

LA PEDAGOGIA DELL'INFANZIA OGGI: MODELLI, PARADIGMI, DISPOSITIVI EDUCATIVI

Andrea Bobbio*

Il contributo, di carattere teorico, si propone di analizzare lo statuto epistemologico della pedagogia dell'infanzia nella sua configurazione di sapere scientificamente fondato. Il lavoro muove nella convinzione che l'apertura della pedagogia alle altre scienze dell'educazione, necessario ed irrinunciabile, non debba pregiudicarne l'assetto assiologico ed ermeneutico e che la fondazione teorica debba accompagnare la ricognizione empirica nonché la progettazione delle più attuali istituzioni pensate per l'infanzia, sia a livello pre-scolastico che sul piano extrascolastico.

This theory based paper aims to analyze the epistemological foundations of the pedagogy of the childhood as scientifically based knowledge. This essay expresses the idea that the opening to other sciences of education by the pedagogy does not jeopardize the axiological and hermeneutical structure and that the theoretical foundation must come with the empirical survey and the project of the most current and latest children's facilities, both kindergarten and the outside-school ones.

Parole chiave: Pedagogia dell'infanzia, epistemologia pedagogica, pedagogia critica, Early Child Education and Care, scienze dell'educazione.

Key words: *Pedagogy of childhood, pedagogical epistemology, critical pedagogy, Early Child Education and Care, Educational Sciences.*

1. Il dispositivo epistemico

La pedagogia dell'infanzia, nella sua attuale e più matura configurazione, come rileva Nicola Paparella, nasce in Italia a partire dagli anni '70. Fino ad allora la riflessione scientifica circa il *puer* e le condizioni della sua educabilità era, per lo più, di marca storico-teoretica, con concettualizzazioni spesso slegate da esperienze empiriche di natura sistematica, riflessiva o istituzionale. Certamente, ancora avvertiti erano gli echi di importanti esperienze educative, da quella delle Agazzi a Montessori fino a Pizzigoni, con tutte le rispettive caratterizzazioni (e contrapposizioni) delle loro scuole di riferimento, tuttavia questo fermento appariva, per molti versi, ancora epistemologicamente immaturo e poco incline ad uno sviluppo coerente, sistematico e davvero teoretico¹. Questo quadro così dispersivo in Italia appariva divaricato anche sotto un profilo più ampio, di *Weltanschauung*: da un lato il personalismo, coagulatosi nei comitati della rivista *Scuola Materna* e sostenuto

* Andrea Bobbio insegna *Pedagogia generale e sociale* presso l'Università della Valle d'Aosta e coordina, con Anna Bondioli, il gruppo di lavoro Siped 'Pedagogia dell'infanzia tra presente e passato'. Mail: a.bobbio@univda.it

¹ Al proposito si rimanda a D. Orlando Cian (1967), *L'ambiente socio-culturale e l'opera agazziana*, La Scuola, Brescia; A. Agazzi (1969), *Il metodo delle sorelle Agazzi*, La Scuola, Brescia; S. S. Macchietti (1981), *L'oggi del metodo Agazzi*, La Scuola, Brescia; S. S. Macchietti (1984), *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento ai primi Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*, La Scuola, Brescia; AAVV (1991) (a cura di) M. Bagnalasta Balaam, *Contributi per uno studio del metodo Agazzi*, Istituto Pasquali Agazzi, Brescia; M. Mencarelli (1983), *Infanzia e cultura nella scuola materna agazziana*, La Scuola, Brescia; AA.VV. (1981), *Dalla scuola materna alla scuola elementare nella prospettiva agazziana ed odierna*, La Scuola, Brescia.

dagli apporti di Aldo Agazzi, Giovanni Cattanei, Mario Mencarelli, Sira Serenella Macchiotti, dall'altro il problematicismo, di marca laica, alimentato dalle ricerche soprattutto di Piero Bertolini e Franco Frabboni (ma anche, per citare solo Alcuni, Ciari, Malaguzzi, Codignola, De Bartolomeis, Bini) più attenti a cogliere gli aspetti storico-sociali dell'educazione infantile. Altrettanto importanti, in questo frangente, sono stati contributi di Egle Becchi che, negli anni '70 del Novecento, intrecciava la riflessione storica con quella psicoanalitica e, più tardi, con la ricerca di tipo empirico sperimentale.

In questo quadro un'indubbia originalità ebbero anche gli studi di Diega Orlando Cian, a lungo docente presso l'ateneo patavino, che, già negli anni Settanta, colse «alcune linee essenziali [della pedagogia dell'infanzia] meritevoli di sottolineatura, o quanto meno di essere discusse in un'ottica chiaramente fondativa»². Tale angolatura teoretica, già trapiantata da Marcello Peretti³, pur debitrice della riflessione sui classici della pedagogia romantica (da Rousseau a Froebel) sulla scorta della rilettura dell'attivismo, assumerà progressivamente un'ottica sempre più marcatamente interdisciplinare valorizzando anche gli studi dell'allora dominante psicologia genetica e diffusi in Italia soprattutto ad opera di Guido Petter, docente come la Orlando Cian nell'ateneo patavino. Tale apertura interdisciplinare costituirà poi l'elemento distintivo della pedagogia dell'infanzia a noi più contemporanea, soprattutto dagli anni Novanta del secolo scorso in poi, da quando più consistente ed intrigante si è fatto il complesso di studi maturato nell'ambito delle scienze dell'educazione, da quelli neuro-psicologici a quelli giuridici, storico-sociali fino a quelli econometrici. Oggi

l'accezione "pedagogia dell'infanzia" (o dello sviluppo) circoscrive una regione interna del più complessivo discorso pedagogico delimitando un'area contrassegnata da un criterio cronologico e da uno sociale. In essa, infatti, confluiscono tutti quegli studi che si occupano dell'educazione dell'essere umano in un periodo che molti definiscono *evolutivo* (se vogliamo enfatizzare i dinamismi di natura, accrescitivo-auxologici-maturazionali) o di *minore età* o *speciale cittadinanza* (se, viceversa, vogliamo evidenziare gli elementi culturali-storicosociali connessi all'esercizio di specifici diritti/tutele). Il concetto d'infanzia, del resto, è un costrutto che enuclea entrambi gli aspetti. È un fatto *biologico*, con le sue scansioni, le sue criticità, la sua "lunghezza" (l'infanzia dell'uomo è la più estesa tra le diverse specie animali) ma è anche un fenomeno *culturale*: si è bambini sempre in senso differenziale, rispetto a chi non lo è più e rispetto a una serie di norme d'inculturazione che ascrivono all'infanzia alcune prerogative precludendone altre⁴.

Una tale definizione del campo epistemologico presuppone che la pedagogia dell'infanzia tenda a costituirsi come «teoria unitaria dell'educazione (infantile) organicamente coordinata ad una teoria generale dell'educazione»⁵ dotata di una sua apposita *criteriologia*⁶.

Una siffatta prospettiva configura la tematizzazione di tre polarità concettuali che organizzano il discorso pedagogico coordinandolo (1) con modelli axiologici universalmente condivisi; (2) con rappresentazioni d'infanzia sempre più precisamente scontornate (anche a

² N. Paparella (2005), *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma, p. 15.

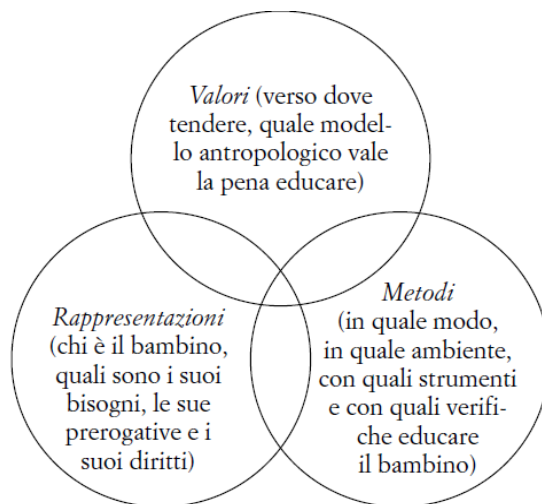
³ Cfr. M. Peretti (1968), *Riflessioni teoretiche sulla pedagogia dell'infanzia*, La Scuola, Brescia.

⁴ A. Bobbio (2010), *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*, Carocci, Roma, pp. 13-14.

⁵ M. Agosti (1963), *L'educazione prescolastica*, in AAVV, *Questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia, p. 1121.

⁶ Cfr. N. Paparella (2005), *Pedagogia dell'infanzia*, cit.

partire dalle *folk pedagogy* elaborate dalle culture informali)⁷ e (3) con modelli metodologici sempre più focalizzati e contestuali all'interno delle diverse articolazioni del sistema formativo.



A partire da questi presupposti e da una tale intelaiatura teoretica, come scrive Diega Orlando Cian,

parlare di libertà, di singolarità di valore personale dell'uomo, e necessariamente anche del bambino, orientando la sua educazione al conseguimento della propria singolare forma di umanità che implica un cammino perfettivo di novità, e quindi di creazione di contenuti sempre originali, non nella molteplicità caotica ma nell'unità di una meta trascendente le pure determinazioni naturali ed ambientali, significa, pedagogicamente, rilevare quali sono le esplicazioni di tale umanità a livello infantile, e la sua forma concreta, per scegliere quei contenuti culturali e quelle modalità di atteggiamento e di rapporto validi ad aiutare il bambino stesso a creare in sé la propria completezza umana.

All'interno di un siffatto modello assume poi centralità il termine *umanizzazione* che rimanda alla categoria onnicomprensiva di uomo e di umanità (e anche di 'bambino persona'). Partendo da tale assunto, secondo Giovanni Cattanei, il bambino «è persona, soggetto, fine, dotato di dignità e capace di verticalità, in forza del suo destino e della sua

⁷ Tra *folk pedagogy* e rappresentazioni tecnicizzate esiste una dinamica continua contaminazione, come rilevava già a suo tempo Egle Becchi. Tale forma di transazione simbolica tra le differenti rappresentazioni d'infanzia elaborata dai diversi *stakeholder* che si occupano del bambino costituisce il presupposto per quel processo di elaborazione primaria che è alla base della continuità educativa, un processo importante che segna la predisposizione di un disegno formativo congruente tra le aspettative tanto dei servizi quanto delle famiglie e che consente al bambino, l'interlocutore dei diversi discorsi sull'educazione, di sperimentare quella 'continuità dell'io' già teorizzata da Dewey indispensabile per una *felice formazione iniziale*. Le immagini d'infanzia che riscontriamo nell'attuale panorama culturale ed educativo, tanto afferenti ai servizi che alla più vasta comunità sociale, che poi sono volti, ritratti, profili, biografie di bambini e di bambine, più che meri asettici *identikit*, sono raffigurazioni che hanno una qualche attinenza con differenti dispositivi epistemologici elaborati dalla pedagogia teorica: le *rappresentazioni* (Moscovici); i *costrutti* e i *modelli*. Le prime costituiscono sistemi cognitivi dotati di una loro logica interna e di un linguaggio propri, che si fanno teorie condivise all'interno di un determinato contesto sociale mentre i secondi, per lo più, sono rappresentazioni stratificate entro cui sono presenti più concezioni aggregate in modo sincretico (ovvero incoerente e discontinuo), sufficientemente organizzate, però, per orientare il comportamento sociale in modo convergente.

⁸ A. Perucca (1987), *Genesi del sé e relazione educativa*, La Scuola, Brescia, p. 22.

peculiarità di ‘guardare in su’ secondo una prospettiva autenticamente trascendente».9 In tale frangente anche la dimensione fantastica, oltre che quella pulsionale e socializzante si presta a essere considerata come terreno di umanizzazione, con l’intento «di passare oltre la mera fantasia per la più costruita inventiva a regolare quest’ultima all’interno della creatività».10 La prospettiva personalista, in tutti i modi, conserva una visione ‘romantica’ dell’infanzia nella misura in cui mette in guardia il mondo dell’educazione dai rischi di un trattamento educativo eccessivamente integrato sul modello degli adulti, in cui l’accelerazione dei processi di apprendimento, la socializzazione forzata e la scolasticizzazione delle esperienze di vita divengono i valori fondanti di un disegno (*psicologico* e *sociologico*) volto a sterilizzare l’infanzia nei suoi potenziali ludici, estetici ed espressivi:

spesso genitori ed insegnanti, educatori a vario titolo, concepiscono gli educandi con l’impaziente forzatura del precocismo: un’infanzia, ad esempio, irretita in programmi apprenditivi non consoni, sprecata nelle sue esigenze attuali di poterla “vedere” come cresciuta alla svelta, come non più infantile11.

Metodi, valori e rappresentazioni, poi, altre polarità costitutive dell’epistemologia della pedagogia evolutiva, sono universi semantici di natura transattiva, tanto che i modelli di infanzia oggi persistenti si sono fatti plurimi e diversificati, come anche una sommaria recensione può facilmente esemplificare:

Paradigmi	Descrittori
Modello clinico	Assunto: il bambino è creatura fragile, da custodire, contenere e proteggere <i>parole chiave</i> : attaccamento; contenimento; prevenzione; affettività; relazione educativa.
Modello clinico	Assunto: il bambino è creatura fragile, da custodire, contenere e proteggere <i>parole chiave</i> : attaccamento; prevenzione; affettività
Modello cognitivista	Assunto: il bambino come piccolo teorico. <i>parole chiave</i> : sviluppo intellettuale; dissonanza cognitiva; stimolazione; schemi e operazioni mentali; equilibrio maggiorante.
Modello ecologico-sistemico (relazionale)	Assunto: bambino come prodotto dell’ambiente e costruttore sociale di conoscenza <i>parole chiave</i> : Interazione sociale; negoziazione delle conoscenze; linguaggi; immersione culturale; rete; autopoiesi; sistema.
Modello curricolocentrico	Assunto: bambino come soggetto “sensibile” ai saperi e ai linguaggi. <i>parole chiave</i> : intenzionalità; programmazione; curricolo; materiali.
Modello compensativo	Assunto: Bambino come soggetto da riequilibrare, “riparare” e “normalizzare”. <i>parole chiave</i> : riparare, proporre identificazioni alternative, decondizionamento.

9 G. Cattanei (1992), *Infanzia, cultura, valori: la prospettiva pedagogica*, in AAVV, *L’educazione dell’infanzia alle soglie del Duemila*, Scuola, Brescia, p. 71.

10 G. Cattanei (1999), *Il bambino tra reale e virtuale*, «Scuola Materna», 18, p. 10.

11 G. Cattanei (1992), *Infanzia, cultura, valori: la prospettiva pedagogica*, cit., pp. 78-79.

Modello estetico

Assunto: Bambino come soggetto libero e naturalmente produttivo
parole chiave: Arte, natura, spontaneità, eudemonia, movimento, percezione

I modelli d'infanzia sopra presentati, come configurazioni essenzializzate della stagione 0-6, prospettano una disciplina – la pedagogia dell'infanzia – in grado di riflettere circa le condizioni di pensabilità di un discorso organico circa l'educazione infantile, con un precipuo riferimento a ciò che inerisce le fasi in cui il bambino è *distinto in maniera evidente, radicale, dall'adulto*. Un momento evolutivo, cioè, in cui i dinamismi neuro-biologici interagiscono con quelli psicologico-storico-culturali in maniera irripetibile (e irreversibile nei momenti critici dello sviluppo) ricevendo dall'educazione orientamento e autenticazione tanto sul piano del sostentamento dei processi di inculturazione e di apprendimento quanto sul quelli dell'inclusione sociale e della valorizzazione personale¹². Tale prospettiva, di natura schiettamente pedagogica, rimanda all'opportunità di distinguere (diversamente da ciò che compie, ad esempio, la *Convenzione 1989*) il bambino dal minore, intendendo appunto il primo come un soggetto connotato da dinamismi psicologici ed evolutivi specifici che, solo a partire dall'età della latenza, assumono una morfologia avvicicabile a quella adulta (il fanciullo della scuola primaria prima e l'adolescente poi). Infatti, se l'agglutinazione di infanzia e adolescenza un'unica categoria tassonomica corrisponde a una nozione giuridica e sociologica 'di minore età' la ragione pedagogica di una tale unificazione risulta molto meno giustificata. E' necessario, quindi, recuperare tutte le tonalità e i chiaroscuri delle tradizionali cronologie educative avvalendoci di quelle tappe fondamentali che la psicopedagogia ha ormai da tempo individuato: gli snodi segnati dall'evolvere del pensiero e del linguaggio, contrassegnati dalla comparsa della permanenza oggettuale, dello sviluppo del gioco simbolico, delle autonomie (descritte da Montessori nel succedersi di *ondate di sviluppo* e delle *nuvole sensitive*), nonché dai passaggi maturativi del sistema nervoso centrale: dalla scomparsa dei riflessi al sopravvento della motilità volontaria, dalla comparsa del fenomeno della prensione degli arti superiori alla coordinazione sempre più accurata del movimento fino alla trasformazione del metabolismo cerebrale e la mielinizzazione delle vie neurali. Tutti questi passaggi, che celebrano i dinamismi di *logos* e di *bios*, e problematizzano e situano l'evento educativo in una cornice molto più complessa di quella prefigurata dagli *ismi* del Novecento (dall'idealismo al comportamentismo e dallo stesso cognitivismo) scontornano un'educabilità che deve essere colta sì nei suoi dinamismi unitari, globali, ma anche nelle sue specificità. Sarà poi compito delle singole agenzie formative, come, ad esempio, già presagito da Maria Montessori, sintonizzarsi su questi ritmi per storicizzarli, per estrinsecarne le potenzialità al loro massimo livello possibile nel rispetto tassativo della soggettività di ciascuno.

Solo la consapevolezza dell'unicità del soggetto, ricavata attraverso il momento dell'osservazione, infatti, consente il rispetto dell'eterocronia e quindi permette l'individualizzazione/personalizzazione dei processi di apprendimento lungo sentieri dell'educazione validi soggettivamente. Capaci dunque di intercettare e riconoscere gli snodi di ogni metamorfosi del crescere, unico vero paradigma dell'età evolutiva.

¹² O. Rossi Cassottana (2019), *Permanenze e piccole-grandi 'rivoluzioni' nella prima infanzia. Lo sguardo psicologico e pedagogico sulla genesi del primo senso di sé*, in «Formazione Lavoro Persona», IX, 29, pp. 47-55.

2. Un approccio critico-ermeneutico: contro la pedagogia nera

Un'altra prospettiva epistemologica che ha giovato allo sviluppo della pedagogia dell'infanzia (e più diffusamente, a quella generale) è quella decostruttiva, clinico-ermeneutica che si è sviluppata a partire dagli anni Settanta/Ottanta: si pensi ai contributi di Alice Miller¹³ o della Rutschky¹⁴, con non insignificanti richiami a Montessori, a Synders, a Millot, a Neill, alla corrente della pedagogia istituzionale francese, da Mannoni a Dolto che ha trovato un suo correlativo nella ricerca storica in approcci alla De Mause¹⁵. Tali modelli, pur discussi e discutibili, hanno messo in luce tutti i limiti e le storture di un approccio all'infanzia violento ed abusante che, storicamente, ha negato al bambino la sua prerogativa di persona, ovvero di soggetto che parla, «ma che deve trovare anche la possibilità di essere ascoltato e quindi riconosciuto»¹⁶. In questa prospettiva, come afferma Freire, è necessario «riconoscere la disumanizzazione, non soltanto come ipotesi ontologica, ma anche come realtà storica»¹⁷. La prospettiva della *disumanizzazione* (e quindi di una cultura dell'infanzia carenziale e deficitaria, se non negligente ed abusante, per usare la dizione di Kempe) riporta al centro della questione educativa il tema della responsabilità di una generazione (quella adulta) verso l'altra e di una deontologia, oltre che di una filosofia pratica, per le professioni educative. Due prospettive, aderenti all'idea di umanizzazione del bambino tramite l'educazione, che si pongono ad argine di una pedagogia dell'infanzia intesa soltanto nella sua accezione impersonale di tecnica (disincarnata dai contesti, dai costumi, dalla società e dalla storia nonché dagli ideali educativi)¹⁸ o, al più, di mera applicazione di una psicologia evolutiva¹⁹. Di questa consapevolezza è intrisa ad esempio tutta la pedagogia di Piero Bertolini che, a proposito della componente incarnata, affettiva, della relazione educativa tra adulto e bambino, ne rilevava tutti i rischi e le possibili degenerazioni:

¹³ A. Miler (1980), *Am Anfang war Erziehung*, Frankfurt am Main, tr. it., *La persecuzione del bambino*, Boringhieri, Torino, 1987, 2008.

¹⁴ Cfr. K. Rutschky (1977), *Schwarze Pädagogik Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Ullstein, tr. it. (a cura di P. Peticari), *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Mimesis, Udine 2015.

¹⁵ Scrive al proposito l'Autore: «La storia dell'infanzia è un incubo dal quale solo di recente abbiamo cominciato a destarci. Più si va indietro nella storia, più basso appare il grado di attenzione per il bambino, e più frequentemente tocca a costui la sorte di venire assassinato, abbandonato, picchiato, terrorizzato, e di subire violenze sessuali» (L. De Mause (1974), *The history of childhood*, Harper and Row, New York, tr. it. (1983), (a cura di), *Storia dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano, p. 9). Sull'impatto della psicostoria sulle teorie dell'educazione cfr. M. Terziyska, *La storia dell'infanzia come nuovo campo scientifico e di studio dopo Aries*, in «Quaderni di Intercultura», Anno IX/2017, pp. 163-189.

¹⁶ G. Flores d'Arcais, C. Xodo (1998), *Intervista alla pedagogia*, La Scuola, Brescia, p. 166

¹⁷ P. Freire (1968), *Pedagogía del oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo, tr. it., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino 2011, pp. 27-28.

¹⁸ Scriveva Acone: «l'identificazione tra sviluppo e educazione, e quella tra socializzazione e educazione e tra culturalizzazione e educazione, senza che all'educazione restino lo spazio e l'orizzonte di senso per i quali essa si riferisce sempre (antropologicamente) all'uomo in quanto uomo, appaiono tipiche di un'epoca in cui l'apparato teorico-pratico della scienza-tecnologia e della tecnica *tout court* prevale su tutti gli altri possibili paradigmi di riferimento» (G. Acone, (1997), *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia, p.78).

¹⁹ Come rileva Anna Bondioli «applicando i suggerimenti deweyani, possiamo dire che la pedagogia dell'infanzia non è una psicologia evolutiva applicata, nel senso che non è possibile né corretto trasformare, ad esempio, gli stadi di sviluppo in regole per l'azione e neppure immaginare come fine educativo il raggiungimento di un certo traguardo evolutivo. Analogamente, la sociologia dell'infanzia non è una pedagogia dell'infanzia pur offrendo a quest'ultima contenuti e strumenti per una riflessione sui fenomeni educativi concreti e suggerimenti per impostare su nuove basi le pratiche e le relazioni educative per e con i bambini» (A. Bondioli (2016), *Nuovi paradigmi per ripensare la ricerca e la pedagogia per l'infanzia*, in AAVV. *Pedagogia dell'infanzia*, LV Convegno di Scholè, ELS La Scuola, Brescia, p. 54).

il rapporto educativo [...] non solo richiede e in un certo senso si fonda su una dimensione affettiva, ma nel medesimo tempo e strettamente coordinata con questa, su tutte le altre dimensioni umane compresa quella intellettuale. Il punto allora sta da un lato nel riconoscere questa presenza senza infingimenti o alibi del tutto anacronistici; dall'altro nel riconoscere conseguentemente la dimensione erotica come una grande forza educativa che va tuttavia controllata, ricorrendo in certi casi perfino a una programmazione consapevole, al fine di evitare una sua sempre possibile deviazione²⁰.

In punto focale di questo discorso diviene allora definire, in via preliminare, se sia possibile una gestione di questa affettività (fatta anche di Κράτος, al limite di ὄβρις, oltre che di φιλία di ἀγάπη) rispettosa della personalità dell'educando. Quindi, radicalmente, stabilire se la pedagogia (a maggior ragione quella dell'infanzia), di per sé, sia un'arte oscura il cui dispositivo teleologico, normativo, intenzionale sia intrinsecamente abusante proprio perché connotato da un insieme di fini e valori cui l'educando, più o meno coscientemente, è chiamato ad aderire – «nell'idea di educazione è racchiusa l'idea di determinate mete che l'allievo deve raggiungere, e questo riduce fin dal principio le sue possibilità di sviluppo autonomo»²¹ – oppure se esista (e se sì con quale limite) un orizzonte di pensabilità per un percorso educativo *sufficientemente buono*, fondato *juxta propria principia* in termini positivi, ovvero bonificato dalla prevaricazione onnipotente e dalla volontà di potenza dell'educatore sull'educando. Nel primo caso, radicalmente, affermeremo che

la pedagogia nera non è una corrente della pedagogia contemporanea, non è una tendenza o deriva violenta e autoritaria, che può essere superata da una pedagogia progressista o da una pedagogia non autoritaria, da una pedagogia non violenta o della pace; ma è il cuore indecifrabile di tutta l'educazione²².

Aderiremmo, pertanto, alle tesi della Miller che così affermava:

il mio atteggiamento antipedagogico non si rivolge contro un determinato tipo di educazione, bensì contro l'educazione in genere, anche quella antiautoritaria. [...] Tutti i consigli che si danno per l'educazione dei bambini rivelano più o meno chiaramente la presenza di molteplici bisogni dell'adulto, di natura molto varia, il cui soddisfacimento non solo non è salutare per la crescita vitale del bambino, ma addirittura la ostacola. Questo vale anche per i casi in cui l'adulto è onestamente convinto di agire nell'interesse del bambino²³.

Nel secondo caso, invece, sosterremo che la paradossalità della relazione educativa, il suo essere un rapporto di dipendenza chiamato a sviluppare nell'educando la sua autonomia, non inficia la possibilità che, in quest'ultimo, si generi un'attitudine tanto critica quanto dialettica all'autoprogettazione esistenziale, alla *cura sui*, tanto che possiamo affermare, in termini generali, che

l'educazione si appunta fini intesi come valori ma non realizza modelli della personalità in senso deterministico: i fini dell'educazione, dunque, che pure debbono essere concepiti ed

²⁰ P. Bertolini (1996), Voce 'Eros', in *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna, p. 184.

²¹ A. Miler (1987), *La persecuzione del bambino*, cit., p. 97.

²² P. Peticari (2015), *Introduzione alla pedagogia nera*, in K. K. RUTSCHK, *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, cit. p. 78.

²³ A. Miler (1987), *La persecuzione del bambino*, cit., p. 94.

indispensabilmente proposti, vanno in definitiva ritrovati, però, non all'esterno del soggetto ma nell'interiorità sua, come attenzione al disegno originario e profondo che egli stesso viene progressivamente chiarendo e realizzando²⁴.

In altri termini, immagineremmo una pedagogia, antitetica a quella nera, capace di concepire e mettere in opera «progetti finalizzati a favorire la modificazione di educandi all'interno di un processo il cui senso e i cui obiettivi siano trasparenti e condivisibili da tutti i protagonisti»²⁵. In questo secondo caso riconosceremmo anche che

qualunque oltranzismo antieducazionale che ignori le ragioni profonde dell'educare e del pensare pedagogicamente l'educazione non è all'altezza di dialogare con la cultura pedagogica e di costringerla a porre in discussione i propri paradigmi e i propri valori²⁶.

La nostra posizione, e quindi l'angolatura di questo scritto, è che *educare faccia sì male, ma che sia indispensabile* (Millot), e che la perigliosa navigazione tra il Scilla del castrare e il Cariddi del concedere, per dirla alla Freud, costituisca il nucleo centrale, aporetico ma ineludibile, della formazione umana. Un nucleo insormontabile, quindi ontologico. Resta intatta, in quest'ottica, problematica, critica, decostruttiva, la lezione psicoanalitica per la quale, come ricorda Cambi:

da Freud in poi la socializzazione non è più solo lo sviluppo della comunicazione, bensì un itinerario ben più drammatico, carico di conflitti, risentimenti, devianze. L'etica non è un approdo lineare e naturale, bensì emerge da amputazioni, sublimazioni, repressioni ed è così un campo sempre inquieto, mai definitivamente raggiunto, sempre mediato e sempre espugnato da ciò che l'etica stessa viene a regolare²⁷.

Pur con queste attenzioni, lo sguardo plurimo che sta assumendo la pedagogia dell'infanzia è figlio di quelle contaminazioni che, in positivo, hanno modificato i paradigmi del sapere sull'educazione, anche nelle sue regioni epistemiche più interne. Tale svolta, che ha scontornato il volto di una pedagogia più pluralistica, capace di sussumere nei suoi paradigmi sguardi mutuati dalle altre scienze dell'umano, ha dischiuso alla ricerca nuove linee di interpretazione e di intervento, aperte ai nuovi mondi attraversati oggi dall'infanzia. Nascono così tematiche, azioni ed interessi in cui il discorso pedagogico incrocia, generativamente, nuovi orizzonti semiotici, ambienti educativi inediti²⁸, quadri di professionalità dinamici, sistemi di significati plurimi, anfibolici, talvolta ambivalenti.

	Ambito	Azioni ed interessi
	Pedagogia della famiglia	Il bambino come figlio. Concerne tutte le possibili configurazioni domestiche; si rivolge a tutti i genitori, astraendo dalla fisionomia della loro unione, dalle loro

²⁴ C. Scurati, (1996), *Profili dell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano, p. 38.

²⁵ M. Dallari (2005), *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erikson, Trento, p. 19.

²⁶ R. Massa (1998), *Introduzione*, in M.G. Riva, *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli, Milano, p. 9.

²⁷ F. Cambi (1996), *Mente e affetti nella cultura contemporanea*, Armando, Roma, p. 96.

²⁸ A. Bondioli, (2017), *How to form educators for children 0-6 years old*, in «Pedagogia oggi», 2 XV, pp. 60-73.

<i>Sub specie pedagogiae</i>		condizioni esistenziali, dall'età dei figli e dai loro bisogni particolari.
	Metodologia, didattica, docimologia e tecnologie delle istituzioni per l'infanzia	Costruzione dei curricula, valutazione, accreditamento dei servizi per l'infanzia e dei relativi <i>standard</i> di qualità, ricerca metodologica sull'insegnamento/apprendimento nei contesti formali ed informali.
	Pedagogia del gioco e tecniche dell'animazione	Allestimento di scenari di gioco nei contesti educativi, ludo matetici, psicocorporei, espressivi e di avviamento all'attività sportiva.
	Pedagogia e didattica speciale	Gioco, disabilità, tecnologie assistive e infanzia; ausili e media l'integrazione del bambino con bisogni educativi speciali; educazione, socializzazione e sviluppo nei diversi contesti educativi; stereotipi sociali, disabilità e infanzia; l'icf-cy come indicatore della partecipazione e dei bisogni d'integrazione del bambino disabile.
	Pedagogia interculturale	L'integrazione dei minori stranieri nelle più varie condizioni di diversità etnica, linguistica, culturale e sociale.
	Pedagogia di genere	La condizione della bambina nella sua specifica condizione esistenziale.
	Storia dell'educazione, della pedagogia e dell'infanzia	Lo studio dell'infanzia abbandonata e pericolante; storia sociale dell'infanzia; storia della cultura infantile; storia degli istituti assistenziali per bambini; dinamiche demografiche, storiografia dell'infanzia; classi sociali ed educazione del bambino; storia della famiglia.
	Pedagogia dei media (<i>media education</i> e <i>media literacy</i>)	La raffigurazione del bambino nei media; infanzia e <i>media education</i> ; nuovi e vecchi media per l'infanzia.

(Bobbio, 2010)

Quadri epistemologici complessi, quindi, ma anche precisi impegni cui il discorso pedagogico, con il suo impegno, con la sua cultura e le sue professionalità, non può assolutamente sottrarsi.

Bibliografia

AA.VV. (1981), *Dalla scuola materna alla scuola elementare nella prospettiva agazziana ed odierna*, La Scuola, Brescia.

- AAVV. (1992), *L'educazione dell'infanzia alle soglie del Duemila*, Istituto Pasquali Agazzi, Brescia.
- AAVV. (1991) (a cura di), M. Bagnalasta Balaam, *Contributi per uno studio del metodo Agazzi*, Istituto Pasquali Agazzi, Brescia.
- Acone G. (1997), *Antropologia dell'educazione*, La Scuola, Brescia.
- Agazzi A. (1969), *Il metodo delle sorelle Agazzi*, Brescia.
- Agosti M. (1963), *L'educazione prescolastica*, in AAVV, *Questioni di storia della pedagogia*, La Scuola, Brescia.
- Bertolini P. (1996) (a cura di), *Dizionario di pedagogia e scienze dell'educazione*, Zanichelli, Bologna.
- Bobbio A. (2010), *Pedagogia dell'infanzia e cultura dell'educazione*, Carocci, Roma.
- Bondioli A. (2016.), *Nuovi paradigmi per ripensare la ricerca e la pedagogia per l'infanzia*, in AAVV. *Pedagogia dell'infanzia*, LV Convegno di Scholè, ELS La Scuola, Brescia.
- Bondioli A. (2017), *How to form educators for children 0-6 years old*, in «Pedagogia oggi», 2 XV, pp. 60-73.
- Cambi F. (1996), *Mente e affetti nella cultura contemporanea*, Armando, Roma.
- Cattanei G. (1999), *Il bambino tra reale e virtuale*, «Scuola Materna», 18, pp. 8-13
- Cattanei G. (1992), *Infanzia, cultura, valori: la prospettiva pedagogica*, in AAVV, *L'educazione dell'infanzia alle soglie del Duemila*, Scuola, Brescia, pp. 73-85.
- Dallari M. (2005), *La dimensione estetica della paideia. Fenomenologia, arte, narratività*, Erikson, Trento.
- Demause L. (1974), *The history of childhood*, Harper and Row, New York, tr. it., *Storia dell'infanzia*, Emme Edizioni, Milano, 1983.
- Flores d'Arcais G., Xodo C. (1998), *Intervista alla pedagogia*, La Scuola, Brescia.
- Freire P. (1968), *Pedagogia del oprimido*, Tierra Nueva, Montevideo, tr. it., *La pedagogia degli oppressi*, Edizioni Gruppo Abele, Torino, 2011.
- Macchietti S. S. (1981), *L'oggi del metodo Agazzi*, La Scuola, Brescia.
- Macchietti S. S. (1984), *Pietro Pasquali tra scuola e società. Dall'ultimo Ottocento ai primi Novecento: intuizioni e proposte di un educatore*, La Scuola Brescia.
- Mencarelli M. (1983), *Infanzia e cultura nella scuola materna agazziana*, La Scuola, Brescia.
- Miler A. (1980), *Am Anfang war Erziehung*, Frankfurt am Main, tr. it., *La persecuzione del bambino*, Boringhieri, Torino, 2008.
- Orlando Cian D. (1967), *L'ambiente socio-culturale e l'opera agazziana*, La Scuola, Brescia.
- Paparella N. (2005), *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma.
- Peretti M. (1968), *Riflessioni teoretiche sulla pedagogia dell'infanzia*, La Scuola, Brescia.
- Perucca A. (1987), *Genesi del sè e relazione educativa*, La Scuola, Brescia.
- Riva M.G. (1998), *L'abuso educativo. Teoria del trauma e pedagogia*, Unicopli, Milano.
- Rossi Cassottana O. (2019), *Permanenze e piccole-grandi 'rivoluzioni' nella prima infanzia. Lo sguardo psicologico e pedagogico sulla genesi del primo senso di sé*, in «Formazione Lavoro Persona», IX, 29, pp. 47-55
- Rutschky K. (1977), *Schwarze Pädagogik Quellen zur Naturgeschichte der bürgerlichen Erziehung*, Ullstein, tr. it. (a cura di P. Peticari), *Pedagogia nera. Fonti storiche dell'educazione civile*, Mimesis, Udine 2015.
- Scurati C. (1996), *Profili dell'educazione. Ideali e modelli pedagogici nel pensiero contemporaneo*, Vita e Pensiero, Milano.
- Terziyska M. (2017), *La storia dell'infanzia come nuovo campo scientifico e di studio dopo Aries*, in «Quaderni di Intercultura», Anno IX, pp. 163-189.