

| PENSARE LA SCUOLA |

a cura di Massimo Baldacci



Comitato scientifico

GIUSEPPE ANNACONTINI, *Università del Salento*; MASSIMO BALDACCI, *Università di Urbino Carlo Bo*; ENRICO BOCCIOLESI, *Università Uned Madrid*; ENZA COLICCHI, *Università di Messina*; MINO CONTE, *Università di Padova*; MAURIZIO FABBRI, *Università di Bologna*; SILVIA FIORETTI, *Università di Urbino Carlo Bo*; MASSIMILIANO FIORUCCI, *Università di Roma III*; MANUELA GALLERANI, *Università di Bologna*; ELENA MADRUSSAN, *Università di Torino*; PIETRO MALTESE, *Università di Palermo*; BERTA MARTINI, *Università di Urbino Carlo Bo*; MARIA CHIARA MICHELINI, *Università di Urbino Carlo Bo*; LUIGINA MORTARI, *Università di Verona*; LUCA ODINI, *Università Cattolica del Sacro Cuore*; STEFANO OLIVERIO, *Università di Napoli Federico II*; MIMMO PESARE, *Università del Salento*; TEODORA PEZZANO, *Università della Calabria*; FRANCA PINTO MINERVA, *Università di Foggia*; MARIA GRAZIA RIVA, *Università di Milano Bicocca*; LUISA SANTELLI, *Università di Bari*; GILBERTO SCARAMUZZO, *Università di Roma III*; MAURA STRIANO, *Università di Napoli Federico II*; SIMONETTA ULIVIERI, *Università di Firenze*.

N. PAPARELLA – I. LOIODICE
P. LIMONE – G.A. TOTO
(a cura di)

SAGGI DI PEDAGOGIA DELL'INFANZIA

*Ricerche promosse dall'Università
degli Studi di Foggia in onore
di Sira Serenella Macchietti*


Avio Edizioni Scientifiche

ISBN: 978-88-3121-414-8

Pubblicazione finanziata dal Dipartimento di Studi Umanistici
dell'Università degli Studi di Foggia
Allestimento del volume a cura di Francesca Finestrone e Marco di Furia

Tutti i diritti riservati – All rights reserved
Copyright © 2022 Avio Edizioni Scientifiche
Viale Aurelio Saffi 95 – 00152 Roma

Direzione e Redazione: 06 39378291 – 335 6945275
Amministrazione e Ufficio stampa: 06 39378291
E-mail: avioedizioni@gmail.com
info@avioedizioniscientifiche.it

Sommario

<i>Prefazione</i>	9
ISABELLA LOIODICE	
L'infanzia all'aperto in una logica di generatività familiare e sociale	15
EZIO DEL GOTTARDO, ALESSIA SCARINCI	
1. L'infanzia in natura; 2. Nuclei di significazione; 3. Ecologia di caring; 4. Interventi di generatività sociale; <i>Riferimenti bibliografici</i>	
Il bambino è persona	31
ANGELA PERUCCA	
1. Per una pedagogia dell'infanzia alla luce del personalismo; 2. Il criterio: il bambino è persona; 3. La scuola del bambino e la Fism; <i>Riferimenti bibliografici</i>	
La pedagogia dell'infanzia nel pensiero e nell'opera di Sira Serenella Macchietti. Il lascito di una paladina del personalismo pedagogico	47
SERGIO ANGORI, GIUSEPPE SERAFINI	
1. Una pedagogia delle "situazioni concrete"; 2. Presupposti d'una riflessione. L'agire educativo non può prescindere da una antropologia; 3. Per la "piena educazione" del bambino; 4. Annotazioni conclusive: rafforzare l'intreccio di educazione e cura; <i>Riferimenti bibliografici</i>	

Descrivere, narrare, interpretare. La didattica per la persona	68
MARCO PICCINNO	
1. La persona, l'azione, l'agire didattico; 2. Descrivere: dalla razionalità alla ragionevolezza; 3. Narrare: dall'azione all'agente; 4. Interpretare: dalla materia alla disciplina; <i>Riferimenti bibliografici</i>	
Fra certezze e speranze	83
FRANCO BOCHICCHIO, ANDREA TARANTINO, ANGELA ARSENA	
<i>Riferimenti bibliografici</i>	
Lo sguardo agazziano del personalismo italiano dagli anni '70 agli anni '90 del Novecento	95
ANDREA BOBBIO	
1. Panorami culturali; 2. I primi orientamenti della scuola materna statale; 3. Educare nella società complessa. Gli Orientamenti del 1991; Conclusioni; <i>Riferimenti bibliografici; Sitografia</i>	
Ammirare il bambino	113
BRUNO ROSSI	
1. Sul potere pedagogico dell'ammirazione; 2. Relazioni educative meravigliose; <i>Riferimenti bibliografici</i>	
I bambini valgono. Per una nuova cultura dell'infanzia	127
MARIA GRAZIA SIMONE	
1. I valori dell'infanzia e l'infanzia come valore; 2. Criteri educativi per conferire valore all'infanzia; 3. Il bambino, promessa e speranza dell'umanità; <i>Riferimenti bibliografici</i>	
Canoni della pedagogia dell'infanzia e variabilità dei contesti educativi	138
NICOLA PAPARELLA	
<i>Riferimenti bibliografici</i>	

Esplorazione della metodologia qualitativa. Storia e storie dei minori migranti soli nel Mediterraneo 159

CARMEN PETRUZZI

1. A passi lenti; 2. Entrare dentro le storie dei minori. Gli strumenti narrativi; 3. L'analisi narrativa delle interviste ai minori stranieri non accompagnati. Alcuni risultati; 4. Storie senza conclusioni; *Riferimenti bibliografici*

Il contributo del personalismo pedagogico nella costruzione del concetto di Europa del 21° secolo 186

SILVANA DI CORCIA

Riferimenti bibliografici

La sfida dell'educabilità nei servizi per la prima infanzia: culture professionali, contesti, alleanze educative 198

TERESA GRANGE SERGI

1. L'educabilità: un principio pedagogico, una sfida sociale; 2. La prospettiva adulta sull'educazione dell'infanzia sotto la lente dell'educabilità; 3. Costruire significati, riorientare l'educazione; 4. Raccogliere la sfida: il primato dell'istanza pedagogica; *Riferimenti bibliografici*

Crescere tra le note. Educazione musicale e partecipazione culturale dei bambini 209

MARIA FRANCESCA D'AMANTE

1. L'infanzia come valore; 2. Educazione musicale come educazione integrale; *Riferimenti bibliografici*

Giochi seri per l'educazione morale: i Moral Serious Game 224

DARIO LOMBARDI, LUIGI TRAIETTA

1. Introduzione; 2. Educare alla moralità con i Serious Games; 3. *Nescio*: verso il 2050; 4. Conclusioni; *Riferimenti bibliografici*; *Riferimenti sitografici*

Tecnologia digitale e infanzia 238

PIERPAOLO LIMONE, GIUSI ANTONIA TOTO

Riferimenti bibliografici

**Identità e specificità nel bambino: considerazioni
e prospettive** 251

MARCO DI FURIA, FEDERICA DORONZO, GUENDALINA PECONIO, PIERGIORGIO
GUARINI, FRANCESCA FINESTRONE, EUGENIO TROTTA, MARTINA ROSSI

1. Chi sono io, chi siamo noi: identità e formazione nel pensiero di Sira Serenella Macchietti; 2. Identità e sistema famiglia; 3. Lo sviluppo dell'identità nei casi di adozione; 4. L'identità di genere; 5. Liberi di giocare; 6. Co-costruire il sapere: identità, intersoggettività e apprendimento; 7. Identità digitale; *Riferimenti sitografici*

Fra certezze e speranze

FRANCO BOCHICCHIO, ANDREA TARANTINO, ANGELA ARSENA

Forse i bambini e le bambine, più ancora degli adulti, hanno saputo trovare il modo di non lasciarsi sopraffare dai pesanti condizionamenti posti dalla pandemia. Non che abbiano gradito i vincoli comportamentali, la riduzione della mobilità e le diverse prescrizioni delle autorità sanitarie, ma vi hanno aderito con una certa dose di stoica sopportazione. Con fastidio, sicuramente, ma senza paure e senza crisi di angoscia; anzi, qualche volta persino con una punta di saggio e festoso fatalismo.

Probabilmente non è tutto merito loro. Anche per le emozioni c'è da mettere in conto un certo fattore di contagio¹ che ovviamente chiama in causa qualche aspetto relazionale presente all'interno del gruppo sociale di appartenenza. Sta di fatto che nelle prime fasi del Covid gli adulti non avevano ancora strutturato una chiara risposta comportamentale; soprattutto non avevano elaborato un'idea di ciò che poteva giovare o nuocere ai più piccoli che, proprio per questo, si son trovati nella inedita condizione di poter reagire "liberamente" e quindi anche più spontaneamente rispetto alle modalità che vengono adottate per altre occasioni, per le quali il modello degli adulti pesa particolarmente².

Cos'altro si vuole, d'altro canto, da bambini ai quali i racconti dalla tradizione popolare parlano quasi soltanto di mostri che oltre tutto non

¹ Cfr. L. Dibattista (a cura di), *Emozioni infettive. Saggi storico-filosofici sul contagio emozionale*, Mimesis, Milano-Udine, 2015.

² G. Airenti, *Fantasia e finzione nella comunicazione di bambini e adulti: il ruolo della meta rappresentazione*, in *NeaScience*, 2, 8, pp. 22 e ss.

piacciono nemmeno agli adulti che li propongono però, pur senza aver tanta dimestichezza con la letteratura, men che meno con la letteratura per l'infanzia. Dove invece si potrebbero anche incontrare storielle più argute (e più utili), come quelle che, in qualche modo, riprendono e arricchiscono, una celebre massima attribuita a M. Luther King, secondo cui “un giorno la paura bussò alla porta, il coraggio andò ad aprire e non trovò nessuno”, quasi a dire che il coraggio è una risorsa silenziosa che spunta e si fa vedere proprio quando qualcuno si accinge a dare improvvisa ospitalità alla paura. Ed allora, se nessuno, a proposito del Covid, ha tirato fuori racconti strampalati e nemmeno la solita storia del lupo mannaro, va da sé che nessuno può averne avuto paura.

L'infanzia ha sicuramente patito un eccesso di prescrizioni e di divieti, ma almeno è rimasta al riparo da interferenze che, a pensarci bene, erano proprio dietro l'angolo ed avrebbero potuto rendere insostenibili le già tristi giornate del lockdown. Anzi, per molti aspetti, i più piccoli hanno mostrato una certa capacità di resilienza, ossia di reazione positiva e migliorativa, sicuramente sorprendente ed apprezzabile. Bisognerà approfondire questo aspetto, non soltanto per capire il senso di quel che è accaduto (e che sta ancora accadendo), ma anche per rilevare proattivamente tutti quei fattori positivi che di primo acchito non è facile cogliere.

Nessuno può dire che quella della pandemia sia stata una bella stagione. I travagli, le angosce e le lacrime che ha portato resteranno come ricordo drammatico ed indelebile. Detto questo, aggiungiamo che i nostri piccoli hanno dato prova – per così dire – di forza e di saggezza, manifestando una capacità di sopportazione e di reazione che appare tanto più sorprendente se soltanto pensiamo al grigiore dei primi anni di questo secolo.

Anzi, per essere franchi, non si può proprio dire che il terzo millennio si sia annunciato – alle bambine e ai bambini – nel migliore dei modi.

Il secolo XX quello delle grandi guerre, quello che alcuni definiscono il secolo breve³, aveva portato con sé grandi sofferenze e grandi conquiste, aveva scoperto l'infanzia e ne aveva fatto un polo

³ Perché segnato da illusioni e fallimenti, da grandi promesse e grandi catastrofi, come scrive: E. J. Hobsbawm (1994), *Il secolo breve. 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*, tr. it., Rizzoli, Milano, 2000.

di attenzione per molte attività (scientifiche, letterarie, mediche, assistenziali, educative...), ma aveva anche scoperto le arti sottili dell'espresio e dell'abbandono, con una serie di consorzierie segnate da emarginazione, abusi, disattenzioni... e, più grave di tutte, l'esperienza triste e sconvolgente del figlicidio⁴ che rimane come una macchia indelebile sulla coscienza dell'uomo.

Insieme alle grandi tragedie e al ricordo drammatico degli olocausti d'un secolo che facciamo fatica a metterci alle spalle, dobbiamo perciò ricordare la mano insanguinata che tante volte si è levata contro l'infanzia.

Al volgere del tempo, il secolo successivo, quello che stiamo vivendo nel presente, non si è annunciato migliore, almeno per l'infanzia.

Non che ci fosse da attendersi un radicale cambiamento per il solo fatto che s'è voltata pagina sul registro degli anni, dei secoli e dei millenni: sappiamo bene che il cambiamento si genera attraverso revisioni culturali che richiedono molto più di un botto di fine d'anno. Ma almeno ci attendevamo di cogliere, all'alba del terzo millennio, un segno di maggiore attenzione, frutto anche del gran parlare che di infanzia s'è fatto in questi anni.

Permangono i comportamenti scorretti, i fenomeni di abbandono e le aggressioni violente, sulle quali, tuttavia, non vogliamo fermarci, in questa sede, così come non ci fermiamo sugli abusi che la coscienza censura come comportamenti immondi e privi di consenso sociale; e restano anche, ed anzi si vanno diffondendo, gli abusi mascherati, quelli che nessuno vede o che nessuno percepisce come tali, così come restano e si moltiplicano i vuoti d'attenzione, la perdita di tensione educativa, lo smarrimento dell'adulto dinanzi al compito cui egli viene quotidianamente convocato dal bambino, che egli stesso ha chiamato alla vita e che egli stesso dice di amare.

Si tratta, nella gran parte, di omissioni o anche di comportamenti inconsapevolmente inquinati, sicuramente carenziali, ma non intenzionalmente aggressivi nei confronti del bambino, si tratta prevalentemente

⁴ Sul tema sono ancora utili le tesi, le osservazioni e le valutazioni di G. Carloni, D. Nobili, *La mamma cattiva. Fenomenologia e antropologia del figlicidio*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1975. Per alcune indicazioni più recenti si veda pure M. Biancofiore et Alii, *Il Figlicidio: aspetti criminologico clinici e psicologico-psichiatrico forensi*, *Rivista sperimentale di Freniatria*, CXLIV, 1, 2020, pp. 43-60.

di “messaggi sottintesi”, per così dire, e quindi di orientamenti culturali che tolgono qualcosa al bambino o non danno qualcosa di essenziale, qualcosa di necessario come è necessario il cibo e la protezione dalle intemperie. Tolgono o non danno in maniera sistematica, spesso inconsapevole, con opzioni comportamentali che si mescolano ai gesti della quotidianità. E proprio per questo più preoccupanti, perché non c’è neppure da attendersi la censura sociale che, almeno in certe situazioni, può ancora facilitare l’attenzione e l’orientamento.

Nell’insieme multiforme e variegato dei comportamenti omissivi o sottrattivi di cui dobbiamo pur prendere consapevolezza, vogliamo oggi discutere di tutto ciò che può incidere sulla speranza del bambino, il che poi vuol dire discutere degli errori e delle omissioni educative nei confronti dei bisogni di crescita delle bambine e dei bambini.

Il tema ci viene suggerito da alcune riflessioni di S.S. Macchietti che all’inizio di questo secolo, parlando ad un gruppo di educatori nell’ambito delle attività promosse dalla Fondazione Fargna (Città della Pieve – Perugia), segnalava due forme di violenza, subdole e diffuse: la violenza dei genitori che non smettono di credere di poter (o di dover) “plasmare” i figlioli secondo determinati modelli e la violenza degli assenti ossia di coloro che non si fanno mai vedere e si dimenticano dei loro compiti. E qui utilizzava una immagine che qualche anno prima era stata proposta da C. Scurati: È come avere, diceva la prof. Macchietti, o dei piccoli Budda o tanti piccoli Pollicini⁵.

Sembrano dei Budda i bambini iper-protetti, quasi omaggiati e idolatrati, secondo i migliori fasti del mondo consumista, e abbiamo anche tanti *piccoli pollicini* che manifestano vissuti di abbandono o tratti di palese trascuratezza.

Nell’uno e nell’altro caso, resta davvero poco spazio per il formarsi di una autentica speranza. I bambini e le bambine nascono avidi del mondo, protesi verso le persone e le cose, attenti agli eventi che si celebrano

⁵ Su questa immagine S.S. Macchietti torna più volte. Cfr., ad esempio, *I valori dell’infanzia e l’infanzia come valore*, in P. Limone, *L’accoglienza del bambino nella città globale*, Armando, Roma, 2007. La fonte primaria dell’immagine è data da C. Scurati, *Fra cronaca e storia. Infanzia e nuova modernità*, in G. Cattanei ... et Alii, *Dove va il bambino... Nuove prospettive pedagogiche per l’infanzia*, La Scuola, Brescia, 2001, p. 39.

attorno alla loro esistenza. I loro occhi segnalano attenzione e voglia di vivere, ansia di conoscere e desiderio di esplorazione. Son tanto curiosi e vogliono toccare e conquistare ogni cosa pur senza essere ancora capaci di stupirsi e di meravigliarsi.

Lo impareranno, i più fortunati, in breve tempo, affidando questa loro apertura verso il mondo ai messaggi degli adulti, quasi in un mix di spontaneità e di imitazione, perché, come sempre, natura e cultura si incontrano e si compenetrano, secondo linee di assoluta individuale originalità. Senza quella loro grande spontanea voglia di vivere e di conoscere, resterebbero incapaci di comunicare, di apprendere, di provare... e senza il modello dell'adulto che, a sua volta, come in un gioco degli specchi, si incanta dinanzi agli occhi dei bambini, sottolineando ciò che è bello e straordinario, ciò che viene incontro dalla vita e dalla esperienza. Senza un adulto capace di sottolineare e di apprezzare, anche lo stupore del bambino sarebbe privo di contenuti, povero di energia, incapace di individuare obiettivi e contesti⁶, quasi rattrappito. Purtroppo ai piccoli Budda e ai piccoli Pollicini, viene meno proprio questo specifico aiuto della famiglia.

Ecco, c'è qui, *in nuce*, un modello che merita d'essere sottolineato. Il messaggio dell'adulto è un imprescindibile riferimento per il bambino.

Egli non copia l'adulto, ma ha bisogno del suo messaggio per ripercorrerne trama ed ordito e costruire, così, in piena autonomia e con grande originalità, il proprio stile, il proprio comportamento.

Qualcuno teme che tutto questo possa tradursi in vincolo per il bambino. Può accadere, ma soltanto se è l'adulto che lo vuole.

Come per il linguaggio, all'iniziale autonoma disponibilità a parlare, che è presente in tutti i bambini, a meno che non vi siano gravi ed eccezionali impedimenti, si deve associare l'esperienza linguistica degli adulti, dai quali il bambino riceve, certo, un sistema linguistico ben preciso, ma dal quale prende (ap-prende) soprattutto il *pattern* funzionale in forza del quale il bambino stesso *costruisce* – J.S.

⁶ Cfr, N. Paparella, *Il bambino a più dimensioni: integralità della persona*, in AA.VV., *Il Bambino fra natura e cultura. L'educazione fra sviluppo di dotazioni native e risultati di apporti ambientali*, La Scuola, Brescia, 1984.

Bruner direbbe “inventa” – il suo linguaggio⁷, così avviene per ogni aspetto culturale.

Non è vero che questo sia condizionamento e vincolo, a meno di non pensare ad una persona astratta che impari a parlare senza adoperare nessuna lingua in particolare. Certamente il bambino impara a parlare secondo *una* specifica lingua, ma la sua autonomia è data dal fatto che egli riesce a parlare e riesce a dire quel che vuole dire e a chi, quando e perché vuole dire.

In questo apprendimento l’adulto fa transitare il modello culturale, presente e manifesto nel gruppo sociale di appartenenza. Senza questo innesto della natura sulla cultura e della cultura sulla natura, il bambino non riuscirebbe ad essere pienamente persona.

Abbiamo perciò bisogno di vigilare sul modello culturale, perché sia presente e manifesto, e perché possa esso esprimere e presentare ciò di cui i bambini hanno effettivamente bisogno.

Da questo è facile capire quella che a noi sembra *la grande distrazione educativa*: siamo stati tanto attratti dai problemi maturativi del bambino (che pure ci sono e vanno sicuramente affrontati, con saggezza e competenza) da dimenticare che esiste anche il contesto culturale, del quale finiamo col dire molto poco, quasi nulla, senza nemmeno consentire di farsi pienamente partecipe.

Molte omissioni dell’adulto, molte carenze educative, molte drammatiche dimenticanze sono connesse ad una sorta di barriera frapposta fra il contesto e il bambino: è come escludere i piccoli da quel mondo verso il quale tendono gli occhi, le mani e soprattutto il cuore.

Se osserviamo attentamente il linguaggio, ci è facile scoprire che il bambino coglie, dall’esperienza dell’adulto, innanzi tutto ciò che dà senso e rilievo al discorso e poi anche le parole. Può accadere che il piccolo dica qualche parola, pronunciandola male, ma se la dice non sbaglia mai il perché, il dove e a chi va rivolta quella parola. Il contesto viene prima del dettaglio fonetico.

L’adulto qualche volta si comporta come se il bambino debba imparare tante parole, e non invece i discorsi e i significati. Il bambino per

⁷ Si veda, ad esempio, la raccolta di saggi di J.S. Bruner, *Saper fare, saper dire, saper pensare. Le prime abilità del bambino*, tr. it., Armando, Roma, 1992.

imparare a dire una parola, deve coglierne i suoi modi d'uso, i contesti entro i quali la parola può essere spesa, i significati che essa acquista, la direzione verso cui può essere orientata, le ragioni che ne possono giustificare l'uso... Insomma giova valorizzare e tenere in conto, congiuntamente, contesti e significati, poi anche l'articolazione fonetica, i dettagli grammaticali, le prescrizioni sintattiche e quant'altro.

Possiamo noi pensare, allora, che il bambino non colga con eguale pregnanza e con eguale forza ciò che è e ciò che dice il contesto culturale, anche in termini di allusioni, di intreccio relazionale, di trama di significati? Evidentemente no. Ed è proprio in quella trama di dati contestuali che si annidano i valori, lo stupore, la meraviglia e poi anche la certezza e la speranza.

Se il bambino vive in una famiglia dove si grida e si bisticcia, dove la denigrazione reciproca è innalzata a sistema, dove non c'è spazio se non per l'aggressione anche soltanto verbale, possiamo noi pensare ad una capacità di ascolto della famiglia e ad una sua sensibilità verso l'altro, a partire dall'altro più piccolo e quindi più bisognoso di attenzioni e di premure? Evidentemente no. Ma senza l'ascolto, non si genera l'accoglienza: né la gratificazione del sentirsi accolto, né la gioia di saper accogliere.

Se poi dovesse accadere, come talvolta capita di notare, che a fronte di esperienze familiari *turbolente*, per così dire, anche la scuola si configura come luogo difficile, anche soltanto per una sorta di permanente esposizione alla competizione, alla rivalità, alla gara, alla misura e al vanto delle prestazioni o non anche come luogo dell'accoglienza e della partecipazione, si può davvero credere che il bambino possa manifestare l'entusiasmo e la gioia di vivere?

La speranza nel bambino si innerva nei meandri della relazione educativa e in particolare nella possibilità di fargli esperire il senso di soddisfazione che deriva da una possibile conquista e, per contro, dal disorientamento che colora una eventuale esperienza di insuccesso. Questa dialettica, fra comportamenti efficaci e comportamenti che non lo sono, almeno in prima battuta, viene vissuta quasi inconsapevolmente, ed altrettanto inconsapevolmente si rispecchia successivamente in talune opzioni che permettono di selezionare gli strumenti

utili: quelli cui ci si può appoggiare per agire *sul* mondo e *nel* proprio mondo con agentività⁸.

La nozione di agentività è più ampia (o più larga) della nozione di soggetto agente, perché associa la facoltà di intervenire sulla realtà, alla possibilità di esercitare un vero e proprio potere causale e quindi anche alla facoltà di far accadere le cose. In altri termini, adoperando le parole di A. Bandura, la nozione di agentività porta con sé l'idea di autoefficacia⁹, la cui elaborazione trova abbrivio nell'infanzia, anche se va a strutturarsi a partire dalla preadolescenza.

Analizziamone i vari passaggi.

L'idea di un apprendimento significativo rinvia immediatamente ad un insegnamento – al tempo stesso – positivo ed efficace. Positivo, nel senso che c'è sempre una proposta da parte dell'adulto. Efficace perché la proposta genera esiti apprezzabili. Questi due momenti, al pari dei due aspetti dell'insegnamento e dell'apprendimento, mentre sono indissolubilmente appaiati, non possono essere *tout court* generalizzati sotto il profilo fattuale, pensando di ottenere i medesimi risultati d'apprendimento con gli stessi processi d'insegnamento. Questa evidenza si è ancora più acuita durante l'esperienza pandemica, quando nella dialettica delle interazioni educative si sono aggiunte delle variabili significative come la distanza fisica tra bambini e tra quest'ultimi e l'educatore, e l'utilizzo imprescindibile della tecnologia per poter stabilire forme di contatto. Non vogliamo in questa sede sindacare sui cambiamenti intervenuti nelle dinamiche relazionali nella fase dell'emergenza pandemica, sembra però doveroso sottolineare come, nonostante questi ultimi, le dinamiche della relazione *educativa* siano rimaste prive di modifiche efficaci e sostanziali.

I processi di conoscenza non sono lineari e cumulativi, ed anzi richiamano esperienze realizzate in spazi e tempi diversi, in atti intenzionali e a tratti casuali, elaborati dalla soggettiva sensibilità del bambino, dall'azione progettata dall'educatore, il tutto in una cornice

⁸ A. Bandura, *Social cognitive theory: an agentic perspective*. Annual Review of Psychology 52, 2001 (febr.), pp. 1-26.

⁹ A. Bandura, *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, tr. it., Erickson, Trento, 2000.

valoriale di riferimento, dove il bambino «si costruisce e ricostruisce un personale modo di porsi di fronte la realtà, si assumono riferimenti di valore, nascono legami di appartenenza, si definisce un'identità legata a condizioni e valutazioni di carattere sociale, storico, di genere, di classe, civile, etico, culturale... »¹⁰.

Queste dinamiche l'educatore può "giocarsele" nella relazione educativa e nella capacità di sapersi sintonizzare sulle frequenze emotive del bambino e da queste partire e ri-partire sempre di nuovo¹¹. Significa entrare nell'impianto emozionale di quest'ultimo, nella sua struttura affettiva; intercettare i punti nevralgici da dove prendono le mosse i suoi desideri di conoscenza, che non sono soltanto cognitivi, anzi, sono squisitamente e fundamentalmente emotivi e poi anche cognitivi.

È proprio nella relazione, nella *giusta distanza* tra bambino ed educatore, e nell'incontro autentico, che si gioca il vero senso dell'apprendere, che non significa soltanto conformazione alle regole da rispettare e da far seguire, che non comporta soltanto il trattenersi nei territori del conosciuto, anzi, significa inventare nuovi linguaggi, "aprirsi" a tempi differenti, gettarsi nella mischia e non aver paura dell'inconosciuto, perché quest'ultimo è sinonimo sia di confine che di nuove opportunità.

In buona sostanza è necessario non avere paura di inventare nuove parole, perché questa è la preconditione per implementare nuovi pensieri; e non aver timore di cercare la propensione allo slancio, perché questa fa esperire il desiderio del controllo. L'esplorazione del mondo nasce da qui e il governo delle attività di esplorazioni parte dalle condizioni di esercizio effettivamente esperite.

Se la relazione dell'adulto si apre a queste dinamiche proprio mentre si prende cura del bambino, di fatto gli sta anche insegnando a prendersi cura di se stesso, a volersi bene, a rispettarsi, e, nel contempo, a cogliere, nel costante cambiamento, la bellezza, anche quella ancora celata nel divenire degli eventi. Gli sta fornendo gli strumenti per orientarsi nel

¹⁰ S. Meghnagi, *Il sapere professionale. Competenza, diritti, democrazia*, Feltrinelli, Milano, 2005, p. 15.

¹¹ Si può vedere: A. Tarantino, *Didattica e abilità non cognitive*, in N. Paparella (a cura di), *Tempo imperfetto*, Progedit, Bari, 2018.

mondo; per ri-progettarsi continuamente; gli sta insegnando ad affrontare la vita nelle sue infinite sfaccettature e gli sta anche mostrando che persino le difficoltà sono occasioni di apprendimento.

Una relazione al *servizio* del bambino, che si collochi nella contingenza del suo esistere; che lavori nel cogliere, implementare e sostenere la dimensione progettante, il suo non essere mai concluso e continuamente desideroso di ulteriorità, tutto questo significa e comporta l'attivazione di una relazione che non si consuma nel presente, perché si apre continuamente a sempre nuovi orizzonti, e lavora e si esercita sulla costante tensione desiderativa da cui fa discendere il proprio apprendimento.

Questo tipo di relazione consente di far esperire la dialettica educativa collocandola fra il disorientamento della mancanza e la soddisfazione della conquista, in altri termini, crea occasioni dove la certezza della mancanza attiva una spinta propulsiva, verso la speranza della conquista...

Giova precisare che la mancanza non è soltanto assenza, perché è anche spinta propulsiva verso la ricerca, non è soltanto soffrire per l'allontanamento di qualcosa; è anche impulso ad imparare in forza della tensione che va oltre il possesso; non è neanche soltanto spinta motivante che induce ad ottenere ciò che ci manca, perché è una graduale conquista della consapevolezza dei processi che orientano a diventare sempre migliori di ciò che si è. Si può dire: mancanza come occasione di amore, come saggiamente Platone fa spiegare nel Simposio a Socrate, quando sostiene che soltanto la mancanza promuove il desiderio e soltanto quest'ultimo è in grado di suscitare l'amore¹².

Una sorta di condizione di *autoinsufficienza*¹³ dell'uomo, che evidenzia il suo stato strutturale di mancanza, proprio della persona in quanto *creatura*. Stato che permette di avere quella *capacità progettante* che aiuta ad affrontare e a risolvere i problemi, è quindi una

¹² Cfr. Platone, *Simposio*, intr. di U. Galimberti, tr. e cura di F. Zanatta, Feltrinelli, Milano, 1995.

¹³ P. Bertolini, *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Milano, 2001, pp. 202-212.

tendenza esclusivamente umana di proiettarsi coscientemente verso qualcosa di diverso da sé¹⁴.

Una “sana” relazione educativa non circoscrive l’azione mettendo tra parentesi aperture di senso possibili, ma cerca di intercettare nella relazione stessa il punto esatto dove “impiantare” il permanente pendolarismo tra mancanza e conquista.

Fare esperienza di questo significa rinunciare alla tentazione dell’adulto di anticipare il desiderio. A ben guardare anche questa può essere una violenza, perché toglie ai bambini la possibilità di esperire la mancanza, e quindi anche la possibilità e la voglia di cambiare le cose e, chissà, un giorno, di cambiare il mondo. Stimolare la nascita del desiderio nel bambino, supportarlo, sostenerlo nella sua realizzazione e perché no, accompagnarlo nel suo fine (che non è la stessa cosa della sua fine¹⁵) significa aiutarlo ad essere.

Non è facile guidare un bambino nella realizzazione di un suo desiderio, significa offrirgli la possibilità e gli strumenti per cambiare il mondo domani. Non sembri una ingiustificata estrapolazione: di per sé non c’è differenza tra il desiderare un giocattolo e il voler cambiare il mondo, perché nella sua essenza più profonda il desiderio è un dinamismo rivoluzionario, è il meccanismo che mentre ci fa cambiare il mondo, ci cambia la vita.

Lavorare perché le bambine e i bambini imparino a costruire la propria identità e si facciano capaci di “cambiare il mondo” significa assicurare a ciascuno le chiavi del futuro, coltivando il senso profondo della certezza e della speranza.

Riferimenti bibliografici

Airenti G., *Fantasia e finzione nella comunicazione di bambini e adulti: il ruolo della meta rappresentazione*, in *NeaScience*, 2, 8, pp. 22 e ss.
Bandura A., *Autoefficacia. Teoria e applicazioni*, tr. it., Erickson, Trento, 2000.

¹⁴ A. Tarantino, *op. cit.*, 177.

¹⁵ Sul concetto di fine, cfr. N. Paparella, *L’agire didattico*, Guida, Napoli, 2012, pp. 126-127.

- Bandura A., *Social cognitive theory: an agentic perspective*. Annual Review of Psychology 52, 2001 (febr.), pp. 1-26.
- Bertolini P., *Pedagogia fenomenologica. Genesi, sviluppo, orizzonti*, La Nuova Italia, Milano, 2001.
- Biancofiore M. et Alii, *Il Figlicidio: aspetti criminologico-clinici e psicologico-psichiatrico forensi*, *Rivista sperimentale di Freniatria*, CXLIV, 1, 2020, pp. 43-60.
- Bruner J.S., *Saper fare, saper dire, saper pensare. Le prime abilità del bambino*, tr. it., Armando, Roma, 1992.
- Carloni G., Nobili D., *La mamma cattiva. Fenomenologia e antropologia del figlicidio*, Rimini-Firenze, Guaraldi, 1975.
- Dibattista L. (a cura di), *Emozioni infettive. Saggi storico-filosofici sul contagio emozionale*, Mimesis, Milano-Udine, 2015.
- Hobsbawm E.J. (1994), *Il secolo breve. 1914-1991: l'era dei grandi cataclismi*, tr. it., Rizzoli, Milano, 2000.
- Macchietti S.S., *I valori dell'infanzia e l'infanzia come valore*, in P. Limone, *L'accoglienza del bambino nella città globale*, Armando, Roma, 2007.
- Meghnagi S., *Il sapere professionale. Competenza, diritti, democrazia*, Feltrinelli, Milano, 2005.
- Paparella N., *Il bambino a più dimensioni: integralità della persona*, in AA.VV., *Il Bambino fra natura e cultura. L'educazione fra sviluppo di dotazioni native e risultati di apporti ambientali*, La Scuola, Brescia, 1984.
- Paparella N., *L'agire didattico*, Guida, Napoli, 2012.
- Platone, *Simposio*, intr. di U. Galimberti, tr. e cura di F. Zanatta, Feltrinelli, Milano, 1995.
- Scurati C., *Fra cronaca e storia. Infanzia e nuova modernità*, in G. Cattanei ... et Alii, *Dove va il bambino... Nuove prospettive pedagogiche per l'infanzia*, La Scuola, Brescia, 2001.
- Tarantino A., *Didattica e abilità non cognitive*, in N. Paparella (a cura di), *Tempo imperfetto*, Progedit, Bari, 2018.