

# infanzia

3 2022 Luglio | Settembre

€ 11,00

*Focus*  
**Fili, stoffe,  
vestiti:  
l'infanzia,  
l'educazione  
e il linguaggio  
della moda**

*Argomenti*  
**Mario Lodi:  
100 anni**  
**La qualità  
del tempo schermo**  
**Da Bruno Munari  
alla Fattoria  
delle Ginestre**

*Esperienze*  
**Un giardino  
da scoprire e un  
orto da curare**  
**Le sollecitazioni  
della scuola  
nel bosco danese  
"Troldebo"**



DIPARTIMENTO  
DI SCIENZE DELL'EDUCAZIONE  
"GIOVANNI MARIA BERTIN"

Bambini s.r.l. Poste Italiane Spa Sped. in abb. postale - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/2004 n. 46) art. 1, comma 1 CN/PR In caso di mancato recapito si restituisce al mittente che si impegna a pagare la relativa tassa presso l'ufficio CPO di Parma

# Educatori e insegnanti cercansi

**Lucia Balduzzi**

Da parte di chi gestisce servizi e scuole dell'infanzia, sia nel comparto statale sia in quello paritario pubblico e privato, si manifesta da tempo la difficoltà di reperire personale educativo. La carenza di personale, in particolare per quel che attiene la scuola dell'infanzia, non è certo un problema recente ma si è senza dubbio esacerbato negli ultimi anni, in relazione all'innalzamento del titolo di accesso richiesto per il reclutamento nel comparto 0-3, al numero crescente di servizi attivati per far fronte alle crescenti richieste delle famiglie e alle restrizioni sanitarie che hanno richiesto un numero maggiore di personale per la gestione ordinaria. Regioni, ANCI, rappresentanti degli Enti Locali e del mondo dell'associazionismo hanno ripetutamente lamentato la difficoltà di reperire personale. Le richieste vengono indirizzate ora ai referenti ministeriali e istituzionali, ora alle sedi universitarie cui si richiede di aumentare il numero di accesso dei futuri studenti dei corsi di Laurea Triennale in L-19 e di quelli quinquennali in L-85 bis (Scienze della Formazione primaria). Alcune proposte di intervento hanno introdotto misure temporanee con le quali si è riusciti a 'tamponare' la situazione soprattutto nel momento di maggiore emergenza sanitaria ma gli interventi non sono sicuramente sufficienti per garantire lo svolgimento delle attività del prossimo anno scolastico ed educativo.

La questione del reclutamento degli educatori e degli insegnanti di scuola dell'infanzia è di natura complessa poiché si intersecano, rispetto al ruolo, differenti fattori: la desiderabilità sociale di operare nella scuola primaria piuttosto che in quella dell'infanzia, le diverse condizioni e garanzie contrattuali in termini di monte ore ma anche salariali, le condizioni complessive di lavoro e un percorso di studio prevalentemente orientato all'acquisizione di competenze professionali più spendibili nella primaria che nell'infanzia spingono i futuri insegnanti a prediligere il comparto della scuola primaria a scapito di quella dell'infan-

zia, così come del pubblico a scapito del privato. Inoltre, effettivamente il numero dei laureati non è ad oggi sufficiente, poiché il fabbisogno annualmente stimato dal Ministero dell'Istruzione non tiene conto del personale da destinare alle scuole dell'infanzia paritarie che in molti contesti contano percentuali importanti in termini di posti offerti e, infine, non sempre la distribuzione dei posti agli Atenei italiani rispetta quella del fabbisogno, producendo un surplus di insegnanti nel Sud obbligati a spostarsi dalle regioni di residenza per accettare supplenze fuori regione.

La necessità di aumentare il numero di educatori e di insegnanti di scuola dell'Infanzia, anche in vista dei massicci investimenti di fondi destinati allo 0-6 dal PNRR, potrebbe suggerire la facile soluzione dell'abbassamento della qualificazione del personale educativo e docente e della messa a regime delle soluzioni introdotte in sede emergenziale quali, ad esempio, la possibilità di utilizzare personale provvisto dei titoli di studio previgenti, studenti in formazione... Le ricerche e i dati ci dicono che solo servizi di qualità sono in grado di garantire i diritti all'educazione e istruzione dei bambini e delle bambine, e che la qualificazione è proprio un fattore chiave di tale qualità.

È chiaro dunque che siamo alla presenza di un importante problema che deve essere affrontato per trovare soluzioni a lungo termine. Diversi documenti sono già stati inoltrati al Ministero dell'Istruzione e, in uno di questi a firma della Commissione Nazionale per il sistema integrato di educazione e di istruzione dalla nascita ai sei anni, ci si augura l'istituzione di un tavolo comune Ministero dell'Istruzione, Ministero dell'Università e della Ricerca, Conferenza delle Regioni e Anci per procedere ad una analisi sistemica della situazione capace di supportare l'individuazione di risposte concrete, strategiche e di qualità rispetto alla formazione iniziale del personale educativo e scolastico per il sistema integrato 0-6. Tale augurio è pienamente condiviso.



## INFANZIA

Rivista di studi ed esperienze sull'educazione 0-6

Anno XLVIII

Fondata da Piero Bertolini nel 1973

### Edita da Bambini Srl

Registrazione del Tribunale di Bologna n. 4293 dell'8 settembre 1973

**Direttore Responsabile:** Ruggero Cornini

**Direzione Scientifica:** Lucia Balduzzi

**Condirezione:** Franco Frabboni, Roberto Farné

**Vicedirezione:** Michela Schenetti

**Comitato di Redazione:** Stefania Bertolini, Enrico Bottero, Emanuela Cocever, Rossella D'Ugo, Elisa Guerra, Arianna Lazzari, Egidio Lucchini, Anita Macaуда, Lucia Zucchi

**Comitato Scientifico:** Anna Rita Addressi, Università di Bologna. Mara Allodi Westling, Stockholm Institute of Education, Emma Beseghi, Università di Bologna. Ursula Carle, Universität Bremen. Andrea Ceciliani, Università di Bologna. Angela Chiantera, Università di Bologna. Marco Dallari, Università di Trento. Mirella D'Ascenzo, Università di Bologna. Patricia Dean, University of Salisbury (USA). Floriana Falcinelli, Università di Perugia. Alessandra Farneti, Libera Università di Bolzano. Antonio Fraile Aranda, Universidad de Valladolid. Vanna Gherardi, Università di Bologna. Mihaela Ionescu, Program Director ISSA, International Step by Step Association (NL). Elena Malaguti, Università di Bologna. Milena Manini, Università di Bologna. Berta Martini, Università di Urbino. Sonia Mastrangelo, Lakehead University Orillia (Canada). Chiara Panciroli, Università di Bologna. Fulvio Poletti, Scuola universitaria professionale della Svizzera italiana. Patrizia Selleri, Università di Bologna. Xavier Gimeno Soria, Universidad autonoma de Barcelona. Agnes Szanto-Feder, The Pikler Institute of Budapest. Marcella Terrusi, Università di Bologna. Katrien Van Laere, VBJK, Gent. Kaat Verhaeghe, Erasmushogeschool, Bruxel

## Editoriale

Educatori e insegnanti cercasi  
di *Lucia Balduzzi*

1

## Argomenti

Mario Lodi: 100 anni

30

C'è speranza

Per il centenario della nascita di Mario Lodi  
di *Egidio Lucchini*

32

La qualità del tempo schermo

per lo sviluppo del linguaggio infantile  
di *Simone Lanza*

34

Da Bruno Munari alla Fattoria delle Ginestre

Intervista a Silvana Sperati  
a cura di *Rita Casadei*

42

Once upon a time...

Lo storytelling per l'insegnamento dell'inglese  
nella scuola dell'infanzia  
di *Alessio Gargiulo*

50

## Esperienze

Un giardino da scoprire e un orto da curare

di *Maria Grazia Zamagni*

56

Le sollecitazioni della scuola  
nel bosco danese "Troldebo"

di *Cristina Li Pera*

61

La casa tra gli aceri di Scurano

La pluriclasse come opportunità educativa e didattica  
di *Laura Fabbri e Rossella Romito*

68

## Osservatorio

### Iconolandia

A Lunana gli insegnanti toccano il futuro  
di *Roberto Farné*

74

### Osservatorio politico

L'infanzia e le crescenti povertà  
e disuguaglianze sociali ed educative  
a cura di *Egidio Lucchini*

76

Lo scaffale dell'insegnante

78

## Focus

# Fili, stoffe, vestiti: l'infanzia, l'educazione e il linguaggio della moda

a cura di *Marcella Terrusi*

4

Introduzione  
di *Marcella Terrusi*

6

Il pudore, la protezione e l'ornamento.  
Pedagogia del vestire l'infanzia  
di *Roberto Farné*

12

Voglio essere una fashionist!  
Infanzia e moda, tra condizionamenti  
e spazi di possibilità  
di *Silvia Demozzi*

17

Abbigliamento comodo  
di *Eliana Porretta*

18

Moda ludens. Il mondo dell'infanzia  
per i "big" delle passerelle  
di *Fabrizio Fabbri*

22

Un guardaroba da favola. Fili, stoffe  
e vestiti nell'infanzia e negli albi illustrati  
di *Marcella Terrusi*



### Segreteria di Redazione:

Eliana Porretta  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione  
Università di Bologna  
Via Filippo Re, 6 - 40126 Bologna  
dipsceduc.infanzia@unibo.it

### Redazione esecutiva e Ufficio abbonamenti:

Bambini Srl  
Via F. Bernini 22/A - 43126 Parma  
Tel. 0521 299 320  
servizio@spaggiari.eu  
http://bambini.spaggiari.eu

### Condizioni di abbonamento:

L'abbonamento è annuale e sarà attivo dal primo numero utile. Quattro numeri all'anno: gennaio-marzo (1); aprile-giugno (2); luglio-settembre (3); ottobre-dicembre (4). Annuale euro 42,00 - Biennale euro 72,00. Copia singola e arretrati: euro 11,00. Il versamento della quota di abbonamento va effettuato tramite bonifico bancario intestato a Bambini s.r.l., BPER Banca S.p.A. - Filiale di Fabbri - IBAN IT3310538766330000002573034. Nella causale si richiede di inserire il nominativo dell'abbonato insieme all'indicazione della rivista. Per procedere con l'attivazione dell'abbonamento è obbligatorio inviare la ricevuta insieme ai dati dell'abbonato (indirizzo postale, mail, numero di telefono, c.f./p.iva) tramite mail a: servizio@spaggiari.eu

### © Bambini s.r.l.

GruppoSpaggiariParma & Coopselios

Stampa: GruppoSpaggiariParma S.p.A.

Chiuso in redazione: 5 agosto 2022

Stampato in Italia su carta ottenuta  
da foreste gestite responsabilmente



ALMA MATER STUDIORUM  
UNIVERSITÀ DI BOLOGNA

Dipartimento di Scienze dell'educazione  
"Giovanni Maria Bertin"

Gli articoli pubblicati vengono sottoposti a referaggio da membri della direzione e del comitato scientifico della rivista

# Fili, stoffe, vestiti: l'infanzia, l'educazione e il linguaggio della moda

## A cura di Marcella Terrusi

Ricercatrice, insegna Storia e culture d'infanzia e Body cultures al Dipartimento di Scienze per la Qualità della Vita dell'Università di Bologna

Estate: tempo di corse e di tuffi, di sandali e passeggiate a piedi scalzi. Tempo di tessuti freschi, ampi e svolazzanti. Cosa c'è di meglio di una camicetta di lino e di un cappellino di paglia?

Ma se a desiderare una camicetta di lino è una bambina, poniamo di due anni, poniamo di nome Teodora, la camicetta semplice e fresca nel reparto bambina dei principali brand di abbigliamento non si trova. Alle bambine: tessuti elastici, sbrillucanti, balze anche sui costumi da bagno (interi e a due pezzi a due anni!). Per trovare la camicetta di lino per Teodora bisognerà spostarsi nel reparto bambino, decisamente più ispirato ad un'idea di abbigliamento comodo e funzionale, rispetto al reparto femminile.

Questo, incredibilmente, accade nonostante la camicetta sia, per dirla con linguaggio contemporaneo, con tutta evidenza un articolo *gender fluid*, che non connota nulla se non il desiderio di essere comodi, freschi, eleganti, d'estate, cioè il desiderio di dialogare in modo funzionale alle circostanze stagionali, termiche, estetiche che regolano il nostro stare (vestiti) al mondo.

Il rapporto fra moda e infanzia, nelle sue inaspettate declinazioni e combinazioni, è interessante sia dal punto di vista industriale che estetico, e complessivamente offre un campo pedagogico denso di significati ancora da esplorare.

L'abito e l'accessorio rivestono fin dalla prima infanzia, nel loro essere tramite di relazione educativa, un ruolo importante nella quotidianità di bambini ed educatori. Sono legati a gesti affettivi, al dialogo fra le generazioni, al modo in cui si sta dentro contesti e ambienti fisici e simbolici, rego-

lano e riguardano rituali indispensabili della cura e della conquista di autonomia, sono, nelle mani dei bambini, giocattoli potentissimi.

Fili, stoffe e vestiti sono infatti protagonisti di narrazioni fin dalla notte dei tempi, sono onnipresenti nel mito, nella fiaba, nel fantastico e nelle infinite forme del racconto.

La parentela semantica fra filo del discorso, testo, trama, da sola mostra quanto l'ambito tessile sia intrecciato ai temi della memoria, delle generazioni, del tentativo continuo con cui l'umano cerca di dare forma al mondo con diverse forme, scritte, diseguate, tessute. Di oggetti vestimentari, magici e speciali, sono piene le storie, e nei libri illustrati per l'infanzia questi oggetti assumono forme, motivi, texture che dichiarano la vicinanza fra il fashion design e l'illustrazione editoriale.

La riflessione pedagogica, necessariamente interdisciplinare, portata avanti da chi scrive a proposito delle relazioni e delle rappresentazioni dell'abbigliamento nell'infanzia e con l'infanzia, prende le mosse da un progetto che ha messo insieme 100 albi illustrati provenienti da tutto il mondo per un'esposizione pensata con Bologna Children's Book Fair e Cooperativa Culturale Giannino Stoppani, per Pitti Immagine Bimbo a Fortezza da Basso a Firenze, cioè per la principale manifestazione dedicata al Children's Wear, come si chiama comunemente. Era il 2017, la mostra bibliografica, necessariamente frutto di una selezione e curatela autoriale, mostrò quante connotazioni, forse infinite, il binomio moda e racconto portasse con sé. Naturalmente il dialogo fra i libri per bambini e il design dell'abbigliamento non è solo letterario, antropo-

# Focus



logico, fiabesco, è anche industriale: non di rado sono gli stessi o le stesse autrici a disegnare abiti e pagine illustrate. L'abito nelle storie, e nelle vite dei bambini, può essere strumento di empowerment e di emancipazione, oggetto di creazione e narrazione di sé, può essere tramite per attraversamenti fantastici e conforto quotidiano che scandisce il tempo: sempre esso rappresenta una casa del corpo, un gioco infinito per possibili avventure, un discorso affidato e tramandato, interpretato e reinventato, che ci colloca in un insieme di storie e parole. È tatto, vista, ma anche il filo che collega l'aquilone con la terra, il ricamo della nonna, la coperta affettuosa al sonnellino, il vestito della festa alla danza sfrenata, l'abito magico destinato a cambiare la storia piccola e a volte, si pensi all'imperatore che sfila nudo, anche la coscienza collettiva. Includere i bambini in un discorso culturale at-

tivo su moda e costume è un imperativo culturale: significa metterli a parte della cultura materiale e simbolica che affonda, insieme alle tele del mito, della vita e dell'attesa, i nostri fili, i nostri vestiti, i nostri corpi nella storia delle storie del mondo. L'infanzia agisce poi da sempre anche fonte di ispirazione per "i big delle passerelle", dove riemerge nel suo doppio aspetto di luce/buio, fra sogno e incubo. Se la moda è un gioco, vestire i bambini è un atto pedagogico: significa pensare, sentire, proteggere l'infanzia e al tempo stesso affidare ai corpi dei bambini veri e propri messaggi sociali; predisporre insieme all'abito la loro possibilità di movimento e sviluppo fisico e simbolico, l'adattamento ai diversi ambienti, indoor e outdoor, e alle diverse situazioni sociali. In questa chiave auspichiamo che i contributi di questo focus possano offrire prima di tutto strumenti di riflessione e conversazione ma anche spunti utili per nutrire un dibattito ampio e approfondito sulla cultura della moda e dell'abbigliamento e su "il linguaggio dei vestiti" per citare il bel libro di Alison Lurie. Vestire i bambini, pensare la loro relazione con la moda, non solo come consumatori ma come attivi agenti di scelte, è un atto culturale e pedagogico in senso ampio e come tale lo abbiamo pensato insieme ai contributori di questo focus, cui va il mio sentito ringraziamento. Conoscere alfabeti e linguaggi infatti, rodarianamente, è l'unico modo per conquistare spazi di autonomia, libertà, espressione e autodeterminazione.

L'intera bibliografia internazionale del progetto The Extraordinary Library è scaricabile sul sito di BCBF alla pagina iniziative speciali, [www.bolognachildrensbookfair.com/la-fiera/iniziativa-speciali/the-extraordinary-library/7924.html](http://www.bolognachildrensbookfair.com/la-fiera/iniziativa-speciali/the-extraordinary-library/7924.html).

# Voglio essere una fashionist!

L'incontro tra il mondo dell'infanzia e quello della moda evidenzia le aree di possibilità, in cui le bambine mettono in campo la propria agency in un *continuum* tra gioco e imitazione, e contribuiscono a creare e definire la propria "moda" e il proprio gusto. Ci si chiede se sia possibile l'emergere di una nuova sensibilità per un approccio ecologico e sostenibile ai consumi. Può un terreno, da sempre considerato "leggero", divenire luogo di apprendimento e partecipazione?

## Parole chiave

Infanzia, moda, partecipazione, pensiero critico

## Il tempo dei consumi

Cosa può rappresentare la moda agli occhi dell'infanzia? Non tanto la moda con i suoi risvolti economici e di mercato, quanto ciò di cui è fatta: abiti, forme, colori, accessori, estetica, combinazioni, evasioni, tradizioni, travestimenti... Una serie di dimensioni, dagli oggetti concreti fino a vissuti ed esperienze, che, viste da questa prospettiva, forse hanno qualcosa da dire agli occhi di bambini e bambine, forse rappresentano a loro volta un luogo in cui possano prendere vita apprendimenti e costruzione di identità.

A partire da questo interrogativo, si cercherà qui di riflettere sull'incontro tra il mondo dell'infanzia e quello della moda, cercando di esplorare, oltre alle evidenti implicazioni legate alla cultura dei consumi, anche le aree di possibilità, in cui bambini e bambine mettono in campo la propria agency – in un *continuum* tra gioco e imitazione – e contribuiscono a creare e definire la propria "moda" e il proprio gusto. Se è vero, come sostenuto da più ambiti disciplinari, che l'infanzia e "i corpi bambini" sono terreno su cui agiscono i condizionamenti so-

## *Infanzia e moda, tra condizionamenti e spazi di possibilità*

### Silvia Demozzi

Docente di Educazione all'affettività e alle relazioni sessuali,  
Dipartimento di Scienze dell'Educazione,  
Università di Bologna

cio-culturali, la socializzazione ai consumi, nonché la socializzazione al genere, ci si chiede se sia possibile intravedere un orizzonte in cui fare esperienza di "partecipazione", sviluppare un proprio gusto e senso critico e una nuova sensibilità nei confronti di un approccio ecologico e sostenibile ai consumi. Può un terreno, da sempre considerato "leggero", divenire luogo di apprendimento e partecipazione? Indubbiamente l'infanzia si trova esposta – come il resto della società – a una serie di messaggi che non sembrano essere pensati tanto per renderle la vita "migliore" quanto con la finalità di proporle e venderle qualcosa. Il tempo dell'infanzia è stato ridefinito come "tempo di consumi" (Bakan, 2004) e l'attività ludica, da arena di sperimentazione libera e creativa, pare essere diventata terreno di colonizzazione di oggetti e giocattoli. La vita quotidiana di bambine e bambini è immersa in una cultura commerciale che, in larga parte, è espressamente progettata per essere rivolta a questa fascia d'età. Come scrive Satta, "i bambini nascono, vivono e crescono circondati da una materialità e da immaginari creati per loro, e ciò consente di conside-



© Allaksei Lasevich - Adobe Stock

rarli a pieno titolo parte del mercato” (2018, p. 3). Ciò è abbastanza evidente in ambito ludico, fatte le dovute distinzioni per le differenti età: il gioco, infatti, spesso finisce per essere identificato con gli oggetti, i giocattoli, o, comunque, con attività molto strutturate, scelte dagli adulti che amano l’idea di “un’infanzia che gioca”. Proprio per questo, le multinazionali del giocattolo progettano e realizzano oggetti che devono riempire i vuoti, intrattenere, mantenere i bambini in attività: e così a volte latitano gli spazi liberi, scevri da montagne di “cose”, mancano le pause, i silenzi, la sperimentazione della solitudine e del tempo sospeso tra sé e sé (Bondioli e Bobbio, 2019; Demozzi, 2019).

A tali dinamiche non sfugge la sfera della moda, con linee di abbigliamento pensate per i più piccoli (dai grandi marchi del *fast fashion* sino alle firme della *haute couture*), che strizzano l’occholino agli immaginari più popolari, soprattutto facendo leva, da un lato, sul desiderio di imitazione della moda adulta, e dall’altro, sull’utilizzo di icone dell’infanzia (si pensi, ad esempio, all’indiscussa regina del marketing, Elsa di *Frozen*, agli eroi della *Marvel* o al

più famoso mago occhialuto uscito dalla penna di Rowling). L’abbigliamento, inoltre, oltre a ricoprire un’ingente fetta del mercato, contribuisce (come del resto i giocattoli) a veicolare certe idee di femminile e maschile, rafforzando i binarismi di genere e, soprattutto, i loro condizionamenti (gli stereotipi che si veicolano attraverso la moda, però, non riguardano esclusivamente il genere, bensì anche la più ampia dimensione culturale e quella religiosa). Non tutta la moda ragiona con finalità commerciali (o esclusivamente tali) e, anche per quanto riguarda l’infanzia, esistono realtà che progettano in un’ottica di sostenibilità e, soprattutto, di rispetto dell’essere bambino, evitando di anticipare i tempi e/o di scimmiettare stili più smalzati e provocanti, tipici di un certo immaginario adulto.

### Di chi sono i “corpi bambini”?

Collegata al discorso sui consumi e la moda, va fatta una riflessione sul fatto che le logiche che sottostanno alle tendenze dell’abbigliamento esercitano, a tutti gli effetti, dei condizionamenti sui “corpi bambini” (così come su quelli delle persone



adulte). Il terreno dei corpi, anche per quanto riguarda l'infanzia, diviene di dominio socio-politico e su di esso influiscono, più o meno visivamente, le scelte che stanno alla base di logiche culturali e di mercato (Prout, 2000). Precoce sessualizzazione, adultizzazione, dimensioni angelicate e innocenti sono solo alcuni degli esempi degli immaginari stereotipati cui l'infanzia viene socializzata e condizionata (Benzoni, 2013; Demozzi, 2016).

I corpi dei bambini e delle bambine sono lo specchio, spesso inconsapevole, dello spirito culturale del loro tempo: "contenitori" nei modi e nei desideri, a volte trofei da esibire nella loro perfezione in miniatura; corpi consumatori, oggetti tra i loro oggetti, vittime di condizionamenti e logiche di mercato. Il fenomeno cui assistiamo si spinge a volte fino a un insidioso processo di adultizzazione: adulti e bambini, infatti, finiscono per assomigliarsi, assumendo gli stessi atteggiamenti, sperando le stesse situazioni, accedendo agli stessi contenuti, indossando, per restare in tema, gli stessi abiti e accessori. Il risultato è un livellamento dei ruoli, una caduta dell'*a-simmetria* tra il mondo dei grandi – che dovrebbe fare e sapere delle cose inaccessibili – e il mondo infantile – che deve anco-

ra apprendere i linguaggi e i costumi dell'adulità, nonché maturare a livello emotivo le competenze per farlo (Olfman, 2005; Contini e Demozzi, 2016). Assistiamo a quella che è stata definita da Postman la "*scomparsa dell'infanzia*" (1984) nei suoi tratti più specifici e originali. Se i rischi di questo trend si traducono, per i bambini e le bambine, in una richiesta di crescita rapida verso il ruolo di "piccoli adulti", è al contempo necessario riconoscere un generalizzato livellamento – in termini di costume e atteggiamenti – dato dal mito "dell'eterna giovinezza", ovverosia del rifiuto dei processi di invecchiamento e, quindi, l'affermarsi di una generalizzata "infantilizzazione". La società, infatti, è caratterizzata da una omologazione estetica che percorre tutto l'arco della vita, dall'infanzia sino all'età matura: tutti vestiti allo stesso modo, con tratti somatici sempre più uniformi e atteggiamenti "amichevoli" e informali qualunque sia il contesto o l'occasione. Le differenze tra giovani e adulti sono, di fatto, molto spesso impercettibili: se questo significa che stia scomparendo l'infanzia o l'età adulta, è, in realtà, solo semplice questione di prospettiva. Ciò che è certo, però, è una nuova configurazione degli stadi della vita che, seguendo la tesi di Postman (1984), sarebbero ridotti a tre: la prima infanzia nel primo stadio, la senilità nel terzo; in mezzo – per un periodo molto lungo ma non meglio definito – lo stadio del "bambino-adulto".

### Tra moda e consumi, cosa fanno i bambini?

Riflettere sulla moda e sull'impatto che essa ha su bambini e bambine significa fare riferimento a dei soggetti in crescita, le cui abilità, conoscenze e attitudini sono in via di strutturazione. Cosa porta l'infanzia ad avvicinarsi alla moda? Quali sono i processi cui è sottoposta, da cosa è attratta (oltre che influenzata)? Il binomio infanzia e moda, infatti, non è solo caratterizzato da quanto sin qui espresso. Attraverso questo incontro prende vita anche un percorso di formazione del gusto e di una certa sensibilità estetica (Ironico, 2007). Attraverso questo incontro, bambini e bambine esercitano la loro parte in qualità di attori sociali che contribuiscono a costruire una certa idea di moda e di infanzia: in altre parole, anche l'ambito dell'abbigliamento rientra tra quelle arene del quotidiano in cui l'infanzia fa esercizio della propria soggettività (Corsaro, 2003; Satta, 2018).

La moda diventa così il luogo della rappresentazione di significati sociali, culturali e individuali, in grado di marcare l'appartenenza del soggetto a deter-



minati gruppi o subculture (Ironico, 2007). Come ha messo in evidenza Wilson (2003), la moda è anche il terreno della definizione dell'identità e della costruzione di un discorso sul sé e sul proprio corpo. Il rapporto con la moda, inoltre, rappresenta, assieme ad altri luoghi privilegiati, un campo di formazione del gusto, in cui si definisce il personale percorso di ricerca estetica di ciascun soggetto.

Un fondamentale momento di apprendimento sui consumi di moda è offerto dalla pratica del *co-shopping*, ossia l'abitudine dei genitori (in larga parte madri) di condividere l'esperienza di acquisto con i propri figli (Carruth e Skinner 2001). Durante questa esperienza di condivisione, al pari di altre che avvengono nella quotidianità familiare (andare al supermercato, cucinare, pulire la casa ecc.), bambini e bambine osservano e, in un secondo momento, imitano i comportamenti agiti dalle figure di riferimento. In tal senso, le esperienze di socializzazione alla moda (che sono strettamente connesse con la socializzazione ai consumi) possono rappresentare occasioni di costruzione di alcune competenze che vanno dalla più basilare capacità di vestirsi e di scegliere come, a quella più raffinata di orientarsi all'interno di un negozio relazionandosi con oggetti e persone, sino alla definizione, pur sempre in fieri, di un proprio gusto estetico, nonché, di un pensiero di consumo critico, sempre più necessario.

### **Il gioco della moda**

Parlando di infanzia, un accostamento della moda al tema del gioco sembra inevitabile. Attraverso il gioco, infatti, soprattutto quello simbolico, bambini e bambine fanno esercizio di creatività, mettendo in scena ruoli, comportamenti e funzioni. In questa cornice che il gioco rappresenta (Bateson, 1996), abiti, costumi, travestimenti, negozi e mercati immaginari o improvvisati sono protagonisti, ed è così che la moda diventa un gioco o, in alcuni casi, che l'infanzia gioca alla moda. Proprio nell'arena ludica (ma non solo), bambini e bambine fanno cultura (Forni e Altan, 2005) e, in riferimento alla moda, partecipano *anche* attivamente (non solo, quindi, come target di mercato) a costruire *la loro* cultura e a significare il loro rapporto con abiti, accessori e con la pratica del vestire. In questi termini, l'infanzia non sarebbe solo un burattino nelle mani delle case di moda o nelle proiezioni di genitori che, laddove economicamente possibile, possono provare piacere nell'agghindare i più piccoli a loro gusto e somiglianza. L'infanzia è *anche*, at-

traverso l'agency dei suoi soggetti, attrice competente nel mondo sociale (Kelle, 2004; Satta, 2018) e, in questo caso, nell'ambito dell'abbigliamento. Quest'ultima riflessione ci conduce quindi a prendere in considerazione il titolo di questo articolo e a svelarne il significato. "*Voglio essere una fashionist!*" è la frase pronunciata da una bambina di quattro anni all'interno di un reparto di abbigliamento per bambini, mentre girava incuriosita tra gli stand, tratta dagli abitini freschi a ricordare l'imminente arrivo dell'estate. I colori, le forme, i diversi abbinamenti sui manichini, le borse appese, gli accessori: tutto era interessante, tutto contribuiva ad arricchire quell'immaginario di sé, della propria identità, corrispondente a un qualche modello ideale (anche se, forse, in qualche modo indotto). Sebbene la prima reazione, nell'ascoltarla, sia stata quella di interrogarsi su cosa stesse succedendo, su quanto di quel *co-shopping* fatto assieme stesse esercitando dei condizionamenti e facesse di questa bambina una perfetta consumatrice nel/del suo tempo, in realtà c'è stato un pensiero che chiedeva di andare oltre quella narrazione. In quel "*voglio essere*" pronunciato con un sorriso, sulla soglia di un camerino (dove, per la cronaca, non sarebbe stato necessario entrare per provare il vestito, ma lo si è fatto per rendere l'esperienza completamente autentica e reale), risuonava anche un'eco di autodeterminazione, di scelta, di interesse a essere protagonista. Allora è qui (come in altri luoghi) che, forse, si possono far incontrare nuovi sguardi sull'infanzia che la vedano partecipante dei suoi contesti e le occasioni di spazio-tempo in cui bambini e bambine possano effettivamente partecipare. Perché la realtà è certamente più complessa di come appare e chi lavora con l'infanzia non può permettersi di liquidare il tema "moda e bambini/e" come l'ennesimo luogo in cui trionfano le logiche della società dei consumi. Certamente queste sono le sue derive (quelle dominanti), ma non è forse possibile intravedere altro in una dimensione che, come abbiamo visto, parla all'infanzia e dialoga con la sua immaginazione?

### **Oltre ciò che è più ovvio e scontato**

Per tornare, dunque, alla domanda da cui siamo partiti: può un terreno, da sempre considerato "leggero", divenire luogo di apprendimento e partecipazione? Può, in altre parole, l'arena della moda, con i suoi aspetti interessanti per l'infanzia, rappresentare un luogo in cui fare esercizio di pensiero (Lipman, 2005; Demozzi, 2021), di scelta, di critica e di autodeterminazione? L'ambito dell'ab-

bigliamento, ad esempio, è da un po' di tempo interessato anche da riflessioni sulla sostenibilità, su un consumo più critico e sulla valorizzazione dello scambio e del riuso. L'educazione ecologica (o come la si voglia definire) incontra sempre di più (e per fortuna) i luoghi della cura e della formazione all'infanzia: perché non valorizzare anche il settore dell'abbigliamento e incoraggiare i più piccoli e le più piccole a riflettere, ad esempio, sui processi che portano alla realizzazione della maglietta che indossano, sull'importanza di aver cura anche degli oggetti, sulla capacità di riconoscere che, dietro a un'etichetta, possono esserci storie tra loro molto diverse e, soprattutto, più o meno virtuose? In questo modo, anche quel "voglio essere una fashionist!" potrebbe assumere un nuovo significato: andando oltre la semplice spinta consumistica, potrebbe essere il risultato di una volontà dietro a cui giacciono scelte più consapevoli. Fosse anche solo per imparare a riconoscere, anziché far leva sul desiderio di imitazione dell'adulto proponendo soluzioni estetiche distintive di altre età della vita, ciò che effettivamente parla all'infanzia in maniera autentica, ponendosi in sintonia con il suo universo. È questo l'esempio virtuoso di un brand bolognese, *les libellules* (leslibellules.it), nato nel 2010 dalle idee e dalle mani di tre donne designer, che nelle loro creazioni evocano un immaginario strettamente connesso alla letteratura, all'illustrazione e alla grafica per l'infanzia (Pompa, 2018). Per non parlare del fatto che queste stesse creazioni sono spesso pensate per essere indossate da bambini e bambine, senza distinzione, testimoniando un'attitudine a proporre collezioni il più possibile *gender free*: quanto potrebbe essere arricchente, anche all'interno di una sezione o di una classe, lavorare, proprio a partire dai vestiti, attorno a una riflessione sul maschile e il femminile, nonché sulla valorizzazione delle differenze (Ghigi, 2019)? Per fare la differenza, spesso, si dovrebbe cambiare prospettiva: certo non improvvisando ma "sfruttando" ciò da cui l'infanzia appare incuriosita e, per certi aspetti, il mondo dell'abbigliamento, con la sua possibilità di creare, di travestirsi, di immaginare e narrare, potrebbe rientrarvi a pieno titolo. Relazionandosi ai bambini e alle bambine come soggetti di oggi (e non come "agli adulti di domani"), si riconosce il loro sguardo sul mondo e, soprattutto, il loro intervento attivo su di esso. Anche la moda, quindi, al di fuori di una facile retorica dei consumi, può divenire luogo di apprendimento e, soprattutto, di partecipazione; questo,

però, solo se il mondo adulto, là fuori, è disposto a incontrare l'infanzia e, in una postura di osservazione, ad accoglierne le sue istanze, accompagnandola a una costruzione di senso che sia significativa per sé e per il resto dell'umanità.

## Bibliografia

- Bakan J., 2004, *Assalto all'infanzia*, Milano, Feltrinelli.
- Bateson G., 1996, *Questo è un gioco. Perché non si può mai dire a qualcuno "gioca!"*, Milano, Cortina.
- Benzoni S., 2013, *L'infanzia non è un gioco*, Roma-Bari, Laterza.
- Bondioli A., Bobbio A., 2019, *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Roma, Carocci.
- Carruth B.R., Skinner J.D., 2001, *Consumer Goals/Skills that Mothers Want their Children to Learn*, in "International Journal of Consumer Studies", 25 (4), pp. 290-298.
- Contini M., Demozzi S. (a cura di), 2016, *Corpi bambini. Sprechi di infanzie*, Milano, FrancoAngeli.
- Corsaro W., 2003, *Le culture dei bambini*, Bologna, il Mulino.
- Demozzi S. (a cura di), 2021, *Contesti per pensare. Riflessioni su pedagogia, indagine filosofica e comunità di ricerca*, Milano, FrancoAngeli.
- Demozzi S., 2019, "I bambini giocano grande?", in A. Bondioli, A. Bobbio (a cura di), *Gioco e infanzia. Teorie e scenari educativi*, Roma, Carocci, pp. 103-126.
- Demozzi S., 2016, *Infanzia inattuale. Perché le bambine e i bambini hanno diritto al rispetto*, Parma, Edizioni Junior - Spaggiari Edizioni.
- Forni E., Altan F.T., 2005, *La prospettiva del ranocchio. Lo sguardo dei bambini sul mondo adulto*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Ghigi R., 2019, *Fare la differenza. Educazione di genere dalla prima infanzia all'età adulta*, Bologna, il Mulino.
- Ironico S., 2007, *Comunicare all'infanzia: dalla socializzazione ai consumi alla socializzazione alla moda*, in "Oculi. Occhio semiotico sui media", vol. 8, n. 8, pp. 1-15.
- Kelle H., 2004, "I bambini costruiscono l'infanzia. Approcci etnografico-costruttivisti alle culture dei pari", in H. Hengst, H. Zeiher (a cura di), *Per una sociologia dell'infanzia*, Milano, FrancoAngeli.
- Lipman M., 2005, *Educare al pensiero*, Milano, Vita e Pensiero.
- Olfman S. (a cura di), 2005, *Childhood Lost: How American Culture is Failing Our Kids*, Westport, Greenwood Publishing Group.
- Pompa C., 2018, *Un progetto culturale per la Moda Bambino: intervista a Paola Parenti di les libellules*, in "ZoneModa Journal", vol. 8, n. 2, pp. 135-141.
- Postman N., 1984, *La scomparsa dell'infanzia. Ecologia delle età della vita*, Roma, Armando.
- Prout A., 2000, *The Body, Childhood and Society*, Basingstoke, Palgrave Macmillian.
- Satta C., 2018, *L'infanzia in gioco. Una lettura sociologica della moda bambino*, in "ZoneModa Journal", vol. 8 n. 2, pp. 1-22.
- Wilson E., 2003, *Adorned in dreams, Fashion and modernity*, London, I.B. Tauris.

# Abbigliamento comodo

Eliaana Porretta

“Abbigliamento comodo” è la risposta che viene data ai genitori che chiedono, in previsione di laboratori soprattutto di natura motoria, cosa debba indossare il proprio bambino o la propria bambina. Ma... quante volte vediamo arrivare bambine e bambini con un abbigliamento sì comodo, ma che induce i genitori a raccomandazioni quali... “Stai attento!! Non ti sporcare!! Non rovinare l’abbigliamento!!” Solo perché lo hanno appena acquistato? Ricordo ancora una mamma che mi scongiurava di togliere dalle mani della sua bambina dei pennarelli perché si sarebbe potuta sporcare e il suo lungo vestito costava... peccato che fosse un corso sui colori (con tanto di grembiolino plastificato proprio per non sporcarsi) e soddisfare la richiesta del genitore avrebbe significato non permettere alla bambina di sperimentare i materiali messi a disposizione. Come dimenticare la bambina Giulia (nome di fantasia) durante un incontro di psicomotricità? Sembra curiosa, entusiasta e impaziente di fare il salto come i suoi compagni: la osserviamo arrampicarsi

sul cubo in modo strano, impacciato; si piega leggermente sulle ginocchia per prendere lo slancio, qualcosa la blocca ed evita di piegarsi. Improvvisamente lo sguardo sorridente scompare per lasciar posto a uno sguardo dubbioso. Adesso sembra ripensarci, guarda i suoi compagni che la incitano a saltare (credo non per incoraggiamento ma perché così possono saltare anche loro). Giulia fa un cenno di piegarsi sulle ginocchia per darsi lo slancio e saltare: di nuovo l’azione si blocca, i suoi compagni che sono in fila sono sempre più impazienti. Allora si allunga sulla piattaforma e si lascia (cadere) buttare giù. Non proverà più a saltare, per un po’ osserva i salti degli altri, dopo intraprenderà altri giochi non motori. Cosa era successo? Un deficit nell’integrazione somatopsichica? No, aveva sem-

plícemente dei pantaloni stretti che non le permettevano di muoversi. Ritorna alla mente anche Alessandro (nome di fantasia) che entra nella sala psicomotoria in punta di piedi, cosa che rende la sua andatura un po’ impacciata e buffa: perché non riesce a correre? Ci accorgiamo che il suo pantalone è troppo lungo e lui, per non far toccare l’orlo in terra, è costretto a mettersi in punta di piedi. Facciamo un risvolto, così potrà correre liberamente... ma il risvolto ogni tanto va rifatto e questo comporta l’interruzione regolare dei suoi giochi. Da ultimo cito Diego (nome di fantasia), che aveva sì un abbigliamento che poteva sporcare ma, a causa della taglia un po’ troppo grande, la forza di gravità aveva la

meglio sui suoi movimenti... idem giochi interrotti. Questo indica che il tema dell’“abbigliamento adeguato” spesso è affrontato con estrema superficialità. Gli esempi appena fatti mi inducono a ricordare che il movimento è una vera e propria forma di espressione corporea che permette al bambino di raccontarsi, di esplorare, sperimentare il mondo circostante e quindi

di apprendere. Chissà forse la soluzione, oltre naturalmente a sensibilizzare gli adulti sul tema, è tornare al cosiddetto “vestito della domenica”. Tempo fa alcuni anziani mi raccontavano di quando, da bambini soprattutto per andare a messa la domenica, indossavano il *vestito buono*. Il *vestito buono* era un abbigliamento costoso e/o nuovo e non doveva assolutamente essere sciupato. Loro stavano molto attenti e ne comprendevano il valore, ma che sofferenza vedere il pallone e non poter giocare con i loro compagni! Tuttavia erano altresì consapevoli che durante la settimana avrebbero potuto giocare senza problemi. Il bambino ha il diritto di sperimentare il movimento del proprio corpo nello spazio. Per questo si vuole sottolineare l’importanza di un abbigliamento adeguato.



## PICCOLO PLAUTO STILISTA DELL'IMMAGINARIO

Marco Dallari 2022

QUESTO BELL'ABITO DA MOSCHETTIERE  
TELETRASPORTA IN EROICHE ATMOSFERE,  
CONTRO GLI SGHERRI DEL CARDINALE  
CHE ALLA REGINA VOGLION FAR MALE,  
ME E I MIEI COMPAGNI, PARI A NESSUNO:  
UNO PER TUTTI E TUTTI PER UNO!



UN'AVVENTURA FRA LE PIÙ BELLE  
È FARE L'ESPLORATORE DI STELLE  
E DEL COSMONAUTA L'ABBIGLIAMENTO  
MI PORTA IN VOLO FELICE E CONTENTO  
DA OGGI FINO AL 2040  
SU MARTE E SATURNO CON ASTROSAMANTHA

E RINUNCIARE CERTO NON PUOI  
ALL'ABBIGLIAMENTO DA VERO COW BOY,  
CON LO SCERIFFO, IL SALOON, SIGNORINE  
A VOLTE MAESTRE A VOLTE SGUALDRINE,  
MANDRIE, BISONTI, FIUMI, FORAGGIO,  
CARRI E PIONIERI IN ETERNO VIAGGIO...



INFINE CERTO NON PUOI NON AVER  
LA PALANDRANA DELL'HARRY POTTÈR  
CHE CON LE AMICHE E GLI AMICI MIGLIORI  
COMBATTE VOLDÈMORT E I DISSENNATORI.  
AL GIOCO, AI SOGNI E ALLA FANTASIA  
FA SEMPRE BENE UN PO' DI MAGIA...

INSOMMA, SE UN ABITO DEVO INDOSSARE  
SO BENE CHE IL MEGLIO LO POSSO TROVARE  
DENTRO UNA STORIA, UN ALBO ILLUSTRATO,  
IN UN RACCONTO BEN RACCONTATO.  
IL REPERTORIO È DAVVERO ASSAI VARIO  
ALLA BOUTIQUE DELL'IMMAGINARIO!



# La qualità del tempo schermo

Gli studi scientifici segnalano un forte influsso dell'esposizione precoce e intensiva agli schermi su tutti gli aspetti dello sviluppo infantile. Nelle famiglie cresce la consapevolezza che siamo di fronte a qualcosa di nuovo, che ha potenzialità per gli adulti, ma grandi rischi soprattutto per i bambini nei primi sei anni di vita. Questo contributo descrive i pericoli a oggi ravvisati dalla letteratura scientifica, soffermandosi su un importante aspetto sempre più esplosivo al momento dell'ingresso nella scuola primaria: i problemi del linguaggio dovuti a una esposizione precoce e prolungata agli schermi.

## Parole chiave

Tempo schermo, ambiente schermo, digitale, linguaggio

## Un'età molto critica per il tempo schermo

I pericoli dell'esposizione precoce e prolungata agli schermi in età prescolare sono spesso sottovalutati a livello sociale nonostante esistano importanti studi scientifici e dichiarazioni mediche, che tuttavia educatori, genitori e gli stessi pediatri conoscono poco. In queste dichiarazioni si parla di *screen time* (*tempo schermo*) in riferimento al tempo di esposizione a tutti i diversi tipi di *device*: televisione, dvd, tablet, smartphone, console di gioco. Vorrei precisare subito che parlare di *tempo schermo* includendo ogni tipo di *device* non significa evidenziarne solo la quantità (ovvero la durata dell'esposizione) ma anche e soprattutto la qualità, cioè i *contenuti* e il *contesto*. Sono state prese in considerazione le dichiarazioni delle seguenti associazioni pediatriche:

- American Association of Pediatrics (AAP);
- Società Italiana di Pediatria (SIP);
- Canadian Paediatric Society (CPS).

## Per lo sviluppo del linguaggio infantile

### Simone Lanza

Università di Milano-Bicocca,  
Docente di sostegno di scuola primaria,  
distaccato per ricerca di dottorato presso l'Università

## Tempo schermo e sviluppo del linguaggio

La correlazione tra ritardi e problemi del linguaggio, le cui diagnosi sono in forte aumento, e l'uso degli schermi in età prescolare è segnalata con preoccupazione dalle dichiarazioni delle suddette associazioni pediatriche. Un saggio (Kostyrka-Alchorne *et al.*, 2017) ha permesso di fare il punto tra oltre 7000 articoli riferiti alla fascia di età 0-9 anni: gli schermi disattivano l'attenzione, riducono le interazioni di gioco e le interazioni con gli adulti, aumentano i rischi di disturbi del linguaggio. Più recentemente uno studio di meta-analisi condotto dal gruppo di Dimitri Christakis ha analizzato oltre 40 studi sperimentali: una maggiore quantità di tempo schermo è stata associata negativamente allo sviluppo del linguaggio infantile, mentre una migliore qualità dell'uso dello schermo (basata cioè sulla co-visione da parte di un adulto) era associata positivamente alle abilità linguistiche del



© triocan - Adobe Stock

bambino. Pertanto “i risultati di questa meta-analisi supportano le raccomandazioni pediatriche per limitare la durata dell’esposizione dei bambini agli schermi, per selezionare una programmazione di alta qualità e per la co-visione quando possibile” (Madigan et al., 2020).

La correlazione evidenziata può sempre essere interpretata al contrario: i bambini con problemi di linguaggio (con eziologia genetica, epigenetica ecc.) sono più propensi a isolarsi con un maggiore tempo schermo. Questa affermazione contiene importanti verità. Alcuni studi hanno rivelato che i genitori di bambini con disabilità generiche sono più propensi a lasciare i figli davanti agli schermi per calmarli o tenerli occupati. Tali azioni finiscono per avere effetti peggiori sul lungo periodo, dando vita a veri e propri circoli viziosi (Osika, 2021).

Dal punto di vista pediatrico ed educativo ciò che va spezzato, non solo nel caso dei bambini con

difficoltà, è proprio questo circolo vizioso legato al linguaggio: più tempo schermo determina maggiori difficoltà di linguaggio, che portano a una minore relazione adulto-bambino, che a sua volta determina chiusura relazionale e quindi più tempo schermo (Duflo, 2018; Ducanda, 2021).

Purtroppo sembra invece che molti sforzi – a scuola come in famiglia – si concentrino nel rendere più umano l’ambiente digitale, allestendolo in modo che sia sempre più intelligente, il che contribuisce a rendere le relazioni umani superflue. Tuttavia è proprio un tempo impoverito di relazioni umane l’aspetto più pericoloso per lo sviluppo infantile, e ciò è particolarmente evidente nell’ambito dello sviluppo del linguaggio.

### **Discriminazione fonetica**

Quando una neonata viene al mondo (mi sia permesso l’uso del femminile neutro anziché il ma-

schile neutro), ha un patrimonio genetico che le permette di acquisire qualsiasi lingua disponibile sul pianeta, una delle circa 6000 esistenti (il numero è indicativo e dipende dalla definizione di lingua). Nel primo anno dovrà imparare a discriminare foneticamente tra le 200 vocali e 600 consonanti che costituiscono il patrimonio fonetico dell'*homo sapiens*. Anche questi numeri sono indicativi perché le vocali cardinali sono solo tre (/a/, /i/, /u/), dalle cui combinazioni ne esce una babele di vocali; anche il fonema, del resto, è qualcosa di ben poco definibile: alcuni fonemi sono indistinguibili per lo spettrografo sonoro, mentre altri possono avere spettrogrammi notevolmente diversi; infine, lo stesso fonema varia da parola a parola a seconda della sua combinazione con altri fonemi (ad esempio, la /b/ di buono è diversa da quella di banana). Ciascuna lingua umana usa (e distingue) da 15 a 141 fonemi, l'inglese ne ha 44 (nonostante si scrivano nei modi più fantasiosi) e l'italiano 30. L'essere umano nasce cittadina del mondo, ma nel primo anno deve imparare una sola lingua (oppure due se bilingue).

La neonata sviluppa una discriminazione fonetica selezionando questa quarantina di fonemi che caratterizzano la sua lingua madre. Questa discriminazione - ardua persino per lo spettrografo - avviene nel primo anno di vita. Il team di Patricia Kuhl (Kuhl et al., 2003) ha insegnato il cinese a bambini/e di 9-10 mesi. Un primo gruppo ha appreso i fonemi da quattro insegnanti madrelingua per circa 5 ore in 12 sessioni in cui si utilizzavano interazioni, giochi, libri ecc. A un altro gruppo i medesimi insegnanti hanno svolto l'apprendimento tramite video con modalità e tempistiche identiche. Risultato: le bambine che hanno ricevuto le lezioni dal vivo hanno imparato a discriminare i fonemi cinesi, mentre chi le ha seguite via schermo ha mostrato di avere le stesse capacità del gruppo di controllo, che non aveva seguito alcuna lezione. In sintesi, l'apprendimento fonetico tramite schermo a 9-10 mesi è nullo.

### Schermi di sottofondo

Benché gli effetti dell'ambiente schermo fossero già stati analizzati dai ricercatori negli anni Ottanta, e in particolare da Wachs (1986), che identificò nel *background television* (la televisione di sottofondo, accesa e non guardata) uno dei rumori ambientali di fondo (insieme alla lavapiatti!) che interferiva negativamente nell'elaborazione verbale infantile e nella stimolazione verbale genitoriale, è nel XXI



secolo che sempre più studi specifici hanno preso a indagare in maniera più approfondita i disturbi causati dagli schermi indiretti. Daniel Anderson e Marie Evans (2001) hanno definito la televisione di sottofondo come *“contenuti che non sono esplicitamente progettati per i bambini piccoli e a cui danno poca attenzione attiva”*. Il *background screen* implica l'esposizione a contenuti inappropriati dedicati ai grandi (fratelli maggiori o adulti), l'interruzione continua e la distrazione del bambino dalle attività di gioco, di interazione sociale, di pensiero verbale. La bambina è distratta continuamente dalle luci o dai suoni e viene privata della relazione con l'adulto immerso nella visione dello schermo. L'ambiente domestico a cavallo dei due secoli va via via saturandosi di giocattoli elettronici (dal 10% nel 1997 al 60% nel 2000) a scapito di quelli tradizionali, con evidenti perdite rispetto all'attaccamento e allo sviluppo della fantasia. Gli autori un po' preoccupati concludevano: *“man mano che i nuovi media*





© Aron W. - Austria - Adobe Stock

*diventano sempre più realistici, temiamo che le linee tra fantasia e realtà, già sfocate, lo diventino maggiormente” (Anderson e Evans, 2001).*

È soprattutto merito del gruppo di lavoro di Tiffany Pempek e Daniel Anderson aver condotto le prime misurazioni empiriche sugli effetti distrattivi dello schermo di sottofondo in un periodo in cui si conosceva ancora poco l’impatto di questo fenomeno. Gli studiosi hanno registrato, esaminato e contato il numero di interruzioni dal gioco da parte di bambini di 1, 12, 24 e 36 mesi, osservando quanto e come la sola presenza di uno schermo interrompesse l’attenzione focalizzata e aumentasse i cambi di gioco (Pempek *et al.*, 2014). Hanno anche analizzato come l’interazione con i genitori prodotta dalla presenza di uno schermo televisivo alterasse in negativo la quantità di scambi verbali e non verbali (Kirkorian *et al.*, 2009; Pempek *et al.*, 2014).

È importante considerare quanto la psicologia dello sviluppo ha già da tempo scoperto soprat-

tutto grazie agli studi di Lev Vygotskij: quando il bambino sta giocando con qualcosa oppure inizia a parlare tra sé, è concentrato con il giocattolo con il quale parla o pensa a voce alta, talvolta parla di sé in terza persona. In presenza di una televisione accesa, la sua attenzione primaria viene catturata da luci e suoni e distratta dal compito ludico cognitivo umano di attenzione focalizzata. Con grande lungimiranza, Anderson e Evans all’inizio del XXI secolo dichiaravano che *“in molte case americane si stanno acquisendo ‘home theater’ con grandi schermi ad alta definizione dotati di audio surround (con sette fonti sonore diverse da quella video). Sembra probabile che gli effetti dirompenti di rottura della TV di sottofondo verranno solo ingigantiti”* (Anderson e Evans, 2001).

Se la grandezza degli schermi del XXI secolo era impensabile per quella letteratura scientifica che ne aveva annunciato l’abuso, qualcosa di inaspettato e forse ancora più invadente si è aggiunto all’ambiente domestico occidentale: un piccolissimo computer, che fungeva anche da macchina fotografica e telefono, avrebbe perfezionato il quadro degli *schermi indiretti*. Una recente revisione sistematica di tutti gli studi in lingua inglese pubblicati dal 2007 al 2016 che analizzano gli effetti degli smartphone sulla relazione genitori-figli ha rilevato che *“ci sono prove di associazioni tra l’uso del cellulare dei genitori, l’attenzione di cura e i cambiamenti nel comportamento del bambino. L’utilizzo di dispositivi mobili durante le attività genitoriali, anche se poco frequente e breve, può essere un potente distrattore di attenzioni genitoriali”* (Beamish *et al.*, 2019).

Gli effetti degli smartphone utilizzati dagli adulti sullo sviluppo del linguaggio infantile sono misurati empiricamente in diversi studi recenti. Tra questi spiccano quelli condotti dal gruppo di Jenny Radesky durante i pasti. In un esperimento strutturato nel quale le madri proponevano vari cibi ai figli di sei anni, l’uso dello smartphone non era regolamentato: le madri che durante l’esperimento lo hanno usato per scelta hanno avuto un minor numero di interazioni verbali e non verbali con i propri figli. Il numero di interazioni diminuisce ancor di più in presenza di cibi mai provati prima, che avrebbero bisogno invece di maggiori incoraggiamenti (Radesky *et al.*, 2015).

### **Il deficit da schermo**

È nel tempo diretto a contatto con lo schermo, però, che il bambino sviluppa ancor meno il linguaggio: in primo luogo perché non ha interazioni

con adulti, in secondo luogo perché ciò che sente non produce apprendimenti significativi. Rachel Barr e Harlene Hayne hanno condotto un esperimento dove si mostrava a bambini una spiegazione dal vivo e una tramite video. Le procedure sono identiche, con il medesimo adulto che usa un burattino mostrando tre tipi di operazioni: sfilare un guanto, scuoterlo per mostrare una campana all'interno e rimuovere la campana. Anche dopo un periodo di sole ventiquattro ore, i bambini di 12 e 15 mesi imitano con una certa facilità le dimostrazioni dal vivo. I bambini che hanno guardato le azioni tramite video hanno un certo successo solo con il primo gesto. Quando questa procedura è stata estesa a bambini di 30 mesi, per avere risultati significativi bisognava dare una sola istruzione e dar loro il burattino subito dopo l'esperimento anziché ventiquattro ore dopo come previsto dal protocollo (Barr e Hayne, 1999; Hayne et al., 2003).

Sulla base degli esperimenti appena descritti, nonché su una terza linea di esperimenti basata sul nascondimento di un oggetto e la descrizione del luogo (un oggetto viene nascosto nella camera adiacente mentre i bambini osservano in gruppo attraverso una finestra; un secondo gruppo al posto della finestra ha un monitor), Anderson e Pempek (2005) hanno definito *video deficit* lo scarto tra l'apprendimento linguistico nella vita reale e quello mediato dallo schermo: "*Benché i bambini molto piccoli siano sensibili alla comprensione dei programmi televisivi, altra questione è se possono o meno imparare qualcosa da questi programmi. La totalità dei risultati finora suggerisce che i bambini molto piccoli imparano di meno dalla televisione che da equivalenti esperienze di vita reale. Ci riferiamo a questo come deficit video*". La differenza tra comprendere una storia e apprendere qualcosa è essenziale. Recentemente molti studiosi affini hanno optato per una "teoria più coerente" parlando genericamente di *transfer deficit* dovuto ai diversi media usati. In realtà i risultati indicano che, nonostante i diversi schermi, l'apprendimento nella vita reale è sempre migliore (Barr e Linebarger, 2017). Sarebbe più corretto parlare quindi di *deficit da schermo*. Nell'imparare vi è una intenzione educativa di chi insegna e un cambiamento cognitivo da parte di chi apprende, che sa trasferire tale apprendimento in un altro contesto.

### Un maternese per apprendere

Se nel mondo le lingue sono diverse, sembrerebbe unica (e quindi forse universale) la modalità di

apprendimento. Il modo con cui gli adulti di tutto il mondo – non solo mamme e papà, ma gli adulti in generale – si rivolgono a una neonata usando tonalità emotive, distinzioni fonetiche, empatia e gesti è denominato *maternese* (*motherese*), a volte impropriamente detto *lingua universale*. Estendendo al cinese precedenti studi condotti su inglese e tedesco, Grieser e Kuhl (1988) hanno messo a fuoco alcuni caratteri universali del maternese: le sue caratteristiche non derivano dalla sintassi o dalla semantica ma dalla prosodia, che alterando drasticamente la voce conferisce al maternese una qualità acustica unica. Ciò obbedisce a tre finalità non alternative tra loro: una fonetica (per isolare i fonemi della lingua madre), una attenzionale (per attirare l'attenzione del neonato), una relazionale (per attivarlo emotivamente).

Per sviluppare il linguaggio occorre parlare entrando in relazione, gesticolare, condividere intenzionalità. Prendere le manine quando si dice "che bel-le ma-ni-ne!". Saper parlare non significa destreggiarsi meccanicamente ripetendo colori, cifre, etichette in diverse lingue (come accade con le app "intelligenti" per bambini piccoli), ma soffermarsi su un'intenzione in una logica di scambio di messaggi con il destinatario. Saper parlare significa comprendere e farsi capire usando sguardi, gesti, parole, attirando l'attenzione dell'interlocutore e la sua intelligenza emotiva. Questo scambio in cui la componente contestuale e non verbale è maggiore di quella verbale è essenziale al bambino e può avvenire solo in una costante relazione umana.

### Dal gesto alla parola

Nei primi mesi di vita, in particolare nel periodo del *pointing*, si formano tutti quegli elementi della comunicazione non verbale che Daniel Stern descrive come *sintonizzazione degli affetti*. Secondo le recenti teorie di Michael Tomasello sull'origine del linguaggio, esso si svilupperebbe a partire da una infrastruttura specie-specifica (propriamente solo umana) della *cooperazione* che precede il linguaggio e lo rende possibile. La sintonizzazione degli affetti consente al neonato di accedere alla comunicazione verbale umana tramite l'interazione oculare, l'attenzione congiunta e i gesti che permettono di capire le intenzioni altrui e agire in base a esse. Durante il *pointing* i bambini additano oggetti, imparano parole, oltre a richiamare attenzione e interesse emotivo per gli oggetti in una forma triadica tipica della comunicazione umana (io-tu-

esso). Ciò che rende possibile lo sviluppo del linguaggio sono *attenzione congiunta e fini condivisi*, ed è su questo *terreno comune* (io so che tu sai che io so) che si sviluppa il linguaggio, prima con i gesti e poi con le parole (Tomasello 2009, 2010). Il vocabolario di un bambino cresce rapidamente dalle poche parole del *pointing* alle 15.000 parole dei 5 anni di età, cioè una parola per ogni ora in cui è sveglio.

Come avevano già mostrato gli studi di Jerome Bruner, per sviluppare questa sintonia emotiva che permette la comunicazione preverbale è necessario che nei primi mesi di vita il cervello del genitore sia ben sintonizzato con il cervello del bambino. Senza questa sintonia emotiva, senza questo aggancio e collegamento, senza questo *filo* diretto che permette la comunicazione *preverbale* lo sviluppo del linguaggio è a rischio (Duflo, 2018). Lo sguardo negli occhi durante l'allattamento, i sorrisi, le voci, non solo danno un attaccamento sicuro, ma sono il nutrimento per lo sviluppo del linguaggio. Nel 1964, con l'esperimento dello *Still Face*, Edward Tronick studiava la relazione madre-bambino per analizzare gli effetti dei visi depressi sullo sviluppo infantile, osservando i comportamenti che i bambini mettevano in atto per sintonizzarsi

emotivamente con il volto impassibile della mamma. La conclusione di Duflo a questo proposito dovrebbe farci riflettere: *“il bambino che nasce oggi in un mondo saturo di schermi vive più esperienze di rotture relazionali che quello dei test dell'epoca del dottor Tronick”* (Duflo, 2018). Nei gesti preverbali, nel *pointing* e in particolare attraverso il *contatto oculare*, si sviluppa l'*intenzionalità condivisa*, che è il prerequisito linguistico più importante, ciò che permette all'*homo sapiens* di parlare. Quando i bambini stanno imparando a parlare le interazioni umane devono essere ancor maggiori e il tempo schermo inesistente.

### L'ambiente schermo

Dopo questa breve rassegna storico-critica, che parte dai tempi in cui una piccola tv in bianco e nero costituiva un mero rumore di fondo al pari delle rumorose lavapiatti e altri oggetti di ambienti chiassosi degradanti per lo sviluppo infantile, arriviamo a oggi, in cui l'ambiente è pieno di schermi e fonti audio-visive distrattive, che in letteratura inglese vengono denominati in vari modi:

- *media background* (tv, pc, console, tablet);
- *background (theater) television* (tv);
- *mobile screen*, ovvero gli *smartphone*.



© Impact Photography - Adobe Stock

Tutti questi *schermi indiretti* (*background screens*) deprivano la relazione educativa dei canali emotivi e attenzionali, e diminuiscono drasticamente il numero di interazioni non verbali e verbali che stimolano lo sviluppo della bambina. Se agli effetti degli schermi indiretti si sommano tutti gli effetti diretti del *tempo schermo* trascorso dalla bambina a contatto con gli schermi, caratterizzati come abbiamo già osservato dal deficit video, otteniamo le due caratteristiche che qualificano l'ambiente schermo: un impoverimento del numero di interazioni durante il tempo schermo diretto e indiretto, e una minore quantità di tempo relazionale in termini assoluti. Parlerei quindi di *ambiente schermo* per indicare un ambiente educativo (casa, scuola ecc.) in cui ci sono schermi che, direttamente o indirettamente, sono nel raggio visivo dell'infante e ne distraggono l'attenzione in modo continuativo o intermittente, riducendo la comunicazione linguistica e non verbale. In questo modo si recupera anche il concetto di *ambiente* educativo, caro alla letteratura degli anni Ottanta al cui interno sono nati i primi studi sugli effetti della tv nella prima infanzia. Studi che oggi invece si focalizzano troppo sul medium in sé o nella sua relazione con l'infante.

Per Jean Jacques Rousseau tre elementi educano: persone, cose, natura. Con il concetto di *ambiente schermo* si vuole evidenziare che è la relazione tra questi tre elementi ciò che orienta l'educazione. Naturalmente il deficit video che ho descritto ha a che vedere solo con l'infanzia. Un adulto comprende benissimo delle consegne tramite un video e certamente può migliorare la lingua straniera ascoltando madrelingua che parlano, così come godersi film che sono opere d'arte contemporanea. E pur tuttavia l'*ambiente schermo* ha ricadute negative anche su adolescenti e adulti, che restano fuori dalla mia trattazione. Diciamo solo che in una comunicazione tramite schermo (specialmente le chat di sole parole scritte) l'attenzione viene alterata poiché la tonalità emotiva e la comunicazione non verbale sono ridotte e l'essere umano, non potendo condividere le finalità comunicative, è portato ad *attribuire finalità* all'interlocutore (isolamento, velocità e disattenzione facilitano l'attribuzione di cattive intenzioni). In ogni caso è consigliabile che l'ambiente schermo sia *evitato* nella prima infanzia (0-6 anni), *controllato* e *moderato* nella seconda (7-12 anni), *autoregolamentato* nell'adolescenza (14-18 anni).

L'unico *ambiente schermo* che permette la crescita psicofisica e lo sviluppo del linguaggio nei bambini



© Dmitry - Adobe Stock

in età prescolare è quello dove gli effetti distrattivi sono minimi, cioè dove *tutti* gli schermi sono spenti, proprio come consigliano i pediatri.

A oggi gli studi sull'apprendimento in età prescolare riconoscono che tramite video esso è inferiore rispetto a quello effettuato di persona. Se anche non possiamo escludere che i computer del futuro possano colmare gran parte del *deficit video* qui descritto (cosa che chi scrive esclude perché considera le macchine incapaci di sintonizzazione emotiva e attenzione congiunta), resterebbe comunque l'inquietante interrogativo di cosa abbiamo da fare gli umani di più interessante se non toccare, parlare, educare e prendersi cura della loro prole. In ogni caso, il maternese ci ricorda che fino a oggi l'interazione corporale e verbale è fondamentale nello sviluppo del linguaggio per attivare l'attenzione, l'emozione, la comprensione fin dal giorno della nascita. Inoltre gli effetti psicologici dello schermo in termini di identità non sono ancora stati indagati: che ruolo fantasmatico gioca nello sviluppo del neonato l'essere allattato insie-

me a un oggetto che gode di maggiori attenzioni? E se questo oggetto è usato e toccato, posseduto dal neonato come suo oggetto transazionale al posto di un peluche? Per il momento sappiamo solo che, a differenza dei giocattoli tradizionali che aumentavano gioco, pensiero, linguaggio come ammirevolmente descritto da Piaget e Vygotskij, gli schermi rallentano lo sviluppo del linguaggio. Nella seconda metà del XX secolo lo schermo televisivo ha preso letteralmente il posto del focolare domestico, o il posto di capotavola per dirla con Mario Lodi, mentre nel XXI secolo la pluralità di schermi si è sparsa in tutta la casa senza più un centro, ma ponendo in modo più radicale il tema della regolazione di tale ambiente schermo.

Alla luce di questo approfondimento sul linguaggio possiamo tornare alle raccomandazioni dei pediatri per capirne meglio l'importanza e prenderle con maggiore serietà: in età prescolare si sconsiglia il tempo schermo (zero minuti prima dei 2 anni, al massimo 60 di co-visione fino alla scuola primaria, non durante i pasti, né prima di andare a letto; selezionando la qualità dei contenuti, visionando insieme e interagendo, ma soprattutto avendo alternative valide e non usando lo schermo per gestire conflitti, ovvero come castigo o premio). Infine, ci rassicurano che un'esposizione precoce allo schermo non favorisce uno sviluppo di migliori competenze digitali in età adulta, ma al contrario le pregiudica.

## Bibliografia

American Academy of Pediatrics (AAP): Radesky J., Christakis D.A. et al., 2016, *Media and Young Minds*, in "Pediatrics", vol. 138, n. 5, novembre.

Anderson D.R., Pempek T.A., 2005, *Television and Very Young Children*, in "American Behavioral Scientist", vol. 48, n. 5, gennaio, pp. 505-522.

Anderson D.R., Evans M.K., 2001, *Peril and potential of media for infants and toddlers*, in "Zero to Three", vol. 22, n. 2, ottobre/novembre, pp. 10-16.

Barr R., Hayne H., 1999, *Developmental changes in imitation from television during infancy*, in "Child Development", vol. 70, n. 5, settembre/ottobre, pp. 1067-1081.

Barr R., Linebarger D.N., 2017, *Media Exposure During Infancy and Early Childhood. The Effects of Content and Context on Learning and Development*, Springer Switzerland, Cham.

Beamish N., Fisher J., Rowe H., 2019, *Parents' use of mobile computing devices, caregiving and the social and emotional development of children: a systematic review of the evidence*, in "Australasian Psychiatry", vol. 27, n. 2, aprile, pp. 132-143.

Canadian Paediatric Society (CPS): Ponti M., Bélanger S., Grimes R. et al., 2017, *Screen time and young children: promoting health and development in a digital world*, in "Paediatrics & Child Health", vol. 22, n. 8, dicembre, pp. 461-468.

Ducanda A., 2021, *Les tout-petits face aux écrans. Comment les protéger*, Monaco, éditions du Rocher.

Duflo S., 2018, *Quand les écrans deviennent neurotoxiques. Protégeons le cerveau de nos enfants!*, Vanves, Marabout.

Grieser D.L., Kuhl P.K., 2015, *Maternal speech to infants in a tonal language: Support for universal prosodic features in motherese*, in "Developmental Psychology", vol. 24, n. 1, 1988, pp. 14-20.

Hayne H., Herbert J., Simcock G., 2003, *Imitation from television by 24- and 30-month-olds*, in "Developmental Science", vol. 6, n. 3, giugno, pp. 254-261.

Kirkorian H.L., Pempek T.A., Murphy L.A., Schmidt M.E., Anderson D.R., 2009, *The impact of background television on parent-child interaction*, in "Child Development", vol. 80, n. 5, settembre/ottobre, pp. 1350-1359.

Kostyrka-Allchorne K., Cooper N.R., Simpson A., *The relationship between television exposure and children's cognition and behaviour: A systematic review*, in "Developmental Review", n. 44, 2017, pp. 19-58.

Kuhl P.K., Tsao F., Liu H., 2003, *Foreign language experience in infancy: Effects of short term exposure and interaction on phonetic learning*, in "PNAS", vol. 100, n. 15, luglio, pp. 9096-9101.

Madigan S., McArthur B.A., Anhorn C., Eirich R., Christakis D.A., 2020, *Associations Between Screen Use and Child Language Skills: A Systematic Review and Meta-analysis*, in "Jama Pediatrics", vol. 174, n. 7, luglio, pp. 665-675.

Organizzazione mondiale della sanità (WHO), *Guidelines on physical activity, sedentary behaviour and sleep for children under 5 years of age*, Genève, 2019.

Osika E., 2021, *The negative effects of new screens on the cognitive functions of young children require new recommendations*, in "Italian Journal of Pediatrics", n. 47.

Pempek T., Kirkorian H., Anderson D.R., 2014, *The Effects of Background Television on the Quantity and Quality of Child-Directed Speech by Parents*, in "Journal of Children and Media", vol. 8, n. 3, pp. 211-222.

Radesky J., Miller A.L., Rosenblum K.L., Appugliese D., Cairoli N., Lumeng J.C., 2015, *Maternal mobile device use during a structured parent-child interaction task*, in "Academic Pediatrics", vol. 15, n. 2, marzo/aprile, pp. 238-244.

Società Italiana di Pediatria (SIP): Bozzola E., Spina G., Ruggiero M. et al., 2018, *Media Devices in pre-school children: the recommendations of the Italian pediatric society*, in "Italian Journal of Pediatrics", vol. 44, n. 69, giugno, pp. 69-74.

Tomasello M., *Le origini della comunicazione umana*, Milano, Cortina, 2009.

Tomasello M., *Altruisti nati. Perché cooperiamo fin da piccoli*, Torino, Bollati Boringhieri, 2010.

Wachs T.D., 1986, *Noise in the Nursery: Ambient Background Noise and Early Development*, in "Children's Environments Quarterly", vol. 3, n. 1, pp. 23-33.

# La casa tra gli aceri di Scurano

“La casa tra gli aceri” di Scurano, in provincia di Parma, nasce nel 2005 come risposta a un bisogno di alcuni genitori di trovare in uno stesso edificio un luogo che potesse accogliere sia i bambini della scuola dell’infanzia, sia quelli della primaria. Negli anni è entrata a far parte della “Rete delle Piccole Scuole” voluta da INDIRE è diventata un punto di riferimento per il paese, i cui abitanti collaborano sentendola parte della propria comunità.

## Parole chiave

Pluriclasse, peer education, piccole scuole, pedagogia di comunità, cura

*“Più lentamente gli alberi crescono all’inizio, più sani sono al centro e lo stesso può valere per gli esseri umani”*

Henry David Thoreau

Immaginate un piccolo paese di montagna con case in sasso, muretti a secco e caprioli che arrivano fin quasi in piazza, un paese con una piccola scuola, immersa tra gli aceri e il bosco. Pensate alla lungimiranza e all’intraprendenza di un dirigente, Adriano Cappellini, che fa suoi i bisogni delle famiglie del posto, che vorrebbero accompagnare i propri figli in un unico edificio scolastico, senza essere costrette a macinare chilometri per portarne uno alla scuola primaria del proprio paese e l’altro alla scuola dell’infanzia, in un altro comune. Immaginate infine che nel 2005 questo dirigente ottenga l’autorizzazione ad aprire una sezione d’infanzia con soli 8 bambini, da annessere all’unica classe di scuola primaria, già esistente. Pensate a insegnanti che credono nella propria professione, che hanno la stessa visione di scuola e condividono la

## La pluriclasse come opportunità educativa e didattica

### Laura Fabbri

Insegnante di scuola dell’infanzia e tutor universitaria presso il Corso di Laurea Magistrale a ciclo unico in Scienze della Formazione primaria, Dipartimento di Scienze dell’Educazione “Giovanni Maria Bertin”, Università di Bologna

### Rossella Romito

Laureata in Scienze della Formazione primaria, Università di Bologna

convinzione che la pluriclasse sia un’opportunità di miglioramento del processo di insegnamento-apprendimento e non una penalizzazione. Insegnanti che si avvalgono della forte presenza della comunità, a cui loro stesse appartengono, per reperire fondi, costruire arredi da esterno o per ampliare l’orario di apertura del servizio. Pensate a un paese che si stringe attorno alla propria scuola per proteggere e custodire le nuove generazioni, nella speranza di un futuro che continua.

Stiamo parlando de “La casa tra gli aceri” di Scurano, parte dell’Istituto Comprensivo di Neviano degli Arduini e Lesignano Bagni, in provincia di Parma, costituita da una sezione eterogenea di scuola dell’infanzia di 10 bambini e da una pluriclasse di scuola primaria di 15 bambini, che grazie all’organico potenziato viene sdoppiata in primo ciclo (I e II classe) e secondo ciclo (III, IV e V classe).

*Il Manifesto delle Piccole Scuole INDIRE*, di cui la scuola di Scurano fa parte, recita che “uno degli obiettivi di un Paese moderno è quello di garantire istruzione di qualità in ogni parte del suo territorio e



quindi anche le piccole scuole possono e devono essere scuole di qualità". "La casa tra gli aceri" soddisfa pienamente questo presupposto per una serie di requisiti che la contraddistinguono. In prima analisi, il numero limitato di bambini presenti garantisce prassi didattiche davvero volte all'individuazione, alla personalizzazione e all'inclusione. Dalle interviste condotte alle insegnanti e all'ex dirigente Cappellini si scopre che molti bambini con difficoltà - che probabilmente altrove avrebbero ottenuto una diagnosi se non una certificazione - hanno risolto i loro problemi e colmato il gap con i compagni, dimostrandosi addirittura leader in contesti diversi, grazie a una didattica versatile, centrata sulle reali esigenze del singolo, sull'ascolto, sulla cura, sul "tempo perso" per guadagnarne in futuro, come ci insegna Gianfranco Zavalloni<sup>1</sup>. Tutto questo è possibile perché le insegnanti conoscono molto bene i bambini a loro affidati, li hanno infatti visti crescere e hanno notato le loro fragilità e i loro progressi già dalla scuola dell'infanzia. Il piccolo numero di bambini, inoltre, va di

pari passo con una quasi automatica dilatazione dei tempi dedicati alla didattica. Le insegnanti riescono così a progettare percorsi mirati, ad approfondire maggiormente gli argomenti, a ripetere i concetti più difficili. I bambini di terza svolgono le frazioni a fine anno scolastico, ma non sono digiuni di quell'argomento, perché lo hanno già sentito spiegare ai bambini di quinta, a inizio anno. Se un bambino presenta alcune difficoltà può essere affiancato direttamente dall'insegnante o da un compagno più grande e per un tempo maggiore rispetto a una situazione analoga ma in una classe più numerosa. Se un bambino necessita di rimanere un anno in più alla scuola dell'infanzia non perde completamente i suoi compagni. La frequenza delle lezioni da parte di bambini di età diverse li abitua a comprendere che è normale avere competenze, esigenze e necessità differenti, tanto che alla domanda rivolta da un bambino a un'insegnante per sapere di che classe lui fosse esattamente, è intervenuto prontamente uno più grande rispondendogli: "ma sei della nostra!".



### Essere una “comunità scolastica”

Durante alcune osservazioni delle prassi agite, abbiamo notato insegnanti in grado di usare mediatori diversi, di chiarire concetti facendo esempi, selezionando termini differenti a seconda dell'interlocutore, capaci di rimodulare attività e obiettivi a seconda dell'età dei bambini, di affiancare chi era in difficoltà, collegando nuove conoscenze a quelle già acquisite. Abbiamo visto insegnanti in continuo dialogo con i loro bambini per promuovere competenze e per assecondarne interessi e talenti. Abbiamo notato bambini sereni, abituati a esprimere sia perplessità che opinioni personali, lasciati liberi di sperimentare, di agire, di esternare la propria creatività e la propria personalità, senza il timore di sbagliare. Sono bambini che amano la loro scuola e le loro insegnanti perché si sentono a casa e percepiscono che in questo ambiente viene garantito principalmente il loro benessere, presupposto fondamentale per qualsiasi proficuo apprendimento.

La convivenza giornaliera di diverse fasce d'età che vanno dai 3 agli 11 anni e l'attenta progettazione di attività collettive, come il momento dell'accoglienza, del pranzo, del gioco libero, promuovono l'aiuto del più grande verso il più piccolo, il senso di responsabilità, la collaborazione reciproca e un'autentica *peer education*, volta all'acquisizione di importanti competenze sociali e civiche. Se un'insegnante si deve dedicare in modo particolare a un bambino, è tranquilla di poterne affidare alcuni al tutoraggio di quelli più grandi. Sono infatti i bambini della primaria che al mattino aiutano l'insegnante nell'accoglienza dei bambini dell'infanzia, leggono loro libri o insegnano loro le regole dei giochi da tavolo. I più grandi aiutano i più piccoli durante il pranzo o li addormentano durante il riposo pomeridiano.

La co-frequenza di bambini dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia con i bambini di prima e seconda primaria è un'abitudine consolidata e anche di facile attuazione, visto che i più piccoli, quando ne hanno voglia, hanno solamente un corridoio da attraversare, situazione estremamente diversa da molte altre scuole, in cui i progetti di continuità verticale continuano a essere di complicata attuazione. I bambini dell'ultimo anno di scuola dell'infanzia sono liberi di partecipare alle lezioni assieme ai bambini di prima e seconda e di svolgere attività volte all'acquisizione di competenze in ambito logico-matematico e fonologico che serviranno loro per l'acquisizione delle abilità di calcolo e di let-



to-scrittura. Nel pomeriggio, mentre alcuni riposano, i bambini di cinque anni sono coinvolti dalle insegnanti della scuola primaria in attività di arte, di musica o di motoria, al contempo i bambini di prima possono recarsi nella sezione di scuola dell'infanzia ogni volta che ne avvertano la necessità.

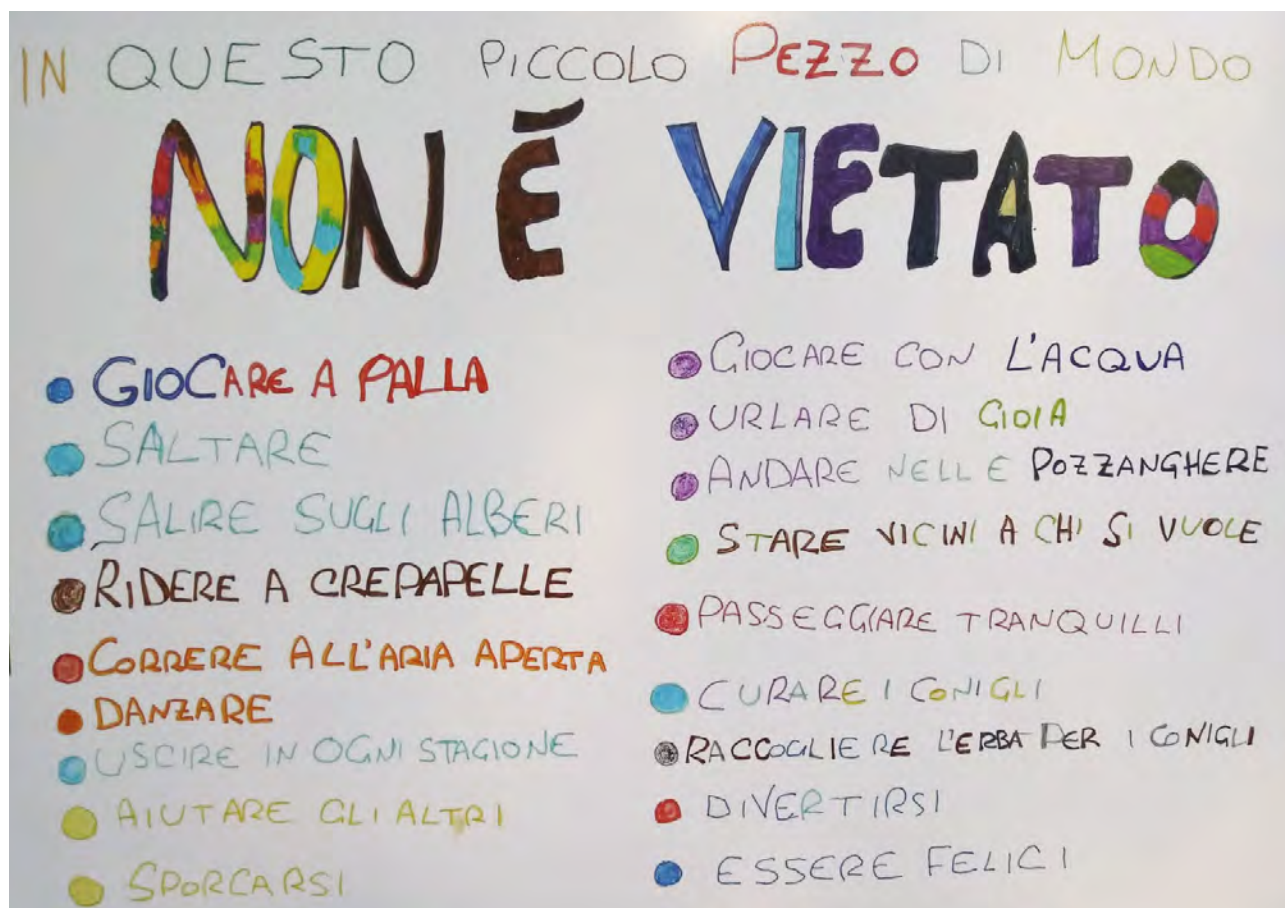
Questi passaggi da infanzia a primaria e viceversa, avvengono con estrema naturalezza e spontaneità. A una bambina di classe terza, arrivata dalla Siria e che ovviamente non comprendeva l'italiano, è stato dato tutto il tempo di ambientarsi, prediligendo i momenti comuni con l'infanzia, le attività ludiche e all'aperto, le attività di cura degli animali da cortile, perché di questo necessitava prima di essere accompagnata a sedersi al suo banco. Le insegnanti raccontano di averla vista sorridere per la prima volta quando ha preso in braccio un coniglio. Queste attenzioni sono facilitate dalla struttura fisica della scuola che permette un contatto stretto tra i bambini e le insegnanti.

Fondamentale il fatto che le insegnanti condividano la medesima idea di scuola, nella quale i bisogni dei bambini vengono anteposti all'urgen-

za dei programmi didattici, nella consapevolezza che i traguardi di competenza si raggiungono più facilmente se prima si è instaurato un clima positivo e questo è testimoniato anche dagli ottimi risultati delle prove INVALSI. Anche i progetti con gli esperti esterni, come quello di scrittura gotica, quello di musica, quello di yoga o quello con l'erbolarista, sono rivolti a tutti i bambini della scuola e pur essendo calibrati per differenti età, vengono seguiti dall'intero gruppo. Questi progetti sono estremamente importanti perché danno ai bambini del paese l'opportunità di sperimentare attività motorie e ricreative che difficilmente riuscirebbero a frequentare, vista la distanza di Scurano dai principali centri cittadini.

### Il rapporto simbiotico con il paese

L'*outdoor education*, vissuta ogni giorno e in ogni stagione dell'anno, è il presupposto di un'autentica educazione ambientale. "La casa tra gli aceri" ha un giardino con zone dedicate al gioco e al movimento e altre dedicate al riposo. Sono presenti macro-strutture per potersi arrampicare e capan-





ne costruite dai genitori, in cui potersi rifugiare, non mancano le zone di cura come l'orto, la serra e le gabbie dei conigli che richiedono grande impegno e attenzione. Ogni mattina ad alcuni bambini è affidato il compito di liberare i conigli, pulire le gabbie e dare loro da mangiare. A detta delle insegnanti, imparare a gestire questi piccoli animali, è

tazione, di improvvisarsi guide con gli alunni di altre scuole in visita o di studiare la flora e la fauna tipiche, perché *"gli alberi e i sassi ti insegneranno cose che nessun uomo ti potrà dire"* come sostiene Bernard di Clairvaux.

Questa scuola funziona soprattutto per il rapporto simbiotico con il suo paese. Un proverbio afri-

stato molto istruttivo, da un lato per capire il valore della cura nei confronti di qualcosa o di qualcun altro, dall'altro per poter approfondire, in modo del tutto informale, nozioni riconducibili alla programmazione didattica. Osservando i conigli mentre mangiano oppure durante la gravidanza, i bambini hanno avuto modo di conoscere attraverso l'esperienza diretta, di sperimentare, di vivere le scienze in outdoor e non in classe con il solo libro di testo. Anche il ritrovamento di un nido di uccelli o di un tasso, diventa non solo una piacevole scoperta, ma anche lo spunto per un laboratorio di scienze. La scolaresca è spesso coinvolta in passeggiate volte alla conoscenza e valorizzazione del patrimonio ambientale, in uscite fino al lago o alla cascata della Grondara, in escursioni nel bosco per osservare le impronte degli animali o per raccogliere le piante officinali. La storica collaborazione con il Parco dell'Appennino e il Parco del Monte Fuso, permette ai bambini di svolgere attività di orienteering, di equi-

cano recita che “per educare un bambino occorre un intero villaggio” e fino ad alcuni anni fa era così un po’ ovunque, prima che lo spopolamento di alcune aree del Paese e la polarizzazione scolastica non accrescessero le differenze tra zone ricche e zone povere. A Scurano invece, tutti gli abitanti vengono considerati una risorsa per l’apprendimento di valori e tradizioni. Il falegname può diventare l’esperto per la costruzione di casette per gli uccellini, il liutaio un animatore musicale, l’ex professoressa di francese, originaria della Romania, può entrare a scuola per un progetto di intercultura. La comunità ha poi istituito una Cooperativa, “Fuso.com”, che oltre a dare lavoro ai cittadini di Scurano, gestisce un servizio di prolungamento dell’orario di apertura della scuola dell’infanzia, in modo da allineare l’uscita dei bambini dei due ordini di scuola. Questa pedagogia della comunità si realizza anche durante l’organizzazione di feste che non vengono svolte a scuola a porte chiuse, bensì in pizzeria o in piazza per coinvolgere tutti gli abitanti del paese e i villeggianti. Vengono ad esempio organizzati

mercatini, tombole, lotterie per reperire fondi, tornei di giochi di società, momenti di lettura, recite e cori natalizi.

Questa scuola “senza campanella, senza cattedra, senza classi”, come l’ha definita la maestra Cristina Malagoli, diventa un riferimento sociale e simbolico importante per il proprio paese, perché ne garantisce la speranza nel futuro e gli abitanti collaborano generosamente alla vita della scuola proprio perché ne riconoscono pienamente il valore.

Ci sarebbe davvero molto da imparare da questa piccola realtà e dalla metodologia utilizzata da queste insegnanti che con entusiasmo, coraggio e perseveranza, tentano di contrastare lo spopolamento di questa zona e la perdita di identità che ne consegue e lo fanno mettendo ogni bambino e ogni bambina al centro del loro sistema educativo e didattico.

<sup>1</sup> G. Zavalloni, 2008, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*, Bologna, EMI.

### PREMIO NAZIONALE “INFANZIA – PICCOLO PLAUTO”, EDIZIONE 2023

La rivista “Infanzia” (Bambini S.r.l.), con il Patrocinio scientifico del Dipartimento di Scienze dell’Educazione, Università di Bologna, ha istituito il Premio nazionale “Infanzia – Piccolo Plauto”, assegnato a progetti di elevata qualità pedagogica e didattica realizzati nel nido d’infanzia e nella scuola dell’infanzia, nonché a opere di eccellenza rivolte all’infanzia da 0 a 6 anni.

Il premio comprende cinque sezioni più un Premio Speciale. Le sezioni sono riferite a:

- “Miglior progetto educativo o didattico nei servizi educativi 0-6 (nidi, servizi prima infanzia, scuole dell’infanzia)”
- “Miglior saggio monografico pubblicato sull’educazione o sulla cultura o sulla condizione dell’infanzia”
- “Materiale ludico o didattico particolarmente significativo o innovativo per la fascia d’età 0-6 anni”
- “Realizzazione di un progetto particolarmente significativo o innovativo nella strutturazione o nell’arredo di spazi interni o esterni dedicati all’infanzia”
- “Prodotto particolarmente significativo o innovativo rivolto all’infanzia nell’ambito dell’editoria tradizionale o dei media”
- “Premio Speciale per il contributo all’educazione e alla cultura per l’infanzia”

Chiunque intenda concorrere al Premio per la sezione che riguarda il miglior progetto educativo o didattico, può inviarlo in forma di articolo alla rivista seguendo le indicazioni redazionali che si trovano nel sito [www.rivistainfanzia.it](http://www.rivistainfanzia.it) alla voce “Piccolo Plauto”.

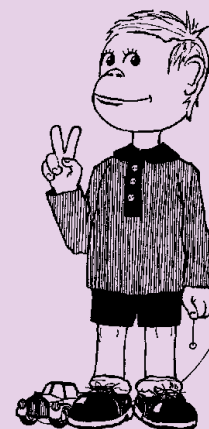
Saranno oggetto di selezione e valutazione tutti i progetti pubblicati sulla rivista *Infanzia* nel periodo gennaio-dicembre 2022.

Per la sezione sul miglior saggio, gli autori che intendono concorrere devono inviare copia della pubblicazione all’indirizzo della rivista “Infanzia”, Premio Infanzia, includendo una scheda con le indicazioni dell’autore (e-mail, telefono, istituzione di riferimento).

Per le altre Sezioni, a esclusione del Premio Speciale, chi intende concorrere può inviare la propria candidatura indicando la sezione del Premio, corredata con una presentazione e con quanto può essere utile alla Giuria per valutarne la qualità, infine con una scheda che riporta i dati essenziali del soggetto (autore, ente, azienda, con le relative didascalie, indirizzo, recapito telefonico ed e-mail).

Saranno oggetto di selezione e valutazione tutte le candidature pervenute alla redazione della rivista “Infanzia” entro il mese di dicembre 2022.

Ogni proposta di candidatura deve essere inviata a: Rivista “Infanzia”, Via Filippo Re 6, 40126 Bologna  
Per ulteriori informazioni: [www.rivistainfanzia.it](http://www.rivistainfanzia.it) – [dipseduc.infanzia@unibo.it](mailto:dipseduc.infanzia@unibo.it)



## A Lunana gli insegnanti toccano il futuro

Tutti i bambini, anche quelli che vivono nei luoghi più sperduti hanno diritto all'istruzione. Con queste parole, il giovane Ugyen che sta completando la sua formazione come insegnante di scuola primaria, viene mandato a svolgere il suo primo incarico nel villaggio di Lunana. Abitato da una cinquantina di adulti e una decina di bambini, Lunana è un villaggio a 4800 metri di altitudine, nello stato del Bhutan che si trova nella catena dell'Himalaya, fra il Tibet e l'India. Ugyen non ha alcun interesse a fare, come lui dice *"il maestro a vita"*; a insistere perché accetti è la nonna che lo ha allevato e che non comprende come possa rinunciare a una professione che gli garantisce una certa sicurezza. Ugyen sogna di fare il cantante, suona la chitarra e vuole andare in Australia che per lui rappresenta la fuga da quel mondo, la ricerca del successo.

Due abitanti di Lunana lo aspettano al capolinea del pullman, per accompagnarlo in un viaggio che proseguirà a piedi per una settimana prima di arrivare a destinazione. Per Ugyen è un viaggio verso l'ignoto; i segni della civiltà progressivamente svaniscono ed emerge una dimensione dove si entra in dialogo con la Natura. Ad attenderlo ci sono tutti gli abitanti di Lunana, con il capo

del villaggio che gli dà il benvenuto, come si conviene a un ospite importante: lui è il maestro che farà scuola ai loro bambini, e per loro gli insegnanti hanno un dono speciale: *"toccano il futuro"*.

A Ugyen viene data la casa in cui abitare, attigua alla scuola; è poverissima e alle finestre al posto dei vetri ci sono fogli di carta. La corrente elettrica è precaria, nessuna possibilità di attivare i dispositivi elettronici, nessun confort a cui la città lo ha abituato, solo il fuoco per riscaldarsi e per cucinare, ma bisogna saperlo accendere. Ugyen è il maestro per i bambini di Lunana, ma è un allievo nella comunità in cui deve imparare a vivere e a convivere con un clima e uno stile di vita per certi aspetti *"alla fine del mondo"*.

E così la scuola è priva di tutto ciò che serve: solo quel poco che è rimasto dal maestro precedente. *"Non me la sento, non voglio restare..."* dice Ugyen al capo del villaggio. La mattina del primo giorno una bambina col sorriso pieno di gioia attesa lo va a svegliare: *"io sono la capitana della classe"*, avvisandolo che i bambini stanno aspettando l'inizio della scuola.

Si sviluppa così la prima parte del film *"Lunana - Il villaggio alla fine del mondo"* (*Lunana, A Yak in the Classroom*, Bhutan, 2019) del regi-



sta Pawo Choyning Dorji, arrivato quest'anno nella cinquina finale per l'Oscar come miglior film internazionale. Ed è grazie a questa *nomination* che il film è entrato nei circuiti cinematografici, creando stupore ed emozione. Costruito con il giusto ritmo di una narrazione visiva fatta di piccoli gesti ed emozioni, più che di azioni, dove lo scorrere del tempo accompagna i pensieri e i cambiamenti interiori, questo film ne ricorda altri due per il genere e il senso di "avventura pedagogica" che lo anima: "Non uno di meno" (Cina 1999) del regista Zhang Ymou, e "Essere e avere" (*Être et avoir*, Francia, 2002) di Nicholas Philibert.

Paese lontano e interessante il Bhutan, che misura il suo benessere non in base al PIL (Prodotto Inter-

a basket con il canestro fatto con la tavoletta di un water appesa a un palo, e alla sua chitarra.

Ugyen scopre che a Lunana tutti cantano e insegnare musica ai bambini è uno dei suoi compiti; vedere qualcuno che canta rivolto al cielo o alle montagne è normale perché, come gli dice Saldon: "Il canto è un dono che l'uomo ha ricevuto e così lo offre all'universo". Saldon è una giovane donna, sola, che mentre porta gli animali al pascolo canta guardando l'orizzonte. Oltre a spiegare a Ugyen che lo sterco di yak va raccolto secco..., Saldon gli insegna la sua canzone e porterà a Ugyen uno yak da tenere nella scuola, il suo nome è Norbu, gli garantirà la giusta dose di latte e sterco, e lui con i bambini se ne prenderanno cura. Lo yak è sacro.

no Lordo), ma al GNH (Gross National Happiness) cioè L'Indice Nazionale di Felicità intesa come benessere diffuso (Wellbeing più che wellness). Ugyen all'inizio del film indossa una T-shirt con il logo e la scritta Gross National Happiness, che suona come una provocazione alla sua condizione esistenziale.

Il luogo, Lunana, che unisce i ritmi della natura a quelli della vita della comunità che abita quel luogo, i bambini e la loro voglia di scuola, diventano i fattori che poco alla volta cambiano Ugyen. L'aula comincerà a diventare un ambiente significativo con la lavagna fatta con una tavola di legno verniciata di nero, una valigia piena di materiale didattico che Ugyen fa arrivare dalla città, insieme a una palla per giocare

Con l'alza bandiera e i bambini che cantano l'inno nazionale, si apre l'anno scolastico del maestro Ugyen a Lunana, giorno dopo giorno ciò che avviene è da una parte una scoperta: quella del mestiere di insegnante da parte di Ugyen, poiché sono i bambini stessi a farglielo scoprire con il bisogno che hanno di lui, ed è la comunità che gli vuole bene e gli manifesta la gratitudine offrendogli tutto quel poco/tanto che ha. Dall'altra è un processo di resilienza, quella capacità di fare fronte ad eventi traumatici, non solo resistendo ad essi, ma reagendo e riorganizzando la propria vita in maniera positiva. È ciò che avviene a Ugyen inizialmente paralizzato di fronte al trauma di quella situazione e del compito che lo attende ("non me la sento, non voglio restare..."), e poi capace di essere e di fare il maestro trovando prima di tutto in sé stesso le risorse reattive.

Durerà solo tre mesi, quelli estivi, il suo lavoro di insegnante a Lunana, perché con l'arrivo dell'inverno i sentieri diventano impercorribili e impossibile il ritorno in città. Il capo del villaggio invita Ugyen a prepararsi, lui gli dice che non ha finito il programma.

Quello che il regista Pawo Choyning Dorji ci racconta è il viaggio di formazione di Ugyen, maestro che impara a fare il maestro nella scuola di Lunana. La partenza è segnata da due doni: Saldon regala a Ugyen una sciarpa (dopo avergli donato la sua canzone) e il tacito invito ad un richiamo fatto di sguardi e di parole non dette; la capitana della classe dona al maestro una lettera da parte di tutti i bambini. Nella lettera c'è scritto che non si dimenticheranno di lui e di ciò che ha fatto per la scuola, soprattutto della carta che ha tolto dalle finestre della sua casa per darla a loro per scrivere.

Stacco. Sidney, 19 metri sul livello del mare; Ugyen accompagnandosi con la chitarra canta in un locale affollato di giovani che non lo ascoltano. Adesso è lì che si sente non-adatto.

## L'infanzia e le crescenti povertà e disuguaglianze sociali ed educative

### UN TRISTE RITORNELLO: LO SVANTAGGIO SOCIO-CULTURALE

Tutto si tiene come in una tragedia perfetta e universale. Le due recenti e ancora in corso sciagure sociali - la pandemia del Covid 19 e la guerra d'invasione della Russia contro l'Ucraina - hanno aggravato la perdurante crisi economica. L'infanzia ne risulta gravemente colpita, e in certi casi addirittura travolta. E dunque le povertà e le disuguaglianze educative, che erano già rilevanti, non soltanto si sono nel frattempo accresciute, ma si teme che tenderanno ad aumentare in tutte le parti della Terra. La globalizzazione manifesterà sempre più i suoi tipici effetti di disordinata crescita, o meglio decrescita, e di iniqua distribuzione del benessere economico e sociale. Ovvero i ricchi diventeranno sempre più ricchi e i poveri sempre più poveri non è retorica: le più accreditate statistiche freddamente e impietosamente lo attestano.

Sulla povertà educativa e sulla correlata disuguaglianza educativa è

disponibile un'imponente letteratura, che fa riferimento alle diverse scienze sociali, ai diversi contesti, e ormai alle diverse generazioni. Il pedaggio versato da quote sempre più elevate di bambine e di bambini che affrontano le prove della vita, presenta un triste ritornello: *svantaggio socio-culturale*. Fin dalla partenza e sovente secondo processi peggiorativi e cumulativi con il crescere dell'età.

### LE DISUGUAGLIANZE NELLE CAPACITÀ DI APPRENDIMENTO SI FORMANO ANCOR PRIMA DELL'INGRESSO NELLA SCUOLA PRIMARIA

A documentare e aggiornare quanto sopra accennato, si riportano e si condividono alcune considerazioni di attualità espresse da Chiara Saraceno in un articolo comparso su *La Stampa* del 7 luglio 2022 dal significativo titolo "A scuola la Dad è finita, le disuguaglianze no". L'indomita professoressa torinese ha registrato felicemente che nell'anno scolastico 2021-22 la ripresa della scuola in

presenza “ha consentito di fermare il calo degli apprendimenti riscontrato a seguito del ricorso massiccio alla didattica a distanza nel 2020 e per buona parte del 2020-21, specie nelle scuole medie e superiori. Ma le buone notizie sono finite qui.

*Da un lato non c'è stato recupero: un fenomeno che verosimilmente danneggerà di più chi ha maggiori difficoltà a scuola, non riceve sufficiente appoggio e sostegno motivazionale a casa e interrompe prima gli studi, quindi avrà meno tempo per recuperare. Dall'altro lato i dati Invalsi confermano che all'aumentare dell'età e del livello scolastico sembra diminuire la capacità della scuola di garantire a tutti almeno l'acquisizione delle competenze di base.*

*È una conferma indiretta di quanto è noto dalle ricerche nazionali e internazionali, ovvero che le disuguaglianze nelle capacità di apprendimento si formano ancor prima dell'ingresso nella scuola (dell'obbligo) e si recuperano tanto più difficilmente quanto si procede con l'età. Per questo è importante investire sistematicamente e capillarmente nei servizi educativi per la prima infanzia, a partire dai nidi, e dai bambini/e in condizioni più svantaggiate”.*

## **IL RAPPORTO ISTAT 2022 “L'ITALIA NON È UN PAESE PER BIMBI”**

Presentando la sintesi del Rapporto annuale del 2022 dell'Istat, il quotidiano *la Repubblica* in data 9 luglio 2022 ha intitolato vistosamente in prima pagina: “Non è un Paese per bimbi”. Viene confermato, infatti, che l'Italia è un Paese sempre più vecchio, con più persone anziane e meno neonati. Gli over 65 sono oltre 14 milioni, il 23,8% della popolazione totale. I single superano le coppie con figli, mentre la natalità non è mai stata così bassa. Intanto la povertà assoluta raggiunge 5,6 milioni di persone. E su tutti incombe un'inflazione che s'avvicina al 10% e rischia di riportarci al potere d'acquisto del 2009 entro la fine dell'anno.

Le disuguaglianze esacerbate, prima dalla pandemia, che si sta riaccendendo, e in seguito anche dalla guerra, che non sembra finire, si ripercuotono duramente nello sviluppo cognitivo e comportamentale degli alunni. A lamentare problemi di connessione (e quindi di apprendimento e di socializzazione) dei mesi della Dad sono stati il 78,2% degli studenti che provengono da famiglie povere e solo il 44,4% di quelli che si trovano in famiglie agiate.

L'Italia continua pure a ridurre la propria popolazione, che al primo gennaio 2022 è scesa sotto i 59 milioni, con un calo di 1,3 milioni nell'arco di tre anni. Non si avverte più l'apporto degli stranieri, che si sono fermati a poco più di cinque milioni. Negli ultimi tre anni ne sono arrivati meno di 200 mila. Ultimamente sono giunti soprattutto i rifugiati, non gli aspiranti lavoratori. Da febbraio a inizio di luglio sono arrivati oltre 132 mila ucraini.

E conseguentemente pure la popolazione scolastica continua la sua malinconica discesa quantitativa. Le prime a soffrirne sono le scuole dell'infanzia, in particolar modo quelle non statali e quelle comunali gloriosamente ma faticosamente sopravvissute. Si odono molte e diverse lagnanze, nostalgie e rassegnazioni. Un panorama in cambiamento, che merita attenzioni e riflessioni a livello politico, e non solo.

## **TUTTE LE FORME DI DISEGUAGLIANZA SONO CRESCIUTE “LA SOFFERENZA DEI RESILIENTI” DI LINDA LAURA SABBADINI**

I lettori di *Repubblica* vedono spesso comparire i limpidi commenti ed editoriali di Linda Laura Sabbadini, a titolo personale, ma con la competenza di direttrice del Dipartimento Metodi e Tecnologie Istat. In data 9 luglio 2022, in relazione al Rapporto annuale Istat, ha pubblicato un commento dal titolo “La sofferenza dei resilienti”. Ne riportiamo alcuni stralci significativi.

*“Tutte le forme di disuguaglianza sono cresciute. È aumentata la povertà assoluta, che era raddoppiata nel 2012 ed è aumentata di un altro milione di persone nel 2020... Sono aumentati i lavoratori non standard, cioè quelli a tempo determinato, part time involontario e collaboratori, quasi 5 milioni, soprattutto giovani, donne, lavoratori del Mezzogiorno, stranieri. E il recupero di occupazione del 2021-2022 è avvenuto soprattutto nelle forme più precarie.*

*E sono tanti i lavoratori a basso salario. Quattro milioni nel settore privato non arrivano a 12 mila euro lordi l'anno. Quelli che si collocano al di sotto di 8,41 euro all'ora sono 1 milione 300 mila. Non si tratta, quindi, solo di un problema di bassa paga oraria, ma del numero di mesi che si lavora nell'anno e del numero complessivo di ore, di quante interruzioni si verificano tra un contratto e l'altro... La forte accelerazione dell'inflazione degli ultimi mesi rischia di far crescere le disuguaglianze, che risultano colpire di più le famiglie disagiate.*

*Le disuguaglianze di genere sono elevate. Le donne hanno problemi gravi di quantità di lavoro e qualità. Metà delle donne non lavora. E ciò si riflette anche nei rapporti di coppia. Le coppie non anziane in cui ambedue i partner lavorano sono meno della metà. E la cosa più grave è che negli ultimi 20 anni la situazione è rimasta la stessa per le donne da 25 a 44 anni. Senza autonomia economica delle donne come cambieranno i ruoli nella coppia, come crescerà la condivisione, come si supereranno gli stereotipi? I minori hanno raggiunto il massimo livello di povertà e crescono i giovani che vivono all'interno della famiglia di origine sempre più per motivi economici...*

*Il quadro è critico e segnato dall'incertezza, soprattutto legata all'evolversi del conflitto tra Russia e Ucraina e allo sviluppo dell'inflazione. Prendere coscienza dei problemi che abbiamo di fronte è la chiave della loro risoluzione. Il nostro Paese può vincere questa ennesima sfida, quella contro le disuguaglianze. Ma dovrà saper individuare le priorità di azione”.*

# Lo scaffale dell'insegnante

“[...] Fatale allora che tale forte esposizione al disagio dei bambini causi in loro (professionisti dell'educazione) un autentico «disagio educativo» (il disagio dell'adulto di fronte al disagio del bambino). È su questo specifico aspetto che i professionisti dell'educazione hanno bisogno di strumenti nuovi ed efficaci per far fronte al loro disagio nel rispondere a questo accorato appello di aiuto da parte dei bambini del terzo millennio. Servono strumenti che li aiutino a non «subire» il disagio dei bambini a livello personale e istituzionale, ma ad «accoglierlo» a livello educativo. Inoltre devono anche saper far fronte al disagio sociale delle stesse famiglie che incontrano”.

Giuseppe Nicolodi  
**LA RISPOSTA DELLA SCUOLA  
AL DISAGIO EDUCATIVO**  
Aspetti teorici,  
strumenti di osservazione  
e strategie operative al nido  
e alla scuola dell'infanzia  
Erickson, Trento, 2022

Con questo volume Giuseppe Nicolodi si rivolge ancora una volta al mondo della scuola e delle istituzioni educative, in continuità con i suoi testi precedenti, aggiungendo un nuovo tassello alla lettura critica del concetto di disagio in ambito educativo, letto come occasione di crescita e di messa in campo delle professionalità di educatori e insegnanti. Mentre ne *“Il disagio al nido e alla scuola dell'infanzia”* l'intento dell'autore era centrato sulla rilevazione del disagio a partire dalla sua definizione e riconoscimento, in questo lavoro l'obiettivo si orienta al fornire strategie di intervento che possano aiutare l'équipe educativa



a fornire risposte concrete, come strumento di *“resilienza collettiva”*. In una recente intervista l'autore ha sostenuto di aver ricevuto nuovo impulso per la scrittura durante



il lockdown: “Sono rimasto deluso dall’abbandono che le strutture educative hanno subito: erano appiattite sul mondo sanitario. [...] Le pedagogiste erano trasformate in operatori sanitari. Tutti si occupavano di isolare i bambini, ma nessuno si occupava di dov’erano i bambini”<sup>1</sup>, con i loro bisogni educativi e nella loro interezza.

Il bambino, qui, viene visto con uno “sguardo ostetrico”, aperto alle possibilità e al futuro in un’ottica di cura e attenzione, specialmente nel momento in cui si manifestano i sintomi di disagio. Secondo Nicolodi, il tema per i professionisti dell’educazione non è tanto quello di ‘guarire’ il disagio quanto piuttosto di accoglierlo e trasformato in messaggi da decodificare capaci di orientare strategie educative di risposta che coinvolgano tutti: occuparsi del bambino vuol dire occuparsi anche degli adulti a lui vicini.

L’accento viene posto sulla relazione corporea, capace di mettere in contatto il mondo interno di educatrici e insegnanti con quello del bambino e di metterli in dialogo, per favorire una crescita del “Sé Competente”. Interessante è la distinzione, presentata nell’Introduzione, fra le dimensioni dell’insegnare e dell’educare: mentre la prima azione si può realizzare anche a distanza, la seconda ha necessità di alimentare la struttura l’Io della persona: ecco perché, per riprendere le fila di quell’educazione interrotta in pandemia, occorrono strategie e lavoro collettivo.

Il libro si apre con una riflessione sul mondo 0-6, particolarmente alla ribalta in questo momento storico – grazie alla recente pubblicazione delle Linee Pedagogiche – nonostante educatori e insegnanti raccontino di forti difficoltà e di scarsa considerazione sociale. Vengono poi ripresi i temi del disagio educativo cari a Nicolodi (2008), riassunti nei loro elementi essenziali e viene quindi proposta la via del “collettivo”, come spazio e tempo di partecipazione empatica. La parte più significativa del volume è rappresentata dalla presenza di una

Scheda di rilevazione delle strategie educative, che si fonda sull’osservazione dei momenti (contenitori educativi) in cui è organizzata l’istituzione, visti come rilevatori di senso delle proiezioni del mondo interno del bambino. Con l’utilizzo del colore rosso e verde – scelti nell’ottica del semaforo, che indica il via libera o la necessità di stop e di riflessione – si può rintracciare la strada giusta, in un labirinto dove le strade spesso sono interrotte. Ciò che emerge è un profondo orgoglio per il mondo dell’educazione (il titolo originale

voleva essere proprio “Mettersi in gioco per un nuovo orgoglio educativo”) e alla considerazione di un bambino intero, non frammentato dal modello medico, che richiama alla stessa interezza nell’adulto. Solo così, infatti, si potrà realizzare il mandato dell’educazione di sfida, scommessa e apertura al futuro.

<sup>1</sup> Intervista a cura di Percorsi formativi 0-6, [www.youtube.com/watch?v=LmG4Vv1R-fN4](http://www.youtube.com/watch?v=LmG4Vv1R-fN4).

Emanuela Pettinari

A cura di Maja Antonietti, Fabrizio Bertolino, Monica Guerra, Michela Schenetti

### EDUCAZIONE E NATURA Fondamenti, prospettive, possibilità

FrancoAngeli, Milano, 2022

Tra i primi corsisti che hanno frequentato il corso interuniversitario “Educazione e Natura” c’eravamo anche noi, attirate da un mondo, quello fuori, che avevamo voglia di imparare ad abitare con i bambini o con altri interlocutori in modo più consapevole.

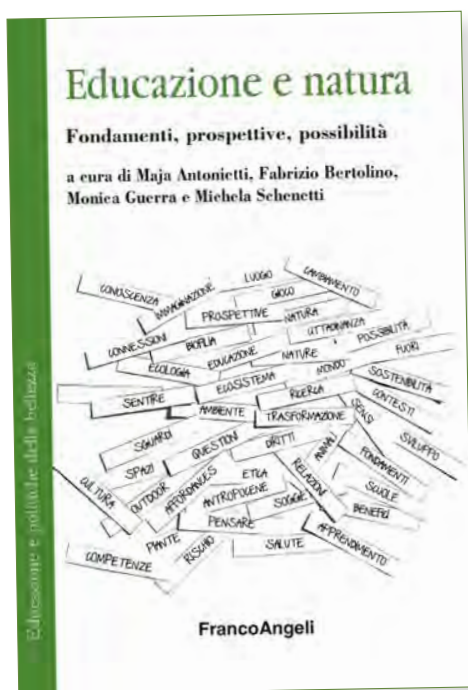
Le voci e i volti che hanno attraversato negli anni quelle aule, prima reali e poi anche virtuali, sono gli stessi che si ritrovano in questo volume che, in modo corale, restituisce gli sguardi appassionati di un gran numero di professionisti di educazione e di natura, componendo una riflessione che spazia in ambiti disciplinari diversi e affronta i temi da differenti angolature.

Queste pagine però sono più che la somma di queste voci, sono la sintesi di un percorso di ricerca, ancora in atto, che

coinvolge e sta coinvolgendo allo stesso modo chi a vario titolo questo percorso lo attraversa, come formatore o come partecipante, portando esperienze, domande, interpretazioni. Uno sguardo alla volta, un aspetto alla volta, il volume “Educazione e Natura” affronta temi legati all’ecologia, alla sostenibilità, alle potenzialità dei luoghi e all’importanza di entrare in relazione con essi. Racconta le posture di chi a questo mondo si avvicina come professionista dell’educazio-

“Il volume, a partire dal binomio educazione/natura, approfondisce questioni in merito all’ampio campo dell’educazione all’aperto, in una lettura corale che intende restituire l’eterogeneità di approcci, scelte, sfumature possibili.

Il testo, infatti, sviluppa la riflessione in diverse direzioni attraverso sguardi che provengono da ambiti disciplinari diversi [...], ma unitamente tesi verso il superamento di visioni riduzioniste che rischiano di impoverire il dibattito sul tema e di non garantire possibilità di impatto e di cambiamento.”



ne, ponendo l'attenzione sui diversi modi e linguaggi che permettono di vivere e far vivere un'esperienza educativa quanto più autentica e coerente in tutte le sue declinazioni, partendo anche dall'analisi di ciò che il passato ci racconta.

Questo volume va ben oltre i temi che il titolo sintetizza. Portando l'attenzione fuori, restituisce senso anche a ciò che avviene dentro. Dentro i servizi, dentro le case, dentro chi questi spazi li abita e li vive. Offre chiavi di lettura talmente ampie che lo sguardo di chi legge, così come di chi vive l'esperienza del corso di perfezionamento, cambia costantemente. Di ogni testimonianza e contributo balzano agli occhi le connessioni con temi già affrontati o esperienze già vissute, come fili che si intrecciano dando vita a nodi ben saldi. Una tessera di puzzle alla volta, si svela un'immagine che cambia a ogni incastro successivo e si arricchisce oltre le aspettative.

Un testo che nasce con l'intento di arrivare a tutti, scaricabile gratuitamente, grazie alla generosità di chi questa ricerca la vive e la sostiene, riconoscendo alla condivisione il valore aggiunto che fa la differenza.

A cura di Fabrizio Bertolino  
**SALVARE ROBINSON**  
 La dimensione pedagogica del rischio nelle esperienze all'aperto  
 Edizioni Junior - Bambini Srl, Reggio Emilia, 2022

Si tratta di un volume corale nel quale sedici esperienze si raccontano assumendo il rischio come dimensione pedagogica, per esplorarne le possibilità, leggerne le resistenze, considerarne le ricadute. Tra le pagine il rischio emerge come occasione da cercare, conoscere ed affrontare per acquisire quelle consapevolezze e quelle competenze che permettono di prendere le distanze e di superare qualsiasi accezione limitante, ostacolante al mettersi in gioco, all'agire. L'invito è a cambiare il proprio sguardo per riconoscere le possibilità che i luoghi, in particolare quelli all'aperto, offrono per trasformare in avventure responsabili e sicure anche quelle situazioni che comunemente vengono evitate perché percepite come pericolose.

La spinta al cambiamento che gli autori propongono necessita di im-

pegno, di un tempo lungo, di un essere capaci di lavorare in situazioni e con modalità differenti, ma soprattutto di un patto di corresponsabilità tra tutte le figure adulte che gravitano attorno all'infanzia. Nel volume si trovano quindi riflessioni teoriche e suggerimenti operativi per superare le soglie fisiche e mentali della scuola ad uscire fuori, per poter dialogare con i colleghi e con le famiglie su timori e resistenze, per poter tutti assieme sostenere il processo di crescita dei bambini, con maggiore responsabilità ma anche tranquillità e serenità.

Solo adulti coraggiosi e competenti saranno pronti per accompagnare i bambini in situazioni più difficili da gestire, anche in quei territori meno conosciuti ma dove si celano infinite possibilità di apprendimento.

Nella copertina del libro è rappresentata la "Torre di Emrup", nostalgico riferimento alle passate esperienze internazionali degli "Adventure playgrounds" ed a quelle italiane dei "Parchi Robinson".

Sofia Cecchin  
 e Angela Sangalli

"Salvare Robinson...

ovvero permettere ai bambini di vivere avventure fuori dall'ordinario con diverse incognite e alcuni rischi.

Affrontare ciò che noi adulti apprensivi viviamo per lo più come pericoli rappresenta la miglior garanzia di sicurezza:

i bambini intuiscono che la loro incolumità è legata necessariamente alla loro attenzione e prudenza

e dunque mettono in atto

meccanismi di difesa

spesso atrofizzati dal vivere

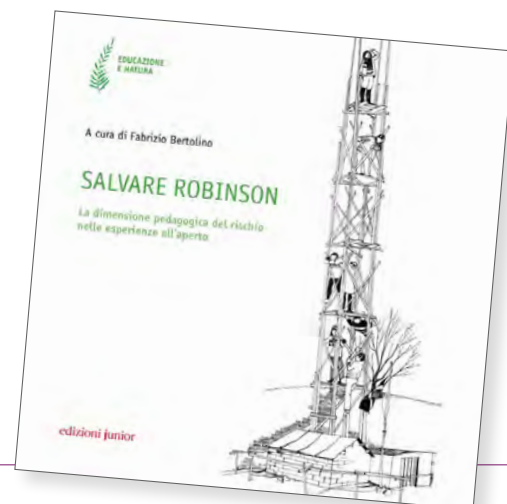
in un ambiente artificiale dove tutto è strutturato

e apparentemente innocuo.

Affrontare il rischio significa

acquisire capacità di giudizio

e quindi autonomia"



# infanzia

La rivista **SCIENTIFICA**  
e **PROFESSIONALE**  
dell'Università di Bologna



**Un anno = 4 numeri della rivista**

**INFANZIA** è una rivista trimestrale di studi, ricerche ed esperienze sull'educazione 0-6 anni e sulla cultura per l'infanzia.

È dedicata a studiosi e ricercatori nel campo dell'educazione infantile, per la formazione continua di insegnanti, educatori/educatrici, responsabili di servizi per l'infanzia.

**SFOGLIA, LEGGI, CONSULTA**

la rivista nel formato che preferisci: **CARTACEO** e **DIGITALE**

Vedi tutte le possibilità di abbonamento  
su **shop.spaggiari.eu**

