A.P.S. della SCUOLA MUSEO
Il museo della scuola italiana

bambini in europa oggi

BAMBINI IN EUROPA OGGI

2026 · NUMERO 8

Educazione e democrazia



Crediti editoriali

Pubblicazione annuale

DIRETTORE

Gianfranco Staccioli

TRADUZIONI (A CURA DI)

Penny Ritscher

REALIZZAZIONE GRAFICA

a cura di Irene Guccione e del Cemea Ticino

COPERTINA (A CURA DI)

Claus Jensen

Museo della Scuola

Ricerca, conservazione, documentazione, formazione sulla scuola italiana
Associazione di Promozione Sociale (APS)

Viale Alessandro Volta 75
50131 Firenze
Cell. 3491774187
C.F. 94214950480
g.staccioli@museodellascuola.it
www.museodellascuola.it

A.P.S. della SCUOLA MUSEO
Il museo della scuola italiana

bambini in europa oggi

Indice

Educazione e democrazia

PAG.	CONTRIBUTI
—	**Introduzione italiana**
1	**Educazione e democrazia**
4	**Un dialogo virtuoso tra norme e pratiche** L'esempio dei servizi per l'infanzia nella regione Toscana Anna Lia Galardini
8	**Responsabilità, ovvero le chiavi del cancello** Gianfranco Staccioli
13	**Un ambiente dove vivere da cittadini** Democrazia nei dettagli del quotidiano Penny Ritscher
18	**La democrazia è un modo corretto di esprimere il proprio dissenso** Søs Bayer
25	**Insegnare per consolidare la democrazia** Philippe Meirieu
30	**La democrazia nell'educazione della prima infanzia** Un modo di intendere l'educazione Silvia Majoral
35	**Sfide all'educazione democratica** David Altimir
42	**Con i bambini, futuri migliori** Riflessioni sull'educazione e l'infanzia in tempi di cambiamento Américo Peças
48	**Prendere parte o "essere parte"?** L'ascolto e la possibilità decisionale delle bambine e dei bambini nei contesti educativi e di vita Irene Guccione, Ombretta Zanon

Crediti editoriali

Il progetto editoriale nei sette paesi europei

Bambini in Europa Oggi, n. 8, 2026, Introduzione italiana

Siamo lieti di presentare, sul sito del Museo della Scuola, l'ottavo numero della rivista Bambini in Europa Oggi. Quest'anno viene pubblicata anche una versione in Svizzera, curata dal Cemea del Ticino. Al gruppo di redazione si è anche unito un gruppo della Germania.

Il tema che la rivista affronta quest'anno il problema più delicato e problematico che oggi l'educazione dei bambini (e non solo) si trova ad affrontare. Le democrazie sono in crisi. E con esse l'idea di come si formano i nuovi cittadini. Certe prospettive, certe ambizioni, molte speranze e altrettante sicurezze che ci hanno accompagnato nei primi anni del nuovo secolo, sono rimesse oggi in discussione. Anche l'educazione ne risente. La concentrazione dei poteri economici, la disinformazione amplificata dai social, la semplificazione delle informazioni con messaggi emozionali, ci stanno spostando verso una forma educativo-sociale di tipo post-democratico.

L'educazione nuova ed i movimenti che si legano all'educazione attiva, hanno da sempre considerato l'idea della democrazia (Dewey) come un'esperienza da vivere e da curare costantemente, nella scuola e nella società. Le idee di comunità, di rispetto, di inclusione, di cooperazione, di responsabilità sociale, hanno costituito i pilastri delle esperienze più importanti di questo e dello scorso secolo. Di alcune di esse ne diamo conto anche in questo numero.

Ma l'aria che circola fa respirare dei profumi diversi: nelle istituzioni educative soffia il vento della fretta e dei risultati numericamente controllabili. Il fascino delle tecnologie allontana le esperienze corporee dirette e la percezione dei reali pensieri dei bambini e degli adulti. I modelli che ci presentano le varie piattaforme spingono verso comportamenti sociali conformistici, che richiedono di essere sempre sorridenti e pieni di successo. Il contrasto fra queste spinte e la realtà genera pessimismo, sfiducia, disinformazione, minor interesse per le esperienze politiche ed educative. Nei grandi, negli adolescenti e nei piccoli.

In questo numero parleremo di queste cose, rimanendo legati alle situazioni concrete, chiedendo contributi a colleghi che hanno riflettuto su questo tema e che ci consegnano le loro esperienze e le loro riflessioni. Sono scritti che ci aiutano a capire come si possa sostenere la democrazia dentro la scuola, anche con i bambini piccoli. Sono pensieri che ci invitano a non rimanere isolati (come persone o come istituzioni), ma piuttosto a ricercare alleanze e a condividere progetti, a ritrovare l'entusiasmo e la meraviglia nel lavoro educativo, in questa nuova sfida che l'educazione oggi ci pone.

Gianfranco Staccioli

EDUCAZIONE E DEMOCRAZIA

Dal passato, il nostro gruppo editoriale ha ereditato un patrimonio di esperienze ampio e complesso. Ne fanno parte esempi ammirevoli di educazione «nuova» o «progressista»: un'educazione incentrata sui bambini e le bambine e caratterizzata da creatività, gioco, cooperazione sociale, responsabilità e relazioni. Ma questa eredità comprende anche esempi più oscuri di educazione autoritaria, fondata sull'ordine, sulla disciplina, sulla competizione individualistica e sul raggiungimento di risultati standardizzati. Riflettere sulle teorie e sulle pratiche educative non è certo una novità, lo si fa da secoli. Mettere in discussione le nostre pratiche contribuisce a creare un ambiente educativo vivo e dinamico.

Nella storia dell'educazione, il pensiero critico ha contribuito a modificare determinate pratiche e a promuovere trasformazioni profonde. Nell'Ottocento, per esempio, l'introduzione dell'obbligo scolastico ha sottratto i bambini al mercato del lavoro. Oggi assistiamo a un ampio dibattito sul rapporto tra bambini e social media, che coinvolge sia le famiglie sia i professionisti dell'educazione.

Il primo esempio rimanda alla rivoluzione industriale; il secondo, a quella tecnologica. Entrambi mostrano come i cambiamenti sociali influenzino la vita quotidiana dei bambini, a casa come nei servizi educativi.

Sarà l'intelligenza artificiale il prossimo cambiamento su cui dovremo riflettere?
Noi della redazione di *Bambini in Europa Oggi* accogliamo con favore il vivace fermento del dibattito e lo riteniamo necessario e salutare. È proprio questo fermento ad averci spinto a dedicare il numero di quest'anno al tema della democrazia.

Il desiderio di riflettere sulla democrazia in senso ampio nasce anche come risposta ai numerosi conflitti armati in corso nel mondo in Ucraina, a Gaza, in Libano e in Iran per citare quelli a noi più vicini.

Come gruppo editoriale, intendiamo elaborare possibili risposte all'attuale clima di militarizzazione.

La nostra attenzione alla democrazia è anche una risposta al modello neoliberista oggi dominante, un modello che assoggetta ogni cosa al profitto economico, sfruttando gli esseri umani, gli animali, l'ambiente e il pianeta a vantaggio di pochi.

Diventa sempre più chiaro che cosa rischiamo di perdere. Non possiamo più dare per scontati valori come la democrazia, la pace e la libertà. È diventato necessario impegnarsi per difendere i diritti democratici.

In questo contesto, proponiamo di osservare da vicino alcune idee e pratiche in ambito educativo. Qual è il rapporto tra la politica e le pratiche educative? Quali leggi riguardano l'infanzia? Quali possibilità hanno oggi i bambini e le bambine di incidere sulla propria vita quotidiana? In concreto, quali occasioni offriamo loro per mettere alla prova i propri talenti nell'interazione con gli altri bambini? E per giocare «soltanto» per il piacere di giocare?

Fortunatamente, possiamo attingere a un ricco patrimonio di pedagogisti ed educatori, del passato e del presente, capaci di ispirare la costruzione di contesti educativi democratici.

La nostra rivista si fonda su tre premesse:

In primo luogo, sosteniamo un preciso modo di intendere l'educazione: un approccio democratico, generalmente definito di educazione progressista o educazione attiva. In sintesi, prendendo in prestito le parole di John Dewey, uno dei padri fondatori dell'educazione progressista: «L'educazione è un processo di vita e non una preparazione alla vita futura. Il processo e il fine dell'educazione sono una sola e medesima cosa. La scuola è una forma di vita comunitaria» (J. Dewey, My Pedagogic Creed, 1897).

In secondo luogo, siamo attivamente impegnati e guardiamo al futuro con ottimismo. Diamo visibilità alle nostre idee e prendiamo la parola nella convinzione che le nostre riflessioni saranno ascoltate e prese in considerazione, e che potranno contribuire alla realizzazione di validi progetti educativi.

In terzo luogo, il nostro approccio è, ed è sempre stato, fondato sull'ascolto e sul confronto. Ascoltiamo le argomentazioni e le decisioni altrui e ne discutiamo insieme.

Il nostro obiettivo è creare un clima democratico, fondato sull'impegno attivo e sul dialogo: un clima che, ci auguriamo, possa contribuire a costruire una società migliore.

In conclusione, desideriamo richiamare l'attenzione sul coraggio dell'insegnante russo Pavel Talankin, che ha raccolto immagini girate nella scuola in cui lavorava, in una piccola località vicino ai monti Urali. Agendo in segreto, Talankin è riuscito a far uscire il materiale dalla Russia prima di essere costretto a fuggire a sua volta. In Europa, insieme a un gruppo di professionisti del cinema, lo ha trasformato in un documentario, vincitore dell'Academy Award for Best Documentary Feature. Il film si intitola

Mr. Nobody Aganist Putin



Il documentario presenta esempi inquietanti di come un contesto aperto e democratico possa trasformarsi, in breve tempo, in un ambiente dominato dalla paura e dalla repressione.

Ringraziamo Pavel Talankin e il gruppo di registi per aver affrontato una questione complessa come l'importanza dei «piccoli» cambiamenti nella vita quotidiana.

Un dialogo virtuoso tra norme e pratiche

L'esempio dei servizi per l'infanzia nella regione Toscana

Anna Lia Galardini

A piccoli passi

L'obiettivo al centro delle politiche del governo regionale toscano è stato quello di riconoscere il diritto all'educazione per ogni bambino fin dalla nascita come una garanzia per il suo futuro. Di conseguenza ne è scaturito l'impegno alla promozione nel territorio toscano di opportunità educative di qualità. Investire, a partire dai primi anni di vita, sul diritto all'educazione consente di rompere il circolo dello svantaggio sociale che associa la povertà economica con la povertà educativa e la marginalità sociale. Quindi si tratta di una scelta politica a garanzia di uguali opportunità per tutte le bambine e i bambini, in coerenza con l'orientamento ad una società democratica.

L'aspetto che voglio sottolineare nell'esperienza toscana, per altro andata avanti a piccoli passi, è l'intreccio virtuoso che si è realizzato tra buone pratiche e buone norme, grazie ad un dialogo orientato a stabilire alleanza tra le esperienze del territorio, e quindi tra i protagonisti delle pratiche educative, e i decisori politici. Questo ha consentito di definire a livello regionale standard strutturali e organizzativi per i servizi per la prima infanzia, ispirati ai criteri della qualità educativa che via via si è andata realizzando nei servizi. Nel tempo la regolamentazione regionale non è rimasta ferma, ma è stata continuamente aggiornata grazie al dialogo con le pratiche educative. Allo stesso tempo la realtà dei servizi ha potuto a sua volta procedere verso un continuo miglioramento grazie al sostegno di investimenti economici e culturali, dai quali non può prescindere. Un esempio per tutti sono le indicazioni prodotte dalla Regione in un documento ben articolato, *Linee guida per l'educazione all'aperto nel sistema 0-6*. Nel documento si esplicitano dei criteri e delle norme rispetto all'uso degli spazi esterni, dei materiali naturali e dei materiali di recupero. Si è partiti da sollecitazioni che hanno preso avvio nella realtà dei servizi, per elaborare buone norme che incoraggiano la scelta, necessaria nel contesto attuale, di avvicinare i bambini alla natura. Giocare all'aperto può avere un riverbero sull'esperienza educativa complessiva dei bambini, perché nutre i sensi, arricchisce le possibilità di gioco autonomo e divergente, offre materiali non strutturati che moltiplicano occasioni di sperimentazione e di immaginazione. Per questo il documento dà grande attenzione all'uso dei materiali naturali, una scelta che mette in valore la semplicità e l'autenticità e che allontana i bambini da stereotipi e da condizionamenti consumistici.



1

Coltivare la qualità

Le buone pratiche nel territorio toscano ci sono, sono cresciute negli anni, sono vitali in molti contesti e sono state condivise in molteplici occasioni. Dare visibilità al valore dell'infanzia e dei servizi ha incoraggiato le scelte politiche.

Parliamo di un'educazione di qualità che è data dall'intreccio di molteplici fattori. Sono diverse le dimensioni che concorrono alla qualità. Vanno dall'organizzazione degli spazi e dei tempi nei servizi e nella scuola, al sistema delle relazioni interne ed esterne, alle modalità con cui le esperienze educative vengono proposte ai bambini. Nella realtà toscana si sono affermate pratiche virtuose rispetto alla qualità dei luoghi che accolgono i bambini, che ci mostrano quali sono gli elementi irrinunciabili per sostenerne lo sviluppo, che hanno incoraggiato l'investimento sugli spazi interni ed esterni e sulla ricerca dei materiali più opportuni da proporre. Un servizio di qualità inoltre deve aver messo a fuoco che il bambino è parte di una famiglia, che va conosciuta e accolta nei suoi bisogni e nelle sue peculiarità, a partire dalle situazioni più vulnerabili. E' occupandoci delle famiglie che possiamo aprire opportunità di crescita a ciascun bambino. I servizi per l'infanzia, per svolgere a pieno alla loro funzione, per corrispondere a quella identità educativa che vogliono vedere riconosciuta, devono essere aperti alle famiglie, devono dare attenzione ai genitori e a chi altro in generale svolge un ruolo educativo verso il bambino.

La professionalità, una risorsa delicata e critica

La qualità educativa si alimenta dentro processi aperti e condivisi che riguardano le istituzioni, le famiglie, gli educatori e gli insegnanti. Ma un aspetto fondamentale rimane la professionalità di chi opera nel servizio, sia nella dimensione individuale che nella dimensione collettiva. Il personale qualificato è quindi la risorsa maggiore, è una risorsa delicata e critica che richiede un investimento continuo e un sostegno formativo permanente. Per questo il sostegno economico annuale sulla formazione da parte della Regione Toscana è stata la carta vincente che ha permesso la crescita di una cultura dell'infanzia.
Possiamo sottolineare due strategie determinanti messe in campo nel territorio toscano: la formazione continua del personale e la valorizzazione della funzione di coordinamento, in particolare



2

attraverso l'istituzione di organismi di coordinamento territoriale.

Decisivo è stato il ruolo del coordinatore pedagogico inteso come sostegno alla competenza degli educatori, come tutela alla presenza di buone condizioni di lavoro e di ricorrenti occasioni di crescita professionale. Ogni servizio, sia pubblico che privato, può contare sulla presenza di un coordinatore pedagogico che, attraverso momenti collegiali, sostiene i gruppi educativi nella riflessione e nella verifica, con il compito di ridefinire periodicamente gli obiettivi e le possibilità di miglioramento. Il coordinatore è una figura che garantisce l'impegno a mantenere alta la qualità educativa, in particolare attraverso la continuità della formazione e la verifica delle ricadute che la formazione produce nella pratica quotidiana.

Un contributo ulteriore è venuto dall'istituzione del Coordinamento pedagogico territoriale, un organismo collegiale finalizzato ad agire in orizzonti di rete, offrendo così ai servizi e alle scuole la possibilità di non sentirsi isolati, ma di fare parte di un progetto più vasto e in dialogo con altre esperienze. Il Coordinamento territoriale, composto dai coordinatori dei diversi servizi, nei suoi propositi privilegia occasioni che connettono e che contribuiscono a tenere insieme la rete dei servizi, a promuovere scambi e relazioni. Essere in rete dà a tutti maggiore forza. Garantisce sicurezza e protezione, crea un tessuto comune tra i luoghi dell'educazione e ciò che il territorio esprime come presenze significative a partire dalle istituzioni.

Consente quindi un maggior investimento sociale. Ogni coordinamento territoriale fa riferimento ad un'area definita, che nella realtà



3

toscana si chiama Zona. Si riunisce periodicamente durante l'anno per riflettere e assumere scelte coerenti sia sugli aspetti propriamente gestionali, che su quelli pedagogici. C'è stata attenzione negli anni nel dare vita a momenti aperti alla comunità e ad eventi pubblici in cui è stato possibile restituire a tutto il territorio il risultato di percorsi di riflessione e di ricerca sull'infanzia generati dai servizi stessi, promuovendo così l'attenzione nei territori verso le politiche educative

Le stesse possibilità cominicano da zero giorni

L'obiettivo della Regione Toscana è quello di assicurare ai bambini di entrare nel mondo nelle migliori condizioni. Per incoraggiare la frequenza ai servizi educativi ha introdotto un programma che si chiama "Nidi gratis", il quale permette alla quasi totalità delle famiglie di non pagare il nido, salvo alle famiglie con un reddito particolarmente elevato.

L'impegno condiviso è quello di rendere i servizi per l'infanzia zero-sei, realtà che

non solo offrono prestazioni di cura, ma che sono capaci di entrare in una relazione costruttiva con il contesto esterno e di contribuire ad affermare i diritti dell'infanzia e un'idea di crescita e di comunità che orientino il territorio e le sue scelte. Quindi luoghi capaci di esercitare una funzione politica nel senso più ampio e positivo.



4

Bibliografia

- Galardini, A. (a cura di), L'educazione al nido, 2020
- Galardini, A. (a cura di), Piccole bellezze, 2022
- Galardini, A., Magrini, J., Mele, S., Riconoscere l'infanzia, Ricerche e pratiche per una comunità educante, 2025

Fotografie

1 - Anelli da tenda e coni per filati
2 - Contenitori per uova, noci e pinze da ghiaccio
3 - Tappo da detersivo, cono da filati e scatolone di cartone da frutta
4 - Sugheri e contenitori vari

Le fotografie sono state scattate presso Nidi Comunali di Quarrata, Pistoia, Italia



Anna Lia Galardini
Pedagogista, svolge attività di formazione e consulenza pedagogica per numerosi Enti Locali, rivolta agli insegnanti e ai responsabili del coordinamento tecnico-pedagogico italiano.

Responsabilità, ovvero le chiavi del cancello

Gianfranco Staccioli

Questo articolo presenta due scuole italiane nate nell'immediato dopoguerra (1945) e in un momento storico particolare, per il passaggio dalla dittatura fascista alla nascita della Repubblica. I fondatori delle due scuole (Ernesto Codignola a Firenze e Margherita Zoebeli a Rimini), oltre a contribuire all'educazione di bambini che si trovavano in disagio a causa della guerra appena trascorsa, cercarono di realizzare un ambiente che mettesse in pratica le idee di democrazia che attraversavano quel particolare momento storico. Le due scuole sono ancora attive. Abbiamo chiesto ad alcuni educatori delle due scuole come fanno vivere oggi una scuola che ha come compito fondante l'educazione alla democrazia.

Costruttori di democrazia

Il giardino di questa scuola è sempre accessibile. Durante il tempo di scuola si vedono bambini che si spostano da un padiglione all'altro, bambini che espongono poesie sulle pareti esterne dell'aula, bambini che curano un giardinetto o trasportano il cibo con un carrello dalla cucina alla classe. Il giardino è accessibile anche fuori dell'orario scolastico. Ogni bambino, ogni genitore, ogni amico, può entrare ad ogni ora. Nei giorni feriali e in quelli festivi. La scuola consegna ad ogni bambino la chiave del cancelletto e da quel momento, ogni alunno si fa responsabile della cura dei luoghi, segnala le cose che non vanno, sta attento che gli ospiti usino gli spazi in modo appropriato. Il giardino non è della scuola. Il giardino è della comunità scolastica. A Rimini questo luogo lo chiamano Villaggio. IL CEIS (Centro Educativo Italo Svizzero) nasce nell'immediato dopoguerra e, da oltre ottanta anni, educa i bambini alla democrazia. Costruire una democrazia era allora, per noi italiani, un'idea nuova. Dopo le monarchie e il fascismo la scuola aveva un compito inedito. Occorreva educare tutti - adulti e bambini - ad assumersi la responsabilità del proprio giardino: il proprio villaggio, così come il proprio paese o la propria nazione.



1

"Cittadini liberi"

Un'identica esigenza di impegno democratico veniva richiesto ai bambini di un'altra scuola italiana nell'immediato dopoguerra: la Scuola Città Pestalozzi a Firenze. Già il nome che si era dato a questa scuola suggerisce che l'istituzione non si preoccupava solo di istruire a leggere, scrivere e far di conto. I bambini avrebbero dovuto assumersi via via compiti di salvaguardia della vita della comunità scolastica, impegnandosi nel collaborare con il personale di cucina, accogliendo i visitatori, lavando i contenitori del cibo, curando il parco attiguo alla scuola. Questi alunni impegnati nel vivere quotidiano li chiamavano "cittadini liberi", cioè alunni che davano prova di un impegno personale volto a liberarsi dalle resistenze nei confronti delle

consuetudini, delle abitudini scolastiche e degli avanzi di una cultura autoritaria e fascista.



2

Responsabilità

A Rimini e a Firenze. Nell'una e nell'altra scuola si respira ancora oggi il continuo sforzo per costruire personalità aperte, collaborative, "libere" e consapevoli. C'è un termine che contraddistingue il lavoro di queste due scuole: responsabilità. Sostenere la crescita di cittadini responsabili è un obiettivo che va al di là dei compiti strettamente scolastici e che trova il suo significato nell'idea di educazione, come strumento trasversale che va al di là degli orari, dei compiti specifici, dei singoli momenti della giornata, delle differenti attività. "Non si alza la mano per andare in bagno…", dice un'insegnante. La responsabilità non ha orario. Così come l'educazione è presente e vive "in ogni momento" (come scriveva una dei fondatori dei CEMEA, Gisèle de Failly). Aiutare i bambini ad essere responsabili è un impegno gravoso per gli adulti, ma è anche una sfida elettrizzante e coinvolgente. E questo vale anche per i bambini.

Trovare gli strumenti civici

Nell'una e nell'altra scuola si usano "strumenti didattici" che aiutano a sentirsi impegnati e responsabili nei confronti di sé stessi, della "città" o del "villaggio", a seconda di come viene chiamata la comunità scolastica a Firenze o a Rimini. Questi strumenti possono essere chiamati "incarichi", cioè compiti che aiutano tutti a far funzionare meglio la convivenza (pulizia di certi ambienti, cura del giardino, sostegno per attività specifiche) o possono essere compiti che vengono fatti per delega (come il rappresentante di classe nel Consiglio della scuola, degli alunni o nelle Assemblee). Una democrazia ha bisogno del coinvolgimento di tutti, in prima persona o per delega. Ciò che avviene, nel bene e nel male, coinvolge i "cittadini" che sono al momento stesso allievi e docenti, perché investiti di una responsabilità accettata e condivisa. Non ci sono strumenti perfetti: valgono ogni volta quelli che – in quel momento storico – contribuiscono ad educare un "pensiero collettivo".



3

Potersi esprimere

Le responsabilità nei confronti dei compagni sono più facili da gestire all'interno di una classe. Il dialogo con gli insegnanti, le reazioni dei compagni, il continuo sforzo per riconoscere le diversità e le contraddizioni (proprie e altrui), la possibilità di sentirsi protetti e incoraggiati a mettere in luce aspetti diversi di sé stessi. Tutto questo è possibile in una classe ben organizzata. Il primo "livello" di responsabilità si respira nella classe. Ogni alunno/insegnante deve sapere di poter dire quello che pensa senza censure, sforzandosi di ascoltare gli altri, di riconoscere le diversità (di cultura, di competenza, di prestanza fisica) senza sanzionare, cercando di trovare una via di uscita nelle inevitabili controversie (affettive o cognitive che siano). Tutto questo crea un clima che apre lo sguardo e che consente di accettare l'insicurezza verso le conoscenze o le scelte relazionali, le proprie e quelle altrui. Con le chiavi in mano si è responsabili del cancello, del giardino, della scuola e delle scelte che si compiono "quando si accetta anche il pensiero degli altri". Dicono gli adulti di queste due scuole: "I bambini sanno di potersi esprimere", li invitiamo a non nascondere, ma a far emergere i loro pensieri, a raccontare, a dire quello che pensano. Questo vale per i momenti in cui prevale lo scambio verbale e vale quando loro producono qualcosa (costruendo immagini, testi, poesie ecc.). Vale anche quando giocano insieme o quando si isolano dagli altri.

Coinvolgersi

Si diventa responsabili se si è coinvolti, quando si percepisce di essere presenti e importanti per l'altro; si è responsabili quando si partecipa di un clima rispettoso e curato, quando il tempo scorre stando bene e "si comprendono i limiti" che il vivere sociale Inevitabilmente impone. Si è responsabili quando si riconosce all'altro il suo spazio ("la sua alterità"). "Noi cerchiamo di costruire con i bambini e fra i bambini una relazione non autoritaria". "Cerchiamo di far crescere l'idea che ognuno educa l'altro", nel momento in cui agisce, lui educa anche sé stesso. "C'è un rapporto simmetrico fra adulti e bambini". Il termine più preciso di questo atteggiamento è coinvolgersi. Essere coinvolti nello studio, nella vita quotidiana della scuola, nel modo di giocare in classe o in giardino, nei momenti strutturati e in quelli non strutturati. Significa, cioè, che ciascun individuo si troverà in un equilibrio nel quale trova di fronte, continuamente, sia alle proprie convinzioni e alla propria storia, sia a quelle che gli altri gli presentano. Questo vale anche per gli adulti che hanno scelto questo modo di procedere. "Questo mette in crisi anche gli adulti" (come hanno spiegato gli intervistati, sia a Rimini che a Firenze).

Rappresentare gli altri

Le responsabilità che si assumono quando si debbono rappresentare i compagni, sono altrettanto entusiasmanti ed incerte. Chi ha questo incarico si può trovare a "difendere" una scelta nata nel proprio gruppo di riferimento; oppure sarà chiamato a decidere se consentire o a negare una proposta ("può entrare nel giardino anche qualcuno che non si conosce?"). E deve decidere senza l'appoggio concreto dei compagni che rappresenta; questo lo mette in ansia. Dall'altra parte, come individuo, come bambino/persona (non come bambino/piccolo o come bambino/adultizzato) "si sente orgoglioso", perché sa di essere investito in primo piano e sa che lui "in quel luogo può cambiare qualcosa". E come cittadino responsabile può provare ad incidere per un cambiamento positivo,

coinvolgendo le famiglie e i compagni, affiggendo - come ha fatto un "cittadino", scrivendo una poesia sui muri esterni della propria classe, in modo che potesse essere letta anche dalle famiglie: "Siamo piccoli rispetto alla guerra / Siamo grandi, come la pace / Resistiamo alle tempeste e non molliamo /Dare un bacio non rischia la guerra…".

Contenitore emotivo

Trovarsi in condizione di riflettere, nel fare delle scelte compatibili per sé stessi e per gli altri, sembra essere più efficace – dicono a Rimini e a Firenze – se il luogo dove si esercita questo compito, rimane "un contenitore emotivo e sociale". Vale quando c'è da trovare delle soluzioni ad un piccolo ("Cosa devo fare quando Roberto mi disturba?") e vale quando si incontra un grande problema ("Come si possono evitare le guerre?"). In tutti i casi si può procedere bene solo se la dimensione personale viene salvaguardata ("Ogni bambino sa che può essere ascoltato e considerato"), in connessione con le esigenze sociali (che nascono in protezione della comunità stessa). In un contesto che è accogliente e curato. E, ancora una volta, il ruolo dell'adulto si fa delicato ("educare è un verbo delicato", diceva Margherita Zoebeli, fondatrice del



4

CEIS). Anche l'adulto si trova talvolta a scegliere fra il far decidere ai bambini quello che lui vorrebbe decidessero, o l'accogliere soluzioni che non condivide pienamente e che magari lo mettono in difficoltà. Non ci sono modelli prestabiliti da applicare.

Le chiavi del cancello

Individuo e comunità, necessità personali e regole della scuola, sono i due poli entro cui si gioca il vivere di un'istituzione che tende alla democrazia. Due poli utili a "conoscere sé stessi attraverso gli altri" e – nello stesso tempo – ad "educarsi ad un pensiero collettivo". Riconoscere a tutti una pari dignità, significa per ognuno "accettare uno spazio al quale si rinuncia". Questo è un compito complesso, in un tempo in cui, anche l'infanzia, riceve una spinta individualista molto forte. Da qui la necessità – nelle due scuole e non solo – di aiutare i bambini a vivere i limiti (le regole) come ricchezza e non come privazione. Imparando a discuterne, a vederne l'utilità, ad individuarne i limiti. Le chiavi del cancello possono essere a disposizione, di tutti, ma vanno conservate, usate in modo responsabile, e magari sostituite con una serratura diversa, se si decide che sia più funzionale.

Messaggi aperti

Il nostro sguardo su queste due scuole si è soffermato su alcuni aspetti che non riguardano soltanto le istituzioni considerate. A Scuola Città gli alunni vanno dai 6 ai 14 anni, al CEIS ci sono bambini della scuola dell'infanzia e della scuola primaria. Le osservazioni degli educatori che abbiamo incontrato ci dicono che i principi dell'educazione alla democrazia non hanno età. Il tema del rispetto delle diversità, quello della fiducia accompagnata alla responsabilità, quello dell'ascolto da parte degli adulti e

da parte dei bambini, quello della partecipazione alla costruzione di un clima sereno e curato, quello della possibilità di potersi esprimere senza valutazioni o censure, tutti questi aspetti hanno un carattere universale. Sono linee guida di educazione alla democrazia che si possono applicare sempre, in ogni contesto e a tutte le età. Sono linee che ci interrogano quotidianamente, perché non c'è mai una "democrazia" che si può definire compiuta, ma ci può sempre essere un'incessante ricerca per coniugare le esigenze personali con le regole sociali.

Il presente articolo riporta fra virgolette le frasi espresse dagli intervistati: Ilaria Bellucci (direttrice del CEIS), Valeria Angelini e Matteo Bianchini (insegnanti della Scuola Città Pestalozzi). Li ringraziamo per la loro disponibilità e per l'impegno che mettono nel loro lavoro.

Bibliografia

- Codignola E. e A.M. (1962), La scuola-città Pestalozzi, La Nuova Italia, Firenze,1975.
- De Maria C. Lavoro di comunità e ricostruzione civile in Italia, Margherita Zoebeli, Viella, Roma, 2015.

Fotografie

1 - Il Centro Educativo Italo Svizzero di Rimini, ingresso al "Villaggio"
2 - Firenze, il giardino della Scuola Città Pestalozzi, al confine del campanile di Santa Croce
3 - I bambini del Villaggio trasportano il cibo dalle cucine alla classe
4 - Realizzare un canale per far defluire le acque stagnanti



Gianfranco Staccioli

Svolge da anni attività di formazione e di insegnamento nell'Università di Firenze e in vari Paesi. È Presidente del Museo della Scuola e della Federazione Italiana dei CEMEA. Ha pubblicato diversi volumi sulle metodologie attive, sul gioco e sulla creatività. Fra gli ultimi: L'albero dei racconti; Giocare a imparare; Il teatro in tasca; Pensare con le immagini; Dentro i pensieri dei bambini.

Un ambiente dove vivere da cittadini:

Democrazia nei dettagli del quotidiano

Penny Ritscher

La democrazia è un tema che riguarda tutta la giornata educativa: anche le situazioni apparentemente marginali, anche i “piccoli” dettagli della vita quotidiana.

Vorrei cominciare queste riflessioni parlando di un esempio concreto, una merenda di mezza mattinata.
I bambini sono 19, tutti seduti intorno ad un tavolone formato da più piccoli tavoli messi insieme. Gli adulti sono 4 (2 educatrici, 1 operatrice e 1 tirocinante). Loro, invece, rimangono in piedi dietro ai bambini, pronti a prestare assistenza. Parlano ad alta voce tra loro. Da una grande bottiglia un’educatrice versa l’acqua nel bicchiere di tutti. L’operatrice distribuisce dei biscotti. Fa il giro del tavolo, da dietro ad ogni bambino allunga il braccio e gli pone un biscotto davanti. “Chi vuole ancora un biscotto?” dice l’operatrice con voce forte. “Io!” “Io!” rispondono molti. L’operatrice rifà il giro del tavolo. Ci vuole tempo per passare a tutti, bisogna aspettare.

Un gruppo grande di bambini seduti, gli adulti in piedi che parlano tra loro ad alta voce mentre distribuiscono acqua e biscotti, poca interazione dei bambini tra loro, e poca conversazione tra gli adulti e i bambini. La situazione ricorda le vecchie foto delle istituzioni assistenziali per la prima infanzia di una volta. Ormai, per fortuna, in gran parte della giornata è cambiato lo stile educativo dei servizi. Ci sono degli atelier per piccoli gruppi, e i bambini sono attivi e autonomi nel giocare. Come si spiega l’incoerenza tra una merenda ed un atelier? E che cosa c’entra la democrazia?

Una lunga storia

I servizi per l’infanzia hanno una lunga storia. Ripercorriamo brevemente, perché ci
aiuta a capire certe abitudini che permangono ancora oggi. Per decenni, dal 1925 a 1975, in Italia i servizi pubblici erano gestiti dal O.N.M.I. (Opera Nazionale per Maternità e Infanzia), un ente para sanitario. Nella società c’era una povertà diffusa. L’ente offriva assistenza anzitutto alle famiglie indigenti, a ragazze madri o a donne che lavoravano tutto il giorno e non potevano occuparsi dei figli. Una ex-educatrice racconta della situazione quando da ragazza ha iniziato a lavorare: c’erano bambini che la mattina arrivavano con lo sporco della notte ancora addosso, perché nella casa non c’era l’acqua corrente. I bambini andavano spogliati, lavati e vestiti con degli indumenti dell’istituto, mentre nel frattempo i loro vestiti personali venivano mandati alla lavanderia interna. La sera quando le famiglie venivano a riprendere il figlio, lo trovavano nutrito, riposato, pulito, e vestito, e regolarmente era stato anche visitato dal pediatra. Non era poco. Ma non era un servizio per bambini cittadini.

L’O.N.M.I. è stato chiuso nel 1975. Nel 1971 Nidi d’infanzia sono stati ufficialmente riconosciuti come parte del sistema educativo. Di fatto, però, in questo passaggio c’era un equivoco. In che cosa consiste la differenza tra un servizio assistenziale e un servizio educativo? Che cosa significa “educativo”? In pratica, l’aspetto nuovo consisteva anzi tutto nell’inserire nella giornata una situazione nuova: un atelier

io laboratorio, un'attività pensata a tavolino, un'esperienza programmata, o un percorso di esperienze. L'atelier aveva prestigio. Le tante altre situazioni della giornata, le cosiddette "routine" (le cure quotidiane del corpo) venivano poco considerate, erano viste come momenti necessari ma culturalmente nsignificanti.

Per fortuna, negli ultimi decenni le routine sono state rivalutate, in particolare quelle più evidenti, il pranzo, il sonno, l'uso del bagno. In genere le cure del corpo vengono ormai considerate come momenti ricchi di senso, di relazioni, di affettività, di scoperte, di manualità, di competenze in continua crescita, di autonomia e di autostima ("Io lo so fare!). Situazioni da gestire con attenzione professionale. Abbiamo raccontato sopra di una merenda di mezza mattinata. La merenda dura poco, è la minima parte di una giornata. Merita riflettere su una situazione così breve? Sì. Perché è sempre portatrice di un certo approccio educativo. L'episodio raccontato riporta l'approccio assistenziale di una volta. Merita analizzare la situazione, diventarne consapevoli, e cercare di individuare degli accorgimenti pratici perché anche questo breve momento sia occasione di cittadinanza.



1 - Una "merenda atelier", allestita con cura dei dettagli, sia pratici che estetici. Un gruppo piccolo di bambini (eccezionalmente piccolo, molti bambini erano assenti per malattia). Una tovaglia di stoffa. In mezzo al tavolo un piatto di fette biscottate. Una piccola (maneggevole) brocca di latte.Per ogni bambino una scodellina di marmellata da spalmare. E un coltello da dessert (piccolo, e senza seghettatura o punta).

Ognuno ha una voce

Con il gruppo di lavoro ne parliamo insieme. Suggerisco una diversa organizzazione logistica. Decidiamo di scomporre il tavolone in 4 piccoli tavoli. I bambini vengono suddivisi in 4 sotto gruppi, ogni gruppo con un proprio tavolo. Gli adulti non rimangono più in piedi ("come una sentinella", dice un'educatrice, ridendo di sé). Si siedono, un adulto ad ogni tavolo. Sul tavolo c'è un piatto di biscotti (o frutta o altro). Seduta faccia a faccia con pochi bambini, l'adulto può porgere il piatto a ciascuno invece di distribuire i biscotti dall'alto. La grande bottiglia d'acqua viene sostituita da brocche di un quarto di litro, 2 per ogni tavolo. I bambini impareranno via via a versarsi l'acqua da soli. Intorno ai piccoli tavoli si crea un'atmosfera più intima. Mentre si mangia si può conversare. Non c'è bisogno di alzare la voce. A stare in pochi, ognuno ha voce, può raccontare ed essere ascoltato. Dice Mirco all'educatrice, "Lo sai che ho un cagnolino?" "Sì che lo so, me l'ha detto la tua mamma stamani. E com'è questo cagnolino?" "Mi lecca la mano. E mi lecca anche la faccia!"



2 - Mentre si spalma la marmellata bisogna concentrarsi, altrimenti la fetta si rompe.

Nei servizi per la prima infanzia non ha molto senso cercare di introdurre l'aspetto formale della democrazia: assemblea, consigli, votazione, rappresentanza, ecc. Sono pratiche poco comprensibili ai bambini piccoli. Consideriamo, piuttosto, la democrazia come un modo di stare insieme. Cerchiamo di creare un ambiente dove i bambini possono vivere da cittadini, dove partecipare alla vita del gruppo come protagonisti responsabili. Un ambiente con arredi e oggetti a misura bambino che favoriscono l'autonomia. "Aiutami a fare da solo," è il motto montessoriano. Da solo e anche insieme. Cioè un ambiente dove i bambini possono partecipare attivamente all'andamento del loro stare insieme.

Le routine sono potenzialmente uno scrigno di preziosi gesti civici. Anche i bambini molto piccoli possono contribuire alla vita del gruppo, e sapere "aiutare" è per loro un motivo di orgoglio. A fine merenda, per esempio, chi non cammina ancora può impilare i bicchieri sporchi sul tavolo. Se sono stati usati dei tovaglioli di carta, un bambino che appena cammina può portarli al cestino. A 2 anni i bambini possono portare la brocca vuota dal tavolo al carrello. Via via che crescono, i bambini possono assumersi sempre più responsabilità. A 3 anni possono andare al rubinetto a riempire la brocca e riportarla al tavolo (anche se qualche goccia rimarrà per strada, "effetto Pollicino"). A 4 anni la brocca dell'acqua sul tavolo può essere più grande, di mezzo litro anziché di un quarto.

La giornata educativa è lunga, e nelle sue pieghe sono nascoste molte micro routine che possiamo rivalutare in ottica civica. Riguardiamo la giornata, soffermiamoci su ogni situazione, anche la più sfuggente. Cerchiamo via via degli accorgimenti pratici che permettono i bambini di essere cittadini attivi e responsabili.

Per esempio

L'altezza dei campanelli



3 - Il campanello è ad altezza bambino. Lo si può suonare da soli, senza essere preso in braccio dall'adulto accompagnatore.

Quando un bambino arriva al servizio la mattina, riesce da solo a suonare il campanello? O è troppo alto, ed è l'adulto che lo suona (o deve prendere in braccio il bambino perché egli lo possa suonare)? Posizioniamo il campanello in basso, in modo che i bambini lo possano suonare da soli. E' come se dicessero, "Sono io. Sono arrivato. Per favore, mi apri?" Se è troppo difficile abbassare il campanello, durante l'orario dell'ingresso possiamo sistemarci accanto un panchetto, o una scaletta, in modo da fare salire i bambini.

Lo zerbino



4 - Ci si abitua a pulirsi le scarpe sullo zerbino prima di entrare negli edifici, È un gesto di rispetto verso l'ambiente e verso chi lo pulisce.

Chiediamo a tutti, grandi e piccoli, di pulirsi le scarpe sullo zerbino prima di entrare nell'edificio. E' un abitudine di cura verso l'ambiente dove si sta insieme.

Il menù del giorno



5 - Un menù del giorno fatto di fotografie è consultabile anche dai bambini stessi.

È d'obbligo affissare il menù vicino all'ingresso. In genere sta ad altezza adulto ed è scritto. Ci può essere anche una versione del menù consultabile dai bambini stessi: in fondo, sono loro i diretti interessati. Un menù fatto di fotografie delle pietanze del giorno, posto all'altezza bambino, da aggiornare ogni mattino presto, forse insieme ai primi bambini che arrivano.

L'appello

È una pratica amministrativa che spesso viene inserita tra i "riti" del mattino. Tutti insieme si parla di chi c'è e chi non c'è. In realtà, molte volte diventa un rito estenuante, e i bambini si distraggono e diventano irrequieti. In effetti, si pretende da loro un'attesa poco calibrata all'età. Una modalità alternativa può essere quella di fornire un cartellone insieme ad un cestino con dentro una foto di ogni bambino. Via via che i bambini arrivano la mattina, ognuno attacca la propria foto sul cartellone. Le foto rimaste nel cestino sono quelle dei pochi bambini assenti. Si può parlare brevemente di chi non c'è: "Susanna ha la febbre. E' la stagione dell'influenza. Anche tu, Antonio, hai avuto l'influenza, vero?" "E anche il babbo era malato. E anche la mia sorellina."

L'elenco di esempi potrebbe continuare ancora, e ancora. L'importante è riconoscere la vita quotidiana come occasione di cittadinanza. Anche i piccolissimi gesti (come quello di suonare il campanello) hanno un senso civico. Nessuna situazione è banale, ogni momento merita pensiero. Tocca a noi organizzare i dettagli pratici perché i bambini possano essere attivi, autonomi e responsabili: cioè, piccoli cittadini che crescono.

Bibliografia

- Dewey, J., “Il mio credo pedagogico” in Antologia di scritti sull’educazione, Borghi, L., (1961), pubblicato per la prima volta, in inglese, 1897.
- Goldschmied, E., Jackson, S., Persone da zero a tre anni (1996)
- Honegger, G., Da solo, io! (2018)

Filmografia

- “A tavola si cresce” (titolo in inglese “Growing at lunchtime”), visibile su YouTube, una produzione di Fondazione Sistema Toscana, Mediateca Regionale; Comune di Firenze; Associazione Klax (Berlin).

Fotografie

1 - *Merenda in atelier* - Nido Bosco dei folletti, Comune di Quarrata (PT)
2 - *Spalmare* - Nido Bosco dei folletti, Comune di Quarrata (PT)
3 - *Campanello* - Nido Marameo, Comune di Piombino (LI)
4 - *Zerbino* - Nido Bosco dei folletti, Comune di Quarrata (PT)
5 - *Menù visivo* - Scuola Margherita Fasolo, Firenze



Penny Ritscher

Pedagogista (ormai in pensione ma ancora appassionata di educazione), si è occupata in particolare di educazione all’aperto e di pedagogia del quotidiano. Ha collaborato per decenni con Enti locali nella formazione e nel coordinamento del personale educativo. Oltre ad innumerevoli articoli ha pubblicato Coccole musicali (1994); Cosa faremo da piccoli? (2000); Il giardino dei segreti (2002); Slow school (2011), tradotto in catalano, spagnolo, tedesco; “La vita quotidiana al nido” e “L’educazione all’aperto” (2020) in L’educazione al nido, Galardini, A. (a cura di); “I bambini pensano durante le routine” (2025) in Dentro i pensieri dei bambini, Staccioli, G. (a cura di).

La democrazia è un modo corretto di esprimere il proprio dissenso

Søs Bayer

“La democrazia è la forma di governo più complessa che si possa immaginare”. Così afferma Mikkel Thorup, professore di storia delle ideologie all'Università di Aarhus, in Danimarca, sulla rivista Asterisk n. 113 (2026). “Richiede tolleranza, pazienza, discussioni inesauribili e un duro lavoro per comprendere le ragioni degli altri. I cittadini devono perseguire i propri interessi personali, ma allo stesso tempo saper guardare oltre il proprio giardino e impegnarsi per il bene comune.

Ecco perché la democrazia non può che deluderci”. E anche se la democrazia non può che deluderci, è comunque la migliore tra le peggiori opzioni immaginabili, si potrebbe aggiungere. Per questo non si può che esserne un entusiasta sostenitore.

La democrazia può essere intesa sia come uno stile di vita sia come una forma di governo. Come forma di vita, fa parte di tutte le comunità umane, comprese quelle che condividiamo con i bambini. Qui loro, e noi, possiamo far sentire la nostra voce, argomentare e discutere, contribuire a decidere cosa deve accadere, come, chi può partecipare e quali devono essere le regole della comunità. Si tratta di avere voce in capitolo. Come forma di governo, si tratta di votare. Anche in questo caso ci sono norme e regole su chi può partecipare, ovvero chi può votare, come si vota e come vengono conteggiati i voti. Nella democrazia come forma di governo è la maggioranza a decidere. Per questo motivo alcuni studiosi di democrazia non la definiscono democrazia, ma piuttosto plurocrazia (ad esempio Mogens Herman Hansen). “Pluro” sta per “la maggior parte”, ossia, un governo della maggioranza.

Forma di governo e stile di vita

Indipendentemente dal fatto che si consideri la democrazia come forma di governo o come stile di vita, si tratta di dialogo, informazione e conoscenza, nonché di difendere i propri interessi personali e lottare per ciò che è comune e meglio per tutti. Il filosofo francese Jean-Jacques Rousseau definiva quest’ultimo concetto “volontà generale”. Riteneva che la democrazia dovese basarsi su persone capaci di guardare oltre i propri interessi e di comprendere e lottare per il bene comune: ciò che è meglio per tutti. Era inoltre fortemente scettico nei confronti del farsi rappresentare e, in tal senso, si può dire che non fosse un grande sostenitore della democrazia rappresentativa che, all’epoca, nel XVIII secolo, era ancora agli albori. Non ci si può far rappresentare perché così si rinuncia a essere un soggetto; questa era la sua argomentazione: non si può dialogare ed essere sempre informati e così si rinuncia a lottare per la volontà generale, finendo per farsi rappresentare da altri e permettendo loro di lottare soprattutto per particolari e personali interessi, quelli di chi ci assomigliano e con cui siamo d'accordo.

Si può non essere d’accordo con Rousseau, ma il filosofo sottolinea un aspetto importante su cui vale la pena riflettere e discutere anche oggi: chi rappresentano, in realtà, i

rappresentanti? E che fine ha fatto la lotta per il bene comune, se ad oggi la democrazia sembra consistere principalmente nel difendere i propri interessi, quelli dei propri simili e nel convincere gli altri della legittimità di tali azioni?

La democrazia rappresentativa

Se queste riflessioni sono attuali oggi, è perché possono sollevare interrogativi su ciò che sembra sempre essere inteso per democrazia: la democrazia rappresentativa. Quella che, sin dalla Rivoluzione francese, è diventata la democrazia per eccellenza. Quando in tutto il mondo si parla di democrazia, è proprio di questa che si parla. Così facendo dimentichiamo o trascuriamo il fatto che siano esistite altre forme di democrazia, altri modi di organizzare la democrazia.

L'antica democrazia greca, spesso definita la culla della democrazia, nella sua forma fondamentale si basava molto di più sul riunirsi per dialogare e discutere (nella piazza), sull'uguaglianza (tra uomini uguali, il che ovviamente escludeva le donne e gli schiavi) e sul sorteggio. Chi diventava capo non veniva eletto, ma veniva scelto per sorteggio, poiché si riteneva che tutti potessero essere capi. Inoltre, esistevano regole chiare su come destituire un capo che agisse in contrasto con l'assemblea. A questo proposito, varrebbe la pena rivolgere un pensiero benevolo alle democrazie attuali, in particolare a quelle che hanno evidenti difficoltà a destituire un leader che agisce di fatto contro gli interessi del popolo, solo per il fatto che è stato eletto.

Le altre forme di democrazia a cui è possibile fare riferimento storicamente non erano chiamate "democrazie", poiché quel nome fu coniato esclusivamente dai Greci da demos, "il popolo" e kratos, "la legge" o "la norma". Prima della democrazia greca, esistevano forme basate su quella che potremmo definire la "logica della comunità". Nessuno era superfluo nella comunità, motivo per cui erano necessarie regole e prassi che consentissero a tutti di partecipare e contribuire alla vita comune. Da qui derivavano anche le pratiche su come gestire i disaccordi. Ma poiché tutti erano ugualmente importanti e necessari per la comunità, i disaccordi dovevano essere gestiti, e forse è così che è nata la votazione e il principio della maggioranza. Questo aspetto si affievolisce nel corso della storia.

di democrazia diverse da quella rappresentativa. È importante rendersi conto che il disaccordo è anche un tratto distintivo della democrazia e che anche questo elemento è presente nel gioco.

E così torniamo al titolo di questo articolo: "La democrazia è il modo corretto di essere in disaccordo". Una citazione attribuita, con qualche variazione, a Løgstrup o forse a Koch, entrambi teologi e filosofi danesi. Uguaglianza, disaccordo, dialogo, discussioni, regole stabilite dai partecipanti, avere voce in capitolo e, di tanto in tanto, anche votare.



Comunità

Queste comunità originarie e la loro logica “democratica” rimandano quindi innanzitutto a uno stile di vita. Il termine greco originario, invece, a una forma di governo.

Con la constatazione che oggi parliamo della democrazia quasi esclusivamente come di una forma di governo. Quest'ultimo aspetto risulta piuttosto riduttivo quando si parla di bambini e giovani, poichè le loro comunità di pratiche create nel gioco e nelle loro attività spontanee, ci mostrano se osservate con attenzione , pratiche democratiche. È il filosofo francese Jacques Rancière a vedere il democratico nel gioco e a definirlo, tra l’altro, “indomabile”. È tuttavia la teorica danese del gioco Herdis Toft, che trae particolare ispirazione da lui, nel formulare quanto segue: “la cultura del gioco è una cultura partecipativa democratica “indisciplinata” e quindi un fondamento vitale della nostra società”.

Il gioco, infatti, non è controllabile perché solo chi vi partecipa può guidarlo, definirlo e modificarlo. Nessuno è più uguale degli altri e, anche se a volte vediamo che alcuni bambini nello spazio del gioco diventano “leader” o promotori del gioco, decisori, possiamo anche notare che in altri giochi il ruolo ricade su un altro o su altri. Il gioco è incontrollato perché non può essere previsto, può essere determinato solo dai partecipanti e può prendere molte direzioni diverse. Esso può quindi essere considerato una cultura della partecipazione che “… si realizza attraverso una pratica in cui i partecipanti, cioè i bambini che giocano, insieme, attraverso processi di apprendimento sociali ed estetici, sperimentano, vivono e riflettono su come il rispetto delle regole negoziate collettivamente possa coesistere con il superamento di quelle stesse regole e dei confini stabiliti”. Non tutto nel gioco, tuttavia, è divertente o finalizzato al divertimento. Nello spazio del gioco sorgono disaccordi e conflitti, ma anche questo fa parte della democrazia. Essere in disaccordo implica fondamentalmente che si sia uguali, che ci si consideri reciprocamente alla pari, motivo per cui il principio di uguaglianza è una parte essenziale di una cultura del gioco, così come lo è il principio del disaccordo. Entrambi i principi si ritrovano in forme di democrazia diverse da quella rappresentativa. È importante rendersi conto che il disaccordo è anche un tratto distintivo della democrazia e che anche questo elemento è presente nel gioco.

E così torniamo al titolo di questo articolo: “La democrazia è il modo corretto di essere in disaccordo”. Una citazione attribuita, Con qualche variazione, a Logstrup o forse a Koch, entrambi teologi e filosofi danesi. Uguaglianza, disaccordo, dialogo, discussioni, regole stabilite dai partecipanti, avere voce in capitolo e, di tanto in tanto, anche votare.

Elementi presenti sia nella democrazia come forma di governo sia come stile di vita o forma di comunità. Se parliamo della democrazia come forma di governo, i bambini e i giovani non sono partecipanti: sono esclusi dalle votazioni.

Qual è, in realtà, il motivo per cui nella maggior parte delle democrazie accettiamo come del tutto scontato, quasi naturale, che le persone al di sotto di una certa età non possano votare? Ciò solleva la questione democratica fondamentale di chi o cosa sia il popolo. E chi, in realtà, debba decidere chi possa partecipare?

A questa domanda ci sono molte risposte. Per quanto riguarda i bambini e gli adolescenti, l'argomentazione sembra piuttosto semplice: non sono ancora pienamente sviluppati, non sono maggiorenni, non sono in grado di comprendere argomenti politici astratti e complessi. In breve, non sono ancora abbastanza saggi.

Sciocchi, donne e bambini

Nella storia politica e democratica ritroviamo sostanzialmente lo stesso argomento di fondo quando si tratta di escludere alcuni dal diritto di voto: essi, chiunque essi siano, non hanno i requisiti necessari per prendere decisioni politiche complesse. Un tempo ciò valeva per i seguenti gruppi: le donne, i contadini, i poveri, i bambini, gli "sciocchi", i criminali e gli stranieri. Per molto tempo questi gruppi sono stati esclusi e privati della possibilità di prendere decisioni politiche. Per le donne, l'argomento era che non potessero agire e pensare politicamente, solo per il fatto di avere un utero. I poveri non potevano farlo perché la mancanza di denaro era vista come un difetto caratteriale. Ma indipendentemente dalla premessa dell'argomento, la conclusione era sempre la stessa: questi gruppi non possedevano i requisiti necessari per prendere decisioni politiche tenendo conto dell'interesse generale. Oggi è lo stesso argomento a legittimare l'esclusione di tutti coloro che non hanno raggiunto una certa età dalla partecipazione alla democrazia. Nell'era moderna, questo fenomeno riguarda innanzitutto i bambini. Sebbene gli stranieri continuino ad essere esclusi dalla partecipazione nella maggior parte delle democrazie.



Da un lato, ciò solleva la questione di chi possa partecipare, perché alcuni vengano esclusi e chi abbia il potere o il diritto di decidere chi possa partecipare; d'altra parte, la questione di come formiamo, informiamo, sviluppiamo e insegniamo a coloro che possono partecipare ad acquisire le competenze necessarie per prendere decisioni politiche nell'interesse della maggioranza e, non da ultimo, come formiamo e informiamo coloro che ancora non possono partecipare: i bambini e i giovani.

A questo proposito possiamo partire dal gioco, che, con tutta la chiarezza auspicabile, nelle sue forme, nella sua estetica e nelle sue espressioni, è inarrestabile e si basa su una cultura partecipativa democratica che racchiude esperienze che non possono essere acquisite né realizzate altrove e in altri contesti. E proprio per questo il gioco può rappresentare le prime esperienze con le forme democratiche e rendere possibili esperienze democratiche continue, multiformi e senza fine. Ma anche se lo facciamo, rimane comunque aperta la questione di come educare bambini e giovani alla democrazia come forma di governo.

Pratica e legge

Il gioco può essere considerato una forma di pratica democratica, ma anche la scuola e le strutture di assistenza

all'infanzia contribuiscono in molti luoghi a creare una cultura della partecipazione per i bambini. Una cultura o una pratica che coinvolga i bambini e i giovani, dia loro voce, offra loro l'opportunità di influenzare le istituzioni e, non da ultimo, fornisca loro esperienze concrete di democrazia. Allo stesso modo, in molti luoghi si insegna direttamente la democrazia rappresentativa attraverso l'istruzione e l'apprendimento mirato, tramite consigli degli studenti, consigli dei bambini e altre forme democratiche più formali. Ma una cosa è la pratica, un'altra è come le leggi definiscono la democrazia, chi può partecipare e come avviene questa formazione o educazione.

Se confrontiamo le legislazioni italiana, danese e spagnola, l'aspetto più interessante è che la Costituzione danese non menziona affatto il termine "democrazia". Proprio come la Spagna, anche la Danimarca è una monarchia costituzionale, una forma mista tra monarchia e democrazia. La Costituzione spagnola, invece, utilizza il termine "democratico" già nel preambolo, per ben due volte:

- Garantire la convivenza democratica nel rispetto della Costituzione e delle leggi, in linea con un ordine economico e sociale equo;
- Creare una società democratica avanzata […]

Queste due costituzioni, e la terza, quella italiana, sono state redatte in epoche diverse, alla luce dei rispettivi contesti storici. Mentre le costituzioni spagnola e italiana sono state adottate successivamente a regimi dittatoriali (Franco e Mussolini), la Danimarca era una monarchia prima che la Costituzione fosse approvata nel 1847. Nel 1847 la "democrazia rappresentativa" era agli albori in tutta Europa. Cento anni dopo, nel 1947, viene approvata la Costituzione italiana, con le seguenti parole:

Art. 1
L'Italia è una Repubblica democratica, fondata sul lavoro. La sovranità appartiene al popolo, che la esercita nelle forme e nei limiti della Costituzione.

Non sussistono dubbi su chi detenga il potere: il popolo. La Costituzione spagnola è stata approvata solo nel 1978 ed è stata quindi redatta sulla scia di una dittatura lunga e pervasiva. Queste differenze temporali nella formulazione e nell'approvazione delle Costituzioni non sono prive di significato. E si può dire che l'Italia vada fino in fondo: una democrazia e una repubblica.

Ma chi è allora il popolo nelle diverse costituzioni e chi può farne parte?
In nessuna delle costituzioni i bambini possono farne parte. Né tantomeno gli stranieri, poiché in tutte le costituzioni sono presenti disposizioni su quando e come si possa essere considerati in possesso della "vera" nazionalità. In tutte e tre le costituzioni l'età per il diritto di voto è fissata a 18 anni. Questa età per il diritto di voto e di eleggibilità non è cambiata negli ultimi 48 anni, da quando la Spagna ha adottato la propria costituzione nel 1978, il che è piuttosto degno di nota sotto molti aspetti, non da ultimo alla luce del fatto che la questione non sia mai stata oggetto di discussione.

I 18 anni sembrano essere la soglia magica per poter partecipare e per essere considerati adulti e quindi abbastanza "saggi" da poter contribuire alle decisioni. Per partecipare alla democrazia formale e rappresentativa.



Istruzione e democrazia

Non c'è dubbio che l'istruzione sia considerata il presupposto fondamentale per una società democratica in tutti e tre i paesi. Le formulazioni sono tuttavia leggermente diverse, pur traendo ispirazione l'una dall'altra. Il filo conduttore è che l'istruzione debba essere libera, aperta e, specialmente in Italia, fino al livello più alto. In Danimarca l'istruzione libera e gratuita è garantita solo fino alla scuola primaria. Ciò è sancito dalla Costituzione, ma nella pratica si estende anche ad altri ordini e gradi. È degno di nota il fatto che la Spagna sia l'unico paese a collegare democrazia e istruzione nella propria Costituzione:

Articolo 27, comma 2

L'istruzione deve mirare al pieno sviluppo della personalità umana, nel rispetto dei principi democratici di convivenza, nonché dei diritti fondamentali e delle libertà.

Questa breve analisi comparativa, tuttavia, non dice nulla su come siano formulate le leggi relative alle scuole e alle istituzioni. Non dice nulla nemmeno su come venga praticata la democrazia nei singoli paesi e nelle scuole e nelle istituzioni di ciascun paese. Ciò richiede uno studio a parte, attualmente in corsonell'ambito di un gruppo di lavoro internazionale.
Tuttavia, l'istruzione è considerata un elemento fondamentale per il mantenimento di una democrazia, motivo per cui è al tempo stesso gratuita, un diritto e un bene, e si fonda, con un'enfasi leggermente diversa, su un'idea di uguaglianza.
Una democrazia deve discutere di sé stessa e quindi discutere il concetto stesso di democrazia, come si forma e chi può parteciparvi. E proprio la parola "partecipazione" è probabilmente la parola chiave e i bambini ce lo dimostrano in contesti diversi dalla scuola, praticando la democrazia attraverso il gioco e partecipando ad essa. Si impara a conoscere la democrazia partecipando ad essa.

Come già detto, la democrazia si fonda sull'uguaglianza oltre che sulla libertà e sulla "fratellanza", sull'idea che tutti, senza eccezioni, abbiano i presupposti per partecipare al potere: secondo le parole del filosofo francese Jacques Rancière, in un sistema democratico nessuno gode di un accesso privilegiato al governo. Il potere del popolo è il potere di tutti e di ciascuno. È del tutto legittimo non essere d'accordo su questo punto e opporsi, ma in tal caso si è di fatto costretti ad assumere una posizione antidemocratica. Tutti gli argomenti a favore dell'esclusione di alcuni dal popolo devono poter essere, e devono, essere discussi,
anche quando si tratta dell'esclusione dei minori di 18 anni.

Bibliografia

- Rancière, Jacques (2013): L'odio per la democrazia. Editore MØLLER
- Rousseau, Jean-Jacques (originariamente del 1762, edizione danese del 2007): Il contratto sociale.
- Toft, Herdis (2018): Il gioco come cultura di partecipazione incontenibile: ovvero la storia dell'asino democratico. BUKS, n. 35
- La Costituzione danese, spagnola e italiana



Søs Bayer
Laureata in lettere e dottoranda, danese.

Insegnare per consolidare la democrazia

Philippe Meirieu

Contrariamente a quanto si crede talvolta, la scuola che i padri della Scuola laica francese come Jules Ferry e Ferdinand Buisson hanno voluto, non era semplicemente fatta perché gli allievi vi imparassero. Era fatta perché vi imparassero insieme. E se oggi si accontentasse di far riuscire individualmente ogni allievo — e persino nell'ipotesi improbabile in cui vi riuscisse perfettamente! —, non solo tradirebbe la sua missione primaria, ma mancherebbe il suo appuntamento con la storia.

Di fatto, la nostra società francese ha visto crollare, nel corso del XX secolo, le verticalità religiose e morali che, nel bene e nel male, istituivano il legame sociale. Con una duplice conseguenza.

Da un lato, abbiamo conquistato il diritto di compiere le nostre scelte in tutti i campi e, per quanto molte disuguaglianze sussistano in materia, non torneremo indietro. Ma, d'altro canto, facciamo fatica a ricostruire un collettivo e cerchiamo su quale «base comune» potremmo costruire il nostro futuro insieme.

Abbiamo abbattuto le mura della fortezza teocratica e, da allora, ci disperdiamo in un universo dai riferimenti indefiniti, esitando senza tregua tra individualismo bellicoso e comunitarismo fusionale.

La scuola, evidentemente, non è in grado di raccogliere da sola la sfida della costruzione di una società democratica oggi. Ma non può neppure sottrarsi alle proprie responsabilità. Bisogna dunque rallegrarsi che la questione cruciale dell'eterogeneità sociale degli istituti, posta da lungo tempo, emerga finalmente con chiarezza nel dibattito pubblico. Sono necessarie misure di regolazione dei settori scolastici e una politica urbana di coesione sociale più decisa per contrastare l'intollerabile segregazione scolastica che vive oggi la nostra gioventù. Ma questo non basterà, e non è più possibile eludere a lungo la questione eminentemente politica della costruzione, nella nostra scuola, di veri collettivi solidali dove possa realizzarsi l'apprendimento, non del «vivere insieme» — si può «vivere insieme» sotto la guida di un guru carismatico o nell'indifferenza reciproca, ciascuno davanti al proprio schermo —, ma del «fare insieme società».

Questa è ovviamente una responsabilità che riguarda l'insieme dei cittadini e richiede che la classe politica, gli intellettuali, i giornalisti, ma anche l'insieme di coloro che esercitano responsabilità sociali deve prendere coscienza dell'ampiezza del compito, testimoniarlo e agire in questo senso.

Non possono infatti derogare in modo permanente ai principi che chiedono a ogni insegnante di trasmettere. Tuttavia, è proprio l'insegnante a svolgere qui un ruolo decisivo. Perché incarna il progetto di una condivisione dei saperi senza esclusioni e, per realizzarlo, si adopera costantemente a far sì che gli scambi, con lui e attorno a lui, siano sostenuti dall'esigenza di rigore e verità.

Essere insegnante significa far vivere, ogni giorno e nella concretezza della classe, i principi stessi su cui si regge la democrazia: il dialogo al posto della violenza o dell'ingiunzione brutale, l'argomentazione al posto del dominio, la chiarezza nell'esplicitazione al posto della manipolazione. A scuola, infatti, non ha ragione chi alza di più la voce, ma chi dimostra meglio... ed è proprio

perché è garante di questa legge fondatrice che il docente è depositario di un'autorità legittima. Questa legge non si mette in discussione, poiché è precisamente grazie ad essa che tutto il resto può essere discusso.
Essa non «si applica» neppure miracolosamente sotto una ferula che ne sarebbe la negazione stessa: è «al lavoro», in permanenza, grazie alla vigilanza e all'interlocuzione esigente dell'insegnante. E, a tal fine, egli procede alla costruzione e all'attuazione delle regole e dei rituali necessari per «istituire» la classe, nel senso etimologico del termine: farla stare in piedi, renderla un luogo umano e comune dove si possa vivere e apprendere insieme.
Perché, se ogni collettivo ha bisogno di norme per esistere e perpetuarsi, i bambini e gli adolescenti hanno, a loro volta la necessità di scoprire perchè le norme sono indispensabili e di comprenderne la legittimità. Le norme non devono essere vissute come obblighi arbitrari imposti da un adulto onnipotente, ma come condizioni necessarie per la realizzazione di un progetto condiviso da tutte e da tutti. Tale è l'esigenza di un'educazione alla libertà: inculcate senza essere interiorizzate, le norme non sopravvivono alla scomparsa della minaccia di sanzione. Scoperte in attività che permettono di misurarne l'efficacia, diventano un formidabile strumento di formazione del cittadino.
Ne consegue che la questione della disciplina, che desta comprensibile preoccupazione tra i giovani insegnanti, non va trattata indipendentemente da quella — prioritaria sotto qualsiasi profilo — della gestione e dell'organizzazione del lavoro. Il mestiere di insegnante non è riducibile all'«animazione» o alla «gestione» della classe. La prima evoca, infatti, situazioni ludiche in cui la soddisfazione dei partecipanti prevale sull'importanza delle acquisizioni; la seconda suggerisce che gli allievi costituiscano uno "gruppo" di individui da «gestire» al fine di ottenerne l'adesione e controllarne il comportamento.
Ora, l'insegnante fa tutt'altra cosa. Trasmette ciò che «libera e unisce gli umani», secondo la bella formula di Olivier Reboul. E i saperi che trasmette ai suoi allievi, elaborati dagli umani nel corso della loro storia, contribuiscono alla loro emancipazione collettiva. Perché non si apprende a leggere e a scrivere per soddisfare test di fluenza o riuscire nei dettati, ma per comunicare con altri esseri umani, abolire le distanze, viaggiare nel tempo, entrare nelle opere e costruire il proprio pensiero. Perché le carte geografiche non sono state concepite per allenare la memoria e riprodurle identicamente, ma per percorrere simbolicamente il mondo. Perché la storia non si riduce né a eventi, né a date, ma permette di comprendere le scelte che i nostri predecessori hanno dovuto affrontare e illumina le decisioni che dovremo prendere. Perché i teoremi matematici e le leggi fisiche non servono soltanto a riuscire negli esercizi del manuale, ma aiutano a risolvere una moltitudine di problemi al di fuori della scuola, a meravigliarsi davanti all'universo e invitano a giocare all'infinito con i numeri. Perché l'educazione fisica e sportiva a scuola non è fatta per selezionare i partecipanti ai Giochi Olimpici, ma per imparare a dosare i propri sforzi in base al proprio progetto, ad abitare ogni gesto con un'intenzione, a scoprire che un essere umano è il suo corpo e che un corpo umano non è solo carne. É per questi motivi, e solo per questi, che ciascuno potrà accedere al «sapore dei saperi».
Queste scoperte non appartengono a

esercizi individuali, ma ad attività collettive in cui gli allievi, insieme e grazie all'insegnante, danno senso al lavoro scolastico. Può essere la redazione di un giornale o l'organizzazione di un dibattito, l'elaborazione di una relazione o la scrittura di un racconto, l'allestimento di una sperimentazione scientifica o di un'indagine sul campo, una ricerca documentaria o una creazione artistica, la costruzione collettiva di un modello o quella di un concetto. Può prendere la forma della pedagogia cooperativa che proponevano Élise e Célestin Freinet, in cui le attività sono concepite affinché il contributo di ciascuno sia necessario al successo di tutti e il successo di tutti contribuisca al progresso di ciascuno, oppure, più semplicemente ma molto efficacemente, di situazioni di mutuo aiuto o di spiegazioni reciproche che scandiscono lo svolgimento di una lezione partecipata.
L'essenziale è che, ogni volta, sia l'occasione di scoprire e mettere in atto alcune delle virtù democratiche che danno corpo all'ingiunzione, troppo spesso astratta, di «formazione alla cittadinanza»: lo sforzo per farsi capire dall'altro, ma anche per mettersi al suo posto; la capacità di dubitare di sé e di integrare ciò che viene dagli altri; la volontà di districare, per quanto possibile, ciò che appartiene al «sapere» da ciò che appartiene al «credere»; la ricerca ostinata della prova nei fatti e di prospettive comuni che permettano di non far prevalere la propria opinione sull'altro, nel dibattito democratico. Lontano da ogni forma di addestramento e persino da una concezione paternalista dell'emancipazione come strappo autoritario da ogni forma di tutela, l'educazione qui diventa accompagnamento rigoroso per l'emergere di un pensiero libero. Grazie a essa, ciascuno può difendersi contro tutte le tentazioni di controllo e chiusura per "fare di se stesso un'opera" come diceva Pestalozzi. Ed è così che la scuola, liberandosi dalla propria autorità gerarchica e centralizzata di tipo napoleonico e dalle sue velleità di normalizzazione militare, potrà essere una vera istituzione di formazione alla democrazia. Non soltanto attraverso le elezioni e la formazione dei delegati degli allievi. Non soltanto con la loro presenza e la raccolta del loro parere nei diversi consigli. Non soltanto dando loro la parola e riconoscendoli come interlocutori validi per dibattere con gli adulti che li accompagnano, di ciò che suscita il loro desiderio di apprendere e li aiuta meglio a lavorare. Ma quotidianamente in classe, quando l'insegnante, nell'atto stesso di trasmettere, fa scoprire i principi fondatori della democrazia.
Ma come arginare questa smobilitazione, limitare il numero di dimissioni e attrarre nel mestiere un numero sufficiente di studenti e di persone in riconversione? Procedendo, ovviamente e con la massima urgenza, a una rivalutazione salariale incondizionata che ha già tardato anche troppo. Gli insegnanti, infatti, hanno visto il loro tenore di vita diminuire in modo continuo da più di trent'anni: mentre nel 1990 un insegnante di scuola elementare agli inizi di carriera percepiva l'equivalente di più di due volte il salario minimo, nel 2022-2023 era retribuito a 1,2 volte lo SMIC. A tal riguardo, il recente aumento concesso dal governo è ben lontano dal costituire un recupero — si tratta, peraltro, soltanto di un lieve aumento di alcune indennità e non degli stipendi in sé —, tanto più che è per larga parte condizionato dalla firma di un «patto» che, nel momento in cui gli insegnanti vorrebbero soprattutto lavorare meglio, impone loro, di fatto, di lavorare di più… «per guadagnare di più».

Perché, in realtà, l'urgente rivalutazione salariale deve accompagnarsi a una revisione complessiva delle loro condizioni di lavoro. Concepite, per la maggior parte, prima dell'esplosione degli effettivi nella seconda metà del XX secolo, prima dell'aggravarsi dei fenomeni di segregazione urbana, prima dell'ascesa del consumismo scolastico e delle imprese di mercificazione dell'educazione, esse sono oggi obsolete e non sono mai state ripensate alla luce delle nuove sfide da raccogliere.
Ecco perché è assolutamente necessario riflettere, insieme agli insegnanti, su tutta una serie di questioni profondamente legate tra loro, come l'equilibrio nella composizione sociale negli istituti e il numero di allievi per classe, il sistema di reclutamento e quello dei trasferimenti, i criteri di valutazione e le modalità di gestione, il ruolo dei direttori, dei dirigenti scolastici e dei corpi ispettivi, ma anche il modo di concepire i programmi o la funzione delle circolari ministeriali.

Un mestiere per domani

Per quanto numerosi osservatori del sistema scolastico — e molti insegnanti — abbiano tentato di lanciare l'allarme da diversi anni, è soltanto alla riapertura delle scuole del 2022 che l'opinione pubblica ha preso coscienza della potenziale carenza di insegnanti. Il mestiere, infatti, non attrae più le giovani generazioni, che denunciano, al tempo stesso, il carattere caotico degli studi e la debolezza della loro retribuzione materiale e simbolica, l'arbitrarietà delle prime assegnazioni e la gestione brutale delle «risorse umane» da parte delle autorità accademiche, la difficoltà di insegnare in classi troppo numerose ad allievi a volte sfuggenti e di resistere alle pressioni di genitori sempre più diffidenti… ma anche Ma ciò impone, evidentemente, di fare della formazione iniziale e continua una posta in gioco prioritaria. Ora, la prima si riduce oggi a due piccoli anni dopo la laurea triennale, largamente fagocitati da molteplici occupazioni e valutazioni, mentre la preparazione a un mestiere la cui complessità non è senza richiamare quella della medicina, necessiterebbe cinque veri anni a tempo pieno. Quanto alla formazione continua, essa è oggi totalmente sinistrata: verticale e accademica, oppure digitale e aleatoria, non permette ai professori in servizio di riflettere sul loro mestiere e sulle sue poste in gioco, di lavorare insieme e con dei ricercatori sulle difficoltà che incontrano, di avviare ricerche collaborative grazie alle quali l'intera istituzione potrebbe progredire.
Tutto ciò non sarà sufficiente. Le condizioni di lavoro più attrattive non ci esimeranno dal riconsiderare ciò che Cornelius Castoriadis chiamava «il focolare mitologico» di un mestiere e che, solo, è in grado di restaurarne l'immagine e restituirgli il posto che non avrebbe mai dovuto perdere nella nostra società.
Perché ciò che mobilita le nostre energie al di là delle soddisfazioni del nostro corpo primario, ciò che ci spinge a impegnarci per cause più grandi di noi, non ha spesso, per i tecnici, gli amministratori, i gestori e i manager di ogni sorta, né capo né coda.
Ed è proprio quel che diceva già Jean Jaurès nel suo discorso «Per la Laica», davanti alla Camera dei Deputati, il 21 gennaio 1910, quando spiegava, in una superba formula, che ogni insegnante doveva fare in modo che «l'allievo scopra sempre qualcosa da spiegare sotto ciò che è già stato spiegato… Come l'onda sotto l'onda in un mare senza fondo.»
Ecco senza dubbio ciò che ci conduce all'essenziale. Verso un'educazione che fa di ogni conoscenza un enigma affinché

da quell'enigma emergano nuove conoscenze. Verso degli allievi-ricercatori che si mettono sistematicamente in situazione di indagine affinché vadano sempre più lontano nella comprensione delle cose e del mondo. Verso una concezione dell'apprendimento come processo senza fine, che non si ferma né davanti alla valutazione, né alla sola efficacia pragmatica delle conoscenze acquisite. Verso una ricerca della verità che supera senza tregua rappresentazioni e pregiudizi e progredisce ostinatamente da saperi istituiti a saperi destituiti, da saperi destituiti a saperi istituiti.
Perché niente è più essenziale di questo oggi. «È importante, come diceva Fernand Oury, che i bambini "moderni" ritrovino ciò che hanno "perso": il vuoto, ciò che manca. Ma — lo si sarà capito — non si tratta ovviamente di fare qui l'elogio della povertà: troppi bambini non dispongono, come ricorda instancabilmente Jean-Paul Delahaye, delle condizioni materiali indispensabili per affrontare serenamente il loro percorso scolastico, e importa lottare senza tregua contro questa ingiustizia.

Fernand Oury evoca, in realtà, un altro vuoto, un'altra mancanza, che tocca anche coloro che dispongono di tutto: un vuoto fondatore, una crepa nella coscienza da cui emana un'aspirazione verso l'ignoto, una breccia nelle certezze in cui ha origine il desiderio di apprendere e di comprendere, e in cui si fonda, di fronte alla maledizione dei dogmatismi mortiferi, la possibilità stessa di una cittadinanza lucida.
Di fatto, quando i populismi di ogni sorta non cessano di designare capri espiatori alla pubblica gogna, quando le teorie del complotto veicolano visioni fallaci del mondo che non offrono altra strada che lo scontro, quando la macchina commerciale organizza, a colpi di slogan pubblicitari amplificati dalle industrie del digitale, il capriccio globalizzato, appare allora più necessario che mai, attribuire agli insegnanti la missione di istruire senza isolare, di trasmettere senza limitare, di coinvolgere ciascuna e ciascuno in un percorso di ricerca che nessun credo oscurantista potrà mai fermare. Ne va del successo della nostra Scuola. E della possibilità, per i nostri figli, di dare un avvenire al loro futuro.



Philippe Meirieu
Professore emerito di scienze dell’educazione all’Università di Lione. Ha ricoperto numerosi incarichi istituzionali in Francia, in particolare nel campo della formazione degli insegnanti. È intervenuto come esperto in numerosi sistemi scolastici nel mondo. I suoi lavori riguardano la storia e l’attualità della pedagogia, nonché i rapporti tra pedagogia e politica.

La democrazia nell'educazione della prima infanzia

Un modo di intendere l'educazione

Silvia Majoral

Nel campo dell'educazione della prima infanzia si parla poco di democrazia. Negli ultimi anni si sono diffuse alcune pratiche che si definiscono "democratiche e libere" ma che in realtà, a mio avviso, spesso "trascurano" i bambini. L'insegnante elude, in questo modo, la sua responsabilità di aiutarli a crescere e proseguire nel loro cammino. I bambini non possono scegliere tutto perché non hanno ancora le conoscenze né le capacità per farlo. È responsabilità degli adulti che si prendono cura di loro assumere decisioni e accompagnarli nella conquista dell'indipendenza.

Nella storia della pedagogia la questione della democrazia nell'educazione dei bambini è stata affrontata da alcuni grandi pedagogisti come Rousseau, Dewey, Freire, A.S. Neill.

In tempi più recenti, Francesco Tonucci rappresenta una voce singolare: la vivacità delle sue vignette, le riflessioni nei suoi scritti, la Città dei Bambini, esprime il suo pensiero che si fonda sulla democrazia. Seguendo il suo esempio sono nate molte iniziative, alcune delle quali hanno avuto successo, altre meno. A volte, le buone pratiche appaiono come modelli da replicare ma senza coglierne il senso più profondo, fino a perderne completamente il significato. Non possiamo dimenticare, inoltre, le esperienze di cambiamento e partecipazione che Roger A. Hart ha maturato in America Latina e negli Stati Uniti.

In generale, però, queste esperienze riguardano bambini più grandi. Un esempio è la scuola, in cui la democrazia formale si manifesta con la rappresentanza degli studenti nei Consigli di Istituto o nelle assemblee dei delegati.

Con i bambini più piccoli, credo sia necessario un approccio diverso.

La pedagogia dell'ascolto delle scuole dell'infanzia di Reggio Emilia potrebbe essere un esempio di democrazia con i bambini piccoli? O forse l'ascolto di cui si parla è eccessivamente mediato dall'interpretazione che gli adulti ne danno? In realtà, questo è certamente inevitabile nell'educazione della prima infanzia. Parliamo di bambini che non si esprimono verbalmente e di altri che stanno appena iniziando a farlo. Come educatori, in questi periodi della crescita, dovremmo osservarli e "leggere, decodificare" i loro gesti, i loro giochi e le loro azioni se vogliamo davvero ascoltarli e tenere conto delle loro idee e dei loro bisogni.

Abbiamo bisogno di adulti che siano veramente interessati a ciò che i bambini comunicano. Adulti che li prendano in considerazione, li osservino e li interpretino, che si stupiscano dei loro "linguaggi" e delle loro scoperte. Adulti



1 - I bambini spesso inventano nuovi usi per i materiali

che sappiano dialogare con loro, che li trattino con rispetto e curiosità. Alcune delle esperienze che abbiamo realizzato nella scuola dell'infanzia sono state dei tentativi di funzionamento democratico, come, ad esempio, la trasformazione degli spazi attuata insieme ai bambini. Con un gruppo di bambini di quattro anni, abbiamo realizzato il parco giochi della scuola.
Tutte le fasi del progetto sono state partecipate: i bambini hanno deciso ciò che volevano e hanno seguito l'intero processo fino alla sua concretizzazione; sono state offerte tutte le informazioni necessarie a consentire loro di prendere delle decisioni; il dialogo, sempre molto interessante, è stato costante per trovare accordi e per valutare diverse soluzioni in merito, ad esempio, alla distribuzione dei materiali negli spazi, alla sicurezza, ecc. Inoltre, hanno partecipato agli incontri con l'azienda produttrice dei giochi, hanno collaborato nell'invio di comunicazioni (fax), hanno parlato direttamente con gli operatori. In questo modo, l'attesa è stata meglio compresa e tollerata. Anche le loro famiglie hanno partecipato alla realizzazione del progetto. Gli adulti (insegnanti e famiglie), oltre a tenere conto delle richieste dei bambini, si sono concentrati sull'osservazione dei loro giochi e dei loro bisogni.
Per quanto mi riguarda, questo progetto è stato un'esperienza formativa, da esso ho compreso che gli spazi scolastici devono essere luoghi vivaci, sempre aperti a essere modificati e ripensati dai bambini che li abitano.
Questo modo di procedere, in cui l'insegnante prende sul serio le idee dei bambini, li ascolta, li rispetta e condivide con loro l'intero processo, si rivela molto gratificante tutti. Tuttavia, come ha detto Tonucci, è fondamentale che i bambini siano ben informati al momento della scelta, ovvero, che non si tratti di un processo rapido e superficiale.

"Non è facile lasciare che i bambini parlino o capire cosa dicono (...) Ci vuole molta curiosità, attenzione, sensibilità, semplicità. Dobbiamo essere convinti che i bambini abbiano cose da dirci e da darci (...) lasciamoli esprimere ciò che pensano veramente. Per fare questo, dobbiamo aiutare i bambini a liberarsi dagli stereotipi (...)"



2

La condizione necessaria, per parlare di scuola dell'infanzia democratica, è credere nelle capacità dei bambini, prendere sul serio ciò che dicono e ciò che fanno, ascoltarli e dare loro l'opportunità di influenzare le proprie vite.
I bambini intuiscono acutamente ciò che li circonda e come sono considerati dagli adulti che hanno vicino. Se percepiscono di essere ascoltati, che si tiene conto delle loro idee come opportunità per affrontare nuove sfide, facilmente esprimono i loro pensieri e condividono le loro iniziative.
Un altro strumento fondamentale, oltre all'osservazione e al dialogo con ciascuna bambina e ciascun bambino, è la conversazione quotidiana con il gruppo dei bambini.
A volte, questi momenti si trasformano in routine in cui l'adulto replica "ciò che si è sempre fatto". In molte scuole dell'infanzia in cui il "cerchio" (noto in

ambito pedagogico come circle time oppure “cerchio del buongiorno”. È un rituale quotidiano praticato in molte scuole dell'infanzia, primaria e nei nidi per iniziare la giornata) è ancora uno spazio noioso, sovente lungo e macchinoso, in cui si fa una sorta di appello dei presenti e degli assenti, secondo il tempo della giornata si appende un sole o una nuvola sul calendario, si canta una canzoncina, si dice "buongiorno" e si chiede cosa hanno fatto durante il fine settimana. Qual è lo scopo di questa routine? Che tipo di interazione c'è tra i bambini?
Questa modalità ripetitiva contiene considerevoli rischi, uno dei quali è non permettere agli adulti di evolvere, di crescere nell’esperienza.
Ricordo la nipotina di un'amica che non vedeva l'ora di iniziare la scuola elementare (stava finendo l'asilo nido per iniziare la scuola materna) e la delusione che espresse quando vide che anche lì si continuava a fare lo stesso assurdo cerchio!
Davvero, se ascoltassimo i bambini, saremmo insegnanti migliori.
D'altra parte, è molto interessante riservare ogni giorno un momento di incontro in gruppo, in cui ognuno ha la possibilità di parlare e condividere, di esprimere ciò che desidera, in cui l'insegnante può invitare i bambini a riflettere su argomenti di loro interesse o a proporre idee, desideri.
Quando durante il gioco sorge un conflitto, si possono confrontare i motivi del litigio, cercare soluzioni e regole, o viceversa, si può condividere una scoperta interessante, o un contributo emerso all'interno del piccolo gruppo di gioco.
Questi momenti sono anche utili per raggiungere accordi o presentare proposte quando si sta sviluppando un progetto collettivo. Possono nascere conversazioni interessanti e inaspettate su argomenti diversi: i bambini parlano di notizie che hanno sentito, pongono domande, condividono dubbi e vissuti, si confrontano su diverse teorie. È importante che anche l'insegnante sia pienamente coinvolto nell'incontro, che intervenga come fanno i bambini stessi, che racconti anche le proprie esperienze, che stimoli lo scambio e la diversità di opinioni. Questi spazi sono inoltre adatti a creare complicità e unità di gruppo.



3

Anche parlare ai bambini e fare le giuste domande richiedono attenzione. Succede frequentemente che i bambini rispondano in modo automatico, ad esempio: se quando escono dalla visione di uno spettacolo si chiede loro se è piaciuto, generalmente rispondono con un sì o con un no senza aggiungere altro. E’ importante, in questi momenti, che l’adulto ponga domande aperte al dialogo per incoraggiarli a essere più espliciti, a porre interrogativi, a dibattere, anche se non si è tutti d’accordo, affinché comprendano che anche il disaccordo è legittimo, che non sempre esiste un'unica risposta.
Durante un'estate caldissima, mi spiegarono che in televisione continuavano a ripetere che faceva molto caldo, che alle scuole che si erano lamentate avevano dato dei ventilatori. Fu molto divertente perché mi chiesero perché non andassimo in TV se anche noi stavamo morendo di caldo. Da lì, organizzammo una manifestazione spontanea intorno alla scuola chiedendo una piscina, aria fresca, succhi di frutta.

Misurammo la temperatura, cantammo canzoni sui ventilatori... Fu emozionante, e avevano solo tre anni! Questi momenti rendono bello e speciale il nostro lavoro, quando i bambini ti sorprendono con le loro idee e tu gliele restituisci in un modo che li aiuta ad andare avanti, a crescere.



4 - I bambini, usando la fotocopiatrice e altri strumenti, preparano ed espongono cartelli contro la guerra

Per realizzare una scuola democratica, il ruolo dell'adulto è essenziale. Abbiamo bisogno di insegnanti che mantengano un atteggiamento di ascolto e di osservazione con reale interesse e rispetto per ciò che i bambini esprimono, che si meraviglino di loro e con loro, che evitino i riflettori su se stessi e che credano realmente nel valore del proprio lavoro.
Un altro momento importante nella vita quotidiana a scuola è ovviamente il gioco. A volte gli adulti dedicano molto tempo a pensare e definire spazi, materiali e a come organizzarli, poi sono i bambini che li vivono che li organizzano a modo loro, che ne definiscono i limiti secondo le loro esigenze.
In questi casi, abbiamo bisogno anche di adulti flessibili, che siano disponibili a pensare i pensieri dei bambini.
Diego prende le pigne dal tavolo e le porta sul tappeto per costruire i cordoli di una strada, Núria prende i vetri levigati dalla spiaggia e li mette in padella per preparare il pranzo. Non era questa la funzione di questo materiale! Ma, non è interessante quello che stanno facendo?
Altri raccolgono le stoviglie e vanno nello spazio destinato ai libri (oh, che disordine!), dicono che vanno a fare un picnic. Altri ancora escono in terrazza con i passeggini e le bambole, mi dicono che vanno al parco e che mi chiameranno più tardi (portano con loro i cellulari giocattolo).
Alcune bambine guardano degli albi illustrati sedute sulle sedie, un'altra bambina, in piedi, ne sta pettinando una. Chiedo loro cosa stanno facendo, mi dicono che sono dal parrucchiere e, naturalmente, aspettano il loro turno sfogliando riviste! Forse è il momento di parlare con loro e pensare insieme a quale materiale potrebbe aiutarle ad arricchire questo gioco? Allestire un nuovo angolo per giocare? Oppure è anche bene lasciare loro degli spazi liberi e indefiniti per fare ciò di cui hanno desiderio.



5 - Un'opera che illustra perfettamente l'idea e il titolo dell'articolo

Leire è alla lavagna, parla e disegna mentre altri tre o quattro bambini sono seduti a osservarla e ad ascoltarla. Questi ultimi dicono che sono a scuola. È divertente guardarli, sono però sorpresa dall'immagine che hanno della scuola perché non l'hanno mai vissuta in questo modo.
Non avevamo pianificato nulla di tutto ciò.

C'é rumore e disordine ma, se si osserva e ci si interroga, si scoprono piccoli progetti di gioco in ogni gruppo. I bambini stessi, se ne hanno la possibilità, si organizzano autonomamente in piccoli gruppi. Non è anche questa una forma di democrazia? Partecipano e decidono del loro fare in modo indipendente.



6 - Núria usa i sassolini come se fossero ingredienti per cucinare

È importante tenere conto dei contributi dei bambini e lasciarsi guidare da loro, in altre parole: lasciare che le loro azioni modifichino le nostre proposte trasforma il lavoro dell'insegnante in una continua sorpresa e in un apprendimento costante.
Tutte queste piccole cose che accadono a scuola sono frammenti di vita democratica che aiuteranno i bambini a essere persone critiche e attive, abituate a esprimere le loro opinioni e a partecipare alla vita collettiva.

Fotografie

1 - Silvia Majoral
2 - Silvia Majoral
3 - Claus Jensen
4 - Silvia Majoral
5 - Silvia Majoral
6 - Silvia Majoral



Silvia Majoral

Insegnante di Barcellona, ha lavorato per molti anni con bambini della scuola dell'infanzia (dai 3 ai 6 anni) presso la scuola comunale Parc del Guinardó di Barcellona. Attualmente è in pensione. Ha scritto diversi libri e articoli dedicati alle sue esperienze educative e ha svolto attività di formazione per insegnanti presso l'Associazione dei Maestri Rosa Sensat. Per tredici anni ha inoltre fatto parte del comitato di redazione della rivista Infància, pubblicata dalla stessa associazione.

Sfide all’educazione democratica

David Altimir

Questo articolo parlerà delle sfide dell'educazione democratica dell'associazione Rosa Sensat, una associazione di insegnanti con sede a Barcellona, creata negli anni 60 del secolo scorso, con l’obiettivo di ricuperare i principi dell’educazione repubblicana che il franchismo era quasi riuscito a cancellare.

Marta Mata insieme ad altre sei persone hanno creato questa associazione nata per l'organizzazione delle cosiddette "scuole estive", organizzate dal 1966 e che continuano tutt'ora come momento formativo per maestre e maestri interessati ad un contesto di scambio e confronto di esperienze.
Furono momenti di straordinaria effervescenza, in cui gli uomini e le donne che lavoravano nella scuola e si preoccupavano di imparare a costruire una scuola democratica si formarono in un contesto di relazione. La cultura e il dialogo con persone ed esperienze provenienti da tutta Europa e dal mondo furono una delle strategie che aiutarono.

Nel 1977 vennero a Barcellona Fiorenzo Alfieri, Mariano Dolci, Loris Malaguzzi e Gianni Rodari! Potete immaginare l’importanza di conoscere questi maestri in un contesto politico e sociale come la fine di una dittatura. Questo dialogo tra la Catalogna e il resto del mondo è stato uno degli antidoti alle sfide che si presentavano allora e si presentano tutt’ora.

Le sfide all’educazione democratica

Queste riflessioni vogliono sgranare le sfide che, secondo noi, in questo momento bisogna prendere in considerazione per organizzare una strategia che riesca a costruire una educazione pubblica e di qualità per i bambini più piccoli. Perché le nostre sono scuole di un luogo ma soprattutto scuole di un tempo. E questo coincidere nel tempo fa di queste sfide orizzontali, sfide comuni.

Queste sfide proveremo ad affrontarle con un contrappunto di speranza per ognuna di loro.



PRIMA SFIDA: IL FALLIMENTO DELL'IDEA DI GLOBALIZZAZIONE

La globalizzazione è un processo attraverso il quale un fenomeno politico, economico, sociale o culturale diventa universale.
Potremmo dire che la globalizzazione è il modo in cui la nostra specie si è organizzata nel quadro della rivoluzione industriale prima, e della rivoluzione scientifica e tecnologica poi. Questo processo ha permesso di connettere lo spazio e accelerare il tempo. È in questo contesto che tutto nella storia umana è convergente e cresciuto in modo esponenziale. Ciò ha significato una serie di cambiamenti basati sulla mobilità umana e sulla disponibilità di materiali e manufatti collettivi.
Con la globalizzazione la specie umana è diventata massicciamente interconnessa, e ciò ha generato un processo di uniformazione dello spettro umano, contribuendo alla progressiva scomparsa della diversità sociale e culturale delle popolazioni umane.
È chiaro che continuare a cavalcare l'onda della tendenza attuale, secondo la quale le merci hanno più libertà delle persone, ci sta portando alla catastrofe.
È altrettanto chiaro che siamo di fronte a uno sconvolgimento evolutivo che genera drammi umani evidenti come quello dei migranti, molti dei quali bambini, non dimentichiamolo, che finiscono per morire nel nostro Mediterraneo mentre vanno alla ricerca di una vita migliore.

Qual è il gesto di speranza che dobbiamo costruire noi, nella nostra quotidianità della scuola, per reagire a questa sfida? La planetarizzazione, per umanizzare questo contesto globale e per dar valore e visibilità alle diversità.

Essere dalla parte dei bambini e dell'umanità ci porta a protestare, a combattere questa globalizzazione che genera tante ingiustizie e uniformità.
Anche la vita sul pianeta si è basata sulla biodiversità e sulla capacità di dare risposte adattative diverse. Questa è la strada immediata che dobbiamo intraprendere.
Gli esseri umani non possono far parte di una strategia globalizzante che va contro l'umanità. Una strategia che può portare sofferenza e povertà a lungo termine per la nostra specie.
Attualmente, il processo decisionale che va contro l'equilibrio del sistema Terra sta accelerando sempre più velocemente.
La politicizzazione diventa l'opposto della globalizzazione: gli esseri umani collaborano, si coordinano per migliorare l'equilibrio sociale ed ecologico.
Ciò non dovrebbe essere fatto con gerarchie e strutture che decidono per gli altri, ma dovremmo risolverlo con la cooperazione e il consenso delle specie.
Si tratta sicuramente di fare le cose in un modo diverso: più umanizzato.
Ecco ciò che dobbiamo costruire nei nostri quotidiani: contesto dove valorizzare il diverso, dove stimolare i processi di coordinamento e collaborazione, sia tra adulti che tra bambini.



SECONDA SFIDA: ECCESSO DI INDIVIDUALISMI

L'equilibrio tra l'accoglienza che la scuola dovrebbe garantire ad ogni bambino individualmente e quella che ha il dovere di dare ai gruppi in cui questo bambino si trova, è una delle sfide più difficili ed entusiasmanti da risolvere.

La scuola educa i bambini, è vero, ma educa bambini che crescono e apprendono in un contesto di relazione con i coetanei. La scuola accoglie quindi bambini e gruppi.
È così che nell'analisi dei processi di interazione si può generare un contrasto tra individualismo e collettivismo.

Nell'individualismo, l'individuo si ritira volontariamente dalla società e concepisce una realtà nella quale solo lui ha la capacità di intervenire su se stesso. In tal modo, disprezza il fattore sociale umano come motore strutturante della nostra specie. L'esagerazione di questa perspettiva individualista è uno dei germi dell'aumento delle idee ultranazionaliste, che antepongono gli interessi personali a quelli collettivi.

Qual è il gesto di speranza che dobbiamo costruire per reagire a questa sfida? L'individualità collettiva.

Che l'identità del bambino non perda di vista il gruppo.
Ci sono scoperte, apprendimenti e idee che emergono in contesti di lavoro ludico o di ricerca attraverso conversazioni, disegni o costruzioni collettive che difficilmente sono attribuibili a un singolo bambino. In questo modo, la scuola genera ciò che potremmo chiamare conoscenza collettiva o cultura collettiva che finisce per essere patrimonio di ciascuno dei bambini che fanno parte di quel gruppo.

Dare visibilità a questa cultura collettiva è molto importante per i ragazzi stessi, per noi insegnanti, ma anche per le famiglie.
Questa dimensione genera nei bambini dinamiche di solidarietà e di corresponsabilità. Don Milani, il maestro di Barbiana, lo spiegava così:
Il problema degli altri è il mio problema. Uscire insieme è politica, uscire da soli è avarizia (Milani, 2014).

Questo è un messaggio civico e democratico molto importante da vivere anche nella scuola dei bambini.

Ma per noi insegnanti questo messaggio ci aiuta a percepire la differenza tra un insieme di individui, che potremmo chiamare un gruppo, e un insieme di



individui che lavorano e imparano insiemeinsieme: una squadra, un'equipe. È più di una sfumatura. È un modo per comprendere il ruolo della scuola nella formazione delle identità individuali e collettive.

In questo senso è un messaggio rivelatore anche per le famiglie perché le aiuta a passare dalla condizione di genitori di un bambino a sentirsi membri di un gruppo e a comprendere che l'educazione è un gioco di identità individuali e collettive.

Nei momenti in cui i valori dell'individualismo rischiano di passare davanti al bene comune, è opportuno che la scuola sappia trovare le modalità per poter mettere tutti noi che la viviamo, bambini, insegnanti e famiglie, di fronte a questa responsabilità collettiva.

TERZA SFIDA: NON RIUSCIAMO A LIBERARCI DEL MACHISMO

Ho scoperto buona parte delle idee che presento oggi nel lavoro di Eudald Carbonell, paleontologo e professore universitario catalano.
Una delle sue ricerche si intitola Archeologia di genere, in cui si discute del ruolo della donna nell'evoluzione.
Ora che pedagogisti e punti di riferimento come Loris Malaguzzi ed Enzo Catarsi ci hanno lasciato, penso che sia molto stimolante cercare spunti e riferimenti in altri campi, come quello della paleontologia in particolare.

Il professor Carbonell afferma che l'analisi scientifica delle popolazioni del Pleistocene in America ha fornito dati sorprendenti. Questi studi hanno dimostrato che le sepolture con ajovar includono armi e strumenti sia per maschi che per femmine, indistintamente.
Con questi dati è difficile dedurre la divisione sessuale del lavoro così come finora difesa.
L'immagine della femmina che si prende cura dei piccoli nella cova e dei maschi che vanno a caccia e in guerra è ormai un anacronismo.

Viviamo in un mondo in cui la matrice del patriarcato, e conseguentemente del maschio sociale, è stata preponderante e determinante in gran parte della nostra storia, passata e recente. Purtroppo questa anomalia è giunta fino ai nostri giorni e rappresenta un anacronismo strutturale nel sistema di relazioni sociali e di produzione di tutte le popolazioni umane dei continenti.
Come è possibile che non ci sia, nelle femmine, una corrispondenza strategica tra il loro ruolo di badante, educatrice e socializzatrice (dove la loro presenza è assicurata ed evidente) e non nella presa delle decisioni sociali, che è chiaramente dominata dai maschi?

Qual è il gesto di speranza che dobbiamo costruire nei nostri quotidiani di scuola per reagire a questa sfida? Femminizzare il pianeta.
Sembra chiaro che dal campo educativo, dove l'idea di co-educazione sembrava poter risolvere questa aberrazione, non ha dato una risposta al problema.

Dobbiamo fare il possibile per costruire una vera sincronizzazione umana tra maschi e femmine.
L'integrazione sessuale dovrebbe essere uno dei nostri nuovi obiettivi. Questa integrazione deve essere spogliata di tutti gli stereotipi che, come abbiamo visto, condizionano anche lo studio delle nostre origini come specie, e arrivano fino alle nostre realtà quotidiane.

Inoltre, è opportuno accogliere le diversità che arricchiscono anche la costruzione di nuovi generi che rompono con la visione dualistica dei generi umani.

Quindi, femminilizzando il pianeta daremo pari opportunità a tutte le persone di articolare una nuova realtà rivelatrice che al momento non esiste.

Femminilizzando la specie, umanizziamo il pianeta.

senso del mondo recuperare figure di riferimento attualmente dimenticate, forse qualcuno potrebbe pensare che siano curiosamente dimenticate.

Nel XX secolo, gli psicologi sono stati le figure più influenti nello sviluppo della scuola: Piaget, Vygotsky, Bruner, ecc. Le loro idee sono state un faro per molti di noi che lavorano con i bambini più piccoli, e le loro riflessioni e ricerche sono sempre state un luogo propizio per sostenere cambiamenti e trasformazioni



QUARTA SFIDA: RISCHIO DI ABBANDONARE LA PEDAGOGIA DAVANTI ALL'ECCESSO DI LEGITTIMAZIONE DELLE IDEE COME LE NEUROSCENZE

C'è un altro rischio che dobbiamo affrontare e che ha molto a che fare con la crescente tendenza alla trasformazione e al cambiamento che si è instaurata come valori positivi quasi assoluti, e che può rappresentare una via attraverso la quale ideologie molto discutibili possono entrare nelle scuole, perdere di vista i riferimenti pedagogici essenziali per generare cambiamenti e trasformazioni significative, che aiutino le équipe e le scuole ad avere il dinamismo necessario per vivere in questi tempi frenetici.

È sotto questo aspetto che ha tutto il

per realizzare una scuola più rispettosa dell'identità di tutti i bambini.

Ora che siamo entrati nel pieno nel 21° secolo, questo spazio sembra essere stato lasciato nelle mani di sociologi e neuroscienziati. Queste due scienze stanno occupando un posto molto importante in prima linea negli affari educativi di oggi. Gli studi sociologici sono un argomento utilizzato per sostenere strategie di costruzione di reti educative e alleanze tra istituzioni che si occupano dell'educazione dei bambini, dei giovani o degli adulti. Gli studi neuroscientifici fanno luce sui cambiamenti educativi proclamati dalle torri di guardia dell'innovazione in casa nostra.

Due cose attirano la mia attenzione su questo fatto: da un lato, l'assenza di

riferimenti pedagogici, e dall'altro, la necessità di supportare la lettura dell'attualità didattica sulle discipline scientifiche “dimostrabili”, che nascono da studi rigorosi e oggettivi . C'è un'ossessione per l'oggettivazione dell'analisi, prima dell'opinione soggettiva, prima dell'opinione... ma poi si fa uno straordinario ribaltamento trasformando queste scienze in giustificazioni, spesso al servizio della legge del libero mercato e una società liberale o neoliberale come viene chiamata adesso.

Ci tengo a precisare che secondo me il problema non sono i sociologi o i neuroscienziati. Il problema è l'uso che si fa delle loro riflessioni, dei loro studi, delle loro ricerche. Parlando a Philippe Meirieu lo scorso giugno di questo tema, ci diceva: "Questo sta accadendo anche in Francia. Gli studi sociologici sono usati dalla sinistra e i neuroscienziati dalla destra!” Interessante!

Qual è il gesto di speranza che dobbiamo costruire noi nei nostri quotidiani di scuola per reagire a questa sfida? Recuperare i valori che conformano i progetti educativi per stimolare la costruzione di concetti come la solidarietà.

Penso che gli insegnanti debbano stare attenti in questo momento, perché dobbiamo saper restare fermi nel non dare per scontata nessuna affermazione, nessun argomento, se vediamo che dietro non c’è alcuna idea di società democratica, di idea di scuola di emancipazione degli individui.

Pertanto, ciò che ritengo fondamentale è approfondire questa idea di un impegno profondo per il diritto dei bambini e dei giovani ad avere un proprio giudizio, a costruire una propria visione del mondo, non come consumatori di informazioni, siano esse conoscenze o notizie, ma come produttori o come costruttori di nuove idee, di nuove conoscenze, di nuove visioni del mondo in cui vivono, perché solo se garantiamo loro il diritto di costruire conoscenze e opinioni garantiamo loro il diritto di poter cambiare il mondo che noi non siamo stati in grado di cambiare affatto.

Perciò, direi oggi: impegniamoci e riempiamo l'etica di chi educa con messaggi chiari, evitando la sterilità di una riflessione che affronta solo la parte tecnica della nostra professione.

Abbiamo il dovere di difendere con fermezza la speranza di poter trasformare il mondo
grazie a questo imponente strumento di costruzione che è l’educazione.

Si possono individuare altre sfide, ma le lasciamo per un’altra occasione.

A titolo di conclusione vi propongo ora di leggere un insieme di didascalie scritte per una filosofa catalana, Marina Garcés, che nel suo libro “*Escola d’aprenents*” (Scuola di chi apprende) chiude il suo libro, riproducendo i testi che scrisse in motivo di una mostra che si è fatta a Barcellona con gli studenti della scuola di disegno Massana, situata dietro alla Boqueria, nel 2017, che aveva come titolo *Non vogliamo sapere*.

É una chiusura che vuole rivendicare come davanti a una avversità l’infanzia riesce sempre a lanciare messaggi pieni di ottimismo, attraverso la trasgressione, la speranza, il gioco, la gioia di vivere insomma. Corrisponde a noi, adulti, a sapere leggere e cogliere questi messaggi per provare a lasciare loro un mondo migliore dove poter vivere.

Non vogliamo sapere ciò che bisogna sapere. Né essere eccellenti, neanche competenti, né compiacenti né obbedienti.
Ci interessa di più ciò che non sappiamo che le conoscenze che abbiamo. Per ciò noi facciamo spazio alle maestre, uomini e donne veritabili che ci fanno e ci lasciano pensare, che fanno e lasciano vivere, che fanno e lasciano creare.
Quei vecchi maestri per problemi sempre nuovi.
Non esistono apprendisti senza maestri, né maestri che non siano, sempre e ancora, apprendisti.
Vogliamo forgiare i saperi che combattono le oppressioni del nostro mondo. Perchè non ne sappiamo mai abbastanza se ciò che vogliamo è fare un mondo migliore, ne mai si sa tutto se ciò che ci muove è il desiderio di non smettere di provarci.
Ne ha limiti di lingua, razza, genere né origine: la conoscenza intreccia il continuum delle diversità del mondo e coinvolge mani, materiali, parole, trame e orizzonti.
Perché portiamo con noi la forza di questo nostro desiderio e la ricchezza di questa diversità di mondi.

Fotografie
Scuola estiva a Bellaterra



David Altimir Sans
Insegnante di scuola dell’infanzia nella scuola pubblica dal 2008, attualmente lavora presso la scuola rurale Heurom di Perafita. Nel corso della sua carriera ha insegnato in diverse scuole della Catalogna e, per dieci anni, è stato insegnante e direttore della scuola Bressola Sant Galdric di Perpignan.

Con i bambini, futuri migliori

Riflessioni sull'educazione e l'infanzia in tempi di cambiamento

Américo Peças

"(...) Ovunque andrai nel tuo sogno
Voglio andarci con te
Bambino d'oro, sono tuo amico (...)"
José Afonso (1962)

1.

Presumo che molti di noi abbiano già avuto il privilegio di camminare mano nella mano con un bambino piccolo. In questo camminare disponibile che, ispirandoci alle parole del poeta António Machado (1912), si costruisce camminando, per noi e per il bambino, possiamo sentire la benedizione di essere compagni di un percorso fecondo, così attraversato da domande che avevamo già dimenticato, così abitato dallo stupore di chi è completamente presente—occhi, orecchie, cuore, mente—come solo i bambini sanno essere.

Camminare con un bambino significa situarsi nell'alba del mondo e della conoscenza—dove tutto è fresco, tutto è nuovo, tutto è intenso. Significa rivisitare i luoghi e scoprirne altri angoli, altri segni, altre evidenze. Significa anche scoprire i bambini come grandi iniziatori di un processo di spoliazione di tante certezze e pregiudizi che ottundono la nostra mente e intrappolano la nostra vita.

Se richiamo questa esperienza semplice ma intensa del camminare con un bambino, è per ancorare questa riflessione a tre assi di analisi che costituiscono una nuova comprensione dell'infanzia e dell'apprendente.

Il primo è l'asse della comunicazione e del linguaggio. Come sottolinea Lev Vygotskij (1984), *"il linguaggio è un'attività creativa e costitutiva della conoscenza, e quindi trasformativa".*

Questa centralità e radicalità del linguaggio è tragicamente assente dalle pratiche comunicative all'interno di molte famiglie e di molti percorsi educativi. Impariamo in una rete dialogica, impariamo ascoltando l'altro, impariamo dicendoci agli altri, cresciamo attraverso l'indagine, avanziamo attraverso l'interrogarsi.

E, nell'infanzia, le voci, le domande, gli stupori hanno bisogno di un incontro fecondo con la strada, con la cultura, con le persone, con i luoghi, con il sole, con la terra, con gli animali.

La povertà delle visioni del mondo, il formalismo e il carattere centripeto dei percorsi di vita a cui molti bambini sono sottoposti nei loro quotidiani impoveriscono le loro menti, ritardano la comprensione del mondo e negano loro la possibilità di agire su di esso.

I discorsi rimangono al livello del pragmatico—del commento fugace, dello sfogo, della parola standardizzata. Il discorso ricco e istituente, la parola gravida di vita, che rivendica sempre nuove e più intense appartenenze, è oggi sempre più rinviata e soffocata. Il chiacchiericcio, la verbosità, il ripiegamento su di sé, la parola addomesticata usurpano continuamente l'impulso vitale che ogni bambino possiede per comunicare con autenticità e serietà.

È Jerome Bruner (2001) a insegnarci che

la costruzione del significato implica incontri situati con il mondo—è questa dimensione di cultura situata, di costruzione implicata dei significati, che ne garantisce la negoziabilità e, in ultima analisi, la comunicabilità—conoscere e comunicare sono, per natura, interdipendenti e inseparabili.

Dire e assumere l'apprendente significa anche rifiutare le interpretazioni riduttive e sentimentaliste che continuano a perpetuare una visione infantilizzante, pedocentrica, romantica e falsamente protettiva dei bambini. Imparare è qualcosa di molto serio—richiede sforzo—ma è anche profondamente appassionante e, proprio per questo, intrinsecamente ludico. Sappiamo che la conoscenza richiede intenzionalità e che si costruisce sempre e solo socialmente, nei processi vitali di legame e di costruzione di significato. La conoscenza è infatti descritta come un "cambiamento nella partecipazione alle pratiche sociali" (Lave & Wenger, 1991), passando da una "partecipazione periferica" a una "partecipazione piena" (Rogoff, 1990).

Il secondo è l'asse del simile. Come afferma Jorge do Ó (2018), nelle culture dell'infanzia prevale ancora l'imposizione di modalità paternalistiche, con la svalutazione della voce dei bambini e il conseguente esproprio della possibilità di agire nelle loro ecologie di appartenenza.

Tuttavia, la scoperta dell'infanzia come completezza bio-psico-sociale—che rivela i bambini come cittadini competenti—e le conseguenze epistemiche e politiche che ne derivano costituiscono uno degli avanzamenti più fondamentali e sfidanti della nostra contemporaneità.

L'emergere di un nuovo paradigma dell'"essere-bambino" rivendica nuovi atteggiamenti e nuove prassi.

Allontanarci dal "bambino inventato" e convocarci a un "faccia a faccia con il bambino che è" definisce la natura essenziale dell'incontro educativo—nella dialogia feconda, sostenuta dall'assunzione dei bambini come nostri simili, in piena potenza di essere e di comprendere, in un processo di progressiva "parentela" che rivela ciò che abbiamo in comune.

Solo in questa etica dell'incontro—che presuppone il rispetto assoluto per il bambino, il riconoscimento della sua singolarità e del suo potenziale di conoscere il mondo in relazione virtuosa con gli altri—può emergere la possibilità di un ascolto che trasformi la natura della relazione educativa.
Ascoltare un bambino è qualcosa di molto serio, molto esigente, ma anche molto ricco, sfidante e fondamentale—per il bambino e per chi sa ascoltare. Questo incontro educativo, fondato sull'ascolto attivo, fatto di rispetto e cura, apre le porte a tutte le possibilità.

Una società che non ascolta i suoi bambini è una società che sta provando l'autoritarismo. In un'opera di riferimento sulla ricerca etnografica con i bambini (Graue & Walsh, 2003), gli autori rispondono così alla domanda "perché ascoltare i bambini?":
"Per scoprire di più. Scoprire sempre di più, perché se non lo facciamo qualcuno finirà per inventare. In effetti, probabilmente qualcuno ha già iniziato a inventare, e ciò che è inventato influisce sulla vita dei bambini; influisce su come i bambini vengono visti e sulle decisioni che si prendono su di loro. Ciò che viene scoperto sfida le immagini dominanti. Ciò che viene inventato le perpetua."

Ascoltare il bambino è la condizione per un apprendimento fondato su una dimensione democratica e orizzontale tra

soggetti, promuove interazioni significative e inclusive, impegnate nella trasformazione della conoscenza e dei contesti e favorisce la costruzione di senso personale e sociale. Peter Moss (2020) va oltre, identificando l'educazione dell'infanzia come "prima esperienza di comunità pubblica", dove può fondarsi l'esperienza della cittadinanza democratica.L'ultimo è l'asse del tempo. Possiamo imparare ad "abitare il tempo", come ci invita Heidegger, senza che la vita buona e significativa venga espulsa dal tempo? In quotidiani accelerati, compressi e riduttivi, noi e i nostri bambini siamo sempre più disconnessi da una vita autentica e significativa.

I bambini vivono sempre più nel "metaverso", senza corpi, senza fisicità, senza connessione energetica, senza organicità.

L'organizzazione del tempo in cui ci consumiamo non è favorevole all'incontro creativo tra adulti e bambini —un incontro che richiede intimità, coerenza, reciprocità e responsività.

Parliamo di tempi significativi che permettano il legame, cioè che consentano al bambino di costruire l'adulto dentro di sé e di sostenersi nell'adulto per affrontare con fiducia gli abbracci del vivere.

La gerarchia delle priorità nella nostra organizzazione del tempo rivela chiaramente il posto che i bambini (non) occupano nella nostra organizzazione sociale e familiare. La vita dei nostri bambini ci sfugge come sabbia tra le dita, e con essa ci sfugge l'opportunità unica e irripetibile di riscoprire, in loro e con loro, l'essenza di ciò che è importante nel vivere.

L'educazione dei bambini rivendica e invita al "tempo lento", un tempo che può essere definito come la "possibilità di esistere". Questo altro tempo, che non è quello dell'orologio, istituisce un "territorio sospeso" che rende possibile l'esistenza di un "terzo incluso" (Nicolescu, 2002), dove ciascuno può essere pienamente sé stesso nell'incontro amorevole con l'altro e con il mondo.

È in questo tempo lento—il "tempo del vagare"—che può fiorire la parola autentica. Ed è solo questa parola che ci istituisce. Come scrive António Ramos Rosa: "Sono qualcuno che aspetta di essere aperto da una parola."

2.

La matrice dell'apprendere che qui si delinea partecipa all'emergere di un nuovo ordine, che il fisico teorico David Bohm (1989) ha definito ordine generativo—"che non riguarda gli aspetti superficiali dello sviluppo (…) ma piuttosto un ordine più interno e più profondo" (p. 201), che costituisce la natura e la condizione di una mente creativa.

Questo ordine più interno e più profondo rivendica ciò che chiamo "un'altra ecologia e un'altra economia dell'apprendere", che trova risonanza nel Rapporto UNESCO (2021), il quale propone l'istituzione di "un nuovo contratto sociale" per l'educazione—un contratto fondato sui Diritti Umani: non discriminazione, giustizia sociale, rispetto per la Vita, rispetto per la dignità umana, rispetto per la diversità culturale, il fondare i percorsi educativi su un'etica della cura, della reciprocità e della solidarietà, e l'assumere l'educazione come bene comune in vista di un futuro sostenibile.

questo lavoro esaltante di aiutare tutti i bambini a costruire relazioni feconde con la Conoscenza, con la Scienza e con la Cultura, costituendosi così in una cittadinanza promettente e consapevole.

Questa "porta aperta" presuppone fondamento e frontiera.

Fondamento significa possedere un discorso scientifico sulle pratiche educative. Chiama gli educatori all'autorialità, cioè a esercitare la professione come autori e non come meri applicatori di idee altrui. Autori perché parlano, dialogano, pensano, scrivono, comunicano e così arricchiscono la professione.

Frontiera perché riconoscono la dimensione di alterità fondativa in cui si iscrive la professionalità—che richiede sempre altre visioni, altri saperi e più mondo. Comprendere che essere educatrice, educatore, insegnante significa accettare di apprendere l'inquietudine che nasce da questo impegno generoso di "un'attenzione infinita all'altro, agli altri" (Readings, 1996) e comprendere che ciò è possibile solo in una comunità di affetti, di principi, di pratiche, di discorsi, di apprendimento.

Segue poi la sapiente umiltà dell'ascolto: una pedagogia generosa che offre tempo e spazio all'esperienza vitale e che cartografa non tanto le certezze, quanto i percorsi che emergono dalla vita significativa e dalla dialogia feconda che la sostiene.

Come suggerisce la scrittura di Maria Gabriela Llansol, abbiamo bisogno di una pedagogia ispirata a "scene-fulgore" (cenas-fulgor)—momenti di epifania, di intensa rivelazione, che convocano i nodi costruttivi di una narrazione che sfugge alla linearità e cerca la poiesis: il disvelamento, il far emergere la presenza.

Abbiamo bisogno di educatrici ed educatori
che siano adulti esaltanti, creatori di scene-fulgore. Persone che abbiano vita dentro di sé, cose da dire, esempi da offrire. Perché educare è un viaggio nella cultura, nella conoscenza, nella creazione—un viaggio per conquistare nuovi sguardi.

Questo percorso ha un asse orizzontale, che richiama l'abbraccio, l'altro, il mondo—ma questo può non essere sufficiente e spesso rimane alla periferia dell'appartenenza. La pienezza della partecipazione, come la intendiamo, richiede anche un asse verticale, fatto di legame e di cura.

Il legame appartiene all'ordine della natura—del primario, del costitutivo, del sottile. È il vincolo, ciò che unisce e collega. Senza legame, non siamo. Senza appartenenza, non esistiamo.

E l'essenza dell'appartenenza è la cura. È solo nel primato della cura che ci compiamo—siamo e conosciamo nella misura in cui ci prendiamo cura. L'etica della cura deve essere il pilastro della "sostenibilità esistenziale" dell'educazione dell'infanzia. Questa sostenibilità esistenziale chiama il legame, l'amorevolezza, il dono. Prendersi cura della nostra integrità comune, prendersi cura dell'altro, prendersi cura della Madre Terra, prendersi cura dei fratelli animali e delle sorelle piante—prendersi cura per preservare tutta la Vita. È in questa speranza che dobbiamo inscrivere il nostro lavoro educativo con i bambini e con le loro comunità di appartenenza.

3.

Questi tempi di caos e rotture, di dilemmi e imprevedibilità—resi evidenti dalla pandemia e ulteriormente accentuati dalla rivoluzione digitale e dai progressi dell'intelligenza artificiale—spingono l'educazione in una zona di crescente incertezza, che richiede agli educatori intelligenza adattiva e molto studio condiviso. "Ciò che è nuovo è la velocità con cui il futuro ci raggiunge", c ricorda il Professor Poiares Maduro.

Ma questa imprevedibilità del futuro non può allontanarci dall'adesione ai valori etici e politici che devono rimanere permanenti nei significati e nelle pratiche delle istituzioni educative: l'amore per la conoscenza, la libertà, la cooperazione, la democrazia, la costruzione della pace, la fraternità. "Un'educazione senza speranza non è educazione. È in questo modo che gli insegnanti possono diventare intellettuali: guardando al futuro", scrive il Professor Moacir Gadotti (2006, p. 138).

In quale mondo vivranno domani i bambini di oggi? Che cosa dovranno imparare per poter agire di fronte all'ignoto e all'imprevedibile? Molti esperti sostengono che le istituzioni educative debbano cambiare focus e offrire, come priorità, l'apprendimento delle 4 C: pensiero critico, comunicazione, collaborazione e creatività (Y. Harari, 2020).

Continuiamo quindi ad avere come riferimento il testo di Edgar Morin *I sette saperi necessari all'educazione del futuro (2000*), aggiornandone e rafforzandone la legittimità e la pertinenza, e assumendolo come matrice epistemologica, organizzativa ed etica per l'intervento educativo nel nostro tempo.

Edgar Morin richiama la metacognizione come nucleo del conoscere: più che la conoscenza in sé, ciò che conta è la comprensione e la consapevolezza del processo di costruzione della conoscenza.

Tutti noi—ma soprattutto i nostri bambini—abbiamo bisogno di questo tempo e di questa esperienza di indagine del mondo e di comprensione di sé nel mondo, rivendicando dall'apprendere un impegno pieno nel coltivare la libertà della parola e la libertà del pensiero.
Denunciando l'atomismo disciplinare e organizzativo, Edgar Morin ci invita a comprendere che la conoscenza richiede una riforma del pensiero—sostituendo un pensiero che separa e riduce con un pensiero che distingue e connette.

L'imprevedibilità del futuro richiede un pensiero vivo e adattivo, capace di rispondere a nuove situazioni, spostando i percorsi educativi dall'insegnare all'apprendere. L'apprendere è l'unica realtà cognitiva.
Viviamo, lo sentiamo tutti, in un mondo minacciato dall'ignoranza e dall'indifferenza. Nulla è più importante della comprensione tra gli esseri umani, fondata su un dialogo fecondo e su un affetto creativo. Le pratiche educative devono fare dello sviluppo socio-morale—incarnato nel passaggio esigente dall'egocentrismo all'alterità—la finalità prima e permanente della loro azione.

La pedagogia è una scienza morale e il lavoro delle educatrici e degli educatori ha una natura etico-sociale. Se vogliamo esseri liberi, l'educazione deve fondarsi sulla libertà; se aspiriamo a cittadini democratici, le istituzioni educative devono organizzarsi democraticamente; se vogliamo esseri buoni, la prassi educativa deve fondarsi sulla cooperazione e sulla fraternità.

Nel corso di questa riflessione, e prima di concludere, è giusto e imprescindibile sottolineare la coerenza, la modernità e la solidità epistemologica di due documenti fondamentali che, in Portogallo, orientano e ispirano l'educazione dei bambini fino all'inizio della scolarità obbligatoria: le Indicazioni Curricolari per l'Educazione Prescolare (2016) e le Indicazioni Pedagogiche per il Nido (2024). Questi documenti vanno ben oltre la loro dimensione normativa, sostenendo ambienti educativi inclusivi e orientati all'apprendimento, valorizzando la qualità delle interazioni e la partecipazione attiva come pilastri di un apprendimento significativo, chiamando le educatrici e gli educatori ad assumersi —insieme ai bambini, alle famiglie e alle comunità—come agenti di cambiamento e trasformazione nei territori, e configurando le istituzioni dell'educazione dell'infanzia come "luogo di sviluppo umano", come le concepiva Jerome Bruner (2001).

Bibliografia

- A.I.C.E. (2013). L'educació permanent: una opció política. Entrevista a Phillipe Meirieu per Joan Manuel del Pozo (p. 249-261). A Educació i Vida Urbana: 20 anys de ciutats educadores. Torres Novas: Almondina
- Bruner, J. (2001). Cultura de l'Educació. Porto Alegre: Artmed.
- Casali, A. (2015). Ètica com a Fonament Crític de l'Educació Humanitzadora. A D. Costa, A.A Zaro, & J. Costa Silva (orgs.), Actes del VI Congrés Internacional d'Educació (pp. 27-55). Biblos Editora.
- Espinosa, B. (2007). Ètica. Belo Horizonte: Autêntica.
- Foucault, M. (2000). Les paraules i les coses. São Paulo: Martins Fontes.
- Freire, P. (2007). Pedagogia de l'Autonomia: sabers necessaris a la pràctica educativa. S. Paulo: Paz e Terra.
- Gadotti, M. (2006). L'Escola a la Ciutat que Educa (p. 133-140). A Cadernos Cenpec: recerca i acció educativa (v.1 n.1)
- Graue, M. Elizabeth & Walsh, Daniel (2003). Investigació etnogràfica amb infants: teories, mètodes i ètica. Lisboa: Fundació Calouste Gulbenkian.
- Harari, Yuval (2018). 21 lliçons per al segle XXI. Amadora: Elsinore.
- Lave, J., & Wenger, E. (1991). Aprenentatge situat: participació perifèrica legítima. Cambridge University Press.
- Morin, E. (2000). Els set sabers necessaris per a l'educació del futur. Unesco.
- Moss, P. & Cameron, C. (2020). Transformant la primera infància a Anglaterra – cap a una educació democràtica. London UCL Press.
- Nicolescu, B. (2002). Manifest de la transdisciplinarietat. Albany: State University of New York Press.
- Niza, S. (2012). Escrits sobre educació. Tinta da China.
- Nóvoa, A. (2009). Per a una formació de professors construïda dins de la professió (pp. 203-218). Revista d'Educació (n. 350).
- Ó, J. R. do. (2018). La Lisboa del futur: ciència, coneixement i educació. A AAVV, Futurs de Lisboa [Futures of Lisbon] (pp. 240-259). EGEAC/Museu de Lisboa
- Passeggi, M. da C. (2020). Experiència en formació. Educació, 34(2).
- Rogoff, B. (1990). Aprenentatge en el pensar: desenvolupament cognitiu en context social. Oxford University Press.
- Santos, B. S. (1998). Reinventar la democràcia. Gradiva
- Serres, M. (2013). Polegarzinha: una nova manera de viure en harmonia, de pensar les institucions, de ser i de saber. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil.
- Vigotsky, L. (1998). La formació social de la ment. São Paulo: Martins Fontes.

Prendere parte o “essere parte”?

L’ascolto e la possibilità decisionale delle bambine e dei bambini nei contesti educativi e di vita

Irene Guccione, Ombretta Zanon

«Il primo diritto incontestabile del bambino è quello a esprimere ciò che pensa e a prendere attivamente parte alle considerazioni e alle sentenze che esprimiamo a suo riguardo. Quando arriveremo a rispettarlo e ad avere fiducia in lui, quando lui stesso si fiderà e parlerà, cosa di cui ha diritto, allora ci saranno meno problemi e meno errori» (Korczak, 2013, p. 25). Già in questa affermazione di Korczak - contenuta in un suo saggio pubblicato nel 1929 - si rintracciano dei precursori della concezione del rispetto delle bambine e bambini come soggetti protagonisti del proprio processo di crescita nei diversi contesti relazionali. Tale concezione era stata anticipata dall’approccio attivista dell’educazione di John Dewey e Maria Montessori e da esperienze di gestione partecipata della vita scolastica, come la sperimentazione di “Summerhill” (Neill, 2013), fino alle proposte nel contesto italiano di una didattica democratica con Mario Lodi e di Francesco Tonucci con la “città dei bambini”. Ellen Key, in una sua storica pubblicazione del 1906, aveva definito il Novecento “il secolo del bambino”, ponendo al centro delle teorizzazioni pedagogiche, ma insieme anche della responsabilità politica e sociale, lo sviluppo nei primi anni di vita e l’ecosistema educativo che lo possa favorire, prospettive che risultano ancora in parte disattese a livello planetario (Gecchele, Polenghi, Dal Toso, 2017). Successivamente, Ariès (2006), in un suo storico lavoro uscito negli scorsi anni Sessanta, descrive la transizione dall’idea medievale di bambino, considerato un piccolo adulto senza una propria identità, all’idea moderna della soggettività agente che connota già le prime fasi dello sviluppo.

Nel Novecento tale visione promozionale dell’infanzia si è tradotta nell’emanazione di diversi documenti internazionali: la “Dichiarazione di Ginevra dei diritti del fanciullo” (1924), la “Carta dell'Infanzia” (1942), la “Dichiarazione dei diritti del fanciullo” (ONU, 1959) e la “Convenzione internazionale sui diritti dell'infanzia” (ONU, 1989). In quest’ultima dichiarazione viene enunciato nell’articolo 12 il diritto storicamente innovativo del *rispetto per le opinioni del minore*, integrando l’atteggiamento di protezione nei confronti dell’infanzia con l’impegno a garantirne la *partecipazione.*

Questi principi affermano il coinvolgimento irrinunciabile delle bambine e bambini, anche molto piccoli, nell’organizzazione della quotidianità attraverso la raccolta della loro “voce”, che non sempre corrisponde alla possibilità di formulare parole e messaggi espliciti, ma che si esprime comunque con competenza attraverso emozioni, scelte concrete, comportamenti. «Conoscere le priorità dei bambini, comprendere che cosa significhi per loro trovarsi in un luogo e vivere una certa esperienza, non solo di apprendimento e di partecipazione ma anche di disagio, di sofferenza, di malattia, di difficoltà – sostiene Elena Luciano - aiuta gli adulti a essere tali, a rilettere sui limiti della loro comprensione circa le vite dei bambini stessi, a riconoscerne le risorse e le fatiche, le competenze e le fragilità,

ascoltando le loro stesse voci piuttosto che assumere di conoscere già in anticipo le risposte, le spiegazioni, le soluzioni» (2014, p. 14).

Nonostante la sempre più diffusa e convinta adesione trasversale a questa prospettiva di *agency* di bambine e bambini - anche alla luce delle più recenti teorie delle sviluppo che hanno confermato le capacità cognitive e sociali precoci già dalla nascita e l'assunzione di una prospettiva educativa come esercizio di cittadinanza (Calaprice, Nuzzaci, 2017) - si constata la permanenza di uno scarto tra quanto dichiarato e le pratiche educative concrete in diversi contesti della cura (Luciano, Savio, 2024). Non raramente le scelte che contrappuntano la crescita di una bambina o bambino nei primi anni di vita rimangono infatti prerogativa degli adulti, con uno sbilanciamento sui criteri di protezione e sicurezza di ambienti, materiali, esperienze (Zonca, 2023). Questo rimane allora un cantiere culturale e operativo vitale, ma ampiamente aperto, che ha suggerito anche l'ideazione di "scale" con indicatori qualitativi per verificare grado e qualità della partecipazione delle bambine e bambini agli eventi formativi e sociali in cui sono coinvolti (Hart, 2021).

Alla base di questa dissonanza teorica-pratica potrebbero collocarsi diversi fattori culturali che riguardano anche i professionisti dell'educazione, pur se rigorosamente formati: la convinzione sotterranea che la partecipazione possa effettivamente iniziare solo quando il bambino padroneggia il linguaggio verbale (dall'etimologia di infanzia, "infans", che significa proprio "non capace di parlare"), e quindi non prima dei 3-4 anni; il "mito" che il bambino possa essere conosciuto attraverso un'osservazione "oggettiva" degli adulti, sottostimando in questo senso l'inevitabile parzialità di ogni sguardo, anche se temperato dal riferimento a indicatori qualitativi e quantitativi. Viene inoltre apertamente condivisa in diverse situazioni di confronto e riflessività da parte di educatrici, educatori e insegnanti l'insufficienza di conoscenze rispetto a strumenti narrativi e proiettivi (albi illustrati, materiale simbolico e di costruzione, disegni, burattini ecc.) che permettano di raccogliere punti di vista, bisogni e desideri anche delle bambine e bambini in particolare nella fascia 0-2 anni.

Tale lettura valutativa dei servizi per l'infanzia, progettuale e sicuramente non giudicante, ci porta a ribadire che «è il momento di integrare tali suggestioni all'interno di una compiuta pedagogia dell'infanzia, in grado di capacitare tutti gli attori che popolano l'ecosistema formativo del bambino tra 0 e 6 anni tanto nei contesti formali quanto in quelli informali» (Bobbio, Savio, 2024, p. 8).

L'attualizzazione del diritto all'ascolto va declinata concretamente con la definizione intenzionale di *processi, pratiche e forme* per il protagonismo delle bambine e bambini (Zucchermaglio, Saglietti, Cerantola, 2021), che si articola in: *espressione e ascolto, ma soprattutto possibilità di incidere sulle decisioni che coinvolgono la propria vita* (Montà, 2021; Gottschalk, Borhan, 2023), senza che questo comporti la riduzione della responsabilità degli adulti.

Tutto questo per «promuovere una pratica democratica partecipativa in cui anche il più piccolo dei bambini può contribuire al processo di decisione collettiva» (Clark, Moss, 2014, p. 8). Tra le pratiche educative che possono tradurre concretamente il diritto

all'ascolto e alla partecipazione nei contesti educativi, il *circle time* rappresenta uno dei dispositivi più diffusi e studiati a livello internazionale, in particolare nei servizi per la prima infanzia e nella scuola dell'infanzia, con importanti sviluppi anche nella scuola primaria. La sua diffusione si inserisce nella tradizione delle pedagogie attive che attribuiscono valore al dialogo, alla reciprocità e alla costruzione condivisa dei significati.

Il circle time come proposta di pratica democratica

Il *circle time* consiste nella predisposizione di uno spazio e di un tempo condivisi nei quali bambine, bambini e adulti si incontrano in una disposizione circolare che favorisce la reciprocità dello sguardo, il senso di appartenenza al gruppo e il riconoscimento
di ciascuno come interlocutore competente. Le sue radici possono essere rintracciate nelle esperienze pedagogiche di Friedrich Fröbel e, successivamente, nelle prospettive umanistiche sviluppate da autori quali Alfred Adler, Abraham Maslow, Carl Rogers e William Glasser (Housego & Burns, 1994).

Nel contesto montessoriano questa pratica assume spesso la forma del line time o "*tempo della linea*", richiamando l'ellisse tracciata sul pavimento sulla quale le bambine e i bambini si riuniscono per attività collettive. All'interno di questi incontri, trovano spazio canti, conversazioni aperte, racconti di esperienze personali, letture dialogiche, giochi linguistici, attività musicali, danze e movimento. Tali esperienze consentono ai bambini di condividere significati, formulare domande, avanzare proposte e sperimentare forme progressive di partecipazione alla vita del gruppo.

Osservato attraverso la lente della partecipazione, il *circle time* appare particolarmente interessante perché permette di superare una concezione riduttiva dell'ascolto inteso come semplice possibilità di prendere la parola. La partecipazione, infatti, non coincide con l'espressione di un'opinione, ma si realizza pienamente quando le bambine e i bambini possono incidere sui contenuti delle discussioni, contribuire alla definizione delle attività e influenzare, in misura adeguata alla loro età, le decisioni che riguardano la vita della comunità educativa. Tale prospettiva riconosce il valore di molteplici forme espressive, verbali e non verbali, corporee, gestuali e simboliche, attraverso le quali i bambini e le bambine comunicano punti di vista, interessi, bisogni e desideri.

Questa visione attiva dell'infanzia è stata particolarmente sviluppata negli approcci pedagogici che attribuiscono centralità alla partecipazione delle bambine e dei bambini,
come l'approccio Montessori e l'esperienza di Reggio Emilia, nei quali l'ambiente educativo è progettato per sostenerne l'autonomia, l'iniziativa e la corresponsabilità.

In tali prospettive, la partecipazione non può essere imposta: dovrebbe nascere da un invito autentico e da condizioni che consentano al bambino di scegliere se aderire all'attività collettiva o proseguire il proprio percorso di esplorazione individuale. Come sottolineava Maria Montessori, lo sviluppo della volontà si fonda sulla possibilità di esercitare scelte significative e non sulla semplice conformità alle richieste dell'adulto (Montessori, 1949).

La continuità di queste esperienze, oltre la scuola dell'infanzia, è rintracciabile nelle pratiche di comunità della scuola primaria, dove assemblee, consigli di classe, incontri di discussione e progetti partecipativi permettono ai bambini di assumere gradualmente responsabilità crescenti e di sperimentarsi come cittadini attivi all'interno di una collettività. Da questo punto di vista, il *circle time* può essere considerato una palestra di cittadinanza, nella quale si sviluppano competenze di ascolto reciproco, negoziazione, gestione dei conflitti e costruzione condivisa delle decisioni.

Tuttavia, la letteratura ci invita a evitare una visione idealizzata di questa pratica. Non esiste infatti un consenso unanime sulla sua efficacia, né una definizione condivisa dei suoi obiettivi educativi (Koczela & Carver, 2023). Il semplice svolgimento del *circle time* non garantisce automaticamente processi autenticamente partecipativi.

Elementi e questioni educative aperte

Una prima questione riguarda la durata degli incontri. Diverse ricerche mostrano che sessioni troppo lunghe possono ridurre significativamente il coinvolgimento dei bambini e delle bambine. Wiltz e Klein (2001), ad esempio, hanno evidenziato una relazione tra circle time prolungati e reazioni di frustrazione e agitazione da parte dei bambini, mentre altri ricercatori hanno osservato un progressivo calo dell'attenzione quando l'attività supera i venti minuti (Bustamante at. all, 2018).

Un secondo aspetto riguarda i contenuti proposti. Le attività più frequenti al nido dell'infanzia e nelle scuole dell'infanzia non sempre coincidono con quelle maggiormente apprezzate dai bambini. Le ricerche mostrano che il canto, la lettura di storie, il libero movimento, attività musicali e conversazioni spontanee risultano generalmente più apprezzate (Koczela & Carver, 2023). Ciò porta a interrogarsi sulle nostre pratiche, se tengano veramente in considerazione gli interessi e le attitudini dei bambini e delle bambine o se riflettono prevalentemente una postura adulta.

Queste riflessioni, inoltre, aprono ad una domanda cruciale: quali condizioni ed elementi permettono a tutti i bambini e le bambine di sentirsi bene, coinvolti e riconosciuti in un momento collettivo?

A ciò si aggiungono ulteriori elementi di attenzione, come il rischio che la partecipazione venga trasformata in un obbligo formale, la difficoltà di conciliare bisogni individuali e collettivi e l'influenza di stereotipi impliciti che possono incidere sul riconoscimento delle voci infantili.
Altre ricerche, mostrano inoltre come educatrici e insegnanti si sentano talvolta poco preparati a gestire questi dispositivi in modo coerente con i principi della partecipazione democratica, evidenziando la necessità di percorsi formativi specifici.

Alla luce di queste considerazioni, appare evidente che la qualità partecipativa del *circle time* non dipende dalla tecnica in sé, ma dalla postura pedagogica dell'adulto. La domanda centrale non è tanto se utilizzare o meno questa pratica, quanto piuttosto quale idea di bambino, di partecipazione e di democrazia educativa esso esprima concretamente nelle pratiche quotidiane. Il suo potenziale emerge quando diventa uno spazio abitato attraverso una libera scelta, autentico di ascolto, confronto e co-costruzione, nel quale le bambine e i bambini non sono semplicemente invitati

a parlare, a cantare, ma vengano riconosciuti come soggetti capaci di contribuire alla vita della comunità educativa.

Prendere parte o essere parte?

In definitiva, la riflessione sul circle time ci riporta a una questione più ampia che attraversa oggi il dibattito pedagogico sulla partecipazione delle bambine e dei bambini, anche nella prima infanzia: è sufficiente offrire alle bambine e ai bambini occasioni per prendere parte alle attività proposte dagli adulti, oppure occorre creare le condizioni affinché possano realmente essere parte della comunità educativa? La differenza non è soltanto linguistica. "Prendere parte" può significare essere coinvolti in uno spazio già definito, nel quale i margini di scelta e di influenza restano limitati; "essere parte", invece, implica il riconoscimento attivo delle bambine e dei bambini come membri di valore della comunità di apprendimento educativa, portatori di diritti, punti di vista, interessi e capacità di contribuire ai processi decisionali che li riguardano. In questa prospettiva, il valore del circle time non risiede tanto nella sua struttura o nella sua diffusione, quanto nella sua capacità di trasformarsi in un contesto autentico di ascolto, dialogo e corresponsabilità. La sfida per educatrici e insegnanti consiste allora nel passare da pratiche che consentono ai bambini di esprimersi a pratiche che permettono loro di incidere sulla vita quotidiana dei contesti educativi. È in questo passaggio, delicato ma fondamentale, che si gioca il significato più profondo dell'ascolto e della partecipazione, non semplicemente dare voce ai bambini, ma riconoscerli veramente come parte della comunità e del processo educativo.

Bibliografia

- Ariès P. (2006), Padri e figli nell'Europa medievale e moderna, Roma-Bari, Laterza.
- Bobbio A., Savio D. (2024) Prefazione, in B. De Serio, L. Odini, Educazione e partecipazione. Criticità e prospettive storico-culturali, Parma, Junior, pp. 7-11.
- Bustamante, A. S., Hindman, A. H., Champagne, C. R., & Wasik, B. A. (2018). Circle time revisited: How do preschool classrooms use this part of the day?. The elementary school journal, 118(4), 610-631.
- Calaprice S., Nuzzaci A, (a cura di) (2017), L'ascolto nei contesti educativi. L'infanzia e l'adolescenza tra competenze e diritti, Lecce, Pensa MultiMedia.
- Clark A., Moss P. (2014), Ascoltare i bambini. L’approccio a mosaico, Parma, Junior.
- Emilson, A., & Johansson, E. (2013). Participation and gender in circle-time situations in preschool. International journal of early years education, 21(1), 56-69.
- Gecchele M., Polenghi S., Dal Toso P. (a cura di) (2017), Il Novecento: il secolo del bambino?, Parma, Junior.
- Gottschalk F., Borhan H. (2023), Child participation in decision making: Implications for education and beyond, OECD, “Education Working Paper”, n. 301.
- Hart S.N. (eds.) (2001), Children’s rights in education, London, Jessica Kingsley.
- Key E. (2019), Il secolo del bambino, a cura di Pironi T, Ceccarelli L., Parma, Junior.
- Housego, E., & Burns, C. (1994). Are you sitting too comfortably? A critical look at ‘circle time’in primary classrooms. English in Education, 28(2), 23-30.

- Koczela, A., & Carver, K. (2023). Understanding circle time practices in montessori early childhood settings. Journal of Montessori Research, 9(2).
- Luciano E. (2014), Il bambino sono io. Forme di partecipazione nelle tessere di un mosaico, in Clark A., Moss P., Ascoltare i bambini. L'approccio a mosaico, Parma, Junior, pp. 5-23.
- Luciano E., Savio D. (2024), Voci d'infanzia. La partecipazione dei bambini e delle bambine nello 0-6, Milano, FrancoAngeli.
- Montà C. (2021), The meanings of 'child participation' in international and European policies on children('s rights): A content analysis, "European Educational Research Journal, n. 22, pp. 3-19
- Montessori, M. (2024). Educazione e pace. Voce in capitolo.
- Wiltz, N. W., & Klein, E. L. (2001). "What do you do in child care?" Children's perceptions of high and low quality classrooms. Early Childhood Research Quarterly, 16(2), 209-236.
- Zonca P. (2023), Il rispetto della voce dei bambini come primo passo per un'educazione alla cittadinanza "Cultura pedagogica e scenari educativi", vol. 1, n. 2, pp. 132-139. https://doi.org/10.7347/spgs-02-2023-18.
- Zucchermaglio C., Saglietti M., Cerantola L. (2021), La partecipazione dei bambini e delle bambine come diritto, processo, pratica e forma. Voci, riflessioni ed esperienze dal campo dell'alternative care, "Fundamental Rights", pp. 1-34.
- Korczcak J. (2013), Il diritto del bambino al rispetto, Milano, Luni.



Ombretta Zanon

Psicologa e psicoterapeuta familiare, PhD, collabora da anni come formatrice e docente presso l'Università di Padova e la SUPSI (Scuola Universitaria Professionale della Svizzera Italiana) su tematiche legate all'educazione nell'infanzia, all'accompagnamento della genitorialità e alla prevenzione e intervento con bambine, bambini e famiglie nelle situazioni di vulnerabilità.



Irene Guccione

Pedagogista, formatrice CEMEA e Docente della Scuola Professionale della Svizzera Italiana (SUPSI)

Bambini in europa oggi

pubblicata in 7 paesi europei

CATALANO

infacia a europa avui

David Altimir & Pau Sobrerroca
Asociación de Maestros Rosa
Sensat Avinguda de les Drassenes 3
08001 Barcelona, Espanya
+34 93 481 7373
associacio@rosasenat.org
www.ewvistainfancia.org

TEDESCO

Ferdinand Bostelmann
Klax International GmbH.
Arkonastrasse 45-49.
13189 Berlin

ITALIANO

BAMBINI in Europa oggi

Penny Ritscher & Gianfranco Staccioli
Museo della Scuola Viale Alessandro Volta, 75
500131 Florence Italy
+39 3491774187
g.staccioli@museodellascuola.it
www.museodellascuola.it

BAMBINI in Europa oggi

Irene Guccione
CEMEA (Centro di Esercitazione ai Metodi dell'Educazione Attiva)
Via Agostino Maspoli 37
6850 Mendrisio - Switzerland
+39 3920206407
ireneguccione@gmail.com
www.cemea.ch

PORTOGHESE

Infância na Europa hoje

Luís Ribeiro
Associação de Profissionais de Educação de Infância – APEI
Bairro de Liberdade, Lt 9, Lj 14, Piso 0 1
070-023 Lisboa, Portugal
+351 213 827 619
apei@apeipt www.apei.pt

DANESE

Børn Europa i dag

Claus Jensen
BUPL Århus
Kystvejen 17, 2. sal
8000 Aarhus C, Danemark +45 263 719 65
bornineuropaidag@gmail.com
www.bornineuropaidag.dk



Da sinistra a destra:Pau Sobrerroca (CAT), Irene Guccione (CHE), Gianfranco Staccioli (ITA), Luis Ribeiro (PRT), Penny Ritscher (ITA).
Seconda fila:Claus Jensen (DK), Ferdinand Bostelmann-Reh (DEU).