LE FONTI PEDAGOGICO-CULTURALI DEL DOCUMENTO

di Cinzia Mion

Un documento ricco di sfaccettature

Il documento della Commissione nazionale infanzia, prevista dal D.lgs 65/2017, contiene non solo le Linee pedagogiche, connotate da una grandissima considerazione e *rispetto* per l'infanzia, ma anche molte riflessioni assai stimolanti di tipo giuridico, sociologico, psicologico e culturale in genere.

La Commissione è presieduta da Giancarlo Cerini, dirigente tecnico di grande e raffinata esperienza nel campo psicopedagogico della prima e seconda infanzia, componente nel tempo di parecchie altre commissioni ministeriali. È stato affiancato da validissimi altri commissari provenienti dalla ricerca universitaria e da alte personalità impegnate nel campo educativo infantile.

Il documento parte da una disamina degli antefatti giuridico-legislativi, con una attenta ed appassionata descrizione dei diritti dell'infanzia, mette in evidenza gli ultimi progressivi passaggi fino a delineare un sistema istituzionale complesso, tra pubblico e privato, che richiede coordinamento e sinergie tra Stato, Regioni, Enti locali.

Le riflessioni che seguono sono state sollecitare, in particolar modo, dal capitolo "Un ecosistema formativo" (Parte II).

Alla base una teoria ecologica

La Commissione utilizza, senza dichiararla, una chiave interpretativa della situazione esistenziale in cui si trovano a vivere i bambini oggi, inseriti in *contesti* diversi, in ambienti vari, che tra loro però rivelano collegamenti sempre più interconnessi. A volte questi contesti, proprio durante il periodo infantile, mutano nel tempo e nello spazio: oggi il fenomeno di bambini figli di migranti è molto diffuso. È dunque normale che cambi, in una qualche misura, il modo di essere di qualcuno che si trasferisce in un paese dalla cultura antropologica diversa dalla propria. Questa chiave di lettura può essere definita "teoria ecologica" ascrivibile ad uno psicologo

statunitense di nome Bronfenbrenner[1], diventato noto per il suo modello ecologico in cui l'ambiente di sviluppo del bambino è visto come una serie di cerchi concentrici, legati tra loro da relazioni.

Egli studia, quindi, l'influenza dell'ambiente sociale sullo sviluppo delle persone. Sostiene che il nostro modo di pensare, il mondo emotivo, le nostre preferenze o i gusti dipendono prevalentemente da diversi fattori sociali. Le nostre società in movimento, insieme al paradigma culturale della complessità, non semplificano la situazione, anzi ne amplificano difficoltà e contraddizioni. Per questo motivo servono chiavi di lettura applicabili, per poterci meglio orientare, ma anche obiettivi chiari da raggiungere.

La teoria dei sistemi di Bronfenbrenner

Brofenbrenner ci offre una serie di sistemi, collegati tra loro, che ci permettono di seguire l'evoluzione dei soggetti sotto la loro influenza. Essi sono: *Microsistema*, *Mesosistema*, *Esosistema*, *Macrosistema*.

- Il Microsistema è il livello centrale, entro il quale le unità interpersonali minime (es. madre-bambino) si rapportano al loro interno e con altre unità con significative interazioni dirette. Un microsistema è un *pattern* organizzato di relazioni interpersonali, attività condivise, ruoli e regole, che si svolgono perlopiù entro luoghi definiti. La famiglia, la rete della parentela più estesa, la scuola, sono esempi di microsistemi.
- Il Mesosistema si riferisce a due o più contesti cui il soggetto partecipa direttamente in modo attivo e alle loro interconnessioni. Le relazioni di un bambino sono quelle che si stabiliscono tra casa, scuola, gruppo di coetanei che abitano nelle vicinanze. Tale sistema si forma o si estende ogniqualvolta la persona che cresce entra a far parte di una nuova situazione ambientale come può accadere, per esempio, all'ingresso del bambino nella scuola dell'infanzia.
- L'Esosistema è costituito dall'interconnessione tra due o più contesti sociali, almeno uno dei quali è esterno all'azione diretta del soggetto. Un esempio di esosistema è delineato dal rapporto tra la vita familiare e il lavoro dei genitori.
- Il Macrosistema comprende le istituzioni politiche ed economiche, i valori della società, la sua cultura. I complessi di credenze e comportamenti che caratterizzano il macrosistema sono trasmessi da una generazione all'altra attraverso i processi di socializzazione condotti dalle varie istituzioni culturali, come la famiglia, la scuola, la chiesa, il luogo di lavoro e le strutture politico-amministrative.

[1] Bronfenbrenner U., *L'ecologia dello sviluppo umano*, Il Mulino, Bologna, 1979.

Nelle versioni successive della teoria Bronfenbrenner viene inserito un quinto cerchio: il cronosistema. Si riferisce al momento della vita in cui la persona vive determinate esperienze (le diverse età del ciclo di vita). Per esempio, la morte di una persona cara viene interpretata in modo diverso a seconda dell'età.

Contro la povertà, non solo materiale

La povertà minorile educativa deriva dall'impossibilità di accesso a beni, servizi e opportunità necessari alla crescita. La povertà educativa, insidiosa quanto e più di quella economica, priva i bambini delle possibilità di apprendere e sperimentare, attraverso la scoperta delle proprie capacità. Non potranno così sviluppare le proprie competenze, coltivare i propri *talenti* e allargare le proprie *aspirazioni.* Inoltre spesso la povertà educativa può diventare anche povertà etica intesa come mancanza di *cura* ricevuta in questo ambito.

Di questa cura dovrebbe far parte anche il massimo contrasto possibile alle *derive sociali* negative, dominanti, che caratterizzano il contesto storico-sociale in questa fase storica che stiamo vivendo. Attualmente infatti queste derive sono numerose e tutti gli agenti deputati all'educazione dovrebbero esserne consapevoli, a meno che pure loro non ne siano già stati contaminati. Esse vanno dall'indifferenza diffusa, alla difficoltà a rapportarsi alle diversità, al narcisismo dilagante, al deficit di etica pubblica, all'intolleranza, ecc.

Ricerche e studi hanno dimostrato inoltre che interventi pre-scolastici, come quelli di cui stiamo parlando, in prospettiva hanno contribuito in modo considerevole al contrasto nei confronti dell'abbandono scolastico quindi a ridurre il fenomeno devastante della dispersione. Più sono precoci più sono incisivi. Qualcuno infatti afferma che "a tre anni i giochi sono già fatti"!

Investire nello "zerosei" significa anche dare fiducia ad un paese in affanno per la *denatalità* e costituire perciò un sostegno alla conciliazione dei tempi di vita e di lavoro, venire incontro alle difficoltà delle madri, aiutare le cosiddette famiglie senza "reti" di sostegno familiare, in altre parole aiutare a raggiungere l'obiettivo della *parità di genere.*

L'agenda 2030: per una scuola sostenibile

Il riferimento alla parità di genere ci permette di focalizzare l'attenzione sugli obiettivi chiaramente dettati dall'Agenda ONU 2030, che possono aiutare ad interpretare e a prendere in considerazione alcuni aspetti valoriali importanti, spesso trascurati, ma fondamentali per i bambini che rappresentano il FUTURO e le

generazioni a venire. Sarebbe per questo opportuno potenziare i servizi zerosei spostando, per questo obiettivo, *risorse più consistenti.*

Tra i 17 obiettivi, che anche le linee pedagogiche rammentano, vanno sottolineati il numero 4: *fornire un'educazione di qualità equa ed inclusiva e opportunità di apprendimento per tutti*; il numero 5 che si riferisce alla già richiamata "parità di genere"; il numero 13 e14 che si fanno carico di proteggere e rispettare il pianeta; il numero 16 cioè: *promuovere società pacifiche e inclusive per uno sviluppo sostenibile*. All'interno di questo obiettivo rientrano le *ecologie delle relazioni* e "i valori fondativi della accoglienza, democrazia e partecipazione" che sono alla base della *cittadinanza* (una delle quattro finalità della scuola dell'infanzia, dettate dalle Indicazioni).

I riferimenti alla cittadinanza sono distribuiti un po' ovunque nel testo, sia quando si parla del contesto sociale e territoriale (biblioteche, ludoteche, musei, mostre, associazionismo, terzo settore, ecc) diventato oggi, al tempo della pandemia, ambiente di apprendimento ancor più essenziale, sia quando si dice che bisogna imparare a porre attenzione al punto di vista dell'altro, anche nelle situazioni interculturali, multietniche e interreligiose. Imparare a negoziare, a dialogare e superare pregiudizi e stereotipi, diventano qualità essenziali per un sano *confronto.* Si impara, cioè, la democrazia.

Il bambino competente e i cento linguaggi

Il richiamo al *bambino competente,* richiama subito alla memoria la nostra grande Maria Montessori "La mente del bambino"[2]: *"Il bambino è dotato di poteri sconosciuti, che possono guidare a un avvenire luminoso. Se veramente si vuole mirare ad una ricostruzione, lo sviluppo delle potenzialità umane deve essere lo scopo dell'educazione (...) e alcuni psicologi hanno fatto oggetto della loro osservazione lo sviluppo infantile delle prime tre ore dopo la nascita".*

Un altro importante richiamo è Daniel Stern[3], partito, nella sua lunga e puntuale *Infant Research,* dall'osservazione delle interazioni madre-bambino, definite anche come "danze interattive". Da queste ricerche scaturisce l'immagine del bambino *competente* perché già predisposto all'intersoggettività, cui siamo tutti programmati fin dalla nascita, ad essere all'interno dello schema *"essere... con".*

I "cento linguaggi" poi ci ricordano Loris Malaguzzi e il suo percorso assiduo e infaticabile per lo sviluppo delle scuole dell'infanzia, che ha avuto il suo destino

[2] Montessori M., *The Absorbent Mind, 1949,* trad. it: *La mente del bambino, la mente assorbente,* Garzanti, Milano, 1970.

[3] Stern D., *La costellazione materna.,* Bollati Boringhieri, Torino, 2007.

radioso in *Reggio Children*. Va ricordata, per esempio, la bellissima mostra del 1981 dal titolo *"L'occhio se salta il muro"*. Le scuole di Reggio Emilia enfatizzano l'importanza del rapporto tra scuola e territorio. Malaguzzi, in questa sua visione socio-costruttivista, ha saputo attingere dalle indicazioni di Dewey i grandi insegnamenti dell'attivismo pedagogico per cui "si impara facendo". L'esperienza è un processo nel quale l'individuo e l'*ambiente* si determinano e si modificano vicendevolmente, in uno scambio reciproco e biunivoco. La scuola diventa l'esempio di una comunità in miniatura che interagisce con il mondo.

L'eredità di Malaguzzi, è stata poi raccolta da Sergio Neri che l'ha trasferita anche nelle scuole della città di Modena. Sergio Neri, un grande sostenitore della necessità del miglioramento dei servizi per l'infanzia, va anche ricordato per il suo contributo nella Commissione per la Stesura dei Nuovi Orientamenti (1991), soprattutto per l'aspetto socio-educativo e per la continuità tra nido, scuola materna e elementare. È stato, inoltre, anche il primo a dare importanza alle Pari Opportunità, individuando nella precocità dell'attenzione agli stereotipi di genere, la chiave di volta per educare, fin dalla scuola dell'infanzia, i soggetti verso una identità il più possibile rinnovata e armonica.

Le teorie vygotskiane e lo scaffolding

Nel documento si incontrano altri riferimenti chiari e precisi, anche se non esplicitati, ai più grandi protagonisti del pensiero sull'infanzia del secolo scorso che continuano ad essere ancora attuali. Le loro intuizioni continuano infatti a sviluppare riflessioni di *senso* e a potenziare intuizioni per il miglioramento della qualità dell'apprendimento. Ci sono richiami al pensiero di Vygotskij, e al suo approccio socio-culturale, laddove si citano le *potenzialità* del bambino, ma anche al suo concetto di *"zona prossimale di sviluppo"*.

È una teoria che spiega come il bambino sia capace di anticipare la comprensione della realtà quando è adeguatamente supportato dall'aiuto dell'adulto. Un bambino lasciato a sé stesso di fronte alla soluzione di un problema riesce a risolverlo solo se questo è perfettamente calibrato alle sue possibilità di comprensione secondo l'ottica stadiale. Ma se invece viene aiutato, è in grado di risolvere problemi anche con difficoltà superiori a quelle previste dal suo livello. Quindi la capacità di comprensione e soluzione è anticipata.

Si intende chiaramente alludere alla grande importanza dell'intervento della scuola nell'accompagnare il bambino da una competenza già padroneggiata in autonomia ad una successiva in via di sviluppo.

Per agevolarne il passaggio, è importante che il docente, attraverso l'*osservazione attenta*, intervenga con azioni di sostegno (*scaffolding*). È importante altresì la cura dell'*aiuto reciproco* tra i bambini, attraverso interventi mirati dei docenti, chiamati a rinforzare la *prosocialità*. Si tratta di quella particolare attitudine innata che caratterizza in modo naturale le relazioni interpersonali dei bambini fin dalla più tenera età. Questa modalità interattiva diventerà più proficua all'interno dell'organizzazione delle attività, secondo modalità che prevedono anche dei momenti educativi con gruppi di età diverse, affinché si sviluppino sentimenti ed azioni di solidarietà e aiuto anche non solo nei confronti dei più piccoli ma anche di quelli che presentano particolari bisogni.

Clotilde Pontecorvo e la scuola come contesto socio-culturale di apprendimento

Sempre sulla scia del pensiero vigoskiano è doveroso ricordare Clotilde Pontecorvo che, oltre a diffondere il pensiero stimolante ed originale dello psicologo russo, ha approfondito il concetto di *apprendimento situato* analizzando, soprattutto, le condizioni di contesto. L'apprendere non si può configurare come una pratica individuale perché si sviluppa sempre all'interno di un preciso contesto (nel nostro caso, la scuola) presentandosi come una *pratica sociale partecipativa*. La Pontecorvo è una convinta sostenitrice dell'importanza dell'esercizio dell'argomentazione, infatti lei stessa afferma che ... *nel contesto scolastico già bambini di quattro/cinque anni riescono ad articolare le forme delle loro dispute con riferimento ad argomenti assai complessi, quali la comprensione di storie, la spiegazione di fenomeni scientifici, l'interpretazione dei comportamenti e degli stati intenzionali*[4].

Le didattiche afferenti *all'apprendistato cognitivo* risultano applicabili già a partire dal nido. Per esempio, quando gli educatori esplicitano e accompagnano le loro azioni, anche quelle riferite alle *routines*, quando spiegano i motivi e descrivono le sequenze, oppure quando si interrogano sul *senso* di una storia letta o raccontata e provano a ricavarne delle ipotesi. In questo modo mettono a disposizione dei bambini processi cognitivi e metacognitivi molto importanti che altrimenti rimarrebbero nascosti o taciti.

Jerome Bruner e l'apprendimento a spirale

Sono numerosi anche i riferimenti ascrivibili a Bruner a partire dal concetto di apprendimento per *scoperta*, molto enfatizzato dal nostro autore a partire dal suo

[4] Pontecorvo C., in Ammaniti M. D.N. Stern, *Rappresentazioni e narrazioni*, Bari, Laterza, pp. 141-158.

primo saggio con cui fu reso noto in Italia[5], per passare poi alla *curiosità epistemica,* motivazione intrinseca autogratificante per eccellenza, che accompagna a lungo la crescita dei bambini.

Bruner parte dal presupposto che tutto si possa insegnare a tutti e a qualsiasi età. L'insegnamento a spirale è la forma d'insegnamento che inizia in tenera età in termini essenziali e semplicissimi, durante il curriculum scolastico dell'alunno.

Il movimento a spirale parte da un approccio intuitivo alla conoscenza e prosegue con cicli di approfondimento. Permette a chiunque di comprendere le idee di base di tutti i campi del sapere e di affrontare tutte le questioni in ogni età, purché il materiale utilizzato si adegui alle modalità di rappresentazione della realtà di chi apprende. Questo significa che le stesse strutture di contenuto debbono essere mediate da processi pedagogici di tipo operativo, visivo e simbolico. Sono questi i sistemi rappresentativi che si utilizzano per leggere e capire la realtà. Compare, infatti, all'interno del paragrafo "L'apprendimento come elaborazione di significati" la triade delle rappresentazioni bruneriane, indispensabili per l'autentica integrazione della conoscenza: la prima, quella *attiva,* tipica dell'azione, del fare, che caratterizza i bambini nel loro modo di esplorare l'ambiente; seguita poi da quella *iconica,* (attraverso modalità espressive diverse) fino a alla costruzione condivisa di significati, consistente in quella espressamente *simbolica,* che confluisce poi, se ben sollecitata, nella competenza *riflessiva.*

Gianni Rodari e il pensiero divergente

Non si può ignorare un riferimento al pensiero *divergente* e alla funzione creatrice dell'immaginazione. Rompere continuamente gli schemi dell'esperienza è la grande eredità culturale di Gianni Rodari, un autore sempre amato dai bambini, riscoperto oggi anche dagli adulti. Le sue opere ci ricordano che, soprattutto in questo momento storico, è necessario che i bambini crescano come pensatori divergenti perché i problemi che stiamo affrontando non riescono ad ottenere soluzioni accettabili solo attraverso il pensiero logico *convergente.*

Il pensiero creativo può essere sviluppato fin dalla più tenera età: non si tratta solo di estro artistico ma di un vero e proprio stile cognitivo, di una pratica educativa che aiuta a rompere la *fissità funzionale.* Non è facile perché in genere gli interventi educativi degli adulti tendono a ripristinare tale fissità.

"È creativa una mente sempre al lavoro, sempre a far domande, a scoprire problemi dove gli altri trovano risposte soddisfacenti, a suo agio nelle situazioni fluide

[5] Bruner J., *Dopo Dewey, il processo di apprendimento nelle due culture,* Armando, Roma, 1966.

nelle quali gli altri fiutano solo pericoli, capace di giudizi autonomi e indipendenti (anche dal padre, dal professore e dalla società), che rifiuta il codificato, che rimanipola oggetti e concetti senza lasciarsi intimidire dai conformismi. Tutte queste qualità si manifestano nel processo creativo. E questo processo – udite! udite! – ha un carattere giocoso: anche se sono in ballo le matematiche severe"[6].

Riferimenti bibliografici

- Bondioli A. (2002), *Gioco e educazione,* Franco Angeli, Milano.
- Bronfenbrenner U. (1979), *L'ecologia dello sviluppo umano,* Il Mulino, Bologna.
- Collins A., Brown J.S., Newman S.E. (1995), *L'apprendistato cognitivo,* in Pontecorvo C., Ajello, A.M, Zucchermaglio C. (a cura di), *I contesti sociali dell'apprendimento,* LED, Milano.
- De Bono E. (2001), *Creatività e pensiero laterale,* Rizzoli (BUR), Milano.
- Vygotskij L., (1990), *Pensiero e linguaggio* (a cura di Mecacci L.), Roma-Bari, Laterza, (nona edizione: 2001).
- Zanelli P. (1986), *Uno sfondo per integrare,* Bologna, Cappelli, 1986.

[6] Rodari G., *Grammatica della fantasia,* Einaudi, Torino, 1973, p. 171.