

Fabrizio D'Aniello

Nell'attualità culturale delle società occidentali non si può certo negare che il bambino sia posto sempre più al centro dell'attenzione adulta. Per lui, infatti, si predispongono luoghi *ad hoc* all'interno o all'esterno di ristoranti e centri commerciali e si moltiplicano gli spazi nei palinsesti televisivi, nonché le offerte di carattere sportivo e ricreativo. Intorno a lui si creano campagne pubblicitarie, si allestiscono pacchetti-viaggio e si edificano *family hotel*. Su di lui si concentrano gli interessi dell'industria alimentare, così come quella dell'abbigliamento e degli accessori dedicati, etc.

Ciò nondimeno, quella rappresentata risulta essere indubbiamente una «falsa centralità»¹, espressione sostanziale della volontà di consolidare e promuovere, anzitutto, un *target* commerciale. Dietro il sipario di un'apparenza patinata si nasconde, invero, lo spettro imponente di una realtà diversa, che spegne i sogni dei nostri bambini alla triste velocità di un batter d'ali di farfalla. A questo proposito, considerato che lo spazio a disposizione non permette analisi approfondite, ci limitiamo a riportare alcuni dei dati più rilevanti che emergono da vari 'rapporti' sulla condizione dell'infanzia.

Per quanto riguarda un'effettiva uguaglianza delle opportunità di crescita, ad esempio, significative quanto allarmanti paiono le risultanze statistiche circa la classifica mondiale inerente la così detta 'povertà relativa' nei paesi ricchi, vale a dire quella povertà che fa capo al rapporto tra reddito disponibile per un determinato bambino all'interno del nucleo familiare d'appartenenza ed il reddito mediano disponibile per tut-

¹ Cfr. M. BUSI, *Bambini: al centro?*, «Scuola Materna», 18, 2005, p. 10.

ti i bambini che vivono nella medesima società. Secondo le stime delle *Report Card n. 6 e 7*, elaborate per l'UNICEF dal Centro di Ricerca Innocenti di Firenze², l'Italia si attesta al terzultimo posto della graduatoria, con una percentuale di minori coinvolti che oscilla tra il 16 ed il 17%.

Accanto a cifre di tale portata, dovute essenzialmente ad un «welfare 'leggero', che ha visto diminuire progressivamente la spesa pubblica per sanità e famiglia mentre diminuiva anche il reddito dei genitori»³, altri gravi minacce incombono sul presente e sul futuro dei più piccoli.

Cesare Scurati, nel vagliare alcuni contributi di Giuseppe De Rosa pubblicati su *La civiltà cattolica*⁴, evidenzia, a livello internazionale, i dati relativi alle carenze nutrizionali, igieniche, abitative e sanitarie che affliggono più di 500 milioni di bambini, senza dimenticare l'elevato coinvolgimento dei minori nei conflitti armati, l'eccesso degli investimenti di natura militare di contro a quelli destinati all'istruzione, il *business* multimiliardario che interessa il traffico di esseri umani, il lavoro minorile e la crescente violenza sui bambini medesimi. A livello nazionale, altresì, parallelamente all'incremento dei reati concernenti l'infanzia (correlati principalmente alla pedofilia e alla produzione, commercio, divulgazione e cessione di materiale pedopornografico)⁵, il didatta si sofferma a sottolineare i problemi connessi con le difficoltà d'integrazione scolastica dei soggetti disabili e, soprattutto, con il mutarsi delle dinamiche e delle relazioni familiari (famiglie monogenitoriali, ricostituite, ricomposte)⁶.

Quanto finora descritto, segnatamente in ordine agli ultimi due argomenti affrontati, ma non solo, ci offre il destro per affermare, sempre con C. Scurati, che ci troviamo innanzi alla palese «mancanza di una

² Cfr. UNICEF, *Child Poverty in Rich Countries (Povertà dei bambini nei paesi ricchi)*, Innocenti Report Card No. 6, Innocenti Research Centre, Florence, 2005, p. 4 ed UNICEF, *Child Poverty in Perspective: An Overview of Child Well-Being in Rich Countries (Prospettive sulla povertà infantile: un quadro comparativo sul benessere dei bambini nei paesi ricchi)*, Innocenti Report Card No. 7, Innocenti Research Centre, Florence, 2007, p. 6.

³ M. BUSI, *Bambini: al centro?*, cit., p. 9.

⁴ Cfr. C. SCURATI, *Derive d'infanzia*, «Scuola Materna», 18, 2007, pp. 7-8.

⁵ Cfr. C. SCURATI, *Dati e problemi*, «Scuola Materna», 16, 2007, p. 5. Per approfondire, cfr. MINISTERO DEL LAVORO E DELLE POLITICHE SOCIALI - ISTITUTO DEGLI INNOCENTI DI FIRENZE, *L'eccezionale quotidiano. Rapporto sulla condizione dell'infanzia e dell'adolescenza in Italia*, Firenze, 2006.

⁶ Cfr. C. SCURATI, *Derive d'infanzia*, cit., p. 8.

cultura pedagogica diffusa»⁷ e ciò, quindi, dovrebbe opportunamente sollecitare l'attualizzazione di «un itinerario di sviluppo da una condizione culturale pedagogicamente immatura ad una pedagogicamente matura, intendendo per quest'ultima una condizione nella quale ciascuno dei settori dell'esperienza sociale sappia svolgere valori educativi e nella quale la mediazione riflessa (il sapere pedagogico) occupi il posto dovuto nella serie dei saperi riconosciuti»⁸.

Ed è proprio entro tale itinerario che si colloca la prospettiva utopica oggetto di questo intervento, laddove con utopia non si rimandi tanto al concetto inflazionato e per certi versi limitante, riduttivo, 'sottrattivo' di sfida, quanto, piuttosto, all'eu-topia' pedagogica quale buon luogo del possibile educativo e, pertanto, della progettualità educativa che anela al «salto creativo» e al «cambiamento innovativo»⁹.

Più specificatamente, la visione che sorregge la costruzione di un simile 'topos' è centrata sulla necessità di affrancarsi da persistenti approcci egoisticamente adultocentrici per alimentare, all'opposto, la disponibilità di vari soggetti, istituzionali e non, ad unirsi localmente e territorialmente per farsi comunità proattiva nei confronti dell'infanzia, dei suoi bisogni e delle sue domande. Una disponibilità parimenti motivata sia dalla condivisione di un'antropologia forte – che riconosca il bambino come persona, ovvero un *primum* e una *res sacra* da onorare, coltivare ed aiutare a crescere nel rispetto della sua dignità, identità, 'inseità' e 'perseità' – sia dalla consapevole convinzione che essa stessa rinviene uno spazio privilegiato di espressione e maturazione culturale all'interno della scuola dell'infanzia, purché questa sia unanimemente e concretamente compresa come ambiente di umanizzazione e costruzione di significati¹⁰. Difatti, solo grazie alla agazziana «vocazione agapica dell'adulto»¹¹, che genera possibilità esistenziali pienamente infantili e che

⁷ C. SCURATI, *Dati e problemi*, cit., p. 5.

⁸ C. SCURATI, *Complessa e immatura: da far maturare*, «Scuola Materna», 14, 2008, p. 5.

⁹ Cfr. C. SCURATI, *Progetto e programma*, «Scuola Materna», 13, 2006, p. 5.

¹⁰ Cfr. S.S. MACCHIETTI, *La scuola come spazio di costruzione di significati*, in *Il bambino di oggi per il mondo di domani. Quali prospettive educative* (Atti del XXXI Convegno di studio organizzato dalla FISM ROMA), a cura di S. S. Macchietti, Euroma - La Goliardica, Roma, 2007, p. 72.

¹¹ A. BOBBIO, *La pedagogia dell'infanzia oggi*, in *A scuola per l'infanzia*, a cura di C. Scurati, La Scuola, Brescia, 2006, p. 12.

sottende all'accordo comune circa una siffatta concezione del bambino e della sua scuola, quest'ultima è in grado di assurgere a ciò che Sira Serenella Macchietti definisce «comunità 'rassicurante'»¹².

La scelta dell'aggettivazione utilizzata dalla pedagoga appare particolarmente felice per due ordini di motivi. Primo, perché una comunità che sia 'rassicurante', cioè aperta al dialogo autenticante e al confronto ideologico, culturale, religioso ed esperienziale tra tutti coloro che ne fanno parte, come pure disposta a distaccarsi dalla logica dei 'buoni rapporti formali' per autoimpartirsi, sistematicamente e con precisa cadenza temporale, concreti e specifici compiti di collaboratività, consente, specialmente ai genitori, «il superamento di situazioni di isolamento, di emarginazione, di sfiducia in se stessi, [...]»¹³ e di inabilità assertiva. Secondo, perché la fecondità degli incontri possibili e delle relazioni instaurabili (con tutto ciò che ne consegue positivamente in termini arricchenti di riconoscimento della differenza come valore e risorsa), unitamente alla sicurezza del *cum-munus*, della garanzia dell'impegno comune e della partecipazione corresponsabile, favorisce «la formazione di identità solidali e la conquista della solidarietà per l'educazione», o meglio, per l'elaborazione di «una vera e propria cultura dell'educazione»¹⁴.

La collaborazione, dunque, rappresenta la chiave di volta della scuola attuale e del futuro. Non solo per rinsaldare le fondamenta della convivialità scolastica; per evitare che gli interrogativi posti dalla multiculturalità e dalla multietnicità si traducano nei figli – in realtà non in grado a quest'età di nutrire pregiudizi eretti sulla capacità di operare distinzioni etnico-culturali –, in acritica adesione ai giudizi e alle valutazioni negative espresse dai genitori o dai fratelli maggiori nei confronti di una qualsivoglia alterità; o per gettare le basi di una rinnovata e compartecipata cultura educativa. Quanto, ancora e soprattutto, perché, nella *mimesis* creativa della reciprocità testimoniata dagli adulti, il bambino possa scorgere nuova linfa motivante per affrontare le attività cooperative alle quali dovrebbe essere invitato con maggiore insistenza, al fine di abbozzare lo sviluppo di una pertinente competenza prassica e relazionale.

¹² S.S. MACCHIETTI, *La scuola come spazio di costruzione di significati*, cit., p. 72.

¹³ *Ibidem*.

¹⁴ *Ivi*, p. 73.

Forse, parlare di collaborazione può sembrare scontato, considerando la gran mole di riflessioni già prodotte a proposito. Tuttavia, in una società orientata al vuoto assiologico e a veicolare con mezzi svariati la raccapricciante idea-guida secondo cui si può affermare se stessi 'distruggendo' gli altri, piuttosto che rifacendosi, per esempio, all'etica del volto' di Emmanuel Lévinas, riteniamo doverosa una sottolineatura aggiuntiva.

Lungi dal concentrarci sulla cooperazione nella sua dimensione prettamente ludica, l'attenzione è bensì focalizzata sulle opportunità concesse ai bambini allo scopo di lavorare insieme. Questo perché, convenendo con le considerazioni di Angela Perucca, «il lavoro, quando comporta collaborazione», fa risaltare più del gioco «le finalità condivise, l'accordo di squadra, la comunanza di intenti», creando al contempo «solidarietà fra diversi, [...], considerazione del contesto e dei fini dell'agire, consapevolezza dell'essere insieme per realizzare qualcosa che ha significato per tutti. Lavorare - inoltre - consente di sentirsi utili, potenzia l'autostima, costruisce ad un tempo l'identità personale e [...] sociale, rendendo visibile a tutti un'opera o un servizio che ci individuano, ci distinguono, ci rendono presenti [...] agli altri. [...] Lavorare insieme - infine - [...] estende nello spazio e nel tempo il significato dell'agire, trova conferme e smentite, misura le possibilità con i limiti, prepara ad essere adulti impegnati e responsabili, esercita il proposito»¹⁵.

Il fatto, poi, che la cooperazione agevoli il cammino del bambino in un percorso di graduale consapevolezza riguardo l'indispensabilità dell'accettazione di norme di reciprocità agli effetti del conseguimento di un obiettivo condiviso, facilitando pertanto il passaggio dall'eteronomia alla coscienza del bene comune, dalla mera obbedienza all'intenzionalità, dall'appartenenza-dipendenza all'avvaloramento dell'interdipendenza, ci permette di porne ulteriormente in luce l'alta valenza morale¹⁶. Attraverso la collaborazione, infatti, si evita «di circoscrivere lo sviluppo del bambino in una dimensione autoreferenziale che può favorire il

¹⁵ A. PERUCCA, *L'educazione dell'infanzia e il futuro del mondo*, in *Il bambino e ... l'educazione. Per una ricomprendimento della pedagogia dell'infanzia*, a cura di S. S. Macchietti, Euroma - La Goliardica, Roma, 2005, pp. 23-24.

¹⁶ Cfr. G. SERAFINI, *Educazione morale oggi*, in *Educazione morale. Una proposta per la scuola materna*, a cura di S. S. Macchietti, FISM ROMA, Roma, 1990, p. 46.

narcisismo», ribadendo così che «la capacità di incontrare l'altro è il banco di prova della qualità umana del soggetto»¹⁷, e, dunque, si predispongono le condizioni necessarie alla maturazione dell'«intelligenza etico-sociale». Un'intelligenza che consente di penetrare e spiegare il proprio e l'altrui modo di percepire, sentire e interpretare la realtà; di mediare e negoziare significati; di ricevere gli elementi più creativi e vitali da parte di altre dimensioni culturali per arricchire e moltiplicare le potenzialità evolutive della propria; di accogliere rispettosamente valori altri senza cedere al relativismo o all'integralismo¹⁸.

Altresì, lo sviluppo di una siffatta intelligenza non può non accompagnarsi con la promozione di un atteggiamento creativo, la cui assunzione è sì stimolata direttamente dal fare, dal coinvolgimento e dall'impegno profuso nelle stesse attività produttive, ma abbisogna nondimeno d'essere sostenuta nel suo farsi 'padronanza' del bambino. In particolare, dato che il proiettarsi incerto nel futuro non può prescindere, nella nostra visione, dall'ancorarsi saldo ed etimologicamente nostalgico presso i lidi sicuri del passato, ci riferiamo, qui, alla liberazione di quelle energie creative e creatrici su cui argomentava mirabilmente Mario Mencarelli¹⁹ e che, connaturalmente presenti in un bambino che dispone di un «Io intrinsecamente teleologico»²⁰, attendono d'essere adeguatamente enucleate per rendere maggiormente assicurabile e percorribile la ricerca intenzionale di senso, la via dell'autotrascendenza e dell'autorealizzazione. Un contributo essenziale in questa direzione è senz'altro offerto dall'educazione estetica, compresa sia nella sua dimensione di contemplazione e fruizione sia in quella di produzione spontanea e genuina²¹.

¹⁷ S.S. MACCHIETTI, *Essere bambini nel terzo millennio. Quali domande di educazione?*, in *La scuola del bambino oggi tra conferme e nuove proposte educative*, a cura di S. S. Macchietti, Euroma, Roma, 2002, p. 18.

¹⁸ Cfr. A. PERUCCA, *L'educazione dell'infanzia e il futuro del mondo*, cit., p. 14.

¹⁹ Cfr. M. MENCARELLI, *Potenziale educativo e creatività*, La Scuola, Brescia, 1972. Più specificatamente, sul 'volto dell'infanzia' nella pedagogia di Mencarelli, cfr. A. BOBBIO, *Bambini culture persona. Analisi di pedagogia dell'infanzia*, La Scuola, Brescia, 2005, pp. 137-164. Per un'analisi organica della pedagogia di Mencarelli e del concetto di creatività educativa, cfr., invece, AA. VV., *Mario Mencarelli. Per una pedagogia di frontiera*, a cura di S. S. Macchietti, Bulzoni, Roma, 1998.

²⁰ A. BOBBIO, *Bambini culture persona. Analisi di pedagogia dell'infanzia*, cit., p. 142.

²¹ Sulla possibilità di una 'produzione' estetica, nonché sulla distinzione tra 'estetico' ed 'artistico', cfr. A. AGAZZI, *Didattica degli insegnamenti linguistici*, Vita e Pensiero, Milano, 1975, pp. 5-20.

L'incontro con l'arte, in effetti, di là dalle considerazioni che attengono alle varie e solide affinità riscontrabili tra artista e bambino²², costituisce un mezzo prezioso per allargare i confini della conoscenza di sé (confronto, interiorizzazione e significazione di metaesperienze emotivo-affettive e relativo accrescimento del centro della soggettività cosciente), come pure del mondo circostante («l'opera d'arte [...] è la incarnazione del concetto di alterità»²³, può riferirsi a luoghi, personaggi, paesaggi e vissuti dapprima ignoti o esclusi dall'esperienza personale e sociale). Più di ogni altra cosa, però, conferisce rinnovato vigore alle possibilità metaforiche del bambino, sollecitando l'utilizzo di un pensiero divergente e l'acquisizione di una 'vis dubitativa' che lo esorta «ad esprimersi, a produrre, a combinare rapporti nuovi tra le idee e le cose»²⁴. Agendo metaforicamente sulla realtà nel tentativo di fissarne il dinamismo in una forma²⁵, quand'anche non ne sia una totale espressione/interpretazione metaforica, l'arte insegna sostanzialmente a comprendere che non esiste un'unica angolazione prospettica da cui osservare la realtà, piuttosto molteplici punti di osservazione che concorrono, tutti, ad arricchire ciò che è già noto di particolari inediti.

In sintesi, nel prendere graduale confidenza con l'ambiguità semantica e la polisemicità del Bello artistico, il bambino ha la possibilità di strutturare un pensiero flessibile e plurale, la cui rilevanza assume una valenza educativa che trascende la stessa esperienza estetica. Da qui, in altre parole, egli apprende ad esercitarsi in un'originalità interpretativa critica che annulla le pressioni conformanti e favorisce l'attitudine alla caratterizzazione personale del discorso; a far leva sulle proprie risorse di immaginazione e fantasia per risolvere problemi disparati; a contrastare l'avvertimento della differenza come ostacolo da marginalizzare o rimuovere; ad accettare impostazioni e schemi concettuali diversi, etc.; fino a cogliere il valore dell'altro nella purezza originaria della sua irripetibilità, accrescendo così la motivazione a porsi in ascolto e a dialogare in vista di un significato condivisibile.

²² Cfr. F. D'ANIELLO, *Per educare alla poesia*, Luigi Pellegrini Editore, Cosenza, 2004.

²³ E. GUIDOLIN, *L'arte nei processi formativi in età adulta*, «Prospettiva EP», 3-4, 1996, p. 156.

²⁴ M. MENCARELLI, *Metodologia didattica e creatività*, La Scuola, Brescia, 1974, p. 99.

²⁵ Cfr. E. GUIDOLIN, *L'arte nei processi formativi in età adulta*, cit., pp. 155-158.

A fronte di ciò, ed oltre le palesi 'corrispondenze' con il tema della cooperazione, risultano peraltro evidenti, nella prospettiva dell'interculturalità, le corroboranti interconnessioni tra educazione estetica e formazione del «pensiero migrante», che Franca Pinto Minerva identifica in un pensiero problematico ed antidogmatico, contrapposto a quello gerarchico, espressione della sintesi tra ragione e 'ordine del cuore', capace di «distinguere e differenziare ma anche di individuare i caratteri di connessione e di integrazione; di «dominare e affrontare il conflitto derivante dall'assunzione della differenza»; di «praticare il dubbio come metodo di ricerca e accettare il rischio implicito nella disponibilità ad uscire dai propri orizzonti culturali e a ristrutturare i propri modi di pensare e di sentire»²⁶.

Altrettanto manifesto, ancora, l'invito a far tesoro della lezione di Jacques Maritain, onde valorizzare nella scuola dell'infanzia una peculiare conoscenza artistica appannaggio non solo di chi 'produce in arte', ma anche di chi ne fruisce, denominata «conoscenza per connaturalità»; ovvero una conoscenza intuitiva, non razionale, guidata dalle inclinazioni affettive, dall'«implosione» emotiva che trasporta verso l'immediata interiorizzazione e signoria del non dicibile, oltre la superficialità apparente, sino all'empatica e spirituale 'intercomunicazione tra l'essere interiore delle cose e l'essere interiore del Sé umano'²⁷.

Il richiamo ad una simile conoscenza, infine, ci introduce all'ultimo, basilare argomento, condizione fondante certamente l'educazione estetica, ma anche la collaborazione, a patto che sia centrata non tanto sul «lavoro ripetitivo e forzato» imposto dagli adulti, quanto su «quello che nasce dal proprio sforzo di comprendere e di esplorare il mondo intorno a sé»²⁸. Nello specifico, ci riferiamo al fatto che la scuola del futuro, sempre che voglia effettivamente accogliere ed educare tutto il bambino, che intenda, con Aldo Agazzi, svolgere non un programma, bensì il fanciullo stesso²⁹, non potrà, difatti, fare a meno di attivarsi per preservar-

²⁶ F. PINTO MINERVA, *Prospettive dell'educazione interculturale*. L'articolo è consultabile al sito web www.educational.rai.it.

²⁷ Cfr. J. MARITAIN, *La conoscenza per connaturalità* (1951), «Humanitas», 3, 1981, p. 385 e R. ALBAREA, *Arte e formazione estetica in Jacques Maritain*, Morelli, Verona, 1990, pp. 77-81.

²⁸ A. PERUCCA, *L'educazione dell'infanzia e il futuro del mondo*, cit., p. 16.

²⁹ Cfr. A. AGAZZI, *Panorama della pedagogia d'oggi*, La Scuola, Brescia, 1948, p. 46.

ne e coltivarne il dono più lieve e ad un tempo greve di cui egli è il sommo latore: lo stupore. Inteso, innanzi tutto, come effetto della magica ed incantata sensazione della realtà che il bambino prova al cospetto del suo variegato manifestarsi, e che aumenta man mano che si espandono i confini della ricerca esploratrice fino a giungere alle summenzionate frontiere dell'essere³⁰. Quindi, come 'innescatore' ed amplificatore di una «sensibilità originaria al valore», misura premorale del bene, in quanto simbiotica interlocuzione tra l'accecante epifania di una realtà percepita quale bene-valore e il disarmo palingenetico che segue, orientante il bambino verso la problematica del valore in senso lato³¹. Più ancora, pure come appiglio su cui fare perno per ampliare la conoscenza della natura sottraendosi al rischio che la meraviglia del creato sia spodestata dalla completa sostituibilità virtuale dell'esperienza diretta (con conseguenti ricadute positive sull'abbozzo di una coscienza ecologica). In secondo luogo, ma non meno significativo, come trascendimento, e non sostituzione, del primato del vero e dell'intelletto, soave smarrimento nel pluriverso dell'a-logico', abbrivio per una elaborazione metaforica degli eventi, dolce sprofondamento nell'abisso dell'ammirazione gratuita e nutrimento di una «logica spezzata» che impedisce l'appropriazione tentacolare del potere razionale³², garantendo in questo modo lo svolgimento di un processo educativo realmente integrale.

³⁰ Cfr. C. VASALE, *Lo stupore della ragione*, «Prospettiva Persona», 47, 2004, p. 49.

³¹ Cfr. C. XODO, *L'occhio del cuore. Pedagogia della competenza etica*, La Scuola, Brescia, 2001, pp. 286-292.

³² Cfr. C. VASALE, *Lo stupore della ragione*, cit., pp. 49-51.