro linguaggio e del loro spirito.

Se dovessimo, a questo punto, impegnare concretamente presbiteri e comunità cristiane a un nuovo "patto" per l'infanzia, che non si riduca alle ennesime affermazioni di principio, indichiamo schematicamente dieci punti programmatici su cui mettersi in confronto e al lavoro:

1. mettersi in ascolto della parola di Dio sui

bambini, ed accogliere il vangelo del bambino, prima di preoccuparsi di annunciare il vangelo ai bambini;

2. dare la parola ai bambini, in spazi e tempi in cui possano esprimersi in creatività e libertà, affinché la Chiesa sia anche "secondo loro";
3. testimoniare concretamente che Stato e Chiesa rispettano e promuovono i diritti dei bambini, a cominciare dal diritto alla vita e all'amore;
4. moltiplicare gli sforzi per la diffusione di una solidarietà tra le famiglie, mediante l'affidamento, l'adozione e le forme più diverse e concrete di aiuto;
5. promuovere vocazioni educative nel mondo giovanile e adulto, attivando i più diversi percorsi di formazione e di apprendistato;
6. curare la competenza di tutti gli altri luoghi e soggetti che si occupano dell'infanzia, coinvolgendoli in progetti unitari a sostegno delle giovani generazioni;
7. sviluppare una pastorale battesimale che prepari e accompagni i genitori nella responsabilità dell'educazione religiosa dei bambini;
8. consentire alle famiglie di svolgere il loro primario compito educativo, sostenendole con organiche iniziative di pastorale e catechesi familiari;
9. ricostruire forme di incontro e comunicazione tra mondo degli adulti e mondo dei bambini, a cominciare dall'assemblea liturgica;
10. vigilare sull'informazione e diffondere una contro-informazione affinché l'immagine dell'infanzia venga tutelata e promossa a ogni livello, senza cedere alle pressioni del mercato e alla voglia di sensazionale, facendo risaltare anche i gesti positivi ed esemplari che suscitano un'emulazione costruttiva.

Anche le comunità hanno una crescita, una storia, un cammino, in cui è necessario fare i conti con i suoi membri bambini, adolescenti, adulti, anziani, senza regressioni né frettolosi slanci in avanti. Come suggerisce la grande esperienza di Jean Vanier: "una comunità deve restare sempre una comunità di bambini, ma di bambini che abbiano una coscienza intellettuale e una visione. Una comunità che tenda a divenire una comunità di adulti, di 'saggi' e di 'prudenti' che vogliono combattere, perde ben presto il senso della comunità, e diviene un gruppo di iperattivi che si perdono nella battaglia".⁹ Lotta e contemplazione, responsabilità dell'azione e abbandono filiale devono quindi marciare insieme per rinnovare il tes-



La difesa dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza Adriana D'Urso, Classe III, Sezione unica, Scuola Secondaria di primo grado, I. C. "V. Alfieri" - Laurenzana (Potenza)

suto di ogni comunità, nella rinnovata giovinezza dei suoi membri. Questa è la via del futuro cristiano.

Quando una comunità religiosa e civile ricorre ai bambini per ridisegnare le vie della costruzione della pace e della umana convivenza forse si è giunti agli estremi rimedi, ma in realtà si è ricondotti provvidenzialmente alla verità radicale dell'uomo, che il "vangelo del bambino" custodisce per ridare un futuro di speranza alle generazioni che si susseguono. Una Chiesa che continua a battezzare i neonati ed accoglie i bambini come veri figli di Dio, continua a dire al mondo che la via della salvezza è quella scelta e tracciata dal suo Signore, il Verbo fatto bambino. Una piccola via, che si ripropone all'adulto del terzo millennio perché riconosca che i bambini hanno diritto di abitare nella Chiesa più di ogni altro.

¹ C. P. PEGUY, *Il portico del mistero della seconda virginità*

ID., *I misteri*, Jaca Book, Milano 1984², 178-179.

² GIOVANNI PAOLO II, *Familiaris consortio* 22 novembre 1981, 26, in EV 7/1607-1608.

³ GIOVANNI PAOLO II, *Lettera ai bambini nell'anno della famiglia*, 13 dicembre 1994, 7, in EV 14/2037-2059.

⁴ GIOVANNI PAOLO II, *Diamo ai bambini un futuro di pace* messaggio del Papa per la giornata mondiale della pace 1996, 10-11, in EV 14/3342-3343.

⁵ K. RAHNER, *Per una teologia dell'infanzia* in "Presenza pastorale" XXXIX (1969) 3, 208.

⁶ H.U. BALTHASAR, *Il tutto nel frammento*, Jaca Book 1990² (or. ted. 1970¹), 219.

⁷ R. GUARDINI, *Le età della vita*, Vita e pensiero, Milano 1992² (or. ted. 1957⁴), 81.

⁸ Per conoscere la diagnosi e le proposte elaborate recentemente dal Governo, cfr. Presidenza del Consiglio dei ministri, Dipartimento affari sociali, Centro nazionale per la tutela dell'infanzia, *Diritto di crescere e disagio. Rapporto 1996 sulla condizione dei minori in Italia*, Dipartimento per l'informazione e l'editoria, Roma 1996.

⁹ J. VANIER, *La comunità luogo del perdono e della festa*, Jaca Book, Milano 1980 (or. fr. 1979), 69.