



La pedagogia dell'infanzia oggi Logiche e tendenze

Nicola Paparella

Orcid: 0000-0003-3095-1184

© Nicola Paparella, 2009

Intervento al Congresso su *La continuità tra asilo nido e scuola dell'infanzia. Scenari di innovazione*. Aosta, 4 e 5 dicembre 2009.

Successivamente pubblicato in: ANDREA BOBBIO, TERESA GRANGE SERGI (a cura di), *Nidi e scuole dell'infanzia*, Armando, Roma 2011, pp. 17-32. ISBN 9788835026488.

1. Cambia il linguaggio

Si dice che le parole rispecchiano il mondo delle cose; perché le cose non avrebbero senso né possibilità di mostrarsi alla persona se non attraverso il linguaggio. Nella parola, l'oggetto si disvela e, insieme ad esso, il pensiero di chi all'oggetto fornisce una identità, un obiettivo, un senso, anche soltanto una presenza all'interno della esperienza umana.

E le parole che adoperiamo per parlare della educazione dei bambini stanno cambiando.

Se è vero quel che diceva M. Heidegger quando ci insegnava che l'essere si dà nella parola¹, e se è vero che nella parola alberga il mondo, nel complesso intreccio di fattualità e di soggettività, di cose che si mostrano e di intelligenze che interpretano ed annunciano, dobbiamo prendere atto di una lenta e progressiva trasformazione delle parole che si adoperano a proposito degli studi che si vanno compiendo attorno alla educazione del bambino: *lenta* come ogni trasformazione che rinvii a comportamenti sociali radicati nella cultura e nella storia, nella sensibilità popolare e nelle tradizioni, oltre che nelle conquiste della scienza e nella riflessione criticamente controllata; e *progressiva* come di conquista che si avvale di apporti eterogenei, provenienti da settori diversi, da Paesi diversi e da contesti decisamente diversi. Una lenta e progressiva trasformazione del linguaggio che sembra aver abbandonato, ormai quasi del tutto, espressioni riconducibili soltanto al racconto (o alla disciplina) della esperienza, per accostarsi a considerazioni e a valutazioni riguardanti la cifra educativa e la qualità del gesto

¹ Cfr. M. HEIDEGGER (1959), *In cammino verso il linguaggio*, tr. it., Mursia, Milano 1999; principalmente, pp. 173 e ss.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

educativo. E questo a partire da almeno trent'anni, durante i quali c'è stato tutto un fermento di ricerche a proposito dei bambini e delle bambine, in Italia e nel mondo.

Se dunque dobbiamo ricercare un filo conduttore per capire quali siano le logiche e le tendenze d'oggi, per quella che noi chiamiamo pedagogia dell'infanzia², un primo punto di riferimento può esserci offerto da questo cambiamento che, evidentemente, abbiamo l'onere di documentare e di dimostrare.

Il primo segnale di cambiamento ci viene da un prestigioso giornale scientifico che ha avviato le sue pubblicazioni, presso l'Editore Springer, nel 1973, su iniziativa della Indiana University of Pennsylvania. Ci riferiamo a quello che all'origine si chiamava *Day Care and Early Education* e che sembrava una guida per gli operatori della scuola dell'infanzia e degli asili nido. Era tutt'altro che un giornale divulgativo; già allora si avvaleva di un sistema di garanzia di qualità, una sorta di *peer review*, che serviva se non proprio a valutare, almeno a filtrare e a selezionare. Restava tuttavia attestato su questioni relative all'operare specifico, ai problemi educativi colti nella loro configurazione situazionale, con scarsi agganci a quadri teorici più generali. A partire dal 23° volume³, corrispondente all'annata del 1995, la rivista ha cambiato denominazione. Si è chiamata *Early Childhood Education Journal* ed ha meglio precisato il suo target.

Resta pur sempre una rivista che si occupa della educazione dei bambini e delle bambine, con preferenza per la fascia d'età compresa fra zero e sei anni, ma allarga il raggio delle sue valutazioni. Affronta questioni come gli impianti curricolari, le relazioni fra scuola e famiglia, le dimensioni interculturali, le tendenze politiche che incidono sulla educazione infantile, gli orizzonti culturali. ... Soprattutto vengono adoperate modalità di approccio che non esiliano il discorso nei recinti della didattica.

Nel n. 1 del 37° volume⁴, ad esempio, troviamo un interessante articolo dal titolo: *Evaluating Assistive Technology in Early Childhood Education: The Use of a Concurrent Time Series Probe Approach*⁵. Così come nel n. 6 del precedente volume 36°, c'era un articolo sulla facilitazione del linguaggio nei bambini⁶, un altro sul

² Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Una disciplina scientifica, un bisogno sociale, un percorso formativo*, in T. GRANGE SERGI (Ed.), *Nascere a inizio millennio. Processi educativi e prospettive pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005, pp. 23 e ss.; Si vedano pure N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma 2005; A. BOBBIO, *Pedagogia dell'infanzia. Verso una nuova cultura dei diritti del bambino*, La Scuola, Brescia 2002.

³ Come da consuetudine internazionale il volume si riferisce ad una annata e ciascuna annata può distribuirsi, in questo caso, fra 2 e 6 fascicoli.

⁴ Corrispondente all'agosto del 2009.

⁵ Dovuto a H. P. PARETTE, C. BLUM e N. M. BOECKMANN (pp. 5-12).

⁶ M. BOND ALICE e B. A. WASIK, *Conversation Stations: Promoting Language Development in Young Children*, in *Early Childhood Education Journal*, ECEJ, Volume 36, Numero 6, pp. 467-473



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

monitoraggio del comportamento infantile in aula⁷ e tanti altri lavori che al loro interno strutturano valutazioni di tipo autenticamente pedagogico.

Se si fanno scorrere anche soltanto gli indici, ci si accorge che la rivista, oltrepassata la soglia del terzo millennio, si è ormai definitivamente consolidata nel suo profilo pedagogico, ospitando studi (anche internazionali) sui programmi educativi, analisi di caso, report di ricerche –azione, analisi di esperienze di supporto alla famiglia, disegni teorici di largo respiro, ed un’ampia serie di studi che inducono a riflettere su quanto l’esperienza esprime e manifesta.

Un percorso sicuramente più deciso, sotto il profilo delle questioni che qui discutiamo, è quello compiuto dal semestrale della Association for Childhood Education International, ACEI, che ha affidato alla casa editrice Routledge, del gruppo Taylor & Francis, la pubblicazione del suo *Journal of Research in Childhood Education* JRCE.

Anche in questo caso ci troviamo dinanzi ad un periodico *peer-reviewed*, che ha iniziato le sue pubblicazioni nel 1986 e che affronta temi di chiara pertinenza con le fasce d’età che stiamo qui considerando. Il taglio dei lavori che ospita è abbastanza chiaro: si tratta di contributi di ricerca, ivi compresi quelli condotti con le metodologie della ricerca empirica, con metodo etnografico, con il metodo dell’osservazione partecipata, che complessivamente affrontano i temi della condizione dell’infanzia, i comportamenti del bambino, gli atteggiamenti delle famiglie, le politiche educative.

Soprattutto nelle annate a noi più vicine, l’orizzonte più chiaramente pedagogico è sempre meglio percepibile e l’espressione *childhood education* è sempre più vicina alla nostra pedagogia dell’infanzia⁸.

Presso la stessa casa editrice, la prestigiosa Routledge del gruppo Taylor & Francis, troviamo anche l’*European Early Childhood Education Research Journal*, EECERJ, organo della EECERA, European Early Childhood Education Research Association, che pubblica 4 fascicoli all’anno a partire dalla data della sua prima uscita, nel 1993.

In questa rivista, più naturalmente aperta alla cultura europea, si colgono non più dei segni, ma chiari riferimenti ad un corpus organico di dottrina qualificabile come pedagogia dell’infanzia, né si tratta di discorsi che si fermano sulla soglia della filosofia dell’educazione, ma di analisi che stabiliscono un utile ponte fra l’indagine di senso e quella comportamentale, fra gli aspetti valoriali e quelli didattici. Oltre tutto, a sfogliare questo giornale si ha pure la possibilità di capire dove vada e come si muova la pedagogia dell’infanzia in Europa. Un buon

⁷ D. KRASCH e R. CARTER DEBORAH, *Monitoring Classroom Behavior in Early Childhood: Using Group Observation Data to Make Decisions*, in *Early Childhood Education Journal*, ECEJ, Volume 36, Numero 6, pp. 475-482.

⁸ Interessante a questo riguardo: S. SHERIDAN, K.-M. SCHUSTER, *Evaluation of pedagogical quality in early childhood education: A cross-national perspective*, in *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 16, n. 1, 2001, pp. 109-124.



esempio può venire da un contributo di una studiosa norvegese, Liv Gjems, comparso nel terzo fascicolo del 2009⁹.

Per molti aspetti emblematico e sicuramente interessante è un volume comparso nel 2008 a Madrid, per conto della multinazionale Wolters Kluwer¹⁰. Se si sfogliano le oltre 400 pagine di questo volume, ci si accorge, man mano che si passa da un capitolo all'altro, di come vada allargandosi il discorso e di come vada, pian piano, prendendo corpo quello che noi diciamo pedagogia dell'infanzia.

Si tratta soltanto di esempi, colti fra i molti che si potevano citare, avendo trascurato, per brevità di resoconto, gli apporti che possono venire da aree anche molto lontane, come l'Australia e la Nuova Zelanda, il Canada e l'America latina. Pochi esempi per mostrare quanto vivace sia il panorama della ricerca e quanto ricco di suggestioni, a riprova che qualcosa sta cambiando nella diffusione e nell'approfondimento della sensibilità *pedagogica* riguardante la fascia d'età compresa fra zero e sei anni.

2. Tre linee di tendenza

A guardare con attenzione ciò che ci viene suggerito dalla letteratura scientifica, le trasformazioni che essa testimonia e le linee di tendenza che vi si colgono, sembra possibile individuare almeno tre direzioni di sviluppo per la pedagogia dell'infanzia.

a) *Identità ed autonomia epistemologica*

La ricerca pedagogica che ha per oggetto i problemi e i contenuti educativi riferibili all'infanzia tende ad assumere una sua specifica identità e, parallelamente, una sorta di autonomia epistemologica rispetto agli altri comparti dell'indagine pedagogica.

Si tratta a nostro avviso dell'effetto congiunto di un duplice processo di differenziazione: uno giocato all'interno della pedagogia e l'altro espresso nel rapporto con le altre scienze del bambino. All'interno della pedagogia è davvero credibile che l'aver portato l'attenzione anche verso la formazione degli adulti, verso la formazione in servizio e, soprattutto, verso i temi della *long life education*, abbia potuto indurre a consegnare, come dice A. Bobbio, "a tutte le dimensioni dell'esistenza una precipua rilevanza formativa"¹¹, con una serie di conseguenze registrabili in termini di maturazione della identità epistemologica della pedagogia dell'infanzia. Parallelamente, al suo esterno, la consapevolezza dello

⁹ L. GJEMS, *Adults as a context for social learning in kindergarten*, in *European Early Childhood Education Research Journal*, Volume 17, Issue 3, 2009, pp. 297 – 307.

¹⁰ R. E. ARANDA, *Atención temprana en educación infantil*, Wolters Kluwer Es., Madrid 2008.

¹¹ A. BOBBIO, *Il bambino tra teoria ed educazione. Visioni, interpretazioni e problemi di pedagogia dell'infanzia*, Vita e Pensiero, Milano 2008, p. 21.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

spazio proprio dell'azione educativa, ha permesso un dialogo alla pari con le discipline contermini, e quindi una piena utilizzazione di una molteplicità di apporti diversi (psicologici, sociologici, medici, antropologici...) nel pieno recupero, tuttavia, di una specifica intenzionalità e della propria autonoma assunzione di responsabilità rispetto alla definizione delle finalità e degli obiettivi dell'azione educativa.

Ne consegue che l'identità e l'autonomia epistemologica della pedagogia dell'infanzia meritano d'essere tragguardate tanto nella direzione del metodo, quanto in quella dei contenuti, perché è su tutti e due i versanti che si registrano sviluppi interessanti.

Dal punto di vista del metodo, negli ultimi anni si sono andate consolidando alcune fondamentali conquiste e, in particolare, a) il superamento del tradizionale gap fra teoria e pratica, a vantaggio di una circolarità dinamica che permette all'esperienza di farsi leggere e di farsi plasmare dall'intelligenza critica e al pensiero teorico di farsi provocare dai messaggi dell'azione¹²; b) la valorizzazione del nesso che lega insieme gli obiettivi educativi e i compiti di sviluppo¹³.

Questo ha consentito, per un verso, l'incentivazione della ricerca in ordine a certi temi di sicuro rilievo e, per altro verso, ha permesso di ricavare da quegli stessi contributi tutta una serie di suggestioni che hanno ulteriormente potenziato l'impianto epistemologico della pedagogia dell'infanzia. All'interno di questi ambiti di ricerca segnaliamo in particolar modo i temi dell'apprendimento infantile con lo sviluppo delle indagini sui nessi che collegano l'apprendimento allo sviluppo e alla crescita della persona¹⁴; la piena consapevolezza della incommutabilità dell'esperienza educativa¹⁵; la ripetuta affermazione della competenza del bambino; l'attribuzione del connotato di struttura alle competenze del bambino.

Dal punto di vista dei contenuti ha sicuramente agito, come utile stimolo per la ricerca, la lezione di J. Piaget, non soltanto per la dovizia di contributi che egli ci ha lasciato, ma soprattutto per il senso che, a partire da lui, è stato possibile conferire alla nozione di *struttura*, da concepirsi come espressione di dinamicità, come un modo di funzionare, in stretta correlazione con i processi di crescita.

¹² Cfr. L.-T. HILLEVI, *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education*, Routledge, Stockholm 2010. Il tema era stato affrontato in termini più generali dal gruppo di Scholé: AA.VV., *Teoria e prassi in pedagogia*, Atti del XXI Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 1983.

¹³ Su questo tema, un primo annuncio è in N. PAPARELLA, *Psicopedagogia*, voce del *Nuovo dizionario di Pedagogia* a cura di G. FLORES D'ARCAIS, Paoline, Roma 1982, pp. 1050-1057.

¹⁴ Ci sia consentito ricordare il nostro N. PAPARELLA, *Sviluppo del bambino e crescita della persona*, La Scuola, Brescia 1984.

¹⁵ Su questo tema, precorrendo i tempi, aveva già scritto e in diverse occasioni, A. AGAZZI. Si veda ad esempio "Nessuno può nutrirsi, riposarsi, guarire, vivere per un altro [...] l'attività, come qualunque funzione o azione o sentimento o evento dell'individuo, è *incommutabile*" A. AGAZZI, *Oltre la scuola attiva. Storia, essenza, significato dell'attivismo*, La Scuola, Brescia 1955, p. 218.



“Ogni struttura ha una genesi così come ogni genesi è una struttura”¹⁶, aveva detto J. Piaget, con un linguaggio che imprigiona al suo interno una enorme potenzialità euristica non ancora del tutto fruita. E insieme a J. Piaget, hanno influito E. Mounier, M. Gabriel, le voci dell’esistenzialismo tedesco, con apporti a volte manifesti, altre volte sviluppatasi in forme carsiche, dai quali tuttavia viene ad emergere la profonda distinzione fra attività ed esperienza¹⁷, fra bisogni, desideri e necessità, fra apprendimenti e competenze¹⁸, fra rapporti e relazioni¹⁹, fra ruoli, funzioni e compiti²⁰, e soprattutto viene ad addensarsi un forte nucleo semantico per la nozione di identità²¹.

Un momento di criticità, rispetto alla autonomia epistemologica della pedagogia dell’infanzia, si è avuta, almeno in Italia, al seguito di un evento che molti ancora oggi considerano improvvido, ovvero la trasformazione degli insegnamenti di *pedagogia dell’infanzia*, che per altro contavano su una storia tutto sommato ancora troppo breve²², in insegnamenti di *pedagogia dell’infanzia e dell’adolescenza*. Per fortuna, nella prassi didattica e soprattutto nel costume di ricerca, almeno sino ad oggi, si è scongiurato il rischio di una possibile con-fusione, perché di fatto ciascuno ha inteso la congiunzione *e* che si trova nella dizione pedagogia dell’infanzia e dell’adolescenza, come giustappositiva, nel senso che si è trattato di accostare, ma non di legare due fronti d’indagine, gestiti in maniera distinta, senza possibili sovrapposizioni e senza il rischio di trascurare la specificità di ciascuna fascia d’età.

b) La continuità come categoria ermeneutica

La nozione di continuità appare oggi più evoluta²³ rispetto a quel che se ne diceva negli anni ’80, perché si tiene conto di una molteplicità di aspetti e si guarda con

¹⁶ J. PIAGET, *Genesi e struttura in psicologia dell’intelligenza*, in *Lo sviluppo mentale del bambino ed altri saggi*, Einaudi, Torino 1970, p. 153.

¹⁷ Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell’infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma 2005, pp. 100 e ss.

¹⁸ Si veda, ad esempio, G. ACONE, *Il bambino lettore e costruttore della realtà*, in: N. PAPARELLA (a cura di), *Progetto scuola materna*, Brescia, La Scuola, 1991, pp. 98-104.

¹⁹ Cfr. N. PAPARELLA, *Rapporto, relazione ed oltre*, in N. PAPARELLA, *Il progetto educativo*, vv. 3, Armando, Roma 2009, vol. 1, pp. 183 e ss.

²⁰ Cfr. N. PAPARELLA, *Strutture, funzioni, compiti e servizi*, in N. PAPARELLA, *Il progetto educativo*, vv. 3, Armando, Roma 2009, vol. 2, pp. 192 e ss.

²¹ La bibliografia, a questo riguardo, è davvero ricca: si può andare dalle opere di E. Erikson sino alla saggistica più recente, secondo linee che registrano un progressivo, costante sviluppo.

²² A proposito dell’introduzione nelle università dell’insegnamento di pedagogia dell’infanzia si veda: N. PAPARELLA, *Pedagogia dell’infanzia. Una disciplina scientifica, un bisogno sociale, un percorso formativo*, in T. GRANGE SERGI (cur.), *Nascere a inizio millennio. Processi educativi e prospettive pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005, pp. 23 e ss.

²³ Cfr. M. e P. CALIDONI, *Continuità educativa e scuola di base*, La Scuola, Brescia, 1985; F. LARocca, M. ROLLI, *L’educazione invisibile: continuità educativa nella discontinuità dell’esperienza*, Uno Edizioni, Trento 1993; E. NARDI, *La continuità*



sempre maggiore sensibilità alla cosiddetta continuità orizzontale che, in termini metonimici, fa riferimento tanto ai collegamenti fra momenti distinti dell'azione educativa progettata dalla scuola²⁴ quanto e soprattutto ai collegamenti fra la scuola (o il nido) e la famiglia, la Chiesa, le altre agenzie educative presenti nel territorio²⁵, ivi compresi i potenziali interlocutori mass-mediali. E poi perché è sempre più facile leggere di continuità all'interno di indagini che puntano al cuore delle questioni educative.

Non si tratta, infatti, di una semplice estensione del concetto di continuità né di un utile approfondimento rispetto a qualcosa che, almeno nei suoi primi annunci, appariva dotato di scarsa rilevanza. Un po' alla volta si è capito che all'idea di continuità si deve riservare uno spazio più significativo. Se prendiamo atto, ad esempio, di quanto sia difficile gestire le novità dello sviluppo, "sia per l'adulto, che deve continuamente rivedere i modi e le forme del suo dialogo con il bambino, sia per lo stesso bambino che si stupisce di fronte a se stesso e talvolta si sgomenta dinanzi alle nuove possibilità che lo sviluppo gli mette a disposizione"²⁶, capiamo che il discorso della continuità si radica all'interno stesso della persona e al centro delle premure educative.

Generalizzando questo tipo di analisi, le più recenti ricerche in questo ambito segnalano una prevalente attenzione verso gli aspetti connessi al modello educativo²⁷, dove però, innestandosi questa annotazione a quella che pone in evidenza il carattere dinamico e sistemico dell'educazione, la continuità finisce con l'assumere una valenza ermeneutica.

Lo si può rilevare da una serie di indizi, ma, in questa sede possono bastare anche pochi esempi. Se ci fermiamo a considerare – poniamo - il problema delle competenze del bambino e soprattutto la questione della gestione personale delle competenze da parte del soggetto che cresce, è evidente che il vetrino della continuità può servire non tanto a stabilire i diversi modi con cui una certa competenza si presenta e si manifesta e neppure soltanto la comune radice dinamica di competenze che a prima vista possono apparire diverse e distinte; ma più significativamente la nozione di continuità permette di capire come sia davvero difficile ridurre – come spesso si fa – le competenze alla sola considerazione delle conoscenze fruite dalla persona e della abilità poste in atto

educativa: metafora o metonimia?, in Quaderni di Res, 8, Elemond, Milano 1996, pp. 33-38.

²⁴ Cfr. E. NARDI, *op. cit.*

²⁵ Cfr. N. PAPARELLA, *La continuità adattiva*, in N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'inf.*, *cit.* pp.157 e ss.

²⁶ N. PAPARELLA, *Ivi.*

²⁷ Parlando di progetti speciali di continuità educativa, significativamente Domenico Resico pensava a qualcosa che fosse in grado di "colmare gli spazi o gli intervalli compresi tra un ciclo scolastico e quello successivo e tra differenti agenzie educative, come a creazioni originali o a luoghi privilegiati di sperimentazione di modalità di progettazione e di azione didattica che successivamente contagiano e trasformano le prassi consolidate". D. RESICO, *La continuità educativa*, in A. BOBBIO, C. SCURATI (a cura di), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa*, Armando, Roma 2008, p. 136.



nel corso delle sue esperienze, dovendosi pensare ad implicazioni ben più vaste, come ci verrebbe da capire con l'aiuto della nozione di continuità orizzontale.

Allo stesso modo, se consideriamo temi come l'interdisciplinarietà o – soprattutto a proposito del nido e della scuola dell'infanzia - l'interculturalità, l'idea di continuità giova a mettere al riparo dalla tentazione dello schematismo e del riduttivismo, a vantaggio di considerazioni che tengano conto della relazione Io-Tu all'interno di un campo di relazioni più vasto, nel quale prendono rilievo il Noi, la cultura, l'appartenenza, l'esperienza medesima, i messaggi ambientali e quant'altro. E, in termini analoghi, possiamo dire dei campi d'esperienza che prendono senso soltanto se sottolineiamo la nozione di esperienza prima ancora di quella meramente indicativa di "campo", perché altrimenti introduciamo forme di discontinuità che sicuramente non aiutano né il progetto educativo né la comprensione dell'oggetto di studio da parte del pedagogo.

Il riferimento alla continuità educativa spinge, per altro, a lavorare ancora di più ed ancora meglio sul versante della valorizzazione delle nuove strutture, intese quest'ultime, come espressioni evolutive di nuove competenze che il nido e la scuola debbono poter accogliere, senza inutili anticipazioni e senza miopi attendismi.

c) Regole, criteri e trasferibilità

I campi nuovi di ricerca che oggi si dischiudono alla pedagogia dell'infanzia e verso i quali si vanno già compiendo i primi passi, a volte molto incoraggianti e comunque decisamente interessanti, sono quelli che attengono alla criteriologia e alla sua trasferibilità.

Se consideriamo come fatto positivo e come contributo qualificante della ricerca di questi ultimi trenta, quaranta anni, l'aver concentrato l'attenzione verso i quadri teorici, verso ciò che fonda e motiva, e proprio per questo riesce a giustificare e a conferire coerenza propositiva, non possiamo evidentemente dimenticare gli aspetti operativi e quindi anche le "regole" dell'agire educativo. Anche in questa direzione molto si è fatto e fra i due piani si è spesso stabilita una sorta di utile circolarità.

Oggi è possibile fondare teoricamente l'esperienza del bambino nel nido e nella scuola dell'infanzia, è possibile rintracciare *principi* che valgono come altrettanti capisaldi che, tuttavia, per loro stessa natura, sono teorici e quindi servono, sì, a dischiudere un campo di possibilità e ad indicare orizzonti di senso, ma non segnalano alcun aspetto di operatività. Sono premesse fondamentali; poi però occorre tradurle in esperienza.

Non intendiamo riprendere qui il lungo – e forse talvolta persino troppo lungo - dibattito che abbiamo un po' tutti alimentato sul rapporto che c'è o ci può essere fra teoria e pratica. Non è questo il luogo. E tuttavia non si può eludere il problema. Né lo elude la ricerca che, come abbiamo già accennato, si sta muovendo con grande fecondità in questo ambito di questioni.



La soluzione che sembra più credibile ed anche più produttiva è quella che si addensa attorno alla nozione di *criterio*²⁸ che, nella sua valenza di regola generale, mantiene un carattere teorico ed è suscettibile delle verifiche e delle legittimazioni di cui possono avvalersi le proposizioni scientifiche, e nel suo risvolto fattuale accetta le mediazioni del contesto e il confronto con le situazioni. D'altro canto già in passato qualcuno aveva proposto di denominare *criteriologia*²⁹ quella che in una certa stagione si chiamava metodologia e che ora ha assunto il nome di didattica.

Si tratta allora di costruire una *criteriologia*. Attenzione: non stiamo ipotizzando la scrittura di criteri, ma stiamo postulando la elaborazione di una *criteriologia*, ossia di un corpus organico, scientificamente coerente, teoricamente fondato e scientificamente verificabile.

In questa direzione ci si sta muovendo con un andamento non sempre lineare, ma con sicuri progressi ed apprezzabili risultati.

Lungo questo percorso si sta anche manifestando – soprattutto nel confronto interculturale - una nuova esigenza che riteniamo possa molto giovare all'ulteriore sviluppo della pedagogia dell'infanzia.

Sia nello scambio interculturale con Paesi del tutto diversi dal nostro sia nel confronto interno fra esperienze che sorgono in contesti diversi e sulla base di sollecitazioni diverse, ci si è spesso domandati se certe belle realizzazioni fossero trasferibili e a quali condizioni. Tutto l'ambito della educazione del bambino, in Italia, è costellato da realizzazioni meritevoli di grande considerazione, sia per quel riguarda la scuola dell'infanzia sia per ciò che attiene l'esperienza dei nidi e, più in generale, l'educazione da zero a sei anni. La nostra storia è ricca di modelli che, in verità, meriterebbero d'essere ripresi in chiave comparativa sistematica perché sia possibile coglierne tutte le potenzialità.

Da questa ricca e ineguale configurazione e da quel che si coglie quando gli Occidentali cercano di trasferire nei Paesi in via di sviluppo strutture e servizi educativi che in qualche modo fanno fatica a trovare pieno accomodamento culturale nelle nuove situazioni operative, nasce un interrogativo: sono possibili regole di trasferibilità?

La risposta che la ricerca sembra suggerire non è tanto nella direzione della definizione di regole di trasferibilità, quanto invece nella esplorazione di quelli che a noi piace definire i *canoni della pedagogia dell'infanzia*.

Si tratta in altri termini di studiare le regole stabili, le costanti (i canoni) della pedagogia dell'infanzia, e quindi gli elementi invariabili che rimangono al di sotto della variabilità delle condizioni culturali, delle epoche storiche, delle diversità etniche e delle specificità antropologico culturali, allo scopo di definire le regole permanenti della educazione del bambino.

²⁸ Cfr. N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, cit.

²⁹ Cfr. G. CATALFAMO, *Criteriologia dell'insegnamento. La didattica del personalismo*, Giunti Marzocco, Firenze 1971.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

Come abbiamo visto, negli ultimi anni, la pedagogia dell'infanzia ha potuto contare su una serie non trascurabile di interventi, a volte davvero pregevoli, ai quali va riconosciuto il merito d'aver incominciato a porre ordine a studi, ricerche, esperienze di cui è giustamente orgogliosa la nostra tradizione nazionale e che comunque fioriscono in ogni Paese del mondo. Questo lavoro di sistemazione organica ha già dato qualche primo risultato importante³⁰ ed ha promosso qualche interessante ulteriore sviluppo, alimentando anche la consapevolezza del fitto intreccio esistente fra le prospettive educative e le specificità culturali, con esiti che interferiscono sui processi di sviluppo e sulla stessa configurazione della proposta educativa rivolta all'infanzia.

Si tratta di verificare sino a che punto sia possibile il trasferimento di certi criteri educativi al di fuori del dominio culturale che li ha generati. Si tratta di capire se l'operazione di trasferimento non debba comportare quanto meno qualche riscontro, qualche adattamento, qualche declinazione nel contesto di riferimento. O se non sia ancora più utile, produttivo e corretto, andare a cercare quel che sta alla radice stessa delle elaborazioni scientifiche prodotte e collaudate in specifici contesti culturali. Ovvero, in termini più rigorosi, si tratta di capire quali siano le incidenze culturali che concorrono alla configurazione del profilo complessivo della pedagogia dell'infanzia e quanto e come possano agire, al suo interno i processi di differenziazione e quelli di integrazione.

C'è anche da considerare che una ricerca sui criteri permanenti e stabili, ovvero su quelli che a noi piace definire canoni della pedagogia dell'infanzia, può a sua volta sollecitare ulteriori ricerche che possono fornire precisazioni, aggiustamenti, integrazioni, se non proprio revisioni, di quanto la ricerca è andata accumulando nel tempo e che ora la pedagogia ha bisogno di rivedere e di ri-sistemare in un corpus coerente ed organico.

Il lavoro che si vuole compiere è allora, sì, un lavoro di raccolta e di sistemazione, non in un funzione di quadri sistematici, sempre esposti al rischio del disegno concluso, ma secondo prospettive problematiche che assumano come centrale e prioritaria l'esigenza della trasferibilità delle proposizioni pedagogiche, nel rispetto della persona e con un atteggiamento di costante dialogo con le specificità culturali, da cogliere sia nel confronto multi-etnico, sia nel pluralismo nelle situazioni socio-antropologiche.

Per quel che riusciamo, al momento, a prevedere, sulla base dei risultati, ancora provvisori, che su questa strada andiamo accumulando, pensiamo che i canoni della pedagogia dell'infanzia debbano potersi addensare attorno a certe questioni che vogliamo indicare, sia pure in termini di massima sintesi: i temi e i problemi dell'*attaccamento*; le questioni relative all'*appartenenza* con particolare riferimento

³⁰ Si vedano, tra l'altro, B. SPODEK, O. N. SARACHO (Eds), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, Erlbaum, Mahwah (NJ) 2006²; S. ROBERTSON ET ALII, *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*, London 2007; S. S. MACCHIETTI (Ed.), *Il bambino e l'educazione. Per una ricomprendimento della pedagogia dell'infanzia*, Euroma, Roma 2005; A. PERUCCA, *Educazione, sviluppo, intercultura*, Pensa Multimedia, Lecce 1998.



all'appartenenza emotiva, affettiva, ma anche culturale, linguistica, sociale ecc; le questioni relative alla *relazionalità* e quindi alle dinamiche dell'Io, del Tu e del Noi; il tema del pensiero e delle diverse forme di intelligenza espresse dal bambino; il criterio (e la condizione) della *incommutabilità dell'agire*, da considerare anche sul versante delle esperienze di integrazione con soggetti che hanno bisogni educativi speciali; le forme della *ludicità* nel loro riscontro con i bisogni di crescita della persona; la vasta gamma delle questioni legate agli *spazi* e ai *tempi* educativi; il tema della *singularità* della persona.

Il compito di studiare i canoni della pedagogia dell'infanzia, a nostro giudizio, riveste oggi un carattere di urgenza nella direzione del dialogo fra le genti e nell'ambito dei più ampi discorsi sulla educazione alla pace. Non c'è dubbio che nel passato l'intervento educativo non è stato sempre totalmente rispettoso della originalità delle culture oltre che della originalità della persona. E siamo anche convinti che un puntuale lavoro di scavo sui canoni della pedagogia dell'infanzia restituirebbe una miriade di annotazioni che possono valere come altrettanti suggerimenti per migliorare l'educazione del bambino in ogni contesto e ad ogni latitudine. Quando nel nostro Paese sentiamo degli errori, anche gravi, che talvolta si compiono in famiglia, al nido, nella scuola dell'infanzia, e magari anche in perfetta buona fede, allora ci convinciamo che non ostante le grandi conquiste, la pedagogia dell'infanzia ha ancora tanto lavoro dinanzi a sé e forse il cammino verso i canoni, come qui sono stati descritti, può essere utile e ricco di efficacia.

Riferimenti bibliografici

G. ACONE, *Il bambino lettore e costruttore della realtà*, in N. PAPARELLA (ED.), *Progetto scuola materna*, Brescia, La Scuola, 1991, pp. 98-104.

A. AGAZZI, *Oltre la scuola attiva. Storia, essenza, significato dell'attivismo*, La Scuola, Brescia 1955.

R. E. ARANDA, *Atención temprana en educación infantil*, Wolters Kluwer Es., Madrid 2008

AA.VV., *Teoria e prassi in pedagogia*, Atti del XXI Convegno di Scholé, La Scuola, Brescia 1983.

A. BOBBIO, *Pedagogia dell'infanzia. Verso una nuova cultura dei diritti del bambino*, La Scuola, Brescia 2002.

A. BOBBIO, *Il bambino tra teoria ed educazione. Visioni, interpretazioni e problemi di pedagogia dell'infanzia*, Vita e Pensiero, Milano 2008.

M. A. BOND e B. A. WASIK, *Conversation Stations: Promoting Language Development in Young Children*, in *Early Childhood Education Journal*, Ecej, Volume 36, Numero 6, pp. 467-473.

M. e P. CALIDONI, *Continuità educativa e scuola di base*, La Scuola, Brescia, 1985;



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

- G. CATALFAMO, *Criteriologia dell'insegnamento. La didattica del personalismo*, Giunti Marzocco, Firenze 1971.
- L. GJEMS, *Adults as a context for social learning in kindergarten*, in *European Early Childhood Education Research Journal*, Volume 17, Issue 3, 2009, pp. 297 – 307.
- T. GRANGE SERGI (Ed.), *Nascere a inizio millennio. Processi educativi e prospettive pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005.
- M. HEIDEGGER (1959), *In cammino verso il linguaggio*, tr. it., Mursia, Milano 1999
- L.-T. HILLEVI, *Going Beyond the Theory/Practice Divide in Early Childhood Education*, Routledge, Stockholm 2010.
- D. KRASCH e R. D. CARTER, *Monitoring Classroom Behavior in Early Childhood: Using Group Observation Data to Make Decisions*, in *Early Childhood Education Journal*, Ecej, Volume 36, Numero 6 , pp. 475-482.
- F. LAROCCA, M. ROLLI, *L'educazione invisibile: continuità educativa nella discontinuità dell'esperienza*, Uno Edizioni, Trento 1993.
- S. S. MACCHIETTI (Ed.), *Il bambino e l'educazione. Per una ricomprensione della pedagogia dell'infanzia*, Euroma, Roma 2005.
- E. NARDI, *La continuità educativa: metafora o metonimia?*, in *Quaderni di Res*, 8, Elemond, Milano 1996, pp. 33-38.
- N. PAPARELLA, *Psicopedagogia*, voce del *Nuovo dizionario di Pedagogia* a cura di G. FLORES D'ARCAIS, Paoline, Roma 1982, pp. 1050-1057.
- N. PAPARELLA, *Sviluppo del bambino e crescita della persona*, La Scuola, Brescia 1984.
- N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Una disciplina scientifica, un bisogno sociale, un percorso formativo*, in T. GRANGE SERGI (Ed.), *Nascere a inizio millennio. Processi educativi e prospettive pedagogiche*, Pensa Multimedia, Lecce, 2005. pp. 23 e ss.
- N. PAPARELLA, *Pedagogia dell'infanzia. Principi e criteri*, Armando, Roma 2005.
- N. PAPARELLA, *Rapporto, relazione ed oltre*, in N. PAPARELLA, *Il progetto educativo*, vv. 3, Armando, Roma 2009, vol. 1, pp. 183 e ss.
- N. PAPARELLA, *Strutture, funzioni, compiti e servizi*, in N. Paparella, *Il progetto educativo*, vv. 3, Armando, Roma 2009, vol. 2, pp. 192 e ss.
- H. P. PARETTE, C. BLUM e N. M. BOECKMANN *Evaluating Assistive Technology in Early Childhood Education: The Use of a Concurrent Time Series Probe Approach* in *Early Childhood Education Journal*, Indiana University of Pennsylvania - Springer, v. 37, 1, pp. 5-12.
- A. PERUCCA, *Educazione, sviluppo, intercultura*, Pensa Multimedia, Lecce 1998.
- J. PIAGET, *Genesi e struttura in psicologia dell'intelligenza*, in *Lo sviluppo mentale del bambino ed altri saggi*, Einaudi, Torino 1970.
- D. RESICO, *La continuità educativa*, in A. BOBBIO, C. SCURATI (Edd.), *Ricerca pedagogica e innovazione educativa*, Armando, Roma 2008.



Nicola Paparella, Pubblicazioni on-line

- S. ROBERTSON et ALII, *Globalisation, Education and Development: Ideas, Actors and Dynamics*, London 2007;
- S. SHERIDAN, K.-M. SCHUSTER, *Evaluation of pedagogical quality in early childhood education: A cross-national perspective*, in *Journal of Research in Childhood Education*, Vol. 16, n. 1, 2001, pp. 109-124.
- B. SPODEK, O. N. SARACHO (Eds), *Handbook of Research on the Education of Young Children*, Erlbaum, Mahwah (NJ) 2006²;