Pedagogia delle differenze
Bollettino della Fondazione Fazio-Allmayer

http://www.pedagogiadelledifferenze.it/

Anno LI, n. 1, gennaio-giugno 2022

Donatella Savio

La "voce" differente dell'infanzia. Difficoltà e orientamenti per comprenderla e farla partecipare all'impresa educativa

Come citare:
Savio D. (2022), *La "voce" differente dell'infanzia. Difficoltà e orientamenti per comprenderla e farla partecipare all'impresa educativa*, in "Bollettino della Fondazione «Vito Fazio-Allmayer» – Pedagogia delle differenze", LI, 1, 35-53.

Abstract
The theme of children's participation is central to childhood pedagogy, especially for guidance documents of educational institutions 0-6. But the "voice" of children is expressed in a different way from that of adults: is concrete and acted, concentrated on the smallest things with emotional intensity or with unrealistic fantasies regarding the why of phenomena. These characteristics can make it indecipherable for an adult who, conversely, favours the verbal and intellectual dimensions of thought [...].

Keywords: "voice" of children, educational institutions 0-6, ethics of care, *reverie*, negative capacity.

Donatella Savio*

La "voce" differente dell'infanzia. Difficoltà e orientamenti per comprenderla e farla partecipare all'impresa educativa

Abstract

Il tema della partecipazione dei bambini è centrale per la pedagogia dell'infanzia, specialmente per i documenti di orientamento delle istituzioni educative 0-6. Ma la "voce" dei bambini si esprime in modo differente da quella dell'adulto: è concreta e agìta, si concentra su cose minime con intensità emotiva o con fantasie irrealistiche rispetto al perché dei fenomeni. Queste caratteristiche possono renderla indecifrabile per un adulto che, viceversa, privilegia le dimensioni verbali e intellettuali del pensiero. Per superare tali difficoltà ci si può rifare a due orientamenti teorici: l'"etica della cura", ovvero l'accoglienza della "voce" di chi è in una posizione di non potere, e un atteggiamento relazionale caratterizzato dalla "capacità negativa", cioè dalla rinuncia a ciò che si sa e dalla *reverie*, cioè dall'attesa ricettiva di tutto ciò che dall'altro arriva per intuirne il senso autentico.

Parole chiave: "voce" dei bambini, istituzioni educative 0-6, etica della cura, *reverie*, capacità negativa.

The theme of children's participation is central to childhood pedagogy, especially for guidance documents of educational institutions 0-6. But the "voice" of children is expressed in a different way from that of adults: is concrete and acted, concentrated on the smallest things with emotional intensity or with unrealistic fantasies regarding the why of phenomena. These characteristics can make it indecipherable for an adult who, conversely, favours the verbal and intellectual dimensions of thought. To overcome these difficulties, it may be useful to refer to two theoretical orientations: the "ethics of care", that means welcoming the "voice" of those in a powerless position, and a relational attitude characterized by "negative capacity", that is the renunciation of what one knows and by *reverie*, namely the receptive expectation of everything that comes from the other to intuit its authentic meaning.

* Ricercatrice, Università degli studi di Pavia.

Keywords: "voice" of children, educational institutions 0-6, ethics of care, *reverie*, negative capacity.

1. La partecipazione dei bambini[1], una questione aperta

Il principio partecipativo è attualmente un riferimento sostanziale per la pedagogia dell'infanzia (Amadini, 2020; Bobbio, 2007; Polenghi, 2020) e per i documenti di orientamento del sistema educativo 0-6[2]. Se le sue radici sono riconducibili all'attivismo pedagogico, in quanto mette al centro il bambino con il suo modo peculiare, cioè curioso, attivo, concreto di rapportarsi al mondo (Cambi, 2006), la *Convenzione ONU del 1989 sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza* si configura come una svolta sostanziale che riempie di senso nuovo il protagonismo infantile nei percorsi educativi (Macinai, 2006, 2013; Savio, 2018). Infatti è con la Convenzione che il bambino, in quanto essere umano, viene affermato come soggetto portatore naturale di diritti e collocato su questo piano in una posizione paritaria rispetto agli adulti. Riguardo al tema della partecipazione, è particolarmente rilevante l'art. 12, nel quale si afferma il diritto del bambino a esprimere la sua opinione su ogni questione lo interessi e il dovere per gli adulti di prenderla in considerazione in modo commisurato all'età e al grado di maturità. Si tratta dunque in primo luogo di ascoltare l'opinione del bambino per poi far sì che effettivamente incida nella gestione delle questioni che lo riguardano. Questo orientamento sul piano educativo richiede di aprire un dialogo autentico con le persone in età infantile, creando con-

[1] Per non appesantire il testo si è deciso di utilizzare la parola bambino solo al maschile, con l'intenzione d'altra parte di far riferimento all'orizzonte variegato delle differenze di ogni bambino e ogni bambina.

[2] Per quanto riguarda i documenti di orientamento internazionale, nel Q*uadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave* (Lazzari, 2016) si raccomanda la valorizzazione di "un'immagine ben definita di infanzia che 'dà voce' al bambino" (p. 23), così come nella *Raccomandazione del consiglio europeo relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* (2019) in più punti si richiama la necessità che la partecipazione dei bambini venga attuata attraverso la considerazione del loro punto di vista. Rispetto ai documenti nazionali, nelle recentissime *Linee pedagogiche per il sistema integrato 0-6* (2021) la continuità con i documenti europei viene espressa con il riferimento alla centralità del bambino nel processo educativo e ai valori fondanti della partecipazione, dell'accoglienza e del rispetto dell'unicità di cui ciascuno è portatore.

dizioni di ascolto e considerazione affinché la loro "voce"[3] possa incidere effettivamente nella determinazione dei loro percorsi di crescita.

A tal proposito occorre distinguere piani diversi. Sul piano della ricerca, i più recenti studi psico-pedagogici delineano l'immagine di un bambino competente fin da piccolissimo, capace di sviluppare un rapporto attivo e ricco col mondo a livello cognitivo, comunicativo, sociale, epistemico (Trevarthen, 2011). Rayna e Laevers (2011) affermano che tali risultati presentano un quadro articolato di processi i quali, seppure non comunemente riconosciuti, sono chiaramente lì "*if we want to see them*" (p. 164); in tal modo suggeriscono come possa esserci una difficoltà sul piano della pratica educativa a intercettare le peculiarità con cui la mente infantile interagisce con la realtà e costruisce conoscenza. In sostanza si prefigura un quadro secondo cui la prospettiva dei bambini sul mondo verrebbe studiata e riccamente delineata a livello di ricerca, ma rischierebbe di restare sottotraccia e inascoltata nell'ambito delle pratiche di educatrici e insegnanti[4]. Rischio che segnerebbe d'altra parte uno scollamento della realtà educativa da quanto proposto dai documenti di indirizzo internazionali e nazionali per le istituzioni educative 0-6[5]; infatti, in sintonia con le idee sviluppate sul piano della ricerca, tali documenti riconoscono sia le competenze del bambino piccolo sia le modalità peculiari con cui si esprimono, suggerendo implicitamente che per poter soddisfare il principio partecipativo sia necessario attivarsi in modo da intercettare la differente "voce" infantile.

Con il mio contributo intendo mettere a fuoco le possibili criticità interne a un approccio pedagogico centrato sulla partecipazione dei bambini, specialmente quando si rivolge ai piccoli e piccolissimi in quanto caratterizzati da una "voce" sensibilmente differente da quella adulta, perciò, come cercherò di argomentare, più difficile da ascoltare, rispettare e tenere in considerazione nel dialogo educativo. Intendo circoscrivere le mie considerazioni alle modalità con cui questa "voce"

[3] Utilizzo il termine "voce" nel senso in cui lo propone Gilligan (1982/1987) in rapporto al femminile, cioè come differenza di prospettiva e di pensiero nell'attribuire significato al mondo.

[4] Si usa educatrici e insegnanti al femminile in ragione del fatto che nelle istituzioni 0-6 il personale educativo è in larga maggioranza composto da donne.

[5] Mi riferisco in particolare ai documenti citati nella nota 2.

esprime curiosità e interesse per l'ambiente, principalmente quello fisico-naturale, in quanto su questa dimensione affettiva si innesta la motivazione a conoscere e la possibilità di sviluppare percorsi di apprendimento autentici, cioè trasformativi per la persona.

Il fuoco del mio ragionamento è che solo intercettando questa "voce" diventi possibile per gli insegnanti "fare propria la ricerca dei bambini", come viene detto nelle *Indicazioni nazionali* (MIUR, 2012, p. 24), quindi promuovere esperienze di apprendimento che realizzino davvero la loro partecipazione.

Cercherò soprattutto di delineare come si declini la "voce" della curiosità infantile, mettendo in luce alcuni degli aspetti che la caratterizzano e che più di altri potrebbero renderla indecifrabile o fraintendibile per l'adulto. Mi concentrerò poi su alcuni atteggiamenti dell'adulto che potrebbero favorire la presa in carico della ricerca dei bambini, sempre in riferimento alle istituzioni educative 0-6, rifacendomi agli esiti di una ricerca-formazione da cui emergono le difficoltà di tale presa in carico.

2. Le peculiarità della "voce" curiosa dei bambini

Senza nessuna pretesa di esaustività, riprenderò alcuni dei tratti che vengono descritti da diverse prospettive teoriche come caratteristici del modo di essere e esprimersi dei bambini piccoli e piccolissimi e che, per la loro distanza dal modo di essere e esprimersi degli adulti, potrebbero interferire con la possibilità di questi ultimi di intercettarli. Li propongo come tratti trasversali del bambino prescolare perché nella letteratura compaiono come tali, pur senza misconoscere le grandi differenze evolutive che esistono nella fascia d'età 0-6 anni (si pensi ad esempio sul piano del linguaggio o della motricità); quella che emerge è nondimeno l'idea che i bambini prima dei 6 anni condividerebbero certe modalità di rapportarsi al mondo, di comprenderlo ed esprimere ciò che comprendono, le quali rappresenterebbero in modo speciale le diversità della "voce" infantile. Si tratta senz'altro di una generalizzazione, utile però a orientarsi nella complessità delle innumerevoli diversità che caratterizzano quella "voce", tante quanti sono i bambini e le unicità di cui sono portatori.

Corpo. Un primo tratto caratteristico dell'età infantile è la centralità del corpo, cui si accompagna la rilevanza della dimensione non-verbale

nell'esprimersi e comunicare. Ciò significa che i bambini conoscono il mondo primariamente attraverso l'azione e la percezione. Secondo Piaget (1945/1972) fino ai 4-5 anni rappresentano mentalmente le esperienze in modo concreto, cioè con schemi mentali e associazioni ancorati alla dimensione percettiva. Isaacs (1950/1961) afferma che la loro capacità di ragionamento è sollecitata da situazioni concrete e che il pensiero verbale su cui si fonda non è ancora in grado di sostenersi per conto proprio (p. 109). Ne deriva che, soprattutto i piccolissimi, ma non solo, per esprimere significati e comprensioni costruite nell'interazione col mondo utilizzano in modo significativo la dimensione corporea e il non verbale, cioè pensano e sviluppano ragionamenti attraverso il corpo e il movimento. Con riferimento alla recente teoria della cognizione incarnata (Ammaniti, Ferrari, 2020), lo stretto rapporto tra cognizione e corpo non sarebbe presente solo tra i bambini, ma si può dire che nella prima infanzia avrebbe un carattere preminente. Per portare un esempio[6], è il caso di una bambina di due anni che dopo aver fatto girare più volte una trottola su se stessa e averla osservata attentamente, inizia a ruotare anche lei su se stessa. Un altro esempio lo troviamo nella ricca documentazione osservativa con cui la Isaacs presenta l'esperienza della Malting House (1950): nel gruppo di età prescolare un bambino "mentre batteva sul pavimento con un bastone, vicino agli altri, ha osservato: 'Oh, fa sbattere gli occhi'. Allora tutti hanno cercato di non chiudere gli occhi quando il bastone batteva, e si sono divertiti e interessati molto" (p. 165). Queste modalità rendono la "voce" dei bambini sottile, a tratti difficile da percepire per un adulto che pensa e si esprime soprattutto verbalmente ed è perciò distante dalle esperienze conoscitive e dalle comunicazioni che passano attraverso il corpo.

Curiosità. Un secondo tratto riconosciuto come peculiare del modo di stare al mondo dell'infanzia è la curiosità, cioè l'attiva e nativa spinta dei bambini a interessarsi di ciò che li circonda e di cui fanno esperienza. Poiché è il tratto che mi interessa mettere a fuoco, mi soffermerò più approfonditamente sulle sue caratteristiche.

La peculiarità di questa curiosità, la sua alterità, si sviluppa su almeno tre dimensioni.

[6] Dove non indicato diversamente, tutti gli esempi riportati sono tratti da osservazioni redatte da educatrici e insegnanti con cui ho realizzato percorsi formativi.

In primo luogo, in connessione con la centralità del corpo, è una curiosità prevalentemente agita, che passa cioè attraverso l'esplorazione fisica di ciò che incuriosisce promuovendo processi di apprendimento. Il richiamo è a un principio cardine dell'attivismo pedagogico, con un accento posto in tal caso sulla concretezza fisica del *learning by doing* deweyano. Rispetto all'infanzia, Maria Montessori mette in evidenza questi temi quando parla del bambino come di uno "scopritore" che "cerca la propria forma" e del ruolo fondamentale del movimento in questa ricerca (1950/1981, pp. 127-131). In particolare, attribuisce rilevanza al movimento della mano, che considera un "carattere motorio" dell'intelligenza insieme al linguaggio; interessante notare che in riferimento al bambino piccolissimo, Montessori sottolinea come cominci "ad agire con degli scopi suoi, usando gli oggetti con un fine che è spesso inintelligibile agli adulti" (*ivi*, p. 112), in tal modo rimarcando ciò che qui interessa, cioè la differenza della "voce" infantile e la difficoltà ad intercettarla.

Una seconda dimensione che caratterizza la curiosità del bambino piccolo è il suo rivolgersi ai dettagli, cioè, come dichiara Montessori, alle cose minime "che a noi sfuggono. Si direbbe che lo interessa l'invisibile, o ciò che si trova ai margini della coscienza" (*ivi*, p. 87). In questo caso il riferimento è l'età attorno ai 2 anni, ma non poche osservazioni di insegnanti di scuola dell'infanzia, con cui mi sono confrontata in percorsi formativi, riportano esempi che vanno in questo senso; uno per tutti, riguarda un gruppo di bambini di 4 anni che fermano il loro gioco motorio per osservare una traccia nera sullo scivolo e esplorarla toccandola, ragionando e facendo ipotesi su di essa. Anche la Isaacs (1950/1961) riporta esempi che mostrano la curiosità per i dettagli in bambini più grandi, come nel caso di Priscilla e Dan che si soffermano sulla forma a spirale della conchiglia di una chiocciola (p. 166). Rispetto a ciò, Montessori (1950/1981) descrive in maniera molto efficace la differenza della prospettiva infantile e il rischio di incomprensione con il mondo adulto:

> Il bambino, cogliendo i particolari infimi e reali della cose, […] deve considerarci incapaci, gente che non sa vedere. Non abbiamo alcuna esattezza, ai suoi occhi: egli vede che indifferenti, incoscienti, non cogliamo particolari interessantissimi. Se potesse esprimersi ci rivelerebbe certamente che, nel suo intimo, non ha alcuna confidenza con

noi, al modo stesso che noi non ne abbiamo in lui, giacché è estraneo alla nostra maniera di pensare. Per questo l'adulto e il bambino non si comprendono (p. 93).

L'ultima dimensione che voglio considerare circa la particolarità della curiosità infantile è la sua "potenza", vale a dire l'intensità della forza motivazionale che la caratterizza. La Isaacs (1950/1961), rifacendosi alle radici psicoanalitiche del suo pensiero, parla di avidità di conoscenza e richiama le dimensioni affettive profonde che la alimentano: "il primo valore che il mondo fisico ha per il bambino è quello di uno schermo su cui proiettare i suoi desideri personali e le sue ansietà, e la prima forma di interesse per esso è quello della rappresentazione drammatica" (*ivi*, p. 129). Parlando di rappresentazione drammatica si riferisce al profondo valore simbolico inconscio che assumono le curiosità esplorative infantili secondo la teoria kleiniana (Klein, 1930/1978). In questa prospettiva la sete di conoscenza risponde a un istinto epistemofilico che si origina nel rapporto del bambino piccolissimo con la madre e che si sviluppa attraverso lo spostamento dell'interesse per il corpo materno, e delle fantasie su di esso, su suoi sostituti simbolici individuati nel mondo esterno, via via sempre più diversificati[7]. Dunque, la "potenza" della sete di conoscenza infantile deriverebbe dal fatto che nei bambini questi processi di parificazione simbolica, e i vissuti fantasmatici corrispondenti, sono ancora molto vicini alla loro origine, cioè al rapporto stretto con la madre, perciò acutamente vividi e leve appunto particolarmente forti per lo sviluppo del processo di simbolizzazione che sostiene la conoscenza di oggetti

[7] In estrema sintesi, secondo la Klein (1930/1978) il corpo materno è vissuto dal bambino a livello fantasmatico come ricco di contenuti preziosi, che gli suscitano sentimenti di ammirazione, ma anche di invidia, tanto da sviluppare fantasie sadiche di intrusione e danneggiamento, che a loro volta sollecitano timori di ritorsioni aggressive da parte dell'oggetto aggredito. Per sfuggire dall'angoscia suscitata da questo circolo vizioso, il bambino sposta le sue fantasie su oggetti del mondo esterno diversi dal corpo materno, i quali vengono parificati ad esso e perciò diventano suoi sostituti in una primitiva e originaria attivazione del processo simbolico. Questi primi sostituti simbolici del corpo materno, per il fatto di essere a loro volta aggrediti e fonte di aggressione, producono angoscia e costringono il bambino a ulteriori parificazioni, sempre più periferiche rispetto all'oggetto originario: "in tal modo il bambino è costretto a stabilire continuamente nuove parificazioni, che vengono così a costruire la base del suo interesse per oggetti nuovi e del simbolismo" (*ivi*, p. 251).

nuovi. Che la forza dell'istinto epistemofilico possa risultare incomprensibile per l'adulto possiamo evidenziarlo, con un salto di prospettiva teorica, tornando a quanto dice Maria Montessori (1950/1981) sui temi dell'attività della mano infantile e della curiosità per le cose piccole: "L'entusiasmo che l'adulto vede nel bambino per cose insignificanti lo urta come una cosa grottesca e incomprensibile" (pp. 117-118). Appunto una curiosità che manifesta la sua "potenza" con l'entusiasmo, così distante dalla comprensione dell'adulto da urtarlo.

Intensa vita emotiva, immaginativa, ludica. Come accennato, il mondo interno dei bambini è attraversato da vissuti affettivi potenti[8], che alimentano una ricca vita immaginativa. La Isaacs (1950/1961), riferendosi ai bambini in età prescolare, afferma che "trascorrono gran parte del loro tempo nella rappresentazione drammatica dei loro desideri e delle proprie fantasie, tanto che ciò potrebbe essere considerato il tipo caratteristico di attività mentale in questi anni" (p. 125). L'intreccio tra l'esplorazione del mondo esterno e la proiezione su di esso, "come se fosse uno schermo" (*ivi*, p. 129), di fantasie connesse a contenuti affettivi profondi, può dar adito a comportamenti tanto significativi per i bambini quanto incomprensibili per gli adulti. Diventa così possibile che nel cercare una spiegazione a eventi che li incuriosiscono i bambini associno ipotesi realistiche a motivazioni fantastiche, il che, per quanto detto sopra, rende conto di quanto questa ricerca abbia sempre per loro un risvolto anche affettivamente personale, sia cioè sempre una ricerca di senso intima, connessa ai vissuti che caratterizzano il loro mondo interno. D'altro canto, può succedere che di fronte alle ipotesi fantastiche gli adulti restino spiazzati, non le comprendano e le squalifichino senza riuscire a riconoscere e valorizzare lo sforzo epistemico che le caratterizza radicandosi nella connaturata propensione dei bambini a cercare e attribuire significato, che in questa fase intreccia eventi esterni e interni. Sempre con riferimento a osservazioni redatte da insegnanti, porto un esempio in questo senso: un gruppo di

[8] Per descriverli abbiamo fatto riferimento alla teoria kleiniana (cfr. nota 6); altre prospettive psicoanalitiche forniscono caratterizzazioni differenti, che non è possibile qui riprendere; tutte però condividono l'idea di un mondo interno infantile animato da vissuti dai toni drammatici.

bambini di 5 anni osserva un geco morto, qualcuno afferma che è morto per il freddo, qualcun altro perché si è punto con una rosa o perché ha lottato con un uccello; l'insegnante commenta l'osservazione sottolineando l'assurdità di queste ultime due spiegazioni, esprimendo così la sua difficoltà a riconoscere lo sforzo epistemico che le attraversa.

Vissuti e fantasie infantili hanno d'altra parte come canale elettivo di espressione il gioco simbolico. Sono soprattutto gli studi psicoanalitici[9] ad approfondire quest'aspetto, pur con sottolineature differenti nelle diverse teorie, mettendo in luce come tutto ciò che anima il mondo interno del bambino trovi espressione nella simbolizzazione ludica, ciò che lo turba e lo preoccupa, ma certamente anche ciò che lo interessa e lo incuriosisce. Su queste basi si può affermare che l'attività ludico-simbolica rappresenti in modo speciale la "voce" dei bambini e che la sua osservazione permetta di cogliere cosa in quel momento è al centro dei loro interessi (Savio, 2010; 2019). In questo caso è una "voce" che rischia non tanto di essere fraintesa o "non vista", quanto piuttosto di rimanere inascoltata perché collocata al di fuori della relazione educativa. Infatti, educatrici e insegnanti, pur valorizzando il gioco simbolico sul piano evolutivo e del benessere, tenderebbero a considerarlo un'area esclusivamente infantile, quindi a non intervenire temendo di "rovinarlo", ma anche a non riconoscerlo come specchio degli interessi dei bambini (Savio, 2020). Con questo mancato riconoscimento si perde l'opportunità di cogliere questi interessi (ad esempio per il viaggio, nel gioco del far finta di essere in treno) per poi rilanciarli attraverso le proposte educative (ad esempio con visite alla stazione ferroviaria, letture sul tema del viaggio, ecc.), che significa perdere la possibilità di far partecipare la "voce" infantile alla costruzione dei percorsi di apprendimento.

3. Verso la possibilità di comprendere la "voce" della curiosità infantile

Nel delineare alcuni aspetti caratteristici della "voce" della curiosità infantile, quelli che la rendono diversa dalla "voce" dell'adulto, ho già tratteggiato le difficoltà che chi educa potrebbe incontrare nel coglierla,

[9] Non è possibile restituire qui la ricchezza delle prospettive psicoanalitiche sul gioco. Per un approfondimento cfr. Bondioli (2020).

atto che rappresenta il primo passo per rendere possibile la sua partecipazione. Intendo qui di seguito proporre brevemente sul piano teorico due orientamenti per superare tali difficoltà e infine portare alcune testimonianze sulla complessità di tale superamento, tratte da un percorso di ricerca-formazione con educatrici e insegnanti dello 0-6.

3.1. Postura etica e atteggiamento relazionale

Sullo sfondo della ricca letteratura sul tema della sintonizzazione con il bambino piccolo all'interno della relazione educativa[10], scelgo di far riferimento a due prospettive che rimandano più in generale alla questione dell'ascolto delle "voci diverse" perché mi paiono particolarmente pregnanti per il discorso fin qui sviluppato.

Una prima prospettiva è quella dell'etica della cura, così come viene sviluppata da Botti (2016) a partire dal pensiero di Gilligan (1982/1987), secondo cui esiste una postura etica femminile, differente da quella maschile, centrata sull'attenzione per le relazioni e, appunto, sulla cura dell'altro. Botti amplia l'idea di etica della cura comprendendo la possibilità di cogliere e preservare la "voce" di chi è in una posizione di non potere là dove "resiste", cioè dove si manifesta in modo non omologato rispetto alla "voce" dominante e a universi discorsivi che non consentono di vederla o rappresentarla, per permetterle viceversa di manifestarsi pienamente e di entrare nelle dinamiche partecipative. In altre parole, per gli adulti educatori mettersi in ascolto della "voce" infantile sarebbe una questione di postura etica, cioè una scelta che abbraccia radicalmente il valore dell'inclusione, tanto da comprendere i bambini proprio là dove "resistono" con il loro corpo in primo piano come costruttore di conoscenza, con un'epistemologia competente che si radica nell'ostinato interesse per le cose insulse, nelle fantasie, in una realtà fuori dalla realtà quale è il gioco simbolico. Si tratta di "resistenze" perché propongono rappresentazioni non allineate all'universo discorsivo dominante secondo cui, viceversa, la conoscenza è un prodotto principalmente intellettuale e verbale e chi la detiene è il mondo adulto, che sa cosa è rilevante sapere e quali sono i modi per apprenderlo.

Nella proposta di Botti per realizzare un'etica della cura così intesa occorre attivare due atteggiamenti principali: "di riflessione critica ri-

[10] Per un approfondimento cfr. Mignosi (2017).

spetto ai propri panorami mentali rendendosi disponibili a lasciarsi provocare e modificare; di sensibilità alle «resistenze» espresse dalla «voce» dell'altro […] affinché possa farsi sentire e partecipare" (Savio, 2019, p. 86).

Con uno slittamento di prospettiva teorica, per puntualizzare come questi due atteggiamenti possano declinarsi sul piano relazionale, mi pare utile il riferimento ai concetti bioniani di "capacità negativa" e *reverie* (Bion, 1967). Sviluppati in relazione al rapporto tra terapeuta e paziente, riguardano la possibilità di conoscere autenticamente il mondo dell'altro attraverso due mosse relazionali. La prima consiste nella capacità – appunto "negativa" –, di rinunciare alla memoria, cioè a ciò che si conosce, e al desiderio di comprendere e di attribuire significato immediatamente per tappare il disagio che provoca il non sapere. La seconda è l'attesa ricettiva di tutto ciò che viene dall'altro e da sé sul piano conscio e inconscio, verbale e non verbale, che corrisponde a una condizione psicologica di "sogno della veglia", appunto di *reverie*, di intuizione autentica, dentro di sé, delle comunicazioni dell'altro. Nel pensiero bioniano questi atteggiamenti vengono proposti come fondamento di qualsiasi forma di conoscenza. Tradotti nello specifico dell'ascolto della "voce" curiosa dei bambini e intrecciati con l'etica della cura, delineano la capacità in chi educa di riconoscere le proprie aspettative rispetto a quale dovrebbe essere, come dovrebbe svolgersi e dove dovrebbe essere condotta la ricerca dei bambini, per sospenderle e stare nel qui ed ora della loro curiosità esplorativa, con ricettività aperta a tutte le comunicazioni possibili, soprattutto a quelle che risuonano come "resistenti", cioè fastidiose o insensate, e con uno sforzo di sensibilità per cogliere quelle che potrebbero risultare invisibili se non le si va a cercare. Dunque un atto di consapevolezza rispetto ai propri panorami mentali, per fare spazio a un'apertura sospesa, sensibile a tutti i canali comunicativi, anche i più sottili, nella curiosità di scoprire quella "voce", di intuirla per valorizzarla arginando il desiderio di dare subito un senso e fornire risposte alle ricerche dei bambini.

Questi riferimenti, se delineano chiaramente la direzione da intraprendere sul piano educativo per cogliere e dialogare con la "voce" della curiosità infantile in una prospettiva partecipativa, pongono la questione del come educatrici e insegnanti possano fare propri gli at-

teggiamenti descritti. Si sta parlando di aspetti di professionalità complessi, per formarsi ai quali è imprescindibile una messa in gioco sul piano anche personale. Infatti, da una parte si richiama la dimensione valoriale, con la richiesta dell'assunzione di una postura etica di radicale valorizzazione dell'altro; ma come si acquisisce una tale postura? Intendo in modo autentico, perché incida effettivamente nelle pratiche educative, in modo cioè che non sia una vuota dichiarazione di intenti, un'etichetta a cui si aderisce superficialmente perché la cultura dello 0-6 lo richiede. D'altra parte si fa riferimento a capacità relazionali sottili e sofisticate, che implicano prima di tutto riflessione autocritica, messa a fuoco di come i propri universi discorsivi, ma anche i propri vissuti – il disorientamento di fronte a ciò che di sconosciuto può arrivare, il timore di perdere la posizione di potere di chi sa e guida, la confusione rispetto al proprio ruolo di educatore – possano interferire con l'ascolto della "voce" infantile, con la capacità di darle spazio dentro di sé, di intuirla per riprenderla, valorizzarla, farla partecipare.

Su queste basi, mi pare che, per promuovere una professionalità educativa caratterizzata tanto dalla dimensione valoriale quanto dalle capacità relazionali descritte, sia centrale l'attivazione di processi di autoanalisi e autoconsapevolezza, il che richiede quale requisito essenziale la disponibilità a mettersi in gioco per riflettere e fare scoperte su di sè. In altre parole, occorre pensare a percorsi formativi che rispondano all'esigenza autentica di educatrici e insegnanti di intercettare la differente "voce" infantile, con la volontà di mettere a fuoco le proprie eventuali difficoltà e di provare a superarle. Dunque percorsi lunghi, da sviluppare in un clima di fiducia perché le scoperte su di sé, soprattutto se critiche, richiedono gradualità e un contesto che sappia contenere i vissuti problematici che le accompagnano.

3.2. Le "voci" di educatrici e insegnanti

Per dare testimonianza diretta delle "voci" di educatrici e insegnanti impegnate nel tentativo di intercettare la "voce" curiosa dell'infanzia, farò riferimento a un percorso formativo realizzato nell'a.s. 20/21 con istituzioni 0-6 del comparto di Cesena e Forlì[11]. Il percorso ha preso

[11] Si tratta di: 5 istituzioni 0-6 e 1 scuola dell'infanzia FISM; 2 nidi privati. In totale sono state coinvolte 6 coordinatrici e 64 tra insegnanti e educatrici, suddivise

avvio dall'esigenza espressa dalle insegnanti e educatrici di promuovere la partecipazione e il protagonismo dei bambini nei percorsi di esplorazione, ricerca e costruzione di conoscenza rivolti al mondo fisico/naturale. In altre parole, il bisogno formativo era quello di realizzare la partecipazione attiva dei bambini nei percorsi di apprendimento relativi a un certo ambito di realtà, il che implica, come primo passo, intercettare le loro iniziative di esplorazione, cioè mettersi in ascolto della loro "voce" curiosa.

Per rispondere a tale bisogno, le ricercatrici-formatrici hanno proposto di mettere alla prova l'approccio della "promozione dall'interno" (Savio, 2003; Bondioli, 2008), che prevede appunto come primo passo l'attesa, cioè il mettersi in una posizione di osservazione aperta e non condizionata di quanto viene dai bambini, per poi intervenire con specifiche strategie di rilancio ed espansione di quanto osservato salvaguardando il loro protagonismo.

Fermandoci al primo passo, insegnanti e educatrici hanno avuto modo di compilare individualmente una scheda osservativa[12] e poi di discutere le schede all'interno delle *équipe* educative.

Quanto emerge dai verbali di tali discussioni richiama molti degli aspetti già toccati riguardo alle difficoltà che chi educa può incontrare nel mettersi in ascolto della "voce" dei bambini, e testimonia d'altra parte l'avvio di consapevolezze a partire dalla scoperta di tali difficoltà.

In sintesi e per parole chiave, ecco i temi più discussi[13], tratteggiati attraverso le parole delle partecipanti.

in 8 gruppi di lavoro. Poiché qui il fuoco è sulle eventuali scoperte e difficoltà espresse dalle partecipanti nei confronti dell'ascolto della "voce" infantile, nella logica di fornire corrispondenze a quanto si è già detto sul piano teorico, non si entrerà nei dettagli del percorso (per approfondimenti cfr. XXX, in press).

[12] La scheda chiedeva di "osservare situazioni in cui il bambino/i bambini esprimono *con il comportamento* o le parole l'intenzione di comprendere le caratteristiche e/o il modo di funzionare di oggetti/fenomeni del mondo fisico/naturale, in *qualsiasi momento si manifestino* con riferimento a una certa giornata educativa". In sostanza un invito ad approfondire e allargare lo sguardo, a porre attenzione anche agli aspetti sottili della curiosità espressa col corpo e a tutti i momenti della giornata educativa, non solo a quelli formalmente dedicati alle attività di apprendimento dove ci si aspetta si manifestino le esplorazioni conoscitive dei bambini.

[13] I verbali degli incontri dei gruppi di lavoro sono stati analizzati per individuare le considerazioni che esprimevano una riflessione sulla propria professionalità edu-

Difficoltà a rimanere in una posizione di attesa, nel "qui e ora"

Dal gruppo emerge una difficoltà nel restare solo in una posizione di attesa senza pensare a trasmettere un certo tipo di conoscenza o favorire un apprendimento ai bambini […]

Un'insegnante sostiene che "è difficile rimanere nel qui ed ora, a volte ci proiettiamo sempre avanti, non cogliamo e non restituiamo il valore e l'entusiasmo dei bambini".

Scoperta di non saper vedere, di disattenzione rispetto alle iniziative dei bambini

Un'insegnante della sezione 5 anni sostiene: "se non mi fosse stato chiesto di catturare un episodio di curiosità esplorativa, non mi sarei nemmeno accorta che i bambini erano interessati alla cera".

Scoperta della significatività delle piccole cose e dei piccoli gesti

Questo percorso di ricerca/azione porta le insegnanti e le educatrici ad esercitarsi su gesti minimi, ma resi significativi dall'intenzionalità che hanno per i bambini […]

Da diversi giorni i bambini giocano con questa strana erba ma per la prima volta l'abbiamo osservata con le lenti e abbiamo scoperto insieme questa strana 'puntina'.

Difficoltà a dar "voce" ai bambini

Dal gruppo emerge come risulti molto importante dare voce al bambino, ma questo per alcune è da imparare, implica un impegno, un esercizio, e la volontà è quella di sforzarsi in questa direzione.

Scoperta di interventi che bloccano i bambini nella ricerca di risposte alle proprie curiosità

Dal gruppo emerge come nella quotidianità le insegnanti tendano a dare una risposta ai bambini anche quando non ne fanno espressamente domanda […]

Per un'educatrice dare risposte al bambino, trasmettergli dei contenuti, farlo arrivare ad un certo tipo di apprendimento, soddisfa principalmente un bisogno dell'adulto, che si sente efficace nella misura in cui porta a compimento queste azioni.

cativa in relazione all'ascolto e al protagonismo della "voce" dei bambini; la successiva analisi dei principali significati espressi in tali considerazioni ha permesso di individuare alcune tematiche ricorrenti.

Differenze rispetto alla messa al centro della "voce" infantile, tra insegnanti, tra insegnanti e educatrici

I bambini a volte ci fanno capire che ciò che stiamo progettando per loro non va bene, non è di loro interesse, e ci fanno cambiare completamente strada […] dobbiamo essere più flessibili […]

Per un'insegnante è importante invece calare i rilanci all'interno delle proprie progettazioni […]

Emerge una differenza fra le insegnanti di scuola dell'infanzia e le educatrici del nido: per alcune insegnanti, risulta difficile acquisire questa flessibilità, perché spesso si sentono "imprigionate nelle progettazioni, nel raggiungimento di obiettivi". Questa flessibilità è più forte nelle educatrici, per le quali non è necessario dare risposte definitive nemmeno ai bambini più grandi.

Lette attraverso la prospettiva dell'etica della cura e quella bioniana, queste "voci" dicono molto in merito al discorso fin qui sviluppato. In estrema sintesi, dicono della difficoltà ad assumere una postura etica che dia "voce" al bambino, nonostante vi sia la volontà dichiarata di farlo. Inoltre declinano tale difficoltà come fatica ad attivare atteggiamenti che richiamano la *capacità negativa*: le partecipanti scoprono di non riuscire a stare in attesa, con mente aperta e vuota per accogliere il significato proposto dai bambini, e di non saper resistere al desiderio di tappare il vuoto con la propria memoria, cioè con il proprio sapere e le proprie risposte, che vengono date anche quando non sono richieste. Con queste risposte, ciò che preme sembra essere anche la riaffermazione dell'universo discorsivo dominante, di adulti che sanno ciò che va saputo e come va appreso e insegnato. D'altra parte, educatrici e insegnanti quando riescono a stare in attesa, nel "qui e ora" senza memoria né desiderio, scoprono la "voce" dei bambini: i loro interessi differenti e distanti da quanto progettato dagli adulti, che si manifestano col corpo, nei piccoli gesti e con l'attenzione per dettagli di cui parla Montessori, nella pienezza di un entusiasmo che riflette la potenza motivazionale della loro curiosità. Significativo a questo proposito quanto espresso da un'*équipe* educativa: *l'affondo sulle osservazioni è stato molto utile, ha permesso di cambiare sguardo sui bambini, è stata una scoperta*.

Un'ultima considerazione. Il quadro che emerge è contrastato: vi sono insegnanti che considerano l'ascolto della "voce" della curiosità

infantile come il primo passo per costruire percorsi di apprendimento a sua misura, altre che ritengono stia nel proprio ruolo ricondurre tale "voce" entro percorsi pre-definiti dall'adulto. Le educatrici di nido, d'altra parte, sembrano volersi concentrare su questo primo passo, quasi a far coincidere la loro funzione educativa con l'ascolto della "voce" infantile. Insomma, ancora tante le questioni aperte per arrivare a definire dentro al sistema 0-6 una cultura trasversale su come intendere la partecipazione infantile.

4. Brevi considerazioni finali

La significatività del tema proposto, la necessità di approfondire e affrontare le questioni emerse, risultano con evidenza se si considera il recentissimo *Council of Europe strategy for the rights of the child (2022-2027): "Children's Rights in Action: from continuous implementation to joint innovation"*, adottato il 23 febbraio 2022 dal Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa. Il documento presenta sei obiettivi strategici, tra i quali vi è quello di dare "voce" ad ogni bambino/bambina. In relazione a questo obiettivo, per assicurare ai bambini una piena e libera partecipazione, il Consiglio indica alcune azioni da implementare tra le quali vi è la promozione di

> metodi e strumenti di lavoro orientati alla pratica per funzionari, professionisti e volontari che operano con e per i bambini, che siano basati sull'evidenza e forniscano indicazioni su come ascoltare i bambini, comunicare con loro e offrire informazioni a misura di bambino (*ivi*, s.p.).

In sostanza, in linea con quanto si è tentato di mettere a fuoco con questo contributo, l'orientamento da perseguire sarebbe duplice. Da un lato occorrerebbe definire, in riferimento alla pratica di chi lavora con l'infanzia, strategie precise per mettersi in ascolto dei bambini e comunicare con loro, riconoscendo la diversità della "voce" infantile e la necessità di attivarsi in modo particolare per poterla intercettare. Dall'altro sarebbe necessario mettere a punto modalità formative per sostenere l'acquisizione di tali strategie da parte degli operatori. Per perseguire quest'orientamento e disporre di indicazioni basate sull'evidenza, è necessario che siano fatte oggetto di indagine sia le pratiche educative volte all'ascolto e alla partecipazione dei bambini, sia le strategie formative rivolte agli operatori che lavorano per questo scopo.

Un'indagine che si fa particolarmente complessa quando riguarda la "voce" del bambino piccolo, la più differente e distante da quella del mondo adulto.

Bibliografia

– Amadini M. (2020), *Crescere partecipando. Contesti e prospettive educative per il sistema integrato 0-6*, Brescia, Scholè.
– Ammaniti M., Ferrari P. F. (2020), *Il corpo non dimentica*, Milano, Raffaello Cortina.
– Bion W. (1967), *Notes on memory and desire*, in "Psycho-analytic Forum", 2 (3), 271-280.
– Bobbio A. (a cura di) (2007), *I diritti sottili dei bambini. Implicazioni pedagogiche e prospettive formative per una nuova cultura dell'infanzia*, Roma, Armando.
– Bondioli A. (2008), *Promuovere esperienze di educazione e formazione per bambini e adulti*, in R. Zerbato (a cura di), *Infanzia: tempi di vita, tempi di relazione*, Azzano S. Paolo (BG), Junior.
– Bondioli A. (2020), *Gioco e affettività: la lezione della psicoanalisi*, in D. Savio (a cura di), *Bambini e gioco. Prospettive multidisciplinari per una pedagogia ludica*, Bergamo, Junior.
– Botti C. (2016), *Vulnerabilità. Relazioni e cura. Ripensare la bioetica*, in "Etica & Politica/Ethics & Politics", XVIII (3), 33-57.
– Cambi F. (2006), *Le pedagogie del Novecento*, Roma-Bari, Laterza.
– Comitato dei Ministri del Consiglio d'Europa (2022), *Council of Europe strategy for the rights of the child (2022-2027): Children's Rights in Action: from continuous implementation to joint innovation*, consultato da https://search.coe.int/cm/pages/result_details.aspx?objectid=0900001680a5a064
– Consiglio europeo (2019), *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2019 relativa ai sistemi di educazione e cura di alta qualità della prima infanzia* (2019/c 189/02), consultato da https://eur-lex.europa.eu/legal-content/IT/TXT/PDF/?uri=CELEX:32019H0605(01)&from=GA
– Gilligan C. (1982), *In a different voice: psychological theory and women's development,* Cambridge, Harvard University Press (trad. it. *Con voce di donna: etica e formazione della personalità*, Feltrinelli, Milano, 1987).

– Isaacs S. (1950), *Intellectual growth in young children,* London, Routledge & Kegan (trad. it. *Lo sviluppo intellettuale nei bambini al di sotto degli otto anni*, La Nuova Italia, Firenze, 1961).
– Klein M. (1930), *The importance of symbol-formation in the development of the ego*, in "The International Journal of Psychoanalysis", 11, 24-39 (trad. it. *L'importanza della formazione dei simboli nello sviluppo dell'io,* in *Scritti 1921-1958*, Boringhieri, Torino, 1978).
– Lazzari A. (a cura di) (2016), *Un quadro europeo per la qualità dei servizi educativi e di cura per l'infanzia: proposta di principi chiave*, San Paolo d'Argon (BG), Zeroseiup.
– Macinai E. (2006), *L'infanzia e i suoi diritti*, Pisa, ETS.
– Macinai E. (2013), *Pedagogia e diritti dei bambini: uno sguardo storico*, Roma, Carocci.
– Mignosi E. (2017), *Oltre le parole: le relazioni intersoggettive nei nidi d'infanzia e la formazione delle educatrici*, in A. Bondioli, D. Savio (a cura di), *Crescere bambini*, Bergamo, Junior.
– Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2012), *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*, consultato da http://www.indicazioninazionali.it/wp-content/uploads/2018/08/Indicazioni_Annali_Definitivo.pdf
– Ministero dell'Istruzione dell'Università e della Ricerca (2021), *Linee Pedagogiche per il sistema integrato 0-6*, consultato da https://www.miur.gov.it/-documents/20182/5385739/Decreto+ministeriale+n.+334+del+22+novembre+2021.pdf
– Montessori M. (1981), *Il segreto dell'infanzia* (15. ed.), Milano, Garzanti (originariamente pubblicato nel 1950).
– Piaget J. (1945), *Play, Dreams and Imitation in Childhood*, New York, Norton Library (trad. it. *La formazione del simbolo nel bambino. Imitazione, gioco e sogno. Immagine e rappresentazione,* La Nuova Italia, Firenze, 1972).
– Polenghi S. (2020), *Bambini, educazione, diritti*, in "Bambini", 6, 14-17.
– Rayna S., Laevers L. F. (2011), *Understanding children from 0 to 3 years of age and its implications for education. What's new on the babies'side? Origins and evolutions*, in "European Early Childhood Education Research Journal", 19 (2), 161-171.

– Savio D. (2003), *Oltre la pedagogia della relazione*, in “Bambini”, XIX (7), 14-21.
– Savio D. (2010), *Il gioco e la partecipazione del bambino: una sfida educativa e i suoi nodi*, in A. Bondioli, D. Savio (a cura di), *Partecipazione e qualità. Percorsi di condivisione riflessiva nei servizi per l’infanzia di Modena*, Bergamo, Junior.
– Savio D. (2018), *Le relazioni*, in A. Bondioli, D. Savio, *Educare l’infanzia*, Roma, Carocci.
– Savio D. (2019), *Il gioco, la “voce” resistente del bambino*, in A. Bobbio, A. Bondioli (a cura di), *Gioco e infanzia*, Roma, Carocci.
– Savio D. (2020), *Riconoscere il diritto al gioco nelle istituzioni educative 0-6: criticità e proposte*, in G. Cappuccio, G. Compagno, S. Polenghi (a cura di), *30 anni dopo la convenzione ONU sui diritti dell’infanzia. Quali pedagogie per i minori*, Lecce, Pensa Multimedia.
– Trevarthen C. (2011), *What young children give their learning, making education work to sustain a community and its culture*, in “European Early Childhood Education Research Journal”, 19 (2), 173-193.