

RECENSIONI – REWIVS

Loiodice, I., De Serio, B. (2016).
Luoghi e Tempi d'infanzia. Per una pedagogia dei diritti.
Torino-Paris: L'Harmattan.

di Lucia Maffione

Isabella Loiodice e Barbara De Serio, in collaborazione con docenti dell'Università di Barcellona, offrono al lettore uno sguardo “multi-prospettico” di *luoghi e tempi* dell'esistenza, riconoscendo all'infanzia un inedito ruolo da protagonista. L'opera si colloca all'interno di un *framework* teorico-prassico volto a sollecitare un necessario “ripensamento complessivo dell'organizzazione del tempo della vita” (Loiodice, De Serio p. 9) con la duplice finalità di: riconoscere “la gravidanza di ogni tappa [...] esistenziale” (*Ibidem*) e, al contempo, porre l'infanzia al centro di paradigmi formativi riformati e riformanti, capaci di pensare “la relazione bambino/adulto/anziano in una circolarità di ‘prestiti cognitivi ed affettivi reciprocamente arricchente’ ” (Loiodice, De Serio p. 11). Rievocando la “rivoluzionaria” centralità assunta dall'infante nel pensiero montessoriano, *Isabella Loiodice*, nel saggio “Infanzia e corso della vita” (pp. 18-31), suggerisce al mondo adulto di garantire un effettivo “*empowerment* del bambino” provando a soddisfare “il suo bisogno di dipendenza e la sua richiesta di autonomia” (p. 24), attraverso una consapevole “asimmetria educativa” (p. 25) necessaria tra genitore/educatore e figlio/educando. Alla luce del *capability approach* di Nussbaum, inoltre, la pedagogia ci insegna a porre al centro il benessere dei singoli, *in primis* dei minori, promuovendo “reali opportunità di espansione” (p. 20) delle loro capacità; poiché “scienza della prossimità e della relazione, incarnate nello spazio e nel tempo” (p. 29), essa diventa promotrice di un'educazione intesa come autentico “aiuto alla vita” (p. 20). Difronte a un innegabile e “perdurante predominio dell'età adulta” (p. 28), l'infanzia – come la vecchiaia – si ritrova, oggi, a vi-

vere condizioni di marginalità: spetta alla pedagogia proporre e realizzare “progetti di vita comuni” (p. 29) connotati dall’incontro e dal dialogo intergenerazionale. Potenziale attuazione di suddetto incontro e dialogo intergenerazionale può essere considerata l’esperienza ludica infantile, oggetto della riflessione di *Barbara De Serio*. Nel suo saggio “Il diritto dei bambini alla noia. Per una pedagogia del tempo dilatato” (pp. 32-46), l’autrice valorizza l’*otium*, quale “esperienza pedagogica totalizzante” (p. 32). Partendo da un’attenta analisi dei principali documenti giuridici che sanciscono il diritto al gioco di ogni bambino e che ribadiscono “la necessità di garantire tempi e spazi adeguati alle attività ludiche infantili” (p. 34) si evidenzia l’attuale “ingiusta accelerazione” subita dal mondo dell’infanzia per opera della mano dell’educatore, specialmente genitoriale, determinando un “repentino passaggio all’età adulta” (p. 35). Affermata l’importanza formativa rivestita dal gioco “nella costruzione dell’identità personale e sociale del bambino per l’intero corso della vita” (p. 33), *Barbara De Serio* propone l’attuazione di una “pedagogia del tempo dilatato” che permetta ai bambini di avere “tempi vuoti” (p. 36) da riempire con: “ricerca intellettuale [...] spazi cognitivi non programmati” per “diventare attori del proprio processo di apprendimento” (*Ibidem*). In questa prospettiva, “ben venga la noia per imparare a gestire la solitudine e la paura del silenzio, per apprendere la pazienza, per imparare a rispettare le pause [...] momento in cui il pensiero [...] diventa ricerca per raggiungere un fine [...] nuova motivazione a progettare” (p. 37). Il mondo adulto è invitato ad inaugurare “un tempo di sospensione del giudizio nei confronti dello sviluppo infantile” (p. 43), affinché l’infante possa rimanere “assolutamente autonomo rispetto alla volontà adulta di dirigere [...] il [suo] processo di crescita” (*Ibidem*). Si rievoca così, l’educatore montessoriano, autentico garante del “diritto alla libertà del bambino” (p. 41) che, consapevolmente, sceglie di non agire e “si limita pazientemente ad osservare la naturale esplosione della sua intelligenza” (*Ibidem*).

Anche il saggio di *Astrid Castells-Tello*, “El derecho de los niños y niñas con diversidad funcional de disfrutar de su tiempo libre” (pp. 123-138) mette in evidenza quanto sia importante la sperimentazione ludica per *tutti* i bambini. *Astrid Castells-Tello*, infatti,

afferma la necessità di riservare tempi e spazi di gioco maggiormente inclusivi, specialmente per gli infanti in situazione di disabilità. Allo scopo di garantire “il diritto all’ozio” (p. 126) di tutti i bambini, l’autrice propone diverse iniziative tra cui: l’organizzazione di aree di gioco aperte e adattabili alle differenze individuali dei piccoli utenti, la suddivisione di un parco in zone ludiche diversificate, ciascuna dedicata a differenti stimolazioni sensoriali e/o motorie (p. 128). Oppure, la progettazione di “strumenti facilitatori dell’accessibilità” (p. 129) in tutti i musei: laboratori didattici che consentano ai bambini di vivere una “*inmersión divertida*”: una divertente immersione nella tematica oggetto dell’esposizione, utilizzando “disegni, *puzzles*, costumi d’epoca, rappresentazioni teatrali” (*Ibidem*). Come afferma l’autrice: “Il diritto all’*otium* deve realizzarsi in tutte le persone, al di là delle loro potenzialità fisiche, fisiologiche o intellettive” (p. 130) e, per raggiungere tale importante finalità educativa, c’è bisogno che, soprattutto i professionisti dell’educazione, adottino uno sguardo empatico ed una reale sensibilità nei confronti dei bambini e bambine con disabilità poiché “soltanto comprendendo la loro realtà [...] possiamo raggiungere un’autentica inclusione” (p. 137).

Nel contributo di *Valeria Vittoria Aurora Bosna*, si riflette su un altro fondamentale diritto per il mondo dell’infanzia: “*El derecho a ser libres*” (p.110), il diritto cioè ad essere liberi anche all’interno di un contesto educativo. Nel saggio “*El derecho a ser libres. La Caseta: espacio de educación libre y de prácticas de libertad femenina*” (pp. 110-121), l’autrice presenta un esempio di “*Educación Libre*”, *La Caseta*, quale “messa in opera” del diritto di ciascun bambino a crescere libero. Si tratta di un progetto educativo destinato a 25 bambini e nato nel 2000 grazie all’impegno di Ann Bachs e Pere Juan, pionieri dell’educazione libera a Barcellona. L’educazione libera de “*La Caseta*” si basa su principi-guida quali: rispetto, accettazione reciproca, autonomia, libertà e scoperta di se stesso e del mondo circostante. Tali principi trovano attuazione all’interno di una vera “*escuela libre*” in cui “nessuno è obbligato a fare qualcosa che non desidera” [...]; “l’interesse personale e la spinta motivazionale di ciascun bambino e bambina rappresentano il punto di partenza del *acompañamiento educativo*” (p. 112). L’apprendimento avviene a seguito di una scelta personale dei di-

scenti, i quali possono sentirsi rispettati nei propri desideri e nel poter fare le cose che autonomamente scelgono di fare. I docenti rimangono in silenzio, un silenzio attivo basato sull'ascolto, realmente indirizzato alle necessità e ai desideri degli allievi allo scopo di favorire il contatto dei bambini con la propria interiorità e riconoscere, quindi, le proprie necessità educative. Questo “*nobacer*”, inteso come “non agire” da parte del docente, determina uno sviluppo spontaneo dei discenti e pone le basi per una relazione educativa fondata su una “fiducia assoluta” (p. 119). Anche la riflessione di *Núria Lorenzo-Ramírez* riconosce la prima età come “soggetto di diritto” (p. 82) e, nel contributo “*Respectar los derechos de la infancia en la escuela*” (pp. 80-95) rivendica un inedito protagonismo per i bambini all'interno della scuola, quale luogo autenticamente costruttivo e partecipativo. In particolare, l'autrice attua un'interessante contestualizzazione di alcuni fondamentali articoli della Convenzione dei Diritti dell'Infanzia all'interno del contesto classe, creando così una significativa correlazione tra diritti teorici e “*quehacer cotidiano*” (p. 85), ovvero il consueto agire del personale docente. Tra gli esempi più rilevanti ricordiamo: il “diritto a stare in contatto con gli altri” (p. 86) si traduce nell'azione concreta dell'educatore ad assicurare una qualità umana delle relazioni educative”; il “diritto di [...] espressione” (p. 86) si concretizza ne “l'ascoltare i bambini [...] e dar loro [...] la possibilità di esprimersi, rispettando le loro opinioni. (p. 87); il diritto a “non essere etichettato” si realizza – o almeno si dovrebbe realizzare – nel mantenere un atteggiamento rispettoso e “nell'insegnare ad accettare gli altri poiché tutti siamo diversi [...]” (*Ibidem*). Infine, il fondamentale “diritto alla non violenza” (p. 90), in tutte le sue forme, si sostanzia nell'impegno degli educatori a garantire “un ambiente tranquillo e sereno” (*Ibidem*). Grazie a questo esercizio prassico, tutti i docenti possono diventare autentici “agenti di cambiamento e trasformazione” poiché, come osserva l'autrice: “un altro mondo è possibile, se un'altra educazione è possibile” (p. 91).

Ulteriori contestualizzazioni pedagogiche dei diritti dell'infanzia sono offerte da *Núria Rajadell-Puigròs* e da *Sandra Martínez-Pérez*. La prima, nel saggio intitolato “*El derecho de los niños y niñas a disfru-*

tar y participar de su ciudad” (pp. 96-109) afferma il diritto dell’infanzia a partecipare attivamente all’organizzazione della propria realtà urbana. Essa racconta l’esperienza della “*Ciudad Educadora*” e di come nel 1990, in occasione del *I Congreso Internacional de Ciudades Educadoras*, sia stata redatta la “*Carta de las Ciudades Educadoras*” con lo scopo di promuovere una “partecipazione cittadina da una prospettiva critica e corresponsabile” (p. 98) a favore dei piccoli cittadini. Il progetto ha la finalità di rendere la città un luogo “al servizio integrale delle persone” (*Ibidem*), assicurando formazione, informazione e partecipazione a tutti, grandi e piccoli. La successiva *Asociación Internacional de Ciudades Educadoras*, sorta nel 1994, ha permesso di condividere tale idea di città quale spazio di “convivenza pacifica e di rispetto alla diversità” (*Ibidem*) con altri 478 partner sparsi in 36 paesi del mondo. Il successo dei “*Consejos de Infancia*” catalani, ossia organi di partecipazione che offrono ai piccoli cittadini (tra i 10 e 12 anni) la possibilità di esprimere opinioni e proposte sulla propria realtà urbana, possono essere considerati il simbolo di un nuovo protagonismo riservato al mondo dell’infanzia e dimostrano quanto ormai sia obsoleto parlare di essa solo in termini protezionistici.

Dal macrocosmo cittadino, il *focus* si sposta al microcosmo familiare grazie al saggio di *Sandra Martínez-Pérez*. Nel suo contributo intitolato “*La familia como lugar educativo en infancia*” (pp. 68-79) l’autrice pone al centro della sua riflessione la famiglia, quale luogo privilegiato per l’educazione/formazione di ciascun bambino. *Sandra Martínez-Pérez* inizia il suo saggio evidenziando come i numerosi macro cambiamenti sociali, economici e culturali abbiano determinato una crescente fragilità delle famiglie attuali e rileva come, tali metamorfosi strutturali all’interno della famiglia si riflettano poi sull’educazione dell’infanzia. Studi di settore hanno identificato ben sessanta tipologie nuove di strutture familiari, con la conseguente adozione/trasmisione di differenti e spesso contrastanti modelli educativi. A tale processo di decostruzione delle famiglie odierne hanno contribuito elementi destabilizzanti quali: l’aumento di divorzi e separazioni, nuovi ruoli assunti da uomini e donne, crisi delle relazioni intra-familiari, aumento della violenza

domestica, prepotente invadenza del consumismo all'interno dell'economia familiare e, non per ultimo, maggiore indulgenza dei genitori con il conseguente fenomeno dei "figli tiranni" (p. 70). Nonostante tali evoluzioni e/o involuzioni, "la famiglia continua ad essere il primo contesto in cui ha inizio lo sviluppo cognitivo, affettivo e sociale" (p. 75) del bambino poiché; "in essa si costruisce e ricostruisce il modo di essere di una persona [...] l'immagine che ciascuno ha di se stesso e l'immagine che si ha del mondo in cui si vive" (*Ibidem*). Travolta dai cambiamenti, spesso inaspettati, la famiglia non sempre si mostra in grado di assicurare ai bambini equilibrati intrecci d'interezze e/o apprendimenti. Di qui il fondamentale ruolo riservato agli ambienti formativi istituzionali, affinché contribuiscano a veicolare un "aprendizaje estipulativo" (p. 76) portatore cioè di "abilità e competenze necessarie per ri-conoscere cose che non sono immediatamente presenti ma di cui si ipotizza l'esistenza" (*Ibidem*); una sorta di educazione aperta al divenire, alla possibilità, come istituzione "socializadora y potencializadora" (p. 78), promotrice del benessere dell'infanzia tutta.

Infine, proprio la parola "benessere" può essere considerata la *keyword* del saggio di Daniela Dato intitolato "Contro la povertà educativa. Per coltivare il diritto dell'infanzia alla felicità" (pp. 47-67). In tale contributo, l'autrice ci invita a riflettere sul concetto di "costruzione del benessere" (p. 47) alla luce delle recenti teorie sullo sviluppo proposte da Sen, Nussbaum, Appadurai e Latouche. In particolare, la teoria di Nussbaum individua quale "vero obiettivo di un paese sviluppato" quello di "fare in modo che le persone possano perseguire i propri progetti di vita" (p. 48). L'aleatorio concetto di democrazia, quindi, trova concretizzazione nella reale offerta di "possibilità per il soggetto di nutrire e coltivare aspirazioni, desideri, progetti personali" (*Ibidem*). Affinché questo sia realizzabile, è necessario assumere come "motori dello sviluppo [...] beni immateriali" (p. 49) quali: il diritto al libero accesso alla conoscenza, diritto al lavoro per realizzare un personale percorso esistenziale di crescita, diritto alla tutela della famiglia e diritto alla "socialità attiva e democratica" (p. 50). Altro punto fondamentale della riflessione, è il riconoscimento di un'inedita equivalenza tra "benessere dei bambini" e

“benessere di una nazione” (p. 53) emerso anche da uno studio Unicef del 2007. Di qui la necessità di adottare un modello di sviluppo *child-centred*, che permetta al mondo dell’infanzia di “prendere la parola” (*Ibidem*) e non essere più mero oggetto di strumentalizzazione operata da “una cultura adultocentrica” (*Ibidem*). Per cancellare ogni “povertà educativa” intesa come “mancanza delle competenze necessarie per uno sviluppo adeguato e per farsi strada nella vita [...]” (p. 56), un ruolo centrale è assunto dalla scuola, intesa come “scuola non elitaria, che permetta ai bambini e alle bambine di esercitare molteplici forme di intelligenza secondo i principi della individualizzazione, della personalizzazione e dell’educazione democratica” (p. 63). “Una scuola in cui insieme ai saperi più tradizionali si sceglie di coltivare [...] il senso dell’appartenenza e del riconoscimento; la salute come benessere psico-fisico e sociale; la creatività come [...] libertà di espressione” (p. 62) e diviene luogo per coltivare competenze altre, inedite *life skills* quali: “apertura alla fantasia, al cambiamento e all’antidogmatismo” (*Ibidem*). La scuola deve farsi “promotrice di salute” (p. 61), autentica comunità d’apprendimento, in cui tutti possano godere della fiducia degli altri”, in cui si “apprezza la diversità” e si creano “delle buone relazioni tra gli alunni stessi e il personale scolastico [...]”. Tutto questo diviene realizzabile se, da un lato, si fonda l’agire pedagogico “su principi democratici” e, dall’altro, si fa’ della “felicità [...] uno degli obiettivi di ogni pratica educativa” (*Ibidem*), con la finalità ultima di porre le basi per “una cittadinanza solidale e inclusiva” (p. 66).

Nel complesso, l’originalità del volume risiede nella pertinente illustrazione di prassi educative, emblemi di “nuovi paradigmi formativi” (Loiodice, De Serio p. 11) la cui *finalidad* è rappresentata dalla “tutela della prima età” (Ivi p. 10), quale rinnovato oggetto/soggetto, valorizzato nelle sue dimensioni: cognitiva, emotivo-affettiva, relazionale e comunitaria, all’interno di una più ampia e pragmatica “Pedagogia dei Diritti” (Ivi p. 16).